PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SALZBURG Stefan Zweig

ÖZBF Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

**Johanna Stahl**

**Silke Rogl**

**Florian Schmid**

# mBET

**multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool**

# Manual

## Impressum

Stahl, J., Rogl, S. & Schmid, F. (2022). *mBET – multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool: Manual*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Medieninhaberin, Verlegerin:
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23
A-5020 Salzburg

Herausgeber:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig
NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Rektorin Daniela Martinek

Erstauflage © 2016
2. Auflage © 2022
ISBN: 978-3-9504347-0-5

Grafik/Layout: Christina Klaffinger, Hans-Peter Priller
Lektorat: Mag. Johanna Weber

Nutzungsbedingungen:
Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

Haftungsausschluss:
Sämtliche Angaben in diesem Druckwerk erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung und Recherche ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor_innen, der Verlegerin und des Herausgebers sind ausgeschlossen.

# Inhalt


Vorwort ..... 5

1. Einleitung ..... 6

2. Theoretische Grundlagen ..... 8

2.1. Der Begabungsbegriff im mBET ..... 8

2.2. Pädagogische Diagnostik ..... 11

2.3. Konstruktivistische Haltung ..... 13

3. mBET-Unterlagen ..... 16

3.1. mBET-Beobachtungsbogen ..... 16

3.2. mBET-Profilbogen ..... 17

3.3. mBET-Förderbogen ..... 18

4. Einsatz des mBET ..... 19

4.1. Instruktionen zum mBET-Einsatz ..... 19

4.2. Lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem mBET ..... 20

4.2.1. Allgemeine Überlegungen ..... 20

4.2.2. Die Rolle der Gesprächsleitung ..... 21

4.2.3. Zentrale Eckpunkte der ziel- und lösungsfokussierten Gesprächsführung ..... 21

4.2.4. Fragen formulieren – eine zentrale Technik ..... 23

4.2.4.1. Fragen und ihre Wirkung ..... 23

4.2.4.2. Spezielle Fragetechniken: Wunderfrage und Skalierung ..... 25

4.2.5. mBET-Gespräche führen ..... 26

4.2.5.1. Telefonisches Vorgespräch ..... 26

4.2.5.2. Vorbereitung auf das mBET-Gespräch ..... 26

4.2.6. Gesprächsablauf ..... 27

4.2.6.1. Einstieg ..... 28

4.2.6.2. Exploration ..... 29

4.2.6.3. Lösungsfokussierung ..... 30

4.2.6.4. Handlung ..... 32

4.2.6.5. Abschluss ..... 32

4.3. Fallbeispiele für den mBET-Einsatz ..... 33

4.3.1. Fallbeispiel 1: Maria ..... 34

4.3.2. Fallbeispiel 2: Martina ..... 36

4.3.3. Fallbeispiel 3: Otto ..... 37

4.4. Möglichkeiten der Begabungs- und Exzellenzförderung ..... 38

5. mBET-Ausbildung ..... 41

5.1. mBET-Anwender/in ..... 41

5.2. mBET-Multiplikator/in ..... 41

6. Entstehung und Entwicklung des mBET ..... 43

6.1. Entwicklungsgeschichte des mBET ..... 43

6.1.1. Forschungsprojekt „Lehrer/innenprofessionalisierung“ ..... 43

6.1.2. Projektbegleitende Evaluierungen und wissenschaftliche Weiterentwicklung ..... 44
6.2. Itementwicklung für den mBET-Beobachtungsbogen ..... 44
6.2.1. Begabungsbereiche ..... 45
6.2.1.1. Intellektuelle Fähigkeiten ..... 45
6.2.1.2. Schulleistung ..... 48
6.2.1.3. Körperlich-kinästhetische Fähigkeiten ..... 48
6.2.1.4. Künstlerische Fähigkeiten ..... 49
6.2.1.5. Kreative Fähigkeiten ..... 51
6.2.2. Persönlichkeits- und Umweltmerkmale ..... 53
6.2.2.1. Umgang mit anderen ..... 53
6.2.2.2. Erfolgs- und Leistungsmotivation ..... 55
6.2.2.3. Arbeitshaltung ..... 57
6.2.2.4. Persönlichkeit ..... 58
6.2.2.5. Soziale Zugehörigkeit ..... 59
6.3. Empirische Studien zum mBET ..... 60
6.3.1. Einleitung ..... 60
6.3.2. Forschungsfragen ..... 60
6.3.3. Übereinstimmung von Beobachter/innenperspektiven ..... 61
6.3.3.1. Studie 1 (Projektarbeit Donau-Universität Krems) ..... 61
6.3.3.2. Studie 2 ..... 63
6.3.4. Übereinstimmung mit anderen Verfahren ..... 67
6.3.4.1. Empirische Überprüfung der Skala „intellektuelle Fähigkeiten“ ..... 67
6.3.4.2. Empirische Überprüfung der Skalen „kreative Fähigkeiten“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und „Umgang mit Anforderungen“ ..... 69
6.3.5. Skalenüberprüfung ..... 73
6.3.6. Fazit ..... 76
7. Ausblick, Weiterentwicklung und Forschungsdesiderata ..... 78
8. Abbildungsverzeichnis ..... 79
9. Tabellenverzeichnis ..... 80
10. Literaturverzeichnis ..... 81
11. Anhang – mBET-Beobachtungsbogen für Lehrer/innen (Ansichtsversion) ..... 85

# Vorwort

In fast allen gängigen Modellen und Theorien zur Begabungs- und Talententwicklung scheinen förderrelevante Aspekte der Person und ihrer Umwelt auf. Teilweise werden diese Faktoren als Voraussetzungen, meist aber als Moderatoren oder Katalysatoren für eine gelingende (oder nicht gelingende) Begabungsförderung angesehen. Begabungsförderung kann in diesem Sinne nur dann wirken, wenn die individuellen Persönlichkeits- und Umweltmerkmale einer Person berücksichtigt werden.

Im Gegensatz dazu ist derzeit der Zugang zu vielen Angeboten der Begabungsförderung an das Erreichen bestimmter Zugangsvoraussetzungen geknüpft. Lange Zeit wurde dabei der Fokus in der Förderentscheidung auf eine ausgiebige Statusdiagnostik gelegt und die daraus resultierenden Förderimplikationen nachrangig behandelt. Ein dynamisches Bild von Begabung erfordert jedoch die ständige Reflexion des Erreichten und eine stetige Anpassung der Förderung. Beginnend mit dem gemeinsamen Entdecken von Stärken, Begabungen, Interessen und förderrelevanten Persönlichkeits- und Umweltaspekten gelingt es, gemeinsam individuell passende Fördermaßnahmen zu entwickeln und umzusetzen.

Mit dem mBET, dem multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool, bietet das NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung ein Verfahren an, bei dem ein breites Spektrum von Begabungen sowie förderrelevante Persönlichkeits- und Umweltaspekte in die individuelle Förderplanung einfließen. Damit stellt das mBET ein Fördertool dar, das Lehrpersonen für ein systemisches Verständnis von Begabung sensibilisiert. Am mBET-Förderprozess sind Schüler/in, Lehrperson und Eltern gleichberechtigt beteiligt. Dies eröffnet die Möglichkeit, individuelle Begabungsförderung anzubieten, welche die jeweiligen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren berücksichtigt. Durch die multiperspektivische und lösungsorientierte Grundhaltung wirkt das mBET somit einer Problem- und Defizitorientierung entgegen und regt alle Beteiligten an, Verantwortung für die Entwicklung von Begabungen zu übernehmen. Das mBET ist damit als Fördertool darauf ausgerichtet, die Schülerin/den Schüler in einem partnerschaftlichen Förderprozess zu befähigen, ihre/seine eigenen Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Das mBET wird seit 2010 kontinuierlich weiterentwickelt und beforscht. Was mit einer Forschungsidee zum Effekt einer Entwicklungsbeteiligung an einem neuen Begabungsförderungsinstrument auf die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen begann, entfaltete sich über die Jahre zu einem Förderverfahren, das pädagogische Beobachtungen und lösungsorientierte Gesprächsführung in der Erstellung individueller Förderpläne vereint. Dies spiegelte sich auch in der Namensevolution des Fördertools – aus dem anfänglichen „Potenzial-Entwicklungs-Tool“ (PET) wurde im Laufe der Zeit das „multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool“ (mBET). Mit dem mBET-Manual liegt nun ein Handbuch vor, das zum einen praxisorientierte Hilfestellung bei der Anwendung des mBET bietet, zum anderen die theoretischen Grundlagen und wissenschaftliche Entwicklung des mBET-Verfahrens detailliert darstellt.

In die Entwicklung des mBET waren und sind neben dem ÖZBF-Team viele Expertinnen und Experten eingebunden, von denen insbesondere den folgenden Personen unser herzlicher Dank gebührt: Dr. Walburga „Burgi“ Weilguny, die als ehemalige inhaltliche Leiterin des ÖZBF das PET und spätere mBET tatkräftig anschob und die Arbeit am Tool mit viel Gespür für Details und Zwischentöne begleitete; Dr. Gabriele Kohlböck, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin im ÖZBF das PET-Projekt startete und mit der Erstellung des PET-Inventars das Fundament für die Weiterentwicklung des PET legte; dem Psychologie-Team des Vereins Stiftung Talente, durch dessen langfristige und engagierte Kooperation wichtige Daten zur entwicklungsbegleitenden Evaluierung des PET-Inventars gewonnen werden konnten, und Prof. Franz Hofmann (Universität Salzburg) für seine wertvollen Rückmeldungen und Stellungnahmen zum PET und mBET. Dankbar sind wir auch dem wissenschaftlichen Beirat des ÖZBF für seine wissenschaftliche Expertise und fachliche Begleitung in sechs Jahren mBET-Entwicklung sowie allen ehemaligen und aktuellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des NCoC ÖZBF für ihre Beteiligung und Unterstützung in der Weiterentwicklung, Evaluierung und insbesondere in der Verbreitung des mBET.

Das Autorinnen- und Autorenteam wünscht Ihnen eine anregende Lektüre und hofft, Sie auf eine intensivere Beschäftigung mit dem mBET neugierig zu machen!

# 1. Einleitung

### Die mBET-Vision: individuell, ganzheitlich und für alle

Begabungen zu fördern heißt, einen Menschen ganzheitlich wahrzunehmen, auf ihn als Person einzugehen und – ausgehend von seinen Stärken – passende Förderung anzubieten. In Ergänzung zur psychologischen Diagnostik, die vorhandene Begabungen und Kompetenzen sehr detailliert erfassen kann, braucht es auch pädagogische Diagnostik, die Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Alltag bei der Begabungsförderung einzelner Schülerinnen und Schüler unterstützt. Durch genaues Hinschauen und geleitete Wahrnehmung werden Schüler/innen mit dem mBET individuell gefördert. Lehrer/innen verfügen über ein pädagogisches Förderdiagnostikum, das passgenaue Förderung für Schüler/innen ermöglicht und alle Akteure in die Planung miteinbezieht. Begabungen auszuleben, zu gestalten und zu persönlicher Bestleistung zu entwickeln, führt auf individueller Ebene zu mehr Lebenszufriedenheit.

Neben der persönlichen Entfaltung und Unterstützung im individuellen „pursuit of happiness" ist Begabungs- und Exzellenzförderung aber auch eine wirtschaftliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe. So sind Begabungen, Fähigkeiten und Kenntnisse zentrale Ressourcen einer Gesellschaft und somit unverzichtbar für wissenschaftliche Innovation und wirtschaftliche Entwicklung. Begabungs- und Exzellenzförderung ist eine Aufgabe der Gesellschaft und erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne einer Person. Begabungs- und Exzellenzförderung braucht einen breiten Blick auf alle Potenziale, Kompetenzen und Ressourcen einer Person, um diese optimal in ihrer Entwicklung unterstützen zu können.

Gleichzeitig ist die Förderung von Begabungen ein spezieller Auftrag des Bildungswesens, der beispielsweise in der UNESCO-Initiative „Education for All"[1] bekräftigt wurde. Das mBET kann ein Lösungsansatz sein, um allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Herkunft und den ihnen zugänglichen außerschulischen Förderoptionen individuelle Begabungsförderung zu ermöglichen. Ein unkomplizierter Zugang zu diesem pädagogischen Förderdiagnostikum ist dann möglich, wenn alle Lehrpersonen als mBET-Anwender/innen ausgebildet sind und allen Schülerinnen und Schülern dieses Unterstützungsangebot bekannt ist.

### Das mBET wirkt verändernd: Perspektivenänderung, Förderpartnerschaft und Lösungssprache

Die Arbeit mit dem mBET sensibilisiert alle Beteiligten für einen aktuellen und systemischen Begabungsbegriff. Lehrer/innen, aber auch Eltern und nicht zuletzt die Schüler/innen erfahren durch das mBET eine Perspektivenänderung – weg von einer statischen Sichtweise auf „Begabung" hin zum fluiden und systemischen Verständnis von Begabungsentwicklung.

Die mBET-Beobachtungsbögen ermöglichen systematisierte Einblicke in die Sichtweisen der Schüler/innen und Eltern. Durch die Arbeit mit den mBET-Beobachtungsbögen erlangen alle Beteiligten eine aktive Sichtweise auf Begabungsentwicklung, eine verbindende Sprache sowie ein gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Anliegen.

Das mBET-Fördergespräch trägt alle Perspektiven und Einschätzungen zusammen und vereint die Sichtweisen der Lehrperson, der Eltern sowie der Schülerin/des Schülers in der gemeinsamen Förderplanung. Ziel ist die bestmögliche Begabungsförderung. Dafür sind alle Beteiligten gleichermaßen verantwortlich und begegnen sich in der Förderpartnerschaft mit unvoreingenommenem Blick und mit gegenseitiger Wertschätzung. Unter diesen Bedingungen kann ein mBET-Fördergespräch schon eine erste wirksame Maßnahme in der Begabungsförderung darstellen, weil hier die Schülerin/der Schüler im Fokus steht und die Förderplanung maßgeblich mitbestimmen kann.

Die Förderplanung im mBET-Fördergespräch gelingt durch den gemeinsamen Blick auf Lösungen. Anstelle von Problemsprache und dem Blick auf Nicht-Funktionierendes wird der Fokus aller Beteiligten auf Lösungen und Funktionierendes gelenkt. Durch die Orientierung an Stärken und Ressourcen können gemeinsam maßgeschneiderte Förderideen entwickelt werden. Diese Lösungs- und Stärkenorientierung unterscheidet mBET-Fördergespräche von anderen „Fördergesprächen", in denen es häufig um die Beseitigung von Defiziten und weniger um die Weiterentwicklung von vorhandenen Begabungen geht.

[1] Siehe auch: https://unevoc.unesco.org/home/Education+For+All

## Der Aufbau des Manuals

Die theoretischen Grundlagen des mBET (das Münchner Hochbegabungsmodell, das Aktiotop-Modell sowie die Annahmen aus dem radikalen Konstruktivismus) und deren Berücksichtigung im mBET werden in Kapitel 2 dargestellt. Daran anschließend folgt eine Einführung in die mBET-Unterlagen (Kapitel 3) sowie die Schilderung eines typischen mBET-Einsatzes mit Beobachtung, mBET-Fördergespräch und gemeinsamer Förderplanung (Kapitel 4). Ergänzt wird dies durch Fallbeispiele zur Veranschaulichung möglicher mBET-Einsätze sowie durch eine Übersicht bewährter Möglichkeiten der Begabungs- und Exzellenzförderung. Im Anschluss werden die mBET-Ausbildungen (mBET-Anwender/in, mBET-Multiplikator/in) sowie deren Inhalte vorgestellt (Kapitel 5).

Im zweiten Teil des mBET-Manuals werden Entstehung und Entwicklung des mBET (Kapitel 6) skizziert. Nach einer Darstellung der Itementwicklung auf Basis verschiedener Inventare werden Studien beschrieben, die zur empirischen Überprüfung des mBET-Beobachtungsbogens durchgeführt wurden. Den Abschluss des mBET-Manuals bildet ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen im mBET sowie Forschungsdesiderata (Kapitel 7).

## mBET in aller Kürze

- mBET versteht „Begabung“ umfassend und nimmt die Schülerin/den Schüler ganzheitlich und stärkenorientiert wahr.
- mBET systematisiert die Beobachtung und ermöglicht einen differenzierten und spezifischen Blick auf Begabungen, Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren.
- mBET plant in machbaren Schritten die persönliche Leistungs- und Begabungsentwicklung in einer Förderpartnerschaft aus Lehrperson, Eltern und Schüler/in.
- mBET erfasst subjektive (Selbst-)Einschätzung, ohne sie als objektive Wahrnehmung der Wirklichkeit zu sehen und führt die Perspektiven aller Beteiligten wie Eltern, Lehrpersonen und Schüler/in zur Lösungsfindung zusammen.
- mBET ermöglicht die unkomplizierte Einbindung der Begabungsförderung in den Schulalltag. Nicht die gesamte Schule oder das Schulsystem müssen sich zuvor ändern, vielmehr kann die Lehrerin/der Lehrer gemeinsam mit den Eltern und den Kindern begabungsförderliche Maßnahmen anregen.

Das mBET erleichtert die Einbindung von Begabungsförderung in den Schul-Alltag, da es von Lehrerinnen und Lehrern angeboten werden kann und direkt an der Erfahrungswelt aller Beteiligten ansetzt.

# 2. Theoretische Grundlagen

## 2.1. Der Begabungsbegriff im mBET

Ein wesentlicher Teil des mBET-Zyklus ist die Auseinandersetzung mit und die Einschätzung von Begabungen einer Schülerin/eines Schülers. Was jedoch unter dem Begriff „Begabung" verstanden wird, hat sich im Laufe der Jahrzehnte stark verändert. Wurde noch vor wenigen Jahren Begabung bzw. hohe Begabung mit Intelligenz gleichgesetzt, hat sich diese Sichtweise mittlerweile gewandelt. Der eindimensionale Blick auf Begabung über den Intelligenzquotienten (IQ) ist von einer mehrdimensionalen Sicht auf die Begabungen von Kindern und jungen Menschen abgelöst worden (vgl. Sternberg & Davidson, 2005). Die mehrdimensionale Sicht ist deshalb sinnvoll, da es vielfältige Begabungen gibt: musisch, kreativ, sprachlich, mathematisch usw. Es gilt – und dies ist auch das Hauptziel des mBET – sämtliche Begabungen wahrzunehmen, zu fördern und an herausragende Leistungen heranzuführen. Die Eckpunkte des mBET-Begabungsbegriffs werden im Folgenden erläutert und begründen Auswahl und Ausrichtung der Begabungsbereiche im mBET.

Das grundsätzliche Verständnis von Begabung ist vor allem an die Arbeit von iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education) angelehnt. So wird unter dem Begriff „Begabung" allgemein das gesamte Leistungsvermögen einer Person verstanden. Im Speziellen ist mit „Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen" (iPEGE, 2009, S. 17).

Das ÖZBF verknappt diese Begabungsdefinition zu „Begabung ist das Potenzial eines Menschen zu außergewöhnlicher Leistung." (ÖZBF, 2014, S. 11) und verstärkt damit den Fokus auf die zukünftige Leistungsexzellenz, die es mit intensiven Lernprozessen zu erreichen gilt. Als begabt werden folgerichtig jene Personen angesehen, „die sich von der Vergleichsgruppe durch höheres Leistungsvermögen und größeres Förderpotenzial (z.B. größere Lernfähigkeit, stärkerer Wissensdurst, höheres Lerntempo) unterscheiden, sodass in psychologischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht ein besonderer Umgang mit ihnen gefordert ist" (iPEGE, 2009, S. 18).

Wenig zielführend erscheint mittlerweile der Begriff „Hochbegabung". Jegliche Festlegung, ab wann ein Mensch als „hochbegabt" zu bezeichnen wäre, ist willkürlich und darüber hinaus nicht sinnvoll, wenn – wie beim mBET – ausschließlich die Förderung des Individuums im Fokus steht. Noch vor wenigen Jahren galt der feste Cut-Off-Wert von einem IQ von 130 als Grenze, ab der eine Person als „hochbegabt" bezeichnet werden kann (siehe auch Preckel & Vock, 2013, S. 19f.). Im Gegensatz dazu berücksichtigt das mBET das gesamte Begabungsspektrum des Menschen und ist weder ein Instrument für Statusfestschreibungen und Etikettierung noch zur psychometrischen Charakterisierung von Gruppen geeignet. Es dient einzig der Wahrnehmung von Begabungen mit dem Ziel, vorhandene besonders zu fördern. Deshalb werden neben kognitiven Fähigkeiten auch nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie „Leistungswille, sachbezogenes Interesse, Arbeitsdisziplin, Selbstvertrauen und Fähigkeiten der Selbststeuerung" (iPEGE, 2009, S. 18f.) berücksichtigt.

### Das Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM)

Für die konkrete Auswahl der Begabungsbereiche im mBET diente vor allem das Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM; vgl. Abb. 1) als Grundlage (Heller & Perleth, 2007a). Das MHBM ist ein Begabungsmodell, welches das „mehrdimensionale Fähigkeitskonstrukt" von Begabung veranschaulicht. Die Begabungsfaktoren (links im Modell) sind in ein Netz von nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Motivation oder Umgang mit Stress) und Umweltmerkmalen (etwa Familienklima) eingebettet. Erst durch den mehr oder weniger intensiven Einfluss der Moderatoren (nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltmerkmale) auf die unterschiedlichen Begabungsfaktoren entsteht in weiterer Folge Leistung, welche in spezifischen Leistungsbereichen sichtbar wird (rechts im Modell; Heller, Perleth & Lim, 2005; Heller & Perleth, 2007a).

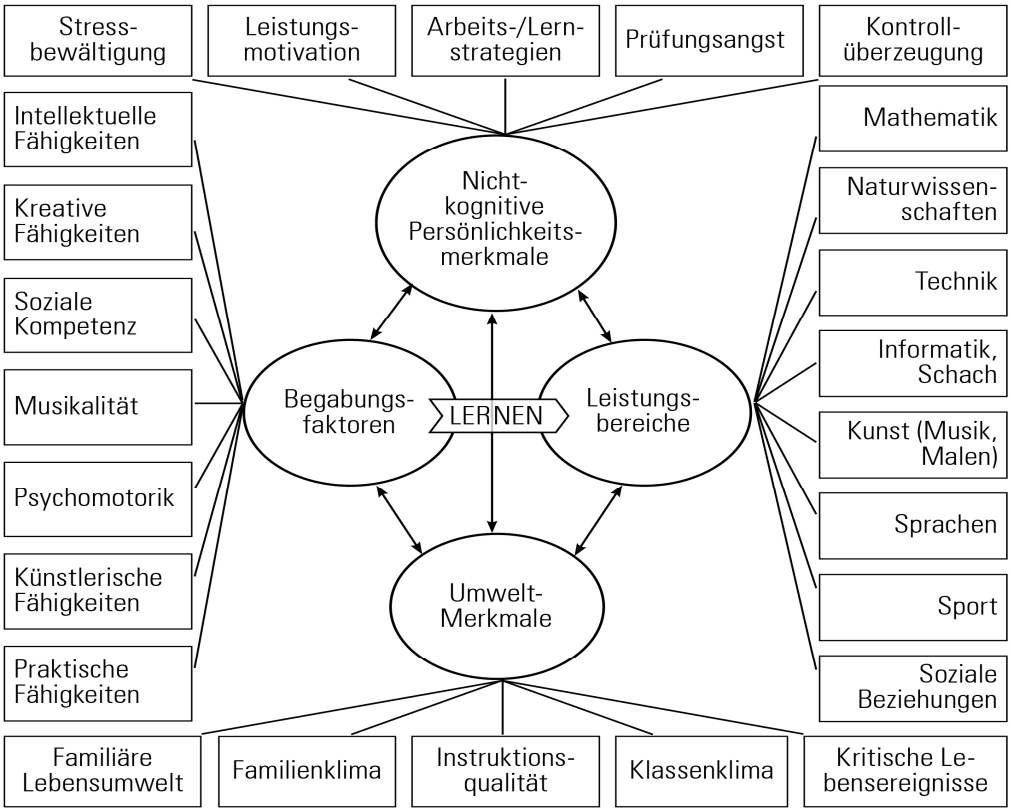



*Abbildung 1: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001, S. 24)*

Das Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM) ist eines der weltweit bedeutsamsten multifaktoriellen Begabungsmodelle und wurde zur Identifikation von hochbegabten Kindern und Jugendlichen im Schulalter entwickelt. Hochbegabung wird darin als „mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt in einem Netz von nicht-kognitiven (z.B. motivationalen) und sozialen Moderatorvariablen sowie kriterialen Leistungsbezugsvariablen“ definiert (Heller & Perleth, 2007a, S. 10). Das MHBM nennt unterschiedliche Begabungsfaktoren (intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, praktische Intelligenz, künstlerische Fähigkeiten, Musikalität, psychomotorische Fähigkeiten) und geht damit nicht mehr von **einer** Begabungsgröße (etwa IQ) aus. Diese Begabungsfaktoren (links im Modell) sind als (gegenwärtige) Fähigkeitsausprägungen zu verstehen. Die Umsetzung des Potenzials in außergewöhnliches Leistungsverhalten ist jedoch stark von der Wechselwirkung mit den Moderatoren abhängig. Hier wird unterschieden zwischen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (Umgang mit Stress, Leistungsmotivation, Lern- und Arbeitsstrategien usw.) und Umweltbedingungen (familiäre Lernumwelt, Familienklima, Klassenklima usw.), die die Begabungsentwicklung mehr oder weniger stark beeinflussen. In der Weiterentwicklung des Modells zum Münchner Begabungs-Prozess-Modell (Ziegler & Perleth, 1997) wurde die hohe Relevanz eines aktiven Lernprozesses für das Erreichen von Leistung betont. Dieses „Lernen“ ist deshalb in der überarbeiteten Version des MHBM, dem Münchner Begabungs-Prozess-Modell, eingefügt (Heller, 2000; Ziegler & Perleth, 1997; Heller, Reimann & Senfter, 2005). Wichtig im Kontext von mBET und somit für Schule und Unterricht ist, dass im Münchner Hochbegabungsmodell „Begabung“ als Voraussetzung für herausragende Leistung gesehen wird. Der Bereich der „Begabung“ wird weit gefasst und als Ensemble von „Begabungsfaktoren“ und „Persönlichkeits-“ und „Umweltmerkmalen“ verstanden. Nur bei einem günstigen Zusammenspiel dieses Ensembles in Kombination mit Lernen kann (herausragende) Leistung entstehen.

Das mBET versucht, sowohl zu den Begabungsfaktoren als auch zu den Moderatorvariablen Informationen von Schülerinnen/Schülern, Eltern und Lehrerinnen/Lehrern einzuholen, um darauf fußend differenzierte Förderpläne zu diskutieren. Das mBET steht damit klar in der Tradition des MHBM, Begabung mehrdimensional zu verstehen und damit der IQ-Messung als einziger Quelle, die Aufschluss über Begabung geben könnte, eine Absage zu erteilen. Im mBET werden sämtliche Begabungsbereiche – im MHBM unter „Begabungsfaktoren“ gelistet – erfasst. Sie wurden in die Kategorien „intellektuelle Fähigkeiten“ „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“, „künstlerische Fähigkeiten“ und „kreative Fähigkeiten“ gruppiert. Im zweiten Abschnitt des mBET-Beobachtungsbogens werden wesentliche Merkmale aus den Bereichen

„nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale“ und „Umweltmerkmale“ in den Merkmalsbereichen „Beziehungen“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“, „Arbeitshaltung“, „Persönlichkeit“ und „soziale Zugehörigkeit“ aufgegriffen.[2] Insgesamt ergibt sich daraus ein umfassendes Bild des Förderpotenzials einer Schülerin/eines Schülers. Nur diese umfassende Einschätzung aller Begabungsbereiche und beeinflussender Persönlichkeits- und Umweltmerkmale bietet ideale Voraussetzungen für das nachfolgende mBET-Gespräch und die mBET-Förderplanung.

### Das Aktiotop-Modell

Der mBET-Förderansatz orientiert sich – neben dem MHBM – am Aktiotop-Modell von Albert Ziegler (2005). Ziegler vertritt einen **systemischen Ansatz** in der Begabungsforschung und der Begabungs- und Expertiseförderung: Die Begabungen einer Person werden dem gesamten System aus Person und der Umwelt, in der die Person handelt, zugeschrieben. Mit der Definition des Aktiotops als „Ausschnitt der Welt, mit dem ein Individuum handelnd interagiert und an den es sich handelnd adaptiert“ (Ziegler & Stöger, 2009, S. 19) erweitert Ziegler somit den Blick der Forschung auf die begabte Person um das gesamte begabungsförderliche Umfeld.

Das Aktiotop-Modell (vgl. Abb. 2) rückt Lernprozesse von Menschen in den Mittelpunkt. Lernprozesse finden im Zusammenspiel von persönlichen Zielen, dem Handlungsrepertoire und dem subjektiven Handlungsraum statt. Versucht eine Person, sich in einer Domäne weiterzuentwickeln, setzt sie sich anspruchsvolle, aber erreichbare Ziele. Um die gesteckten Ziele zu erreichen, muss sie sich Kompetenzen und Fertigkeiten aneignen bzw. vertiefen. Das bezeichnet Ziegler (2005) als Erweiterung des Handlungsrepertoires. Zusätzlich ist eine Erweiterung des subjektiven Handlungsraums notwendig, indem sich die Person dieses Zuwachses an Kompetenzen und Fertigkeiten bewusst wird und diese gezielt einsetzt. Hier finden sich alle Handlungen wieder, die sich eine Person zutraut und die sie damit auch tatsächlich setzen kann. Eingebettet sind Handlungen immer in die spezifische Umwelt einer Person (= Aktiotop). Diese steht für sämtliche Anregungen und Einflüsse im Lern- und Handlungsprozess. Das Erreichen von Leistungsexzellenz wird im Aktiotop-Modell nicht durch die Höhe der Intelligenz oder das Vorhandensein verschiedener Begabungen bestimmt, sondern durch die erfolgreiche Bewältigung von aufeinander folgenden Lernstufen. Durch Lernen und Entwicklung werden das individuelle Handlungsrepertoire und optimalerweise in weiterer Folge auch der subjektive Handlungsraum ständig erweitert und es werden dadurch immer höhere Leistungsniveaus erreicht (Ziegler, 2005 und 2009; Ziegler & Stöger, 2009).

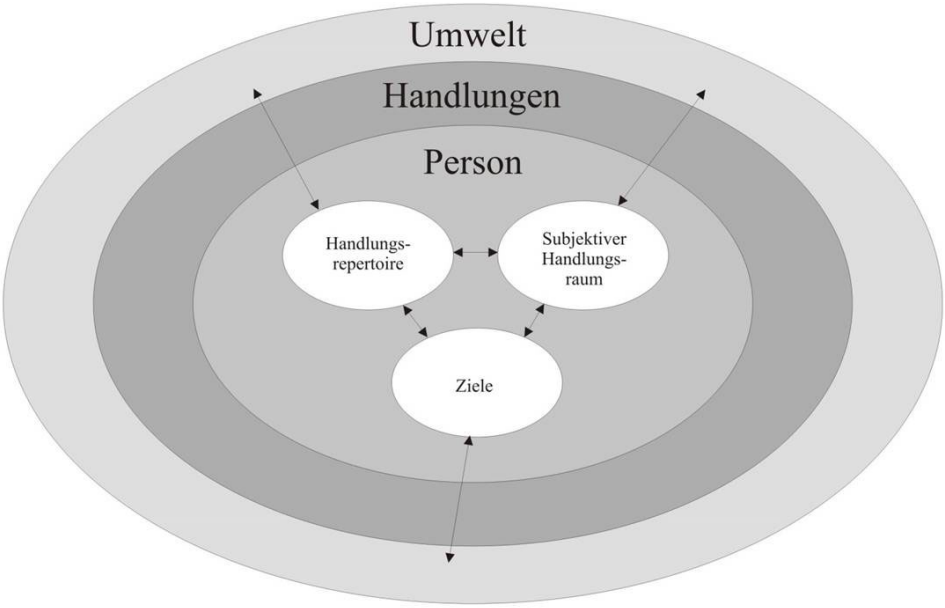



*Abbildung 2: Komponenten eines Aktiotops (Ziegler, 2009, S. 15)*

Mit seinem Begabungsmodell zeigt Ziegler einerseits die Expertisierungsverantwortung und den intensiven Lernprozess der Person selbst auf und andererseits den Einfluss begabungsförderlicher Umwelten wie Schule, Klasse, Familie sowie non-formeller Bildungsorte und -gelegenheiten, die zum Lernen und Erweitern des Handlungsrepertoires anregen. In Bezug auf die Begabungsförderung plädiert er dafür, förderliche Umwelten zu schaffen, in denen optimale Entwicklung

[2] Andere multidimensionale Begabungsmodelle gehen ebenfalls von ähnlichen Begabungsfaktoren bzw. Moderatoren aus. Verwiesen sei an dieser Stelle vor allem auf Fischer (2006); Gagné (2005); Gardner (1983) und Renzulli (2005).

möglich ist, und nicht darauf zu vertrauen, dass sich Begabungen von alleine entwickeln. Begabungsfördernde Umwelten regen z.B. an, sich neue Ziele zu setzen, neue Lernschritte zu machen und das Handlungsrepertoire zu erweitern. Zentral ist die Schaffung eines Bedingungsensembles, das eine optimale Potenzialentwicklung ermöglicht.

Den systemischen Ansatz bildet auch der gesamte mBET-Förderprozess ab. Durch die Einschätzungen von Eltern, Lehrer/in und Schüler/in wird zuerst ein umfassendes Bild von Begabungsbereichen, beeinflussenden Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen entwickelt. Im anschließenden mBET-Gespräch wird dieses Bild um die eigenen Anliegen ergänzt, Möglichkeiten der individuellen Förderung diskutiert und konkrete Schritte beschlossen. Aus Sicht des Aktiotop-Modells beinhaltet das mBET somit den angestrebten ganzheitlichen Blick auf das System, also das Aktiotop der Person aus Umwelt, Begabungsbereichen, Umweltfaktoren, Persönlichkeitsmerkmalen und individuellen Eindrücken. Das mBET setzt im Fördergespräch und der Arbeit mit der Schülerin/dem Schüler den von Ziegler empfohlenen Weg zur Leistungsexzellenz um. So werden Ziele definiert, Schritte gesetzt und das Handlungsrepertoire der Schülerin/des Schülers erweitert und dadurch der subjektive Handlungsraum entwickelt. In den mBET-Gesprächen wird u.a. trainiert, Eigenverantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, konkrete Schritte zur Zielerreichung zu planen und umzusetzen sowie Ziele zu formulieren und bei Bedarf zu adaptieren.

## 2.2. Pädagogische Diagnostik

Für eine optimale Förderung benötigen Lehrende stets pädagogische Informationen zum Lernstand ihrer Schüler/innen. Die Gesamtheit aller Bemühungen, pädagogische Informationen zu Schülerinnen und Schülern zu erhalten, wird mit dem Begriff „Pädagogische Diagnostik“ bezeichnet. Eine ausführliche Definition geben Ingenkamp und Lissmann (2008, S. 13):

> *„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisungen zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“*

Unter pädagogischer Diagnostik wird demnach die Beobachtung oder Befragung von Lernenden und die nachfolgende Interpretation dieser Eindrücke und Informationen verstanden. Das Verhalten von Lernenden wird beschrieben und eventuell werden Gründe für das vorliegende Verhalten erläutert – mit dem Ziel, zukünftiges Verhalten zu prognostizieren und die geeignetsten pädagogischen Handlungen zu identifizieren. Ziel all dieser Bemühungen ist immer, die besten Entscheidungen für die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu treffen, insbesondere, was Förderungs-, Platzierungs- und Selektionsmaßnahmen betrifft (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13f.; Helmke, 2009, S. 123f.).

Diagnostik (griech.: „gründlich kennenlernen“) wird in den unterschiedlichsten Bereichen praktiziert. Bekannt ist der Begriff vor allem aus der Medizin, aber auch aus der Psychologie oder der Technik. Das Vorgehen im diagnostischen Prozess ist dabei stets dasselbe: Auf eine Phase der umfassenden Informationssammlung folgt eine Komplexitätsreduktion (Zusammenfassung verschiedenster Daten und Ergebnisse). Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für eine diagnostische Entscheidung (z.B. „Woran leidet der Patient?“, „Welchen Lernstand hat Schüler/in X?“ usw.), von der ausgehend entsprechende Maßnahmen und Interventionen (z.B. die indizierte Behandlung, eine passende Lehreinheit usw.) gesetzt werden. Die strenge kausale Reihe von Diagnose und daraus folgender Intervention wie etwa in der Medizin üblich, ist jedoch in der pädagogischen Diagnostik nur selten umsetzbar. So gibt es keinen festen Katalog an Förder- oder Interventionsmaßnahmen, die bei dieser oder jener Einschätzung der Lehrerin/des Lehrers oder auch der Selbsteinschätzung der Schülerin/des Schülers zur Anwendung kommen. Stattdessen geht es bei den im Schulalltag auftretenden komplexen Situationen und Wechselwirkungen immer darum, mit Eigen- oder Fremdeinschätzungen schrittweise ein konkreteres Bild der Schülerin/des Schülers zu erhalten, um auf dieser Grundlage bessere Entscheidungen – im Sinne der positiven Entwicklung der Schülerin/des Schülers – treffen zu können. Die Lehrperson kann dabei auf verschiedenste Quellen der Diagnostik zurückgreifen: Beobachtung; Exploration (diagnostisches Gespräch); informelle, lehrzielorientierte Testaufgaben; Fragebögen; Interview; Schätzskalen; standardisierte Tests usw.

### Selektions- vs. Förderdiagnostik

In der pädagogischen Diagnostik werden – abhängig vom Fokus der Beobachtung – zwei wesentliche Formen der Diagnostik unterschieden (siehe auch Abb. 3). Wenn pädagogische Verfahren dazu eingesetzt werden, um Selektions-, Platzierungs- oder Klassifizierungsfragen zu beantworten, dann bezeichnet man diese diagnostische Vorgehensweise als Selektions- oder Zuweisungsdiagnostik. Die Ergebnisse dieser Diagnose fließen in Entscheidungen ein, ob eine Person einer bestimmten Maßnahme, Gruppe o. Ä. zugewiesen wird oder nicht. Dabei kann die Zuweisung auf Grundlage von

Merkmalen, Neigungen, Interessen, Begabungen, Vorleistungen usw. erfolgen. Beispielsweise wären hier Schullaufbahnentscheidungen (Besuch von AHS oder NMS nach der Volksschule usw.), die Aufnahme in Leistungsgruppen, der Zugang zu bestimmten Förderangeboten oder zulassungsbeschränkten Kursen zu nennen.

Demgegenüber steht die Förder- bzw. Lernprozessdiagnostik. Hier wird der Prozess des Lernens analysiert mit dem Ziel, auf Grundlage der Analyseergebnisse Verhaltensmodifikationen anzuregen (z.B. die Vermittlung besserer Arbeitstechniken, Veränderung der Lernumwelt usw.). Diese Art der pädagogischen Diagnostik ist darauf ausgerichtet, den Lernprozess und in weiterer Folge die Lernergebnisse zu verbessern. In der Praxis existieren sämtliche Mischformen von Selektions- und Förderdiagnostik. Dies ist insofern konsequent, da sich die Lehrperson permanent in einem Spannungsfeld bewegt, in dem sie zum einen Coach und Förderin/Förderer, zum anderen aber auch Leistungsbeurteiler/in ist (Hascher, 2011, S. 2f.; Helmke, 2009, S. 122f.; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 33ff.).

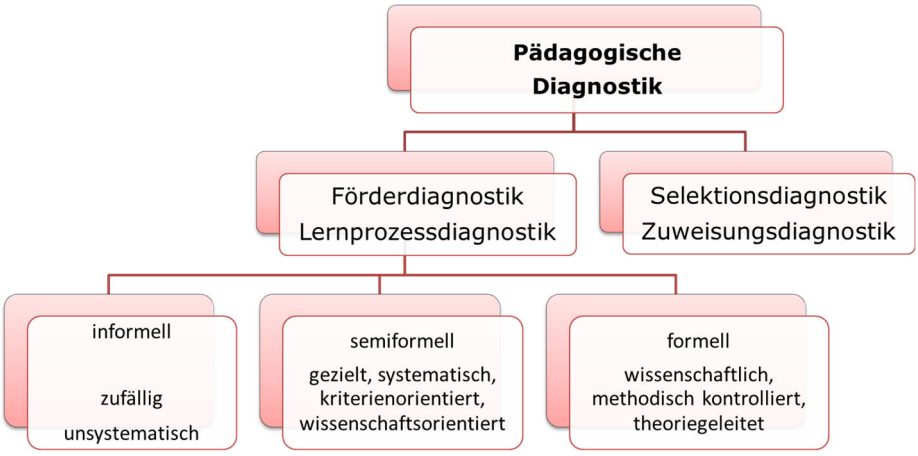



*Abbildung 3: Formen der pädagogischen Diagnostik (Darstellung nach Hascher, 2011)*

### Formelle, informelle und semiformelle Diagnostik

Die Förder- oder Lernprozessdiagnostik wird zudem in formelle, semiformelle und informelle Diagnostik untergliedert (Hascher, 2011).

Unter informeller Diagnostik werden all jene pädagogischen Einschätzungen verstanden, die unsystematisch und beiläufig im Rahmen des pädagogischen Handelns getroffen werden. Lehrer/innen gewinnen permanent diagnostische Erkenntnisse über ihre Schüler/innen. Dies geschieht im Laufe des Unterrichtsgeschehens meist wenig bewusst, wenn nicht sogar unbewusst. Dementsprechend selten werden die so gewonnenen Erkenntnisse ausreichend reflektiert. Das informelle diagnostische Urteil ist somit stark von den diagnostischen Kompetenzen (Wahrnehmungskompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz usw.), den Orientierungen (implizite Theorien über Schüler/innen, Wertvorstellungen usw.), sozial-emotionalen Aspekten (Sympathie/Antipathie, subjektives Befinden usw.) und den gemachten Erfahrungen (vorhandenes Wissen über die betreffende Schülerin/den betreffenden Schüler) beeinflusst (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 16). Die Eindrücke und Beobachtungen im Bereich der informellen Diagnostik führen deshalb in der Regel zu einem subjektiven und impliziten Urteil über eine Schülerin/einen Schüler und sind fehleranfälliger als die nachfolgend genannten Arten pädagogischer Diagnostik (Hascher, 2011, S. 1f.; Helmke, 2009, S. 122f.; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13).

Die formelle Diagnostik gelangt mit wissenschaftlich entwickelten und erprobten Verfahren zu diagnostischen Erkenntnissen. Diese erlauben wissenschaftlich weitgehend gesicherte Aussagen etwa zum Leistungsstand einer Schülerin/eines Schülers in einem Teilbereich oder zu schulisch relevanten Merkmalen, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern moderieren (etwa Aufmerksamkeit, Motivation, Prüfungsangst usw.). Beispiele für formelle Diagnostika wären etwa der Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (SET 5–10; Petermann, 2012), der d2-Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (d2-R; Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann, 2010) oder die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012).

Formelle Diagnostikverfahren sind standardisierte Verfahren und erfüllen die wissenschaftlichen Gütekriterien für Diagnostik (Objektivität, Reliabilität und Validität, siehe auch Perleth & Sierwald, 2000, S. 52ff.). Sie erfordern fundierte Kenntnisse und Qualifikation im Bereich der Testdiagnostik und der Interpretation der Ergebnisse. Darüber hinaus verlangen sie von den Anwenderinnen/Anwendern ständige Weiterbildung, da gängige Testverfahren stetig weiterentwi-

ckelt und überarbeitet werden. Generell ist die (häufige) Anwendung von Gruppentestungen sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung zeitintensiv und parallel zu den gesetzlich vorgeschriebenen Leistungstests (Schularbeiten und Tests) mitunter ermüdend für Schüler/innen. Um gesicherte Aussagen über Lernstand, Aufmerksamkeitsdefizite, Motivationsprobleme o. Ä. treffen zu können, sind formelle Diagnostika aber unverzichtbar. Für die Beantwortung spezieller pädagogischer Fragestellungen sind formelle Verfahren sinnvoll und können Schüler/innen in ihrem Lernprozess unterstützen (Hascher, 2011, S. 1f.; Helmke, 2009, S. 122f.; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13).

Zwischen formeller und informeller Diagnostik hat sich mittlerweile eine dritte Form etabliert: die semiformelle Diagnostik. Sie zeichnet sich im Wesentlichen dadurch aus, dass die diagnostischen Verfahren nicht den Kriterien der formellen Diagnostik genügen, aber die Erkenntnisse durch bspw. Beobachtungen nicht zu impliziten und völlig subjektiven Urteilen führen. Der Vorteil der semiformellen Verfahren liegt darin, dass sie weniger Aufwand in Durchführung und Auswertung erfordern. Durch die systematische und gezielte Beobachtung und Einschätzung gewährleisten semiformelle Verfahren ein weit höheres Maß an Objektivität und Zuverlässigkeit als informelle. Semiformelle Verfahren zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf einen wissenschaftlichen Hintergrund aufbauen, jedoch nur begrenzt wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen (Hascher, 2011, S. 1f.; Helmke, 2009, S. 122f.; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13). Beispiele für semiformelle Verfahren sind etwa Lerntagebücher, Talentportfolios oder individuelle Förderpläne.

Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) reiht sich in die Liste der semiformellen Förderdiagnostika ein. Die mBET-Beobachtungsbögen (Schüler/in, Eltern, Lehrer/in) sind wissenschaftlich fundiert und ermöglichen eine kriterienorientierte und systematische Einschätzung von Begabungen und förderrelevanten Merkmalen. Diese Einschätzungen bilden die Grundlage für ein systematisches Fördergespräch. In diesem Fördergespräch zwischen Schüler/in, Lehrer/in und Eltern wird versucht, die optimalen (sowohl schulischen als auch außerschulischen) Fördermaßnahmen und -bedingungen für die Schülerin/den Schüler zu finden. Diese werden im mBET-Gespräch gemeinsam diskutiert und fixiert. Durch die gezielte und kriterienorientierte Beobachtung und die Systematisierung des Fördergesprächs grenzt sich das mBET klar von informellen diagnostischen Maßnahmen ab.

Der Fokus des mBET liegt eindeutig auf der Entwicklung einer individuellen Strategie der Begabungsförderung. Der Einsatz des mBET ausschließlich zur Messung von Begabung (und womöglich der Zuschreibung des Labels „begabt“) würde somit eine Fehlverwendung des mBET darstellen. Als semiformelles Diagnostikum und Förderinstrument ist das mBET weder geeignet, derartige (psychometrische) Diagnostik zu leisten, noch entspricht es dem mBET-Förderanspruch, Schüler/innen aufgrund von mBET-Einschätzungen als „begabt“ oder „nicht begabt“ zu klassifizieren oder mBET als Zuweisungs- und Selektionsdiagnostikum für separative Förderangebote zu verwenden.

**Abgrenzung der pädagogischen Diagnostik zur psychologischen Diagnostik**

Diagnostische Prozesse in der Begabungs- und Exzellenzförderung beinhalten sowohl pädagogische als auch psychologische Diagnostik. Pädagogische Diagnostik wird vorwiegend im Schulalltag durch Lehrpersonen durchgeführt und fokussiert auf die Bedingungen und Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen mit dem Ziel individueller Lern- und Entwicklungsförderung. Psychologische Diagnostik beschäftigt sich vorrangig mit der Klassifizierung und Typologisierung menschlichen Verhaltens. Mithilfe von meist standardisierten Verfahren werden psychologische Konstrukte und Merkmale objektiv erfasst und auf der Grundlage von Normen und Gruppenvergleichen interpretiert. Psychologische Diagnostik zielt darauf ab, inter- und intraindividuelle Unterschiede im Erleben und Verhalten zu erklären (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 2f.). Dies betrifft kognitive Fähigkeiten wie Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit oder Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit ebenso wie Persönlichkeitseigenschaften, persönliches Befinden, berufliche Eignungsdiagnostik und Diagnostikverfahren zur Feststellung klinisch relevanter Auffälligkeiten. In der Begabungsförderung werden psychologische Diagnostikverfahren vor allem zur Feststellung kognitiver Fähigkeiten (z.B. Intelligenztests, Konzentrationstests, Gedächtnistests usw.) eingesetzt. Die Tatsache, dass – abgesehen von intellektueller Begabung – nur wenige Begabungsdomänen durch Tests erfasst werden können, hat dazu geführt, dass Begabungsdiagnostik oft auf eine IQ-Messung reduziert wird. Dies lässt jedoch andere wichtige kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten und Merkmale außer Acht, die für eine ganzheitliche Begabungsförderung unverzichtbar sind (Heller, 2001). Optimal für eine individuell passende Begabungsförderung ist es daher, auf Basis von pädagogischer Diagnostik (und im Bedarfsfall psychologischer Diagnostik) ein umfassendes Bild von Begabungen sowie Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen einer Schülerin/eines Schülers zu erheben und davon ausgehend passende Förderungen zu formulieren (Heller, 2000, S. 19f.).

## 2.3. Konstruktivistische Haltung

Handlungsleitend für den Einsatz des mBET ist eine konstruktivistische Sicht auf den Menschen. Der Konstruktivismus bestreitet, dass der Mensch Wirklichkeit objektiv erkennen kann. Er begründet dies damit, dass jede und jeder Einzelne sich ihre/seine Wirklichkeit im eigenen Kopf konstruiere. Demnach gibt es keine wahre Sicht auf die Wirklichkeit, sondern ebenso viele Wahrheiten wie Betrachter/innen. Nach diesem Ansatz sind alle Wahrnehmungen und Beobachtungen subjektiv und entstehen erst im Auge der Betrachterin/des Betrachters (vgl. Radatz, 2009, S. 78). Eine objektive und

somit allgemeingültig „richtige“ Wahrnehmung einer Person, ihrer Handlungen und Verhaltensweisen ist somit nicht möglich. Die Art, wie sich eine Person selbst wahrnimmt bzw. wie Eltern ihr Kind wahrnehmen, ist ebenso „richtig“ wie die Wahrnehmung der Lehrperson. Im mBET müssen alle Beteiligten, besonders aber die Lehrperson, im Umgang mit den Bögen akzeptieren, dass die (eigene) Wirklichkeit nicht die einzig „wahre“ und „wirkliche“ ist.

Die auf diesem konstruktivistischen Ansatz basierende Haltung ist jene des „Nicht-Wissens“, die handlungsleitend für den Einsatz der mBET-Beobachtungsbögen und für die Gesprächsführung sein sollte. Heinz von Foerster (1996) bezeichnet dies als lethologische Haltung (Lethologie – Lehre des Nichtwissens). „Nicht-Wissen“ impliziert im mBET-Einsatz die Unvoreingenommenheit der Lehrerin/des Lehrers gegenüber den Wahrnehmungen der Eltern, der Schülerin/des Schülers, eine fragende Haltung bei der Gesprächsführung und eine entwickelnde offene Sicht bei der Suche nach adäquaten Förderinterventionen. Die Gesprächsleiterin/der Gesprächsleiter geht davon aus, dass jede/r ihre/seine eigene Wahrheit und Wahrnehmung hat und lässt diese zu.

### Der radikale Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass eine objektive Wirklichkeit nicht existiert und die Wirklichkeit allein die Erfindung des Menschen ist. Demnach liefert die Wahrnehmung dem Individuum kein Abbild einer bewusstseinsunabhängigen Realität, sondern Wahrnehmung bedeutet immer eine Konstruktion aus Sinnesreizen und Gedächtnisleistung. Aus der Fülle der Sinneswahrnehmungen baut das Gehirn seinen eigenen Sinn. Heinz von Foerster formuliert dies folgendermaßen: „die Umwelt [ist], so wie wir sie wahrnehmen, […] eine Erfindung“ (2013, S. 40). Im radikalen Konstruktivismus ist deshalb Objektivität im Sinne einer Übereinstimmung von Wahrgenommenem und Realität unmöglich und Wahrnehmung demzufolge vollständig subjektiv. Der radikale Konstruktivismus bricht mit einer Erkenntnistheorie, die unter „Erkenntnis“ das Erkennen einer „objektiven“ ontologischen Wirklichkeit versteht. Das Wissen um die Welt gilt nicht als wahr oder falsch, sondern lediglich als brauchbar und relevant, um Menschen lebensfähig zu machen. Erfahrungen werden geordnet und organisiert. Wenn diese kognitive Ordnung uns befähigt, Vorhersagen zu machen und Phänomene zu erklären, dann ist sie für die jeweilige Person praktikabel. Dies ist die einzige Kategorie, die – im Gegensatz zu wahr vs. falsch – existiert (vgl. von Glasersfeld, 2013, S. 16ff.; Tomaschek, 2009, S. 20ff.).

Sehr anschaulich lassen sich die Grundannahmen des radikalen Konstruktivismus anhand eines Dialogs aus Leo Lionnis Kinderbuch „Fisch ist Fisch“ (2014) darstellen. Hier trifft ein Fisch einen Frosch, der ihm von seinen Erlebnissen an Land berichtet (siehe Abb. 4).

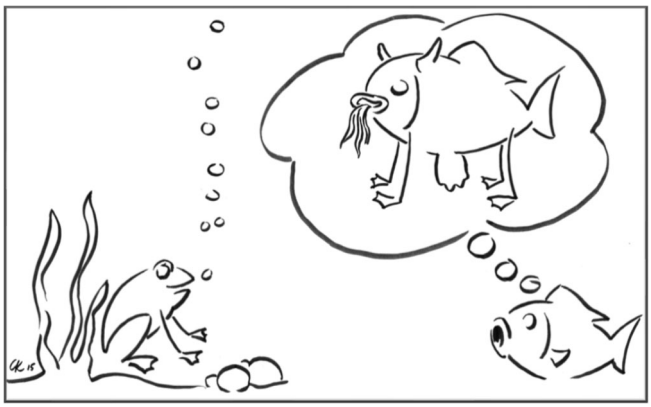


*Abbildung 4: Illustration zu „Fisch ist Fisch“ (Grafik: Christina Klaffinger)*

Er schildert die Begegnung mit Kühen und beschreibt deren Äußeres: „Kühe! Sie haben vier Beine, Hörner, fressen Gras und tragen rosa Säcke voll Milch“ (Lionni, 2014, S. 20f.). In der Vorstellung des Fisches ergibt dies eine Konstruktion aus Beschriebenem und Bekanntem, aus eigenen Erfahrungen und dem Gehörten. So entsteht im Kopf des Fisches eine phantasievolle Fischgestalt mit Hörnern, Gras und rosa Säcken. Ergänzend zur Beschreibung des Frosches kann die Leserin/der Leser die Vorstellung des Fisches von der eben beschriebenen Kuh sehen.

Dieser Ausschnitt aus dem Kinderbuch „Fisch ist Fisch“ (Lionni, 2014) veranschaulicht die Annahmen und Schlüsse des Konstruktivismus:

Annahmen:

- Die wahrgenommene Umwelt bzw. Vorstellungsbilder der umgebenden Welt sind ureigene Erzeugung.
- Reize treffen auf die Wahrnehmungsorgane, diese erzeugen die Konstruktion im Gehirn aus den Signalen unterschiedlicher Stärken.

Schlüsse daraus:

- Absolute Erkenntnis ist nicht denkbar, denn es wird eine Sichtweise dargeboten, „… die das Erkennen nicht als Repräsentation der Welt da draußen versteht, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozess des Lebens selbst." (Maturana & Varela 1987, S. 7).
- Objektive Beschreibung oder Beobachtung eines Sachverhaltes mit dem endgültigen Ziel einer Analyse des Sachverhaltes, *wie er wirklich ist*, ist völlig absurd.

Nach dieser Sichtweise hat der Mensch keinen unmittelbaren Zugriff auf die objektive Wahrheit, sondern konstruiert vielmehr seine subjektive (und bruchstückhafte) Wirklichkeit vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrung. Dabei spielt es aus Sicht der konstruktivistischen Lehre keine Rolle, ob tatsächlich eine objektive Realität existiert. Der radikale Konstruktivismus lädt dazu ein, Alternativwirklichkeiten zuzulassen und eine Situation auch einmal anders zu bewerten als es die eigene derzeitige Interpretation der Wirklichkeit nahelegt.

Im Schulkontext heißt das, dass Lehrer/innen in der Klasse dazu gezwungen sind, sich sekündlich ihre Wirklichkeiten zu konstruieren: „Tuscheln die beiden in der letzten Reihe über mich?", „Soll mich diese Antwort provozieren oder ist sie besonders kreativ?" Die Antworten auf diese Fragen – die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen – lösen etwas aus. Fühlt man sich durch die Antworten schmerzlich berührt, ist eine ungünstige Wirklichkeitskonstruktion gewählt worden. Schafft man es in diesen Fällen nicht, eine Alternativwirklichkeit auch nur in Betracht zu ziehen und bleibt in der selbstschädigenden Wirklichkeit verhaftet, wird dies auf Dauer wenig hilfreich für das eigene Wohlbefinden sein.

Aus Sicht des Konstruktivismus ermöglicht das mBET mit seinen differenzierten Beobachtungsbögen und dem lösungsorientierten mBET-Gespräch, die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten zu sammeln und konstruktiv damit zu arbeiten. Die mBET-Beobachtungsbögen bieten drei unterschiedliche Perspektiven: das perspektivische Wissen der Lehrperson bezüglich der Begabungen und Stärken kann um zwei weitere angereichert werden. Die zusätzlichen Informationen von Schüler/in und Eltern bieten eine Quelle an Fördermöglichkeiten.

# 3. mBET-Unterlagen

Das mBET als Instrument der pädagogischen Begabungsförderung basiert auf theoretischen Annahmen aus dem Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM, siehe Kap. 2.1) und dem Aktiotop-Modell (siehe Kap. 2.1). Mithilfe der mBET-Beobachtungsbögen werden Begabungsfaktoren, aber auch Persönlichkeits- und Umweltmerkmale erfasst, die für die Begabungsförderung relevant sind. Im Sinne einer konstruktivistischen Herangehensweise (siehe Kap. 2.3) werden die Einschätzungen von Lehrperson, Eltern und Schüler/in im mBET-Förderprozess lösungsorientiert und nicht-wertend zusammengetragen. Diese Haltung ist im Umgang mit den ausgefüllten mBET-Beobachtungsbögen zentral, um eine mehrperspektivische Sicht auf eine Schülerin/einen Schüler zu erhalten. Selbst wenn die Sichtweisen unterschiedlich sind, sind sie als Erweiterung des Gesamtblicks zu begrüßen (und nicht in Frage zu stellen oder anzuzweifeln). Die mBET-Beobachtungsbögen bieten somit einen Einblick in die unterschiedlichen Wahrnehmungswelten der wichtigsten Beteiligten: Schüler/in, Eltern und Lehrperson.

Der mehrperspektivische, systemische und konstruktivistische Ansatz zieht sich durch das gesamte mBET und bildet sich auch im mBET-Förderprozess ab. Durch die Einschätzungen von Eltern, Lehrer/in und Schüler/in wird ein umfassendes Bild von Begabungsbereichen, Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen entwickelt. Im anschließenden mBET-Gespräch wird dieses Bild um die eigenen Anliegen ergänzt, Möglichkeiten der individuellen Förderung werden diskutiert und konkrete Schritte beschlossen. Aus Sicht des Aktiotop-Modells beinhaltet das mBET somit den ganzheitlichen Blick auf das System aus Umwelt und Person und propagiert im mBET-Gespräch und in der Arbeit mit der Schülerin/dem Schüler ein dem Aktiotop-Modell entsprechendes Vorgehen (Ziegler & Stöger, 2009). So werden Ziele definiert, Schritte gesetzt und das Handlungsrepertoire der Schülerin/des Schülers erweitert sowie der subjektive Handlungsraum entwickelt. In den mBET-Gesprächen übernehmen Schüler/innen Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess, planen konkrete Schritte zur Zielerreichung und formulieren diese Ziele exakt, um sie dann bei Bedarf auch adaptieren zu können.

Der gesamte mBET-Förderprozess umfasst die Einschätzung aller Beteiligten, ein gemeinsames mBET-Gespräch und zumindest ein Folgegespräch, in dem die Förderplanung auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und mitunter adaptiert oder erneuert wird. Im Idealfall entsteht daraus ein kontinuierlicher förderdiagnostischer Prozess für eine begabte Schülerin/einen begabten Schüler.

Die im Folgenden vorgestellten mBET-Unterlagen (mBET-Beobachtungsbogen, mBET-Profilbogen, mBET-Förderbogen) strukturieren und unterstützen diesen mBET-Förderprozess und werden ergänzt durch den Leitfaden „Lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem mBET“ (siehe Kap. 4.2). Die mBET-Bögen und der Leitfaden sind für ausgebildete mBET-Anwender/innen und mBET-Multiplikatorinnen/-Multiplikatoren auf einer NCoC-ÖZBF-Plattform als Download verfügbar. Eine Ansichtsversion des mBET-Beobachtungsbogens für Lehrpersonen ist dem Anhang zu entnehmen.

## 3.1. mBET-Beobachtungsbogen

Die mBET-Beobachtungsbögen stellen die Basis für die mBET-Förderplanung dar. Mit diesem Beobachtungsinstrument schätzen Schüler/in, mBET-Anwender/in und Eltern die Ausprägung der Begabungen und Aspekte der Begabungsentwicklung (Motivation, Beziehungen, Arbeitshaltung usw.) für die betreffende Schülerin/den betreffenden Schüler ein. Dabei ersetzt der mBET-Beobachtungsbogen keine Testverfahren, sondern dient stattdessen der systematischen Beobachtung und Dokumentation subjektiver Einschätzungen.

Der mBET-Beobachtungsbogen liegt in drei Versionen für Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen vor und erfasst deren Einschätzungen in den folgenden Merkmalsbereichen:

*Begabungsgebiete:*

- intellektuelle Fähigkeiten: Wortschatz, Textverstehen, Ausdrucksfähigkeit, Gedächtnis, mathematisches Verständnis, abstraktes und logisches Denken, Problemwahrnehmung, Entscheiden und Problemlösen, Vorwissen
- körperlich-kinästhetische Fähigkeiten: Grobmotorik, Feinmotorik
- künstlerische Fähigkeiten: sensorische Wahrnehmung; bildnerische, musikalische, schauspielerische und schriftstellerische Fähigkeiten
- kreative Fähigkeiten: kreatives Kombinieren, Vorstellungsvermögen, Entdeckungsfreude und Wissbegier, Perspektivenwechsel, Elaborieren, Interessensvielfalt

*Schulleistung*

*Persönlichkeits- und Umweltmerkmale:*

- Beziehungen: Beziehungsfähigkeit, situative Anpassung, kommunikative Fähigkeiten, Verhalten in Konfliktsituationen
- Erfolgs- und Leistungsmotivation: Durchhaltevermögen, Aufmerksamkeit, Eigeninitiative, Impulskontrolle, Anstrengungsbereitschaft, Optimierungsstreben
- Arbeitshaltung: Umgang mit Stress, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Zeitmanagement, Vorausplanung, Genauigkeit und Sorgfalt, Verantwortung
- Persönlichkeit: Offenheit, Ausgeglichenheit, Optimismus, Selbstvertrauen, Vertrauenswürdigkeit
- soziale Zugehörigkeit: soziale Integration; Unterstützung in der Schule, in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld

Die Merkmalsbereiche sind anhand der oben angeführten Merkmale definiert und im mBET-Beobachtungsbogen detailliert beschrieben. Alle Merkmale werden anhand einer Skala von 0 („trifft gar nicht zu“) bis 10 („trifft völlig zu“) eingeschätzt. Eine Übersicht über die mBET-Merkmale und deren Beschreibungen bieten die mBET-Beobachtungsbögen, während eine detaillierte Beschreibung der erfassten Merkmale Kapitel 6.2 („Itementwicklung“) zu entnehmen ist.

Die mBET-Beobachtungsbögen für Eltern und Schüler/innen wurden zielgruppenspezifisch angepasst; zudem wurden im mBET-Beobachtungsbogen für Schüler/innen die Merkmalsbeschreibungen altersgemäß angepasst und vereinfacht. Die Benennung der mBET-Merkmalsbereiche wurde bei Bedarf ebenfalls zielgruppenspezifisch angepasst (vgl. Tab. 1).

*Tabelle 1: Benennung der mBET-Merkmalsbereiche im mBET-Beobachtungsbogen für Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern*

| Lehrer/innen | Schüler/innen | Eltern |
|---|---|---|
| **Intellektuelle Fähigkeiten** | Denken | Denken und Problemlösen |
| **Schulleistung** | Schulleistung | Schulleistung |
| **Körperlich-kinästhetische Fähigkeiten** | Sport und Werken | Sport und Werken |
| **Künstlerische Fähigkeiten** | Kunst | Kunst |
| **Kreative Fähigkeiten** | Kreativität | Kreativität |
| **Umgang mit anderen** | Umgang mit anderen | Umgang mit anderen |
| **Erfolgs- und Leistungsmotivation** | Leistungsstreben | Leistungsstreben |
| **Arbeitshaltung** | Arbeitshaltung | Arbeitshaltung |
| **Persönlichkeit** | Ich selbst | Persönlichkeitseigenschaften |
| **Soziale Zugehörigkeit** | Gemeinschaft | Gemeinschaft |

## 3.2. mBET-Profilbogen

Im mBET-Profilbogen werden die Einschätzungen von Lehrperson, Eltern und Schüler/in visuell zusammengefasst. Zu diesem Zweck enthält der mBET-Profilbogen, ähnlich dem mBET-Beobachtungsbogen, eine Auflistung aller mBET-Merkmale und -Merkmalsbereiche. Um einen raschen Überblick zu gewinnen, werden die Einschätzungen aller Beobachter/innen von der mBET-Anwenderin/dem mBET-Anwender aus den mBET-Beobachtungsbögen in den mBET-Profilbogen übertragen. Dabei ist zu beachten, dass der mBET-Profilbogen keinesfalls als Auswertungs- oder Bewertungsbogen verstanden werden darf. Stattdessen erlaubt der mBET-Profilbogen einen leichten visuellen Überblick über alle mBET-Einschätzungen und hilft der Lehrperson bei der Vorbereitung von mBET-Gesprächen. Der mBET-Profilbogen sollte von Schüler/in und Eltern nicht eingesehen werden. Dies würde sonst leicht dazu verleiten, Beobachtungen abzugleichen

sowie mögliche Beobachtungsdiskrepanzen zu diskutieren und damit die gemeinsame Förderplanung aus dem Auge zu verlieren.

## 3.3. mBET-Förderbogen

Der mBET-Förderbogen unterstützt mBET-Anwender/innen in der Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation von mBET-Gesprächen und wird zu den mBET-Fördergesprächen mitgenommen. Er ist als vierseitiger Umschlagbogen im A4-Format gestaltet und kann auch zum Sammeln aller mBET-Unterlagen einer Schülerin/eines Schülers genutzt werden (siehe Abb. 5).

Auf der Umschlagseite (Seite 1) ist Platz für persönliche Angaben zur Schülerin/zum Schüler und zur Lehrperson. Die innere Umschlagseite (Seite 2) bietet Notizraum für die Vorbereitung des mBET-Gesprächs durch die mBET-Anwenderin/den mBET-Anwender und eine schematische Ablaufdarstellung des mBET-Gesprächs. Auf Seite 3 werden zu Beginn des mBET-Gesprächs die Gesprächsanliegen von Schüler/in, Eltern und mBET-Anwender/in gesammelt, das gemeinsam formulierte Gesprächsziel notiert und zum Abschluss des mBET-Gesprächs die gemeinsam vereinbarten Förderziele und Maßnahmen dokumentiert.

*Abbildung 5: mBET-Förderbogen*

Die hintere Umschlagseite (Seite 4) ist zur Dokumentation der folgenden mBET-Gespräche vorgesehen und analog zu Seite 3 gestaltet. Für eine längerfristige Förderbegleitung mit drei oder mehr mBET-Gesprächen kann diese Seite entsprechend oft ausgedruckt und dem mBET-Förderbogen beigefügt werden.

# 4. Einsatz des mBET

Das mBET wird nur in Kombination mit einer mBET-Schulung zur Anwendung freigegeben, um die Professionalität der mBET-Anwender/innen gewährleisten zu können. Die nachfolgenden Kapitel (bis inkl. 4.2.6.5) werden in gleicher Form auch als Schulungsunterlage für die mBET-Schulung verwendet. Sie wurden hier direkt übernommen und richten sich deshalb in Formulierung und Anrede auch unmittelbar an die mBET-Anwenderin/den mBET-Anwender. Die Schulungsunterlage veranschaulicht den prototypischen Ablauf eines mBET-Förderkreislaufes und gibt Anleitung zur Gesprächsführung.

## 4.1. Instruktionen zum mBET-Einsatz

Vor dem Einsatz des mBET ist es wichtig, mit allen Beteiligten Kontakt aufzunehmen und ihnen zu vermitteln, was mit dem mBET erreicht werden soll und welche Rolle jede/r Beteiligte im mBET-Förderprozess (siehe Abb. 6) spielt. Lehrer/innen, die als ausgebildete mBET-Anwender/innen das mBET einsetzen wollen, sollten dabei betonen, dass sie zusammen mit Schüler/in und Eltern ein individuell passendes Konzept für die Begabungsförderung entwickeln möchten. Für eine konstruktive Zusammenarbeit und optimale Bedingungen für die Begabungsförderung des Kindes ist es daher wichtig, eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre zu schaffen. Insbesondere soll von Anfang an darauf geachtet werden, dass alle Beteiligten (insbesondere die Schülerin/der Schüler) als gleichberechtigte Partner/innen im Förderprozess wahrgenommen und über den Ablauf einer mBET-Förderung informiert werden.

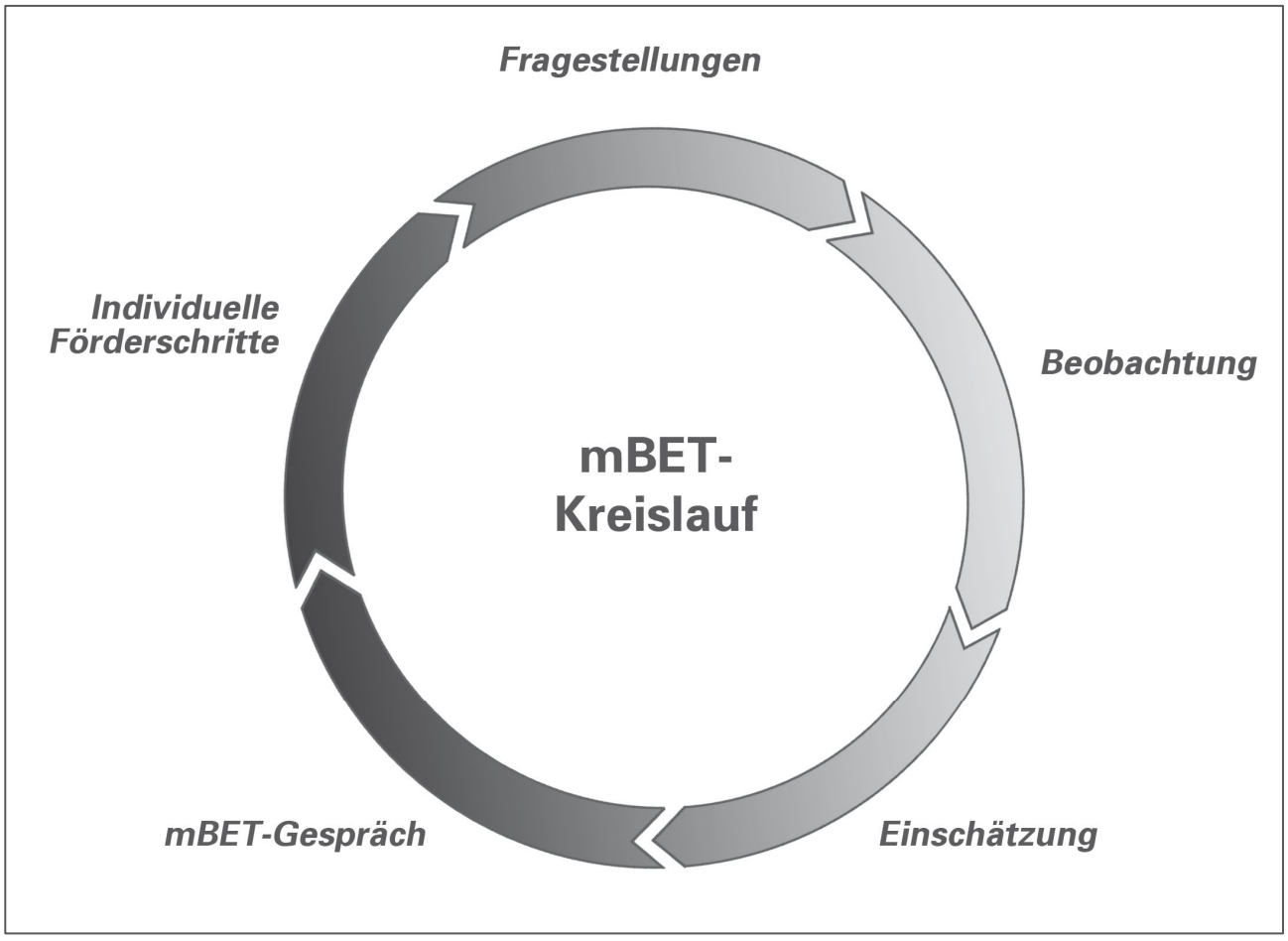



*Abbildung 6: Schematische Darstellung des mBET-Förderprozesses*

Der mBET-Förderprozess verläuft in einem Zyklus, der in fünf Schritte unterteilt werden kann (vgl. Abb. 6):

- Der erste Schritt in jedem mBET-Prozess, die Fragestellung, erfolgt beispielsweise, wenn eine mBET-Anwenderin/ein mBET-Anwender darüber nachdenkt, welche Maßnahme der Begabungsförderung für ein bestimmtes

Kind angebracht und sinnvoll ist, wenn sie/er besonderes Interesse oder herausragende Leistungen wahrnimmt, oder auch wenn die Schülerin/der Schüler selbst mit einem Anliegen kommt.

- In Schritt 2 werden systematisch Begabungen und förderrelevante Persönlichkeits- und Umweltaspekte beobachtet.
- Diese Einschätzungen von mBET-Anwender/in, Schüler/in und Eltern werden mithilfe der mBET-Beobachtungsbögen festgehalten (Schritt 3) und zur Vorbereitung eines mBET-Gesprächs genutzt.
- Im mBET-Gespräch (Schritt 4), einem Teamgespräch zur gemeinsamen Förderplanung, werden die Einschätzungen von mBET-Anwender/in, Schüler/in und Eltern zusammengetragen und gemeinsam Förderplanungen vereinbart, die optimal für die Begabungsförderung des beteiligten Kindes geeignet sind.
- Anschließend werden die individuellen Förderschritte zur Begabungsförderung (Schritt 5) von den jeweils zuständigen Personen umgesetzt.

Im Rahmen einer langfristigen und möglichst nachhaltigen Förderbegleitung sollten sich an diesen ersten mBET-Zyklus weitere anschließen. Ausgehend von der Frage, wie die gesetzten Förderschritte gewirkt haben und wie die Begabungsentwicklung eingeschätzt wird, können in einem nächsten mBET-Gespräch weiterführende Förderschritte und Maßnahmen der Begabungsförderung vereinbart werden. Diese kleinschrittige und kontinuierliche Förderbegleitung ermöglicht eine nachhaltig wirksame Begabungsförderung, die fortlaufend an die individuellen Bedürfnisse und die Entwicklung des Kindes angepasst werden kann.

Im Vorfeld jedes mBET-Einsatzes werden Schüler/in und Eltern über den Zweck des mBET und dessen Relevanz im individuellen Fall informiert. Dabei ist es notwendig, die mBET-Beobachtungsbögen vorzustellen und zu erläutern, welche Informationen damit gewonnen werden sollen. Hierbei ist es besonders wichtig, allen Beteiligten zu versichern, dass die mBET-Beobachtungsbögen nicht der Bewertung dienen, sondern stattdessen eine ehrliche (und möglichst unverfälschte) Einschätzung der abgefragten Merkmale sein sollen. Für das Ausfüllen der mBET-Beobachtungsbögen sollte ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Es bietet sich daher an, den mBET-Beobachtungsbogen den Eltern mindestens eine Woche vor einem geplanten mBET-Gespräch mitzugeben, damit diese ausreichend Zeit für die Bearbeitung haben. Sinnvoll ist es zudem, den mBET-Beobachtungsbogen für Schüler/innen in der Schule ausfüllen zu lassen. Idealerweise lässt sich dies in einer konzentrierten Arbeitsphase einrichten, sodass die Schülerin/der Schüler den mBET-Beobachtungsbogen in Ruhe bearbeiten, bei Fragen und Unklarheiten jedoch Unterstützung durch die Lehrperson erhalten kann.

## 4.2. Lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem mBET

### 4.2.1. Allgemeine Überlegungen

Die mBET-Beobachtungsbögen gewähren der mBET-Anwenderin/dem mBET-Anwender einen Einblick in die Selbst- bzw. Fremdeinschätzung von Stärken und Begabungen einer Schülerin/eines Schülers und sind deshalb für den weiteren Lern- und Entwicklungsprozess von großer Bedeutung. Umso wichtiger ist es, dass die Einschätzungen der Personen als deren Wirklichkeit angenommen und wertgeschätzt werden. Sie dienen als Gesprächsbasis für das mBET-Gespräch zwischen Schüler/in, Eltern und mBET-Anwender/in. Die Einschätzungen von Schüler/in, Eltern und mBET-Anwender/in eröffnen *allen* Beteiligten neue Perspektiven auf die Schülerin/den Schüler. Dazu kann es auch sinnvoll sein, die Einschätzungen weiterer (Fach-)Lehrer/innen einzuholen.

In der Vielfalt der Beobachtungsperspektiven liegt die große Chance der mBET-Beobachtungsbögen: Sie sensibilisieren zum einen Eltern, Schüler/in und mBET-Anwender/in in der Wahrnehmung von Begabungen und Stärken und lenken zum anderen den Blick aller Beteiligten weg von den Defiziten hin zu den Begabungen. Dies wiederum hilft im mBET-Gespräch zwischen Schüler/in, Eltern und mBET-Anwender/in, gemeinsam adäquate schulische und außerschulische Fördermöglichkeiten zu finden.

Handlungsleitend für den Einsatz des mBET ist eine konstruktivistische Sicht auf den Menschen: Eine objektive Wahrnehmung einer Person, ihrer Handlungen und Verhaltensweisen ist nicht möglich. Diese Haltung ist im Umgang mit den ausgefüllten mBET-Beobachtungsbögen und den damit verbundenen unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Person besonders wichtig, aber auch bei Gesprächsführung und Förderplanung (vgl. Kap. 2.3). Die ausgefüllten Bögen sind keine Persönlichkeitsbeschreibung, sondern ein Abbild der Wahrnehmung des jeweiligen Verhaltens. Menschen „sind“ nicht, sondern sie „verhalten“ sich (Radatz, 2009, S. 44). Leicht kann es in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Bögen dazu kommen, das Wesen von Schülerinnen/Schülern – egal, ob in positiver oder negativer Weise – zu diskutieren. Das, was beobachtbar ist, ist nur das Verhalten, nicht das Wesen und auch die Beobachtungsinhalte sollen in keiner Weise wertend verstanden werden.

Zudem liegt das Potenzial zur Veränderung von Verhalten sowohl bei der Person selbst als auch in ihrer Umgebung (Radatz, 2009, S. 79). Neben der mBET-Anwenderin/dem mBET-Anwender und den Eltern sind auch die Schüler/innen

selbst für ihre Begabungsentwicklung verantwortlich. Die Schülerin/der Schüler erkennt im mBET-Prozess von Beobachtung – Reflexion – Gespräch zum einen ihre/seine Eigenverantwortlichkeit für die Lernprozesse und das Erreichen von Exzellenz und lernt zum anderen dementsprechend zu agieren.

### 4.2.2. Die Rolle der Gesprächsleitung

Im Berufsleben einer Lehrerin/eines Lehrers erwarten sie/ihn zahlreiche Aufgaben und vielfältige Rollen: Wissensvermittler/in, Expertin/Experte, Berater/in, Begleiter/in, Coach, Activator[3], Facilitator[4], Mentor/in, Lernberater/in, Lernbegleiter/in usw. Jede Rolle birgt unterstützende Aufgaben für die Lernenden im Unterricht und außerhalb des Unterrichts. Lehrer/innen wechseln ihre Rollen je nach Bedarf und Situation, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen. Beispielsweise braucht eine Schülerin einmal Information und Fakten zur Entstehung von Sandstürmen, im nächsten Moment benötigt ein Schüler wohlwollende Unterstützung und Beistand bei der selbstständigen Herleitung eines mathematischen Beweises.

Als mBET-Anwender/in wechselt die Lehrerin/der Lehrer ganz klar und bewusst ihre/seine Rolle und wird zur mBET-Anwenderin/zum mBET-Anwender. Die Rolle der mBET-Anwenderin/des mBET-Anwenders bedeutet, das mBET-Gespräch zu leiten und die ziel- und lösungsfokussierte Gesprächsführung im Auge zu behalten. (siehe auch Kap. 4.2.3), mit der klaren Verantwortung für den Ablauf des mBET-Gesprächs. Verantwortlich für den Inhalt ist die Schülerin/der Schüler. Die mBET-Anwenderin/der mBET-Anwender wechselt somit aus der Lehrer/innen-Rolle in eine Coaching-Rolle mit lösungsfokussierter und konstruktivistischer Grundhaltung. Diese Rolle soll die Schülerin/den Schüler zur Weiterentwicklung anregen und ihre/seine Eigenverantwortung stärken.

Für die mBET-Einzelförderung sind neben dem Coaching-Modus auch noch folgende Modi[5] zielführend: Beratung, Begleitung und Training.

- **Beratung** verwendet das Wissen der mBET-Anwenderin/des mBET-Anwenders zur Lösung des Problems. Beratung ist dann sinnvoll, wenn Eile geboten oder durch Vermittlung von beispielsweise Enrichmentkursen oder Kontakten zu Universitäten das Spezialwissen der mBET-Anwenderin/des mBET-Anwenders gefragt ist. Allerdings kommt es seitens der Schülerin/des Schülers zu einer Abgabe der Verantwortung für den eigenen Entwicklungsfortschritt.
- **Begleitung** bedeutet gutes Zuhören, ohne aktive Handlungen zu setzen. Dies braucht Zeit und Geduld und ist in unabänderlichen Situationen passend wie z.B. bei der Scheidung der Eltern.
- **Training** vermittelt fachliches Wissen und baut Können auf. Dies kann sinnvoll sein, wenn es darum geht, Expertise in einer Domäne aufzubauen. Hier ist es wichtig, sich Ziele zu setzen, subjektive Handlungsräume zu erweitern, intensive andauernde Übungseinheiten der „deliberate practice“ durchzuhalten und sich stets neu zu motivieren.

Welcher Modus gewählt wird, ist abhängig von der Situation und dem Bedarf der Schülerin/des Schülers.

### 4.2.3. Zentrale Eckpunkte der ziel- und lösungsfokussierten Gesprächsführung

**Zielorientierung und Lösungsvision. Der Blick richtet sich auf die Lösung und das Ziel, nicht auf das Problem.**

> *„Eine Intervention braucht nur in der Weise zu passen, dass die Lösung auftaucht. Es ist nicht nötig, dass sie es an Komplexität mit dem ‚Schloss' aufnehmen kann.“ (de Shazer, 2005, S. 13).*

Das mBET-Gespräch zielt darauf ab, individuell an der Schülerin/dem Schüler und ihrer/seiner Situation orientierte, passende Förderungen zu entwickeln. Es geht nicht darum, eventuelle Probleme und Schuldfragen auszudiskutieren oder Ursachenforschung zu vergangenen Erlebnissen zu betreiben. Die zentrale Aufgabe der Gesprächsleitung ist es, das mBET-Gespräch ziel- und lösungsorientiert zu führen. Möglicherweise braucht es auch Raum für Klagen und Problembeschreibungen, der allerdings bewusst begrenzt werden soll, denn je länger Schwierigkeiten und Hindernisse im Fokus des mBET-Gesprächs stehen, desto schwieriger wird es, den Blickwinkel wieder zu ändern. Die Gesprächsleitung sollte

[3] „Activator“ bezeichnet das aktivierende Lehrverhalten (Hattie 2009, S. 243).

[4] „Facilitator“ bezeichnet das ermöglichende Lehrverhalten (Hattie 2009, S. 243).

[5] angelehnt an die vier Modi der Beratung nach Radatz (2009, S. 98ff.)

deshalb vermeiden, dass das mBET-Gespräch zu lange in der *Problemsprache* stockt. Fragen der Gesprächsleitung werden immer so formuliert, dass sie nicht als Einladung verstanden werden, weiterhin im Problem verhaftet zu bleiben und Gefühle, Umstände und Gründe zum Problem zu erörtern, sondern so, dass der Blick auf die Lösung gerichtet wird. Demnach sind Fragen folgender Beschaffenheit kontraproduktiv: „Seit wann besteht das Problem?“, „Wer ist am Problem und an dessen Entstehung beteiligt?“, „Was empfinden Sie in der gegenwärtigen Problemsituation?“ (vgl. „Exploration“, Kap. 4.2.6.2) Problemorientierte Fragen helfen der Schülerin/dem Schüler bei der Potenzialentfaltung nicht weiter (vgl. Szabo & Berg, 2009, S. 31ff.; De Jong & Berg, 1998, S. 49f.; Steiner, 2011, S. 24ff.). Stattdessen können ziel- und lösungsorientierte Fragen (vgl. Tab. 2, S. 23 und Beispiel Martina, Kap. 4.3.2) aus der Problemorientierung herausführen.

**Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung**

Die Aufgabe als Gesprächsleiter/in ist es, die Schülerin/den Schüler bei der Entdeckung der eigenen Ressourcen zu unterstützen, damit sie/er diese nützen kann. Im mBET-Gespräch geht es nicht darum, was die Schülerin/der Schüler nicht kann, sondern immer darum, was sie/er kann. Wenn Situationen angesprochen werden, in denen etwas nicht nach Wunsch gelungen ist, fragt deshalb die Gesprächsleiterin/der Gesprächsleiter, in welchen vergleichbaren Situationen es besser oder etwas anderes gut funktioniert hat. Hier gilt es dann nachzuhaken und diesen gelungenen Situationen mit weiteren Fragen nach den Gelingensbedingungen auf den Grund zu gehen (vgl. „Ressourcenfragen und Verflüssigende Fragen“, Kap. 4.2.4). Die Entdeckung der eigenen Ressourcen und auch die Fähigkeit, diese gezielt einzusetzen, ist eine wichtige Herangehensweise der Lösungsfokussierung, die sowohl für Schüler/in als auch für Lehrer/in und Eltern sehr hilfreich ist.

**Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon. Wenn etwas nicht funktioniert, tue etwas anderes.**

Aufbauend auf die Ressourcenfokussierung ist herauszufinden, was bisher gut gewirkt hat. Dies wird ergründet, ausgebaut und mitunter für andere Lebenslagen adaptiert. Was aus Sicht der Schülerin/des Schülers unwirksam war, sollte nicht lange analysiert werden (Problemsprache). Hier ist es zielführend, die Schülerin/den Schüler dazu einzuladen, alternative Handlungsmöglichkeiten zu überlegen (Szabo & Berg, 2009, S. 26, S. 123f.). Ein Beispiel: Ein Schüler interessiert sich sehr für das Unterrichtsfach Englisch und schreibt gerne Texte und Dialoge. Es fällt dem Jugendlichen jedoch sehr schwer, Vokabeln zu lernen. Auf die kurze Nachfrage, wie er denn lerne, antwortet er: „Ich sitze da und sehe mir das englische Wort an und danach das deutsche. Das wiederhole ich immer wieder.“. In diesem Fall sollte nicht darüber diskutiert werden, wie er denn das nun genau mache, ob er auch ausreichend Pausen einschiebe und warum er glaube, dass dies nicht funktioniere. Zielführender ist, zu fragen: „Wie könntest du denn noch Vokabeln lernen?“ und vor allem: „Kannst du dich an Situationen erinnern, bei denen dir das Vokabel-Lernen leichtgefallen ist?“. Der Schüler wird so dazu angeregt, selbst neue Möglichkeiten zu überlegen. Durch die Rolle als Wissensvermittler/innen neigen Lehrer/innen manchmal dazu, eigene Tipps zu geben, um vermeintlich schneller das richtige Ergebnis zu erreichen. Doch Schüler/innen entwickeln mitunter sehr viel unkonventionellere und individuell effektivere Maßnahmen, um ihre Ziele zu erreichen.

**Großes kann ich lernen, indem ich es in kleine Schritte aufteile. Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen.**

Kleine Förderschritte werden gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler gesetzt, anstelle unrealistisch große Förderprojekte zu planen. Fortschritte bei der Zielerreichung sollen auch regelmäßig gemeinsam überprüft werden. Kleinere Schritte sind mit höherer Wahrscheinlichkeit schneller umsetzbar und führen oftmals zu größeren (Szabo & Berg, 2009, S. 24f.). Gerät der Schneeball erst einmal ins Rollen, wird er automatisch größer und schneller. Zentral ist die gemeinsame Überprüfung der vereinbarten Schritte, auch ob die Durchführung im Alltag möglich ist oder ob es einer Veränderung der Abmachung bedarf. Dazu eignet sich ein weiteres mBET-Fördergespräch.

**„Die anderen sollen sich ändern“**

Jede/r kennt Situationen, in denen geklagt wird, dass alles viel besser wäre, wenn nur jemand anderes nicht blockieren würde. Sei es die Schülerin/der Schüler, die/der bei einer anderen Lehrperson effektiver gefördert wäre, sei es der Unterricht, der interessanter sein könnte, oder die Klassenkolleginnen und -kollegen, die weniger laut oder ablenkend sein sollten usw. Dies mag in der eigenen Wahrnehmung durchaus zutreffend sein. Trotzdem hilft dies nur wenig weiter, da es selten funktioniert, das Verhalten anderer zu verändern. Das Ziel der lösungsfokussierten Gesprächsführung ist, selbst aktiv zu werden und die eigenen Ressourcen zu mobilisieren. Der einzige Einfluss auf Veränderung, den man hat, ist der eigene. Zielführend ist deshalb, durch eigene Veränderung bestehende Strukturen zu wandeln. Dies kann sowohl eine Verhaltensänderung als auch eine Haltungsänderung sein. Beides kann einen Unterschied im eigenen Erleben be-

wirken. Ein verändertes Erleben führt wiederum zur weiteren Änderung des eigenen Verhaltens usw. Es ist unbedeutend, welche Veränderung am Beginn des Prozesses steht. Es ist zudem nicht ausgeschlossen, dass auch ein Gegenüber sein Verhalten aufgrund meiner Verhaltens- oder Haltungsänderung (zum Positiven) adaptiert.

Für die Gesprächsleiterin/den Gesprächsleiter gibt es zahlreiche Fallstricke, einer davon ist der Wunsch, der Schülerin/dem Schüler unter die Arme zu greifen: Ein mBET-Gespräch darf nicht damit enden, dass beispielsweise die mBET-Anwenderin/der mBET-Anwender Kontakt zu Lehrer/in X aufnimmt mit dem Auftrag, ihren/seinen Unterricht individueller zu gestalten und mehr Zusatzangebote für die betreffende Schülerin/den betreffenden Schüler zur Verfügung zu stellen. mBET ist schüler/innenseitig, ressourcenorientiert und selbstinitiativ. An erster Stelle steht für die Schülerin/den Schüler immer die Frage: „Wie kann ich selbst die bestehende Situation für mich so gestalten, dass sie für mich ertragreicher wird?“ (Szabo & Berg, 2009, S. 27ff., S. 117f.).

**Die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner ist Expertin/Experte für die eigene Person und damit verantwortlich für den Inhalt des mBET-Gesprächs. Für den Ablauf des Gesprächs ist die Gesprächsleiterin/der Gesprächsleiter zuständig.**
Die Gesprächsleiterin/der Gesprächsleiter besitzt die Haltung des Nicht-Wissens. Sie/er muss weder selbst die Antwort noch eine Lösung für die Situation präsentieren. Vielmehr suchen und entwickeln alle Gesprächspartner/innen diese gemeinsam. Die Schülerin/der Schüler erhält dabei ausreichend Gelegenheit, eigene Handlungsstrategien, Sichtweisen, Wünsche und Bedenken in das Gespräch einzubringen (Tomaschek, 2009, S. 51ff.).

### 4.2.4. Fragen formulieren – eine zentrale Technik

Ziel- und lösungsorientierte Fragen führen die Schülerin/den Schüler zu neuen Denkweisen, Handlungsalternativen und zielorientierten Verhaltensmustern (vgl. Tab. 2). Diese Art der Fragestellung ermöglicht einen veränderten Blick auf Situationen und fokussiert Verbesserung. In einem mBET-Gespräch sollten deshalb problemorientierte Fragen unbedingt vermieden werden. De Shazer (2009) spricht dabei auch von „Lösungssprache“ anstelle einer Problemsprache.

*Tabelle 2: Unterschiede zwischen problemorientierten Fragen und ziel- und lösungsorientierten Fragen (Radatz, 2009)*

| Problemorientiertes Fragen | Ziel- und lösungsorientiertes Fragen |
|---|---|
| *Was ist dein Problem?* | *Was ist dein Ziel, dein Anliegen? Worum geht es?* |
| *Auf wen ist das Problem zurückzuführen?* | *Wer ist beteiligt, wie ist sie/er beteiligt?*<br>*Wie kannst du dich verhalten, damit sich etwas verändert?* |
| *In welcher Form verspürst/merkst du das Problem?* | *Woran würdest du merken, dass sich etwas verändert hat? Woran würdest du merken, dass du dein Ziel erreicht hast?* |
| *Was könnte die Ursache für das Problem sein?* | *Was hast du schon ausprobiert? Was brachte vielleicht kleinere Veränderungen oder Erfolge?* |
| *Hast du in der Vergangenheit schon ähnliche negative Erlebnisse gehabt?* | *Hast du in der Vergangenheit schon irgendwelche Erlebnisse gehabt, die dich auch nur ein wenig an eine Verbesserung (die Zielerreichung) erinnern?* |
| *Wie hast du dich in der Vergangenheit verhalten?* | *Wie könntest du dich (in Zukunft) anders verhalten?*<br>*Womit hast du bereits Erfolg gehabt?*<br>*Was könntest du weglassen?* |

#### 4.2.4.1. Fragen und ihre Wirkung

*„Wer fragt, muss keine Antwort geben.“* (Radatz, 2009, S. 167)

In der Gesprächsführung unterscheidet man Fragetypen nach ihrer Wirkung (Radatz, 2009, 169 ff.):

- **Offene Fragen:** Sie eröffnen die Kommunikation und bringen Kommunikationsprozesse ins Laufen. Durch die Verwendung offener Fragen bekommt man neue Hinweise. Im Gegensatz dazu verbrauchen geschlossene Fragen mehr Zeit und hinterlassen bei allen Beteiligten nur wenig neue Information. Beispiele zur Einleitung offener Fragen sind Tabelle 3 zu entnehmen.

*Tabelle 3: Offene Fragen – Fragewörter und Beispiele*

| Offene Fragewörter | Beispiele |
|---|---|
| *Wer* | *Wer ist beteiligt?* |
| *Wann / Bis wann* | *Wann hast du das bemerkt?*<br>*Bis wann möchtest du diesen Schritt erledigen?* |
| *Wie / Inwiefern* | *Wie kannst du dich verhalten, damit sich etwas verändert? Wie könntest du dich anders verhalten?* |
| *Wo / Wohin* | *Wo möchtest du in vier Monaten stehen?* |
| *Wem / Wen* | *Wem könntest du davon erzählen, wer könnte dich dabei unterstützen?* |
| *Was* | *Was hast du schon ausprobiert? Was könntest du weglassen? Was brachte vielleicht kleinere Veränderungen oder Erfolge?* |
| *Woran* | *Woran würdest du merken, dass sich etwas verändert hat? Woran würdest du merken, dass du dein Ziel erreicht hast?* |
| *Welche* | *In welcher Form wirst du merken, dass sich etwas verändert hat?*<br>*Hast du in der Vergangenheit schon irgendwelche Erlebnisse gehabt, die dich auch nur ein wenig an eine Verbesserung (die Zielerreichung) erinnern?* |
| *Womit* | *Womit hast du bereits Erfolg gehabt?* |

- Warum, wieso, weshalb werden bewusst in der ziel- und lösungsfokussierten Gesprächsführung nicht verwendet, da sie stark auf die Ursachen und somit wieder auf das Problem fokussieren, anstatt aus der Problem- und Schuldigen-Orientierung herauszuführen.
- **Zielorientierte Fragen:** Mit diesen Fragen werden Schüler/innen dazu angeregt, Ziele zu formulieren, die erreichbar sind.
- Ein gut formuliertes Ziel ist positiv, selbst erreichbar, motivierend, messbar, terminisiert und spezifisch (vgl. Tab. 4).

*Tabelle 4: Zielformulierung – Kriterien und zielorientierte Fragen*

| Kriterien | Mögliche Fragen (zielorientierte Fragen) |
|---|---|
| *positiv formuliert (ohne „nicht“, „kein“, ...)* | *Was genau wünschst du dir/möchtest du?*<br>*Was willst du stattdessen?* |
| *selbst erreichbar, realistisch* | *Kannst du dein Ziel selbst erreichen?*<br>*Was willst du tun, um dein Ziel zu erreichen?* |
| *motivierend, attraktiv* | *Was ist das Beste daran?*<br>*Was hat sich damit für dich erfüllt?* |
| *messbar* | *Woran wirst du merken, dass du dein Ziel erreicht hast?*<br>*Woran würde deine beste Freundin/dein bester Freund merken, dass du dein Ziel erreicht hast?* |
| *terminisiert* | *Bis wann möchtest du …?* |
| *spezifisch* | *Wie kann der erste Schritt konkret aussehen?* |

- **Lösungsorientierte Fragen:** Mit diesen Fragen kann eine maßgeschneiderte Lösung (eine Verknüpfung zwischen dem Weg und der Erreichung des Ziels) mit der Schülerin/dem Schüler erarbeitet werden.
- **Ressourcenorientierte Fragen**: Mit diesen Fragen wird nach den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerin/des Schülers gefragt. Auch außerhalb der Person liegende Ressourcen werden bewusst gemacht, z.B. wen sie/er um Unterstützung bitten kann und was sie/ihn unterstützt, das Ziel zu erreichen.
- **Verflüssigende Fragen**: Diese Art der Fragestellung wird bei Hindernissen eingesetzt. Gerade bei kleinen Barrieren, die eine Verbesserung der Situation verhindern, kann nachgefragt werden, ob dies immer so sei oder es „zumindest einmal eine Ausnahme“ gegeben habe.

- Beispiel: *„Immer muss ich zuerst tun, was jemand anders vorgibt. Nie kann ich mir das Ziel selbst setzen“ oder „Nie kann ich im Unterricht zeigen, was ich kann“ – „Ist das immer so? Kannst du dich an eine Situation erinnern, an der du selbst die Arbeitsschritte und das Ergebnis bestimmt hast?“*

#### 4.2.4.2. Spezielle Fragetechniken: Wunderfrage und Skalierung

**Die Wunderfrage** ist auf Steve de Shazer und Insoo Kim Berg zurückzuführen. Sie entstand, als eine Klientin argumentierte, es müsse schon ein Wunder passieren, damit sich etwas ändern könne. Insoo Kim Berg formulierte also daraufhin: „Angenommen, es geschieht ein Wunder, und das Problem, das Sie zu mir geführt hat, ist gelöst, was wäre dann anders für Sie?“ Die Wunderfrage als Technik (de Shazer & Dolan, 2013) wurde in der Kurzzeittherapie von Steve de Shazer perfektioniert und könnte folgendermaßen ablaufen:

*„Ich möchte Ihnen jetzt eine ungewöhnliche Frage stellen. Stellen Sie sich vor, während sie heute Nacht schlafen und das ganze Haus ruhig ist, geschieht ein Wunder. Das Wunder besteht darin, dass das Problem, das Sie hierhergeführt hat, gelöst ist. Allerdings wissen Sie nicht, dass das Wunder geschehen ist, weil Sie ja schlafen. Wenn Sie also morgen früh aufwachen, was wird dann anders sein, das Ihnen sagt, dass ein Wunder geschehen ist und dass das Problem, das Sie hierher geführt hat, gelöst ist?“* (de Shazer & Dolan, 2013, S. 70)

Diese Fragen helfen, um Einzelheiten und Details der Lösung zu erhalten:

- *Was wäre das Erste, das Ihnen auffällt?*
- *Was würden Ihre Freunde bemerken?*
- *Wann ist Ihrer Meinung nach ein Teil dieses Wunders zuletzt geschehen, wenn auch nur ein kleines bisschen?*
- *Wann war das letzte Mal, an das Sie sich erinnern können, als es ein klein wenig so war wie ein Tag nach dem Wunder?*

Durch das Wunder wird es der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner möglich, über das Problem zu springen und einen Möglichkeitsraum zu erschaffen, der sich an Alternativen, an Lösungen orientiert. Hypothetische Lösungen ermöglichen so ein „Überspringen“ einer Blockade. Sie können auch gut eingesetzt werden, wenn Veränderungen nicht von der eigenen Person, sondern von äußeren Umständen (Schule/Lehrer/innen/Stundenplan, …) abhängen.

Einsetzbar sind diese Fragen nach dem Wunder im mBET-Gespräch in der Phase der Exploration und auch in der Lösungsfokussierung.

**Skalierungsfragen** sind Fragen nach Standpunkten oder Unterschieden in der Intensität. Diese Art der Fragestellung und deren Verwendung basieren auf Steve de Shazer, der sie gemeinsam mit der Wunderfrage in der lösungsfokussierten Kurztherapie eingesetzt hat: *„Also wo würden Sie sich auf einer Skala von 0 bis 10 einstufen, wenn die 0 für den Zeitpunkt steht, an dem Sie sich für therapeutische Hilfe entschieden haben, und die 10 für den Tag nach dem Wunder?“* (de Shazer & Dolan, 2013, S. 102). Anhand der Skala kann beschrieben werden, was bereits besser geworden ist, welche Aktivitäten gesetzt wurden und was sie bewirkt haben. Mithilfe der Skalierung kann auch das Wunschbild in einzelne Schritte „zerlegt“ und als Prozess gezeigt werden. So können auch erste Schritte in Richtung des großen Ziels formuliert und getan werden.

Diese Art der Fragestellung nach Unterschieden mithilfe der Skalierung kann im mBET-Gespräch z.B. mit folgender Frage eingeleitet werden:

- *Stell dir eine Skala von 0 bis 10 vor, wobei 0 für „ganz schlimm“ steht und 10 für „das Beste, was ich je gehört habe“.*
- *Wo auf der Skala zwischen 0 und 10 stehst du jetzt?*
- *Wo auf der Skala zwischen 0 und 10 möchtest du idealerweise hin?*
- *Was müsstest du tun, damit du auf deiner persönlichen Skala einen Schritt höher kommst?*

Skalen können sehr unterschiedlich in den einzelnen Phasen der Exploration, Lösungsfokussierung oder Handlung eingesetzt werden:

- zwischen der einen und der anderen Möglichkeit,
- zwischen Nichterreichung und Erreichung des Ziels, Erfolg und Nichterfolg,

- zwischen einer geringen Intensität und einer hohen Intensität,
- zwischen der heutigen Beurteilung und der idealen Beurteilung.

### 4.2.5. mBET-Gespräche führen

#### 4.2.5.1. Telefonisches Vorgespräch

- Erläutern Sie im Vorgespräch kurz das Wichtigste zum mBET-Gespräch (auslösende Fragestellung, Idee der mBET-Einschätzungsbögen, Förderansinnen des mBET, Ablauf des mBET-Gesprächs usw.).
- Überlegen Sie, wer am mBET-Gespräch teilnehmen sollte – Eltern und Schüler/in? Nur ein Elternteil und Schüler/in? Wünscht die Schülerin/der Schüler ein Gespräch nur mit Ihnen?
- Vereinbaren Sie einen Termin für das Fördergespräch, der den Eltern ausreichend Zeit lässt, die mBET-Beobachtungsbögen in Ruhe auszufüllen und noch vor dem Gespräch an Sie zu retournieren (ca. zwei Wochen).
- Bitten Sie Eltern und Schülerin/Schüler, sich bereits eigene Anliegen für das mBET-Gespräch zu überlegen.

#### 4.2.5.2. Vorbereitung auf das mBET-Gespräch

**inhaltlich und thematisch:**

- Erstellen Sie eine Übersicht der individuellen Einschätzungen aus den mBET-Beobachtungsbögen und tragen Sie diese im mBET-Profilbogen ein. Halten Sie Stärken und Unklarheiten fest.
- Wählen Sie ca. drei Merkmale aus, die Sie im Fördergespräch thematisieren wollen. Diese sollten v. a. Stärken (vereinzelt auch Schwächen) oder Merkmale mit übereinstimmenden bzw. unterschiedlichen Einschätzungen sein. Wichtig ist, den Fokus auf das Förderpotenzial zu legen.

**situativ:**

- Bereiten Sie den Gesprächsort so vor, dass er einladend wirkt: Wasser und Gläser, frische Luft usw.
- Bereiten Sie die Sitzordnung vorab vor. Zu empfehlen ist eine entspannte Sitzordnung (siehe Abb. 7) im halbrunden Setting (ideal: ohne Tisch). Abzuraten ist von einer konfrontativen Sitzordnung (etwa: Lehrer/in sitzt Eltern und Schüler/in direkt gegenüber).

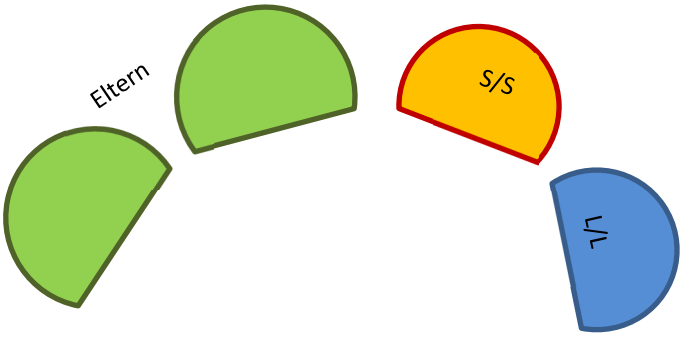



*Abbildung 7: Sitzordnung für lösungsorientierte Gespräche*

### 4.2.6. Gesprächsablauf

Der prototypische Ablauf eines mBET-Gesprächs ist in Abbildung 8 ersichtlich.

Auch wenn Gespräche nie bis ins Detail planbar sind, ist es wichtig, den zeitlichen Rahmen des mBET-Gesprächs einzuhalten. Er wurde bewusst mit 40 Minuten angesetzt, damit das Gespräch nicht ausufert. In (max.) 40 Minuten kann vieles erschöpfend besprochen werden. Zudem lässt sich damit das mBET-Gespräch gut in einer Sprechstunde oder freien Unterrichtseinheit unterbringen.

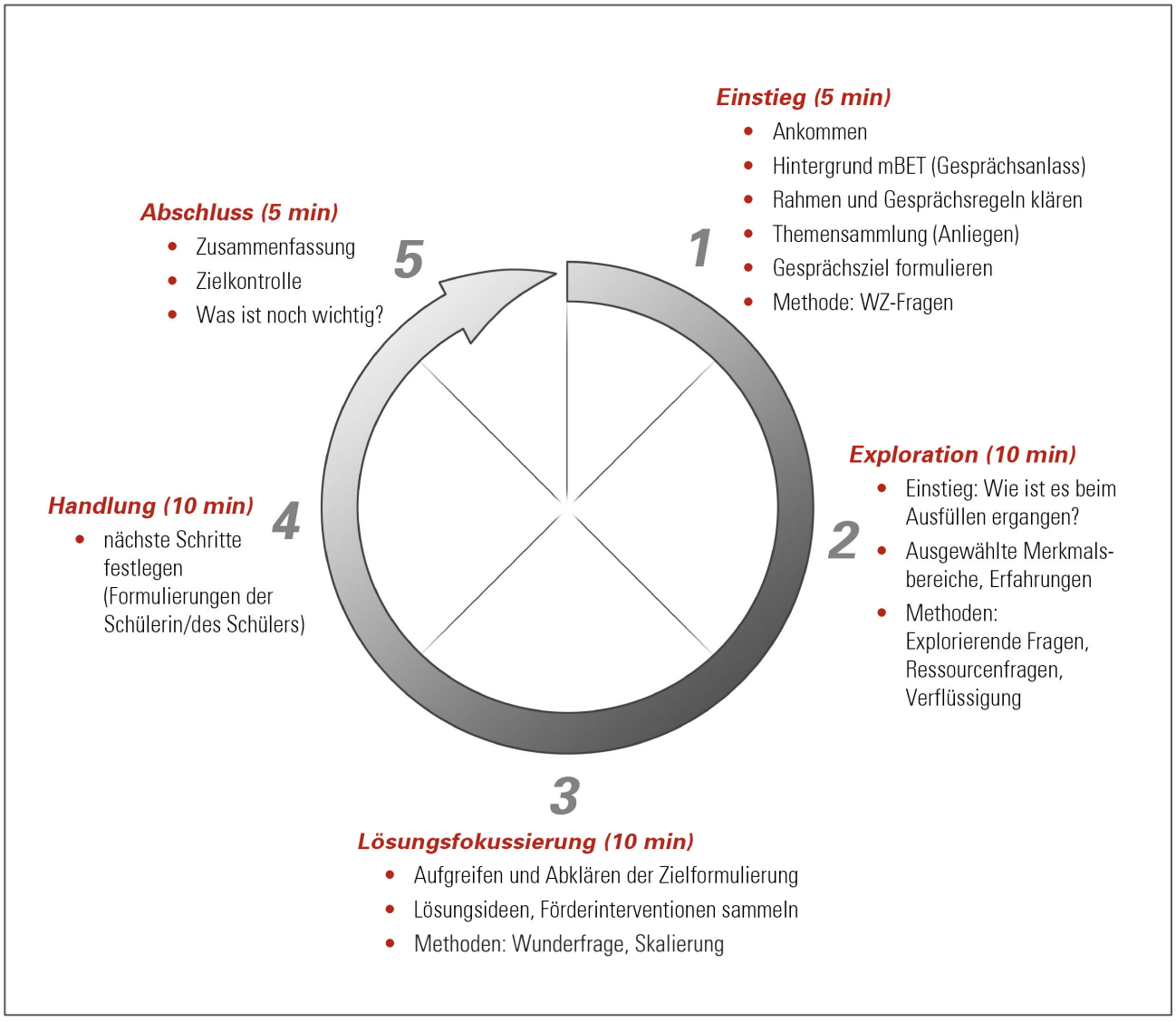


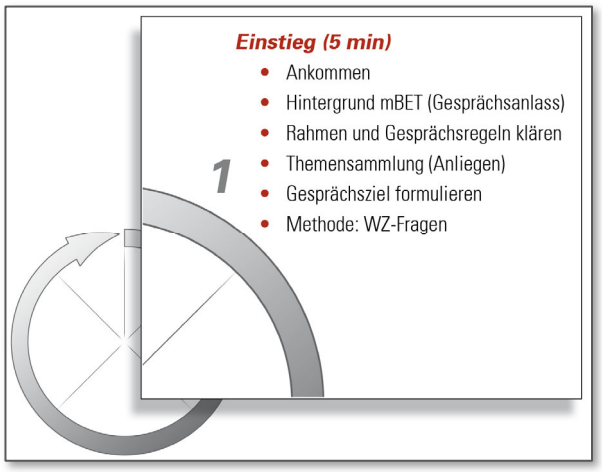

*Abbildung 8: Prototypischer Ablauf eines mBET-Fördergesprächs*

Die Zeitangaben sind als ungefähre Richtwerte für die zeitliche Gewichtung der einzelnen Gesprächsteile zu sehen. Achten Sie darauf, dass alle Gesprächsabschnitte ausreichend behandelt werden. Ein mBET-Gespräch ist dann erfolgreich durchgeführt, wenn alle Teile durchlaufen wurden und das Gespräch auch einen Abschluss hat. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, den mBET-Gesprächskreislauf offen auf den Tisch zu legen. So kann bei Bedarf der Hinweis platziert werden, dass es nun an der Zeit sei, beispielsweise die nächsten Handlungsschritte zu formulieren (Punkt 4), und so wieder die Gesprächssteuerung zu übernehmen.

### 4.2.6.1. Einstieg

Der Gesprächseinstieg soll allen Beteiligten einen harmonischen und positiven Start in das mBET-Gespräch ermöglichen. Sorgen Sie für eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre, klären Sie die Anwesenden über Gesprächsanlass und -ablauf auf und vereinbaren Sie ein gemeinsames Gesprächsziel.

Dauer: 5 min




(1) **Ankommen**
Für eine förderliche Gesprächsatmosphäre wird eine positive Beziehung zu allen Beteiligten hergestellt. Dazu gehört, alle Gesprächsteilnehmer/innen persönlich zu begrüßen, eine entspannte Sitzordnung herzustellen und Getränke (z.B. Wasser) anzubieten.

(2) **Hintergrund der mBET-Bögen erklären**
Die mBET-Bögen stellen einen Gesprächsanlass für die individuelle Begabungsförderung dar. Die drei Blickwinkel (Schüler/in, Eltern, Lehrer/in) erleichtern die Wahrnehmung aller Begabungsfacetten. Das mBET-Gespräch dient jedoch keinesfalls zur Bewertung oder zum öffentlichen Vergleich aller Einschätzungen aus den drei ausgefüllten mBET-Beobachtungsbögen. Die Einschätzungen aller Personen sind richtig und nicht anzuzweifeln.

(3) **Rahmen und Gesprächsregeln klären**

- Ablauf (vgl. Abb. 8) und Dauer (idealtypisch 40 min – je nach Alter) besprechen
- Gesprächsführung:
    - Rollenvielfalt der mBET-Anwenderin/des mBET-Anwenders thematisieren: Gesprächsleiter/in **und** -teilnehmer/in, Lehrer/in, Berater/in, Trainer/in.
    - Schüler/in im Mittelpunkt: Richten Sie Ihre Fragen vorrangig an die Schülerin/den Schüler und lassen Sie genügend Zeit zum Antworten (mind. 1/3 Redeanteil für Schüler/in).
    - Gesprächsregeln: wertschätzender Umgang miteinander; Offenheit, Vertraulichkeit, Ehrlichkeit; jede/r soll angemessen zu Wort kommen; Dauerreden sind zu vermeiden; gegensätzliche Beobachtungen werden als solche akzeptiert und können im Raum stehen gelassen werden.

(4) **Themen sammeln**

- Ziel/Anliegen der Gesprächsteilnehmer/innen erfragen (Anknüpfung an das Vorgespräch):
    - Mit welchem Anliegen kommst du/kommen Sie heute? Was wäre ein gutes Ergebnis für das Gespräch? Was soll nachher anders sein? Was konkret?
    - Was soll am Ende unseres Gesprächs herauskommen, was wünschst du dir?
    - Woran werden wir erkennen, dass wir das Ziel erreicht haben?
- Bei mehreren Anliegen: sammeln – clustern – reihen; nochmals Ziel erfragen.
- Die Anliegen aller Beteiligten werden im mBET-Förderbogen im Abschnitt „Gesprächsanliegen“ notiert.

(5) **Gesprächsziel formulieren (WZ-Wohlformuliertes Ziel)**
*Nur wenn wir ein Ziel haben, wissen wir, wohin die Reise geht.*

Zu Beginn des mBET-Gesprächs ist es hilfreich, ein gemeinsames Ziel für die nächsten 40 Minuten festzulegen. Oft ergibt sich dieses aus den bisher geäußerten Anliegen, wobei besonders auf die Anliegen der Schülerin/des Schülers selbst eingegangen werden sollte.

Es kann sich als günstig erweisen, bereits eine Anzahl von Fördermaßnahmen als Gesprächsziel festzulegen, z.B. „Wir wollen drei schulische oder außerschulische Möglichkeiten finden, in denen sich Max in sein Talent, das Basketballspielen, vertiefen darf“ oder „Wir besprechen zwei neue Gelegenheiten, in denen Lisa ihre Kreativität voll ausleben kann und eine, in der sie auch ihr neues Interesse, das Schachspielen, vertiefen kann“.

Das Gesprächsziel sollte relativ eng und sehr konkret formuliert werden, damit es im Rahmen des mBET-Gesprächs erreicht werden kann. Es ist durchaus möglich, dass beispielsweise nur ein Merkmal bzw. Merkmalsbereich aus dem mBET-Beobachtungsbogen aufgegriffen wird, z.B. nur das Geigenspielen oder nur das Vertiefen naturwissenschaftlicher Potenziale.

#### 4.2.6.2. Exploration

In der **Explorationsphase (Erkundungsphase**) werden die aktuelle Befindlichkeit der Schülerin/des Schülers angesprochen, bisherige Erfahrungen gesammelt, Ressourcen erkundet und Erfolgsindikatoren für bereits Erreichtes identifiziert. Die Exploration im mBET-Gespräch stützt sich auf die von den Beteiligten ausgewählten mBET-Merkmalsbereiche bzw. auf das gemeinsam vereinbarte Gesprächsanliegen.

Grundsätzlich sollte sich ein lösungsorientiertes Fördergespräch nicht auf Hindernisse und Probleme konzentrieren. Wenn allerdings Hindernisse angesprochen werden, geht es darum zu analysieren, in welchen Settings ein Problem nicht auftritt bzw. in welchen Situationen die Schülerin/der Schüler bessere Voraussetzungen findet. Verwenden Sie in der Exploration offene Fragen, auf die keine „Ja"- oder „Nein"-Antworten möglich sind.

Dauer: 10 min

(1) **Einstiegsfragen**

- *Wie ist es dir beim Ausfüllen gegangen?*
- *Worüber möchtest du konkret sprechen?*
- *Was ist dir aufgefallen?*
- *Welche Bereiche machen dir besonders Spaß? Woran merkst du das? Woran noch?*
- *Gibt es Dinge/Bereiche, die im Fragebogen nicht angesprochen wurden, die du aber als sehr wichtig empfindest?*

(2) **Methoden**

- **Explorierende, erkundende Fragen (lösungsorientierte Fragen)**
  - *In welcher Situation gelingt dir etwas besonders gut? Woran sieht man das? Wie geht es dir dabei?*
  - *Wenn du ein Bild (eine Metapher) für die Situation finden solltest: Welches könnte das sein? (Welche Metapher fällt dir ein?)*
  - *Du bist nun … Jahre alt, wenn du dir vorstellst, wir treffen uns in zehn Jahren (oder fünf oder 20 Jahren) wieder: Du bist dann … Jahre alt, was wirst du mir da erzählen? Was hast du erlebt?*
  - *Was möchtest du gern wissen? Was möchtest du erreichen? Wovon träumst du?*
- **Fragen zur Vertiefung eines Themas und zirkuläre Fragen:**
  - *Was soll ich noch wissen?*
  - *Welche Frage würdest du gerne stellen? Und was wäre deine Antwort?*
  - *Wenn ich deine beste Freundin/deinen besten Freund treffen würde, was würde sie/er mir über dich erzählen?*
- **Ressourcenfragen:**
  - *Was läuft im Moment gut? Was soll so bleiben, wie es ist?*
  - *Was schätzen andere an dir? Was macht dir Spaß?*
  - *Worüber freust du dich?* (Hier kann auch auf die Einschätzungen der Schülerin/des Schülers, der Eltern, der Lehrerin/des Lehrers aus den mBET-Beobachtungsbögen verwiesen werden.)
  - *Erinnere dich an drei Situationen, in denen du besonders stolz auf dich warst. Wähle die beste aus und stelle sie dir so genau wie möglich vor.*

*Wie hast du es geschafft, das zu erreichen, worauf du stolz warst oder heute noch bist? Was hat besonders gut funktioniert? Wo und wie lässt sich die Erfahrung von damals nutzen?*

- wertschätzende Rückmeldung: bisherigen Einsatz anerkennen, Komplimente: *Ich finde es großartig, wie du …*

- **Verflüssigende Fragen** (hilfreich bei kleineren Hindernissen und Problemschilderungen, vgl. „Zielorientierung und Lösungsvision“, S. 21)
  - *War das wirklich schon immer so? Kannst du dich an eine Ausnahme erinnern?*
  - *In welchen Situationen war es nicht so?*
  - *Wenn die Situation auch etwas Nützliches an sich hätte, was könnte das sein? Welchen Nutzen könntest du daraus ziehen?*
  - *Wenn ich jemanden fragen würde, der dich wirklich gut kennt, wer könnte dies sein?* (auch z.B. Tier, Lieblingshund möglich)
  - *Wie würde sie/er die Situation beschreiben?*
  - *Auf einer Skala von 1 bis 10, wie belastend (ärgerlich, hinderlich) schätzt du die Situation ein?*
  - *Welchen Wert hättest du gern?* (vgl. Methode „Skalierung“)
  - *Was könntest du tun, um die Situation zu verbessern?*
  - *Was könntest du tun, um die Situation zu verschlimmern?* (als paradoxe Intervention, um eigene Einflussmöglichkeiten zu identifizieren)

#### 4.2.6.3. Lösungsfokussierung

In der Phase der Lösungsfokussierung werden gemeinsam Fördermöglichkeiten entwickelt, mögliche Ideen zur Begabungsentfaltung und Expertiseentwicklung gesammelt, Lösungen formuliert und Rahmenbedingungen für die Begabungsförderung abgeklärt.

Dauer: 10 min

(1) **Aufgreifen und Abklären des Gesprächsziels und Konkretisieren von Fördermaßnahmen**
Jetzt soll es darum gehen, das Gesprächsziel aus der Einstiegs-Phase noch einmal aufzugreifen und Lösungen, d.h. konkrete Fördermaßnahmen, zu entwickeln. Damit diese bewusst als Ziel formuliert und angestrebt werden können, ist es wichtig, sie achtsam zu formulieren (vgl. Tab. 4).

Die Zielformulierung ist gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler zu entwickeln. Beachten Sie dabei alle Punkte aus Tabelle 4. Es ist grundlegend, die Ziele stets aus der Perspektive der Schülerin/des Schülers zu entwickeln. Die Schülerin/der Schüler muss ihre/seine Ziele in eigenen Worten formulieren, um sich damit identifizieren zu können. Hierbei kann die Gesprächsleiterin/der Gesprächsleiter konkret nachfragen, um alle Kriterien eines gut formulierten Ziels zur Sprache zu bringen.

- *Wenn wir nun einfach einmal sammeln, was dich deinem Ziel einen oder mehrere Schritte näherbringt, was könnte das sein?*
- *Was genau möchtest du gerne tun? Was könntest du dir vorstellen, das dich deinem Ziel näher bringt? Was noch? Was würde deine Schwester/dein Bruder, deine Freundin/dein Freund usw. sagen? (Was würde deine Lehrerin/dein Lehrer sagen? Wenn ich deine Eltern fragen würde, was würden sie sagen? Was würde dir dein Haustier empfehlen, wenn es sprechen könnte?)*
- *Haben wir nun schon an alle Möglichkeiten innerhalb des Unterrichts, der Schule, außerhalb, in der Freizeit gedacht oder gibt es noch etwas, das wir vergessen haben?*

- *Noch etwas?*
- *Darf ich einige zusätzliche Vorschläge machen? Gemeinsam können wir dann überlegen, ob etwas Passendes für dich dabei wäre.* (Möglichkeit, als Gesprächsführer/in in die Berater/innen-Rolle zu schlüpfen, um unbekannte Fördermöglichkeiten einzubringen)
- *Bis wann möchtest du es tun? Kannst du das ganz allein schaffen?*
- *Woran werde ich merken, dass sich etwas verändert hat? Woran wirst du es merken? Woran werden es deine Eltern merken?*
- Beispiele für Lösungen bzw. Fördermaßnahmen, die von der Schülerin/vom Schüler formuliert wurden:
  Ich möchte mit Unterstützung von meinem Vater im nächsten halben Jahr ein Fotobuch zum Thema „Der Wald und seine Bewohner" gestalten.

  Ich möchte im Mathematikunterricht in den nächsten zwei Wochen die Übungszeiten nützen, selbstständig Thema X mit dem Material Y zu bearbeiten.

(2) **Zusätzliche Methoden**

- **Wunderfrage:** Lösung ausmalen lassen

  Diese Technik basiert auf der Wunderfrage, entwickelt von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg. (vgl. de Shazer & Dolan, 2013; siehe auch S. 25):

  - *Stell dir vor, über Nacht passiert ein Wunder/über Nacht kommt eine gute Fee und zaubert alles perfekt.*
  - *Du gehst am Vortag gleich nach Hause, machst alles, was du sonst auch machst, bevor du zu Bett gehst, z.B. putzt du dir die Zähne, ganz normal wie immer. Was machst du noch normalerweise? (Schüler/in miteinbeziehen, ausschmücken lassen)*
  - *Am Morgen stehst du wie immer auf und alles hat sich verändert. Du kommst in die Schule, alles ist anders, du kannst plötzlich deine mathematische Begabung/dein musikalisches Talent usw. voll ausleben! Woran merkst du das als erstes?*
  - *Woran noch? Was machst du dann? Was würde dich am meisten überraschen? Was würdest du anderen darüber erzählen? Was würdest du zuerst erzählen?*

  Einsetzbar sind diese Fragen nach dem Wunder auch in der Phase der Exploration.

- **Skalierungsfragen:**

  Skalierungsfragen wurden von Steve de Shazer gemeinsam mit der Wunderfrage eingesetzt. (de Shazer & Dolan, 2013)

  Halten Sie für die Schülerin/den Schüler altersgerechtes Material bereit, damit die Schülerin/der Schüler ihre/seine Antworten zeichnen, malen oder plastisch darstellen kann (Stifte, Papier, Kärtchen, Legosteine, Bausteine usw.).

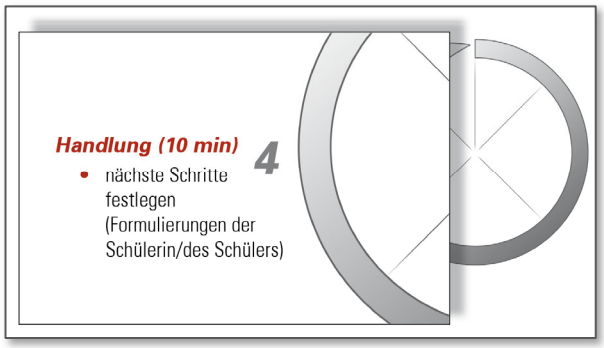
  - *Stell dir vor: Hier ganz unten ist 1, die niedrigste Stufe, hier oben ist 10, die höchste Stufe – da bist du ganz glücklich, weil du alles erreicht hast, was du erreichen wolltest. Auf dieser Skala von 1–10: Wo würdest du dich heute einschätzen? Wo möchtest du hin?*
  - *Warst du schon einmal auf der Stufe? Was hast du dazu beigetragen? Wie war es?*
  - *Woran würdest du merken, dass du um eine Stufe weiter bist? Was kannst du dazu beitragen? Was noch?*
  - *Wenn wir uns z.B. in einem Monat wieder sehen, auf welcher Stufe möchtest du dann stehen? Was würde diese Stufe bedeuten? Was möchtest du bis dahin alles gemacht haben?*

  Diese Fragen können Sie auch in den Phasen *Exploration* oder *Handlung* einsetzen.

#### 4.2.6.4. Handlung

In dieser Gesprächsphase werden die zuvor gefundenen Lösungen und Fördermaßnahmen Schritt für Schritt geplant.

Dauer: 10 min




**Nächste Schritte festlegen**

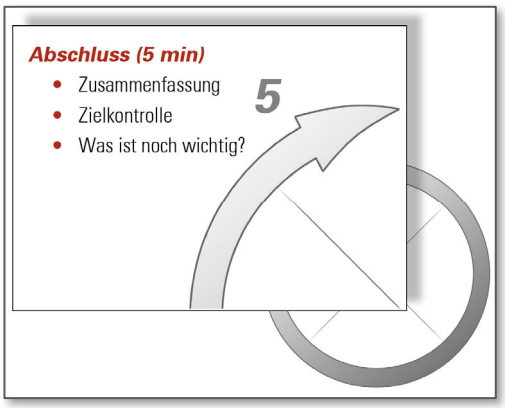
- Nachdem **gut formulierte Ziele** (vgl. „Zielformulierung“) gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler formuliert wurden, werden konkrete Handlungsschritte erfragt und beschrieben. Je genauer die einzelnen Schritte besprochen werden, desto klarer und realistischer wird deren Umsetzung.
- Umsetzung kleinschrittig beschreiben:
    - *Was braucht es zur konkreten Umsetzung?* (evtl. Erlaubnis von anderen Lehrerinnen/Lehrern, Direktor/in, Projektplan-Vorlage, Bücher usw.)
    - *Was braucht es zuerst? Was als nächstes?*
    - *Was ist heute (morgen) der erste Schritt*?
- Vereinbarungen im mBET-Förderbogen im Abschnitt „Individuelle Förderung“ festhalten und eigene Formulierungen der Schülerin/des Schülers verwenden.

Erste Veränderungsschritte müssen unbedingt so angelegt und formuliert werden, dass es sich für die Schülerin/den Schüler lohnt, sich zu engagieren, sich anzustrengen. *Welche der Veränderungen sind für das Kind am ehesten zu erreichen und machen einen positiven Unterschied aus?* Hier kann und soll die Sichtweise der Schülerin/des Schülers einbezogen werden.

#### 4.2.6.5. Abschluss

Der Abschluss fasst alle Vereinbarungen noch einmal zusammen. Gemeinsam wird geprüft, ob das Gesprächsziel erreicht wurde. Überlegen Sie gemeinsam, ob und wann ein weiteres mBET-Gespräch notwendig ist, und vereinbaren Sie ggf. einen Termin für das nächste Gespräch. Dies erzeugt nochmals eine klare Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit der Fördervereinbarungen.

Dauer: 5 min




(1) **Gesprächsabschluss und Zusammenfassung**

(2) **Zielkontrolle, Rückmeldung**

- *Haben wir unser Gesprächsziel erreicht? Was ist noch offen?*
- *Was ist heute das Wichtigste gewesen? Was ist dir besonders in Erinnerung geblieben?*
- *Was wäre noch wichtig? Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest und noch nicht erwähnt hast?*

(3) **Eventuell: Der Folgetermin wird im mBET-Förderbogen eingetragen.**

## 4.3. Fallbeispiele für den mBET-Einsatz

Die mBET-Gespräche nach den Methoden der lösungsorientierten Gesprächsführung erfordern neben dem bewussten Wechsel in die Rolle des Coachs (und der damit verbundenen Haltungsänderung, siehe Kap. 4.2.2) auch Übung und Routine. In den mBET-Ausbildungen (mBET-Anwender/in und mBET-Multiplikator/in) wird daher ausreichend Zeit für das Ausprobieren von mBET-Gesprächen gegeben. Die Teilnehmer/innen können die Methoden der lösungsorientierten Gesprächsführung entweder mit bereits vorbereiteten Fallbeispielen oder mit eigenen Beispielen im Rollenspiel ausprobieren. Zu beachten ist insbesondere bei der Formulierung und Beschreibung eigener Fälle, dass der Fokus auf Begabungen und die individuelle Fördersituation gelegt wird und Schwächen oder Defizite der Schülerin/des Schülers nicht überbetont werden. Dies kann im Fall der eigenen Betroffenheit leichter passieren. Hilfreich ist hier wiederum der Einsatz der lösungsfokussierten Fragen bei der Falldarstellung (vgl. Kap. 4.2.4).

Die hier angeführten Fallbeispiele wurden exemplarisch für die Workshops aufbereitet und erleichtern den Einstieg in die mBET-Gesprächsführung.

Zur Verwendung als Trainingsunterlage für Gesprächsübungen sind sie separat aufgeführt.

Alle Fallbeispiele sind auf vier Teilnehmer/innen ausgelegt: mBET-Anwender/in, Schüler/in, Elternteil und Critical Friend. Bei Fallbeispielen, die eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer selbst mitgebracht hat, nehmen die Fallbringer/innen stets die Rolle „ihrer“ Schülerin bzw. „ihres“ Schülers ein.

Nach der Verteilung aller Rollen bereiten sich die verschiedenen Teilnehmer/innen mithilfe der Fallvignette und weiterer Unterlagen (mBET-Beobachtungsbögen, mBET-Profilbogen, ev. Leitfaden für lösungsorientierte Gesprächsführung) auf das mBET-Gespräch und ihre spezifische Rolle vor:

- **mBET-Anwender/in:** Betrachten und reflektieren Sie die Einschätzungen von Lehrer/in, Eltern und Schüler/in auf dem Profilbogen. Welche Merkmale oder Merkmalsbereiche (maximal drei) möchten Sie im Gespräch thematisieren?
- **Eltern:** Betrachten und reflektieren Sie die Einschätzungen des mBET-Beobachtungsbogens der Eltern, bereiten Sie für Ihre Rolle wesentliche Inhalte vor und überlegen Sie Ihren Standpunkt. Fühlen Sie sich in Ihre Rolle mithilfe der Kurzbeschreibung und des Elternbogens ein.
- **Schüler/in:** Betrachten und reflektieren Sie die Einschätzungen des mBET-Beobachtungsbogens der Schülerin/des Schülers, bereiten Sie für Ihre Rolle wesentliche Inhalte vor und überlegen Sie Ihren Standpunkt. Fühlen Sie sich in Ihre Rolle mithilfe der Kurzbeschreibung und des Schüler/innenbogens ein.
- **Critical Friend:** Sie sind wohlwollende Trainerin/wohlwollender Trainer und Unterstützer/in der Gesprächsleitung (mBET-Anwender/in). Bitte bereiten Sie das Gesprächssetting vor, gehen Sie den Gesprächsablauf durch und achten Sie im Gespräch auf dessen Ablauf und die Zeit. Vereinbaren Sie vor dem Gespräch Time-out-Regeln (z.B., wenn jemand von ihrer/seiner Rolle abgekommen ist, in ihrer/seiner Rolle Unterstützung braucht usw.). Leiten Sie am Gesprächsende die gemeinsame Reflexion der Übung an.

Für eine realistische Gesprächssimulation sollte auch bei Übungen eine Gesprächsdauer von 40 Minuten eingehalten werden (siehe auch mBET-Gesprächsablauf, Kap. 4.2.6).

Nach dem Gespräch geben alle Teilnehmer/innen in einer gemeinsamen Reflexionsrunde konstruktives Feedback zum mBET-Gespräch, insbesondere an die Person, die die mBET-Anwender/innen-Rolle und damit die Gesprächsleitung innehatte. Dieses Feedback kann beispielsweise als „Es war hilfreich, als du …“ oder „Hilfreich wäre noch, wenn du …“ formuliert werden. Eine erfolgreiche Feedback-Methode ist beispielsweise die „Sandwich“-Methode: Hier folgt auf positive Anerkennung („Ich fand gut, dass du …“) die konstruktive Kritik bzw. ein Verbesserungsvorschlag („Gut wäre noch, wenn du …“) und zuletzt eine Erklärung des Nutzens dieses Vorschlags („Das fände ich gut, weil …“).

### 4.3.1. Fallbeispiel 1: Maria

**Situationsbeschreibung:**
Maria ist 12 Jahre alt und besucht die 2. Klasse eines Gymnasiums. Sie wirkt sehr extrovertiert. Sie spielt gerne Theater, singt und musiziert. Bei Auftritten vor großem Publikum zeigt sie keine Scheu. Ihre Schulnoten sind durchwegs „Sehr gut".

Eltern, Direktion, Klassenlehrerin und Maria haben bereits beschlossen, dass sie das kommende Schuljahr überspringen wird. Sie freut sich bereits sehr darauf, insbesondere, da sie seit einer gemeinsamen Sportwoche bereits intensiven Kontakt zu den zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschülern pflegt.

Der Direktor möchte aber noch weitere Maßnahmen für die Schülerin setzen, deshalb wird ein mBET-Gespräch mit Eltern und Klassenlehrerin vereinbart.

Die drei Einschätzungsbögen liegen der Lehrerin bereits vor. Sie wurden alle sehr gewissenhaft ausgefüllt. Zusätzlich hat Maria in der Rubrik „Was ich noch sagen möchte" geschrieben (Auszug):

> *„Ich habe niemanden, mit dem ich mich wirklich über das, was in mir vorgeht, austauschen kann/will. Irgendwie weiß ich, dass keiner (besonders meine Mitschüler) verstehen kann, wie es in mir aussieht.* […] *Ich will nicht, dass der Eindruck entsteht, ich wäre ein Mensch, dessen Welt nur grau und traurig ist. Diese tiefsinnigen Dinge interessieren mich einfach. Aber meine andere (und sozusagen öffentliche) Seite ist, dass ich freundlich bin und Menschen gerne zum Lachen bringe. Ich würde sagen, auch wenn es kitschig klingt, ich bin wie der Mond, ich besitze eine helle und eine dunkle Seite."*

**Zusätzliche Unterlagen:**

- Fragetechniken, Skalierung und Wunderfrage am Fallbeispiel Maria
- mBET-Beobachtungsbögen von Schülerin, Eltern und Lehrperson
- mBET-Profilbogen

**Fragetechniken, Skalierung und Wunderfrage am Fallbeispiel Maria:**

*Tabelle 5: Fragetechniken im Fallbeispiel Maria*

| *Problemorientiertes Fragen* | *Ziel- und lösungsorientiertes Fragen* |
|---|---|
| *Was ist dein Problem?* | *Was ist dein Ziel, dein Anliegen? Worum geht es?* |
| *Auf wen ist das Problem zurückzuführen?* | *Wer ist beteiligt, wie ist sie/er beteiligt?*<br>*Wie kannst du dich verhalten, damit sich etwas verändert?* |
| *In welcher Form verspürst/merkst du das Problem?* | *Woran würdest du merken, dass sich etwas verändert hat? Woran würdest du merken, dass du dein Ziel erreicht hast?* |
| *Was könnte die Ursache für das Problem sein?* | *Was hast du schon ausprobiert? Was brachte vielleicht kleinere Veränderungen oder Erfolge?* |
| *Hast du in der Vergangenheit schon ähnliche negative Erlebnisse gehabt?* | *Hast du in der Vergangenheit schon irgendwelche Erlebnisse gehabt, die dich auch nur ein wenig an eine Verbesserung (die Zielerreichung) erinnern?* |
| *Wie hast du dich in der Vergangenheit verhalten?* | *Wie könntest du dich (in Zukunft) anders verhalten?*<br>*Womit hast du bereits Erfolg gehabt?*<br>*Was könntest du weglassen?* |

**Fragen**:

- Worüber würde sich deine dunkle Mondseite freuen? Was würde sie gerne machen?
- Mit wem kannst du bisher am ehesten über tiefsinnige Dinge sprechen?

**Skalierung**:

- zu Interesse und Motivation in der Schule (in der Phase „Exploration“)
- zur Frage „Was brauche ich und welche Schritte sind notwendig, damit ich mich mit einer älteren Schülerin/einem älteren Schüler? zu philosophisch-existenziellen Fragen austauschen kann?“ (in der Phase „Handlung“)

**Wunderfrage**:

*Ich möchte dir jetzt eine ungewöhnliche Frage stellen. Stell dir vor, du kommst heute Abend nach Hause, tust die Dinge, die du normalerweise auch tust, wie z.B. ... und gehst dann schlafen. Während du schläfst, geschieht ein Wunder. Das Wunder besteht darin, dass das Problem, das dich beschäftigt, gelöst ist. Allerdings weißt du nicht, dass das Wunder geschehen ist, weil du ja schläfst. Wenn du also morgen früh aufwachst, was wird dann anders sein, das dir sagt, dass ein Wunder geschehen ist und dass das Problem, das dich beschäftigt, gelöst ist?*

Weitere Fragen an Maria, um Einzelheiten und Details der Lösung zu erhalten:

- *Was wäre das Erste, das dir auffällt?*
- *Was würden deine Freundin/Mutter bemerken?*
- *Wann ist deiner Meinung nach ein Teil dieses Wunders zuletzt geschehen, wenn auch nur ein kleines bisschen?*
- *Wann war das letzte Mal, an das du dich erinnern kannst, als es ein klein wenig so war wie einen Tag nach dem Wunder?*

### 4.3.2. Fallbeispiel 2: Martina

**Situationsbeschreibung:**
Martina ist 9 Jahre alt und besucht die 3. Klasse einer Volksschule. Sie ist ein aufgewecktes Mädchen, das viele Kontakte pflegt und im Klassenverband beliebt ist.

Ihre Schulnoten sind durchwegs „Sehr gut“. Sie lernt gerne und tut dies auch oft über das obligate Maß hinaus: Zusatzaufgaben, freiwillige Projekte usw. Besonders gerne liest und schreibt sie. Sie denkt sich gerne Geschichten aus und bringt sie zu Papier. Geschichten über Prinzessinnen und erfundene Welten wie in Fantasyromanen faszinieren sie. Sie löst sehr gerne Rechengeschichten und erfindet auch selbst welche. Aktuell hat sie ein besonderes Interesse für das Leben und die Kultur von Menschen in Asien und Afrika entwickelt. Dazu liest sie viele Bücher. Ein weiteres Hobby von Martina ist die Fotografie.

Die Eltern haben bemerkt, dass sich Martina in der Schule mehr und mehr langweilt. Wohl auch deshalb übernimmt sie freiwillig die Unterstützerinnenrolle für ihre Banknachbarin, die erst vor zwei Jahren nach Österreich gekommen ist. Sie hilft ihr immer dann, wenn sie mit einer Aufgabe früher fertig wird als ihre Mitschüler/innen. Sie selbst erfährt immer wieder Unterstützung von ihrer älteren Schwester. Diese hat ihr auch bereits vor dem Schuleintritt Lesen und Schreiben beigebracht.

In einem mBET-Gespräch zwischen Martina, ihren Eltern und ihrem Lehrer sollen Möglichkeiten diskutiert werden, um das Potenzial und die Motivation von Martina voll auszuschöpfen. Martina und ihre Eltern wünschen sich vor allem, dass sich Martina in der Schule nicht mehr langweilt.

**Zusätzliche Unterlagen:**

- mBET-Beobachtungsbögen von Schülerin, Eltern und Lehrperson
- mBET-Profilbogen

### 4.3.3. Fallbeispiel 3: Otto

**Situationsbeschreibung:**
Otto ist 8 Jahre alt und geht in die 2. Klasse einer Volksschule. Er ist ein eher zurückhaltender Junge, der gut in der Klasse integriert ist. Er kann in Konfliktsituationen sehr gut unter seinen Mitschülerinnen und Mitschülern vermitteln und ist deshalb in der Klasse sehr beliebt. Die Lehrerin hat das Potenzial hier erkannt und überträgt ihm deshalb auch vermehrt Aufgaben sozialer Natur wie Vorsitzender des Klassenrates, Projektleitungen usw.

Seine Schulnoten sind durchwegs „Sehr gut“. Sein Lernaufwand für diese Schulnoten hält sich in Grenzen. Besonders gerne denkt er sich Geschichten aus und bringt diese zu Papier. Er liebt es zu lesen und zu schreiben.

In seiner Freizeit interessiert er sich derzeit besonders für Tiere und den afrikanischen Kontinent. Er liest dazu viele Sachbücher und recherchiert im Internet. Zudem spielt er gerne Fußball und Schach. Er ist überzeugt, beide Hobbys gut zu beherrschen.

Otto hat einen älteren Bruder und eine kleinere Schwester. Sein älterer Bruder geht eine Klasse über ihm in die gleiche Schule. Otto versteht sich sehr gut mit seinem älteren Bruder und auch mit einigen seiner Klassenkollegen. Auch deshalb ist bei Otto der Wunsch vorhanden, eine Klasse zu überspringen. In diesem Fall möchte er auch in die Klasse seines Bruders wechseln. Sein Bruder ist von dieser Idee jedoch nicht so begeistert. Auch wenn er seinen Bruder sehr gerne hat, empfindet er es als Eindringen in seinen Bereich. Er empfindet auch den intensiven Kontakt Ottos zu seinen Freunden als zunehmend störend. Aus diesem Grund stehen auch die Eltern dem Überspringen eher skeptisch gegenüber.

In einem mBET-Gespräch zwischen Eltern, Otto und der Lehrerin soll das weitere Vorgehen erörtert werden. Geklärt werden soll auch, ob Otto überspringt und welche Enrichmentmaßnahmen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule gesetzt werden.

**Zusätzliche Unterlagen:**

- mBET-Beobachtungsbögen von Schüler, Eltern und Lehrperson
- mBET-Profilbogen

## 4.4. Möglichkeiten der Begabungs- und Exzellenzförderung

Im mBET-Gespräch überlegen mBET-Anwender/in, Eltern und Schüler/in gemeinsam, welche Interessen und Begabungen der Schülerin/des Schülers wie gefördert werden können. Im Folgenden werden exemplarisch Lernarrangements und Möglichkeiten der Begabungs- und Exzellenzförderung vorgestellt. Diese Auswahl soll als Anregung und Inspiration für die Förderplanung im mBET dienen, stellt jedoch keinesfalls eine umfassende Übersicht über alle individuell möglichen Förderideen dar. Vielmehr sollte es bei der mBET-Förderplanung darum gehen, Förderung so zu „designen", dass sie optimal zu den individuellen Begabungen einer Schülerin/eines Schülers und den vorhandenen Ressourcen (Persönlichkeits- und Umweltmerkmale) passt.

Einen Überblick über Lernarrangements und Möglichkeiten der Begabungs- und Exzellenzförderung im schulischen Alltag bietet das interaktive NCoC ÖZBF-Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung" (2020)[6], auf dem Akzelerations- und Enrichment-Lernarrangements für den schulischen und außerschulischen Bereich dargestellt sind (Abb. 9). Bei Aufruf des Online-Plakats (https://www.pd-design.at/oezbf/schule/plakat-schule-2020.html) öffnen sich bei Klick auf die Methoden Pop-up-Fenster mit weiteren Informationen und Downloads[7] und begleitendem Skript (NCoC ÖZBF, 2020).

*Abbildung 9: Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung"*

[6] Plakat und weiterführende Informationen online abrufbar unter *https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/bundeszentren-ncoc/begabtenfoerderung-und-begabungsforschung/literatur/foerderangebote-6-12-jahre/*

[7] Weitere Anregungen zur Begabungsförderung im schulischen Bereich und zu begabungs- und exzellenzfördernden Lernarrangements liefert zudem: Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht: Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Neben einer Gestaltung eines allgemein differenzierenden Unterrichts (für Beispiele siehe Palmstorfer, 2006) bieten sich auch auf individueller Ebene Möglichkeiten, Begabungsförderung im schulischen Alltag zu realisieren.

### Drehtürmodell

Im Drehtürmodell benutzen Schülerinnen und Schüler eine imaginäre „Drehtür", um von einem Lernort zeitweise an einen anderen Lernort zu wechseln. Dies kann beispielsweise für die Arbeit an eigenen Projekten, die Teilnahme an Pull-out-Kursen, den Besuch des Unterrichts einer höheren Klasse (Teilspringen) oder auch für den Besuch von Lehrveranstaltungen an einer Hochschule (z.B. im Programm „Schülerinnen und Schüler an die Hochschulen" des ÖAD) genutzt werden. Das Drehtürmodell erlaubt der Schülerin/dem Schüler, den Unterricht für individuell vereinbarte Zeiträume zu verlassen und stellt somit eine Möglichkeit dar, durch organisatorische Regelungen individuelle Begabungsförderung zu ermöglichen und in den Schulalltag zu integrieren. Zur Vereinbarung von Rahmenbedingungen werden Lernverträge abgeschlossen, in denen u.a. vereinbart wird, wann und zu welchen Bedingungen Schüler/innen mithilfe des Drehtürmodells den regulären Unterricht verlassen dürfen und welche Lernziele sie erreichen sollen.

### Lernverträge

Mithilfe von individuellen Lernverträgen vereinbaren Lehrperson und Schüler/in die Rahmenbedingungen für individuelle Maßnahmen der Begabungsförderung. Dies gibt den Schülerinnen und Schülern mehr Eigenverantwortung und Mitsprache bei der Organisation ihrer Lernprozesse, ermöglicht aber gleichzeitig verbindliche Vereinbarungen über die Rahmenbedingungen und Inhalte der individuell genutzten Zeit im Schulalltag. In einem Lernvertrag kann u.a. geregelt sein, wann die Schülerin/der Schüler am eigenen Projekt arbeitet oder den Klassenunterricht verlassen darf, welches Thema die Projektarbeit verfolgt und welche Lernziele erreicht werden sollen, wie die Betreuung durch die Lehrperson aussieht oder wie das Ergebnis der Arbeit in den Unterricht integriert werden kann. Vorlagen für individuelle Lernverträge für ein Drehtürmodell oder die Arbeit an einem individuellen Projekt finden sich im Anhang der Publikation *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis* (2020)[8].

### Portfolio

Portfolios bieten sich zum Sammeln eigener Arbeiten und Reflektieren des eigenen Lernens an. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, ausgewählte eigene Arbeiten zu sammeln und – abhängig von der Art des Portfolios – den eigenen Entwicklungsstand oder die Entwicklung zu dokumentieren. Nach Koch (2005) kann zwischen Arbeitsportfolios, Vorzeige-/Showportfolios, Entwicklungs-/Prozessportfolios und Beurteilungsportfolios unterschieden werden. Bei der Arbeit mit Portfolios sollten die Schüler/innen in die Festlegung der Ziele, Inhalte und Beurteilungskriterien des Portfolios eingebunden werden.

In der Begabungsförderung wird häufig das Stärkenportfolio eingesetzt, das auf das „Total Talent Portfolio" von Joseph Renzulli zurückgeht. Mit diesem Portfolio können gezielt Stärken, Interessen und Talente von Schülerinnen und Schülern festgehalten, fortlaufend ergänzt und für die Begabungsförderung herangezogen werden. Durch stetige Reflexion der eigenen Entwicklung werden zudem Metakompetenzen der Schüler/innen trainiert.

### Forschendes Lernen

Beim forschenden Lernen arbeiten Schüler/innen allein oder in Gruppen an einer Forschungsfrage, die sie persönlich motiviert und herausfordert. Sie durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess, angefangen bei der Formulierung von Forschungshypothesen und der Forschungsfrage über die Strukturierung des Vorgehens, die Durchführung der tatsächlichen Forschung (etwa: Feldforschung, Befragung, Literaturrecherche usw.) bis hin zur Beantwortung der Forschungsfrage und der Präsentation der Ergebnisse. Im Rahmen solcher Forschungsprojekte können begabte Schüler/innen ihre Interessen ausleben und werden durch die Arbeit an einem eigenen Projekt angespornt, ihr volles Leistungspotenzial auszuschöpfen. Die vielfältigen Herausforderungen im Forschungsprozess stellen Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Reflexion der eigenen Fähigkeiten dar. Die Lehrperson ist dabei in der Rolle der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters, die/der durch minimale Hilfestellungen und kritisches Nachfragen die Eigentätigkeit der Schüler/innen unterstützt.

[8] https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabtenf%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/Publikationen_Materialien/Methodenskript_2020_online.pdf

### Vorzeitiges Einschulen und Überspringen

Als Möglichkeiten der Akzeleration, d.h. Beschleunigung der Schullaufbahn, bieten sich bei begabten Kindern die vorzeitige Einschulung oder das Überspringen von Klassenstufen an. Diese Interventionen stellen einen deutlichen Einschnitt in die individuelle Biografie eines Kindes dar. Ob diese Maßnahmen im Einzelfall sinnvoll sind, sollte daher bereits im Vorfeld sorgfältig geprüft werden.

Eine vorzeitige Einschulung von Kindern erscheint in jenen Fällen sinnvoll, in denen ein großer Entwicklungsvorsprung vorliegt und eine ausreichende Förderung im Kindergarten nicht mehr möglich ist, was sich in vermindertem Wohlbefinden des Kindes oder Unterforderung äußern kann. Ist zudem absehbar, dass eine reguläre Einschulung die vorhandene Unterforderung und Langeweile nicht abmildern wird, kann eine vorzeitige Einschulung hilfreich und sinnvoll sein. Voraussetzungen für eine vorzeitige Einschulung sind überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten des Kindes, eine zumindest altersgerechte bis fortgeschrittene Entwicklung im körperlichen, sozialen und emotionalen Bereich sowie eine positive Einstellung aller Beteiligten (Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, Schulleitung, Lehrperson, Eltern und Kind).

Das Überspringen einer Schulstufe kann sinnvoll und förderlich sein, wenn eine Schülerin/ein Schüler trotz individueller Förderung unterfordert ist und sich langweilt. Dies kann sich negativ auf die Lernmotivation auswirken und Unzufriedenheit mit der Schule oder Integrationsschwierigkeiten hervorrufen. Das Überspringen einer Schulstufe bzw. der Wechsel in die nächsthöhere Schulstufe und der damit verbundene Anstieg der schulischen Anforderungen können sich dann positiv auf die Schüler/innen auswirken.

Nähere Informationen zum Thema finden sich als Download unter:
https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabtenf%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/Leitfaden_Akzeleration_Version2021_Webversion.pdf.

### Außerschulische Fördermaßnahmen

An außerschulischen Lernorten können Spezialinteressen vertieft und mitunter neue Interessen entwickelt werden. Neben den nachstehend genannten Angeboten stellen Museen, Bildungsinstitutionen, Sport- und Musikvereine usw. Förderangebote zur Vertiefung von Spezialinteressen zur Verfügung.

Im Rahmen von Sommerakademien gibt es in allen Bundesländern Österreichs die Möglichkeit, im Sommer Kurse zu Themen aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen zu besuchen. Auch während des Schuljahres bieten viele regionale und nationale Fördervereine Workshops für besonders begabte und interessierte Kinder und Jugendliche an. Sowohl Sommerakademien als auch Zusatzworkshops für begabte Schüler/innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit ihrem Angebot an Themen (z.B. Biotechnologie, Kunstgeschichte, Archäologie usw.) weit über das übliche Spektrum der schulischen Inhalte hinausgehen und damit Spezialinteressen der Schüler/innen abdecken können. Auskunft zu diesen Angeboten können die Bildungsdirektionen im jeweiligen Bundesland geben.

Schüler/innenwettbewerbe und Olympiaden bieten besonders begabten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, bereits sehr früh Spezialwissen in einem Fachbereich aufzubauen. Im Rahmen der Vorbereitungskurse finden die Schüler/innen eine optimale Lernumgebung vor und können sich mit Geleichgesinnten austauschen und gemeinsam an Problemen arbeiten. Alle aktuellen Wettbewerbe sind auf der Website des Bildungsministeriums zu finden.

Kinderunis bzw. Junge Unis werden mittlerweile in ganz Österreich angeboten und versuchen Kinder für Wissenschaft und Forschung zu begeistern. Sie richten sich meist an Kinder zwischen 7 und 12 Jahren. Kinderunis leisten mittlerweile einen wichtigen Beitrag zur Begabungsförderung, da sie es schaffen, Kinder niederschwellig für verschiedenste akademische Themen und deren Beforschung zu begeistern. Eine Liste der Kinderunis bzw. Jungen Unis ist unter https://youngscience.at/de/angebote/kinder-und-jugenduniversitaeten ersichtlich.

Das Programm „Schülerinnen und Schüler an die Hochschulen“ ermöglicht Schülerinnen/Schülern, bereits während der Schulzeit an Lehrveranstaltungen an österreichischen Hochschulen teilzunehmen und Prüfungen zu absolvieren. Die abgelegten Prüfungen werden nach der Matura für ein späteres Studium angerechnet. Schüler/innen, die am Programm teilnehmen, können ihr Wissen im jeweiligen Fachgebiet vertiefen, das Hochschulleben kennenlernen, sich frühzeitig innerhalb des Studienrichtungsangebots an der Hochschule orientieren und eventuell ihre Studienzeit verkürzen. Weitere Informationen zum Programm „Schülerinnen und Schüler an die Hochschulen“ sind unter https://youngscience.at/de/angebote/schuelerinnen-an-die-hochschulen/ zu finden.

# 5. mBET-Ausbildung

Die Anwendung des mBET und insbesondere die lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem Ziel einer umfassenden Förderplanung stellen hohe Ansprüche an das inhaltliche und methodische Wissen der Anwender/innen. Daher ist die Anwendung des mBET ausschließlich Lehrpersonen mit einer entsprechenden mBET-Ausbildung vorbehalten. Interessierte können sich zur mBET-Anwenderin/zum mBET-Anwender qualifizieren lassen. Ausbildungen werden vom NCoC ÖZBF oder von ausgebildeten mBET-Multiplikatorinnen/-Multiplikatoren angeboten und sind in den Fortbildungsprogrammen der jeweiligen Pädagogischen Hochschulen abrufbar.

Lehrpersonen, die eine mBET-Anwender/innen-Ausbildung absolviert haben, können sich bei Interesse zur mBET-Multiplikatorin bzw. zum mBET-Multiplikator fortbilden lassen und erwerben damit die Berechtigung, eigene mBET-Anwender/innen-Workshops im Rahmen von schulinternen und schulübergreifenden Fortbildungen anzubieten. Nachfolgend werden Umfang, Inhalte und Bedingungen für die Ausbildung zur/zum mBET-Anwender/in und mBET-Multiplikator/in erläutert.

## 5.1. mBET-Anwender/in

mBET-Workshops für die Ausbildung zur mBET-Anwenderin/zum mBET-Anwender werden durch die Pädagogischen Hochschulen, das NCoC ÖZBF an der PH Salzburg oder standortspezifisch im Rahmen von schulinternen und schulübergreifenden Fortbildungen angeboten. Die mBET-Anwender/innen-Ausbildung hat einen Umfang von mindestens eineinhalb Tagen (entspricht zwölf Einheiten à 45 Minuten) und wird ausschließlich von mBET-Multiplikatorinnen/-Multiplikatoren oder mBET-Ausbilderinnen/-Ausbildern des NCoC ÖZBF abgehalten.

Durch die mBET-Anwender/innen-Workshops erwerben die Teilnehmer/innen umfangreiche Kompetenzen und Wissen zum mBET-Einsatz für die individuelle Begabungsförderung eines Kindes. Die mBET-Anwender/innen:

- kennen Modelle und Konzepte der Begabungs- und Exzellenzförderung,
- sind in der Lage, das mBET selbstständig einzusetzen,
- können mBET-Fördergespräche führen und
- entwickeln individuelle Maßnahmen zur Begabungsförderung.

Mit Abschluss der mBET-Anwender/innen-Ausbildung erhalten die Teilnehmer/innen einen Zugang zur mBET-Plattform, auf der alle mBET-Unterlagen zum Download bereitstehen. Zusätzlich sind alle mBET-Anwender/innen verpflichtet, an den ÖZBF-Evaluationen zum mBET-Einsatz teilzunehmen.

## 5.2. mBET-Multiplikator/in

Aufbauend auf einer mBET-Anwender/innen-Ausbildung besteht die Möglichkeit, sich zur mBET-Multiplikatorin/zum mBET-Multiplikator weiterzubilden. Diese Weiterbildung setzt eine abgeschlossene mBET-Anwender/innen-Ausbildung und mindestens zwei komplette mBET-Einsätze voraus.

Die mBET-Multiplikator/innen-Workshops haben einen Umfang von mindestens vier Einheiten und werden ausschließlich durch mBET-Ausbilder/innen des NCoC ÖZBF angeboten.

Im Rahmen des mBET-Multiplikator/innen-Workshops wiederholen und trainieren die Teilnehmer/innen den mBET-Einsatz und planen die Durchführung von mBET-Anwender/innen-Workshops. Die mBET-Multiplikator/innen:

- kennen theoretische Konzepte und Modelle der Begabungs- und Exzellenzförderung,
- wissen um den Einfluss verschiedener Faktoren auf die lebenslange Entwicklung von Begabung und Leistung (Umwelt, Persönlichkeit, Geschlecht, Zuwanderungshintergrund, sozioökonomischer Status usw.),
- kennen die Gütekriterien von Diagnostik,
- wissen um die Grenzen und die Fehleranfälligkeit von Diagnostik,
- können pädagogische Interventionen auf die Förderung der individuellen Stärken und Fähigkeiten fokussieren,
- können das mBET sicher einsetzen und lösungsfokussierte Fördergespräche führen,
- kennen ressourcen- und zielorientierte Interventionsmöglichkeiten und können diese im Beratungsprozess mit Lernenden anwenden,

- kennen die Anforderungen an die mBET-Anwender/innen-Ausbildungen und können diese bei eigenen Fortbildungen umsetzen.

Mit Abschluss der Weiterbildung sind die mBET-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren autorisiert, schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen für mBET-Anwender/innen (unter Verwendung von NCoC ÖZBF-Material) anzubieten. Zur Planung von mBET-Workshops und zur nachvollziehbaren Dokumentation der mBET-Verbreitung sind mBET-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren verpflichtet, alle geplanten mBET-Anwender/innen-Workshops an das NCoC ÖZBF zu melden und nach Abschluss jedes Workshops eine Liste der Teilnehmer/innen an das NCoC ÖZBF weiterzuleiten. Ebenso sind mBET-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren verpflichtet, an den Evaluationen zum mBET-Einsatz teilzunehmen.

# 6. Entstehung und Entwicklung des mBET

## 6.1. Entwicklungsgeschichte des mBET

Das mBET wurde vom ÖZBF als mehrjähriges Forschungsprojekt zur Lehrer/innenprofessionalisierung entwickelt und erprobt. Ziel des Projekts war die Entwicklung eines Instruments zur Förderung von Begabungen bei Kindern der 2. bis 6. Schulstufe. Dieses Instrument, in seiner ersten Form als Potenzial-Entwicklungs-Tool („PET“) bezeichnet, wurde als Ergebnis empirischer Überprüfungen zum multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool („mBET“) weiterentwickelt. Damit liegt nun ein Instrument vor, das umfassende Informationen für eine gezielte Beratung und individuelle Förderung von Begabungen bei Schülerinnen und Schülern der 2. bis 6. Schulstufe liefert und eine gemeinsame Förderplanung durch Lehrperson, Eltern und Schüler/in ermöglicht.

### 6.1.1. Forschungsprojekt „Lehrer/innenprofessionalisierung“

Die fachliche Arbeit am Projekt „Lehrer/innenprofessionalisierung“ wurde im Mai 2009 aufgenommen. Die ursprüngliche Forschungsfrage war, ob Lehrer/innen, die an der Entwicklungsarbeit an einem neuen Instrument zur Begabungsförderung beteiligt werden, sich als selbstwirksamer erleben als Lehrer/innen, die nur fortlaufende Betreuung in der Anwendung des Verfahrens erhalten. Nach einer inhaltlichen Umplanung konnte für dieses Forschungsvorhaben im Jahr 2010 der Verein „Stiftung Talente“ als Kooperationspartner gewonnen werden. Im Rahmen der durch den Verein durchgeführten jahrgangsmäßigen Intelligenztestungen wurde zusätzlich für alle nominierten Kinder ein PET-Inventar ausgefüllt. Die dabei erhobenen PET- und Testdaten bildeten die Grundlage für die erste Evaluierung des PET-Inventars durch das ÖZBF. In der Folge wurde das PET-Inventar überarbeitet und entsprechend angepasst.

**Aus PET wird mBET**
Im Juni 2011 nahm das ÖZBF eine Kooperation mit Professor Dr. Franz Hofmann (Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung ILLB, Universität Salzburg) auf. Die in diesem Rahmen von Prof. Hofmann im Juli 2011 erbrachte Stellungnahme zur aktuellen PET-Version (Hofmann, 2011) floss in deren Überarbeitung ein. Im Ergebnis wurde das Inventar durch eine Selbstbeurteilungsskala für Schüler/innen und einen Beobachtungsbogen für Eltern ergänzt. Damit vereint die entwickelte Begabungsdiagnostik sowohl Fremdbeurteilungen durch die Lehrperson und die Eltern als auch die Eigenperspektive des betreffenden Kindes und kann weiters in einer entsprechenden Förderung berücksichtigt werden. Diese Erweiterung war Anlass für eine Neubenennung des Inventars in „multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool“ (mBET). Eine weitere Stellungnahme von Prof. Hofmann (August 2012; Hofmann, 2012) nahm Bezug auf die Übereinstimmung der verschiedenen Bögen und lieferte Anregungen für eine praxisnahe Beobachtung verschiedener Merkmale durch Lehrer/innen.

Im Herbst 2012 wurde das mBET um einen Profil- und einen Förderbogen erweitert, um die Planung und Dokumentation von individueller Förderung zu erleichtern. Der mBET-Profilbogen hilft Lehrerinnen und Lehrern dabei, die Einschätzungen aus den einzelnen mBET-Beobachtungsbögen zusammenzufassen. Der mBET-Förderbogen dient als Grundlage für gemeinsame Schüler/innen-Eltern-Lehrer/innen-Gespräche (mBET-Gespräche, siehe auch Kap. 4.2) und ermöglicht die Dokumentation von gemeinsam vereinbarten Förderzielen und die langfristige Förderbegleitung eines Kindes. Die im Laufe der letzten Projektjahre durchgeführten empirischen Überprüfungen führten zur abschließenden Anpassung und Feinjustierung der mBET-Beobachtungsbögen.

**Weiterentwicklung der mBET-Gesprächsführung**
Wesentlicher Kern des mBET ist die Zusammenführung der Perspektiven von Schüler/in, Lehrperson und Eltern in der gemeinsamen Förderplanung. Dafür wurde im Frühjahr/Sommer 2013 das Konzept der mBET-Gespräche in Richtung lösungsfokussierter Haltung und Gesprächstechniken weiterentwickelt und ein Leitfaden zur mBET-Gesprächsführung erstellt. Mit dem Leitfaden „Lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem mBET“ verfügen mBET-Anwender/innen über eine kompakte Anleitung, in der die wichtigsten Punkte zur lösungsfokussierten Haltung, zu Fragetechniken, Rollen sowie zum typischen Ablauf eines mBET-Gesprächs enthalten sind (siehe auch Kap. 4.2). Im Rahmen der mBET-Anwender/innen-Ausbildung werden die Techniken der lösungsfokussierten Gesprächsführung vermittelt und die mBET-Gesprächsführung ausführlich trainiert.

**Die Verbreitung des mBET**
Für die Ausbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in der mBET-Anwendung wurden Workshops entwickelt, die als Seminare (mBET-Anwender/in und mBET-Multiplikator/in, siehe auch Kap. 5) an den Pädagogischen Hochschulen Ös-

terreichs und darüber hinaus angeboten werden. Inhalt der mBET-Anwender/innen-Ausbildung ist zum einen die Anwendung und Handhabung des mBET, zum anderen eine grundlegende Einführung in mBET-Fördergespräche und lösungsorientierte Gesprächsführung. Durch die Ausbildung von mBET-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren soll die Verbreitung des mBET über schulinterne bzw. schulübergreifende Fortbildungen erleichtert und somit eine niederschwellige Implementation in der Praxis erreicht werden.

### 6.1.2. Projektbegleitende Evaluierungen und wissenschaftliche Weiterentwicklung

Die wissenschaftliche Überprüfung des mBET erfolgte über Evaluierungen und Begutachtungen sowie durch regelmäßige Rücksprache mit dem wissenschaftlichen Beirat des ÖZBF. Nach Abschluss der mBET-Entwicklung wurden zudem weitere empirische Studien zum mBET durchgeführt (siehe auch Kap. 6.3).

Zur empirischen Überprüfung des PET-Bogens wurden im Rahmen der Auswahltestungen durch den Verein „Stiftung Talente“ neben den Testdaten PET-Beobachtungen durch die nominierenden Lehrer/innen erhoben. Im Auswahlverfahren durchliefen alle nominierten Schüler/innen eine Gruppentestung mit dem CFT-20R (Weiß, 2006) und absolvierten im Falle von überdurchschnittlichen Testwerten im CFT-20R zusätzlich weitere Testungen mit dem KFT HB (Heller & Perleth, 2007a), dem WST (Schmidt & Metzler, 1992), dem KT 3-4R (Nell, Bretz & Sniehotta, 2004) sowie in Einzelfällen mit dem AID-2 (Kubinger & Wurst, 2000) oder HAWIK-III (Tewes, Schallberger & Rossmann, 1999). Von allen ursprünglich durch die Lehrer/innen nominierten Schülerinnen und Schülern lagen für 411 Schüler/innen PET-Daten und CFT-Testwerte aus den Schuljahren 2010/2011 und 2011/2012 vor. Für 298 dieser Schüler/innen existierten zusätzliche Testwerte aus kognitiven Leistungstests (meistens KFT HB). Die in Kooperation mit „Stiftung Talente“ erhobenen Daten wurden zur Überprüfung der internen Konsistenz der Skalen (Cronbachs α) und der Trennschärfe verschiedener PET-Items in den einzelnen Skalen herangezogen. Auf Basis dieser Analysen wurden einzelne Items und Skalen des PET überarbeitet. Aufgrund der Konfundierung der Test- und PET-Daten mit den Nominierungen für Testungen (es lagen keine Vergleichsdaten für Schüler/innen vor, die nicht von Lehrpersonen für die Testungen vorgeschlagen wurden) konnten die vorhandenen Testdaten nicht für eine ergänzende PET-Validierungsanalyse herangezogen werden.

Wertvolle Hinweise zur Überarbeitung des PET lieferten die wissenschaftlichen Stellungnahmen von Prof. Hofmann zum PET (Hofmann, 2011) und zum mBET (Hofmann, 2012). Die nach Anregung durch Prof. Hofmann entwickelte Selbsteinschätzungsskala für Schüler/innen wurde entwicklungsbegleitend an Schülerinnen und Schülern (insgesamt 41 Schüler/innen der 2.–5. Schulstufe) geprüft und entsprechend angepasst. Zeitgleich wurde eine Version des mBET-Beobachtungsbogens für Eltern erstellt, sodass das mBET nunmehr drei verschiedene Beobachtungsbögen (Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen) enthielt. Die Verständlichkeit und Praktikabilität der PET-Beobachtungsbögen und weiterer mBET-Unterlagen wurden im Rahmen von projektbegleitenden Feldüberprüfungen in Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern überprüft.

## 6.2. Itementwicklung für den mBET-Beobachtungsbogen

Die im mBET-Beobachtungsbogen enthaltenen Items wurden für insgesamt fünf Begabungsbereiche, die Schulleistung sowie förderrelevante Persönlichkeits- und Umweltmerkmale entwickelt. Neben den Kriterien der ICF-CY (WHO, 2007) wurden zur Definition und Formulierung der mBET-Merkmale etablierte Verfahren zur Beobachtung durch Lehrer/innen (Teacher Rating Scales) und Selbsteinschätzung hinzugezogen. Diese Verfahren sind:

- Beurteilungshilfen für Lehrer (BFL; Janowski, Rauer & Fittkau, 1994),
- Child Behaviour Checklist (CBCL; Döpfner, Plück, Bölte, Lenz, Melchers & Heim, 1998),
- Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES; Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996),
- Gifted Evaluation Scale (GES-3; McCarney & Arthaud, 2009),
- Gifted Rating Scales (GRS; Pfeiffer & Jarosewich, 2003),
- Hamburger Verhaltensbeurteilungsliste (HAVEL; Wagner, 1981),
- Scales for Identifying Gifted Students (SIGS; Ryser & McConnell, 2004),
- Renzulli Hartman Rating Scale / Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli et al., 1997),
- Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised Edition (SRBCSS-R; Renzulli et al., 2013),
- Schulische Standortgespräche (Hollenweger & Lienhard, 2010).

### 6.2.1. Begabungsbereiche

Im mBET werden in Anlehnung an gängige mehrdimensionale Begabungsmodelle (siehe Kap. 2) die Begabungen und die Leistungsfähigkeit eines Kindes in fünf Bereichen eingeschätzt: intellektuelle Fähigkeiten, Schulleistung, körperlich-kinästhetische Fähigkeiten, künstlerische Fähigkeiten und kreative Fähigkeiten. Mithilfe der mBET-Beobachtungsbögen werden subjektive Einschätzungen der Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern erfasst. Diese Beobachtungen dienen nicht als Ersatz für testpsychologische Diagnostikverfahren, die für einzelne Maßnahmen der Begabungsförderung eventuell notwendig sind (z.B. frühe Einschulung oder Überspringen von Schulklassen, siehe auch Kap. 4.4).

#### 6.2.1.1. Intellektuelle Fähigkeiten

Intelligenz kann allgemein als die Fähigkeit zum Denken, Lernen und Problemlösen umschrieben werden. Einige der bekanntesten Intelligenztheorien werden im Folgenden kompakt vorgestellt:

- Zweifaktoren-Theorie nach Charles Spearman: Spearman (1927) nahm an, dass alle geistigen Leistungen durch ein grundlegendes Merkmal bestimmt sind, den *g*-Faktor (= *general factor*). Dieser allgemeine Faktor liegt allen geistigen Leistungen zugrunde und wird durch spezifische Intelligenzfaktoren (*s*-Faktoren) in den einzelnen Intelligenzbereichen ergänzt (z.B. mathematisch, verbal usw.).
- Theorie der kristallinen und fluiden Intelligenz nach Raymond Cattell: Cattell (1963) dagegen postuliert zwei unterschiedliche Intelligenzkomponenten – die fluide und die kristalline Intelligenz. Während die fluide Intelligenz als angeborene Fähigkeit angesehen wird, die generelle Denkfähigkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit und schlussfolgerndes spontanes Denken umfasst, enthält die kristalline Intelligenz das über die Lebenszeit angesammelte Faktenwissen über die Welt, Wortschatz sowie erworbene Fähigkeiten (z.B. Rechnen usw.).
- Primärfaktorentheorie nach Louis Thurstone: Mit seinen *„primary mental abilities“* gliederte Thurstone (1938) Intelligenz in sieben Primärbereiche auf, die in Summe die Intelligenz eines Menschen ergeben. Diese Primärfaktoren werden als voneinander unabhängige und gleichberechtigte Einzelfähigkeiten angesehen und umfassen rechnerisches Denken (*numerical ability*), schlussfolgerndes Denken (*reasoning*), Wortverständnis (*verbal relations*), Wortflüssigkeit (*word fluency*), räumliche Vorstellung (*space*), Wahrnehmungstempo (*perceptual speed*) und Gedächtnis (*memory*).
- In etlichen mehrdimensionalen Begabungsmodellen wird Intelligenz bzw. intellektuelle Fähigkeit als eine Begabung unter vielen aufgeführt und in der Regel als ein breiteres Fähigkeitskonstrukt definiert, das fluide und kristalline Intelligenzaspekte beinhaltet, so z.B. im:
- Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, Perleth & Lim, 2005, S. 155): intellektuelle Fähigkeiten umfassen differenzielle Fähigkeiten im verbalen, quantitativen, nonverbalen und technischen Bereich sowie schlussfolgerndes Denken,
- Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné, 2005, S. 99): intellektuelle Fähigkeiten beinhalten neben der Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken (*reasoning*) auch verbales Wissen, räumliches Verständnis, Gedächtnisfähigkeiten, Problemwahrnehmung (*sense of observation*), Urteilsvermögen und Metakognition.

Dem ICF-Konzept gemäß umfassen „Höhere Kognitive Funktionen“ (World Health Organization [WHO], 2005, S. 57) komplexe zielgerichtete Verhaltensweisen wie Entscheidungen treffen, abstraktes Denken sowie Aufstellung und Durchführung von Plänen, mentale Flexibilität und Entscheidungen darüber, welche Verhaltensweisen unter welchen Umständen angemessen sind (häufig „exekutive Funktionen“ genannt). Im Detail werden unter „Abstraktionsvermögen“ mentale Funktionen verstanden, „die die Entwicklung von allgemeinen Vorstellungen, Qualitäten oder Charakteristiken betreffen, hervorgegangen aus und losgelöst von den konkreten Realitäten, spezifischen Gegenständen oder aktuellen Gegebenheiten“ (WHO, 2005, S. 57).

- Auf Basis dieser Definitionen erfasst der mBET-Merkmalsbereich „intellektuelle Fähigkeiten“ verbale und quantitative Kompetenzen, die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken und Problemlösen sowie Gedächtnisfähigkeiten und das Vorwissen eines Kindes.

Zur Beschreibung von „intellektuellen Fähigkeiten“ im mBET wurden neun Merkmale ausgewählt, welche das Konstrukt „Intellektuelle Fähigkeiten“ möglichst valide repräsentieren und die verbalen und nonverbalen intellektuellen Fähigkeiten einer Schülerin bzw. eines Schülers abbilden. Für die Einschätzung der Merkmale durch Lehrpersonen wurde eine möglichst umfassende und praxisnahe Beschreibung dieser Merkmale auf Basis bestehender Verfahren (siehe S. 44) formuliert. Um summative Beurteilungen von Merkmalsgruppen (z.B. verbale Fähigkeiten) zu vermeiden, wurden diese anhand klar unterscheidbarer Submerkmale (z.B. „Wortschatz“, „Textverständnis“ oder „Ausdrucksfähigkeit“) beschrieben. Im Folgenden sind für jedes Merkmal die Beschreibungen aus dem mBET-Beobachtungsbogen für Lehrer/innen

sowie die den Merkmalen entsprechenden Items aus den hinzugezogenen Teacher-Ratings Scales (für eine Auflistung der Verfahren und deren Abkürzungen siehe S. 44) aufgeführt:

(1) **umfassender und differenzierter Wortschatz:**
verwendet umfassendes und korrektes Vokabular, um Gedanken mitzuteilen, um Erfahrungen zu berichten, um Bedürfnisse auszudrücken; kennt mehrere Wörter mit gleicher Bedeutung; erfasst feine Bedeutungsunterschiede

- GES (Item 3): *uses an extensive and accurate vocabulary to convey thoughts, report experiences, express needs, etc.*
- ICF-CY, b1671 „Expression of language“: *specific mental functions necessary to produce meaningful messages in spoken, written, signed or other forms of language*

(2) **hohes Textverständnis:**
versteht Gehörtes und Gelesenes leicht, z.B. Anleitungen, Erklärungen und Erörterungen; erzielt hohe Werte bei Leseverständnisaufgaben

- GES (Item 4): *easily comprehends what he/she sees, hears, reads, etc. (e.g. understands directions, explanations, and instructions upon receiving them the first time; scores high on reading comprehension tasks; etc.)*
- ICF-CY, b1670 „Reception of language“: *specific mental functions of decoding messages in spoken, written or other forms, such as sign language, to obtain their meaning*

(3) **sehr gute Ausdrucksfähigkeit:**
äußert Gedanken klar und gründlich in mündlicher und schriftlicher Form, z.B. berichtet ausführlich über aktuelle Ereignisse; beschreibt Details in Erzählungen oder Erklärungen; stellt auch komplizierte Sachverhalte klar dar; beantwortet Fragen detailliert; verwendet Wortspiele, Vergleiche oder farbige und bildhafte Sprachelemente; kann Gefühle verbal ausdrücken

- BFL (Skala „Intellektuelles Leistungs- und Sprachverhalten“):
  - Item 2: *Er stellt auch komplizierte Sachverhalte mündlich klar dar.*
  - Item 8: *Er bringt seine Gedanken für den Leser verständlich zu Papier.*
- GES (Item 8): *expresses thoughts clearly and thoroughly in verbal and written form (e.g., accurately reports current events to the class, writes a detailed explanation of events leading up to the Civil War, etc.)*
- GRS (Item 7): *answers questions in detail, with extensive information*

(4) **sehr gutes Gedächtnis:**
zeigt sehr gute Kurz- und Langzeitgedächtnis-Fähigkeiten, z.B. kann lange Nummernfolgen wiederholen; ruft detaillierte Informationen ab, die in früheren Lernphasen gelernt wurden

- GES (Item 6): *demonstrates short- and long-term memory skills (e.g., can repeat lengthy sequences of numerals, recalls detailed information learned in previous grade levels, etc.)*
- ICF-CY, b1442 „Retrieval and processing of memory“: *specific mental functions of recalling information stored in long-term memory and bringing it into awareness*

(5) **hohe mathematische Auffassungsgabe:**
erkennt schnell Zahlenreihen sowie Zahlen- und Figurenmuster; versteht schnell mathematische Prinzipien; verwendet eigene Strategien, um mathematische Probleme zu lösen; weiß intuitiv die richtige Lösung bei mathematischen Problemen

- ICF-CY, b172 „Calculation functions“: *specific mental functions of determination, approximation and manipulation of mathematical symbols and figures*
- SIGS (Skala „Mathematics“):
  - Item 1: *recognizes mathematical patterns and relationships (e.g., extends a sequence of numbers; analyzes how two numbers go together*
  - Item 4: *understands mathematical principles quickly*

- Item 6: *uses creative or unusual strategies to solve mathematical problems*
- Item 8: *develops multiple strategies to solve mathematical problems*
- Item 12: *intuitively knows the answer to many mathematical problems*

(6) **sehr gutes abstraktes und logisches Denken:**
kann übergeordnete Vorstellungen aus konkreten Dingen entwickeln; leitet aus mehreren Einzelbeobachtungen allgemeine Gesetzmäßigkeiten ab; kann logisch argumentieren; entdeckt logische Ungereimtheiten in Begründungen; ordnet Einzelheiten nach übergeordneten Gesichtspunkten; versteht abstrakte Begriffe und komplexe Zusammenhänge; stellt Beziehungen zwischen unterschiedlichen Phänomenen her; wendet Gelerntes in neuen Situationen an

- BFL (Skala „Intellektuelles Leistungs- und Sprachverhalten"):
  - Item 4: *Er unterscheidet bei Problemen das Wesentliche vom Unwesentlichen („er weiß, worauf es ankommt").*
  - Item 5: *Er ordnet Einzelheiten nach übergeordneten Gesichtspunkten.*
  - Item 6: *Er leitet aus Einzelbeobachtungen richtige Schlussfolgerungen ab.*
  - Item 7: *Er äußert plausible Vermutungen zur Erklärung eines neuen Unterrichtsgegenstandes.*
- GATES (Skala „Intellectual Ability"), Item 6: *grasping relationships between stimuli*
- GES:
  - Item 9: *demonstrates a superior ability to understand abstract concepts (e.g., mathematics, science, foreign languages, etc.)*
  - Item 11: *applies information learned in one situation to a new situation which may be either similar or different*
  - Item 13: *understands complex concepts and perceives relationships (e.g., understands arithmetic concepts and their relationship to money, understands politics and its relationship to governmental affairs, understands analogies, etc.)*
- GRS (Skala „Intellectual Ability"), Item 4: *learns new information quickly*
- SIGS (Skala „General Intellectual Ability"), Item 10: *is able to rapidly understand novel tasks*
- SRBCSS (Skala „Learning Characteristics"), Item 5: *has ready grasp of underlying principles and can quickly make valid generalizations about events, people, and things*

(7) **sehr gute Problemwahrnehmung:**
erkennt Irrtümer, Fehler oder Versehen, z.B. macht die Lehrperson auf Fehler aufmerksam, findet einen Fehler im Lehrbuch; macht Verbesserungsvorschläge zu Routinetätigkeiten

- GES (Skala „Creativity"), Item 19: *recognizes errors, mistakes, or oversights in or around the educational environment (e.g., catches the teacher making a spelling error on the chalkboard, finds an error in a textbook, etc.)*
- ICF-CY, b1646 „Problem solving": *mental functions of identifying, analysing and integrating incongruent or conflicting information into a solution*

(8) **umsichtiges Entscheiden und Problemlösen:**
bezieht bei Entscheidungen die verfügbaren Informationen ein und wägt Folgen ab, z.B. sieht mögliche Nachteile in aktuell angenehmen Dingen; akzeptiert negative Konsequenzen, weil sie notwendig sind; ist erfolgreich bei Problemlösungstätigkeiten; kann auch nicht-übereinstimmende oder sich widersprechende Informationen in eine Lösung integrieren

- BFL (Skala „Intellektuelles Leistungs- und Sprachverhalten"), Item 3: *Er löst auch schwierige Aufgaben.*
- GATES (Skala „Intellectual Ability"):
  - Item 7: *solving difficult and unique problems*
  - Item 10: *choosing difficult and challenging tasks or problems*

- GES, Item 12: *makes the most appropriate decisions or choices based on information available and a consideration of probable outcomes (e.g., uses study time at school to complete assignments in order to be able to do the things he/she enjoys in the evening, is successful in simulated problem-solving activities in the classroom, etc.)*
- ICF-CY:
  - b1645 „Judgement“: *mental functions involved in discriminating between and evaluating different options, such as those involved in forming an opinion*
  - b1646 „Problem solving“: *mental functions of identifying, analysing and integrating incongruent or conflicting information into a solution*
- SIGS (Skala „General Intellectual Ability“): Item 5: *is curious and seeks answers to questions*

(9) **beträchtliches Vorwissen:**
zeigt beträchtliches Vorwissen auf einem bestimmten Gebiet, z.B. weiß viel mehr als Mitschüler/innen, weiß mehr als im Schulbuch steht

- GES (Skala „Specific Academic Aptitude“), Item 28: *demonstrates significant knowledge of a specific academic area (e.g., knows more about the subject than his/her peers, knows more than the information contained in textbooks in his/her grade level, etc.)*

#### 6.2.1.2. Schulleistung

Die Schulleistung bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes, mit Fakten und schulischem Wissen umzugehen und sich dieses anzueignen.

(1) **Schulerfolg ohne Anstrengung:**
erreicht ohne große Anstrengung in den meisten Schulfächern sehr gute Leistungen

- GES (Skala „Specific Academic Aptitude“), Item 25: *succeeds with little effort in specific subject areas (e.g., mathematics, the sciences, language arts, etc.)*

#### 6.2.1.3. Körperlich-kinästhetische Fähigkeiten

Dieser Fähigkeitsbereich umfasst motorische bzw. psychomotorische Fähigkeiten. Im Münchner Hochbegabungsmodell wird Psychomotorik über die folgenden Fertigkeiten operationalisiert (Heller & Perleth, 2007a, S. 128):

- Fingerfertigkeit,
- Handgeschicklichkeit,
- körperliche Geschicklichkeit, Gewandtheit,
- Bewegungspräzision und Schnelligkeit,
- Ausdauer bei körperlicher Anstrengung,
- Interesse an und Auseinandersetzung mit feinmechanischen, handwerklichen Aufgaben,
- praktische Veranlagung.

In Gagnés Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné, 2005) umfassen motorische Fertigkeiten Stärke, Ausdauer, Reflexe und die Koordination von Bewegungen. Howard Gardner (2005, S. 191ff.) beschreibt körperlich-kinästhetische Kompetenz als die Fähigkeit, den Körper zum eigenen Ausdruck und zur Handhabung oder Erzeugung von Objekten gezielt einzusetzen. Die Kernfunktionen dieser Kompetenz umfassen z.B. die Fähigkeit zu feinen und komplexen motorischen Bewegungsabläufen, die Fähigkeit, körperliche Bewegungen zu analysieren sowie die Fähigkeit zur Kontrolle der Körperbewegungen. Psycho-motorische Fähigkeiten kommen in besonderem Maße Tänzerinnen/Tänzern und Sportlerinnen/Sportlern zu, die Bewegungsabläufe sofort erfassen, nachvollziehen, geeignet modifizieren sowie fein und zielgerichtet ausführen können. Wichtig ist diese Form der Intelligenz aber auch für Handwerker/innen, Chirurginnen/Chirurgen, experimentell arbeitende Wissenschafter/innen, Mechaniker/innen und Ausübende vieler anderer technischer Berufe.

Der mBET-Merkmalsbereich „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“ bezieht sich daher auf das Geschick bei Bewegungsabläufen, handwerklichen Tätigkeiten, in der Grob- und Feinmotorik und im Sport.

(1) **sehr gute Grobmotorik:**

zeigt sehr gute Fähigkeiten bei Balance, Bewegung, Koordinationsfähigkeit und Körperbeherrschung (Springen, Laufen, Bewegungs- und Richtungswechsel, Hampelmann usw.) sowie bei der Handhabung verschiedener Sportgeräte; zeichnet sich in einer oder mehreren Sportarten aus

- BFL (Skala „Praktisch-motorisches Verhalten"):
  - Item 4: *Seine Bewegungen wirken gut koordiniert und gewandt.*
  - Item 8: *Er zeigt Freude an körperlichen Betätigungen.*
- GES (Skala „Performing and Visual Arts"):
  - Item 41: *excels in natural physical ability skills such as balance, movement, and body control (e.g., jumping, skipping, running, changing movements and directions, etc.)*
  - Item 42: *demonstrates superior manipulative skills in art, music, or sports (e.g., when using art materials such as brushes and pens; musical instruments; sports equipment such as bats, rackets, balls, etc.)*
  - Item 47: *excels in area(s) of athletics (e.g., gymnastics, football, tennis, baseball, swimming, etc.)*

(10) **sehr gute Feinmotorik:**
zeigt sehr gute Fähigkeiten in der Handhabung von verschiedenen Werkstoffen, Geräten, Werkzeugen oder Instrumenten (Ton, Papier, Schere, Pinsel, Stift usw.)

- BFL (Skala „Praktisch-motorisches Verhalten"):
  - Item 1: *Der Schüler gebraucht seine Hände sehr geschickt.*
  - Item 6: *Er ist sehr geschickt im Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen (z.B. Schere, Feile, Papier, Ton).*

#### 6.2.1.4. Künstlerische Fähigkeiten

Das künstlerische Potenzial bezieht sich auf Fähigkeiten im Schauspiel, Musik, Tanz, Zeichnen, Malen, Bildhauerei, Singen und Musizieren auf einem Instrument. Im musikalischen Bereich kann dies beispielsweise anhand der folgenden Merkmale operationalisiert werden (vgl. Heller & Perleth, 2007a, S. 126):

- Gefühl für Rhythmus und Text,
- Gedächtnis für Melodien, Fähigkeit zur vokalen Wiedergabe vorgegebener Melodien,
- Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden,
- akustische Sensibilität, Fähigkeit, verschiedene Klangfarben von Instrumenten zu unterscheiden,
- Fähigkeit, harmonische Zusammenhänge zu erkennen,
- Kreativität im Erfinden kleiner Melodien,
- Freude an Musik und am Musizieren,
- besondere Fähigkeit beim Spielen eines Instruments.

Für den Bereich der bildenden Kunst bzw. der Malerei haben Winner und Martino (2005, S. 95) die folgenden Merkmale zusammengefasst:

- Fähigkeit zur realistischen Darstellung,
- Beherrschung kultureller Konventionen (z.B. bei der Übernahme von Stil und Techniken),
- künstlerische Exploration eines einzelnen Themas,
- erfinden imaginative Welten und denken sich Geschichten aus,
- fortgeschrittene kompositorische Strategien.

Dieser mBET-Merkmalsbereich bezieht sich auf besondere Fähigkeiten in verschiedenen künstlerischen Sparten. Um das ganze Spektrum künstlerischer Fähigkeiten abzudecken, wurden die oben genannten Beispiele zu Fähigkeiten im

musikalischen oder bildnerischen Bereich durch Leistungsbeschreibungen aus anderen künstlerischen Domänen (sensorische Wahrnehmungsfähigkeit, Schauspiel, schriftstellerische Fähigkeiten) ergänzt. Künstlerisches Talent drückt sich in der Art und Weise aus, wie die Aktivität ausgeführt, die Aufgabe bewältigt oder mit künstlerischen Materialien und Medien umgegangen wird.

(1) **besondere sensorische Wahrnehmungsfähigkeit:**
besitzt eine hohe sensorische Wahrnehmungsfähigkeit; bemerkt kleinste Details in Bildern, Skulpturen, Musikstücken, Texten usw.; hat lebhafte Erinnerungen an Bilder, Geräusche, Gerüche usw.

- GATES (Skala „Artistic Talent"):
  - Item 49: *possession of high sensory sensitivity*
  - Item 50: *seeing minute details in art products or performances*
- GRS (Skala „Artistic Talent"):
  - Item 3: *appreciates subtle distinctions or variations in artistic products or performances*
  - Item 9: *demonstrates heightened attention to detail, color, shape, pitch, rhythm, and/or movement*

(2) **besondere bildnerische Fähigkeiten:**
zeigt besondere Fähigkeiten z.B. im Formen von Skulpturen, Zeichnen, Malen, Fotografie usw.

- GES (Skala „Performing and Visual Arts"), Item 43: *demonstrates superior artistic abilities (e.g., is creative and successful in an art medium such as sculpting, drawing, painting, designing, photography, etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „ Artistic Characteristics"), Item 5: *willingly tries out different media; experiments with a variety of materials and techniques*

(3) **besondere musikalische Fähigkeiten:**
zeichnet sich durch besondere musikalische Fähigkeiten aus, z.B. Singen, Spielen eines Instruments, Schreiben von Musikstücken oder Musiktexten, Rhythmusgefühl

- GES (Skala „Performing and Visual Arts"), Item 44: *excels in musical ability (e.g., singing, playing (an) instrument(s), writing music, writing musical lyrics, etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „Musical Characteristics"):
  - Item 3: *easily remembers melodies and can produce them accurately*
  - Item 5: *plays a musical instrument (or indicates a strong desire to)*
  - Item 6: *is sensitive to the rhythm of music; responds to changes in the tempo of music through body movements*

(4) **besondere schauspielerische Fähigkeiten:**
zeigt außergewöhnliche Leistungen im Schauspiel und bei Aufführungen vor Publikum (Schulaufführungen, Präsentationen, Sketches, Tanz usw.)

- GES (Skala „Performing and Visual Arts"), Item 45: *is successful in acting and performing for audiences (e.g., school plays, skits, debates, comedy routines, dancing, etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „Dramatic Characteristics"):
  - Item 4: *is adept at role-playing, improvising, acting out situations "on the spot"*
  - Item 5: *can readily identify himself or herself with the moods and motivations of characters*

(5) **besondere schriftstellerische Fähigkeiten:**
zeigt außergewöhnliche schriftstellerische Fähigkeiten; schreibt interessante Kurzgeschichten, Erzählungen, kleine Theaterstücke, längere Berichte usw.

- GES (Skala „Performing and Visual Arts"), Item 46: *demonstrates superior writing abilities (e.g., short stories, plays, essays, term papers, reporting experiences or events, etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „Dramatic Characteristics"):

- Item 2: *easily tells a story or gives an account of some experience*

#### 6.2.1.5. Kreative Fähigkeiten

Unter Kreativität versteht man die Fähigkeit einer Person, einzigartige, originelle, neue oder innovative Gedanken hervorzubringen oder innovative Produkte zu schaffen (Amabile, 2010). Ebenso versteht man darunter das Vermögen, originell und innovativ zu handeln.

Für die empirische Wissenschaft ist Kreativität ein heikles Thema: Empirische Untersuchungen verlangen kontrollierte Bedingungen, um ein Verhalten wiederholt und genau beobachten zu können. Kreativität als einzigartige schöpferische Leistung entzieht sich diesem Anspruch der Kontrollierbarkeit. Beschreibungen von Kreativität sind aus diesem Grund als Annäherung an ein nicht fassbares Phänomen zu sehen. Das schließt nicht aus, dass Kreativitätstests ihre Berechtigung haben. Ebenso können Kriterien für kreative Leistungen, z.B. in der Sprache, in der Musik, in der Technik usw. oder für den kreativen Prozess benannt werden. Allgemein wird Kreativität oft über Ideenflüssigkeit (Menge an produzierten Ideen in einer bestimmten Zeit), Ideenflexibilität (Fähigkeit, in verschiedenen Denkansätzen oder Strategien zu denken), Originalität (Fähigkeit, an unübliche Möglichkeiten zu denken und neue Wege zu bestreiten) und Elaboration (Fähigkeit, Details einer Idee genau herauszuarbeiten und diese auch anzuwenden) charakterisiert. Je nach Theorie wird Kreativität auf die Person, das Produkt, den Prozess oder die Umwelt, die kreatives Handeln ermöglicht, bezogen:

- Guilford (1950) definiert kreative Produkte über die folgenden Kriterien:
    - Neuartigkeit (das Produkt ist unkonventionell und originär)
    - Absicht (Zufallsprodukte, auch wenn sie nützlich sind, gelten nicht als kreative Leistung)
    - Nützlichkeit (durch Kreativität wurde ein Problem, z.B. im Alltag, im künstlerischen Bereich, gelöst)
- Das Komponentenmodell der Kreativität von Urban (Urban & Jellen, 1995) nennt folgende Eigenschaften des kreativen Menschen:
    - allgemeine und spezifische Wissensbasis und Denkfähigkeit
    - spezifische Fertigkeiten
    - Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft
    - Motivation und Neugier
    - divergentes Denken und Handeln
    - Offenheit und Ambiguitätstoleranz (toleriert Widersprüche)
- Im systemtheoretischen Konzept von Csíkszentmihályi (2005) werden das Individuum, der spezifische Bereich („Domäne“) und die soziale Umgebung als zentrale Kräfte angesehen. Csíkszentmihályi bezeichnet die Balance der Gegensätze – das Dialektische – als das, was für den kreativen Prozess und die kreative Person wesentlich ist. Kreative Menschen sind in der Lage, „auf beiden Seiten der Polarität“ zu denken und zu handeln. Csíkszentmihályi (1997) nennt folgende Charakteristika der polaren Integration bei kreativen Menschen:
    - Sie sind voll Energie, zugleich ruhig und entspannt: Aktivität und Ruhe unterliegen ihrer eigenen Kontrolle.
    - Sie sind weltklug und naiv zugleich, mit Weisheit und Kindlichkeit begabt.
    - Sie sind mit der Fähigkeit ausgestattet, konvergierend und divergierend zu denken. Hohe IQ-Werte allein garantieren nicht notwendigerweise kreative Hochleistungen. Ein scharfer Verstand kann Wissen so verinnerlichen, dass dies der Kreativität (dem Fragen, Bezweifeln, Verändern) im Wege steht. Andererseits kann grenzenloses, divergierendes (flexibles, originelles, ideenreiches) Denken ausufern, wenn nicht Auswahl und Entscheidung – durch konvergentes Denken – erfolgen.
    - Sie vereinen gegensätzliche Tendenzen auf dem Spektrum von Extraversion und Introversion.
    - Sie verhalten sich androgyn; sie entfliehen in gewisser Weise der rigiden geschlechtsspezifischen Rollenverteilung.
    - Sie sind konservativ und revolutionär/rebellisch: Sie verändern Domänen durch Neugier, Mut und Risikobereitschaft.
    - Sie verfolgen ihr Ziel mit Leidenschaft und weisen zugleich ein Höchstmaß an Objektivität auf.

- Sie verfügen über Offenheit, Sensibilität und Freude, gleichzeitig empfinden sie Leid und Schmerz tiefer als andere.

Die Hypothese Csíkszentmihályis sollte als Aufforderung verstanden werden, begabte und kreative Kinder und Jugendliche nicht auf einen einheitlichen Persönlichkeitstyp – auf eine der beiden Seiten der Pole – festzulegen. In der Fähigkeit zu Offenheit und Akzeptanz von scheinbaren Widersprüchen zeigt sich die kreative Lehrer/innen- und Erzieher/innen-Persönlichkeit.

Zusammengefasst bezieht sich der mBET-Merkmalsbereich „kreative Fähigkeiten" auf die Fähigkeit, auf einzigartige, originelle, neue Weise zu denken und zu handeln oder Dinge zu gestalten. Kreativität drückt sich beim Lösen von Problemen aus, beim Experimentieren oder beim Spielen auf imaginäre Art und Weise. Im mBET werden kreative Fähigkeiten durch die folgenden Merkmale erfasst:

(1) **hohe kreative Kombinationsfähigkeit:**
kombiniert bereits gelernte Informationen und Ideen, um einzigartige und originelle Ideen zu entwickeln, z.B. im Gestalten von Plänen, im Lösen von Problemen

- GES (Skala „Creativity"), Item 14: *combines information or ideas already learned to form unique and original ideas (e.g., is successful in creative writing, designing plans, solving problems, etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „Creativity Characteristics"):
  - Item 1: *imaginative thinking ability*
  - Item 8: *intellectual playfulness, a willingness to fantasize and manipulate ideas*

(2) **vielfältiges und breites Vorstellungsvermögen:**
zeigt Fantasie und großes Vorstellungsvermögen; hat ausgefallene Ideen, z.B. im kreativen Schreiben, im künstlerischen Gestalten, im Erfinden neuer Geräte oder Spiele; denkt in Bildern

- GES (Skala „Creativity"), Item 15: *develops creative and original ideas which are unique (e.g., solves math problems using operations which are different from those provided through instruction, suggests a novel method of teaching an abstract concept to a group of students, etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „Creativity Characteristics"), Item 3: *the ability to come up with unusual, unique or clever responses*

(3) **große Entdeckungsfreude und Wissbegier:**
liebt es zu analysieren, zu untersuchen, zu reflektieren; ist offen gegenüber Neuem (Erfahrungen, Dingen, Menschen); ist neugierig und interessiert am Lernen neuer Fakten, hinterfragt sogar anscheinend Alltägliches; sucht selbsttätig nach Antworten auf Fragen; zeigt großes Interesse bei bestimmten (Welt-)Themen, z.B. möchte mehr über Entdeckungen in Raumfahrt, Wissenschaft usw. wissen

- GES (Skala „Creativity"), Item 17: *is curious and interested in learning about those aspects of the environment which are new or different to him/her (e.g., asks questions about anything out of the ordinary; wants to know more about new discoveries in space, science, etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „Motivation Characteristics"):
  - Item 4: *tenacity for finding out information on topics of interest*
  - Item 8: *intense involvement in certain topics or problems*
- SRBCSS-R (Skala „Science Characteristics"):
  - Item 1: *demonstrates curiosity about scientific processes*
  - Item 4: *is curious about why things are as they are*

(4) **flexible Sichtweise und schneller Perspektivenwechsel:**
sieht Situationen, Probleme oder Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven, z.B. kann mehrere Seiten eines Sachverhaltes argumentieren; kann sich in andere hineinversetzen

- GES (Skala „Creativity"), Item 20: *views situations, problems, or issues from different perspectives (e.g., accepts negative consequences because they are necessary, even though he/she finds them unpleasant, can successfully argue both sides of an issue; etc.)*

(5) **hohe Elaborationsfähigkeit (Detailreichtum):**

entwirft oder erstellt aufwendige Details bei Freizeit- oder Schulaktivitäten, z.B. entwirft ein komplettes Dorf mit Straßen, Häusern, Geschäften, Spielzeug und imaginären Charakteren; erzählt oder schreibt aufwendige Geschichten oder Berichte

- GES (Skala „Creativity"), Item 22: *creates or produces elaborate details in recreation or academic activities (e.g., creates an entire village with streets, houses, and stores for toy or imaginary characters; writes elaborate fictional short stories or detailed research papers for classes; etc.)*
- SRBCSS-R (Skala „Artistic Characteristics"), Item 11: *elaborates on ideas from other people – uses them as a "jumping-off point" as opposed to copying them*

(6) **große Interessensvielfalt:**
verfolgt viele Projekte und Aktivitäten gleichzeitig, z.B. ist mit einer Vielzahl von Interessen befasst (inkl. Projekte, Hobbys, Sammlungen, Mitgliedschaften usw.)

- GES (Skala „Creativity"), Item 23: *has many projects or activities going on at the same time at home and school (e.g., is involved in a wide variety of interests including projects, hobbies, collections, memberships, etc.)*

### 6.2.2. Persönlichkeits- und Umweltmerkmale

Der zweite Teil des mBET ermöglicht eine Einschätzung von persönlichen und sozialen Merkmalen der Schülerin/des Schülers, die als „Vermittlervariablen" bzw. Mediatorfaktoren für die Förderung von Begabungen relevant sind. Im Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM, siehe Kap. 2.1) werden diese Aspekte als kritische Variablen in der Umsetzung von Potenzialen (Begabungsfaktoren) in sichtbare Leistung definiert. So können sich Begabungen erst durch das positive Zusammenspiel von nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen als Leistung äußern, während eine negative Interaktion dieser Aspekte hemmend wirken kann. Im mBET wird mit geänderten Designs und einer veränderten Farbgebung dieser Unterscheidung zwischen Begabungsaspekten einerseits und Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen andererseits auch visuell Rechnung getragen.

In der folgenden Übersicht zu den fünf mBET-Merkmalsbereichen, die sich auf für die Förderung relevante Persönlichkeitsmerkmale sowie auf die soziale Umwelt beziehen, wurden Items des ICF-CY, Items der Teacher Rating Scales sowie gebräuchliche psychodiagnostische Verfahren für Kinder und Jugendliche herangezogen (für eine Übersicht der verwendeten Verfahren siehe S. 44).

#### 6.2.2.1. Umgang mit anderen

Nach dem ICF-CY-Konzept (WHO, 2007, S. 173ff.) verweisen Interaktionen und Beziehungen auf die Ausführung von Handlungen und Aufgaben, die für die elementaren und komplexen Interaktionen mit Menschen (Fremden, Freundinnen/Freunden, Verwandten, Familienmitgliedern und Liebespartnerinnen/-partnern) in einer kontextuell und sozial angemessenen Weise erforderlich sind. Dies bedeutet z.B., die in einer bestimmten Situation erforderliche Rücksichtnahme und Wertschätzung zu zeigen oder auf Gefühle anderer zu reagieren. Dazu zählt auch, Interaktionen mit anderen in einer kontextuell und sozial angemessenen Weise aufrechtzuerhalten und zu handhaben, beispielsweise Gefühle und Impulse zu steuern, verbale und physische Aggressionen zu kontrollieren, bei sozialen Interaktionen unabhängig zu handeln und in Übereinstimmung mit sozialen Regeln und Konventionen agieren zu können.

Im mBET bezieht sich dieser Merkmalsbereich auf die Fähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzubauen, sich situationsangemessen zu verhalten und zu kommunizieren sowie auf die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen.

(1) **Beziehungsfähigkeit:**
zeigt Rücksichtnahme, Respekt, Wertschätzung und Toleranz; reagiert auf Gefühle anderer; kann mit Meinungsverschiedenheiten und Kritik umgehen; kann Freundschaften schließen und aufrechterhalten; geht auf Bedürfnisse anderer ein; kooperiert mit Erwachsenen und Gleichaltrigen

- GRS (Skala „Leadership"), Item 2: *recognizes the feelings of others*
- ICF-CY, d710 „Basic interpersonal interactions": *interacting with people in a contextually and socially appropriate manner, such as by showing consideration and esteem when appropriate, or responding to the feelings of others (incl. showing respect, warmth, appreciation, and tolerance in relationships; responding to criticism and social cues in relationships; and using appropriate physical contact in relationships)*

- Schulische Standortgespräche, „Umgang mit Menschen": *Die Schülerin/der Schüler kann mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen; Achtung, Wärme und Toleranz entgegenbringen und annehmen; Nähe und Distanz regeln; mit Kritik umgehen; Freunde finden*

(2) **situative Anpassung:**
verhält sich der Situation entsprechend; kann eigene Gefühle und Impulse im sozialen Umgang steuern, z.B. verbale/physische Aggressionen kontrollieren; kann soziale Regeln und Konventionen einhalten; kann eigenes Verhalten gut an die jeweilige Situation anpassen, z.B. in der Bibliothek leise sein; hält angemessene körperliche Distanz

- ICF-CY, d720 „Complex interpersonal interactions": *maintaining and managing interactions with other people, in a contextually and socially appropriate manner, such as by regulating emotions and impulses, controlling verbal and physical aggression, acting independently in social interactions, and acting in accordance with social rules and conventions (incl. playing with others, forming and terminating relationships; regulating behaviours within interactions; interacting according to social rules; and maintaining social space)*

(3) **kommunikative Fähigkeiten:**
verbalisiert ein Anliegen so, dass andere es verstehen können; kann durch die Art seiner Darstellung andere interessieren, z.B. erzählt spannende Geschichten; hört Mitschülerinnen/Mitschülern zu und geht auf ihre Beiträge ein; Sprache und Körpersprache passen zusammen (Inhalt, Stimme, Gestik, Mimik)

- Schulische Standortgespräche, „Kommunikation": *Die Schülerin/der Schüler kann verstehen, was andere sagen; ausdrücken (nonverbal und verbal); seine Gedanken so ausdrücken, dass andere verstehen, was sie/er ausdrücken will; anderen Menschen Dinge erklären; Gespräche und Diskussionen führen*
- BFL (Skala „Sozialsensibles und kommunikatives Verhalten"):
  - Item 3: *Er hört seinen Mitschülern gut zu und geht ausdrücklich auf ihre Beiträge ein.*
  - Item 6: *Er verbalisiert ein Anliegen so, daß andere es verstehen können.*
  - Item 8: *Es gelingt ihm durch die Art seiner Darstellung, seine Mitschüler für seinen Beitrag zu interessieren.*
- GES, Item 8: *expresses thoughts clearly and thoroughly in verbal and written form (e.g., accurately reports current events to the class, writes a detailed explanation of events leading up to the Civil War, etc.)*
- SRBCSS (Skala „Leadership Characteristics"), Item 5: *can express himself well; has good verbal facility and is usually well understood*
- SRBCSS-R:
  - Skala „Leadership Characteristics", Item 3: *the ability to articulate ideas and communicate well with others*
  - Skala „Communication Characteristics (Precision)", Item 7: *can find various ways of expressing ideas so others will understand*
  - Skala „Communication Characteristics (Expressiveness)", Item 1: *uses voice expressively to convey or enhance meaning*
  - Skala „Communication Characteristics (Expressiveness)", Item 2: *conveys information nonverbally through gestures, facial expressions, and "body language"*
  - Skala „Communication Characteristics (Expressiveness)", Item 3: *is an interesting storyteller*

(4) **Verhalten in Konfliktsituationen:**
erkennt Übereinstimmungen und Unterschiede in Meinungen; kann auch die Bedürfnisse und Ziele der anderen Beteiligten abwägen; findet oft Lösungen, die für beide Seiten annehmbar sind

- BFL (Skala „Tolerantes, konstruktives Konfliktlösungsverhalten"):
  - Item 5: Auch wenn er selbst in einen Konflikt verwickelt ist, bemüht er sich, den anderen zu verstehen und ist bereit, ihm ein Stück entgegenzugehen.

- Item 7: Er setzt sich bei Konflikten für Lösungen ein, bei denen keine Seite verliert.
- Item 8: Er ist bereit, andersartige Standpunkte zu akzeptieren und versucht nicht, die anderen zu „bekehren".

- OECD (2005, S. 13, „ability to manage and resolve conflicts"):

  *… individuals need to be able to:*

  - *Analyse the issues and interests at stake* […]*, the origins of the conflict and the reasoning of all sides, recognising that there are different possible positions;*
  - *identify areas of agreement and disagreement;*
  - *reframe the problem, and*
  - *prioritise needs and goals, deciding what they are willing to give up and under what circumstances.*

#### 6.2.2.2. Erfolgs- und Leistungsmotivation

Dieser Merkmalsbereich beschreibt allgemeine mentale Funktionen, die physiologische und psychologische Vorgänge betreffen, welche bei einer Person ein nachhaltiges Streben nach Befriedigung bestimmter Bedürfnisse und die Verfolgung allgemeiner Ziele verursachen. Dies umschließt Funktionen, die psychische Energie, Motivation, Appetit, Sucht (einschließlich Sucht nach Substanzen, die zu einer Abhängigkeit führen) sowie Impulskontrolle betreffen (WHO, 2007, S. 50).

Im mBET bezieht sich der Merkmalsbereich „Erfolgs- und Leistungsmotivation" auf das Durchhaltevermögen und die Konzentrationsfähigkeit, weiters auf die Tendenz, herausfordernde Aufgaben zu mögen und auf die Fähigkeit, auch ohne Lob gut zu arbeiten. Motivation wird als die Energie angesehen, die eine Person antreibt, sich Ziele zu setzen und zu verfolgen.

(1) **Durchhaltevermögen:**
arbeitet über längere Zeit ohne Unterbrechung; ist in die Arbeit vertieft; lässt sich nicht so leicht entmutigen, z.B. bei Schwierigkeiten, Misserfolg, langwierigen Arbeiten; zeigt andauerndes Interesse bei bestimmten Themen

- BFL (Skala „Angemessenes Arbeits- und Lernverhalten"):
  - Item 1: *Der Schüler arbeitet gleichmäßig im Unterricht mit.*
  - Item 5: *Er arbeitet längere Zeit ohne Unterbrechung.*
- GRS (Skala „Motivation"), Item 11: *persists on tasks even when initial efforts are not successful*
- ICF-CY, b1254 „persistence": disposition to act with an appropriately sustained rather than limited effort
- SRBCSS-R (Skala „Motivation Characteristics"):
  - Item 3: *sustained interest in certain topics or problems*
  - Item 4: *tenacity for finding out information on topics of interest*
  - Item 5: *persistent work on tasks even when setbacks occur*
  - Item 7: *follow-through behavior when interested in a topic or problem*
  - Item 8: *intense involvement in certain topics or problems*

(2) **Aufmerksamkeit:**
kann sich auf eine Aufgabe konzentrieren; bleibt gedanklich bei der Sache; passt im Unterricht gut auf; lässt sich nicht leicht von äußeren Reizen ablenken

- GES, Item 7: *demonstrates the ability to maintain concentration on a particular activity for extended periods of time (e.g., works through a difficult math problem to completion)*
- ICF-CY, b140 „Attention functions": *specific mental functions of focusing on an external stimulus or internal experience for the required period of time (incl. functions of sustaining attention, shifting attention, dividing attention; concentration; distractibility)*

- SRBCSS-R (Skala „Motivation Characteristics“), Item 1: *the ability to concentrate intently on a topic for a long period of time*

(3) **Eigeninitiative:**
ergreift die Initiative, braucht wenig externe Motivation bei Aufgaben; setzt sich persönliche Ziele; beschäftigt sich mit selbst gewählten Aktivitäten, z.B. liest, schreibt, malt, zeichnet; beschäftigt sich selbst fantasievoll

- GES, Item 16: *engages in self-initiated activities (e.g., reads, writes, paints, draws, entertains self through imagination, etc.)*
- GRS (Skala „Motivation”), Item 8: *sets challenging goals*
- ICF-CY, b1255 „Approachability“: *disposition to act in an initiating manner, moving towards persons or things rather than retreating or withdrawing*
- SRBCSS-R (Skala „Motivation Characteristics“), Item 11: *little need for external motivation to follow through in work that is initially exciting*

(4) **Impulskontrolle:**
kann plötzliche Handlungsimpulse regulieren und unterdrücken, z.B. kann warten, bis sie/er an der Reihe ist; überlegt, bevor sie/er handelt; zeigt Selbstdisziplin

- CBCL, Item 41: *ist impulsiv oder handelt, ohne zu überlegen*
- ICF-CY, b1304 „Impulse control“: *mental functions that regulate and resist sudden intense urges to do something*
- SIGS (Skala „Leadership“), Item 5: *has self-discipline*

(5) **Anstrengungsbereitschaft:**
liebt intellektuell herausfordernde Aktivitäten, z.B. schwierige Rechenaufgaben, schwierige Texte, kreatives Schreiben, Problemlösen

- GES:
  - Item 29: *enjoys intellectually challenging activities (e.g., difficult math problems, creative writing, problem solving, editing a school paper, etc.)*
  - Item 32: *enjoys working toward goals, getting things accomplished, working on projects, etc. (e.g., takes responsibility for bulletin board, organizes a mock election, etc.)*
- GRS (Skala „Motivation“), Item 9: *takes on new and difficult tasks or projects*

(6) **Optimierungsstreben:**
zeigt hohe Selbstmotivation beim Lernen; ist erfolgsorientiert, ist kritisch hinsichtlich eigener Leistungen; versucht die Leistungen in den persönlichen Interessensgebieten zu steigern

- BFL (Skala „Lern-, leistungsmotiviertes und allgemein interessiertes Verhalten“), Item 1: *Der Schüler versucht, seine Leistungen auf seinen Interessengebieten zu steigern.*
- GES, Item 10: *is a high achiever who sets personal goals and strives to achieve them*
- GRS (Skala „Motivation“):
  - Item 2: *strives to achieve, wants to perform at the highest possible level*
  - Item 4: *approaches situations expecting to do well*
  - Item 5: *places high value on mastery and success*
  - Item 7: *sets high standards for his/her performance*
  - Item 10: *strives to improve or become more competent*
- SRBCS (Skala „Motivational Characteristics“), Item 4: *strives toward perfection, is self-critical, is not easily satisfied with his own speed or products*

#### 6.2.2.3. Arbeitshaltung

Der mBET-Merkmalsbereich „Arbeitshaltung“ bezieht sich auf die Bewältigung und Erledigung von Aufgaben, auf die Organisation von Routinen und Arbeitsabläufen sowie auf den Umgang mit Stress. Hier geht es um Merkmale, die sich auf das Herangehen an schwierige Situationen und das Meistern von Herausforderungen auswirken.

(1) **Umgang mit Stress:**
kann mit Zeitdruck oder anderen ungünstigen Umständen gut umgehen, z.B. eine Aufgabe unter Zeitdruck erledigen, mit einer größeren Gruppe von Mitschülerinnen und Mitschülern zielorientiert arbeiten; zeigt keine übermäßige Schul- oder Prüfungsangst

- ICF-CY, d240 „Handling stress and other psychological demands“: *carrying out simple or complex and coordinated actions to manage and control the psychological demands required to carry out tasks demanding significant responsibilities and involving stress, distraction, or crises, such as taking exams, driving a vehicle during heavy traffic, putting on clothes when hurried by parents, finishing a task within a time-limit or taking care of a large group of children*

(2) **Einschätzung der eigenen Fähigkeiten:**
schätzt eigene Leistungsmöglichkeiten realistisch ein, d.h. stellt weder zu hohe noch zu niedrige Forderungen an sich selbst; steht zu eigenen Schwächen, z.B. fragt die Lehrperson, wenn sie/er bestimmte Dinge im Unterricht nicht verstanden hat

- BFL:
  - Skala „Lern-, leistungsmotiviertes und allgemein interessiertes Verhalten“, Item 8: *Er schätzt seine Leistungsmöglichkeiten realistisch ein, d.h. er stellt weder zu hohe noch zu niedrige Forderungen an sich selbst.*
  - Skala „Soziales Selbstbehauptungsverhalten“, Item 8: *Er versucht, seine Schwächen nicht zu überspielen und sagt z.B., wenn er etwas nicht verstanden hat.*

(3) **Zeitmanagement:**
erledigt Aufgaben selbstständig und zeitgerecht; teilt sich Zeit für verschiedene Aktivitäten ein

- ICF-CY, d2305 „Managing one’s time“: *managing the time required to complete usual or specific activities, such as preparing to depart from home, taking medications, and accessing assistive technology and supports*
- ICF-CY, d2306 „Adapting to time demands“: *carrying out actions and behaviours appropriately in the required sequence and within the time allotted, such as running to the station when in danger of missing the train*
- Schulische Standortgespräche, „Umgang mit Anforderungen“: *Die Schülerin/der Schüler kann aufgetragene Aufgaben selbständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; Freude und Frust regulieren*

(4) **Vorausplanung:**
geht planvoll vor, z.B. trifft die notwendigen Vorbereitungen, um eine Aufgabe erledigen zu können, beschafft sich ohne Aufforderung Informationen und Material

- BFL (Skala „Selbstständiges, selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Verhalten”):
  - Item 5: *Er geht planvoll vor, trifft also die notwendigen Vorbereitungen, bevor er mit der Erledigung einer Aufgabe beginnt.*
  - Item 6: *Er beschafft sich ohne Aufforderung Informationen oder Material, wenn diese benötigt werden.*
- SRBCSS-R (Skala „Leadership Characteristics“), Item 5: *the ability to organize and bring structure to things, people, and situations*

(5) **Genauigkeit und Sorgfalt:**
achtet auf Details; führt Aufgaben sorgfältig und präzise aus

- BFL (Skala „Angemessenes Arbeits- und Lernverhalten“), Item 3: *Er führt Arbeiten zuverlässig und genau aus.*

- HAVEL, Item 20: *Das Kind macht seine Schularbeiten sorgfältig.*
- ICF-CY, b1262 „Conscientiousness“: *mental functions that produce personal dispositions such as in being hard-working, methodical and scrupulous, as contrasted to mental functions producing dispositions such as in being lazy, unreliable and irresponsible.*

(6) **Verantwortungsübernahme:**
übernimmt gerne Pflichten und Aufgaben, z.B. Verantwortung für einen Auftrag oder ein Projekt, die Organisation eines kleinen Events; führt Arbeiten zuverlässig aus

- BFL (Skala „Angemessenes Arbeits- und Lernverhalten“):
  - Item 2: *Es hält sich an vereinbarte Arbeitsaufträge.*
  - Item 4: *Es erledigt übernommene Aufgaben im Unterricht ohne „ständige“ Ermahnung.*
  - Item 8: *Bei Arbeitsaufträgen beginnt er ohne große Umschweife.*
- HAVEL:
  - Item 28: *Man kann dem Kind Pflichten und Aufgaben übertragen.*
  - Item 33: *Das Kind führt zu Ende, was es sich vornimmt.*
- Schulische Standortgespräche, „Umgang mit Anforderungen“: *Die Schülerin/der Schüler kann aufgetragene Aufgaben selbständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; Freude und Frust regulieren*
- SRBCSS-R (Skala „Leadership Characteristics“), Item 1: *responsible behavior, can be counted on to follow through on activities/projects*

#### 6.2.2.4. Persönlichkeit

Der mBET-Merkmalsbereich „Persönlichkeit“ erfasst individuelle Eigenschaften, die beeinflussen, wie eine Person auf Situationen reagiert, Emotionen erlebt, sich in diesem Zusammenhang selbst einschätzt, und die relevant für die Begabungsförderung und Leistungsentwicklung sind (zur Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften für die Begabungsförderung siehe auch Heller, Perleth & Lim, 2005).

(1) **Offenheit und Extraversion:**
geht aus sich heraus und ist kontaktfreudig; zeigt Gefühle; berichtet über eigene Erfahrungen; lässt andere an ihren/seinen Gedanken teilhaben

- ICF-CY, b1260 „Extraversion“: *mental functions that produce a personal disposition that is outgoing, sociable and demonstrative, as contrasted to being shy, restricted and inhibited*
- ICF-CY, b1264 „Openness to experience“: *mental functions that produce a personal disposition that is curious, imaginative, inquisitive and experience-seeking, as contrasted to being stagnant, inattentive and emotionally inexpressive*

(2) **Ausgeglichenheit:**
ist ausgeglichen, ruhig und gefasst; kann sowohl das Erleben als auch den Ausdruck von Emotionen steuern, z.B. Weinen, Angst, Furcht, Wut

- ICF-CY, b1263 „Psychic stability“: *mental functions that produce a personal disposition that is even-tempered, calm and composed, as contrasted to being irritable, worried, erratic and moody*
- ICF-CY, b1521 „Regulation of emotion”: *mental functions that control the experience and display of affect*

(3) **Optimismus:**
ist heiter und zuversichtlich

- ICF-CY, b1265 „Optimism“: *mental functions that produce a personal disposition that is cheerful, buoyant and hopeful, as contrasted to being downhearted, gloomy and despairing*

(4) **Selbstsicherheit:**
ist mutig; kann sich in wichtigen Dingen behaupten und eigene Überzeugungen durchsetzen

- ICF-CY, b1266 „Confidence“: *mental functions that produce a personal disposition that is self-assured, bold and assertive, as contrasted to being timid, insecure and self-effacing*

(5) **Vertrauenswürdigkeit:**
ist ehrlich; andere können ihr/ihm vertrauen

- ICF-CY, b1267 „Trustworthiness“: *mental functions that produce a personal disposition that is dependable and principled, as contrasted to being deceitful and antisocial*
- SIGS (Skala „Leadership“), Item 6: *has an advanced level of ethical understanding*

#### 6.2.2.5. Soziale Zugehörigkeit

Dieser mBET-Merkmalsbereich bezieht sich auf die soziale Umwelt, also die Personen und Gegebenheiten, die praktische und emotionale Unterstützung, Fürsorge und Schutz geben sowie auf Beziehungen zu anderen Personen in Schule, Familie und anderen Bereichen, welche der Schülerin/dem Schüler physische oder emotionale Unterstützung bieten.

(1) **Soziale Integration:**
nimmt am gemeinschaftlichen Leben in der Schule teil: verbringt Zeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern; wird in Spiele und andere Freizeitaktivitäten einbezogen; pflegt Lieblingsaktivitäten mit anderen (Fußball, Musizieren, Computerspiele usw.)

- ICF-CY, d910 „Community life“: *engaging in aspects of community social life, such as engaging in charitable organizations, service clubs or professional social organizations (incl. informal and formal associations; ceremonies)*
- ICF-CY, d920 „Recreation and leisure”: *engaging in any form of play, recreational or leisure activity, such as informal or organized play and sports, programmes of physical fitness, relaxation, amusement or diversion, going to art galleries, museums, cinemas or theatres; engaging in crafts or hobbies, reading for enjoyment, playing musical instruments; sightseeing, tourism and travelling for pleasure*

(2) **Unterstützung in der Schule:**
hat soziale Unterstützung in der Klasse bzw. in der Schule, z.B. Mitschüler/innen, an die sie/er sich wenden kann

- ICF-CY, e325 „Acquaintances, peers, colleagues, neighbours and community members“: *individuals who are familiar to each other as acquaintances, peers, colleagues, neighbours, and community members, in situations of work, school, recreation, or other aspects of life, and who share demographic features such as age, gender, religious creed or ethnicity or pursue common interests*

(3) **Unterstützung in der Familie:**
kann zu Hause mit den Eltern über alles reden; wird von den Eltern getröstet, z.B. bekommt Unterstützung von den Eltern, wenn es in der Schule nicht so gut läuft

- ICF-CY, e310 „Immediate Family“: *individuals related by birth, marriage or other relationship recognized by the culture as the immediate family, such as spouses, partners, parents, siblings, children, foster parents, adoptive parents and grandparents.*

(4) **Unterstützung im weiteren sozialen Umfeld:**
hat soziale Unterstützung außerhalb von Schule und Familie, z.B. Freunde, Nachbarn, Haustiere; nimmt an außerschulischen Programmen und Kursen teil; hat außerschulische Betätigungsfelder

- ICF-CY, d910 „Community life“: *engaging in aspects of community social life, such as engaging in charitable organizations, service clubs or professional social organizations (incl. informal and formal associations; ceremonies)*
- ICF-CY, d920 „Recreation and leisure”: *engaging in any form of play, recreational or leisure activity, such as informal or organized play and sports, programmes of physical fitness, relaxation, amusement or diversion, going to art galleries, museums, cinemas or theatres; engaging in crafts or hobbies, reading for enjoyment, playing musical instruments; sightseeing, tourism and travelling for pleasure*
- ICF-CY, e320 „Friends”: *individuals who are close and ongoing participants in relationships characterized by trust and mutual support*

- ICF-CY, e325 „Acquaintances, peers, colleagues, neighbours and community members“: *individuals who are familiar to each other as acquaintances, peers, colleagues, neighbours, and community members, in situations of work, school, recreation, or other aspects of life, and who share demographic features such as age, gender, religious creed or ethnicity or pursue common interests*
- ICF-CY, e350 „Domesticated animals“: *animals that provide physical, emotional, or psychological support, such as pets (dogs, cats, birds, fish, etc.) and animals for personal mobility and transportation*

## 6.3. Empirische Studien zum mBET

### 6.3.1. Einleitung

Nach Entwicklung des mBET-Beobachtungsbogens für Lehrer/innen (siehe auch Kap. 6.1) und entsprechender Beobachtungsbögen für Schüler/innen und Eltern wurde das mBET im Rahmen mehrerer Studien empirisch überprüft. Studien zur diagnostischen Güte von Lehrer/innen-Urteilen sowie zur Diagnosekompetenz von Lehrpersonen zeigen häufig eine niedrige Diagnosegenauigkeit bei Lehrpersonen (für einen Überblick siehe auch Spinath, 2005 und Schrader, 2013). Dies betrifft zum einen die Vorhersage von Leistungen durch die Lehrpersonen und zum anderen die Übereinstimmung der Einschätzungen von Lehrpersonen mit denen von Schülerinnen/Schülern oder Eltern. Aus diesem Grund sollte zum einen untersucht werden, inwieweit die mit den mBET-Beobachtungsbögen erhobenen Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern korrelieren (Studien 1 und 2), und zum anderen festgestellt werden, wie hoch die Einschätzungen im mBET mit Beobachtungsdaten aus anderen Verfahren übereinstimmen (Studien 3 und 4). Zudem wurde im Rahmen einer weiteren Studie die Eignung der Antwortskala des mBET geprüft und mit Alternativskalen verglichen (Studie zur Skalenüberprüfung).

### 6.3.2. Forschungsfragen

Die empirische Überprüfung des mBET verfolgte zwei zentrale Forschungsfragen. So sollte zum einen überprüft werden, inwieweit die unterschiedlichen Beobachter/innenperspektiven von Lehrpersonen, Schülerinnen/Schülern und Eltern im mBET übereinstimmen. Zum anderen wurde untersucht, inwieweit Beobachtungen mithilfe des mBET mit anderen Verfahren zur Messung von Fähigkeiten und begabungsrelevanten Eigenschaften korrelieren. Die Untersuchungen wurden in Kooperation mit der Universität Trier (Skala „intellektuelle Fähigkeiten“) und der Donau-Universität Krems im Rahmen einer Projektarbeit (Übereinstimmung von Beobachter/innenperspektiven) bzw. einer Masterthesis (Skalen „kreative Fähigkeiten“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und „Arbeitshaltung“[9]) durchgeführt.

Die Forschungsfragen lauteten:

a) Übereinstimmung von Beobachter/innenperspektiven (siehe 6.3.3.1 und 6.3.3.2):
   - Wie gut stimmen die Einschätzungen von Lehrer/innen mit denen von Eltern und Schülerinnen/Schülern überein?
   - Wie können gegebenenfalls auftretende Diskrepanzen in den Beobachtungen erklärt werden?

b) Übereinstimmung mit anderen Verfahren (siehe 6.3.4.1 und 6.3.4.2):
   - Wie gut stimmen die mBET-Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten von Schülerinnen/Schülern der 1.–4. Schulstufe mit Intelligenztestergebnissen aus dem THINK-Verfahren (Baudson & Preckel, 2013) überein?
   - Wie gut stimmen die mBET-Einschätzungen von Schülerinnen/Schülern der 5. und 6. Schulstufe in Bezug auf Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten und Kreativität mit dem Fragebogenverfahren aus der Münchner Hochbegabungstestbatterie (Heller & Perleth, 2007b) überein?

[9] Dieser mBET-Merkmalsbereich wurde nach Abschluss dieser Studien von „Umgang mit Anforderungen“ in „Arbeitshaltung“ umbenannt.

### 6.3.3. Übereinstimmung von Beobachter/innenperspektiven

#### 6.3.3.1. Studie 1 (Projektarbeit Donau-Universität Krems)

Diese Untersuchung wurde im Rahmen einer studentischen Projektarbeit in Kooperation mit der Donau-Universität Krems (Masterstudiengang „Gifted Education“) im Wintersemester 2012/2013 durchgeführt. Eine detaillierte Übersicht über die Projektarbeit bieten Bletzacher, Cerny, Famler, Fuchs und Prior-Matkovits (2012).

a) Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 44 Schüler/innen teil. Die 15 Mädchen und 29 Buben wurden per Zufallsstichprobe aus Klassen der 3.–6. Schulstufe rekrutiert und stammten aus fünf österreichischen Bundesländern. Dabei besuchten sechs Kinder die 3. Schulstufe, fünf Kinder die 4. Schulstufe, 26 Kinder die 5. und sieben Kinder die 6. Schulstufe.

b) Datenerhebung

Für die Untersuchung der Fragestellung wurden die Einschätzungen der Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen mithilfe der mBET-Beobachtungsbögen (Version September 2012) erhoben. Die Schüler/innen füllten die mBET-Beobachtungsbögen in Einzelarbeit in der Schule aus und wurden, wenn nötig, von ihren Lehrerinnen und Lehrern unterstützt. Die Eltern erhielten die Beobachtungsbögen sowie ein Informationsblatt und einen Rückumschlag nach Hause und retournierten diese nach Ausfüllen an die Lehrpersonen. Alle Bögen wurden mithilfe von Codes anonymisiert und elektronisch weiterverarbeitet.

c) Datenauswertung

Zur Überprüfung der Forschungsfragen wurden mithilfe von SPSS-Statistiksoftware die Korrelationen der mBET-Merkmalsbereiche zwischen den unterschiedlichen Beobachter/innenperspektiven (Lehrperson, Eltern, Schüler/in) berechnet. Zusätzlich wurden nach Sichtung der mBET-Unterlagen bei stark voneinander abweichenden Selbst- und Fremdeinschätzungen SEL-Gespräche (= Schüler/innen-Eltern-Lehrer/innen-Gespräche) zur qualitativen Aufklärung von Diskrepanzen geführt.

d) Ergebnisse

Die durchschnittlichen Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern in den verschiedenen mBET-Merkmalsbereichen sind in Tabelle 6 dargestellt.

*Tabelle 6: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern in allen mBET-Merkmalsbereichen*

| **mBET-Merkmalsbereich** | **Lehrer/innen** (*N*=136) | **Eltern** (*N*=127) | **Schüler/innen**(*N*=123) |
|---|---|---|---|
| | MW *(SD)* | MW *(SD)* | MW *(SD)* |
| *Intellektuelle Fähigkeiten* | 5,99 *(2,11)* | 6,23 *(1,73)* | 6,70 *(1,77)* |
| *Körperlich-kinästhetische Fähigkeiten* | 6,75 *(2,21)* | 8,07 (1,56) | 9,06 *(1,10)* |
| *Künstlerische Fähigkeiten* | 4,99 *(1,96)* | 5,24 *(2,01)* | 6,37 *(1,91)* |
| *Kreative Fähigkeiten* | 5,50 *(2,15)* | 5,52 *(1,93)* | 7,63 *(1,39)* |
| *Schulleistung* | 5,73 *(2,56)* | 6,73 *(3,23)* | 6,89 *(2,32)* |
| *Beziehungen* | 6,46 *(2,09)* | 7,06 *(1,88)* | 7,71 *(1,50)* |
| *Erfolgs- und Leistungsmotivation* | 6,13 *(2,44)* | 5,31 *(2,15)* | 7,21 *(1,45)* |
| *Umgang mit Anforderungen* | 6,20 *(2,37)* | 6,01 *(1,83)* | 7,32 *(1,64)* |
| *Persönlichkeit* | 6,57 *(2,30)* | 7,44 *(1,57)* | 7,20 *(1,50)* |
| *Soziale Zugehörigkeit* | 7,01 *(1,97)* | 8,91 *(1,39)* | 8,50 *(1,19)* |

Wie aus Tabelle 6 ersichtlich, weisen die Schüler/innen in fast allen Merkmalsbereichen die höchsten Einschätzungen auf, während die Einschätzungen der Lehrpersonen häufig die niedrigsten sind. Ausnahmen stellen die Merkmalsbereiche „Persönlichkeit“ und „soziale Zugehörigkeit“ (höchste Einschätzungen durch Eltern) sowie die Merkmalsbereiche „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und „Umgang mit Anforderungen“ (niedrigste Einschätzungen durch Eltern) dar. Die größten Unterschiede in den Einschätzungen der jeweiligen Beobachter/innengruppen zeigen sich:

- zwischen Lehrpersonen und Eltern im Merkmalsbereich „soziale Zugehörigkeit“,
- zwischen Lehrpersonen und Schüler/Schülern im Merkmalsbereich „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“ und
- zwischen Eltern und Schülerinnen/Schülern im Merkmalsbereich „kreative Fähigkeiten“.

Einen Überblick über die Korrelationsberechnungen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern liefert Tabelle 7.

*Tabelle 7: Korrelationen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern*

| | | ***Lehrer/innen*** | ***Eltern*** | ***Schüler/innen*** |
|---|---|---|---|---|
| | | *r* | *r* | *r* |
| *Intellektuelle Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .517** | .351* |
| | Eltern | | | .537** |
| *Körperlich-kinästh. Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .160 | .305* |
| | Eltern | | | .188 |
| *Künstlerische Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .196 | .296 |
| | Eltern | | | .578** |
| *Kreative Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .265 | .359* |
| | Eltern | | | .244 |
| *Schulleistung* | Lehrer/innen | | .699** | .568** |
| | Eltern | | | .607** |
| *Beziehungen* | Lehrer/innen | | .337* | .078 |
| | Eltern | | | .294 |
| *Erfolgs- und Leistungsmotivation* | Lehrer/innen | | .541** | .084 |
| | Eltern | | | .019 |
| *Umgang mit Anforderungen* | Lehrer/innen | | .483* | .149 |
| | Eltern | | | .227 |
| *Persönlichkeit* | Lehrer/innen | | .546** | .198 |
| | Eltern | | | .448* |
| *Soziale Zugehörigkeit* | Lehrer/innen | | .362* | .198 |
| | Eltern | | | .178 |

** signifikant auf dem Niveau von .001
* signifikant auf dem Niveau von .05

Die Korrelationen zwischen den mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern in Studie 1 bewegen sich zwischen $r = .019$ und $r = .699$. Die höchsten Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Beobachter/innengruppen und hohe Korrelationen finden sich für den Merkmalsbereich „Schulleistungen“. Im Merkmalsbereich „intellektuelle Fähigkeiten“ zeigen sich ebenfalls hohe Korrelationen zwischen Lehrpersonen und Eltern sowie zwischen Eltern und Schülerinnen/Schülern und eine mittlere Korrelation zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern. Weiterhin korrelieren die Einschätzungen von:

- Lehrpersonen und Eltern hoch in den mBET-Merkmalsbereichen „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und „Persönlichkeit“ sowie mittel hinsichtlich „Beziehungen“, „Umgang mit Anforderungen“ und „soziale Zugehörigkeit“,
- Lehrpersonen und Schüler/Schülern mittel in Bezug auf „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“ und „kreative Fähigkeiten“,
- Eltern und Schülerinnen/Schülern hoch in den mBET-Merkmalsbereichen „künstlerische Fähigkeiten“ und mittel in Bezug auf den mBET-Merkmalsbereich „Persönlichkeit“.

Hohe Korrelationen finden sich somit vorrangig zwischen Lehrpersonen und Eltern und in den mBET-Merkmalsbereichen „intellektuelle Fähigkeiten“, „Schulleistung“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und „Persönlichkeit“. Dies könnte daran liegen, dass die Merkmalsbereiche klar umrissene und im schulischen Umfeld relevante Merkmale beschreiben („intellektuelle Fähigkeiten“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“) oder durch sichtbare Leistungsbeurteilungen leicht nachvollziehbar sind („Schulleistung“). Denkbar ist auch, dass eine Fremdeinschätzung von Persönlichkeitseigenschaften im Alter der beobachteten Schüler/innen leichter gelingt als eine Selbsteinschätzung.

Mittlere bis niedrige Korrelationen finden sich in den mBET-Merkmalsbereichen „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“, „künstlerische Fähigkeiten“ und „kreative Fähigkeiten“. Die Einschätzungen der Lehrpersonen korrelierten hier nur niedrig oder mittel mit denen der Schüler/innen und niedrig mit den Elterneinschätzungen, wohingegen Eltern- und Schüler/innen-Einschätzungen zumindest im Bereich „künstlerische Fähigkeiten“ hoch miteinander korrelierten. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass die genannten Fähigkeitsbereiche im schulischen Umfeld weniger stark sichtbar werden und damit (für Lehrpersonen) schlechter beobachtbar sind.

Ein weiterer Grund für Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen der Schüler/innen einerseits und von Lehrpersonen und Eltern andererseits könnte in abweichenden Formulierungen des mBET-Beobachtungsbogens für Schüler/innen liegen. So gab es Fragen, die inhaltlich weniger tatsächliche Fähigkeiten, sondern eher die Affinität zu bestimmten Tätigkeiten beinhalteten. Diese Formulierungen wurden im Nachgang der Studie geändert, um entsprechende Interpretationsunterschiede in der zukünftigen Verwendung des mBET zu verringern.

Zusammengefasst zeigt sich, dass es sowohl Merkmalsbereiche mit mittleren oder hohen Korrelationen gibt als auch solche, in denen sich nur niedrige oder gar keine Übereinstimmungen in den verschiedenen Beobachter/innenperspektiven zeigen. Dies kann zum einen daran liegen, dass je nach Beobachter/innenperspektive mehr oder weniger Einblick in Merkmalsbereiche gegeben ist (z.B. für fachfremde Lehrer/innen im mBET-Merkmalsbereich „künstlerische Fähigkeiten"). Zudem differieren besonders häufig Selbsteinschätzung (Schüler/innen) und Fremdeinschätzungen (Lehrpersonen, Eltern) voneinander. Da beim mBET die Schülerin bzw. der Schüler im Fokus der Förderung steht, erscheint es vor dem Hintergrund dieser Befunde umso wichtiger, im mBET-Prozess die Perspektiven aller Beteiligten sorgfältig zu erfassen und in den individuellen Förderprozess zu integrieren.

#### 6.3.3.2. Studie 2

Im Rahmen einer weiteren Studie zum mBET (THINK-Studie, siehe 6.3.4.1) wurden mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern erhoben. Diese mBET-Daten wurden im Sommer bzw. Herbst 2013 erhoben und hinsichtlich der Übereinstimmung zwischen den unterschiedlichen Beobachter/innenperspektiven analysiert.

a) Stichprobe

Für die Untersuchung wurden insgesamt 136 Schüler/innen (51,5 % weiblich) aus den 1.–4. Klassen in fünf Volksschulen in Niederösterreich rekrutiert. Für die Schüler/innen wurden mBET-Beobachtungsbögen durch die jeweiligen Lehrpersonen, Eltern und die Schüler/innen selbst ausgefüllt. Aus der untersuchten Stichprobe besuchten zehn Kinder die 1. Schulstufe, 46 Kinder die 2. Schulstufe, 46 Kinder die 3. Schulstufe und 34 Kinder die 4. Schulstufe.

b) Datenerhebung

Die mBET-Beobachtungsbögen wurden von den Schülerinnen und Schülern in der Schule, gegebenenfalls mit Unterstützung durch die Lehrperson, ausgefüllt. Die mBET-Beobachtungsbögen für die Eltern wurden von den Eltern zuhause ausgefüllt, zusammen mit den mBET-Beobachtungsbögen für Lehrpersonen an der Schule gesammelt und anonymisiert durch das ÖZBF weiterverarbeitet.

c) Datenauswertung

Zur Überprüfung der Forschungsfragen wurden mithilfe von SPSS-Statistiksoftware die Korrelationen der mBET-Merkmalsbereiche zwischen den Beobachter/innenperspektiven (Lehrperson, Eltern, Schüler/in) berechnet. Zusätzlich wurde mithilfe einer Varianzanalyse mit Messwiederholung untersucht, ob Beobachter/innenperspektive, Klassenstufe oder mBET-Merkmalsbereich einen signifikanten Einfluss auf die mBET-Einschätzungen haben.

d) Ergebnisse

Die durchschnittlichen Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schüler/Schülern in den verschiedenen mBET-Merkmalsbereichen sind in Tabelle 8 dargestellt.

*Tabelle 8: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern in allen mBET-Merkmalsbereichen*

| ***mBET-Merkmalsbereich*** | ***Lehrer/innen*** (*N*=136) | ***Eltern*** (*N*=127) | ***Schüler/innen*** (*N*=123) |
|---|---|---|---|
| | MW *(SD)* | MW *(SD)* | MW *(SD)* |
| *Intellektuelle Fähigkeiten* | 6,62 *(2,56)* | 7,21 *(2,02)* | 6,96 *(1,79)* |
| *Körperlich-kinästhetische Fähigkeiten* | 7,17 *(2,50)* | 7,67 *(2,15)* | 8,71 *(1,66)* |
| *Künstlerische Fähigkeiten* | 5,82 *(2,35)* | 6,11 *(2,12)* | 7,05 *(2,19)* |
| *Kreative Fähigkeiten* | 6,28 *(2,54)* | 6,39 *(1,98)* | 7,47 *(2,00)* |
| *Schulleistung* | 6,99 *(2,89)* | 7,90 *(2,37)* | 7,86 *(2,50)* |
| *Beziehungen* | 6,96 *(2,69)* | 7,34 *(2,01)* | 7,57 *(3,05)* |
| *Erfolgs- und Leistungsmotivation* | 7,06 *(2,62)* | 6,65 *(2,46)* | 6,82 *(2,11)* |
| *Umgang mit Anforderungen* | 6,96 *(2,59)* | 6,76 *(1,99)* | 7,37 *(2,06)* |
| *Persönlichkeit* | 7,17 *(2,42)* | 7,75 *(1,65)* | 6,89 *(2,10)* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Soziale Zugehörigkeit* | 8,30 *(2,27)* | 9,00 *(1,33)* | 8,31 *(1,80)* |

Einen Überblick über die Korrelationsberechnungen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern liefert Tabelle 9.

*Tabelle 9: Korrelationen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern*

| | | **Lehrer/innen** *r* | **Eltern** *r* | **Schüler/innen** *r* |
|---|---|---|---|---|
| *Intellektuelle Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .447** | .321** |
| | Eltern | | | .245* |
| *Körperlich-kinästh. Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .461** | .169 |
| | Eltern | | | .231* |
| *Künstlerische Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .406** | .373** |
| | Eltern | | | .326** |
| *Kreative Fähigkeiten* | Lehrer/innen | | .267* | .330** |
| | Eltern | | | .252* |
| *Schulleistung* | Lehrer/innen | | .597** | .505** |
| | Eltern | | | .560** |
| *Beziehungen* | Lehrer/innen | | .382** | .199* |
| | Eltern | | | .203* |
| *Erfolgs- und Leistungsmotivation* | Lehrer/innen | | .442** | .175 |
| | Eltern | | | .043 |
| *Umgang mit Anforderungen* | Lehrer/innen | | .416** | .201* |
| | Eltern | | | .239* |
| *Persönlichkeit* | Lehrer/innen | | .217* | .246* |
| | Eltern | | | .248* |
| *Soziale Zugehörigkeit* | Lehrer/innen | | .306** | .180* |
| | Eltern | | | .254* |

** signifikant auf dem Niveau von .001
* signifikant auf dem Niveau von .05

Die Korrelationen zwischen den mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern in Studie 2 bewegen sich zwischen $r = .043$ und $r = .597$. Die höchsten Übereinstimmungen zwischen den Beobachter/innengruppen und hohe Korrelationen finden sich für den Merkmalsbereich „Schulleistungen“ (siehe auch Abb. 10).

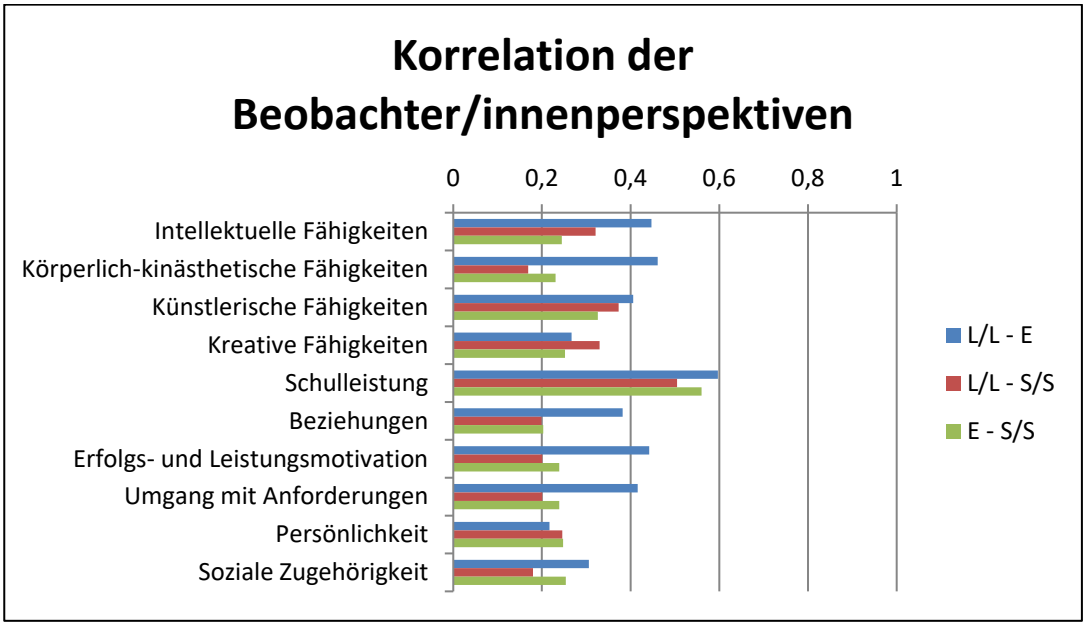
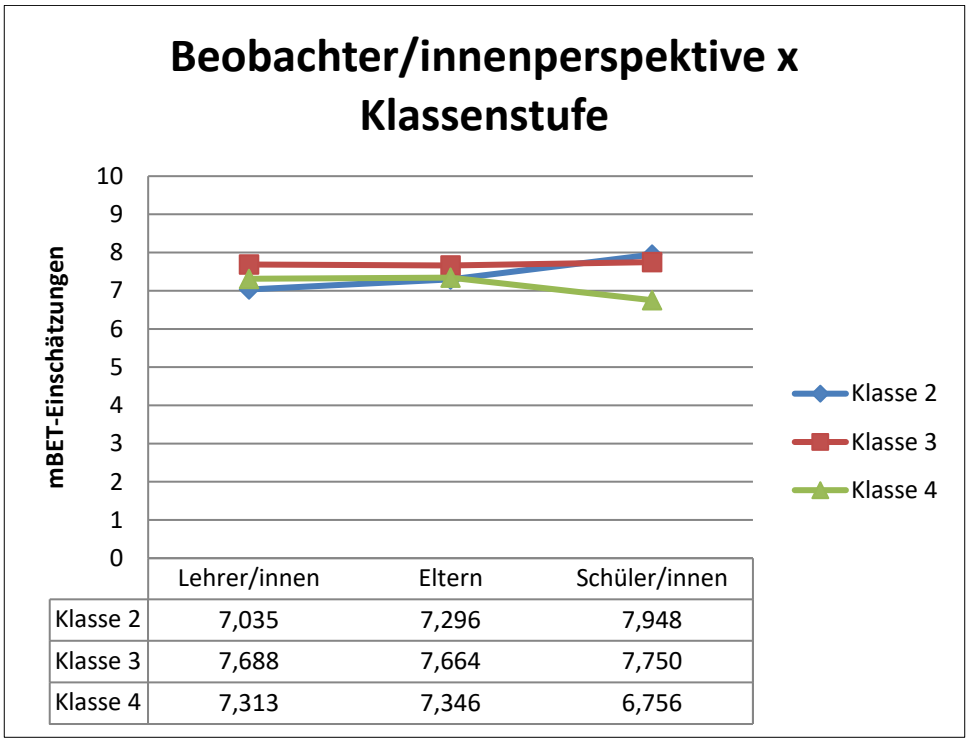


*Abbildung 10: Korrelation der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern, getrennt nach Merkmalsbereich*

Weiterhin korrelieren die Einschätzungen von:

- Lehrpersonen und Eltern mittel in den mBET-Merkmalsbereichen „intellektuelle Fähigkeiten“, „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“, „künstlerische Fähigkeiten“, „Beziehungen“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“, „Umgang mit Anforderungen“ und „soziale Zugehörigkeit“ sowie niedrig in den mBET-Merkmalsbereichen „kreative Fähigkeiten“ und „Persönlichkeit“,
- Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern mittel in Bezug auf „intellektuelle Fähigkeiten“, „künstlerische Fähigkeiten“ und „kreative Fähigkeiten“ sowie niedrig in den mBET-Merkmalsbereichen „Beziehungen“, „Umgang mit Anforderungen“, „Persönlichkeit“ und „soziale Zugehörigkeit“,
- Eltern und Schülerinnen/Schülern mittel in den mBET-Merkmalsbereichen „künstlerische Fähigkeiten“ sowie niedrig in Bezug auf die mBET-Merkmalsbereiche „intellektuelle Fähigkeiten“, „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“, „kreative Fähigkeiten“, „Beziehungen“, „Umgang mit Anforderungen“, „Persönlichkeit“ und „soziale Zugehörigkeit“.

Zur Überprüfung des Einflusses von Beobachter/innenperspektive, Klassenstufe und beobachtetem Merkmal auf die Einschätzungen im mBET wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit den Innersubjektfaktoren „Beobachter/innenperspektive“ (Lehrperson, Eltern, Schüler/in) und „Merkmalsbereich“ (die zehn mBET-Merkmalsbereiche) sowie dem Intersubjektfaktor „Klassenstufe“ (1., 2., 3. oder 4. Klasse) berechnet. Aufgrund der geringen Anzahl von Schülerinnen und Schülern und fehlender mBET-Beobachtungsbögen für Schüler/innen der 1. Klasse ($N$=10) wurden in der Varianzanalyse lediglich die mBET-Daten von Schülerinnen/Schülern der Klassen 2–4 berücksichtigt. Diese Varianzanalyse ergab einen signifikanten Haupteffekt für „Merkmalsbereich“ ($F$[9,74]= 18.57, $p$< .001) sowie signifikante Interaktionen von „Beobachter/innenperspektive x Klassenstufe“ ($F$[4,164]= 2,59, $p$< .05) und „Beobachter/innenperspektive x Merkmalsbereich“ ($F$[18,65]= 5,23, $p$< .001). Keine weiteren Haupteffekte oder Interaktionen wurden statistisch signifikant. Folgeanalysen für die Interaktion „Beobachter/innenperspektive x Klassenstufe“ zeigen neben einem leichten Unterschied im durchschnittlichen Bewertungsniveau, dass die mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen und Eltern in allen drei Schulstufen ähnlich sind, während die mBET-Einschätzungen der Schüler/innen von der 2.–4. Klasse sinken (siehe Abb. 11).




| | Lehrer/innen | Eltern | Schüler/innen |
|---|---|---|---|
| Klasse 2 | 7,035 | 7,296 | 7,948 |
| Klasse 3 | 7,688 | 7,664 | 7,750 |
| Klasse 4 | 7,313 | 7,346 | 6,756 |

*Abbildung 11: mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen, getrennt nach Schulstufen*

Eine genauere Analyse der Interaktion „Beobachter/innenperspektive x Merkmalsbereich“ offenbart zum einen Unterschiede in der Höhe der durchschnittlichen Einschätzung der verschiedenen Merkmalsbereiche und zum anderen merkmalsabhängige Einflüsse der Beobachter/innenperspektive (siehe Abb. 12).

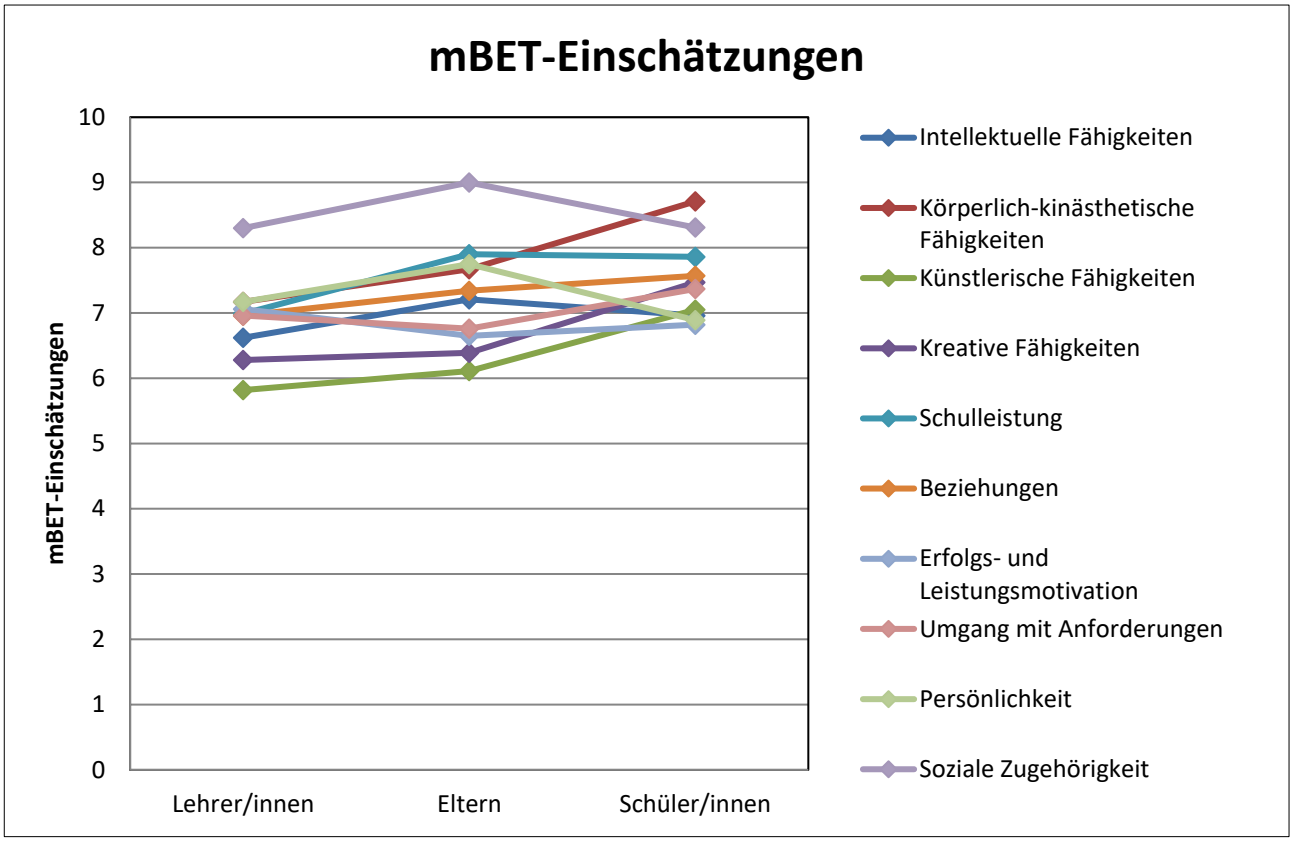



*Abbildung 12: mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen in allen mBET-Merkmalsbereichen*

Abhängig von der Beobachter/innengruppe variieren die Maxima und Minima der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern. Während für die Merkmalsbereiche „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“, „künstlerische Fähigkeiten“, „kreative Fähigkeiten“ und „Beziehungen“ eine Zunahme der durchschnittlichen Einschätzung von Lehrpersonen zu Eltern und weiterhin zu Schülerinnen/Schülern zu verzeichnen ist, zeigen sich in anderen Merkmalsbereichen die höchsten Einschätzungen bei Eltern verglichen mit Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern. Dies betrifft die Merkmalsbereiche „intellektuelle Fähigkeiten“, „Schulleistung“, „Persönlichkeit“ und „soziale Zugehörigkeit“. Bei den Merkmalsbereichen „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und „Umgang mit Anforderungen“ zeigen jedoch die Eltern die geringsten mBET-Werte.

Zusammengefasst zeigen sich vielfältige Übereinstimmungen in den mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern, gleichzeitig aber auch deutliche Diskrepanzen in Abhängigkeit von Merkmalsbereich, Beobachter/innenperspektive oder Schulstufe der eingeschätzten Schüler/innen. Grundsätzlich lagen die durchschnittlichen Einschätzungen aller Beobachter/innengruppen im oberen Skalenbereich der mBET-Beobachtungsbögen. Demgegenüber wäre jedoch bei der vorliegenden randomisiert gezogenen Stichprobe eine breitere Verteilung zu erwarten gewesen. Die höchste Übereinstimmung aller Beobachter/innen gelingt im mBET-Merkmalsbereich „Schulleistung“, welcher durch sichtbare Leistungsbeurteilungen relativ leicht einschätzbar ist. Gute Korrelationen zeigen sich häufig zwischen den mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen und Eltern (in den Merkmalsbereichen „intellektuelle Fähigkeiten“, „körperlich-kinästhetische Fähigkeiten“, „künstlerische Fähigkeiten“, „Beziehungen“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“, „Umgang mit Anforderungen“ und „soziale Zugehörigkeit“). Dies deutet darauf hin, dass die mit dem mBET erfassten Fremdeinschätzungen in verschiedenen Settings zuverlässig und relativ unbeeinflusst von der Expertise der Beobachtenden sind. Zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern wurden gute Korrelationen in den Einschätzungen von „intellektuellen Fähigkeiten“, „künstlerischen Fähigkeiten“ und „kreativen Fähigkeiten“ festgestellt. Die Einschätzungen von Eltern und Schüler/Schülern korrelierten gut im Bereich „künstlerische Fähigkeiten“. Die zum Teil geringeren Übereinstimmungen von Fremd- und Selbsteinschätzungen könnten zum einen durch schlechte Beobachtbarkeit der einzuschätzenden Merkmale bedingt sein (z.B. im mBET-Merkmalsbereich „Persönlichkeit“), zum anderen auch durch Unterschiede in den Formulierungen und der Breite der mBET-Items zwischen Schüler/innen-Bogen einerseits und Lehrer/innen- und Elternbogen andererseits verursacht sein. Für den Einsatz des mBET ist es daher entscheidend,

in einer umfassenden Förderdiagnostik nicht nur Fremdeinschätzungen, sondern vor allem auch die Selbsteinschätzung des Kindes einzuholen und diese in der Förderplanung zu berücksichtigen.

### 6.3.4. Übereinstimmung mit anderen Verfahren

#### 6.3.4.1. Empirische Überprüfung der Skala „intellektuelle Fähigkeiten“

Diese Untersuchung wurde in Kooperation mit der Universität Trier (Fachbereich I – Psychologie, Abteilung Hochbegabtenforschung und -förderung, Prof. Dr. Franzis Preckel) durchgeführt. Im Rahmen der Studie wurden Intelligenztestdaten zur Normierung des THINK-Verfahrens (Test für (hoch)intelligente Kinder) für Österreich und zusätzlich mBET-Daten zur Skala „intellektuelle Fähigkeiten“ erhoben.

a) Stichprobe

Für die Normierung des THINK-Verfahrens konnten insgesamt 522 Schüler/innen der 1.–4. Schulstufe rekrutiert und 483 gültige Datensätze erhoben werden. Nähere Befunde zur Normierung sowie eine Übersicht über die Normierungsdaten berichten Baudson, Wollschläger & Preckel (2017). Zusätzlich zu THINK-Daten wurden bei 136 randomisiert rekrutierten Kindern (51,5 % weiblich) mBET-Daten erhoben. Von diesen Kindern besuchten zehn Kinder die 1. Schulstufe, 46 Kinder die 2. Schulstufe, 46 Kinder die 3. Schulstufe und 34 Kinder die 4. Schulstufe. Im Folgenden werden die Befunde zur Übereinstimmung zwischen den THINK-Daten und dem mBET-Merkmalsbereich „intellektuelle Fähigkeiten“ (*N*=136) berichtet.

b) Zusätzliche Instrumente

In der Untersuchung wurde zusätzlich zum mBET (Version Frühjahr 2013) das THINK-Verfahren (Baudson & Preckel, 2013) eingesetzt, welches an der Universität Trier entwickelt wurde und einen gruppenbasierten Intelligenztest für das Volksschulalter darstellt. Das Verfahren erfasst Aspekte der verbalen, figuralen und numerischen Intelligenz und misst sowohl im mittleren als auch im oberen Leistungsbereich zuverlässig und differenziert.

c) Datenerhebung

Für die Teilnahme an dieser Studie wurden insgesamt 31 Volksschulklassen aus fünf Volksschulen in Niederösterreich rekrutiert. Um ausgewogene Altersgruppen für die Normstichprobe zu erhalten, fanden die Gruppentestungen mit dem THINK-Verfahren im Juni 2013 oder im November 2013 statt. Für die mBET-Datenerhebungen wurden aus allen Klassen je sechs Kinder randomisiert rekrutiert. Die mBET-Beobachtungsbögen wurden von den Schülerinnen und Schülern in der Schule, gegebenenfalls mit Unterstützung durch die Lehrperson, ausgefüllt. Die mBET-Beobachtungsbögen für die Eltern wurden von den Eltern zuhause ausgefüllt und zusammen mit den mBET-Beobachtungsbögen für Lehrpersonen an der Schule gesammelt und anonymisiert weiterverarbeitet. Die Dateneingabe und -verarbeitung der THINK-Testdaten erfolgte durch die Universität Trier, während alle mBET-Daten am ÖZBF eingegeben und verarbeitet wurden.

d) Datenauswertung

Zur Überprüfung der Forschungsfrage wurden mithilfe von SPSS-Statistiksoftware die Korrelationen der THINK-Testwerte (Gesamtscore sowie Subscores für verbale, figurale und numerische Intelligenz) mit dem mBET-Merkmalsbereich „intellektuelle Fähigkeiten“ berechnet.

e) Ergebnisse

Die durchschnittlichen THINK-Scores und mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern im mBET-Merkmalsbereich „intellektuelle Fähigkeiten“ sind in Tabelle 10 dargestellt.

*Tabelle 10: THINK-Scores und mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern*

| | ***N*** | ***MW*** | ***SD*** |
|---|---|---|---|
| *THINK-Gesamtscore* | 136 | 17,4 | 5,57 |
| *THINK – figurale Intelligenz* | 136 | 5,80 | 2,45 |
| *THINK – verbale Intelligenz* | 136 | 5,95 | 1,96 |
| *THINK – numerische Intelligenz* | 135 | 6,05 | 2,84 |
| *mBET „intellektuelle Fähigkeiten“ – L* | 136 | 6,62 | 2,56 |
| *mBET „intellektuelle Fähigkeiten“ – E* | 127 | 7,21 | 2,02 |
| *mBET „intellektuelle Fähigkeiten“ – S* | 122 | 6,96 | 1,79 |

Tabelle 11 bietet einen Überblick über die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen zwischen THINK-Ergebnissen und den mBET-Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten durch Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen.

*Tabelle 11: Korrelationen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern*

| | ***mBET – L*** | ***mBET – E*** | ***mBET – S*** |
|---|---|---|---|
| | *r* | *r* | *r* |
| *THINK – Gesamtscore* | .401** | .392** | .163 |
| *THINK – figurale Intelligenz* | .315** | .286** | -.007 |
| *THINK – verbale Intelligenz* | .387** | .323** | .194* |
| *THINK – numerische Intelligenz* | .240* | .311** | .189* |

** signifikant auf dem Niveau von .001
* signifikant auf dem Niveau von .05

Insgesamt zeigen sich niedrige bis mittlere Korrelationen zwischen den THINK-Scores und den Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten über das mBET. Die höchsten Korrelationen finden sich für die Einschätzungen von Lehrpersonen und Eltern, während die mBET-Einschätzungen der Schüler/innen selbst nur niedrig oder gar nicht mit den erreichten THINK-Scores korrelieren.

Mit Blick auf die Korrelationsbefunde zeigt sich, dass die THINK-Ergebnisse in den meisten Fällen niedrig bis mittel mit den mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern korrelieren. So korrelieren die mBET-Einschätzungen von:

- Lehrpersonen mittel mit dem THINK-Gesamtscore, den THINK-Subscores für figurale und verbale Intelligenz und niedrig mit dem THINK-Subscore für numerische Intelligenz
- Eltern mittel mit dem THINK-Gesamtscore, den THINK-Subscores für verbale und numerische Intelligenz und niedrig mit dem THINK-Subscore für figurale Intelligenz
- Schülerinnen/Schülern niedrig mit den THINK-Subscores für verbale und numerische Intelligenz

Diese mittelstarken Korrelationen zwischen THINK-Scores und den Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten mit dem mBET können dadurch erklärt werden, dass im mBET ein breiteres Spektrum an intellektuellen Leistungen abgedeckt wird als im THINK-Verfahren, das vorrangig dem Erfassen fluider Intelligenz dient. Unabhängig davon ist es möglich, dass manche Schüler/innen in der Testsituation nicht ihre volle Leistung abrufen konnten und aufgrund verschiedenster Faktoren (z.B. Ablenkung während der Gruppentestung in der Klasse) schlechter abschnitten als auf Basis der Fremd- und Selbsteinschätzungen aus mBET zu erwarten war.

Ebenso ist es möglich, dass Alterseffekte einen Einfluss auf die statistische Übereinstimmung von THINK-Scores und mBET-Einschätzungen ausüben. Zur genaueren Untersuchung des Zusammenhangs der mBET-Einschätzungen und THINK-Scores wurden post-hoc-Analysen getrennt nach Klassenstufen berechnet. Aufgrund der geringen Stichprobengröße in Klassenstufe 1 (*N*=10) wurden getrennte Korrelationsanalysen lediglich für die Klassenstufen 2–4 berechnet. Einen Überblick über die durchschnittlichen THINK-Scores und mBET-Einschätzungen pro Klassenstufe sowie die Korrelationsbefunde bietet Tabelle 12.

*Tabelle 12: Mittelwerte und Korrelationen von THINK-Scores und mBET-Einschätzungen, getrennt nach Klassenstufen*

| ***Deskriptive Daten*** | | | |
|---|---|---|---|
| | ***Klassenstufe 2*** (*N*=46) | ***Klassenstufe 3*** (*N*=46) | ***Klassenstufe 4*** (*N*=34) |
| | MW (SD) | MW (SD) | MW (SD) |
| *THINK – Gesamtscore* | 18,56 *(5,46)* | 16,89 *(5,63)* | 17,82 *(5,56)* |
| *THINK – figurale Intelligenz* | 5,43 *(2,19)* | 5,78 *(2,13)* | 6,67 *(2,85)* |
| *THINK – verbale Intelligenz* | 6,36 *(1,87)* | 5,34 *(2,11)* | 6,08 *(1,92)* |
| *THINK – numerische Intelligenz* | 6,76 *(3,07)* | 5,88 *(2,59)* | 5,05 *(2,52)* |
| *mBET „intellektuelle Fähigkeiten" – L* | 6,15 *(2,53)* | 7,08 *(2,48)* | 7,21 *(2,43)* |
| *mBET „intellektuelle Fähigkeiten" – E* | 7,08 *(1,60)* | 7,89 *(2,32)* | 6,78 *(2,03)* |
| *mBET „intellektuelle Fähigkeiten" – S* | 7,27 *(1,78)* | 6,98 *(1,77)* | 6,53 *(1,81)* |
| ***Korrelationen*** | | | |
| | ***mBET – L*** | ***mBET – E*** | ***mBET – S*** |
| *Klassenstufe 2 (N=46)* | *r* | *r* | *r* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *THINK – Gesamtscore* | .150 | .283 | .119 |
| *THINK – figurale Intelligenz* | -.033 | .100 | -.024 |
| *THINK – verbale Intelligenz* | .469** | .226 | .155 |
| *THINK – numerische Intelligenz* | .003 | .310* | .136 |
| *Klassenstufe 3 (N=46)* | *r* | *r* | *r* |
| *THINK – Gesamtscore* | .575** | .526** | .182 |
| *THINK – figurale Intelligenz* | .279 | .412** | .010 |
| *THINK – verbale Intelligenz* | .497** | .466** | .158 |
| *THINK – numerische Intelligenz* | .597** | .426* | .254 |
| *Klassenstufe 4 (N=34)* | *r* | *r* | *r* |
| *THINK – Gesamtscore* | .622** | .532* | .175 |
| *THINK – figurale Intelligenz* | .542** | .417* | .093 |
| *THINK – verbale Intelligenz* | .518* | .562** | .296 |
| *THINK – numerische Intelligenz* | .364* | .277 | .049 |

** signifikant auf dem Niveau von .001
* signifikant auf dem Niveau von .05

Die getrennt nach Schulstufen berechneten Korrelationen zwischen THINK-Scores und mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen zeigen vor allem zwei Effekte:

- eine Zunahme der Korrelationen zwischen THINK-Scores einerseits und mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen und Eltern andererseits mit zunehmendem Alter der Schüler/innen und
- konstant niedrige bzw. fehlende Korrelationen zwischen THINK-Scores und den mBET-Einschätzungen der Schüler/innen.

Dies könnte dafür sprechen, dass sich erst mit zunehmendem Kompetenz- und Entwicklungsstand der Schüler/innen inhaltliche Übereinstimmungen zwischen den in mBET und THINK erhobenen Fähigkeiten ergeben. Beispielsweise werden intellektuelle Fähigkeiten im mBET durch ein breites Spektrum von Items abgefragt, während das THINK-Verfahren vorwiegend fluide Intelligenz und damit hauptsächlich Denk- und Problemlösefähigkeiten überprüft. Angesichts der niedrigen bzw. fehlenden Korrelationen zwischen THINK-Scores und mBET-Einschätzungen der Schüler/innen ist es denkbar, dass eine valide Selbsteinschätzung der intellektuellen Fähigkeiten und insbesondere fluider Intelligenzanteile den befragten 1.–4.-Klässlerinnen und -Klässlern noch nicht gelingt und metakognitive Kompetenzen erfordert, die erst später erworben werden. Dies wird durch die Zunahme der mBET-Einschätzungen der Lehrer/innen über die Klassenstufen reflektiert, welche ab Klassenstufe 3 hoch mit den Testscores korrelierten. Ähnlich gute Übereinstimmungen mit den THINK-Scores zeigen sich für die mBET-Einschätzungen der Eltern, was grundsätzlich für eine gute Vorhersagbarkeit der THINK-Scores auf Basis von mBET-Fremdeinschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten eines Kindes spricht.

#### 6.3.4.2. Empirische Überprüfung der Skalen „kreative Fähigkeiten“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und „Umgang mit Anforderungen“

Im Rahmen einer Masterthesis im Studiengang „Gifted Education“ an der Donau-Universität Krems wurde die Übereinstimmung zwischen ausgewählten mBET-Merkmalsbereichen („kreative Fähigkeiten“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“, „Umgang mit Anforderungen“[10]) und Skalen bzw. Fragebogenverfahren der Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT-S) untersucht. Eine detaillierte Übersicht über die Hintergründe und Durchführung der Untersuchung bietet Bletzacher (2013).

a) Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 43 Schüler/innen teil. Die 17 Mädchen und 26 Buben wurden per Zufallsstichprobe aus den 5. und 6. Klassen von drei Neuen Mittelschulen (NMS) im Burgenland, der Steiermark und Tirol rekrutiert. Davon besuchten 24 Schüler/innen die 5. Schulstufe und 19 Schüler/innen die 6. Schulstufe.

b) Zusätzliche Instrumente

[10] Dieser mBET-Merkmalsbereich wurde nach Studienabschluss von „Umgang mit Anforderungen“ in „Arbeitshaltung“ umbenannt.

In dieser Studie wurden zusätzlich zum mBET (Version September 2012) ausgewählte Fragebogenverfahren aus der Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S) eingesetzt. Aus der MHBT-S wurden nach Prüfung der inhaltlichen Passung zu den mBET-Merkmalsbereichen „kreative Fähigkeiten", „Erfolgs- und Leistungsmotivation" und „Umgang mit Anforderungen" die folgenden Verfahren und Subskalen verwendet:

- AV-S (Fragebogen zum Arbeitsverhalten): Skala „Arbeitseinteilung" (Heller & Perleth, 2007b, S. 62),
- LM-S (Fragebogen zur Leistungsmotivation): Skalen „Hoffnung auf Erfolg" und „Leistungsstreben" (Heller & Perleth, 2007b, S. 53),
- KRT-S (Fragebogen zur Kreativität): Skalen „Kreative Produktivität", „Herausforderung, Ausdauer", „Kreative Anregung in der Familie", „Interessenvielfalt und Selbstvertrauen" und „Herausforderung und Abenteuer" (Heller & Perleth, 2007b, S. 37)

Die aufgeführten Fragebögen und deren Skalen wurden zur leichteren Verwendung in einem Fragebogen zusammengefasst.

c) Datenerhebung

Für die Untersuchung der Fragestellung wurden die Einschätzungen der Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen mithilfe der mBET-Beobachtungsbögen (Version September 2012) erhoben. Die Schüler/innen füllten die mBET-Beobachtungsbögen und den MHBT-S-Fragebogen in Einzelarbeit in der Schule aus und wurden, wenn nötig, von ihren Lehrpersonen unterstützt. Die Eltern erhielten die Beobachtungsbögen sowie ein Informationsblatt und einen Rückumschlag nach Hause und retournierten diese nach Ausfüllen an die Lehrpersonen, die ebenfalls einen mBET-Beobachtungsbogen ausfüllten. Alle Bögen wurden mithilfe von Codes anonymisiert und elektronisch weiterverarbeitet.

d) Datenauswertung

Zur Überprüfung der Forschungsfrage wurden mithilfe von SPSS-Statistiksoftware Korrelationen zwischen mBET-Einschätzungen und den entsprechenden MHBT-S-Skalen berechnet. Dabei wurden die Korrelationen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern mit nachfolgend aufgeführten Skalen berechnet:

- mBET-Merkmalsbereich „kreative Fähigkeiten" mit MHBT-S-Skala KRT-S (KRT-1 „Kreative Produktivität", KRT-2 „Erfindungsgabe", KRT-3 „Herausforderung, Ausdauer" und KRT-5 „Interessenvielfalt und Selbstvertrauen")
- mBET-Merkmalsbereich „Erfolgs- und Leistungsmotivation" mit MHBT-S-Skala AV-S („Arbeitseinteilung") und MHBT-S-Skala LM-S (LM-HE „Hoffnung auf Erfolg", LM-LS „Leistungsstreben")
- mBET-Merkmalsbereich „Umgang mit Anforderungen" mit MHBT-S-Skala AV-S („Arbeitseinteilung") und MHBT-S-Skala LM-S (LM-HE „Hoffnung auf Erfolg", LM-LS „Leistungsstreben")

Zusätzlich wurden Korrelationsberechnungen der MHBT-S-Subskalen mit ausgewählten mBET-Items durchgeführt, um Korrelationen auf Skalenebene detaillierter aufzuklären und vermutete inhaltliche Übereinstimmungen von Items und Subskalen statistisch zu überprüfen. Aufgrund gegensätzlicher Polungen der MHBT-S-Skalen und der mBET-Antwortskala sind bei inhaltlichen Übereinstimmungen negative Korrelationen zu erwarten.

e) Ergebnisse

Die durchschnittlichen mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern sowie die durchschnittlichen Selbstbeurteilungen der Schüler/innen in den MHBT-S-Skalen sind in Tabelle 13 dargestellt.

*Tabelle 13: mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern und Antwortwerte aus den MHBT-S-Skalen*

| **Deskriptive Daten** | | | |
|---|---|---|---|
| | *Lehrer/innen* (*N*=43) | *Eltern* (*N*=29) | *Schüler/innen* (*N*=43) |
| | MW *(SD)* | MW *(SD)* | MW *(SD)* |
| *mBET „kreative Fähigkeiten"* | 5,45 *(1,75)* | 5,44 *(1,69)* | 7,70 *(1,44)* |
| *mBET „Erfolgs- und Leistungsmotivation"* | 5,90 *(1,95)* | 5,01 *(2,15)* | 7,25 *(1,57)* |
| *mBET „Umgang mit Anforderungen"* | 6,02 *(1,80)* | 5,82 *(1,91)* | 7,15 *(1,79)* |
| *AV-S – Arbeitseinteilung* | | | 2,06 *(0,61)* |
| *LM-HE – Hoffnung auf Erfolg* | | | 1,24 *(0,20)* |
| *LM-LS – Leistungsstreben* | | | 1,23 *(0,24)* |
| *KRT-1 – Kreative Produktivität* | | | 1,50 *(0,22)* |
| *KRT-2 – Erfindungsgabe* | | | 1,28 *(0,28)* |

| | | |
|---|---|---|
| *KRT-3 – Herausforderung, Ausdauer* | | 1,34 *(0,22)* |
| *KRT-5 – Interessenvielfalt, Selbstvertrauen* | | 1,08 *(0,14)* |

Tabelle 14 bietet einen Überblick über die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen auf Skalenebene zwischen THINK-Ergebnissen und mBET-Einschätzungen durch Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen.

*Tabelle 14: Korrelationen von MHBT-S-Skalen und mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen*

| ***Korrelationen*** | | | |
|---|---|---|---|
| | ***mBET – L*** | ***mBET – E*** | ***mBET – S*** |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“* | *r* | *r* | *r* |
| *KRT-1 – Kreative Produktivität* | .067 | -.127 | -.093 |
| *KRT-2 – Erfindungsgabe* | .076 | .047 | -.294 |
| *KRT-3 – Herausforderung, Ausdauer* | -.317* | -.126 | -.077 |
| *KRT-5 – Interessenvielfalt, Selbstvertrauen* | -.404* | -.164 | -.529** |
| *mBET „Erfolgs- und Leistungsmotivation“* | r | r | r |
| • *AV-S – Arbeitseinteilung* | -.032 | -.187 | -.398* |
| • *LM-HE – Hoffnung auf Erfolg* | -.189 | -.123 | -.537** |
| *LM-LS – Leistungsstreben* | -.117 | -.269 | -.160 |
| *mBET „Umgang mit Anforderungen“* | r | r | r |
| • *AV-S – Arbeitseinteilung* | -.012 | -.070 | -.481** |
| • *LM-HE – Hoffnung auf Erfolg* | -.080 | -.192 | -.560** |
| *LM-LS – Leistungsstreben* | -.142 | -.170 | -.278 |

** signifikant auf dem Niveau von .001
* signifikant auf dem Niveau von .05

Wie aus Tabelle 14 ersichtlich, lassen sich hohe Korrelationen in folgenden Merkmalsbereichen feststellen:

- zwischen der mBET-Einschätzung für „kreative Fähigkeiten“ durch Schüler/innen und der MHBT-S-Skala KRT-5 „Interessenvielfalt, Selbstvertrauen“
- zwischen der mBET-Einschätzung für „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ durch Schüler/innen und der MHBT-S-Skala LM-HE „Hoffnung auf Erfolg“
- zwischen der mBET-Einschätzung für den „Umgang mit Anforderungen“ durch Schüler/innen und der MHBT-S-Skala LM-HE „Hoffnung auf Erfolg“

Zudem zeigen sich mittlere Korrelationen in den folgenden Merkmalsbereichen:

- zwischen der mBET-Einschätzung der „kreativen Fähigkeiten“ durch Lehrpersonen und den MHBT-S-Skalen KRT-3 „Herausforderung, Ausdauer“ und KRT-5 „Interessenvielfalt, Selbstvertrauen“
- zwischen der mBET-Einschätzung von „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ durch Schüler/innen und der MHBT-S-Skala AV-S „Arbeitseinteilung“
- zwischen der mBET-Einschätzung zum „Umgang mit Anforderungen“ durch Schüler/innen und der MHBT-S-Skala AV-S „Arbeitseinteilung“

Somit finden sich auf Skalenebene mittlere bis hohe Korrelationen zwischen den mBET- und MHBT-S-Selbsteinschätzungen der Schüler/innen im Bereich der kreativen Fähigkeiten sowie für Erfolgs- und Leistungsmotivation und den Umgang mit Anforderungen. Die Lehrer/innen-Einschätzungen korrelieren zudem auf mittlerem Niveau mit den MHBT-S-Antworten der Schüler/innen im Bereich der kreativen Fähigkeiten. Demgegenüber fanden sich auf Skalenebene keine bedeutsamen Korrelationen zwischen mBET-Einschätzungen der Eltern und den MHBT-S-Angaben der Schüler/innen in den verschiedenen Merkmalsbereichen.

Zur detaillierten Aufklärung der o.g. signifikanten Korrelationen von Lehrer/innen- und Schüler/innen-Einschätzungen auf Skalenebene wurden auf Itemebene Korrelationen zwischen den mBET-Skalen und den MHBT-S-Subskalen „Herausforderung, Ausdauer“ (KRT-3), „Interessenvielfalt, Selbstvertrauen“ (KRT-5), „Arbeitseinteilung“ (AV-S) und „Hoffnung auf Erfolg“ (LM-HE) berechnet (siehe Tab. 15).

Zusammengefasst finden sich deutliche Korrelationen zwischen den mBET-Merkmalsbereichen „kreative Fähigkeiten“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“, „Umgang mit Anforderungen“ und den verwendeten MHBT-S-Skalen, die sich vorrangig auf die Schüler/innen-Einschätzungen beschränken.

Für den mBET-Merkmalsbereich „kreative Fähigkeiten“ zeigen sich hohe Korrelationen der Schüler/innen-Einschätzungen zur MHBT-Subskala KRT-5 („Interessenvielfalt, Selbstvertrauen“), während die Lehrer/innen-Einschätzungen mittlere Korrelationen zu den MHBT-Subskalen KRT-3 („Herausforderung, Ausdauer“) und KRT-5 („Interessenvielfalt, Selbstvertrauen“) ergaben und die Eltern-Einschätzungen nur niedrig oder gar nicht mit den MHBT-Skalen für Kreativität korrelierten. Die Detailanalyse dieser Korrelationen zeigt, dass die Korrelationen zwischen mBET-Lehrer/innen-Einschätzung und KRT-3 auf drei mBET-Items (Item 1 „Kombinationsfähigkeit“, Item 4 „Perspektivenwechsel“, Item 6 „Interessensvielfalt“) basieren. Ebenfalls gute bzw. hohe Korrelationen finden sich zur MHBT-Subskala KRT-5. Hier finden sich in den Lehrer/innen-Einschätzungen gute Korrelationen mit den mBET-Items „Kombinationsfähigkeit“ (Item 1), „Vorstellungsvermögen“ (Item 2), „Entdeckungsfreude“ (Item 3), „Perspektivenwechsel“ (Item 4) und „Elaborationsfähigkeit“ (Item 5), während die MHBT-Antworten der Schüler/innen gut mit den Selbsteinschätzungen in den mBET-Items „Kombinationsfähigkeit“ (Item 1), „Entdeckungsfreude“ (Item 3), „Elaborationsfähigkeit“ (Item 5) und hoch mit dem mBET-Item „Interessensvielfalt“ (Item 6) korrelierten. Die deutlichen Übereinstimmungen der Kreativitätsskalen bzw. -subskalen der MHBT-S zum mBET-Merkmalsbereich „kreative Fähigkeiten“ zeigen, dass beide Verfahren ähnliche Konstrukte in den Schüler/innen- und Lehrer/innen-Einschätzungen abbilden.

Im mBET-Merkmalsbereich „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ korrelieren die Selbsteinschätzungen der Schüler/innen gut mit der MHBT-Skala AV-S („Arbeitseinteilung“) und hoch mit der MHBT-Skala LM-HE („Hoffnung auf Erfolg“). Die Korrelation mit der MHBT-Skala AV-S wird erklärt durch deutliche Korrelationen mit den mBET-Items „Durchhaltevermögen“ (Item 1) und „Eigeninitiative“ (Item 3), welche vorwiegend das Herangehen an herausfordernde Aufgaben und die selbsttätige Beschäftigung mit interessanten Themen beschreiben. Die Übereinstimmung mit der MHBT-Skala LM-HE wird dagegen durch die mBET-Items „Durchhaltevermögen“ (Item 1), „Aufmerksamkeit“ (Item 2), „Eigeninitiative“ (Item 3), „Impulskontrolle“ (Item 4) und „Anstrengungsbereitschaft“ (Item 5) bedingt. Auffällig ist trotz der großen korrelativen Übereinstimmung der mBET-Items mit der MHBT-Skala LM-HE, dass die MHBT-Skala stark auf schulische Aktivitäten fokussiert, während die mBET-Items grundlegend weiter definiert sind. Somit erfasst der mBET-Merkmalsbereich „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ durchaus die Inhalte der MHBT-Skala LM-HE (und geht inhaltlich darüber hinaus), wohingegen die nur eingeschränkte Korrelation mit der MHBT-Skala AV-S inhaltliche Diskrepanzen belegt.

*Tabelle 15: Korrelationen von MHBT-S-Subskalen und mBET-Einschätzungen auf Itemebene bei Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern*

| | ***mBET-L*** | ***mBET-S*** |
|---|---|---|
| *mBET „kreative Fähigkeiten“ – KRT-3 („Herausforderung, Ausdauer“)* | *r* | *r* |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 1* | -.320* | |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 2* | -.159 | |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 3* | -.248 | |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 4* | -.325* | |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 5* | -.282 | |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 6* | -.354* | |
| *mBET „kreative Fähigk.“ – KRT-5 („Interessenvielfalt, Selbstvertrauen“)* | *r* | *r* |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 1* | -.322* | -.492** |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 2* | -.315* | -.188 |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 3* | -.449* | -.319* |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 4* | -.453* | -.196 |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 5* | -.377* | -.369* |
| *mBET „kreative Fähigkeiten“, Item 6* | -.265 | -.514** |
| *mBET „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ – AV-S („Arbeitseinteilung“)* | *r* | *r* |
| *mBET „Motivation“, Item 1* | | -.398* |
| *mBET „Motivation“, Item 2* | | -.220 |
| *mBET „Motivation“, Item 3* | | -.405* |
| *mBET „Motivation“, Item 4* | | -.240 |
| *mBET „Motivation“, Item 5* | | -.134 |
| *mBET „Motivation“, Item 6* | | -.168 |
| *mBET „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ – LM-HE („Hoffnung auf Erfolg“)* | *r* | *r* |

| | | |
|---|---|---|
| *mBET „Motivation“, Item 1* | | -.312* |
| *mBET „Motivation“, Item 2* | | -.358* |
| *mBET „Motivation“, Item 3* | | -.349* |
| *mBET „Motivation“, Item 4* | | -.338* |
| *mBET „Motivation“, Item 5* | | -.493** |
| *mBET „Motivation“, Item 6* | | -.095 |
| *mBET „Umgang mit Anforderungen“ – AV-S („Arbeitseinteilung“)* | *r* | *r* |
| *mBET „Motivation“, Item 1* | | -.392* |
| *mBET „Motivation“, Item 2* | | -.105 |
| *mBET „Motivation“, Item 3* | | -.388* |
| *mBET „Motivation“, Item 4* | | -.365* |
| *mBET „Motivation“, Item 5* | | -.204 |
| *mBET „Motivation“, Item 6* | | -.381* |
| *mBET „Umgang mit Anforderungen“ – LM-HE („Hoffnung auf Erfolg“)* | *r* | *r* |
| *mBET „Motivation“, Item 1* | | -.600** |
| *mBET „Motivation“, Item 2* | | -.341* |
| *mBET „Motivation“, Item 3* | | -.387* |
| *mBET „Motivation“, Item 4* | | -.195 |
| *mBET „Motivation“, Item 5* | | -.324* |
| *mBET „Motivation“, Item 6* | | -.336* |

** signifikant auf dem Niveau von .001
* signifikant auf dem Niveau von .05

Der mBET-Merkmalsbereich „Umgang mit Anforderungen“ korreliert in den Schüler/innen-Einschätzungen gut mit der MHBT-Skala AV-S („Arbeitseinteilung“) und hoch mit der MHBT-Skala LM-HE („Hoffnung auf Erfolg“). Die erstgenannte Korrelation wird durch deutliche Übereinstimmungen in den mBET-Items „Umgang mit Stress“ (Item 1), „Zeitmanagement“ (Item 3), „Vorausplanung“ (Item 4) und „Verantwortungsübernahme“ (Item 6) erklärt. Die hohe Korrelation mit der Skala LM-HE zeigt sich in guten bis hohen Korrelationen mit den mBET-Items „Umgang mit Stress“ (Item 1), „Einschätzung der eigenen Fähigkeiten“ (Item 2), „Zeitmanagement“ (Item 3), „Genauigkeit und Sorgfalt“ (Item 5) und „Verantwortungsübernahme“ (Item 6). Dies legt den Schluss nahe, dass der mBET-Merkmalsbereich „Umgang mit Anforderungen“ ähnliche Konstrukte erfasst wie die MHBT-Skalen AV-S („Arbeitseinteilung“) und LM-HE („Hoffnung auf Erfolg“). Für beide Skalen lassen sich keine Korrelationen mit den mBET-Einschätzungen der Eltern und Lehrpersonen feststellen, was auf eine schlechtere Erfassbarkeit dieser Aspekte über Fremdbeobachtungen hindeutet.

Insgesamt betrachtet zeigen sich deutliche Übereinstimmungen in den Schüler/innen-Angaben aus mBET und in den verwendeten MHBT-S-Skalen. Somit werden in beiden Verfahren ähnliche Aspekte erfasst, die jedoch nur schwer durch externe Beobachter/innen (Lehrpersonen, Eltern) eingeschätzt werden können. Dies unterstreicht die Wichtigkeit, in mBET nicht nur Fremdbeobachtungen, sondern auch Selbsteinschätzungen der Schüler/innen konsequent zu erfassen und in die Förderdiagnostik einzubeziehen.

### 6.3.5. Skalenüberprüfung

Im Rahmen der empirischen Studien zu mBET kam die Frage nach der praktischen Anwendbarkeit der Antwortskala auf. Die in mBET implementierte Antwortskala reicht von 0 („trifft gar nicht zu“) bis 10 („trifft völlig zu“) und soll den jeweiligen Beobachterinnen/Beobachtern ermöglichen, die mBET-Merkmale möglichst differenziert einzuschätzen.

Zur Überprüfung der Skala wurde eine Studie durchgeführt, in der die ursprüngliche sowie drei weitere Antwortskalen mBET-Anwenderinnen und -Anwendern vorgegeben und deren Rückmeldungen zu den Skalen verglichen wurden. Ziel war es, herauszufinden, ob eine andere Antwortskala bessere Rückmeldungen hinsichtlich Anwendbarkeit und Angemessenheit erhält als die ursprüngliche mBET-Antwortskala.

a) Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 16 Lehrer/innen teil, die in Vierergruppen rekrutiert wurden und jeweils fünf Schüler/innen einschätzten. Die Schüler/innen (50 % weiblich) wurden randomisiert ausgewählt und besuchten die 5. oder 6. Schulstufe an Gymnasien (5. Klasse: *N*=5, 6. Klasse: *N*=15). Die Lehrer/innen wurden so rekrutiert, dass jede

Lehrperson alle Schüler/innen kannte und mit dem mBET einschätzen konnte, sodass für alle Schüler/innen jeweils vier Einschätzungen vorliegen.

b) Datenerhebung

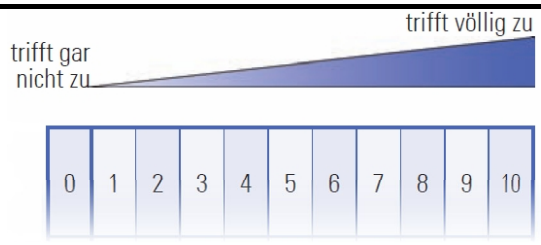
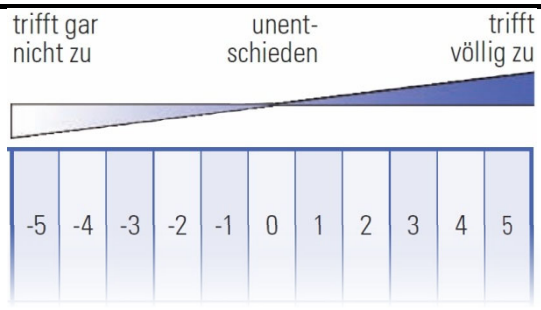
Für die Untersuchung der Fragestellung wurden die Einschätzungen der Lehrer/innen mithilfe verkürzter und in den Antwortskalen veränderter mBET-Beobachtungsbögen (basierend auf der mBET-Version vom Oktober 2013) erhoben. Pro Schüler/in gab jede Lehrperson Einschätzungen zu den mBET-Merkmalsbereichen „intellektuelle Fähigkeiten", „kreative Fähigkeiten" und „Persönlichkeit" ab. Für die Einschätzung der jeweiligen Merkmale wurden die in Abbildung 13 aufgeführten Antwortskalen vorgegeben.

Somit existierten vier verschiedene mBET-Beobachtungsbögen. Um Beobachter/innentendenzen kontrollieren zu können, wurden die Bögen so vorbereitet, dass jede Lehrperson zwei der vier Varianten einsetzte und für jede Schülerin/jeden Schüler Einschätzungen mit allen vier mBET-Varianten erhoben wurden.

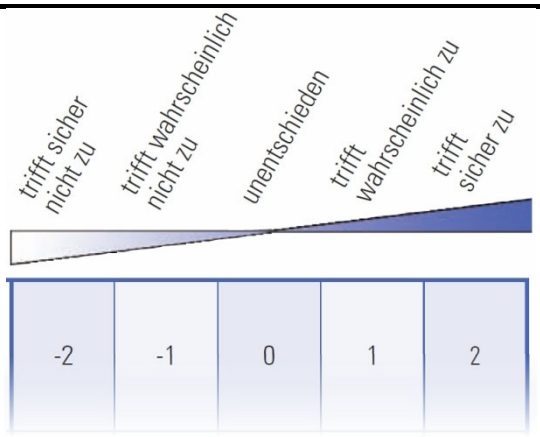
Zusätzlich zu den mBET-Beobachtungsbögen erhielten die Lehrpersonen einen Feedbackbogen. Im Feedbackbogen sollten die Lehrpersonen angeben, wie ihre Erfahrungen mit den ihnen vorliegenden Varianten der mBET-Beobachtungsbögen waren. Dazu gaben sie an, inwieweit sie den folgenden Aussagen auf einer 5-stufigen Skala von „stimme gar nicht zu" bis „stimme völlig zu" zustimmten:

- „Ich konnte mich leicht für eine Antwortoption entscheiden."
- „Ich fühlte mich sicher mit meiner gewählten Antwort."
- „Die Formulierung der Antwortoptionen fand ich leicht verständlich."
- „Die Anzahl der Antwortoptionen erlaubte mir eine differenzierte Einschätzung des betreffenden Merkmals."
- „Ich hätte mehr Erklärungen zum Ausfüllen des mBET-Beobachtungsbogens gebraucht."

Zusätzlich sollten sie für jede der vier Antwortskalen auf einer 5-stufigen Skala von „gar nicht geeignet" bis „sehr gut geeignet" angeben, wie geeignet sie diese fanden, um die im mBET erfassten Merkmale gut einschätzen zu können.

| | |
|---|---|
| Variante 1 (ursprüngliche mBET-Antwortskala) |  |
| Variante 2 |  |

Variante 3




Variante 4

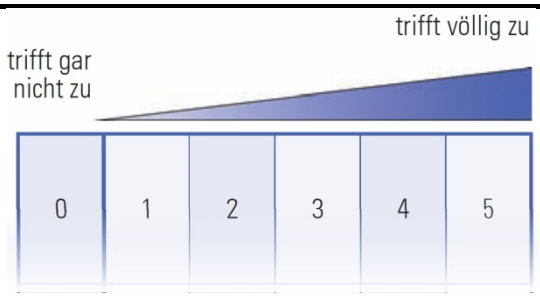



*Abbildung 13: Antwortformate in der mBET-Skalenüberprüfung*

c) Datenauswertung

Zur Überprüfung der Forschungsfragen wurden mithilfe von SPSS-Statistiksoftware die Antworten der Lehrpersonen im Feedbackbogen deskriptiv ausgewertet.

d) Ergebnisse

Die durchschnittlichen Einschätzungen der Lehrpersonen und ihre Erfahrungen mit den mBET-Varianten sind in Tabelle 16 dargestellt.

*Tabelle 16: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Einschätzungen von Lehrpersonen bezüglich der verschiedenen Antwortvarianten in der mBET-Skalentestung*

| ***mBET-Merkmalsbereich*** | ***Variante 1*** | ***Variante 2*** | ***Variante 3*** | ***Variante 4*** |
|---|---|---|---|---|
| | MW *(SD)* | MW *(SD)* | MW *(SD)* | MW *(SD)* |
| Ich konnte mich leicht für eine Antwortoption entscheiden. | 3,13 *(0,99)* | 3,5 *(0,92)* | 3,29 *(0,95)* | 3,75*(0,88)* |
| Ich fühlte mich sicher mit meiner gewählten Antwort. | 3,13 *(0,99)* | 3,75 *(1,03)* | 3,14 *(0,90)* | 3,25 *(1,16)* |
| Die Formulierung der Antwortoptionen fand ich verständlich. | 4,25 *(0,70)* | 4,38 *(0,51)* | 4,25 *(0,43)* | 4,25 *(0,46)* |
| Die Anzahl der Antwortoptionen erlaubte mir eine differenzierte Einschätzung des betreffenden Merkmals. | 4,38 *(0,74)* | 4,25 *(0,88)* | 3,63 *(1,18)* | 4,13 *(0,64)* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ich hätte mehr Erklärungen zum Ausfüllen des mBET-Bogens gebraucht. | 1,88 *(0,99)* | 1,75 *(0,88)* | 1,88 *(0,83)* | 1,63 *(0,51)* |

Die Einschätzungen zur Eignung jeder mBET-Variante wurden getrennt danach ausgewertet, ob die jeweilige Lehrperson diese mBET-Variante eingesetzt oder vorher nicht damit gearbeitet hatte (siehe Tab. 17). Dabei gaben die Befragten für jede Variante anhand einer 5-stufigen Skala von „gar nicht geeignet" bis „sehr gut geeignet" an, wie geeignet sie diese für die Einschätzung der im mBET erfassten Merkmale fanden.

*Tabelle 17: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) zur Bevorzugung der mBET-Varianten*

| ***mBET-Merkmalsbereich*** | ***Variante 1*** | ***Variante 2*** | ***Variante 3*** | ***Variante 4*** |
|---|---|---|---|---|
| | MW *(SD)* | MW *(SD)* | MW *(SD)* | MW *(SD)* |
| mBET-Variante verwendet | 3,63 *(1,18)* | 3,25 *(1,38)* | 3,75 *(1,48)* | 4,00 *(0,92)* |
| mBET-Variante nicht verwendet | 2,75 *(1,38)* | 3,13 *(1,35)* | 3,88 *(1,12)* | 2,43 *(0,78)* |

e) Zusammenfassung

In den Antworten der befragten Lehrpersonen zeigte sich ein sehr uneinheitliches Bild, was die Präferenz bestimmter Skalenvarianten und deren praktische Nutzbarkeit angeht. Weder die Analyse verschiedenster Anwendungsaspekte (Tab. 15) noch die Angaben zur Präferenz der verschiedenen Antwortskalen (Tab. 17) lassen erkennen, dass eine der neu entwickelten Antwortskalen Vorteile hinsichtlich Anwendbarkeit und Nutzen bringen würde. Aus diesem Grund wurde die ursprünglich verwendete mBET-Skala beibehalten.

### 6.3.6. Fazit

Für die empirische Überprüfung des mBET wurden mehrere Studien zur Beantwortung der folgenden Forschungsfragen durchgeführt:

a) Übereinstimmung von Beobachter/innenperspektiven:

- Wie gut stimmen die Einschätzungen von Lehrer/innen mit denen von Eltern und Schülerinnen/Schülern überein?
- Wie können gegebenenfalls auftretende Diskrepanzen in den Beobachtungen erklärt werden?

b) Übereinstimmung mit anderen Verfahren:

- Wie gut stimmen die mBET-Einschätzungen der intellektuellen Fähigkeiten von Schüler/Schülern der 1.–4. Schulstufe mit Intelligenztestergebnissen aus dem THINK-Verfahren (Baudson & Preckel, 2013) überein?
- Wie gut stimmen die mBET-Einschätzungen von Schülerinnen/Schülern der 5. und 6. Schulstufe in Bezug auf Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten und Kreativität mit dem Fragebogenverfahren aus der Münchner Hochbegabungstestbatterie (Heller & Perleth, 2007b) überein?

Die Befunde aus den Studien zur Übereinstimmung von Beobachter/innenperspektiven zeigen, dass Korrelationen zwischen den mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schüler/Schülern vor allem abhängig vom jeweils eingeschätzten mBET-Merkmalsbereich sind. In beiden Studien ließen sich hohe Korrelationen zwischen allen Beobachter/innengruppen für die Einschätzung der „Schulleistung" feststellen. Diese hohe Übereinstimmung in den Einschätzungen könnte dadurch begründet sein, dass „Schulleistung" durch regelmäßig stattfindende Leistungsüberprüfungen ein für alle Beobachter/innen relativ leicht und nachvollziehbar einschätzbares Merkmal ist. Dies wird gestützt durch ähnliche Befunde zu Diskrepanzen in der Vorhersagequalität von Leistungen in schulisch relevanten Domänen und anderen Schüler/innenmerkmalen. So zeigen Lehrpersonen beispielsweise bessere Einschätzungen für die Leistungen der Schüler/in-

nen in schulischen Domänen als bei der Einschätzung von z.B. fachlichem Interesse (Karing, 2009), fachlichem Selbstkonzept (Praetorius, Greb, Lipowsky & Gollwitzer, 2010) oder Lern- und Sozialverhalten (Lohbeck, Petermann & Petermann, 2015). Zwischen Lehrpersonen und Eltern finden sich zudem in beiden Studien mittlere bis hohe Korrelationen in den mBET-Einschätzungen von „intellektuellen Fähigkeiten“ und „Erfolgs- und Leistungsmotivation“. Ebenso korrelierten in beiden Studien die Einschätzungen der „künstlerischen Fähigkeiten“ durch Schüler/innen und Eltern gut miteinander. In beiden Untersuchungen ließen sich zudem mittlere Korrelationen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen in der Einschätzung von „intellektuellen Fähigkeiten“ und „kreativen Fähigkeiten“ nachweisen. Diskrepanzen in den Einschätzungen traten vor allem zwischen Fremdeinschätzungen (Lehrpersonen, Eltern) und der Selbsteinschätzung durch die Schüler/innen auf.

Somit finden sich im mBET sowohl Merkmalsbereiche, in denen gute bis hohe Korrelationen zwischen verschiedenen Beobachter/innengruppen existieren, als auch solche, in denen die Einschätzungen der verschiedenen Gruppen deutlich voneinander abweichen. Vor dem Hintergrund von Studien zur Genauigkeit von Einschätzungen durch Lehrpersonen (vgl. Spinath, 2005; Schrader, 2013) unterstreicht dies die Wichtigkeit, in der mBET-Förderdiagnostik die Einschätzungen und Sichtweisen aller Beteiligten zu erheben und entsprechend in der Förderung zu berücksichtigen.

Die Untersuchungen zur Übereinstimmung des mBET mit anderen Verfahren zur Messung intellektueller Leistungen (Studie 1) oder mit Fragebogenverfahren zur Erfassung von Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten und Kreativität (Studie 2) zeigten, dass das mBET durchaus ähnliche Aspekte wie die angeführten Verfahren erfasst. In der Studie zur Übereinstimmung der mBET-Einschätzungen mit den Testergebnissen aus dem THINK-Verfahren (Baudson & Preckel, 2013) finden sich gute Korrelationen in mehreren Bereichen. Gute Korrelationen mit den mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen ließen sich zum THINK-Gesamtscore sowie zu den THINK-Subscores „figurale Intelligenz“ und „verbale Intelligenz“ feststellen. Zudem korrelierten die mBET-Einschätzungen der Eltern gut mit dem THINK-Gesamtscore und den THINK-Subskalen „verbale Intelligenz“ und „numerische Intelligenz“. Dies belegt, dass die Fremdeinschätzungen zum mBET-Merkmalsbereich „intellektuelle Fähigkeiten“ die Testergebnisse eines Kindes im THINK-Verfahren zumindest teilweise vorhersagen können. Inhaltlich ist jedoch der mBET-Merkmalsbereich „intellektuelle Fähigkeiten“ weiter gefasst als das THINK-Verfahren, das vornehmlich fluide Intelligenzdimensionen misst. Im Gegensatz zu den Einschätzungen von Lehrpersonen und Eltern ergaben sich nur geringe bzw. nicht relevante Korrelationen der THINK-Scores mit den mBET-Einschätzungen der Schüler/innen. Es ist möglich, dass eine valide Selbsteinschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit in diesem Alter noch nicht zuverlässig gelingt oder dass die im mBET-Beobachtungsbogen für Schüler/innen beschriebenen Fähigkeiten andere Aspekte erfassen als die entsprechenden Items im mBET-Beobachtungsbogen für Lehrpersonen und Eltern. Auch die Untersuchung zur Übereinstimmung zwischen mBET-Einschätzungen und Fragebogenverfahren aus der MHBT-S (Heller & Perleth, 2007b) zeigt Übereinstimmungen, aber auch Diskrepanzen zwischen den verwendeten Skalen. So zeigen die guten Korrelationen zwischen den Selbsteinschätzungen der Schüler/innen aus mBET und MHBT deutliche Übereinstimmungen der Skalen zu „kreativen Fähigkeiten“, „Erfolgs- und Leistungsmotivation“ und dem „Umgang mit Anforderungen“. Zudem ließen sich im Bereich „kreative Fähigkeiten“ auch gute Korrelationen zwischen den Lehrer/innen-Einschätzungen im mBET und den Schüler/innenaussagen im MHBT-S feststellen. Für beide Studien lässt sich somit belegen, dass mBET-Einschätzungen die Ergebnisse in anderen Verfahren zumindest teilweise vorhersagen können. Im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten trifft das auf die Fremdeinschätzungen durch Lehrer/innen und Eltern zu, während der Bereich der kreativen Fähigkeiten sowie Erfolgs- und Leistungsmotivation und der Umgang mit Anforderungen gut durch die Selbsteinschätzungen der Schüler/innen erklärt werden können.

Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass durch die Arbeit mit dem mBET und die damit verbundene Erfassung unterschiedlicher Perspektiven Diskrepanzen in den Einschätzungen von Lehrperson, Eltern und Schüler/in aufgedeckt werden können. Analog zu den Empfehlungen von Schrader (2013, S. 162) unterstützt das mBET damit die diagnostische Professionalität, da es Lehrpersonen dafür sensibilisiert, eigene Urteile zu reflektieren und damit treffendere pädagogische Einschätzungen zu finden. Die mit den mBET-Beobachtungsbögen gewonnenen Einschätzungen bilden somit die zentrale Grundlage für die mBET-Fördergespräche und für eine individuelle Förderplanung durch Lehrperson, Eltern und Schüler/in.

# 7. Ausblick, Weiterentwicklung und Forschungsdesiderata

Neben dem mBET wurde auch ein Förderkonzept für die Altersgruppe ab 12 Jahren entwickelt (mBETplus). Das mBETplus stellt einen coachingbasierten Ansatz zur Begleitung von Jugendlichen auf dem Weg zur Leistungsexzellenz dar und richtet sich an Coaches, Berater/innen und Fachkräfte, die vorwiegend beratend tätig sind. Unterstützt durch detaillierte Gesprächsunterlagen hilft der Coach der/dem Coachee bei der individuellen Zielarbeit und der Planung der nächsten Schritte. Neben dem Fokus auf die Zielarbeit berücksichtigt mBETplus im Besonderen die Bedeutung von Metakompetenzen für die individuelle Leistungsentwicklung.

Die Forschungsdesiderata hinsichtlich mBET betreffen vor allem den Implementationsstand (empirische Daten zum Stand der Verbreitung, zur Frequenz des mBET-Einsatzes, zu den Einsatzanlässen und den tatsächlich umgesetzten Förderinterventionen), die Effektivität des Tools (Wirksamkeit der individualisierten Förderansätze, langfristige Effekte für die Talententwicklung und die Entwicklung anderer Aspekte, z.B. Metakompetenzen) sowie die Auswirkungen einer mBET-Begleitung auf die Selbstwahrnehmung, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die pädagogische Tätigkeit von Lehrpersonen (Sensibilisierung u.Ä.). Mögliche Forschungsfragen wären:

- Wie leicht gelingt mBET-Anwender/innen und Schüler/Schülern der im mBET nötige Perspektivenwechsel? Wie leicht fällt es Lehrer/innen, aus ihrer Expertinnen-/Expertenrolle in die Haltung des „Nicht-Wissens“ zu schlüpfen? Wie gut gelingt es den Schüler/innen, Eigenverantwortung für die Entwicklung ihrer Begabungen zu übernehmen? Inwieweit verändert sich die Sichtweise der am mBET beteiligten Personen – von einer Defizitorientierung hin zur Ressourcenorientierung?
- Welche Gelingensbedingungen lassen sich für einen erfolgreichen mBET-Einsatz (Umgang mit den Bögen, mBET-Gespräch, Folgegespräch usw.) identifizieren?
- Welche kurz-, mittel- und langfristigen Effekte hat das mBET auf Schüler/innen? Wie wirkt sich eine mBET-Förderung auf die Begabungen, Persönlichkeits- und Umweltmerkmale der Schüler/innen aus?
- Wie wirkt sich die Arbeit mit dem mBET auf die mBET-Anwender/innen selbst und auf ihr Verständnis von Begabung sowie ihre professionelle Tätigkeit aus?

Die Weiterentwicklung und Evaluierung des mBET bedarf zusätzlicher Forschungsarbeiten. Daher begrüßt das Autorinnen- und Autorenteam Forschungskooperationen zum mBET und freut sich über den Austausch mit der wissenschaftlichen Community.

# 8. Abbildungsverzeichnis


Abb. 1: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001, S. 24)

Abb. 2: Komponenten eines Aktiotops (Ziegler, 2009, S. 15)

Abb. 3: Formen der pädagogischen Diagnostik (Quelle: SQA https://www.sqa.at/pluginfile.php/796/mod_folder/content/0/reader_paedagogische_diagnostik131a.pdf?forcedownload=1)

Abb. 4: Illustration zu „Fisch ist Fisch“ (Grafik: Christina Klaffinger)

Abb. 5: mBET-Förderbogen

Abb. 6: Schematische Darstellung des mBET-Förderprozesses

Abb. 7: Sitzordnung für lösungsorientierte Gespräche

Abb. 8: Prototypischer Ablauf eines mBET-Fördergesprächs

Abb. 9: Plakat „Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung“ (https://www.pd-design.at/oezbf/schule/plakat-schule-2020.html)

Abb. 10: Korrelation der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern, getrennt nach Merkmalsbereich

Abb. 11: mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen, getrennt nach Schulstufen

Abb. 12: mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen in allen mBET-Merkmalsbereichen

Abb. 13: Antwortformate in der mBET-Skalenüberprüfung

# 9. Tabellenverzeichnis


Tab. 1: Benennung der mBET-Merkmalsbereiche im mBET-Beobachtungsbogen für Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern

Tab. 2: Unterschiede zwischen problemorientierten Fragen und ziel- und lösungsorientierten Fragen (Radatz, 2009)

Tab. 3: Offene Fragen – Fragewörter und Beispiele

Tab. 4: Zielformulierung – Kriterien und zielorientierte Fragen

Tab. 5: Fragetechniken im Fallbeispiel Maria

Tab. 6: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern in allen mBET-Merkmalsbereichen

Tab. 7: Korrelationen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern

Tab. 8: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern in allen mBET-Merkmalsbereichen

Tab. 9: Korrelationen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern

Tab. 10: THINK-Scores und mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern

Tab. 11: Korrelationen der mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern

Tab. 12: Mittelwerte und Korrelationen von THINK-Scores und mBET-Einschätzungen, getrennt nach Klassenstufen

Tab. 13: mBET-Einschätzungen von Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern und Antwortwerte aus den MHBT-S-Skalen

Tab. 14: Korrelationen von MHBT-S-Skalen und mBET-Einschätzungen der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen

Tab. 15: Korrelationen von MHBT-S-Subskalen und mBET-Einschätzungen auf Itemebene bei Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen/Schülern

Tab. 16: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Einschätzungen von Lehrpersonen bezüglich der verschiedenen Antwortvarianten in der mBET-Skalentestung

Tab. 17: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) zur Bevorzugung der mBET-Varianten

# 10. Literaturverzeichnis


Amabile, T. (2010). *Creativity in Context* (2. Aufl.). Boulder: Westview Press.

Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Development and validation of the German "Test for (Highly) Intelligent Kids (T(H)INK)". *European Journal of Psychological Assessment, 19*, 171–181.

Baudson, T. G., Wollschläger, R. & Preckel, F. (2017). THINK. Test zur Erfassung der Intelligenz im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.

Bletzacher, J. (2013). *Pädagogische Begabungsdiagnostik mit dem Blick auf das Diagnoseinstrument "mBET".* Unveröffentlichte Masterthesis: Donau-Universität Krems.

Bletzacher, J., Cerny, M., Famler, B., Fuchs, C. & Prior-Matkovits, G. (2012). *Projekt mBET: Forschungsbericht*. Unveröffentlichter Forschungsbericht: Donau-Universität Krems.

BMBF (Hrsg.). (2015). *Pädagogische Diagnostik*. Abgerufen von: https://www.sqa.at/pluginfile.php/796/mod_folder/content/0/reader_paedagogische_diagnostik131a.pdf?forcedownload=1 [02.05.2021].

Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L. & Liepmann, D. (2010). *d2-R: Test d2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54* (1), 1–22.

Csíkszentmihályi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.

Csíkszentmihályi, M. & Wolfe, R. (2005). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 81–93). New York: Cambridge University Press.

De Jong, P. & Berg, I. (1998). *Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Dortmund: modernes lernen.

De Shazer, S. (2005). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

De Shazer, S. (2009). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. Heidelberg: Carl-Auer.

De Shazer, S. & Dolan, Y. (2013). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

Döpfner, M., Plück, J., Bölte, S., Lenz, K., Melchers, P. & Heim, K. (Hrsg.). (1998). *CBCL/4–18: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. (2. Aufl.). Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KFJD).

Fischer, C. (2006). Grundlagen und Konzepte der Begabtenförderung. In C. Fischer & H. Ludwig (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 66–76). Münster: Aschendorff.

Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 98–119). New York: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2005). *Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Gilliam, J. E., Carpenter, B. O. & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES).* Austin, TX: PRO-ED.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444–454.

Hascher, T. (2011). Diagnostizieren in der Schule. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft, M. Schreiner et al. (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung Grundschule* (S. 1–10). Kronach: Carl Link Verlag.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.

Heller, K. A. (2000). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In K. A. Heller (Hrsg.), *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. Aufl., S. 13–40). Bern: Huber.

Heller, K. A. (Hrsg.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. A. (2001). Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl., S. 21–40). Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. A. & Hany, E. A. (1986). Identification, development, and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Hrsg.), *Identifying and nurturing the gifted* (S. 67–82). Toronto: Huber.

Heller, K. A. & Perleth, C. (2007a). *MHBT-P. Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHBT-P).* Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. A. & Perleth, C. (2007b). *Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S).* Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. (2005). The Munich Modell of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. Sternberg & J. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 147–170). New York: Cambridge University Press.

Heller, K. A., Reimann, R. & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern*. Münster: LIT.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hofmann, F. (2011). *Stellungnahme zur überarbeiteten PET-Version (Potenzialentwicklungstool, PET-Langversion vom Juni 2011)*. Unveröffentlichte Stellungnahme: Universität Salzburg.

Hofmann, F. (2012). *Stellungnahme zu den mBET-Instrumenten für Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen sowie Vorschläge für offene Aufgaben.* Unveröffentlichte Stellungnahme: Universität Salzburg.

Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2010). *Schulische Standortgespräche: ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen* (7. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

iPEGE (Hrsg.). (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.

Janowski, A., Rauer, W. & Fittkau, B. (1994). *Beurteilungshilfen für Lehrer (BFL): Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation*. Braunschweig: Westermann.

Karing, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*, 197–209.

Koch, I. (2005). Portfolio-Dokumentation an der Schumpeter-Handelsakademie. In J. Aff & A. Hahn (Hrsg.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftlichen Vollzeitschulen* (S. 251–266). Innsbruck: StudienVerlag.

Kubinger, K. & Wurst, E. (2000). *AID 2 – Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2*. Göttingen: Beltz/PVU.

Lionni, L. (2014). *Fisch ist Fisch* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz & Gelberg.

Lohbeck, A., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47*(1), 1–13.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.

McCarney, S. B. & Arthaud, T. J. (2009). *Gifted Evaluation Scale Third Edition (GES-3).* Columbia: Hawthorne.

NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2021). *Wege in der Begabungsförderung – Eine Methodensammlung für die Praxis* (3. aktualisierte Auflage). Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Nell, V., Bretz, J. & Sniehotta, F. F. (2004). *KT 3–4R – Konzentrationstest für 3. und 4. Klassen*. Göttingen: Beltz/PVU.

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Abgerufen von www.oecd.org/pisa/35070367.pdf [28.10.2016]

NCoC ÖZBF (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. 3. aktualisierte Auflage. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg. Abgerufen von https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabtenf%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/Publikationen_Materialien/Methodenskript_2020_online.pdf [20.07.2022]

ÖZBF (Hrsg.). (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabtenf%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/faqs_OEZBF_2014.pdf_[20.07.2022]

Palmstorfer, B. (2006). *Differenzierung KONKRET – Aus der Praxis für die Praxis*. Wien: Jugend & Volk.

Perleth, C. & Sierwald, W. (2000). Testtheoretische Konzepte in der Begabungsdiagnostik. In K. A. Heller (Hrsg.), *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. Aufl., S. 41–95) Bern: Huber.

Petermann, F. (2012). *SET 5–10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales (GRS).* San Antonio: The Psychological Corporation.

Praetorius, A., Greb, K., Lipowsky, F. & Gollwitzer, M. (2010). Lehrkräfte als Diagnostiker: Welche Rolle spielt die Schülerleistung bei der Einschätzung von mathematischen Selbstkonzepten? *Journal for Educational Research Online, 2*(1), 121–144.

Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Radatz, S. (2009). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.

Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (S. 246–279). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. I. (1997). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L., … Sytsma, R. E. (2013). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli Scales).* Waco: Prufrock.

Ryser, G. & McConnell, K. (2004). *SIGS Scales for Identifying Gifted Students*. Waco: Prufrock.

Schmidt, K.-H. & Metzler, P. (1992). *Wortschatztest (WST).* Weinheim: Beltz Test GmbH.

Schrader, F. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 31*(2), 154–165.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.

Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19*(1–2), 85–95.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO: Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Steiner, T. (2011). *Jetzt mal angenommen … Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg: Carl Auer.

Sternberg, R. & Davidson, J. (Hrsg.). (2005). *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl.). New York: Cambridge University Press.

Szabo, P. & Berg, I. (2009). *Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung* (2. Aufl.). Basel: Borgmann.

Tewes, U., Schallberger, P. & Rossmann, U. (1999). *HAWIK-III – Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder*. Bern: Huber.

Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Tomaschek, N. (2009). *Systemisches Coaching: Ein zielorientierter Beratungsansatz* (2. Aufl.). Wien: Facultas.

Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1995). *Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z).* Frankfurt: Swets & Zeitlinger.

Von Foerster, H. (1996). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden* (3. Aufl., S. 14–33). München: Luchterhand.

Von Foerster, H. (2012). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (13. Aufl., S. 41–88). München: Piper.

Von Foerster, H. (2013). Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (7. Aufl., S. 39–60). München: Piper.

Von Glasersfeld, E. (2013). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (7. Aufl., S. 16–38). München: Piper.

Wagner, H. (1981). *Hamburger Verhaltensbeurteilungsliste (HAVEL)*. Göttingen: Hogrefe.

Watzlawick, P. (2012). Wirklichkeitsanpassung oder angepasste Wirklichkeit? Konstruktivismus und Psychotherapie. In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (13. Aufl., S. 89–107). München: Piper.

Weiß, R. (2006). *CFT 20–R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.

Winner, E. & Martino, G. (2005). Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music. In R. Sternberg & J. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 95–110). New York: Cambridge University Press.

World Health Organization. (2005). *ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (Deutsche Fassung)*. Genf: World Health Organization.

World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version (ICF-CY)*. Geneva: World Health Organization.

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 411–436). New York: Cambridge University Press.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. Reinhardt: UTB.

Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik Online, 8*, 5–34.

Ziegler, A. & Perleth, C. (1997). Schafft es Sisyphos, den Stein den Berg hinaufzurollen? Eine kritische Bestandsaufnahme der Diagnose- und Fördermöglichkeiten in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund des Münchner Begabungs-Prozess-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44*, 152–163.

Ziegler, A. & Stoeger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung, 9*, 6–31.

# 11. Anhang – mBET-Beobachtungsbogen für Lehrer/innen (Ansichtsversion)

# mBET
multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool

**Beobachtungsbogen Lehrer:innen L**
2. bis 6. Schulstufe

*Version 2022*

## Schüler:in

Name _____

Geboren am _____ ☐ weiblich ☐ männlich

Schuljahr/Semester _____ Klasse _____

Erstsprache _____

## Lehrer:in

Name _____

Schule _____

Schuladresse _____

_____

Bezirk _____

Seit wann kennen Sie die Schülerin:den Schüler im Unterricht?

☐ unter 1 Jahr ☐ 2–3 Jahre
☐ 1–2 Jahre ☐ länger als 3 Jahre

## Bearbeitung: Zeitraum/Datum

von – bis: _____

## Das mBET Begabungs-Entwicklungs-Tool

Der mBET-Beobachtungsbogen hilft Ihnen bei der subjektiven Einschätzung von Fähigkeiten, Persönlichkeit und des sozialen Umfelds einer Schülerin:eines Schülers in insgesamt 10 Merkmalsbereichen.

Lesen Sie sich die Beschreibung zu jedem einzelnen Merkmal aufmerksam durch und kreisen Sie für jedes Merkmal die Antwort ein, die Ihrem Eindruck nach am ehesten auf die Schülerin:den Schüler zutrifft. Denken Sie daran, dass die Schülerin:der Schüler bei einem Merkmal überragend sein kann, dies aber nicht auf allen Merkmalen der Fall sein muss. Vermeiden Sie einen Vergleich mit anderen – denken Sie an die einzelne Schülerin:den einzelnen Schüler, da es um eine individuelle Einschätzung geht.

Falls Sie bei einer Einschätzung unsicher sind, fragen Sie eine Kollegin oder einen Kollegen, die:der in diesem Bereich mehr Beobachtungsmöglichkeiten hat.

*Bitte beachten Sie: Es geht beim mBET nicht um die Identifikation von Begabung oder Hochbegabung, sondern um die Einschätzung der vielfältigen Merkmalsausprägungen innerhalb einer Person. Diese Einschätzung dient als Basis für anschließende Fördergespräche und Förderinterventionen.*

## Beobachtungen

## Themen, die ich gern in einem Fördergespräch besprechen möchte

Ansichtsversion



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SALZBURG Stefan Zweig
ÖZBF Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

## Beispiel zum Ausfüllen des 1. Abschnitts

mBET L

*Bei den Merkmalen des 1. Abschnitts geht es um die Einschätzung der Fähigkeiten der Schülerin:des Schülers in verschiedenen Begabungsbereichen.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***hohes Textverständnis***<br>versteht Gehörtes und Gelesenes leicht, z.B. Anleitungen, Erklärungen und Erörterungen; erzielt hohe Werte bei Leseverständnisaufgaben<br>⇨ *„0" würde heißen: Sie:Er zeigt kein hohes Textverständnis.*<br>⇨ *„1" würde heißen: Sie:Er zeigt gelegentlich hohes Textverständnis.*<br>⇨ *„5" würde heißen: Sie:Er zeigt manchmal hohes Textverständnis.*<br>⇨ *„10" würde heißen: Sie:Er zeigt immer hohes Textverständnis.* | | | | | | | | | | | |

## Intellektuelle Fähigkeiten

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf die verbalen und nonverbalen intellektuellen Fähigkeiten der Schülerin:des Schülers.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***umfassender und differenzierter Wortschatz***<br>verwendet umfassendes und korrektes Vokabular, um Gedanken mitzuteilen, um Erfahrungen zu berichten, um Bedürfnisse auszudrücken; kennt mehrere Wörter mit gleicher Bedeutung; erfasst feine Bedeutungsunterschiede | | | | | | | | | | | |
| 2. | ***hohes Textverständnis***<br>versteht Gehörtes und Gelesenes leicht, z.B. Anleitungen, Erklärungen und Erörterungen; erzielt hohe Werte bei Leseverständnisaufgaben | | | | | | | | | | | |
| 3. | ***sehr gute Ausdrucksfähigkeit***<br>äußert Gedanken klar und gründlich in mündlicher und schriftlicher Form, z.B. berichtet ausführlich über aktuelle Ereignisse; beschreibt Details in Erzählungen oder Erklärungen; stellt auch komplizierte Sachverhalte klar dar; beantwortet Fragen detailliert; verwendet Wortspiele, Vergleiche oder farbige und bildhafte Sprachelemente; kann Gefühle verbal ausdrücken | | | | | | | | | | | |
| 4. | ***sehr gutes Gedächtnis***<br>zeigt sehr gute Kurz- und Langzeitgedächtnis-Fähigkeiten, z.B. kann lange Nummernfolgen wiederholen; ruft detaillierte Informationen ab, die in früheren Lernphasen gelernt wurden | | | | | | | | | | | |
| 5. | ***hohe mathematische Auffassungsgabe***<br>erkennt schnell Zahlenreihen sowie Zahlen- und Figurenmuster; versteht schnell mathematische Prinzipien; verwendet eigene Strategien um mathematische Probleme zu lösen; weiß intuitiv die richtige Lösung bei mathematischen Problemen | | | | | | | | | | | |
| 6. | ***sehr gutes abstraktes und logisches Denken***<br>kann übergeordnete Vorstellungen aus konkreten Dingen entwickeln; leitet aus mehreren Einzelbeobachtungen allgemeine Gesetzmäßigkeiten ab; kann logisch argumentieren; entdeckt logische Ungereimtheiten in Begründungen; ordnet Einzelheiten nach übergeordneten Gesichtspunkten; versteht abstrakte Begriffe und komplexe Zusammenhänge; stellt Beziehungen zwischen unterschiedlichen Phänomenen her; wendet Gelerntes in neuen Situationen an | | | | | | | | | | | |
| 7. | ***sehr gute Problemwahrnehmung***<br>erkennt Irrtümer, Fehler oder Versehen, z.B. macht die Lehrperson auf Fehler aufmerksam, findet einen Fehler im Lehrbuch; macht Verbesserungsvorschläge zu Routinetätigkeiten | | | | | | | | | | | |
| 8. | ***umsichtiges Entscheiden und Problemlösen***<br>bezieht bei Entscheidungen die verfügbaren Informationen ein und wägt Folgen ab, z.B. sieht mögliche Nachteile in aktuell angenehmen Dingen; akzeptiert negative Konsequenzen, weil sie notwendig sind; ist erfolgreich bei Problemlösungstätigkeiten; kann auch nicht-übereinstimmende oder sich widersprechende Informationen in eine Lösung integrieren | | | | | | | | | | | |
| 9. | ***beträchtliches Vorwissen***<br>zeigt beträchtliches Vorwissen auf einem bestimmten Gebiet, z.B. weiß viel mehr als Mitschüler:innen, weiß mehr als im Schulbuch steht | | | | | | | | | | | |

## Schulleistung

mBET L

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***Schulerfolg ohne Anstrengung***<br>erreicht ohne große Anstrengung in den meisten Schulfächern sehr gute Leistungen | | | | | | | | | | | |

Ansichtsversion

## Körperlich-kinästhetische Fähigkeiten

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf das Geschick bei Bewegungsabläufen, handwerklichen Tätigkeiten, in der Fein- und Grobmotorik und im Sport.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***sehr gute Grobmotorik***<br>zeigt sehr gute Fähigkeiten bei Balance, Bewegung, Koordinationsfähigkeit und Körperbeherrschung (Springen, Laufen, Bewegungs- und Richtungswechsel, Hampelmann etc.) sowie bei der Handhabung verschiedener Sportgeräte; zeichnet sich in einer oder mehreren Sportarten aus | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. | ***sehr gute Feinmotorik***<br>zeigt sehr gute Fähigkeiten in der Handhabung von verschiedenen Werkstoffen, Geräten, Werkzeugen oder Instrumenten (Ton, Papier, Schere, Pinsel, Stift etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

## Künstlerische Fähigkeiten

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf besondere Fähigkeiten in verschiedenen künstlerischen Sparten. Künstlerisches Talent drückt sich in der Art und Weise aus, wie die Aktivität ausgeführt, die Aufgabe bewältigt oder mit künstlerischen Materialien und Medien umgegangen wird.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***besondere sensorische Wahrnehmungsfähigkeit***<br>besitzt eine hohe sensorische Wahrnehmungsfähigkeit; bemerkt kleinste Details in Bildern, Skulpturen, Musikstücken, Texten etc.; hat lebhafte Erinnerungen an Bilder, Geräusche, Gerüche etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. | ***besondere bildnerische Fähigkeiten***<br>zeigt besondere Fähigkeiten z.B. im Formen von Skulpturen, Zeichnen, Malen, Fotografie etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. | ***besondere musikalische Fähigkeiten***<br>zeichnet sich durch besondere musikalische Fähigkeiten aus, z.B. Singen, Spielen eines Instruments, Schreiben von Musikstücken oder Musiktexten, Rhythmusgefühl | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. | ***besondere schauspielerische Fähigkeiten***<br>zeigt außergewöhnliche Leistungen im Schauspiel und bei Aufführungen vor Publikum (Schulaufführungen, Präsentationen, Sketches, Tanz etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. | ***besondere schriftstellerische Fähigkeiten***<br>zeigt außergewöhnliche schriftstellerische Fähigkeiten; schreibt interessante Kurzgeschichten, Erzählungen, kleine Theaterstücke, längere Berichte etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

## Kreative Fähigkeiten

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf die Fähigkeit, auf einzigartige, originelle, neue Weise zu denken und zu handeln oder Dinge zu gestalten. Kreativität drückt sich beim Lösen von Problemen aus, beim Experimentieren oder beim Spielen auf imaginäre Art und Weise.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***hohe kreative Kombinationsfähigkeit***<br>kombiniert bereits gelernte Informationen und Ideen um einzigartige und originelle Ideen zu entwickeln, z.B. im Gestalten von Plänen, im Lösen von Problemen | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. | ***vielfältiges und breites Vorstellungsvermögen***<br>zeigt Fantasie und großes Vorstellungsvermögen; hat ausgefallene Ideen, z.B. im kreativen Schreiben, im künstlerischen Gestalten, im Erfinden neuer Geräte oder Spiele; denkt in Bildern | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. | ***große Entdeckungsfreude und Wissbegier***<br>liebt es zu analysieren, zu untersuchen, zu reflektieren; ist offen gegenüber Neuem (Erfahrungen, Dingen, Menschen); ist neugierig und interessiert am Lernen neuer Fakten, hinterfragt sogar anscheinend Alltägliches; sucht selbsttätig nach Antworten auf Fragen; zeigt großes Interesse bei bestimmten (Welt-)Themen, z.B. möchte mehr über Entdeckungen in Raumfahrt, Wissenschaft etc. wissen | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. | ***flexible Sichtweise und schneller Perspektivenwechsel***<br>sieht Situationen, Probleme oder Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven, z.B. kann mehrere Seiten eines Sachverhaltes argumentieren; kann sich in andere hineinversetzen | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. | ***hohe Elaborationsfähigkeit (Detailreichtum)***<br>entwirft oder erstellt aufwändige Details bei Freizeit- oder Schulaktivitäten, z.B. entwirft ein komplettes Dorf mit Straßen, Häusern, Geschäften, Spielzeug und imaginären Charakteren; erzählt oder schreibt aufwändige Geschichten oder Berichte | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. | ***große Interessensvielfalt***<br>verfolgt viele Projekte und Aktivitäten gleichzeitig, z.B. ist mit einer Vielzahl von Interessen befasst (inkl. Projekte, Hobbys, Sammlungen, Mitgliedschaften etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Ansichtsversion

## Beispiel zum Ausfüllen des 2. Abschnitts

mBET L

*Bei den Merkmalen des 2. Abschnitts handelt es sich um Aspekte, die die Begabungsentwicklung beeinflussen können. Bitte beachten Sie das geänderte Antwortformat.*

trifft gar nicht zu … trifft völlig zu

| | | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***Impulskontrolle***<br>kann plötzliche Handlungsimpulse regulieren und unterdrücken, z.B. kann warten, bis sie:er an der Reihe ist; überlegt bevor sie:er handelt; hat Selbstdisziplin<br>⇨ *„a" würde heißen: Sie:Er zeigt überhaupt keine Impulskontrolle.*<br>⇨ *„f" würde heißen: Sie:Er zeigt eine normale Impulskontrolle.*<br>⇨ *„k" würde heißen: Sie:Er zeigt immer eine sehr gute Impulskontrolle.* | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |

## Umgang mit anderen

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf die Fähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzubauen, sich situationsangemessen zu verhalten und zu kommunizieren sowie auf die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen.*

trifft gar nicht zu … trifft völlig zu

| | | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***Beziehungsfähigkeit***<br>zeigt Rücksichtnahme, Respekt, Wertschätzung und Toleranz; reagiert auf Gefühle anderer; kann mit Meinungsverschiedenheiten und Kritik umgehen; kann Freundschaften schließen und aufrechterhalten; geht auf Bedürfnisse anderer ein; kooperiert mit Erwachsenen und Gleichaltrigen | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 2. | ***Situative Anpassung***<br>verhält sich der Situation entsprechend; kann eigene Gefühle und Impulse im sozialen Umgang steuern, z.B. verbale/physische Aggressionen kontrollieren; kennt soziale Regeln und Konventionen einhalten; kann eigenes Verhalten gut auf die jeweilige Situation anpassen, z.B. in der Bibliothek leise sein; hält angemessene körperliche Distanz | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 3. | ***Kommunikative Fähigkeiten***<br>verbalisiert ein Anliegen so, dass andere es verstehen können; kann durch die Art seiner Darstellung andere interessieren, z.B. erzählt spannende Geschichten; hört Mitschüler:innen zu und geht auf ihre Beiträge ein; Sprache und Körpersprache passen zusammen (Inhalt, Stimme, Gestik, Mimik) | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 4. | ***Verhalten in Konfliktsituationen***<br>erkennt Übereinstimmungen und Unterschiede in Meinungen; kann auch die Bedürfnisse und Ziele der anderen Beteiligten abwägen; findet oft Lösungen, die für beide Seiten annehmbar sind | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |

## Erfolgs- und Leistungsmotivation

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf das Durchhaltevermögen und die Konzentrationsfähigkeit, die Tendenz, herausfordernde Aufgaben zu mögen und die Fähigkeit, auch ohne Lob gut zu arbeiten. Motivation wird als die Energie angesehen, die eine Person antreibt, sich Ziele zu setzen und zu verfolgen.*

trifft gar nicht zu … trifft völlig zu

| | | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***Durchhaltevermögen***<br>arbeitet über längere Zeit ohne Unterbrechung; ist in die Arbeit vertieft; lässt sich nicht so leicht entmutigen, z.B. bei Schwierigkeiten, Misserfolg, langwierigem Arbeiten; zeigt andauerndes Interesse bei bestimmten Themen | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 2. | ***Aufmerksamkeit***<br>kann sich auf eine Aufgabe konzentrieren; bleibt gedanklich bei der Sache; passt im Unterricht gut auf; lässt sich nicht leicht von äußeren Reizen ablenken | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 3. | ***Eigeninitiative***<br>ergreift die Initiative; braucht wenig externe Motivation bei Aufgaben; setzt sich persönliche Ziele; beschäftigt sich mit selbst gewählten Aktivitäten, z.B. liest, schreibt, malt, zeichnet; beschäftigt sich selbst fantasievoll | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 4. | ***Impulskontrolle***<br>kann plötzliche Handlungsimpulse regulieren und unterdrücken, z.B. kann warten, bis sie:er an der Reihe ist; überlegt bevor sie:er handelt; zeigt Selbstdisziplin | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 5. | ***Anstrengungsbereitschaft***<br>liebt intellektuell herausfordernde Aktivitäten, z.B. schwierige Rechenaufgaben, schwierige Texte, kreatives Schreiben, Problemlösen | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 6. | ***Optimierungsstreben***<br>zeigt hohe Selbstmotivation beim Lernen; ist erfolgsorientiert; ist kritisch hinsichtlich eigener Leistungen; versucht die Leistungen auf den persönlichen Interessensgebieten zu steigern | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |

Ansichtsversion

## Arbeitshaltung

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf die Bewältigung und Erledigung von Aufgaben, auf die Organisation von Routinen und Arbeitsabläufen und auf den Umgang mit Stress.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***Umgang mit Stress***<br>kann mit Zeitdruck oder anderen ungünstigen Umständen gut umgehen: z.B. eine Aufgabe unter Zeitdruck erledigen, mit einer größeren Gruppe von Mitschülerinnen und Mitschülern zielorientiert arbeiten; zeigt keine übermäßige Scheu oder Prüfungsangst | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 2. | ***Einschätzung der eigenen Fähigkeiten***<br>schätzt eigene Leistungsmöglichkeiten realistisch ein, d.h. stellt weder zu hohe noch zu niedrige Forderungen an sich selbst; steht zu eigenen Schwächen, z.B. fragt die Lehrperson, wenn sie:er bestimmte Dinge im Unterricht nicht verstanden hat | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 3. | ***Zeitmanagement***<br>erledigt Aufgaben selbstständig und zeitgerecht; teilt sich Zeit für verschiedene Aktivitäten ein | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 4. | ***Vorausplanung***<br>geht planvoll vor, z.B. trifft die notwendigen Vorbereitungen um eine Aufgabe erledigen zu können, beschafft sich ohne Aufforderung Informationen und Material | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 5. | ***Genauigkeit und Sorgfalt***<br>achtet auf Details; führt Aufgaben sorgfältig und präzise aus | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 6. | ***Verantwortungsübernahme***<br>übernimmt gerne Pflichten und Aufgaben: z.B. Verantwortung für einen Auftrag oder ein Projekt, die Organisation eines kleinen Events; führt Arbeiten zuverlässig aus | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |

## Persönlichkeit

mBET L

*Bei diesem Merkmalsbereich geht es um individuelle Eigenschaften, die beeinflussen, wie eine Person auf Situationen reagiert, Emotionen erlebt und sich selbst einschätzt.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***Offenheit und Extraversion***<br>geht aus sich heraus und ist kontaktfreudig; zeigt Gefühle; berichtet über eigene Erfahrungen; lässt andere an ihren:seinen Gedanken teilhaben | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 2. | ***Ausgeglichenheit***<br>ist ausgeglichen, ruhig und gefasst; kann sowohl das Erleben als auch den Ausdruck von Emotionen steuern, z.B. Weinen, Angst, Furcht, Wut | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 3. | ***Optimismus***<br>ist heiter und zuversichtlich | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 4. | ***Selbstsicherheit***<br>ist mutig; kann sich in wichtigen Dingen behaupten und eigene Überzeugungen durchsetzen | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 5. | ***Vertrauenswürdigkeit***<br>ist ehrlich und andere können ihr:ihm vertrauen | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |

## Soziale Zugehörigkeit

mBET L

*Dieser Merkmalsbereich bezieht sich auf die soziale Umwelt, also die Personen und Gegebenheiten, die praktische und emotionale Unterstützung, Fürsorge und Schutz geben sowie auf Beziehungen zu anderen Personen in Schule, Familie und anderen Bereichen, welche der Schülerin:dem Schüler physische oder emotionale Unterstützung bieten.*

trifft gar nicht zu — trifft völlig zu

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | ***Soziale Integration***<br>nimmt am gemeinschaftlichen Leben in der Schule teil: verbringt Zeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern; wird in Spiele und andere Freizeitaktivitäten einbezogen; pflegt Lieblingsaktivitäten mit anderen (Fußball, Musizieren, Computerspiele etc.) | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 2. | ***Unterstützung in der Schule***<br>hat soziale Unterstützung in der Klasse bzw. in der Schule: z.B. Mitschüler:innen, an die sie:er sich wenden kann | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 3. | ***Unterstützung in der Familie***<br>kann zu Hause mit den Eltern über alles reden; wird von den Eltern getröstet; z.B. bekommt Unterstützung von den Eltern, wenn es in der Schule nicht so gut läuft | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |
| 4. | ***Unterstützung im weiteren sozialen Umfeld***<br>hat soziale Unterstützung außerhalb Schule und Familie: z.B. Freunde, Nachbarn, Haustiere; nimmt an außerschulischen Programmen und Kursen teil; hat außerschulische Betätigungsfelder | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k |

Ansichtsversion