



Arbeitskreis Begabungsforschung
und Begabungsförderung e.V.

ABB-Information

Jahresheft 2016



**Arbeitskreis Begabungsforschung
und Begabungsförderung e.V.**

ABB-Information

Jahresheft 2016

Rostock, März 2017

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
Zu dieser Ausgabe.....	6

Projekte und Berichte

<i>Kerstin Röllke, Norbert Grotjohann</i> Begabungs- und Begabtenförderung beim <i>Lab2Venture</i> -Projekt im <i>teutolab</i> -biotechnologie.....	8
---	---

<i>Hans-Joachim Gardyan</i> Die naturkundlichen VVS Jugendcamps – Eine Herausforderung auch für Hochbegabte	19
---	----

<i>Wilfried Manke</i> „Wir machen Schule schlau.“ Schülerinnen und Schüler diskutieren über eine begabungs- und talentförderliche Schule	29
---	----

<i>Annette Schwarz</i> Die JuniorAkademie St. Peter Ording.....	32
--	----

<i>Josephine Sophie Umminger</i> Dr. Farassat-Stiftung Stiftung zur Integration Hochbegabter in das Berufs- und Gesellschaftsleben	36
---	----

Forschungsstudien

<i>Wolfgang Lehmann, Inge Jüling</i> Zu alt für Begabtenförderung?.....	39
--	----

<i>Beate Gerstenberger-Ratzburg</i> Winkelfehlsichtigkeit und AID	57
--	----

Aus den Bundesländern

Walter Diehl

Förderung (hoch)begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler im hessischen Schulwesen – Struktur und Angebot in 2016 61

Thomas Hölz

Exzellenzförderung in Baden-Württemberg..... 64

Anne-Rose März

Begabtenförderung in Bayern..... 67

Aus der Schulpraxis

Sabine Schütt, Sabine Haschke

Kooperation des CJD Rostock und der Universität Rostock im Rahmen Schulpraktischer Übungen im Fach Englisch, 2016..... 69

Stefanie Rieger-Goertz, Claudia Ecke

Konzept zur Hochbegabtenförderung am Graf-Stauffenberg-Gymnasium 73

Ulrike Ostermaier

Das Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen – Bildung in sozialer Verantwortung
Konzept der Hochbegabtenförderung an einer Internatsschule..... 95

Cornelius Henker, Renè Raschke

„We don´t need no education“ – Ein Medienprojekt im Unterricht mit hochbegabten Kinder am Landesgymnasium Sankt Afra..... 101

Lukas D. Besser

Scientific papers – ein bilinguales Vertiefungsangebot am Landesgymnasium Sankt Afra zur Hochbegabtenförderung..... 109

Magazin

Helga Joswig

25 Jahre „Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V. (ABB)“ – Wie es begann! 113

<i>Helga Joswig</i>	
Erinnerungen an Horst Drewelow und den ABB e.V.	120
<i>Madeleine Majunke</i>	
Treffen mit dem Wissenschaftlichen Beirat in Goch	126
<i>Thomas Hofer</i>	
Begabtenförderung im Unterricht – Versuch einer philosophisch-pädagogischen Betrachtung.....	132
<i>Matthias Korn, Tina Stolz</i>	
Zur Diskussion gestellt: Evaluation – aussagekräftig, aber bezahlbar! ..	151
<i>Manuela Senft</i>	
Rezension – Annette Heinbokel: Eine Klasse Überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden	154
<i>Kurt A. Heller</i>	
Publikationen 2014–2016.....	157
Begabung als Chance nutzen Mainzer Erklärung	159
Impressum	
Impressum.....	164

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

leider erhalten Sie die ABB-Information 2016 mit deutlicher Verspätung, wofür ich mich bei Ihnen allen entschuldigen und im gleichen Zug darauf hinweisen möchte, dass dies nicht den Redakteuren und Layoutern geschuldet ist, wobei ich besonders Wilfried Manke, Volker Brandt, Helga Joswig und Claas Wegner für ihren Einsatz und ihre zügige Arbeit danken möchte. Ich bin aber sicher, Sie stimmen mit mir überein, dass sich die Mühe und auch das Warten auf das Jahresheft 2016 gelohnt haben. Besonders freut mich, dass eine Reihe der ganz unterschiedlichen Berichte aus Wissenschaft und Praxis aus der breiteren Mitgliedschaft verfasst wurden. Ich hoffe, dass Sie auch in diesem Jahr viele Beiträge für die ABB-Information 2017 beisteuern werden. Herr Manke wird sich dazu rechtzeitig per E-Mail an Sie wenden.

Wie Sie dem Mitgliederbrief 2016 entnehmen konnten, den wir zusammen mit der Einladung für die Mitgliederversammlung verschickt hatten, hat das Registergericht Rostock die formale Gültigkeit unserer Mitgliederhauptversammlung 2015 angezweifelt (die Einladung war nur von einem Vorstandsmitglied unterzeichnet worden), so dass die Beschlüsse der Mitgliederversammlung, insbesondere zu den Vorstandswahlen und zu den Satzungsänderungen vorläufig nicht rechtsgültig sind. Der Vorstand hat daher die Mitgliederversammlung 2016 vor allem für den Versuch genutzt, dieses Manko zu heilen. Im Ergebnis wurde sowohl der Vorstand, als auch die neue Satzung bestätigt.

Noch steht die endgültige Prüfung durch das Registergericht aus, wir sind aber optimistisch, dass diesmal keine Einwände kommen. Jedenfalls haben wir uns sehr eng an die Mustervorgaben des Registergerichts gehalten. Das Ergebnis der Prüfung durch das Registergericht (voraussichtlich!), das Protokoll der Mitgliederversammlung 2016 in Berlin sowie die Einladung zur Mitgliederversammlung 2017 erhalten Sie im Sommer mit dem Mitgliederbrief 2017.

Wie Sie sicher mitbekommen haben, wurde im November 2016 die Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern „Bessere Entwicklungsmöglichkeiten für leistungsstarke und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler“ gestartet. Dies ist an sich erfreulich, allerdings kommen im KMK-Beschluss vom 10.11.2016 die Begriffe „Hochbegabung“ oder „hochbegabt“ leider nicht vor, auch wenn immerhin „potenziell besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler“ angesprochen werden. Dennoch würde ich mich sehr freuen, wenn vor allem die Praktikerinnen und Praktiker unter Ihnen erfolgreich entsprechende Projekte und Initiativen an ihren Einrichtungen starten und vielleicht in einer der kommenden ABB-Informationen berichten würden.

Mit den besten Grüßen

Christoph Perleth

Zu dieser Ausgabe

Auch die 5. Ausgabe unseres Jahresheftes enthält eine Fülle interessanter und aktueller ABB-Informationen. Die Redaktion bedankt sich bei allen Autorinnen und Autoren zum Zustandekommen dieser umfangreichen Ausgabe 2016. Auch diesmal möchten wir alle Mitglieder und noch Nichtmitglieder bitten, an der Gestaltung des nächsten Jahresheftes mitzuwirken.

Die Rubrik „Projekte und Berichte“ enthält einen Bericht von Kerstin Röllke und Norbert Grotjohann zur Arbeit in einem an der Universität Bielefeld angesiedelten Schülerlabor mit naturwissenschaftlich begabten Jugendlichen. Hans-Joachim Gardyan berichtet über ein dreitägiges naturkundliches Erlebniseminar in einem Jugendcamp im Siebengebirge. Über einen Schülerkongress in Hamburg „Wir machen Schule schlau“ berichtet Wilfried Manke. Die Dr. Farassat-Stiftung zur Integration Hochbegabter in das Berufs- und Gesellschaftsleben stellt Josephine Sophie Umminger vor.

Für die Rubrik „Forschungsstudien“ erreichten uns Berichte über zwei bislang eher unterrepräsentierte Zielgruppen: Wolfgang Lehmann und Inge Jüling informieren über Untersuchungen zu besonders begabten älteren Menschen, Beate Gerstenberger-Ratzburg über Forschungsergebnisse des Wittener Instituts zur Fo(e)rderung besonderer Begabungen zum Zusammenhang von Winkelfehlsichtigkeit und extrem niedrigen Werten in Bereichen des AID-Intelligenztests.

„Aus den Bundesländern“ erhielten wir aktuelle Informationen zur Begabungs- und Begabtenförderung in Hessen, Baden-Württemberg und Bayern.

Fünf Beiträge erhielten wir für unsere neue Rubrik „Aus der Schulpraxis“: Sabine Schütt und Sabine Haschke berichten von Übungen im offenen Englischunterricht in einer 6. Klasse, durchgeführt von Rostocker Lehramtsstudierenden. Stefanie Rieger-Goertz und Claudia Ecke stellen das Konzept zur Hochbegabtenförderung am Graf-Stauffenberg-Gymnasium in Flörsheim am Main vor. Ulrike Ostermaier berichtet über das Konzept am Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen. Beispielhaft für Sankt Afra informieren Cornelius Henker und Rene Raschke über ein Medienprojekt der 7. Klasse und Lukas D. Besser über ein bilinguales Vertiefungsangebot an dieser Schule.

Ebenfalls gut gefüllt ist unser Magazinteil: Helga Joswig berichtet über das 25jährige Jubiläum unseres Arbeitskreises. Sie erinnert anschließend an Horst Drewelow, einen der Gründungsväter des ABB, der am 12.04.2016 verstarb. Über ein Treffen mit Personen des wissenschaftlichen Beirats der DGhK berichtet Madeleine Majunke. Thomas Hofer macht sich philosophisch-pädagogische

Gedanken über Begabtenförderung im Unterricht. Mathias Korn und Tina Stolz stellen ein aussagekräftiges, aber bezahlbares Evaluationsprojekt zur Diskussion. Manuela Senft rezensiert ein neues Buch von Annette Heinbokel und Kurt A. Heller gibt wieder Einblick in seine alljährliche Literaturliste. Unser Heft endet mit der Dokumentation der Mainzer Erklärung 2016 zur Begabtenförderung.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern wieder eine spannende Lektüre.

Volker Brandt

Prof. Dr. Helga Joswig

Dr. Wilfried Manke

Prof. Dr. Claas Wegner

Projekte und Berichte

Begabungs- und Begabtenförderung beim *Lab2Venture-Projekt* im *teutolab*-biotechnologie

Kerstin Röllke, Norbert Grotjohann

Im Schülerlabor *teutolab*-biotechnologie wurde mit naturwissenschaftlich begabten Jugendlichen an ausgesuchten Fragestellungen von Unternehmen gearbeitet. Die besondere Form der Projektarbeit wurde von allen Beteiligten sehr positiv bewertet und erwies sich als geeignete Methode zur Begabungs- und Begabtenförderung.

***teutolab*-biotechnologie**

Das *teutolab*-biotechnologie an der Universität Bielefeld wurde im Jahr 2010 gegründet. Es gehört dem regionalen Netzwerk der *teutolabs* der Universität Bielefeld an und ist im Centrum für Biotechnologie (CeBiTec) angesiedelt. Nach den Schülerlaborkategorien von Haupt et al. (2013) ist es als klassisches Schülerlabor zu bezeichnen: Biologiekurse der gymnasialen Oberstufe führen im Rahmen einer schulischen Veranstaltung eine Exkursion zum *teutolab*-biotechnologie durch. In den drei zur Auswahl stehenden Praktikumsthemen werden abiturrelevante gentechnische Methoden in verschiedenen Kontexten angewendet. Sie sind sowohl für Leistungs- als auch für Grundkurse geeignet, so dass eine Breitenförderung im naturwissenschaftlichen Bereich erreicht werden kann. Die in den letzten 15 Jahren gestiegenen naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei deutschen Schülerinnen und Schülern können u. a. auf die Arbeit von Schülerlaboren zurückgeführt werden (Rönnebeck, Schöps, Prenzel, Mildner & Hochweber, 2009).

Schülerlabore verfolgen das gemeinsame Ziel, das Interesse von Schülerinnen und Schülern an den Naturwissenschaften zu steigern und den Nachwuchs in den MINT- (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) Berufen zu fördern (Haupt et al., 2013). Häufig sind sie an Universitäten oder in einem renommierten Forschungsinstitut angesiedelt, so dass die Ju-

gendlichen authentisch Naturwissenschaften erfahren und das Berufsfeld erkunden können.

Die Biotechnologie ist hierfür besonders gut geeignet, da sie fächerübergreifend und mit ingenieurwissenschaftlicher Ausrichtung arbeitet. In diesen interdisziplinären Forschungs- und Industriezweig fließen Erkenntnisse aus Molekularbiologie, Chemie, Physik, Informatik und Technik ein.

Aufbauend auf der durch den ersten Besuch geweckten Begeisterung ist es für das *teutolab*-biotechnologie ein selbstverständliches Anliegen, den besonders naturwissenschaftlich Interessierten im Anschluss auch weitere Möglichkeiten zum Lernen und zum Forschen zu bieten. Eine gezielte Förderung naturwissenschaftlich begabter Schülerinnen und Schüler ist auch laut Analyse der naturwissenschaftlichen Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 notwendig: Der prozentuale Anteil der Jugendlichen mit der höchsten Kompetenzstufe ist in Deutschland signifikant höher als im OECD-Durchschnitt. Hier ist also ein großes Potenzial hochkompetenter Schülerinnen und Schüler vorhanden, das nicht vernachlässigt werden sollte (Rönnebeck et al., 2009).

Die Förderung kann z. B. durch in Schülerlaboren angebotene Projekte geschehen, in denen Jugendliche in ihrer Freizeit unabhängig von schulischen Vorgaben längerfristig experimentieren. Die Konzeption dieser Labore ist als Schülerforschungszentrum (SFZ) einzustufen (Haupt et al., 2013). Nach Lentz & Heintz (2013) sind sie wichtige Elemente zur Förderung von Talenten. Die vielerorts neu entstehenden SFZ sollen in der Nachwuchsförderung eine wichtige Rolle einnehmen, um Talente zu identifizieren und zu fördern und somit auch dem Fachkräftemangel in den MINT-Bereichen entgegen zu wirken (Giese, 2013).

Im Folgenden wird ein Konzept vorgestellt, nach dem naturwissenschaftlich begabte Schülerinnen und Schüler im Schülerlabor ihren Interessen entsprechend gefördert werden können – *Lab2Venture*. Im *Lab2Venture-Projekt* arbeiteten Jugendliche über mehrere Monate unabhängig vom Schulunterricht an Projekten mit Fragestellungen von Unternehmen und Instituten nach der *TheoPrax-Methode*, „eine[r] kombinierte[n] Lehr- und Lernmethode zur Projektarbeit mit Ernstcharakter (...)“ (Eyerer & Krause, 2008).

Lab2Venture-Projekt

Im *teutolab*-biotechnologie wurden erstmals im Jahr 2013 Projekte realisiert, in denen nach der *TheoPrax-Methode* gearbeitet wurde, im Schuljahr 2015/2016 wurde ein weiterer Durchgang mit überarbeiteter Konzeptionie-

rung durchgeführt. Die außerschulische Anwendung dieser speziellen Projektmethode in Schülerlaboren wurde als *Lab2Venture-Projekt* durch eine Gemeinschaftsinitiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), dem Bundesverband der Schülerlabore e.V. (LeLa) und dem Theoprax-Zentrum am Fraunhofer Institut für Chemische Technologie (ICT) koordiniert und durch das Bundeswirtschaftsministerium gefördert. Bei beiden Durchgängen wurde jeweils in zehn deutschen Schülerlaboren nach dem gleichen Konzept gearbeitet. Hier sollte Jugendlichen in Schülerlaboren die Möglichkeit geboten werden, mit Wirtschaft und Forschung in echten Kooperationen zusammen zu arbeiten. So wurden in realen Angebots-Auftragsverhältnissen Projekte in Kooperation mit externen Partnern durchgeführt. Durch das Erlernen und Anwenden von Projektmanagement und die Nähe zu Unternehmen sollten bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern unternehmerische Interessen und Kompetenzen gefördert werden.

Im ersten Durchgang arbeiteten vier Schülergruppen fünf Monate lang an verschiedenen biotechnologischen Fragestellungen: Eine Projektgruppe entwickelte und testete eine Methode zur genetischen Unterscheidung von Naturformen und Hybriden bei Orchideen; eine Gruppe suchte nach einer Methode, um Medikamentenrückstände im Verlauf des Klärverfahrens aus Abwässern zu beseitigen; zwei Schülergruppen suchten nach einer umweltverträglichen Methode zur biologischen Beseitigung von Biofilmen in Rohrleitungen von z. B. Brauereien und Molkereien. Dabei spezialisierte sich die eine Gruppe stärker auf die Untersuchung von Naturstoffen, die andere stärker auf Enzyme, Vitamine und Detergenzien. Nach Abschluss der Projektarbeit konnten die Schülerinnen und Schüler mit den besten Ideen diese in einem Ferienkurs in der sogenannten iVenture-Akademie vertiefen. Im zweiten Durchgang nutzten drei Schülergruppen ein Schuljahr lang das Schülerlabor, um an Fragestellungen zu Ligninabbau, biologischen Reinigern sowie Biofilmbildung zu forschen. Anstelle der abschließenden iVenture-Akademie wurden nun begleitende Workshops zu den Bereichen Ideenfindung und Entwicklung, Projektumsetzung und unternehmerischen Fragen durchgeführt. Im Folgenden wird die praktische Durchführung des *Lab2Venture-Projektes* skizziert.

Alle Unternehmenspartner wurden vom *teutolab*-biotechnologie akquiriert. Bei der Kick-off-Veranstaltung präsentierten die Kooperationspartner ihre Themen den Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Schülerlabors. Im Anschluss ordneten sich die Jugendlichen ihren Wunschthemen zu und zwischen den Projektgruppen und ihren Auftraggebern fanden die ersten orientierenden Gespräche statt. Eine Einführung in das Projektmanagement erhielten die Schülerinnen und Schüler beim ersten Durchgang des L2V-Projektes bereits

beim Kick-off-Meeting, beim zweiten Durchgang an einem separaten Termin.

Bei den ersten Treffen in den Projektgruppen hinterfragten die Schülerinnen und Schüler, basierend auf zwischenzeitlichen Grobrecherchen zu ihren Themenbereichen, im gemeinsamen Gespräch die Aufgabenstellungen der Unternehmen pointierter. Die Projektpartner brachten ihrerseits Anregungen und Ideen ein und zeigten den Rahmen der technischen Möglichkeiten auf. So wurden die Fragestellungen konkretisiert. Die Themen, Zielsetzungen und Muss-, Soll- und Kann-Ergebnisse wurden in Form eines Angebotes für die Auftraggeber verschriftlicht. Der zeitliche und organisatorische Ablauf wurde in Form eines Projektplans skizziert, Rechercharbeiten wurden durchgeführt und die Versuche geplant.

Die Gruppen nutzten die technische Ausstattung des Schülerlabors nachmittags und an Wochenenden zur Durchführung und Auswertung der Experimente. Die Zwischenergebnisse wurden protokolliert und interpretiert, der Austausch der Materialien geschah über Internetspeicher (Clouds). Die Jugendlichen nutzten die individuelle fachliche Betreuung und die Ausstattung im Schülerlabor sehr engagiert, um die Forschungsfragen ihrer Auftraggeber zu bearbeiten.

Zum Schluss wurde der Abschlussbericht der Projektgruppen für die Auftraggeber verfasst. Hier wurden die Hintergründe der Fragestellung erläutert und die Entwicklung und Durchführung der Experimente beschrieben sowie die Ergebnisse dargestellt und diskutiert. Das *Lab2Venture-Projekt* wurde durch eine gemeinsame Abschlusspräsentation beendet. Hier erklärten alle Projektgruppen in einem Vortrag ihre Ergebnisse den Auftraggebern, Betreuerinnen und Betreuern, Lehrerinnen und Lehrern sowie der Leiterin des *TheoPrax-Zentrums*. Einige Gruppen präsentierten ihre Ergebnisse bereits im Vorfeld in ihrer Schule. Dadurch machten sie ihre Projekte für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler transparent und testeten und übten ihre Darstellung. Außerdem gestaltete jede Projektgruppe ein Poster. So entstand für alle Projektbeteiligten ein Produkt zur Dokumentation und zur Außendarstellung und die Schülerinnen und Schüler lernten einen weiteren wichtigen Aspekt wissenschaftlichen Arbeitens kennen.

TheoPrax-Methode

Bei der *TheoPrax-Methode* werden Theorie und Praxis verknüpft, indem Fragestellungen von Wirtschaftsunternehmen in Projekten bearbeitet werden. Sie wurde bereits 1996 entwickelt und wurde als Reaktion auf stetig sinkende Studierendenzahlen im Fach Chemie initiiert. Im Vergleich zu der bisher bekannten Projektarbeit ist der Gedanke der Umsetzung unternehmerischen

Handelns neu. Dabei ist das Ziel nicht die Generierung einzelner, echter Unternehmer (*Entrepreneure*), sondern die Erreichung unternehmerischer Kompetenzen. Sie werden im Berufsleben sowohl von Selbstständigen als auch von Angestellten in vielen Bereichen benötigt. So sollen sich durch die *TheoPrax-Methode* auch *Intrapreneure*, also unternehmerisch handelnde Mitarbeiter, entwickeln. Das Hauptziel dieser Methode ist die Steigerung der Motivation zum Lernen. Durch die direkte Anwendung von Wissen in der Praxis sollen zudem Schlüsselqualifikationen wie Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft sowie unternehmerisches und systemisches Denken gefördert werden (Eyerer & Krause, 2008).

Nicht nur die beteiligten Schülerinnen und Schüler sollen Nutzen aus der *TheoPrax-Methodik* ziehen, sondern alle mit dem Projekt verbundenen Personengruppen (*Stakeholder*). So ergibt sich für Hochschulen und Wirtschaftspartner der Vorteil, dass sowohl allgemein für Nachwuchskräfte im MINT-Bereich geworben wird als auch eine konkrete Studien- und Berufswahlorientierung bei der Projektbearbeitung stattfindet. Die Unternehmen erhalten die Möglichkeit, Schubladenthemen, die aus Mangel an zeitnaher und sicherer Effizienz zurückgestellt wurden, bearbeiten zu lassen. Außerdem kann durch die Einbringung neuer Gedanken von außenstehenden Personen Betriebsblindheit entgegen gewirkt werden. Über die gemeinsamen Projekte wird eine Verzahnung von Schulen mit Hochschulen und Unternehmen erreicht, so dass die Schulen durch konkrete Aufgabenfelder stärker in die gesellschaftliche Gemeinschaft eingebunden werden (Eyerer & Krause, 2008).

Die Umsetzung jedes Projektes gliedert sich in vier Phasen: Es wird zwischen Start- und Definitionsphase, Planungs-, Umsetzungs- und Abschlussphase unterschieden.

In der Start- und Definitionsphase werden Projektthemen akquiriert und eine Situationsanalyse zur Machbarkeit durchgeführt. Es werden Teams zur Durchführung des Projektes gebildet und die *Stakeholder* analysiert. Es erfolgt eine grobe Zielentwicklung.

In der Planungsphase werden der Zielplan, der Strukturplan, der Zeitplan und das Angebot formuliert. Auf der Basis des Zeitplans kann eingeschätzt werden, wieviel Aufwand für die einzelnen Arbeitspakete notwendig ist. Der Sachaufwand in Form von Reisekosten, Materialkosten und Verbrauchsmittel wird abgeschätzt.

In der Umsetzungsphase geschieht die aktive Umsetzung der geplanten Arbeitspakete. Nun spielt das Projekt-Controlling eine zentrale Rolle: Die

Prozesse der Projektarbeit werden verfolgt und protokolliert. Der Sicherstellung der Kommunikationswege kommt während der Umsetzungsphase eine besonders wichtige Rolle zu, d.h. die Teammitglieder sollten erreichbar sein, Informationen weiter geben, Protokolle führen und zugänglich machen.

In der Abschlussphase am Ende eines *TheoPrax-Projektes* verfassen die Projektgruppen für die Auftraggeber einen Abschlussbericht und präsentieren ihre Ergebnisse.

Durch das Kennenlernen und die bewusste Durchführung der vier Phasen erwerben die Schülerinnen und Schüler über die fachlichen Inhalte hinaus Wissen über Projektmanagement und können die oben detaillierter dargestellten Schlüsselkompetenzen entwickeln (Eyerer & Krause, 2008).

Projektlernen

Projektunterricht kann als ein umfassendes Konzept handlungsorientierten Lehrens und Lernens beschrieben werden. Bei der *TheoPrax-Methode* werden die von Gudjons zusammengestellten Charakteristika umgesetzt: Die Projekte haben gesellschaftliche Praxisrelevanz und sind produktorientiert. Es geschieht eine zielgerichtete Projektplanung in Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Dabei wird soziales Lernen gefördert und viele Sinne einbezogen. Die bearbeiteten Inhalte sind meist interdisziplinär (Gudjons, 2008).

Nach Karl Frey ist bei der Projektarbeit entscheidend, dass sich die Lernenden ein Betätigungsfeld vornehmen, sich darin über die geplanten Betätigungen verständigen, sie entwickeln und die dann folgenden Aktivitäten im Betätigungsbereich zu einem sinnvollen Ende führen. Oft entsteht ein vorzeigbares Produkt. Der Ablauf eines Projektes gliedert sich nach Frey in die fünf Komponenten Projektinitiative, Projektskizze, Projektplan, Projektdurchführung und Projektbeendigung (Frey, 2007). Die oben dargestellten vier Phasen der *TheoPrax-Methode* sind hier nahezu deckungsgleich abgebildet, wobei in der Start- und Definitionsphase die erste und zweite Komponente zusammengefasst sind.

In der Fachdidaktik Biologie wird Projektlernen als Lehrform genannt, in der ein für den Erwerb von Erfahrung und biologischem Wissen geeignetes Thema vorliegen sollte. Es muss sich ein echtes Problem ergeben, welches die Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Wissen und mit eigenen Entwicklungen selbst lösen können. Dieses soll durch praktische Anwendung erprobt werden und die Jugendlichen sollen die persönliche und soziale Bedeutung herausfinden. Beim Projektlernen sind auch Elemente des

forschenden Lernens von Bedeutung (Berck & Graf, 2010). Zürcher und Spörhase (2010) schildern die Projektmethode ebenso wie Gudjons (2008) als handlungsorientierten Unterricht und betonen die Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Die *TheoPrax-Methode* als Chance für die Begabungs- und Begabtenförderung

Lab2Venture und die *TheoPrax-Methode* wurden nicht explizit mit dem Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung entwickelt. Sowohl das konkrete Projekt als auch die Anwendung der Methode bieten jedoch eine gute Möglichkeit für eine Maßnahme der äußeren Differenzierung für begabte Jugendliche. Hier werden Inhalte bearbeitet, die im normalen Unterricht nicht vorgesehen sind (Wegner, 2014). Zur professionellen Begabtenförderung im Bereich Fachdidaktik Biologie/Naturwissenschaften eignen sich u.a. Talentförderkurse, überregionale Wettbewerbe und Kooperationsprojekte mit Hochschulen. Im Raum Bielefeld können Schülerinnen und Schüler in den *teutolabs* und bei den *Kolumbus-Kids* naturwissenschaftliche Themen mit modernem Hochschulequipment vertiefend behandeln (Wegner, 2014). Maßnahmen des *horizontalen Enrichments* werden schon seit längerer Zeit als geeignetes Konzept in der Begabungs- und Begabtenförderung genannt und können als Alternative oder Ergänzung zur *Akzeleration* eingesetzt werden (Colangelo & Davis, 1991; Cropley, McLeod & Dehn, 1988). Aus den bereits gewonnenen Erkenntnissen über Begabte lassen sich für die qualitativ differierenden Inhalte Kriterien für eine gelingende Förderung ableiten. So sollen vielseitige Interessen und Fähigkeiten verbunden werden, die die Behandlung anspruchsvoller und komplexer Probleme erlauben. Selbst gesteuerte Wissenserwerbsprozesse sollen unterstützt werden und Fertigkeiten zur individuellen Planung, Exploration und Synthese von Wissen sollen vermittelt werden. Die *Enrichmentmaßnahmen* sollen die für den biologischen Erkenntnisgewinn notwendigen adäquaten Arbeits- und Untersuchungsmethoden ermöglichen sowie die dafür notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen vermitteln. Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Angebot adäquater Formen der Begleitung in Form von Mentoring oder Coaching bei den stark individualisierten Lernprozessen (Wegner, 2014).

Das österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb) nennt das *forschende Lernen* als einen möglichen Weg in der Begabungsförderung. Erfolgreich umgesetztes *forschendes Lernen* spornt insbesondere begabte Schülerinnen und Schüler durch das eigenständige Arbeiten zum Ausschöpfen ihres hohen Potenzials an, da es Lernen für interessierte Jugendliche zu einem individuellen Erlebnis macht. Aus einem

Ausgangsinteresse entwickelt sich eine Fragestellung und eine Hypothese, das Vorgehen wird strukturiert. Hochs und Tiefs in der Durchführung werden erlebt und am Ende wird die Forschungsfrage beantwortet und die Ergebnisse präsentiert. Im *forschenden Lernen* finden sich also die Projektphasen nach Frey bzw. auch die für die *TheoPrax-Methode* dargestellten Projektphasen wieder.

Die Kriterien für eine gelingende Förderung werden ebenfalls sehr gut durch diese Methode erfüllt: Der Forschungsprozess erlaubt den Schülerinnen und Schülern eine große Eigenständigkeit. Auf der Suche nach Lösungen geschieht der Wissenserwerb selbstgesteuert und das selbstverantwortliche Vorgehen führt zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Forschungsfragen werden auf dem Weg des naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses beantwortet. Dabei ist häufig fächerübergreifendes Denken erforderlich. Der stark individualisierte Lernprozess soll angemessen an den Bedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst werden (özbF).

Evaluation

An den beiden Durchgängen des *Lab2Venture-Projektes* nahmen insgesamt 32 Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe teil (19 männlich, 13 weiblich). Die Teilnehmer waren zwischen 15 und 20 Jahren alt, das Durchschnittsalter betrug 16,5 Jahre ($SD = 1,2$ Jahre).

Alle Schülerinnen und Schüler wurden von ihren Lehrerinnen und Lehrern für das Projekt vorgeschlagen, da sie als besonders naturwissenschaftlich interessiert aufgefallen waren. Dies drückt sich auch in den Schulnoten der Teilnehmer aus: Die Teilnehmer hatten einen Gesamtnotendurchschnitt von 1,6 ($SD = 0,4$). Die Biologiezensuren lagen im Durchschnitt bei 1,5 ($SD = 0,7$). Die Zensuren in Mathematik, Physik und Chemie waren ebenfalls besonders gut (Mathematik: $M = 1,8$, $SD = 0,9$; Chemie: $M = 1,3$, $SD = 0,6$; Physik: $M = 1,2$, $SD = 0,4$).

Das besondere Interesse wird auch durch den überdurchschnittlich hohen Anteil der naturwissenschaftlichen Fächer im Stundenplan der Teilnehmer – zusätzlich zur Biologie – deutlich (Chemie: 63 %, Physik: 37 %). Bei der Nennung der Studienfächer, die für sie in Frage kommen, ist eine geplante berufliche Ausrichtung in den naturwissenschaftlichen Bereich klar erkennbar (Medizin, Biologie oder Naturwissenschaften: 78 %, Andere: 22 %).

Die Evaluation des Projektes, an der die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer und die Betreuerinnen und Betreuer teilnahmen, dokumentiert die sehr positive Einschätzung hinsichtlich der Durchführung dieser

neuen Projektform im Schülerlabor. Die Jugendlichen schätzten den erzielten Erfolg der Projektthemen und insbesondere den empfundenen Spaß als sehr hoch ein. Sie bestätigten einen positiven Einfluss auf ihr Interesse und beurteilten das Projekt auch als hilfreich für das schulische Lernen. Das *Lab2Venture-Projekt* wurde von allen Beteiligten als gewinnbringend und unbedingt wiederholenswert betrachtet. Dies fasst das Fazit eines Teilnehmers gut zusammen: „Es war eine schöne Zeit, man hat viel Praktisches gelernt, auch Theoretisches. Aber überwiegend konnte man, was man in der Schule halt nicht kann: Viel Praktisches machen im wissenschaftlichen Bereich und [man] konnte selbst als Wissenschaftler arbeiten. Man hat selbst Ergebnisse bekommen, das war schon fast wie ein Doktorarbeitskurs, dass man etwas geschafft hat, worauf man stolz sein kann (...).“ Die erfolgreiche Umsetzung als Enrichmentangebot für begabte Jugendliche hat ein anderer Teilnehmer durch sein persönliches Fazit eingängig verdeutlicht: „Bei solchen Wettbewerben immer mitmachen, da man grundsätzlich viel dabei lernen kann. Für mich: Selbsttest: Wieviel geht eigentlich? Wo ist der Punkt erreicht? Man hat selten die Erfahrung, dass man an Grenzen kommt. Es ist gut, zu erfahren, bis hierhin geht das und nicht weiter.“

Fazit

Es kann zusammengefasst werden, dass sich die *TheoPrax-Methode* klar an den in der Literatur geforderten Kriterien, Komponenten und Aufgaben für Projektlernen orientiert. Darüber hinaus erfüllen *TheoPrax-Projekte* die Kriterien für eine gelingende Begabungs- und Begabtenförderung durch *Enrichmentangebote*. Dass diese bei der Durchführung des *Lab2Venture-Projektes* im *teutolab*-biotechnologie erfolgreich umgesetzt wurde, belegen die oben dargestellten Auszüge aus der umfassenden Evaluation des Projektes: Die Fächerwahl und Schulnoten sowie die Studienpläne der Teilnehmer zeigen, dass am *Lab2Venture-Projekt* im *teutolab*-biotechnologie naturwissenschaftlich besonders begabte Jugendliche teilnahmen. Die längerfristige projektorientierte Arbeit in der Freizeit unabhängig vom Lehrplan bereitete ihnen viel Spaß. Weiterhin wurden sie in ihrem Interesse bestärkt und sahen schulische Vorteile. So bietet das *Lab2Venture-Projekt* eine geeignete Möglichkeit, ihre Begabungen zu vertiefen. Zudem können sie einen naturwissenschaftlichen Bereich als mögliche Berufsperspektive näher kennen lernen. Auch die Lehrerinnen und Lehrer bewerteten dieses außerschulische Lernangebot sehr positiv, da innerhalb des regulären Unterrichts vergleichbar anspruchsvolle und betreuungsintensive Angebote nicht ermöglicht werden können. So ist zu hoffen, dass das *Lab2Venture-Projekt* und die *TheoPrax-Methode* zukünftig an vielen Lernorten weitere Nachahmer finden.

Literaturverzeichnis

- Berck, K.-H. & Graf, D. (2010). *Biologiedidaktik. Grundlagen und Methoden*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (1991). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cropley, A., McLeod, J., & Dehn, D. (1988). *Begabung und Begabungsförderung*. Heidelberg: Asanger.
- Eyerer P. & Krause, D. (2008). *Schülerprojekte managen. TheoPrax-Methodik in Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Frey, K. (2007). *Die Projektmethode – „Der Weg zum bildenden Tun“*. Weinheim: Beltz.
- Giese, D (2013). Strategische Perspektiven der Nachwuchs- und Talentförderung in Deutschland. In R. Lentz (Hrsg.), *Aufbau von regionalen Schülerforschungszentren* (S. 23–25). Stuttgart: Klett MINT.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haupt, O., Domjahn, J., Skiebe-Corette, P., Martin, U., Vorst, S., Zehren, W. et al. (2013). Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. *Der mathematisch–naturwissenschaftliche Unterricht*, 66 (6), 324–330.
- Lentz, R. & Heintz, B. (2013). Vorwort. In R. Lentz (Hrsg.), *Aufbau von regionalen Schülerforschungszentren* (S. 14–15). Stuttgart: Klett MINT.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf). (2016). Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung. Verfügbar unter: http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Foerderung/Plakat%20Wege%20in%20der%20Begabungsfoerderung/Gesamttext_18.11.2015_Aenderung_ES.pdf. Letzter Zugriff am 21.07.2016
- Rönnebeck, S., Schöps, K., Prenzel, M., Mildner, D. & Hochweber, J. (2010). Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009. In Klieme et al. (Hrsg.), *PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Wegner, C. (2014). Fachdidaktik Biologie/Naturwissenschaften. In iPEGE (Hrsg.), *Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf).
- Zürcher, S. & Spörhase, U. (2014). Projektmethode. In W. Ruppert & U. Spörhase (Hrsg.), *Biologiemethodik* (S. 68–76). Berlin: Cornelsen Scriptor.

*Kerstin Röllke & Prof. Dr. Norbert Grotjohann,
Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld*

E-Mail: kerstin.roellke@uni-bielefeld.de

Die naturkundlichen VVS Jugendcamps – Eine Herausforderung auch für Hochbegabte

Hans-Joachim Gardyan

Das Siebengebirge

Das Siebengebirge am Rhein ist eines der ältesten Naturschutzgebiete Deutschlands. „Ursache“ dafür sind die viel früheren Aktivitäten des bereits 1869 im preußischen Rheinland gegründeten „Verschönerungsvereins für das Siebengebirge VVS“, dem es zu verdanken ist, dass der prosperierende Gesteinsabbau gestoppt und – mit Unterstützung Berlins und getragen von der erwachten Rheinromantik in der Öffentlichkeit – die weitgehend natürliche Morphologie des Gebirges bis heute erhalten werden konnte. Das kleine steile Vulkangebirge am Rhein auf der Höhe Bonns ist nicht nur ein geologisches und historisches, sondern auch biologisches Kleinod – auf 0,013 % der Fläche Deutschlands kommen 22 % aller Farn- und Blütenpflanzen vor. Es zeichnet sich durch eine besonders hohe Artenvielfalt aus und ist ein wichtiges Fledermauswinterquartier. (Woike, 2007, S. 13.)

Die bis heute überwiegend ehrenamtlichen Mitglieder des VVS beschlossen 2009 nach den gescheiterten Nationalparkplänen der Landesregierung, verstärkt Kinder und Jugendliche der Region für die Pflege und den Erhalt des Siebengebirges zu gewinnen. Der Verfasser wurde um eine Konzeption gebeten, die ein attraktives Angebot für diese Zielgruppe bereitstellt und dadurch diese stärker an den VVS bindet. In der Folge wurde das alljährlich stattfindende „VVS Jugendcamp“ angeboten, aus dem sich dann die „VVS Jugend“ gründete.

Die Konzeption

Das VVS Jugendcamp findet als dreitägiges naturkundliches Erlebniseminar in der Regel in der Woche nach Pfingsten (Donnerstagmittag bis Sonntagmittag) statt und zwar mitten im Siebengebirge in der Jugendherberge Bad Honnef. Circa 60 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 6 bis 10 aller weiterführenden Schulformen in der Region können sich mit spannenden naturkundlichen und historischen Themen auseinandersetzen und „vor Ort“ durch Exkursionen und Feldstudien direkt erkunden. Dabei wählen



sie aus vier Modulen, die von kompetenten Mitarbeitern namhafter Einrichtungen der Region sowie von weiteren Experten betreut werden, ihr Lieblingsthema aus.

Ein praktisches Gemeinschaftsprojekt für die Umwelt (Biotoppflege) und eine abschließende Präsentation der Ergebnisse der Modularbeit für die Öffentlichkeit sind dabei vorgesehen.

Entscheidend ist, dass die Teilnehmer von den Schulen vorgeschlagen werden. Dies setzt voraus, dass rechtzeitig alle (ca. 70) Schulen der Region Flyer und Plakate erhalten haben. Noch wichtiger für das Gelingen ist der persönliche Kontakt in die Schulen hinein (über die Schulleitung zur Fachgruppe Biologie). Im Idealfall hat sich ein ständiger Ansprechpartner zur Verfügung gestellt, der geeigneten und interessierten Schülern die Module vorstellt.

Statistik

Seit 2010 haben weit über 200 Jungen und Mädchen, viele davon mehrfach, an 5 VVS Jugendcamps und 2 Jugendaktionstagen teilgenommen. Etwas über 50% der Teilnehmenden waren Mädchen.

36 Schulen schickten ihre Teilnehmer, davon 18 Gymnasien, 11 Real-, vier Hauptschulen und drei Gesamtschulen. Die meisten Schulen meldeten aus Bonn (14), Königswinter (5) und Bad Honnef (4) ihre Teilnehmer. Die Mehrzahl der Teilnehmer besuchten die 7. Klasse aber auch 6. und 8. Klasse.

Die VVS Jugend umfasst zurzeit ca. 40 Mitglieder.

Die Module

Die ersten vier Module (2010)

- 1 „Lebensräume im Siebengebirge I - Natur sich selbst überlassen und Natur pflegen“
- 2 „Lebensräume im Siebengebirge II – Gewässer und Amphibien“
- 3 „Vulkane im Siebengebirge - Zeitzeugen prägen die Landschaft“
- 4 „Streubstwiesen im Siebengebirge – ökologisch und kulturhistorisch einzigartig“

In allen Jugendcamps sind die ersten drei Module naturkundlich, das vierte Modul kulturhistorisch ausgerichtet. In allen Jugendcamps erwies sich als „Dauerbrenner“ das Thema „Reptilien und Amphibien“. Aufgrund der Tatsache, dass der VVS 2009 das erste und größte „Wildnisgebiet“ in Nordrhein-Westfalen außerhalb des Nationalparks Eifel einrichtete, sind Themen wie „Wildnis Siebengebirge – der Urwald von Morgen im Herzen der sieben Berge“ ein weiterer Schwerpunkt.

Als weitere Themen wurden angeboten (Auswahl): „Obst- und Weinbau im Siebengebirge – früher und heute“, „Waldbewirtschaftung und Wildnis“, „Spurensuche im Kloster Heisterbach – wie die Mönche die Natur nutzten und pflegten“, „Von der Quelle über den Bach zum Strom – Lebendige Fließgewässer gestalten das Siebengebirge“, „Kampf im Siebengebirge – eine archäologische Spurensuche“ (Burgruinen und unterirdische Rüstungsbetriebe, Fledermäuse in den Ofenkaulen).



Die Modulleiter

Sie sind ausgewiesene Experten /Expertinnen in den jeweiligen Themen, die für einen kurzen Zeitraum gerne mit motivierten Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten wollen. Es handelt sich um Mitarbeiter aus den Biologischen Stationen Bonn und Rhein-Sieg, der Universität, aus dem Museum König, der NUA (Natur- und Umweltakademie) des Landes, um Revierförster und Museumspädagogen sowie weiteren freien qualifizierten Mitarbeitern. Besonders berücksichtigt wurde die pädagogische Eignung der Modulleiter.

Als Glücksfall kann bezeichnet werden, dass die Jugendherberge Bad Honnef direkt am Naturschutzgebiet liegt und die notwendigen Bedingungen für Gruppenarbeit, Präsentationen und Internetnutzung, aber auch für sinnvolle Freizeitangebote erfüllt.

Die besondere Eignung des VVS Jugendcamps für Hochbegabte

Ziel für den VVS war es, mit diesem Projekt alle jungen Menschen der Region

- *durch ein motivierendes Angebot von Experten, gekoppelt mit direkter Erforschung des Naturraumes Siebengebirge, für das Siebengebirge zu interessieren und zu begeistern,*
- *ihnen naturwissenschaftliche und kulturhistorische Kenntnisse zu vermitteln, ihnen anhand einer „nahe liegenden“ Landschaft Expertiseerwerb zu ermöglichen und*
- *ihre Verantwortung dieser einzigartigen Natur- und Kulturlandschaft gegenüber zu wecken, die weit mehr ist als ein „bezauberndes Naherholungsgebiet“.*

Das Projekt wendet sich also an besonders interessierte und motivierte, aber nicht unbedingt hochbegabte Jungen und Mädchen in allen weiterführenden Schulformen. Auf Grund des vorgestellten Aufnahmeverfahrens kann erwartet werden, dass innerhalb der Gruppe der interessierten Schüler der Anteil Hochbegabter höher ist als etwa ihr durchschnittlicher Anteil in einer normalen Schulklasse.

Für eine exakte Identifikation Hochbegabter bestand allerdings weder Anlass noch Notwendigkeit. Dass innerhalb der Gruppe der gemeldeten und überwiegend hoch motivierten Schüler dennoch Aussagen über hochbegabte Teilnehmer am Jugendcamp versucht werden, beruht zum einen darauf, dass in jedem Jugendcamp seit 2010 Jungen und Mädchen aus Integrati-

onsklassen für Hochbegabte des CJD Königswinter teilnahmen. Lehrer- und bisweilen Elternkontakt sowie Beobachtungen der Modulleiter und Sozialpädagogen untermauerten bei aller gebotenen Zurückhaltung den Eindruck einer hohen Begabung.

Zum anderen führte der Verfasser – der während des Jugendcamps besonders in der Freizeit stets zur Verfügung stand – zahlreiche Gespräche mit Mädchen und Jungen aller Schulformen mit dem Hintergedanken, die Akzeptanz eines auch für Hochbegabte konzipierten Jugendcamps zu erfahren.

Im Folgenden sollen einige Aspekte aufgeführt werden, die begründen, warum im VVS Jugendcamp eine außerschulische Begabtenförderung gelingen kann.

Die Rolle der Schule

Die Konzeption ist teilweise an die der JuniorAkademie angelehnt, die in Nordrhein-Westfalen erstmals 2006 im CJD Königswinter installiert wurde. Das Auswahlverfahren über die Schulen laufen zu lassen, bietet den Vorteil, dass Schulen mit in der Verantwortung sind. Wie erwähnt sind die Hälfte aller Schulen Gymnasien, die Anzahl der teilnehmenden Gymnasialschüler ist deutlich erhöht. Die Schule gewährt Unterrichtsbefreiung, somit kommen kaum Schüler mit schlechten schulischen Leistungen für das Camp in Frage. Engagierte Lehrer können das Interesse und die Neugier ihrer Schüler am besten einschätzen. Sie kennen besonders leistungsstarke Schüler, darunter mit Sicherheit zahlreiche Hochbegabte, die mühelos neben ihren guten schulischen Leistungen auf anspruchsvolle Herausforderungen warten. In diesem Falle wäre die Teilnahme eine willkommene und sinnvolle Ergänzung zum Unterricht. Unabhängig von der Begabung kann die Schule auch die Teilnahme quasi als „Belohnung“ gewähren. Selbst für Underachiever mit relativ schlechten Noten könnte die Teilnahme am Jugendcamp eine Option sein, wenn man sich dadurch einen Motivationsschub und eine Verbesserung der schulischen Leistungen erhofft. Über das Auswahlverfahren kommt man als Koordinator mit den Kollegen in Kontakt, sodass auch Einrichtungen ohne ausgewiesene Erfahrungen in der schulischen Hochbegabtenförderung durchaus offen für diesbezügliche Anregungen sind. Gleichwohl ist bei diesem Auswahlverfahren die weitaus schwierigste Aufgabe, überhaupt geeignete Schulen zu gewinnen, in denen Lehrer oder Fachgruppen bereit sind, geeignete Schüler zu identifizieren und zu benennen.

Zu den Themen und Methoden

Die Modulthemen und Inhalte werden im Flyer von den Modulleitern ausführlich und in möglichst jugendgerechter Sprache vorgestellt und sollen die Schüler neugierig machen. Etwa drei Wochen vor Beginn des VVS Jugendcamps nimmt der Modulleiter Kontakt mit seiner zukünftigen Gruppe auf. Zum Beispiel schreibt die Leiterin im Modul „Amphibien“ neben praktischen Tipps wie regenfeste Kleidung, Gummistiefel, Käscher ihrer zukünftigen Gruppe:

„Zur Vorbereitung bekommt ihr in dieser Mail von mir einige Fragen, von denen jeder eine bis zwei am Donnerstag Abend der Gruppe vorstellen und beantworten soll.(...) Bitte schaut hierzu in Büchern, im Internet und anderen Quellen nach und schreibt euch etwas dazu auf, so dass ihr die anderen und mich kurz (ca. 3–5 Minuten) über euer Thema informieren könnt! Dann können wir am Donnerstag Abend die Antworten zusammentragen und noch etwas darüber diskutieren.(...) Noch zur Hilfe: Schöne Seiten über Amphibien sind www.amphibienschutz.de, www.herpetofauna-nrw.de und www.kaulquappe.de“

(Monika Hachtel, 2010).

Die methodische Umsetzung der Module soll das offensichtlich vorhandene Interesse bei unterschiedlichen Altersstufen, Schulzugehörigkeiten und Begabungen bei jedem Teilnehmer erhalten und vertiefen. Dies gelingt in erster Linie durch den erlebnispädagogischen projekthaften Charakter des Camps. Im Projekt kann – angeleitet durch geeignete Experten am gemeinsam interessierenden Thema – durchaus auf unterschiedlichen Ebenen und Niveaus gearbeitet werden, so dass Real- und Hauptschüler, aber gerade auch hochbegabte Gymnasiasten „ihr Futter“ bekommen können. Dass die Schüler ihr Modul selber wählen können, wirkt sich sicher zusätzlich positiv auf ihre Motivation aus..

In den pädagogischen Grundpositionen für die Modulleiter (Gardyan, 2010) sind Aussagen enthalten, die für Hochbegabte besonders gelten (Auswahl):

- *Die naturwissenschaftlichen/kulturhistorischen Themen vermitteln Fachexperten auf pädagogisch angemessenem, – aber nach oben offenem Niveau.*
- *Eine alters- und leistungsgemäße Binnendifferenzierung wird erwartet.*
- *Insofern sind die Inhalte des VVS-Jugendcamps ggf. hochspezialisiert – und trotzdem ist der für allgemein Hochbegabte so wichtige Fachübergreif und Austausch möglich (generatives Wissen).*

- *Die Teilnahme erfordert vom Schüler eine konzentrierte und anspruchsvolle Mitarbeit – und trotzdem muss auch Zeit für Begegnung, Ausgleich und Freude eingeplant sein.*
- *Angestrebt sind Kompetenz und Wissenserwerb über das Siebengebirge durch fachliche Unterweisung – aber auch emotionale Verbundenheit und Wertschätzung des Siebengebirges durch Kennenlernen des Naturraumes, Engagement und praktische Arbeit.*
- *Beim abschließenden öffentlichen Austausch aller Ergebnisse wird besonders auf eine angemessene Präsentationskultur der eigenen Ergebnisse und eine entsprechende Rezeptionskultur Wert gelegt.*

(Gardyan, 2010)

Die Präsentation

Höhepunkt des VVS Jugendcamps ist zweifellos die öffentliche Präsentation der Ergebnisse der einzelnen Module. Es gehört zu den wichtigsten Lernzielen besonders für Hochbegabte, nicht etwas „für sich“ zu lernen, sondern es anderen in angemessener Form mitzuteilen. Diese Verbalisierung“ von Gelerntem ist ja sowieso bei allen Schülern die beste Kontrolle, ob der Sachverhalt angemessen verstanden wurde. Jeder Lehrer, der Gelegenheit hatte, Hochbegabte zum Abitur zu führen, kennt bei einem nicht geringen Teil die durchaus auftretende Differenz zwischen dem teilweise enormen Wissen, das der Schüler sich angeeignet hat und dem Abschneiden bei seinen schriftlichen wie mündlichen Prüfungen. Dieses Einüben von Präsentation ist für manchen hochbegabten Schüler notwendig wie auch gewünscht, sodass im CJD eigene Rhetorik- und Präsentationskurse angeboten wurden. Auf der anderen Seite „liegt in Deutschland etwa im Vergleich zu Kanada oder Israel die Bewertung von Leistung durch Gleichaltrige im Argen“ (Boehnke, 2006). Für eine gelingende schulische Hochbegabtenförderung ist ein leistungsbejahendes Klima Voraussetzung. Dabei ist die Akzeptanz der Leistung des anderen keine Selbstverständlichkeit, sondern eine dauerhafte pädagogische Aufgabe.

Zu erkennen, dass eine bessere Leistung eines anderen im Interesse der eigenen Gruppe liegt, gelingt in der Präsentationsphase des Jugendcamps vermutlich besser als im Schulalltag, wo immer wieder der besonderen Leistung Hochbegabter mit einer gewissen Distanz, ja Neid begegnet wird.

Soziales Lernen – Training der Teamfähigkeit

Das Arbeiten in Gruppen und der notwendige Austausch untereinander, aber auch die verschiedenen Begegnungsmöglichkeiten in der Freizeit ermöglichen das wichtige soziale Lernen. Natürlich ist für Hochbegabte die Erfahrung, in einer Welt zu leben, zu lernen und zu arbeiten, die überwiegend nicht aus Hochbegabten besteht, normaler Alltag. Aber gemeinsame Erfahrungen zu machen in Interesse weckenden Aktionen, für die man sich selber engagiert, sich dabei geistig wie körperlich anstrengen und diese schließlich erfolgreich beenden sind günstige Rahmenbedingungen für ein gemeinsames Lernen. Erwartungsgemäß funktionierte das Zusammenarbeiten und Zusammenleben bei unterschiedlicher Begabung in den Modulen gut. Wenige Ausnahmen, in denen Hochbegabte unangenehm auffielen, waren: ein sich Vordrängen in den Gruppengesprächen, eine Überbetonung eigener fachliche Überlegenheit, eine Unduldsamkeit den Beiträgen der anderen Teilnehmer gegenüber, ja sogar bei Disziplinproblemen die tadelnde Funktion des Lehrers noch zu überbieten. Bei der Präsentation war allerdings die Gruppenmehrheit gern bereit, dem gleichen Hochbegabten weitgehend den Vortritt, wenn nicht gar das Feld zu überlassen. Aber auch mit einem genervten Modulleiter musste thematisiert werden, dass eine einseitige Disziplinierung des einzelnen auffälligen Hochbegabten allein nicht die pädagogische Lösung ist. Der Spagat, einerseits unsoziales Verhalten auch bei Hochbegabten konsequent zu unterbinden und andererseits extreme Leistungsbereitschaft auch anzuerkennen und für alle gewinnbringend einzusetzen, ist sicher nicht leicht, aber lohnend.

Die Gemeinschaftsaktion Biotoppflege

Der gemeinsame Arbeitseinsatz fand unter der Leitung der Biologischen Station Rhein-Sieg in allen Jugendcamps auf Streuobstwiesen im Siebengebirge statt. Der gemeinsame körperliche Einsatz, der der Pflege des lokalen Biotops diente, ergänzte das Lernen und Forschen in den Modulen als Möglichkeit, sich selber konkret und praktisch für die Natur einzusetzen. Etwas Gutes für die Natur konnte eigenhändig geschaffen werden. Das Anlegen und später Weiterbauen einer Trockenmauer, der Obstbaumschnitt, das Neupflanzen und Fällen von Bäumen, das Scheren der Schafe und die Begegnung mit neugeborenen Schafen waren zwar mit körperlicher Anstrengung verbunden, blieben aber nach aller Erfahrung bei den Hochbegabten das „Natur pur Erleben“ schlechthin. Fast überflüssig darauf hinzuweisen, dass Hochbegabtenförderung nicht nur einseitige kognitive Förderung bedeutet, sondern eine ganzheitliche Sicht auf die Bedürfnisse der jungen Persönlichkeit beinhaltet.

Das Freizeitverhalten

Neben den dicht gedrängten Herausforderungen an die Jugendlichen waren abendliche Freiräume wichtig. Diese Freizeiten boten bei Sport und Spiel viele Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung. Doch gerade in der Freizeit offenbarte das Verhalten der hochbegabten jungen Menschen dem Verfasser, der während des Jugendcamps Ansprechpartner aller Teilnehmer war, auch einiges Typische. Einige Schüler lasen auch in der Freizeit in beträchtlichem Umfang mitgebrachte oder von den Modulleitern zur Verfügung gestellte Bücher. Andere suchten das Fachgespräch – sei es das vertiefende oder auch das disziplinübergreifende – und diskutierten engagiert mit. Bisweilen fiel das Vorwissen von Schülern dadurch auf, dass es im Grunde auch „überflüssiges“ Wissen beinhaltete, also Wissen, das derart ins Detail ging, dass ein Lehrer passen musste. Dieses jederzeit nachschlagbare Wissen erinnerte an das Verhalten gerade jüngerer Hochbegabter, alles „wie ein Schwamm“ aufzunehmen, sei es nun wichtig oder nebensächlich. Auf der anderen Seite offenbarte sich das Potenzial hochbegabter junger Menschen auch in ganz anderen Feldern, zum Beispiel, wenn zwei junge Klavierspieler sogar in der Freizeit an einem kleinen Workshop „Improvisation“ teilnahmen.

In diesem Beitrag sollte ausschließlich die besondere Eignung des VVS Jugendcamps für die Gruppe der Hochbegabten gezeigt werden. Insofern sind Beobachtungen zur größten Gruppe, die nicht hochbegabt ist, ausgelassen. Das besondere Augenmerk richtete sich zwar auf Hochbegabte, doch wurde jede Heraushebung oder Stigmatisierung vermieden. Selbstverständlich durften keine Aktivitäten für Hochbegabte auf Kosten der Teilnehmermehrheit gehen.

Wenn in der Konzeption des VVS Jugendcamps – wie gezeigt – einige Elemente der Hochbegabtenpädagogik enthalten sind, ist ein als Unterrichtsprojekt konzipiertes und zudem noch erlebnispädagogisch ausgerichtetes Jugendcamp für Schüler aller Schulformen und Begabungen ein Erfolgsmodell. Damit soll aber nicht belegt werden, dass in der schulischen Hochbegabtenförderung automatisch integrativer Unterricht segregativen Organisationsformen überlegen ist (Gardyan, 2008). Gleichwohl ist projekthafter Unterricht in der Schule, wann immer er sich anbietet, ein großer Gewinn – nicht nur für hochbegabte junge Menschen.

Die große Mehrzahl aller Schülerinnen und Schüler äußerte sich am Ende jedes Jugendcamps sehr positiv. Dies lässt sich auch an der hohen Zahl von Teilnehmern ablesen, die mehrfach an den inzwischen sieben Jugendcamps / Jugendaktionstagen seit 2010 teilgenommen haben. Darüber hinaus haben sich einige Mädchen und Jungen entschlossen, eine eigene VVS Jugend zu gründen.

Gleichwohl ist projekthafter Unterricht in der Schule, wann immer er sich anbietet, ein großer Gewinn – nicht nur für hochbegabte junge Menschen.

Die große Mehrzahl aller Schülerinnen und Schüler äußerte sich am Ende jedes Jugendcamps sehr positiv. Dies lässt sich auch an der hohen Zahl von Teilnehmern ablesen, die mehrfach an den inzwischen sieben Jugendcamps / Jugendaktionstagen seit 2010 teilgenommen haben. Darüber hinaus haben sich einige Mädchen und Jungen entschlossen, eine eigene VVS Jugend zu gründen.

Nach dem ersten VVS Jugendcamp 2010 schrieb Philippa Schulte-Beckhausen aus der Integrationsklasse 6e des CJD Königswinter:

„Für mich war es eine große Freude dabei zu sein. (...) Dieses Camp war sehr lehrreich und aufregend. Ich hoffe, dass der VVS so etwas wiederholen wird.“

(Jugenddorfprogramm 2010/2011, 1. Halbjahr, S. 113 f.).

Literaturverzeichnis

Boehnke, K. (2006). Vortrag auf 5. Internationalen Begabtenkongress in Salzburg, 9.–11.11. 2006 zum Thema *Versteckt-Verkannt-Verborgenes Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever*, im Rahmen *Pfadübergreifende Präsentationen und Workshops*. Salzburg: özbf.

Gardyan, H.-J. (2010). *Grundlegende Positionen zum VVS Jugendcamp*. Königswinter.

Gardyan, H.-J. (2008). Individuelle Hochbegabtenförderung in segregativen und integrativen Lernverbänden der Sekundarstufe II. In C. Fischer, F.J. Mönks, U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln* ICBF Begabungsforschung, Band 6 (S. 266–291) Münster: Lit-Verlag.

Woike, M. (2007). *Das Siebengebirge – Nordrhein-Westfalens 2. Nationalpark?* Recklinghausen: LANUV NRW.

*Hans-Joachim Gardyan OStD i.R.
ehem. CJD Christophorusschule Königswinter
Sommerfelder Str. 36e
53639 Königswinter*

E-Mail: hgardyan@aim.com

„Wir machen Schule schlau“ – Schülerinnen und Schüler diskutieren über eine begabungs- und talentförderliche Schule

Wilfried Manke

Ideen und Vorschläge zu einer begabungs- und talentförderlichen Schule entwickeln i.d.R. Pädagogen, Psychologen, und andere erwachsene Bildungs- und Schulexperten. Was wissen wir aber über Vorstellungen und Wünsche der betroffenen Schülerinnen und Schüler? Gilt das, was sich die Erwachsenen so vorstellen auch für ihre Adressaten? Nach gut einem Jahr Vorbereitung, an der selbstverständlich auch Schülerinnen und Schüler teilnahmen, veranstaltete in Hamburg das Netzwerk Begabtenförderung e.V. ihren 2. Schülerkongress „Wir machen Schule schlau“, in einem Gebäude, in dem normalerweise nur Erwachsene Zutritt haben. Nach der Eröffnung durch einen fetzigen musikalischen Beitrag der Popgruppe ZINQ von der Jugendmusikschule Hamburg folgten Grußworte u.a. vom Schulsenator Ties Rabe und dem Direktor und Hausherrn des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Prof. Dr. Josef Keuffer.

Anschließend diskutierten bis in den späten Nachmittag ca. 70 besonders motivierte und begabte Schüler/innen ab Klasse 6 zu selbstgewählten Themenbereichen in fünf Werkstätten:

- „Wir mischen mit: Demokratie und Mitbestimmung in Schule und Unterricht“
- „Nicht für die Schule lernen wir: Gründung und Arbeit einer Schülerfirma“
- „Langweilt uns nicht: Talentförderliches Lern- und Schulklima“
- „Wir wollen mehr: Nutzt unsere Talente“
- „Wir bleiben zusammen: Gründung von Netzwerken“

In jeder Werkstatt übernahmen zwei ausgebildete Schülermoderatoren die Gesprächsleitung, unterstützt von einem erwachsenen Fachexperten. Die Diskussionen verliefen erwartungsgemäß äußerst engagiert und lebendig. Wieder zeigte sich, wie wichtig die Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern zu nehmen sind, wenn es darum geht, die Schule begabungsförderlich weiter zu entwickeln. Zu wenig wird die vorhandene Expertise gerade von besonders und hoch begabten Kindern und Jugendlichen für eine nachhaltige und begabungsgerechte Schulentwicklung genutzt. Beispielhaft ist

ein Text, der in der Werkstatt „Gründung von Netzwerken“ entstand und in einem neu geschaffenen Internet-Blog (<https://schoolsconnected.wordpress.com/page/2/>) veröffentlicht wurde:

„Meine ideale Schule ist eine, die für alle da ist, ohne einzelne oder Gruppen einzuschränken, oder zu behindern.

Eine Schule, in der es Lerngruppen gibt, die auf einem Level sind, und gemeinsam fächerübergreifend arbeiten. Mehrere Lerngruppen mit einem ähnlichen Level im Bezug auf Lerntempo, schließen sich zu einem „Klassen“-Verbund zusammen, in dem sie unterrichtet werden; dabei muss das Alter nicht unbedingt eine ausschlaggebende Rolle spielen. Ein Klassenverbund besteht dabei aus nicht mehr als 18 Schülern, je nach dem, wie gut die Klasse zusammenarbeiten kann. Bei individuell aufgeteilten Fächern, sowie z.B. Wahlpflichtkursen, wird wiederum in Lerngruppen gearbeitet.

Diese Gruppen aus Schülern mit ähnlichem Tempo garantiert für jeden Schüler ein direktes Umfeld, in dem man sich sicher austauschen kann, ohne in einer großen Klasse hintenüberzufallen. Der Unterricht schließt schriftliche und mündliche Beteiligung ein, nur dass das willkürliche Melden durch Gruppen-/Einzeldiskussionen ersetzt wird, so dass jeder dazu motiviert wird, seine Meinung zu äußern.

Dazu gibt es eine freie Lernzeit, in der man Aufgaben über einen Zeitraum von mehreren Wochen frei einteilen kann, so dass in Fächern auch an einem größeren Projekt eigenständig gearbeitet werden kann. Zu diesem Zweck wird Unterrichtszeit von den eigentlichen Fächern abgestrichen, und in jedem Tag zu einer frei zu planenden Stunde zusammengefügt.

Auch nachmittags sollte es eine große Anzahl von freiwilligen AGs geben, die jeder belegen kann. Dazu sollte Sport gehören, sowie Kunst, Sprachen, Mathe, Debattieren und Natur-orientierte AGs. Auch sollte jeder Schüler die Chance haben, zusätzliche Kurse zu besuchen, um eigene Schwerpunkte zu setzen (z.B. Mathe(/...) auf erhöhtem Niveau usw.)

Die Schulumgebung sollte sauber und freundlich sein, mit frei zugänglichen Ruhe-/Rückzugsorten, wie beispielsweise einer Bibliothek, und Außenanlagen für Sport und Pausen.“

Die Ergebnisse der Werkstattarbeit wurden in einer Präsentation mit abschließender Podiumsdiskussion vorgestellt und lebhaft diskutiert. Eine Auswertungsgruppe wird hieraus einen Forderungskatalog erarbeiten, der u.a. dem Hamburger Schulsenator überreicht wird.

Der Schülerkongress machte erneut darauf aufmerksam: schulische Demokratie und Schülerpartizipation sind wesentliche Voraussetzungen einer gelingenden – auch und gerade begabungs- und talentförderlichen – Schulentwicklung. Ohne die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen laufen noch so gut gemeinte pädagogische Programme ins Leere. Und noch etwas wurde deutlich: Begabungs- und Begabtenförderung darf nicht bei den Lehr- und Lerninhalten stehenbleiben. Schülerinteressen in den Vordergrund zu stellen lenkt den Blick stärker auf den Dialog, auf innerschulische Kommunikation, Kooperation und demokratisches Handeln. Wünschenswert wären Forschungsstudien, die diesen Themen, insbesondere den Sichtweisen von betroffenen Schülerinnen und Schülern mehr Aufmerksamkeit als bisher zukommen lassen.

Vielleicht regt dieser kurze Bericht dazu an, auch in anderen Bundesländern Schülerinteressen zu organisieren. In Hamburg soll es damit zukünftig weitergehen.

*Dr. Wilfried Manke
Netzwerk Begabtenförderung Hamburg e.V.
Saarlandstr. 30
22303 Hamburg*

E-Mail: manke@netzwerk-begabung.net

Die JuniorAkademie St. Peter Ording

Annette Schwarz

Die Deutschen JuniorAkademien sind ein außerschulisches Programm zur Förderung besonders begabter, leistungsfähiger, interessierter und motivierter Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, das seit 2003 in den einzelnen Bundesländern existiert. Die JuniorAkademien folgen den pädagogischen Bildungsstandards, die Bildung & Begabung für die Deutschen SchülerAkademien zugrunde legt. Sie sind ein Ort des Gemeinschaftserlebnisses mit ähnlich motivierten Jugendlichen, des beflügelnden Gedankenaustauschs und des Heranwagens an anspruchsvolle Forschungsthemen. Die gemeinsame Arbeit sowohl in den Kursen als auch im Bereich der kursübergreifenden Angebote fordert die Jugendlichen intellektuell und sozial heraus und führt sie auch an Grenzen, die sie in ihrem schulischen Alltag häufig nicht erleben. Thematisch orientieren sich die Kursinhalte nicht am schulischen Curriculum.

Die JuniorAkademie St. Peter Ording (JuAk) ist die größte und die einzige länderübergreifende dieser Akademien. 2016 fand sie zum 11. Mal in der Kooperation der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind, Regionalverein Schleswig-Holstein mit dem Bildungsministerium in Schleswig-Holstein und der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg statt. In diesen Jahren nahmen über 1100 Schülerinnen und Schüler aus Hamburg und Schleswig-Holstein daran teil.

Die Akademie 2016 begann mit einem feierlichen Vorbereitungstreffen im Audimax der Christian-Albrechts-Universität in Kiel. Begrüßt wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Eltern, interessierte Lehrerinnen und Lehrer von der Vize-Präsidentin der Hochschule sowie Vertretern der beiden Bildungsbehörden.

Erstmalig wurden neun Kurse für insgesamt 108 Schülerinnen und Schüler angeboten: Journalismus und Infografik, Architektur, Physik, Verkehr, Biochemie, Erklär-Videos trickreich gestalten, Die Sprache der Musik – Musik in der Sprache, Psychologie sowie Mathematik und Philosophie. Daran ist zu erkennen, dass sich die Kurse nicht mit schulischem Unterrichtsstoff beschäftigen, sondern übergreifende Ansätze verfolgen. Geeint werden die Angebote durch ein Leitthema, das 2016: „Brücken bauen – Weichen stellen“ lautete. Bei einigen Kursen lässt sich der Bezug schnell herstellen,

bei anderen stellt er sich erst mittelbar dar: Journalisten bauen mit ihren Recherchen, Kontakten, Texten und Informationen Brücken, das Medium Film fungiert als „Transportmittel“ für Informationen. Musik und Sprache baut Brücken zwischen Kulturen. Die Erkenntnisse der Psychologie helfen, einen anderen Standpunkt einzunehmen, die Perspektive zu wechseln und damit vorurteilsfreier aufeinander zuzugehen. Weichen zu stellen und Brücken zu bauen ist eine Herausforderung, um Lösungsansätze für aktuelle Themen und Probleme zu entwickeln.

Das Bauen von Brücken beginnt schon mit dem Umgang der Jugendlichen untereinander, die aus zwei Bundesländern, aus städtischen und ländlichen Regionen mit hohem und geringem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund sowie aus verschiedenen Schulformen (Gymnasium, Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Waldorfschule) aufeinander treffen. Erstmals war auch ein Schüler einer Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK) dabei, der erst seit kurzer Zeit in Deutschland lebt. Viele Unterschiede, die sich im Miteinander, durch das gemeinsame Erleben, das gemeinsame Forschen und dem Nachgehen der zahlreichen Fragestellungen als Bereicherung darstellen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben, dass Heterogenität, unterschiedliche Fähigkeiten und Andersartigkeit Wertschätzung erfahren und sich befruchtend auf die Arbeitsergebnisse in den Kursen und auch im kursübergreifenden Angebot auswirken. Einige Jugendliche brachten das folgendermaßen auf den Punkt: „Wir sind hier, um uns mit anderen Leuten hinzusetzen und mit einem Thema auseinanderzusetzen. Die Themen sind breit gefächert von Umwelt, Politik, Technik, Wirtschaft, Ethik, Nachhaltigkeit, philosophische Fragen, ... Wir lernen verschiedene Aspekte kennen, die zu berücksichtigen sind. Vorträge, Gruppenarbeit, PC-Recherche, Flip-Chart und Power-Point-Präsentation – das alles interessiert uns. Wir lernen argumentieren.“ Und einige konnten für sich im künstlerisch-gestalterischen Bereich neue Erfahrungen machen und diese Bereiche für sich erschließen, für die sie sich vorher nicht sonderlich interessiert haben.

Neben den inhaltlichen Herausforderungen fehlte auch die sportliche Betätigung nicht. Wie in den vergangenen Jahren fand in der Mitte der zweiten Woche das legendäre Fußballspiel der JuAk-Mannschaft, die dafür täglich trainiert hatte, gegen die Teilnehmer des Fußball-Camps statt. Begeistert feuerten die JuAk-Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Mannschaft an: „Wir sind das Streber-Camp la, la, la, la, la ...“ tönte es lauthals in selbstironischer Weise über den Platz. Und erstmalig in der Geschichte siegte die JuAk-Mannschaft nach einem offensiven Spiel mit sagenhaften 7:2 Toren.

Am vorletzten Abend fand ein sogenannter Bunter Abend statt, dessen Programm die Jugendlichen selber zusammengestellt haben. Dort zeigten sich kleine Gruppen als Bands, Gesangssolisten traten auf, eigene Texte wurden

in Form eines Poetry vorgetragen, einige Kursleiter hatten eine Choreografie erarbeitet. Es war ein sehr kurzweiliger und unterhaltsamer Abend, dessen besonderes Merkmal war, dass sich sowohl die Jugendlichen als auch die Kursleitungen mit ihren „anderen“ Interessen zeigten, die sie neben ihren intellektuellen Fähigkeiten auch noch mitbringen. Dies könnte eine Anregung für „Talenttage“ in Schulen sein.

Im Rahmen der Abschlusspräsentation, zu der Eltern, Freunde und Lehrkräfte eingeladen waren, fand schließlich eine Podiumsdiskussion statt, die sich der Frage widmete, welche Arbeitsweisen, Methoden, Ideen etc. der JuniorAkademie wohl auf die Schule übertragen werden könne und in welcher Weise sich dafür der Unterricht ändern müsse. Die Jugendlichen wünschten sich, mehr in homogenen Gruppen an fachübergreifenden, komplexen Aufgaben arbeiten zu können. Sie regten an, die Bildungspläne nicht zu überfrachten, mutiger über die Fächerstruktur und ihrer partiellen Auflösung/Überschreitung nachzudenken. Einige von ihnen hätten gern mehr Möglichkeiten, frei zu wählen und weniger Pflichtunterrichtsstunden zu haben. Eine Stunde mehr Matheunterricht pro Woche bringe nichts, wenn die vier Stunden vorher auch schon langweilig gewesen seien. Auch wurde der Wunsch geäußert, die Lehrkräfte mögen doch bitte AG's anbieten, die ihre Interessen und Talente sowie die der Lehrerinnen und Lehrern widerspiegeln, denen sie mit Engagement außerhalb von Schule und Unterricht nachgehen. Dadurch könne die Motivation aller gefördert werden.

Das ausgeprägte Gemeinschaftsgefühl in St. Peter Ording, wo sich Kursleitende und Jugendlichen in der Regel duzten und sich in den Kursen, aber auch im kursübergreifenden Programm, beim Essen und den gemeinsamen Aktivitäten am Wochenende begegneten und erlebten, lässt sich im schulischen Alltag nicht so einfach herstellen. Angeregt wurde von den Jugendlichen, Talenttage einzuführen, gemeinsame Feste zu feiern oder andere Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft begegnen und ungezwungen miteinander kommunizieren können. Zudem wurde der Wunsch nach stärkerer Transparenz innerschulischer Entwicklungen und Entscheidungen sowie nach mehr Möglichkeiten der Partizipation geäußert.

Da es in Hamburg seit knapp zwei Jahre an jeder weiterführenden Schule eine qualifizierte Fachkraft für Begabtenförderung gibt, die auch als Ansprechpartner/in für die Schülerinnen und Schüler fungieren kann, werden die Teilnehmenden aus Hamburg diese Ideen und Vorschläge in ihren Schulen an die Fachkräfte weitergeben. Sie wurden auch eingeladen, am 2. Hamburger Schülerkongress am 30. September 2016 teilzunehmen. (Vgl. hierzu den Beitrag von Wilfried Manke in diesem Heft)

*Annette Schwarz
Beratungsstelle besondere Begabung
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Str. 3
20357 Hamburg*

E-mail: annette.schwarz@li-hamburg.de

Dr. Farassat-Stiftung

Stiftung zur Integration Hochbegabter in das Berufs- und Gesellschaftsleben

Josephine Sophie Umminger

Individuelle Unterstützung für besonders Begabte

Die Stiftung widmet sich der Begabtenförderung in besonderem Maße. Sie spricht die Randgruppe der Minderleister an, die aus psychologischer Sicht Underachiever genannt werden. Die Stiftung beschäftigt sich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz sowie ein besonders kognitives Leistungsvermögen vorweisen können; jedoch im Kindes- und Jugendalter in ihrer Entfaltung behindert wurden. Trotz vieler Hochbegabtenförderungsmöglichkeiten werden diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht beachtet. Die Dr. Farassat-Stiftung hat sich zur Aufgabe gemacht, begabte Minderleister, die außerhalb der Norm stehen, durch gezielte Perspektiven zu fördern. Wir geben Unterstützung während des Studiums und begleiten sorgfältig beim Einstieg in ein sachgemäß passendes Ausbildungs- und Arbeitsverhältnis. Minderleister fühlen sich verunsichert, unverstanden und zumeist werden sie von der Gesellschaft isoliert, weil sie „anders“ sind als die gewohnte Norm. Die Dr. Farassat-Stiftung hat diese Problematik erkannt und sieht es als ihre Aufgabe an, diese „Geringgeschätzten“ durch gezielte Förderung aufzubauen und verlorenes Selbstvertrauen zurückzubringen und nachhaltig zu festigen. So gelangen sie zu einer hervorragenden Leistung und das überdurchschnittlich geistige Potenzial entfaltet sich in vollem Umfang. Durch individuelle Förderung und psychologische Hilfe wird das außergewöhnliche Leistungsvermögen der Hochbegabten, unterstützt durch den ganzheitlichen Lernansatz, voll ausgeschöpft. Erfahrung, Lebenspraxis, spezielle Projekte sowie emotionale Begleitung fördern das Sozialverhalten untereinander in den Trainingseinheiten. Spezielle Trainingskonzepte werden nach den persönlichen Bedürfnissen eines jeden Einzelnen individuell ausgerichtet; so z.B. Transaktionsanalyse, Resilienztraining, Traumalösung und Emotional- und Kommunikationstraining. Lern- und Arbeitsverhalten, Strategien für Krisensituationen und Motivation werden von der Stiftung durch ein kostenloses Trainingsprogramm in zwei Abschnitten angeboten.

- In einem **Persönlichkeitstraining** erforschen wir gemeinsam in Kleingruppen, in Einzel- und Gruppencoachings, was ihre Leistungsfähigkeit einschränkt.
- In einem **praktischen Teil** erarbeiten wir Lösungen und Konzepte für Werkaufträge mit spannenden Aufgabenstellungen, die wir von High-Tec-Unternehmen akquirieren konnten.

Ziel ist es, diese Menschen, die ohne Grund im Studium scheitern oder in den Anfangsjahren ihres Berufslebens erfolglos bleiben, aus ihrer Situation herauszuholen, damit sie ihre Fähigkeiten für sich und die Gesellschaft zum Einsatz bringen können.

In unserem Coaching erarbeiten sich die Probanden

- ein positives Selbstkonzept aufzubauen,
- ihre Persönlichkeitsstruktur, das Selbstvertrauen und die soziale Kompetenz zu stärken,
- die eigenen herausragenden Fähigkeiten zu entwickeln und so nach ihren Neigungen einen Neustart zu ermöglichen.

Der Proband gewinnt wieder Selbstvertrauen, entfaltet seine Kreativität, er setzt seine besondere Begabung geschickt ein und erwirkt gesunde eigene Wertschätzung.

Die Förderdauer unseres Trainings beträgt zwischen 3 und 6 Monaten. Sie richtet sich individuell nach den Bedürfnissen des Sondierenden. Während der Wiedereingliederung in das Arbeitsleben profitiert der Begabte von weiterer Betreuung durch die Stiftung.

Integration des Hochbegabten in berufliche Prozesse

Ist das Trainingsprogramm des Probanden abgeschlossen, so ist es ein wichtiges Ziel der Stiftung, dass der „Geschulte“ in ein ihm angepasstes Arbeitsumfeld integriert wird. Seine hohe Intelligenz soll ihm und auch der Gesellschaft zum Nutzen werden. Durch das Training wurden die erforderlichen Rahmenbedingungen und die gewünschten Voraussetzungen zum Start in das Berufsleben geschaffen. Besonders in der Hochtechnologie, Medizintechnik und Physik ist hohes Leistungsvermögen und professionelles Wissen gefragt. Unternehmen, die die Stiftung vermittelt, können so durch Werkaufträge das hohe Potenzial des Einzelnen nutzen. Für die Unternehmen bietet der Einsatz solcher Spezialteams mit besonderer Intelligenz bedeutende wirtschaftliche Vorteile, erstklassige Ergebnisse, Zeit- und Kostensparnis und letztendlich eine Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit.

Unerkannte Hochbegabung – Wie kommt es dazu?

Besteht bei einem jungen Menschen eine extreme Diskrepanz zwischen seiner überdurchschnittlich hohen Intelligenz und seinen Leistungen, die unterdurchschnittlich sind, so spricht die Psychologie von Minderleistern. Die kognitiven und konzeptionellen Entwicklungsschritte verlaufen wesentlich schneller als bei Normalbegabten; jedoch die emotionalen und sozialen Neigungen sind gleich. Das ist der auslösende Faktor, warum es häufig im familiären als auch im gesellschaftlichen und schulischen Bereich zu Problemen führt. Der Betroffene wird im Laufe der Zeit verhaltensauffällig, es entsteht zunehmend Leistungsverweigerung, es gibt keine Anerkennung – die Ausgrenzung folgt. Die verborgene Hochbegabung wird nicht erkannt. Unwillkürliche Folge sind die erneuten (bereits bekannten) Schwierigkeiten (Misstrauen, Neid, Vorurteile), wenn der Einstieg in das Berufsleben kommt. Durch Unterforderung, Persönlichkeitsstörungen und psychische Erkrankungen werden häufig physische Störungen ausgelöst. Wenn man hier ansetzt, muss zuerst das Selbstwertgefühl und die Sozialkompetenz aufgebaut werden. Erst im nächsten Schritt kann die besondere Begabung ihrer Entfaltung zugeführt werden.

Der Stifter, Dr. F. Farassat, ist selbst ein hochbegabter Wissenschaftler und Manager. Seine überdurchschnittliche Intelligenz führte dazu, dass er nach seiner bemerkenswerten Karriere hochbegabte Menschen mit eindeutigen Leistungsdefiziten fördern möchte. Sein Wunsch ist, dass die Stiftung den Menschen mit diesen besonderen Begabungen helfen kann, einen Platz in der Gesellschaft zu finden, wo sie sich rundherum wohl fühlen können.

SPRECHEN SIE MIT UNS! STARTEN SIE!

Ein unverbindliches Telefonat oder persönliches Gespräch bei der Dr. Farassat-Stiftung öffnet Perspektiven!



*Dr. Farassat-Stiftung gGmbH
Schleehofstraße 12
97209 Veitshöchheim*

E-Mail : info@farassat-stiftung.de

Forschungsstudien

Zu alt für Begabtenförderung?

Wolfgang Lehmann, Inge Jüling

Alter hat Zukunft

Bezüglich der Begabungsförderung und –forschung in Deutschland stand die Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher, aber auch junger Erwachsener im Fokus der Bemühungen von Wissenschaft und Praxis. Der ABB hat als ein Ziel, Begabungen möglichst früh und zu jedem Zeitpunkt der Persönlichkeitsentwicklung zu erkennen und zu fördern.

Die Entwicklung besonders begabter älterer Menschen wurde bisher selten untersucht. Durch den demografischen Wandel und die stetig steigende Lebenserwartung der Menschen in Deutschland wird die Personengruppe Älterer prozentual zunehmend größer (vgl. Abbildung 1).

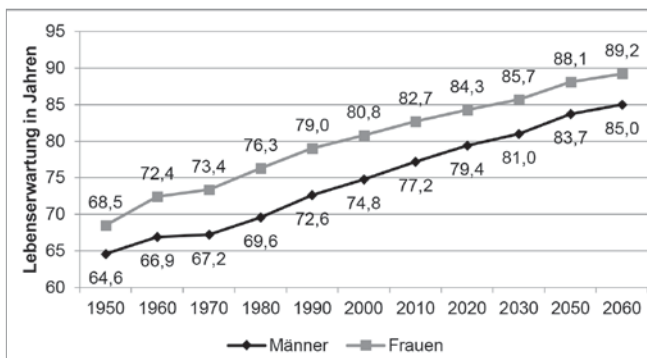


Abb. 1: Lebenserwartung von Männern und Frauen (vgl. Zimmermann, 2015, S. 36)

So stieg in den vergangenen Jahrzehnten die Lebenserwartung stark an und es wird eine Fortsetzung dieser Tendenz erwartet.

Begabungsförderung bei Kindern und Jugendlichen verfolgt u. a. das Ziel, Spitzenleistungen auf verschiedenen Gebieten zu entwickeln, was sowohl der individuellen als auch der gesellschaftlichen Entwicklung dient. Was aber wird aus besonders Begabten im höheren Lebensalter bzw. nach Beendigung ihrer beruflichen Laufbahn? Machen wir dazu zunächst den quantitativen Aspekt anschaulich. In Deutschland beläuft sich für 2015 die Zahl der Menschen, die 65 Jahre und älter sind, auf etwa 17 Millionen (Statista, 2016). Nehmen wir die gängige IQ-Definition der Hochbegabung mit einem Intelligenzquotienten von über 130, so sind etwa 3 % dieser Population als hochbegabt einzustufen. Das sind ca. 510 000 Menschen. Wir wissen aber auch, dass Hochleistungsfähige nicht immer hochbegabt sind. Die Wahrscheinlichkeit von Leistungsexzellenz ist bei Personen mit einem IQ von 118 bis 120 am höchsten (Ziegler, 2008). Übertragen auf die Anzahl der Personen über 65 in Deutschland heißt dies, dass statistisch gesehen etwa 1,7 Millionen von ihnen mit hervorragender kognitiver Leistungsfähigkeit im Rentenalter zu vermuten sind.

In traditioneller Sicht wurde das Rentenalter entwicklungspsychologisch als passives Entwicklungsstadium gesehen: „In der Kindheit darf gespielt werden, aber die Hauptaufmerksamkeit gilt dem erfolgreichen Schulabschluss. In der Jugend muss eine Ausbildung absolviert und im jungen Erwachsenenalter abgeschlossen werden. Im mittleren Erwachsenenalter muss gearbeitet und Karriere gemacht werden. Im Dritten und Vierten Alter soll geruht werden.“ (vgl. Stamm, 2015, S. 20). Diese Auffassung legt nahe, dass im höheren Lebensalter Leistungsexzellenz weder angestrebt noch erwartet wird.

Alter(n) und (hohe) Leistungsfähigkeit scheinen sich demnach auszuschließen. Fragen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, könnten nun aber lauten:

- Kann man im fortgeschrittenen Alter geistig (und körperlich) überhaupt noch besonders leistungsfähig sein?
- Ist es möglich, auch noch im Seniorenalter ein hochleistender Mensch zu sein?
- Gibt es eine Altersgrenze für herausragende Leistungen?
- Kann man von begabten Alten reden?
- Kann im höheren Alter durch Bildungs- bzw. Trainingsprogramme besondere Leistungsfähigkeit generiert werden?
- Inwiefern kann einem Abbau kognitiver Funktionen entgegen gewirkt werden?

Herausragende Leistungen – ein Privileg der Jüngeren?

Betrachten wir nun Personen, die sich durch herausragende Leistungen in verschiedenen Wissenschaftsdomänen ausgezeichnet haben hinsichtlich ihres Lebensalters. Nehmen wir als Beispiel für die Würdigung von wissenschaftlicher Leistungsexzellenz die Verleihung eines Nobelpreises für Chemie, Physik und Medizin/Physiologie im Zeitraum von 1901 bis 2015 (vgl. Nobel Prizes and Laureates).

Die Nobelpreisträger für Chemie waren im Durchschnitt 58 Jahre alt, als sie den Nobelpreis erhielten. Von den insgesamt 172 Preisträgern waren 47 (27.3 %) 65 Jahre und älter (vgl. Abbildung. 2).

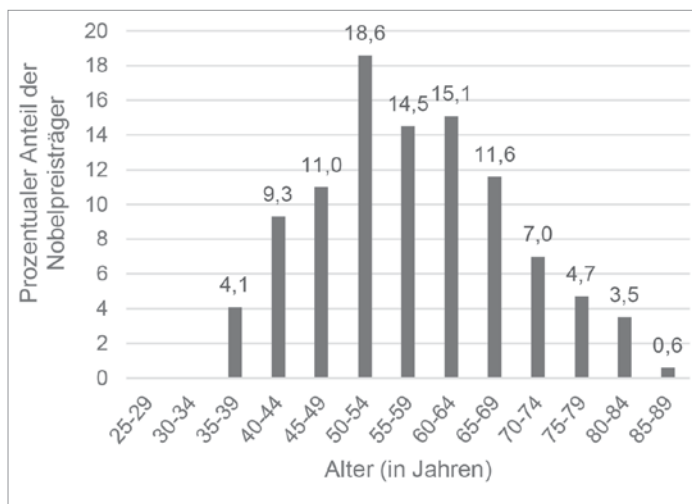


Abb. 2: Alter der Nobelpreisträger für Chemie

Die Physik-Nobelpreisträger hatten zum Zeitpunkt der Preisverleihung ein Durchschnittsalter von 55 Jahren. 49 (23.4 %) von den insgesamt 174 Preisträgern waren aus deutscher Sicht im Rentenalter, also 65 Jahre und älter. Der älteste erhielt den Nobelpreis im Alter von 88 Jahren (vgl. Abbildung. 3).

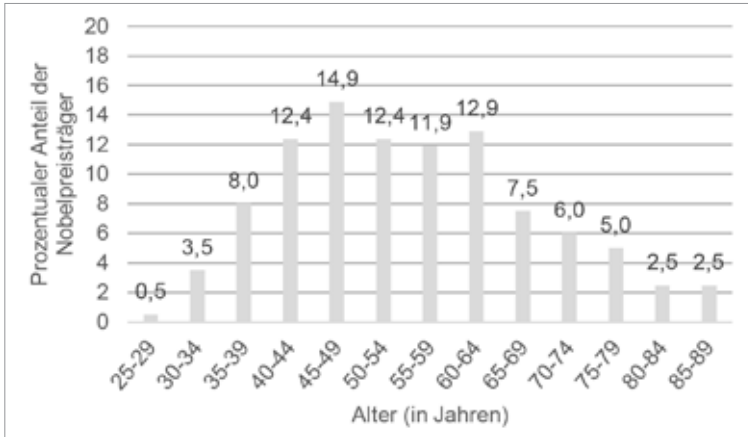


Abb. 3: Alter der Nobelpreisträger für Physik

Von den 210 Medizin-Nobelpreisträgern waren 54 (25.7 %) Personen 65 Jahre oder älter. Die Mediziner waren bei der Verleihung durchschnittlich 58 Jahre alt (vgl. Abbildung 4).

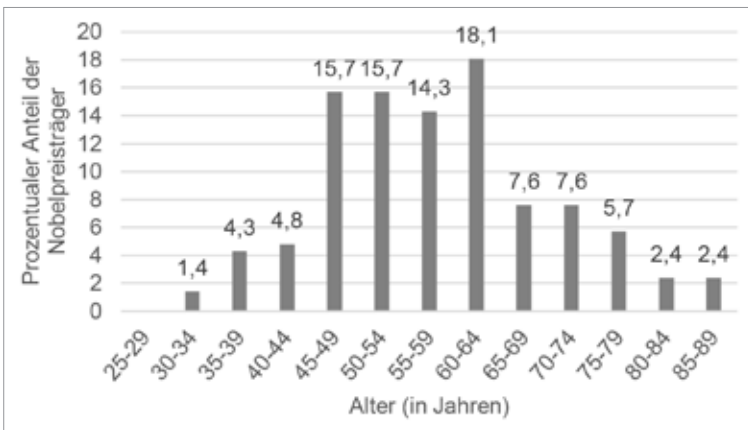


Abb. 4: Alter der Nobelpreisträger für Medizin

Zusammenfassend für diese drei Kategorien Chemie, Physik und Medizin ist festzuhalten, dass etwa jeder vierte Preisträger mindestens 65 Jahre alt war.

Es ist noch eine weitere Tendenz zu erkennen. Betrachtet man das Durchschnittsalter der Preisträger in den drei Kategorien in den letzten 25 Jahren (von 1991 bis 2015) und vergleicht es mit dem Durchschnittsalter der Preisträger von 1901 bis 1990, so ist festzuhalten, dass die neueren Preisträger im Durchschnitt wesentlich älter waren, als sie die Preise erhielten (vgl. Abbildung 5).

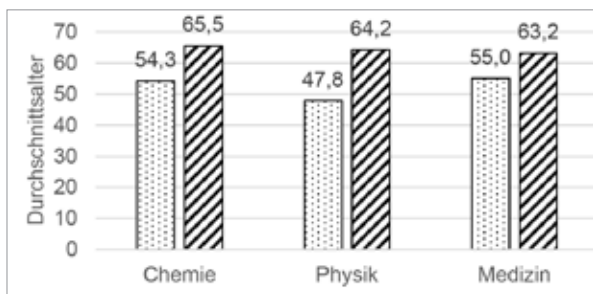


Abb. 5: Durchschnittsalter der Nobelpreisträger von 1901 bis 1990 (punktierte Säulen) und von 1991 bis 2015 (schraffierte Säulen) für Chemie, Physik und Medizin

Der Unterschied ist für die Physik-Preisträger mit mehr als 16 Jahren besonders hoch. Die Chemie-Nobelpreisträger ab 1991 sind im Durchschnitt gut 11 Jahre älter und die Preisträger in Medizin mehr als acht Jahre im Vergleich zu den früheren Preisträgern.

Sehr interessant ist, dass z. B. von den 10 hochaltrigen (über 80 Jahre) Physik-Preisträgern acht ihren Preis erst im 21. Jahrhundert erhalten haben, von den sieben hochaltrigen Chemie-Preisträgern wurden nur zwei im 20. Jahrhundert ausgezeichnet, von den 10 hochaltrigen Medizin-Preisträgern entfallen sechs auf den Zeitraum nach 1991.

Viele Biographien bekannter Forscher und Entdecker liefern Anhaltspunkte für außerordentliche Produktivität im höheren Lebensalter. So hat z. B. Edison (1847–1931) im Laufe seines gesamten Lebens etwa 2000 zum Teil bahnbrechende technische Erfindungen gemacht und dafür 1.093 Patente erhalten. Allein im Jahr 1882 – also im Alter von 35 Jahren – legte er dem Patentamt fast 70 neue Erfindungen vor. So markiert die Leistung von Edison bei der Elektrifizierung New Yorks und bei der Einführung von Elektrolicht den Beginn einer umfassenden Elektrifizierung der industrialisierten Welt. Edison war auf allen seinen Erfindungsgebieten ein Autodidakt und hat natürlich die meisten seiner Erfindungen in jüngeren Jahren gemacht. Schauen wir auf den älteren Edison: Von 1916 bis 1931, also in der Alterspanne von

69 bis 84 Jahren hat er immerhin noch 84 Patente eingereicht, von denen viele eine industrielle Anwendung fanden (vgl. List of Edison patents).

Wenn wir besondere Produktivität im höheren Lebensalter belegen wollen, werden wir auch auf dem Gebiet der Begabungsforschung und -förderung fündig. Verfolgt man z.B. die Anzahl der Publikationen von Heller (geb. 1931) über die Jahre, dann fällt die Anzahl seiner Publikationen im Zeitraum von 10 Jahren nach seiner Emeritierung gegenüber den 10 Jahren davor keinesfalls ab. Und auch danach publiziert Heller erstaunlich rege weiter (Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation, 2016).

Auch im musikalischen Bereich sind Beispiele außerordentlicher Produktivität im fortgeschrittenen Lebensalter zu finden. Der Pianist und Dirigent Daniel Barenboim (geb. 1942) hat seinen Vertrag als Generalmusikdirektor der Berliner Staatsoper im Juli 2011, also im Alter von 69 Jahren, für weitere zehn Jahre bis Ende Juli 2022 verlängert (vgl. Barenbiom, Wikipedia).

Lebensalter – ein Prädiktor für Leistungsfähigkeit?

Ein heute 65 jähriger Mensch hat noch eine Vielzahl von Jahren vor sich (durchschnittlich fast 20 Jahre und damit fast doppelt so viele wie 1960), von denen er noch einen relativ großen Teil bei guter Gesundheit verbringen dürfte – insgesamt mit steigender Tendenz (vgl. Abbildung 6).

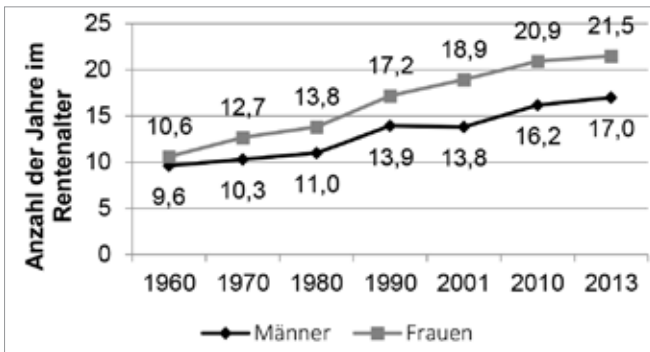


Abb. 6: Anzahl der Jahre im Rentenalter bei Männern und Frauen (vgl. Zimmermann, 2015, S. 36)

Damit nimmt der sogenannte Ruhestand einen nicht unbeträchtlichen Teil der Lebenszeit ein und sollte somit nicht nur als Rest- oder Ruhezeit betrachtet werden. Dem kommt die moderne Sichtweise über das Alter entgegen, und

die ist nicht mehr vorwiegend defizitär orientiert, sondern stärker ressourcenorientiert, ohne aber alterskorrelierte Veränderungen zu ignorieren. Abbauerscheinungen im höheren Alter sind natürlich nicht wegzudiskutieren. Diese Veränderungen betreffen insbesondere motorische, sensorische, (neuro)physiologische, psychische und soziale Prozesse, die sich auch als Abbauprozesse bzw. Funktionseinschränkungen darstellen. Sie können sich ungünstig auf die Bewältigung von Alltagssituationen bzw. auf selbstbestimmtes Handeln auswirken. Im motorischen Bereich können vor allem Kondition, Koordination, Gleichgewicht, Reaktionsgeschwindigkeit und auch Konstitution betroffen sein (Forstmeier & Maercker, 2008). Die Veränderungen beziehen sich auch auf die kognitive Leistungsfähigkeit, z. B. Intelligenz, Arbeitsgedächtnis und Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit. Dabei wird von Verlusten in der fluiden Intelligenz (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010), im Arbeitsgedächtnis (Bopp & Verhaegen, 2005), im schlussfolgernden Denken, in der Raumorientierung und bei der Lösung neuartiger Probleme ausgegangen (Voelcker-Rehage, Godde & Staudinger, 2010). Diese Prozesse gehen natürlich mit neurologischen Veränderungen einher. Auf neurophysiologischer Ebene betrachtet, werden diese Funktionen dem präfrontalen Kortex und dem mediotemporalen Kortex sowie der gedächtnisbildenden hippocampalen Formation zugeschrieben, die im Alter einem Volumenverlust, einer verminderten Durchblutung und der Einlagerung von schädigenden b-Amyloid-Plaques unterliegen (Reisberg & Saeed, 2004). Diese Abbauprozesse kann man jedoch nicht einfach dem chronologischen Alter eines Menschen zuordnen, denn Altersprozesse variieren intra- und interindividuell sehr stark. In dem Zusammenhang wird auch von differenziellem Altern gesprochen (Lindenberger, Smith, Mayer & Baltes, 2010). Statistisch gesehen, ist die Varianz innerhalb der Gruppe älterer Senioren höher als die Varianz zwischen verschiedenen Altersgruppen (Lindenberger & Baltes, 1995).

Altern ist demnach keine geradlinige Veränderung mit einem verlustreichen Abwärtstrend, sondern verläuft sehr heterogen und kann beeinflusst werden. Einfluss auf das Altern nehmen z. B. der Lebensstil, der Bildungsstand, die Ernährung, körperliche, geistige und soziale Aktivitäten im Zusammenhang mit motivationalen, volitiven und emotionalen Prozessen. Unser Gehirn ist prinzipiell in der Lage, sich lebenslang neuen Herausforderungen zu stellen bzw. sich neuen Bedingungen anzupassen. Diese neuronale Plastizität bleibt auch im Alter erhalten. Es ist auch im Alter möglich, neue neuronale Strukturen aufzubauen und Funktionen zu verbessern. Es ist somit möglich, durch die neurophysiologischen Veränderungen (Neurogenese), Einfluss auch auf die kognitiven Fähigkeiten im Alter zu nehmen (Erickson et al., 2011). Auch die subjektive Einstellung zum Altern beeinflusst diese Prozesse.

Aktivität in seinen vielfältigen Formen (z.B. körperlich, geistig, sozial) wirkt Alterungsprozessen entgegen. Inaktivität vermindert Expertise. Aktivität im Seniorenalter ist die Fortsetzung kognitiver Entwicklung aus dem Vorrentenalter. Schon Cicero wusste vor mehr als 2000 Jahren: „Vor nichts muss sich das Alter eher hüten, als sich der Lässigkeit und Untätigkeit zu ergeben“ (vgl. Stamm, 2015, S.34).

Senioren im Studium

Eine Möglichkeit für Senioren sich geistig und auch körperlich zu betätigen, ist das an vielen Hochschulen etablierte Seniorenstudium, in dem ältere Personen als Gasthörer die Möglichkeit haben, an regulären und spezifisch für sie ausgerichteten Lehrveranstaltungen teilzunehmen.

Eberhard und Merker (2016) untersuchten in ihrer Studie die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und das visuelle Arbeitsgedächtnis älterer Menschen im Vergleich zu jüngeren Psychologiestudenten. Die eine Gruppe (N = 40) waren Senioren, die bereits seit einigen Jahren unter anderem einen Psychologiekurs „Fit in allen Lebenslagen“ und in der Fortsetzung „Streifzüge durch die Psychologie“ im Rahmen des Seniorenstudiums besuchten (Versuchsgruppe). Es geht in diesen Veranstaltungen nicht nur um eine passive Informationsaufnahme, sondern auch um die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten und Aufgaben, die sowohl in der Gruppe diskutiert werden als auch außerhalb der Lehrveranstaltungen individuell bearbeitet werden müssen (Lehmann, 2016). Die Probanden der Kontrollgruppe (N = 28) waren Senioren, die solche regelmäßigen organisierten Lehrveranstaltungen nicht besuchten. Als Vergleichsgruppe diente eine Studentengruppe (N = 28) der Psychologie.

Die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (fluide Intelligenz) wurde mit dem Zahlenverbindungstest (ZVT) (Oswald & Roth, 1987) gemessen. Der Test besteht aus vier Zahlenmatrizen. Jede Matrize enthält die Zahlen von 1 bis 90 in jeweils anderer Anordnung, die Zahlen müssen nacheinander verbunden werden (Bearbeitungszeit pro Matrize 30 Sekunden). Gewertet wurde die Gesamtanzahl der verbundenen Zahlen (maximal 360).

Es fällt der sehr große Unterschied zwischen den jungen Versuchspersonen (Studenten) und den älteren auf. Die Bearbeitungsgeschwindigkeit der beiden Seniorengruppen ist erheblich geringer als die der Studenten. Dies stützt die These, dass die fluide Intelligenz mit dem Lebensalter abnimmt. Allerdings bearbeiteten die Teilnehmer des Seniorenstudiums im Vergleich mit der anderen Seniorengruppe (Kontrollgruppe) den ZVT wesentlich schneller.

Tab. 1: Ergebnisse im Zahlenverbindungstest (Rohwerte)

	N	M	SD	Minimum	Maximum
Studenten	28	228,9	26,9	188	299
Kontrollgruppe	28	97,1	29,0	47	161
Versuchsgruppe	40	136,7	39,3	49	231

Anmerkungen: N-Anzahl der Probanden, M-Mittelwert, SD-Standardabweichung

Die Tabelle 2 zeigt die in IQ-Werte umgerechneten Rohwerte, entsprechend der Testnormen für die jeweilige Altersgruppe.

Tab. 2: Ergebnisse im Zahlenverbindungstest (IQ-Werte)

	N	M	SD	Minimum	Maximum
Studenten	28	114,1	9,48	100	139
Kontrollgruppe	28	101,2	13,04	79	130
Versuchsgruppe	40	117,0	16,70	80	145

Anmerkungen: N-Anzahl der Probanden, M-Mittelwert, SD-Standardabweichung

Im Vergleich zur Population Gleichaltriger erreichten die Studenten im ZVT ein Ergebnis von etwa einer Standardabweichung über dem Mittelwert. Für die Senioren-Kontrollgruppe ergab sich ein mittlerer IQ, mit dem sie für die Altersgruppe erwartungsgemäß abschnitten. Die Gruppe des Seniorenstudiums konnte eine überdurchschnittliche Leistung im ZVT nachweisen, wenn die Altersnormen zugrunde gelegt werden. Als Erklärung für den Unterschied in den Leistungen der beiden Seniorengruppen kommen insbesondere zwei Möglichkeiten in Betracht: (1) Vermutlich besitzt die Versuchsgruppe von vornherein gute kognitive Voraussetzungen. (2) Es ist anzunehmen, dass sie ihr Leistungsniveau durch entsprechende Aktivitäten stabilisieren oder gar ausbauen. Es ist von einer Interaktion zwischen beiden Erklärungsmöglichkeiten auszugehen.

Das visuelle Arbeitsgedächtnis wurde mit dem Matrix Film Battery Test (MFBT) (Pittorf, Lehmann & Huckauf, 2014) erfasst. Ursprünglich ist dieser Test für das Training des visuellen Arbeitsgedächtnisses bei Kindern entwickelt worden. Die auf dem Bildschirm für eine Sekunde gezeigte 4x4-Matrix muss von den Probanden auf einer leeren Vorlagenmatrix mit schwarzen Papptäfelchen reproduziert werden.

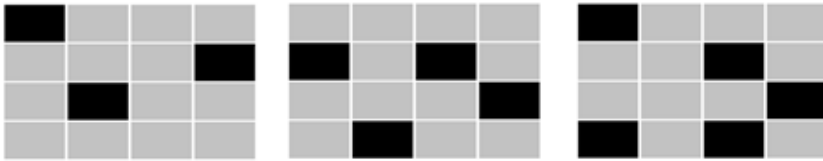


Abb. 7: MFBT: Beispiele für eine Matrix mit 3, 4 und 5 Items (vgl. Pittorf, Lehmann & Huckauf, 2014)

Es wurden maximal 35 Matrizen mit schwarz markierten Kästchen (Items) präsentiert. Die Anzahl der Items pro Matrize erhöhte sich von 1 bis 7. Diese 7 Matrizenvarianten wurden in Blöcken zu je 5 für eine Variante angeboten. Zum Reproduzieren gab es keine Zeitbegrenzung. Gezählt wurden die korrekt reproduzierten Matrizen.

Gerade das Arbeitsgedächtnis ist stark alterskorreliert. Der Vorteil der Studenten gegenüber den Senioren ist nicht zu übersehen. Aber auch hier gibt es einen hochsignifikanten Unterschied zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe (Scheffé-Test als post hoc Test mit $p = .003$).

Tab. 3: Ergebnisse im MFBT (Anzahl der richtig gelösten Matrizen)

	N	M	SD	Minimum	Maximum
Studenten	28	29,4	4,69	20	35
Kontrollgruppe	28	13,1	4,95	5	22
Versuchsgruppe	40	18,1	6,56	5	29

Anmerkungen: N-Anzahl der Probanden, M-Mittelwert, SD-Standardabweichung

Im Prinzip finden sich ähnliche Ergebnisse in den Leistungen für das visuelle Arbeitsgedächtnis (MFBT) wie bei der fluiden Intelligenz (ZVT). Auch hier zeigen die jüngeren Probanden erhebliche Leistungsvorteile gegenüber den älteren. Aber auch hier ist die Gruppe aus dem Seniorenstudium den anderen Senioren deutlich überlegen. Analog den Ergebnissen zur fluiden Intelligenz sind die Gruppenunterschiede im Arbeitsgedächtnis bei den Senioren einerseits durch die unterschiedliche kognitive Ausstattung beider Gruppen und andererseits durch unterschiedliche geistige Aktivitäten zu interpretieren.

Im Rahmen des Seniorenstudiums wurden in einer weiteren Studie die Auswirkungen eines Tanz- und Sporttrainings auf kognitive und motorische Leistungsparameter untersucht (Rehfeld, Hökelmann, Lehmann & Blaser, 2014;

Rehfeld, Lehmann, Knisel, Blaser & Hökelmann, in review)). 96 Senioren (im Alter zwischen 61 bis 79 Jahren, $M = 68.6$ Jahre, $SD = 4.2$) wurden per Zufall auf drei Gruppen aufgeteilt.

Gruppe Tanz: Sie absolvierte pro Woche ein 90-minütiges Tanztraining in einem Zeitraum von 15 Monaten. Mit den Probanden wurden vielfältige Tänze aus den verschiedensten Genres (lateinamerikanische Tänze, Volkstänze, Gesellschaftstänze, Rock 'n' Roll, Disco Fox, Jazz Dance und orientalische Tänze) eingeübt. Das Tanztraining wurde von einer ausgebildeten Tanzpädagogin geleitet.

Gruppe Sport: Das Sportprogramm beinhaltete ein ausdauerorientiertes Training mit gymnastischen Anteilen ebenfalls in einem Umfang von 90 Minuten pro Woche über 15 Monate. Im Mittelpunkt standen die Kräftigung der großen Muskelgruppen durch alternierende Übungen (z. B. BizepCurls, Kniebeuge, Sit-ups) und die Schulung der Ausdauerfähigkeit durch Walking, Nordic Walking und Fahrrad fahren. Das Sportprogramm wurde von einem Sportwissenschaftler durchgeführt.

Gruppe Tanz und Sport: Diese Gruppe absolvierte wöchentlich das beschriebene 90 minütige Tanzprogramm und zusätzlich das Sportprogramm über 90 Minuten.

In allen drei Gruppen wurden kognitive und motorische Merkmale in einem Prä-Test (vor Beginn der Trainingsprogramme), in einem Post-Test 1 (nach 7monatigem Training) und in einem Post-Test 2 (nach 15monatigem Training) gemessen.

Als kognitive Merkmale wurden die allgemeine und die fluide Intelligenz sowie das Arbeitsgedächtnis erfasst. Zur Messung der allgemeinen Intelligenz kam das Leistungsprüfsystem für 50- bis 90-Jährige (LPS 50+) (Sturm, Willmes & Horn, 1993) zum Einsatz. Die fluide Intelligenz wurde mit dem Zahlenverbindungstest (ZVT) (Oswald & Roth, 1987) bestimmt. Mit ausgewählten Untertests des Berliner Intelligenzstruktur-Tests (BIS-Form 4, Jäger, Beauducel & Süß, 1997) wurde das Arbeitsgedächtnis erfasst.

Gleichgewichts-, Rhythmus- und Reaktionsfähigkeit wurden aus dem motorischen Variablenbereich ausgewählt. Das Gleichgewicht wurde mittels einer Mehrkomponentenmessplatte erhoben. Die Plattform ermittelt computergestützt die jeweiligen Druckzentren der Fußsohlen und misst die Veränderungen in Millimetern. Die Aufgabe der Probanden bestand darin, das Gleichgewicht für jeweils 20 Sekunden unter folgenden Bedingungen zu halten: monopedaler Stand (rechtes Bein), monopedaler Stand (linkes Bein) jeweils mit geöffneten Augen. Zur Messung der Rhythmusfähigkeit wurde das Dance Revolution System verwendet. Mit Hilfe eines Beamers

wurden den Probanden optische Signale (Richtungspfeile) vorgegeben, die sich am Rhythmus eines Musikstückes orientierten. Die Testpersonen hatten die Aufgabe, die entsprechenden Richtungsvorgaben durch Schritte oder Sprünge auf Trittplatten nachzuvollziehen. Die Aufgabe gelingt nur dann optimal, wenn der durch die Musik vorgegebene Rhythmus erfasst und eingehalten wird. Die Trittflächen sind mit Drucksensoren ausgestattet, die Aussagen über die Zielgenauigkeit und die Reaktionszeit ermöglichen. Aus diesen können Bewertungen der Rhythmusfähigkeit abgeleitet werden, die als Prozentwerte darstellbar sind. Die Bestimmung der motorischen Reaktionsfähigkeit erfolgte mit Hilfe des Stabfalltestes, bei dem ein Stab durch die halbgeöffnete Hand des Probanden herabfällt und von ihm festgehalten werden muss. Der Abstand zwischen Nulllinie und Griffstelle (in cm) ist das Maß für die Reaktionsschnelligkeit der Probanden.

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse für die gesamte Stichprobe dargestellt. Auf die Darstellung der Gruppenergebnisse im Einzelnen wird an dieser Stelle verzichtet, weil in allen drei Gruppen in allen Merkmalen Verbesserungen gegenüber dem Prä-Test eintraten und zwischen den Gruppen gab es keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 4: Ergebnisse in den kognitiven und motorischen Merkmalen

	Fluide Intelligenz	Arbeitsgedächtnis	Allgemeine Intelligenz	Gleichgewicht	Rhythmus	Reaktion
	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD
Prä-Test	33.8 7.9	28.0 7.8	261.9 42.1	91.3 45.3	30.1 15.8	25.8 10.4
Post-Test 1	35.7 8.3	31.3 7.4	275.4 39.6	72.5 29.7	33.7 17.6	21.6 10.6
Post-Test 2	38.7 8,4	33.2 7.8	288.6 42.4	65.3 30.7	37.6 17.3	9.6 6.3

Anmerkungen: M-Mittelwert, SD-Standardabweichung, Gleichgewicht für das linke Bein

Sowohl in den kognitiven als auch in den motorischen Merkmalen steigerten sich die Leistungen der Probanden durch alle Interventionen gegenüber dem Prä-Test signifikant. Es ist davon auszugehen, dass sich alle erfassten Merkmale - sowohl die kognitiven als auch die motorischen - mit steigendem Lebensalter verschlechtern. Die Ergebnisse machen aber deutlich, dass die verschiedenen Trainings zu Leistungsverbesserungen geführt haben, was beim fortgeschrittenen Alter der Probanden nicht selbstverständlich ist.

Um die Größe des Unterschiedes von Merkmalen zwischen Trainingsbeginn und –ende einschätzen zu können, wird die Effektstärke d nach Cohen verwendet (Cohen, 1977). Cohens d ist eine statistische Größe, mit der man den Mittelwertunterschied zwischen zwei Gruppen oder Messungen in der Einheit Standardabweichung angibt. Dabei bedeutet in etwa: $d < 0.20$ - sehr geringer Effekt, $0.20 < d < 0.40$ - geringer Effekt, $0.40 < d < 0.60$ - mittlerer Effekt, $0.60 < d < 0.80$ - starker Effekt, $d > 0.80$ - sehr starker Effekt. In der folgenden Tabelle ist der Unterschied zwischen Prä-test und Post-Test 2 für die sechs Merkmale aufgeführt.

Tab. 5: Effektstärken d zwischen Prä-Test und Post-Test 2 in den kognitiven und motorischen Merkmalen

	Fluide Intelligenz	Arbeitsgedächtnis	Allgemeine Intelligenz	Gleichgewicht	Rhythmus	Reaktion
Cohens d	0.61	0.68	0.63	0.69	0.47	2.00

Anmerkungen: Die Unterschiede zwischen Prä- und Post-Test 2 sind jeweils signifikant

Es ist ersichtlich, dass überwiegend starke Effekte zu verzeichnen sind. Herausragend ist die sehr starke Verbesserung der Reaktionsfähigkeit (Stabfalltest). Bezüglich der Rhythmusfähigkeit ist eine Verbesserung mit mittlerem Effekt aufgetreten. Die Trainingsinhalte bezogen sich auf Bewegungen (Tanz und Sport). Dadurch wurden Zugewinne in den erfassten motorischen Merkmalen erreicht. Offensichtlich hat dieses Bewegungstraining sich auch auf die erfassten kognitiven Merkmale ausgewirkt. Das spricht dafür, dass sich auch im höheren Alter kognitive Leistungsverbesserungen durch Bewegungstraining generieren lassen. Es ist anzunehmen, dass durch körperliche Aktivierung neurophysiologische (z. B. Neurogenese) und vaskuläre Veränderungen hervorgerufen werden, die sich positiv auf kognitive Funktionen auswirken können (Rehfeld, in Druck, Reisberg & Saeed, 2004). Da die Verbesserungen in allen drei Trainingsgruppen auftraten, scheint die Art des Bewegungstrainings nicht so entscheidend für kognitive Zugewinne zu sein. Von größerer Bedeutung ist, dass überhaupt Bewegung in den Seniorenalltag eingebaut wird.

Späte Förderung zeigt Wirkung

Wenn man zum Thema Leistungsexzellenz oder herausragende Leistungen bezüglich des Lebensalters recherchiert und forscht, so werden dafür keine klaren Altersgrenzen sichtbar. Besondere Begabungen kommen in jedem

Lebensalter vor. Offensichtlich gibt es eine ganze Reihe von Nobelpreisträgern, die vermutlich nicht nur hochbegabt, sondern auch schon hochbetagt sind, wenn sie Höchstleistungen erzielen. Expertise in einem Fachgebiet kann auch auf internationalem Niveau nach der bekannten 10-Jahres-Regel erreicht werden (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Eine starke Spezialisierung in einer Wissenschaftsdisziplin ist Voraussetzung dafür, dass überhaupt noch neue Erkenntnisse gewonnen werden. Um jedoch nobelpreisverdächtige naturwissenschaftliche Spitzenleistungen zu erzielen, sind offensichtlich vielfach wesentlich höhere zeitliche Investitionen (Jahrzehnte) intensiver Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand notwendig, begleitet von leistungsunterstützenden materiellen und personellen Rahmenbedingungen.

Generell kann man aus dem chronologischen Alter eines Menschen nur bedingt Schlussfolgerungen auf seine Leistungsfähigkeit oder Expertise oder auch Begabung ableiten. Die subjektive Einstellung zum Alter ist bedeutsamer als das tatsächliche Alter. Selbstverständlich kommt es bei allen Menschen mit zunehmendem Alter zu Funktionseinbußen und Verschlechterungen in verschiedenen Bereichen. In der traditionellen Sicht auf das Altern standen Defizite und Abbau im Vordergrund und damit auch oft Passivität, Rückzug, Stillstand und Ruhezeit. Höhere Lebenserwartungen haben die Zeit des Alterns erheblich ausgedehnt, was von den Senioren sehr unterschiedlich genutzt wird. Während ein Teil der Senioren diese Zeit vorwiegend als Rest- und Ruhezeit betrachtet, sieht ein immer größerer Teil dieser Personengruppe diesen Lebensabschnitt stärker als Entwicklungschance. Nach Baltes ist erfolgreiches Altern unsere wichtigste Zukunftsressource (vgl. Stamm, 2015). Dabei ist außerordentlich wichtig, ob der ältere Mensch eher die Defizite oder eher Entwicklungspotenziale sieht.

An den beiden vorgestellten Studien waren Senioren beteiligt, die aktiv eine anregende Lernumwelt für sich auswählten. Mit anderen Worten: Sie nahmen am Seniorenstudium mit seinen vielfältigen Angeboten teil. Die empirischen Ergebnisse belegen einen positiven Einfluss von körperlichen Trainingsprozessen (Tanz und Sport) auf Leistungen im kognitiven und motorischen Bereich, der sich nicht nur im Stabilisieren sondern auch in Steigerungen der Leistungsfähigkeit zeigte. Zudem konnte gezeigt werden, dass es deutliche Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit gibt zwischen Teilnehmern im Seniorenstudium und Senioren, die diese Möglichkeit nicht nutzten.

Rathmann (2016) hat in ihrer Untersuchung zum Seniorenstudium an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg festgestellt, dass die durchschnittliche Dauer des Studiums etwa 10 Semester beträgt. Senioren, die sich zum „Studieren ab 50“ (Seniorenstudium) entschlossen haben, bleiben beständig

dabei. Fast ein Viertel der Befragten (N = 247) nutzten das Seniorenstudium mehr als 15 Semester. In der Regel besuchten die Senioren nicht nur eine Lehrveranstaltung, sondern ihre hohe Interessenvielfalt führt dazu, dass sie verschiedene Veranstaltungen (z. B. Psychologie, Fremdsprachen, Sport, Computerkurse, Geschichte, Politik) besuchen. Bezüglich der Motivationsstruktur der Teilnehmer am Seniorenstudium zeichnen sich unter anderem folgende Schwerpunkte ab: sich geistig fit halten, die Allgemeinbildung erweitern, die eigenen Bildungsinteressen befriedigen, sich auf Hochschulniveau weiterbilden, sich im früheren Beruf weiterbilden. Diese Motive weisen auf das Bestreben dieser Senioren hin, ihr kognitives Niveau zu erhalten oder weiter zu entwickeln. Nach Forstmeier und Maercker (2009) kann diese motivationale Reservekapazität als protektiver Faktor gegen kognitive Beeinträchtigungen im Alter angesehen werden. Wir gehen davon aus, dass die Teilnehmer des Seniorenstudiums aus ihrer Biographie heraus, bereits mit gutem bzw. überdurchschnittlichem kognitiven Leistungsniveau und auch mit einer positiven Einstellung zum lebenslangen Lernen ausgestattet sind. Institutionelle Angebote wie z.B. das Seniorenstudium können als eine Art Spätförderung von Begabungen und Kompetenzen verstanden werden. Diese Spätförderung kann dazu beitragen, dass vorhandene Expertise erhalten oder vertieft wird bzw. neue Kompetenzen im eigenen Fachgebiet oder in neuen Leistungsdomänen entwickelt werden. Die Förderung ist dabei durchaus nicht zweckfrei, sondern ist sowohl individuell als auch gesellschaftlich bedeutsam. Sie kann dazu beitragen, möglichst lange ein eigenbestimmtes und selbstständiges Leben zu führen und damit können materielle und personelle Belastungen für die Gesellschaft begrenzt werden. Das entspricht durchaus der Motivation der Teilnehmer am Seniorenstudium in Magdeburg, denn etwa 40% gaben in der Befragung an, dass sie das Seniorenstudium auch deshalb besuchen, weil sie das eigene Leben besser verstehen und bewältigen wollen (Rathmann, 2016).

Entwicklung ist in jedem Alter mit Gewinn und Verlust verbunden, wobei im höheren Lebensalter die Verluste im Verhältnis zu Gewinnen zunehmen. Das Verhältnis von Verlust und Gewinn variiert im höheren Alter interindividuell besonders stark und führt zu einer höheren Heterogenität z. B. in der Leistungsfähigkeit innerhalb dieser Altersgruppe. Die individuelle Biographie hat einen hohen Stellenwert für das Verhältnis von Gewinn und Verlust. Früher entwickelte Kompetenzen und Expertisen können im fortgeschrittenen Lebensalter Abbauprozesse abmildern, jedoch nur, wenn kognitive, körperliche und soziale Aktivitäten fortgesetzt werden. So ist auch aus der Terman-Studie bekannt, dass die meisten Probanden ihren intellektuellen Vorsprung aus der Kindheit bis ins hohe Alter beibehalten konnten (Friedman & Martin, 2010).

Es ist deutlich geworden, dass Begabung nicht an Altersgrenzen gebunden ist, und damit sollte auch die Förderung nicht begrenzt werden. Auch Spätförderung ist individuell und gesellschaftlich bedeutsam.

Literaturverzeichnis

- Barenboim, D. Verfügbar unter https://de.wikipedia.org/wiki/Daniel_Barenboim [07.09.2016].
- Bopp, K. L. & Verhaegen, P. (2005). Aging and verbal memory span: A meta-analysis, *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 5, 223–233.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral science*. New York: Academic Press.
- Eberhard, J. & Merker, C. (2016). *Fluide Intelligenz und visuelles Arbeitsgedächtnis im höheren Erwachsenenalter*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
- Erickson, K. I., Voss, M. V., Prakash, R. S., Basak, C., Szabof, A., Chaddock, L. et al. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 3017–3022.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Forstmeier, S. & Maercker, A. (2009). Die Reservekapazität des Gehirns beeinflusst die kognitive Funktion im Alter: Motivationale, kognitive und körperliche Facetten. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 20 (1), 47–58.
- Forstmeier, S. & Maercker, A. (2008). *Probleme des Alterns*. Göttingen: Hogrefe.
- Friedman, H. S. & Martin, L. R. (2010). *The Longevity Project*. New York: Hudson Street.
- Jäger, A. O., Beauducel, A. & Süß, H.-M. (1997). *Berliner Intelligenzstruktur-Test (Form 4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, W. (2016). Senioren streifen durch die Psychologie, trainieren ihre kognitiven Fähigkeiten und sind wissenschaftlich tätig – ein Rückblick auf zehn Semester „Psychologieausbildung“ im Seniorenstudium. In O. Freymark (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* (S. 44–51). Otto-von -Guericke-Universität Magdeburg.

- Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (2016). Literaturliste von Prof. em. Dr. Kurt Heller. Verfügbar unter <https://www.zpid.de/psychauthors/index.php?wahl=forschung&uwahl=psychauthors&uuwahl=p00529KH> pub [07.09.2016].
- Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (1995). Kognitive Leistungsfähigkeit im hohen Alter: Erste Ergebnisse aus der Berliner Altersstudie. *Zeitschrift für Psychologie*, 203, 283–317.
- Lindenberger, U., Smith, J., Mayer, K. U. & Baltes, B. P. (Hrsg.). (2010). *Die Berliner Altersstudie*. Berlin: Akademie Verlag.
- List of Edison patents. Verfügbar unter https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Edison_patents [07.09.2016].
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Heidelberg: Springer.
- Nobel Prizes and Laureates. Verfügbar unter <https://www.nobelprize.org/> [07.09.2016].
- Oswald, W. & Gunzelmann, T. (1991). Zur Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit durch Übung und Training. In Oswald, W. & Lehr, U. (1991). (Hrsg.), *Altern. Veränderungen und Bewältigung*. Bern: Huber.
- Oswald, W. D. & Roth, E. (1987). *Der Zahlenverbindungs-Test (ZVT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Pittorf, M. L., Lehmann, W., & Huckauf, A. (2014). Visual working memory and perception speed of 3-to 6-year-old children tested with a Matrix Film Battery Test. *Early Child Development and Care*, 184 (6), pp. 843–854.
- Rathmann, A. (2016). Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden zum „Studieren ab 50“ im Sommersemester 2014 – Ergebnisse zweier Befragungen. In O. Freymark (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* (S. 17–43). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Rehfeld, K. (in Druck). *Zum Einfluss eines sportiven Tanztrainings und eines multimodalen Bewegungstrainings auf die Gehirnstruktur sowie auf kognitive und motorische Leistungen bei Senioren*.
- Rehfeld, K., Hökelmann, A., Lehmann, W. & Blaser, P. (2014). Auswirkungen einer Tanz- und Kraft-Ausdauer-Intervention auf kognitive Fähigkeiten älterer Menschen. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 25 (2), 99–108.
- Rehfeld, K., Lehmann, W., Blaser, P., Knisel, E. & Hökelmann, A. (in review). Die Entwicklung motorischer Fähigkeiten und psychologischer Faktoren innerhalb einer Tanz- und Sportintervention bei älteren Menschen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*.

- Reisberg, B. & Saeed, M.U. (2004). *Alzheimer's disease*. New York City: Norton.
- Stamm, M. (2015). *Potenziale im Alter(n): Unausgeschöpfte Talent- und Expertisereserven*. Bern: Huber.
- Statista (2016). Bevölkerung – Zahl der Einwohner in Deutschland nach Altersgruppen am 31. Dezember 2015. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1365/umfrage/bevoelkerung-deutschlands-nach-altersgruppen> [07.09.2016].
- Sturm, W., Willmes, K. & Horn, J. (1993). *Leistungsprüfsystem für 50- bis 90-Jährige*. Göttingen: Hogrefe.
- Voelcker-Rehage, C., Godde, B. & Staudinger, U. (2010). Physical and motor fitness are both related to cognition in old age. *European Journal of Neuroscience*, 31, 167– 176.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt.
- Zimmermann, M. (2015). Die Altersgrenze kommt in die Jahre. *Max Planck Forschung. Das Wissenschaftsmagazin der Max Planck Gesellschaft* 2/2015, 34-39.

Prof. Dr. Wolfgang Lehmann
Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg
Universitätsplatz 2 (Geb. 24)

E-Mail: lehmann.wolfgang@ovgu.de

Dr. Inge Jüling
Landesschulamt Sachsen-Anhalt
Nebenstelle Magdeburg
Schulpsychologische Beratung
Turmschanzenstraße 32
39114 Magdeburg

E-Mail: inge.jueling@lscha.mk-sachsen-anhalt.de

Winkelfehlsichtigkeit und AID

Beate Gerstenberger-Ratzeburg

Wenn Schüler schlechte Noten schreiben, Probleme mit der Rechtschreibung oder dem Rechnen haben, wenn sie Verhaltensauffälligkeiten wie Klassenkasper, Randalierer oder Träumerchen zeigen, werden ganz schnell Legasthenie, Dyskalkulie oder ADS/ADHS ins Spiel gebracht.

So verbringen zahlreiche Kinder und Jugendliche viele, viele Stunden mit diversen Therapien oder werden mit Medikamenten vollgestopft, deren Nebenwirkungen bislang noch unbekannt oder bereits erschreckend sind. Doch es wird leider nicht immer genau hingeschaut, ob es nicht noch andere Ursachen für die o.g. Probleme gibt.

Das Institut zur Fo(e)rderung besonderer Begabungen in Witten hat vor einigen Jahren herausgefunden, dass es einen Zusammenhang zwischen extrem niedrigen Werten in ein bis zwei Bereichen des Intelligenztests AID und einer vorhandenen Wahrnehmungsstörung gibt. Es handelt sich dabei neben anderen Ursachen oft um eine sog. Winkelfehlsichtigkeit. Das Vorhandensein einer solchen wird von vielen Augenärzten in Deutschland nicht akzeptiert, da es sich um keine Krankheit, sondern um eine Beeinträchtigung handelt, aber die Erfolge durch eine Prismenbrille sind belegt. Die Nachtstungen betroffener Kinder ergaben nach Verordnung einer solchen Brille deutlich verbesserte Werte. Viele Informationen hierzu findet man auch auf unserer Internetplattform, www.logios.de.

Was ist nun eine Winkelfehlsichtigkeit?

Unter einer Winkelfehlsichtigkeit oder auch Assoziierte Heterophorie genannt, versteht man das Abweichen vom korrekten beidäugigen Sehen. Eine genaue Ausrichtung beider Augen auf das anzuschauende Objekt ist nicht gegeben. Winkelfehlsichtigkeit ist ein Sehfehler, der bei rund 75 % aller Menschen vorhanden ist, mehr oder weniger stark ausgeprägt und mit sogenannten Prismenbrillen korrigiert werden kann. Seltener ist eine Operation notwendig. Es handelt sich hierbei nicht um eine Krankheit im engeren Sinne und wird deshalb auch von Augenärzten selten behandelt. Es ist vielmehr eine Störung, man kann es mit einer Art Schielen vergleichen und sie tritt dann auf, wenn man sich längere Zeit visuell auf eine Sache konzentrieren muss.

Hochbegabte Kinder können diesen Sehfehler über einen längeren Zeitraum aufgrund ihrer hohen Intelligenz oftmals kompensieren. Doch irgendwann funktioniert das dann nicht mehr. Häufig gehen dann Fehldiagnosen in Form von Legasthenie, Dyskalkulie oder ADS/ADHS einher. Haben die Kinder aber ihre Prismenbrille, werden sie ruhiger, konzentrierter und können deutlich besser und richtiger schreiben und rechnen.

Insbesondere sind für die entsprechende Diagnostik die Subtests 8 und 10 zu nennen, das Antizipieren und Kombinieren – figural (8) sowie das Analysieren und Synthetisieren – abstrakt (10). Je nach Art der Ausprägung der Winkelfehlsichtigkeit können entweder der Untertest 8 oder der Untertest 10 unterhalb des T-Werts von 24 messen, es ist bei einigen Kindern aber auch gegeben, dass beide Werte sehr niedrig sind.

Beispiel 1: Max, 6 Jahre, bekommt die erste Aufgabe des Subtests 8 vorgelegt. Er schaut kurz auf die Teile und sagt freudig: „Das wird ein Bär.“ Und innerhalb weniger Sekunden sind die Teile korrekt zusammengefügt.

Nun kommt der Tannenbaum. Max schaut kurz, legt die beiden großen Teile zusammen und experimentiert ein bisschen, bevor er den Stamm in die richtige Stelle legt. Auch das ging sehr rasch, zwei Punkte. Ebenso verfährt er mit dem Schaukelpferd. Volle Punktzahl.

Beispiel 2: Tim, 6 Jahre, bekommt die erste Aufgabe des Subtests 8 vorgelegt. Er schaut sich die Teile an und zögert ein wenig. Er nimmt das Bein in die Hand und versucht, es an die Stelle zu legen, an die eigentlich der Kopf gelegt wird. Es gefällt ihm nicht so recht und er legt das Teil beiseite. Er nimmt nun den Kopf und versucht, diesen an die Stelle des Beins zu legen. Auch das scheint ihm nicht zu gefallen und er probiert weiter. Mehr durch Zufall legt er den Kopf dann an die richtige Stelle. Nun begibt er sich wieder an die Beine. Er probiert noch ein bisschen, die Zeit ist mittlerweile um. Es gibt aber auch Kinder, die den Bären in den letzten Sekunden doch noch richtig legen können, so dass es noch einen Punkt geben kann.

Als nächste Aufgabe gibt es den Tannenbaum. Tim nimmt den Stamm und schiebt ihn zwischen die beiden großen Teile. Es gefällt ihm nicht. Er versucht nun, den Stamm zwischen die Äste zu schieben, auch das funktioniert nicht. Nun schiebt er die beiden großen Teile zusammen. Aber den richtigen Platz für den Stamm findet er nicht. Wieder null Punkte.

Überspringen wir das Schaukelpferd, da dies gar nicht funktionierte und wenden wir uns der Birne zu. Diese besteht aus zwei Teilen und ist ruckzuck fertiggestellt. Nun kommt das Haus an die Reihe. Tim nimmt das große Rechteck in die Hand und weiß nicht so recht wohin damit. Er legt es senkrecht unter das Dach (waagrecht ist korrekt). Er überlegt kurz und lässt es

dort liegen. Dann nimmt er den Schornstein. Es dauert über die Zeit hinaus, bis er die richtige Lücke findet.

Gerade bei Kindern, die in den anderen Subtests in der Norm bzw. weit darüber liegen, die am Ende des Tests eine überdurchschnittliche Begabung oder sogar eine Hochbegabung diagnostiziert bekommen, ist es dringend notwendig, die niedrigen Werte der Subtests 8 und/oder 10 zu analysieren. Neben anderen Faktoren, auf die ich hier nicht näher eingehen möchte, spielt die sog. Winkelfehlsichtigkeit eine große Rolle.

Aber nicht nur der Test gibt Hinweise auf diese visuelle Störung. Folgende Probleme treten dann bei den Kindern auf:

- Schwierigkeiten beim Ausmalen oder Ausschneiden,
- Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen,
- Verrutschen in der Zeile,
- Schlechtes Erkennen von Schrift,
- Kein Einhalten von Linien, bzw. über den Rand hinaus schreiben,
- Anrennen, stolpern,
- Aggressivität,
- Probleme beim Bälle fangen, Fahrrad fahren,
- Brennende oder tränende Augen,
- Kopfschmerzen und/oder Lichtempfindlichkeit,
- feinmotorische Probleme u.v.m..

Nicht alles muss zutreffen, doch treffen nur einige der o.g. Punkte zu, sollte man zu einem mit Winkelfehlsichtigkeit erfahrenen Optiker oder Augenarzt gehen. Haben Kinder nämlich Schulprobleme dieser Art, kann man diese durch eine Prismenbrille gut beheben. Wir haben in unserem Institut damit gute Erfahrungen gemacht. Viele Kinder sehen die Welt dann mit ganz anderen Augen.

Die Kinder wurden deutlich ruhiger, waren in der Lage besser zu lesen, zu schreiben und zu rechnen. Eine kurze Überprüfung der Wahrnehmung in unserem Institut zusammen mit einer entsprechenden Anamnese kann schon auf eine Wahrnehmungsstörung hindeuten. Man kann dann viel gezielter entscheiden, um welche Problemstellung es sich bei dem entsprechenden Kind handelt und die notwendigen Maßnahmen einleiten. Und die Gabe von Medikamenten war in den meisten Fällen nicht mehr notwendig.

Der Grad der Winkelfehlsichtigkeit und die optimale Korrekturmöglichkeit sind jedoch nur durch den Augenarzt (Es gibt durchaus Augenärzte, die dies nicht ausschließen.) oder Augenoptiker feststellbar. Ohne diese Fachein-

schätzung ist die richtige Prismenbrille nicht möglich. Die optimale Vorgehensweise ist somit zunächst die Durchführung des aktuellen AID3, durch den man das wichtige Stärken-Schwächenprofil für das Kind erhält. Der zweite Schritt, bei Feststellung einer vermuteten Winkelfehlsichtigkeit, wäre dann der Gang zum Augenoptiker, der sich mit der entsprechenden Messmethode auskennt oder einem mit diesem Thema vertrauten Augenarzt.

Übrigens können aber auch eine Kieferfehlstellung, Probleme mit dem Atlaswirbel und vieles mehr, Ursachen einer Wahrnehmungsstörung sein. Eine entsprechend richtige Behandlung brachte den betroffenen Kindern nur Vorteile.

Zur Autorin: Frau Dr. Beate Gerstenberger-Ratzeburg leitet seit 1999 eine Praxis für Psychotherapie nach dem HPG. Im Jahre 2000 gründete sie das Institut zur Fo(e)rderung besonderer Begabungen und ist seit 2012 Geschäftsführerin der gemeinnützigen Einrichtung, *conzept3b gGmbH*.

Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften, Psychologie, Psychotherapie und Sozialpädagogik erhielt sie die akademischen Grade Diplom, Magistra Artium und Dr. phil.. Ferner ist sie Heilpraktikerin für Psychotherapie nach dem HPG sowie Diplomierte Legasthenie- und Dyskalkulietrainerin.

Sie unterhält mehrere Internetseiten, Blogs und ein Forum:

www.logios.de,

www.infobeg.de,

www.conzept3b.de sowie die Autoren-Homepage

www.beate-gerstenberger-ratzeburg.de

Blog www.astrablogger.de - das Hochbegabtenblog

Blog www.iq-helden.de – das Blog von logios

Blog www.bildung-tut-not.de - das Bildungsblog

Forum www.logios.de/forum

*Dr. Beate Gerstenberger-Ratzeburg
Institut zur Fo(e)rderung besonderer Begabungen
Annenstraße 137
58453 Witten*

E-Mail: info@infobeg.de

Aus den Bundesländern

Förderung (hoch)begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler im hessischen Schulwesen – Struktur und Angebot in 2016

Walter Diehl

- Wissenschaftliche Grundlage: seit 1987 (bis heute) laufendes **Marburger Hochbegabtenprojekt**, eine breit angelegte und methodisch vorbildhafte empirische Längsschnittstudie zur Erforschung der Lebensumwelt von (Hoch)Begabung und Hochleistung unter der Leitung von Univ.-Professor Dr. Detlef H. Rost, Professor für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Philipps-Universität Marburg
- Seit 1999: **Begabungsdiagnostische Beratungsstelle BRAIN** in der Philipps-Universität Marburg unter der Leitung von Univ.-Professor Dr. Detlef H. Rost (gegründet und getragen vom Hessischen Kultusministerium); Veröffentlichung der *BRAIN*-Jahresberichte wie auch von zwei Tagungsbänden aus Anlass des 10- und 15-jährigen Bestehens von BRAIN
- Seit 2000: **Schulpsychologische Ansprechpartnerinnen und -partner** zu Hochbegabung und Leistungsfähigkeit stehen in allen 15 Staatlichen Schulämtern für Eltern und Lehrkräfte bereit.
- Seit 2000: **Vier Broschüren zur schulischen Hochbegabtenförderung** („Hilfe, mein Kind ist hochbegabt“; „Hochbegabung und Schule“; „Zehn Jahre Hochbegabtenförderung im hessischen Schulwesen“; „Kluge Köpfe entdecken, beflügeln, fördern“)
- Seit 2000: **Handreichungen zur psychologischen und pädagogischen Grundlegung** der schulischen Fördermaßnahmen zur unterrichtlichen (Hoch)Begabungsförderung
- Seit 2001: **Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung** (auch in Kooperation mit der Goethe-Lehrerakademie der Goethe-Universität Frankfurt am Main)

- Seit 2001: **Regionale Netzwerke zur Begabungsförderung** in allen 15 Schulamtsbereichen (mit Schulen unterschiedlicher Schulformen und kompetenten außerschulischen Institutionen wie Universitäten, Kinder- und Jugendakademien, Ferienakademien, Schülerforschungszentren, Zentren für Mathematik und Chemie, Hochbegabungszentren, Beratungsstellen, Unternehmen usw.)
- 2002–2004: **Zweijähriges Grundschulprojekt** zur Hochbegabung (mit 31 Grundschulen aus dem ganzen Land)
- Seit 2002: **Internatsschule Schloss Hansenberg** in der Trägerschaft des Landes Hessen für leistungsstarke und leistungsmotivierte sowie sozial kompetente Schülerinnen und Schüler
- Seit 2004: **Gütesiegel-Hochbegabung-Programm** mit bisher 174 Schulen (68 Grundschulen, drei Förderschulen, 42 Gesamtschulen, drei Berufliche Schulen und 58 Gymnasien); zum Schuljahr 2016/2017 kommen weitere zehn weitere Schulen hinzu.
- In den Schulen vor Ort standortspezifische (d.h. durchaus unterschiedliche) Realisierung von **Enrichment** (Lernstoff-Anreicherung), **Akzeleration** (individuelle Beschleunigung) und **Gruppierung** im Schulunterricht
- Seit 2004: **Akademische Lehrveranstaltungen** des zuständigen Referatsleiters im Hessischen Kultusministerium im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main zur „Hochbegabtenförderung im Schulunterricht“ für Lehramts- und Pädagogik-Studierende
- Seit 2006: **Zwei Module** zur Förderung von Leistungsfähigkeit und Leistungsstärke für alle drei Phasen der Lehrerbildung (in Anwendung an Universitäten, Studienseminaren und in der Lehrerfortbildung)
- Alljährlich **Unterstützung und Koordinierung vielfältiger außerschulischer Förderangebote** im ganzen Land (z.B. Hessische Schülerakademien für die Mittel- und Oberstufe, regionale Akademien und Kursangebote, Frühstudium in allen hessischen Universitäten)
- Kontinuierliche **Zusammenarbeit mit kompetenten außerschulischen Partnern** (z.B. Hochbegabtenzentrum der Stadt Frankfurt am Main, Kinder- und Jugendakademie im Raum Kassel, Schülerforschungszentrum Nordhessen, Lernort Labor für Mädchen, Experimentier-Werkstatt Biologie FLOX, Hessische Schülerakademien für die Mittel- und die Oberstufe, Zentrum für Mathematik, Zentrum für Chemie, Mitmach-Museum EXPERIMINTA, Ferienakademie des Staatlichen Schulamtes in Hepenheim)

- Zwei vorliegende und veröffentlichte **Evaluationsberichte** (zu jeweils über 80 teilnehmenden Gütesiegel-Schulen); ein dritter umfangreichere Bericht wird derzeit erstellt.
- 2015: Verleihung des **Deutschen IQ-Preises 2014** von „Mensa in Deutschland“ an den zuständigen Referatsleiter im Hessischen Kultusministerium.
- Aktuell: **16 öffentliche ganztägige Fachtagungen** zur schulischen Hochbegabtenförderung zwischen Juli 2014 und Mai 2016; weitere Tagungen folgen im Schuljahr 2016/2017.
- Service: für jedermann zugängliches Hochbegabungsportale im Hessischen Bildungsserver sowie zugehöriger (zweiwöchentlicher) elektronischer **Newsletter** zur allseitigen Information: <http://djaco.bildung.hessen.de/schule/allgemeines/begabung/index.html>
- Fazit: **Die ursprünglichen vier zentralen Elternwünsche zu diesem Thema wurden allesamt realisiert:** 1) Staatliche Diagnostik-Instanz auf wissenschaftlichem Niveau, 2) Kompetente regionale Ansprechpartner zur Beratung, 3) Lehreraus- und –fortbildung, 4) Möglichst viele wohnortnahe schulische Angebote zur Hochbegabtenförderung.
- Rückblick: **breite Zustimmung und Unterstützung** seitens der Elternschaft, **verstärkte Nachfrage** aus den Schulen und Kollegien unterschiedlicher Schulformen.
- Fortgang: **Qualitätssicherung als Zukunftsaufgabe** (verstärkte Lehrerfortbildung, Netzwerkverknüpfung und Evaluation)

*Walter Diehl
Hessisches Kultusministerium
Referat I.3.2
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden*

E-Mail: Walter.Diehl@kultus.hessen.de

Exzellenzförderung in Baden-Württemberg

Thomas Hölz

Exzellenzförderung in Baden-Württemberg

Im Südwesten der Bundesrepublik hat die Förderung besonders begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher eine langjährige Tradition. Bereits in den 1980er und frühen 1990er Jahren haben die heute als Säulen der schulischen Hochbegabtenförderung bezeichneten Prinzipien Akzeleration und Enrichment in Baden-Württemberg Anwendung gefunden – Akzeleration in der Form achtjähriger sogenannter „Turbo-Züge“ an ausgewählten Gymnasien, Enrichment in Form des Angebots besonderer Begabten-Arbeitsgemeinschaften, der Einrichtung von Schülerakademien und spezieller Seminare für naturwissenschaftlich interessierte Schülerinnen und Schüler.

Auch rund 30 Jahre nach diesen ersten Pionierleistungen ist die Exzellenzförderung fest in der Schullandschaft Baden-Württembergs verankert. Sie ist wesentlicher Teil des Umgangs mit Heterogenität und der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Lernentwicklung je nach ihren Begabungspotenzialen. Insofern ist die Förderung besonders begabter und hochbegabter Kinder in ihrer integrativen Ausprägung landesweit implementiert. Im Fokus steht dabei eine systematische Förderung, die auf der gezielten Diagnose von Potenzialen aufbaut, lernbiographische Übergänge in den Blick nimmt und die Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler von der vorschulischen Pädagogik bis zum Übergang vom Schulabschluss in die Berufsausbildung begleitet. Die Lehrerinnen und Lehrer werden in der Lehrerausbildung und durch zentrale und regionale Fortbildungs- und Beratungssysteme entsprechend professionalisiert.

Ergänzend zur schulischen Förderung besteht in einem dichten Netz vielfältiger Angebote eine konsequente Lern- und Begabungsförderung, in die außerschulische Partner einbezogen sind. Zahlreiche Partner wie Universitäten, Hochschulen und Akademien kooperieren bereits mit Schulen in Arbeitsgemeinschaften und im Unterricht. Einen besonderen Akzent setzen Kinder- und Jugendakademien, Seminare und „Kinder-Unis“. Mit flächendeckend 61 Standorten stellen beispielsweise die Kinderakademien der Hector-Stiftung II im Bereich der Primarstufe ein landesweit hervorragendes Angebot dar. Seminare wie zum Beispiel das Freiburg-Seminar und das Kepler-Seminar Stuttgart bedienen ebenso wie die Außerschulischen

Forschungszentren (z. B. Außerschulisches Forschungszentrum Südwürttemberg) den Schwerpunkt der naturwissenschaftlich-technischen Bildung. Eine profilierte Form der Exzellenzförderung stellt das im Landeshochschulgesetz verankerte Schülerstudium dar, das hochbegabten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet, Lehrveranstaltungen zu besuchen, ganze Studienmodule zu absolvieren und Prüfungsleistungen zu erwerben.

Die Exzellenzförderung in Baden-Württemberg umfasst über den integrativen Ansatz hinaus auch die besondere Förderung von Schülerinnen und Schülern, die von Schulpsychologen auf Hochbegabung getestet wurden, d. h. systemisch die Bildung homogener Klassen für Hochbegabte, bei denen Akzeleration und Enrichment in einem eigenen Curriculum miteinander verknüpft werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem im Jahr 2004 eröffneten Landesgymnasium für Hochbegabte Schwäbisch Gmünd zu. Es vereinigt auf einem Campus die drei Komponenten Gymnasium (Klassenstufen 7 bis 12), Internat und Kompetenzzentrum für Hochbegabung. Das Kompetenzzentrum führt die professionelle Expertise von Psychologen und Pädagogen zusammen und steht nicht nur unmittelbar der Schulgemeinschaft des Landesgymnasiums, sondern landesweit als Beratungs- und Unterstützungszentrum interessierten Eltern und Pädagogen zur Verfügung. Das Landesgymnasium nimmt seit dem Schuljahr 2008/2009 auch externe Schüler der Region auf.

Mit der Einrichtung von Hochbegabtenzügen an ausgewählten Gymnasien seit dem Schuljahr 2006/2007 wurde das Prinzip der besonderen Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen wohnortnah im städtischen und im ländlichen Raum regionalisiert. Inzwischen wurden an 15 Gymnasien solche Hochbegabtenklassen ab Klassenstufe 5 ermöglicht. Die Standorte sind regional ausgewogen verteilt: Heidelberg, Heilbronn, Karlsruhe, Konstanz, Lahr, Lörrach, Mannheim, Marbach a.N., Pforzheim, Ravensburg, Rottweil, Stuttgart (2), Tübingen, Ulm. Die wissenschaftliche Begleitung des Konzepts, die in einem länderübergreifenden Projekt (PULSS: „Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe“) gemeinsam mit Bayern 2008–2012 und erneut 2014–2015 erfolgte, attestierte den Hochbegabtenzügen an Gymnasien eine hohe Effizienz.

Über den Hochbegabtensektor hinaus bestehen in Baden-Württemberg zahlreiche und vielfältige Möglichkeiten der Förderung von besonderen künstlerischen und psychomotorischen Kompetenzen in den Bereichen Musik (z.B. Musikgymnasien Stuttgart, Karlsruhe, Trossingen) und Sport (z.B. Eliteschulen des Sports).

Das Fundament der Exzellenzförderung liegt in der Diagnose und Beratung.

Als institutionelle Anlaufstellen im staatlichen Bildungsbereich verbinden sich das Kompetenzzentrum für Hochbegabung, das flächendeckende System der Schulpsychologischen Beratungsstellen, die Expertise der schulinternen Beratungslehrkräfte sowie die für Hochbegabung zuständigen Ansprechpartner in den Staatlichen Schulämtern und den Regierungspräsidien zu einem Netzwerk der Beratung und Unterstützung von Familien besonders begabter und hochbegabter Kinder in Baden-Württemberg.

*Dr. Thomas Hölz
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Thouretstraße 6
70173 Stuttgart*

E-Mail: thomas.hoelz@km.kv.bwl.de

Begabtenförderung in Bayern

Anne-Rose Merz

Da ein besonderer Schwerpunkt der schulischen Begabtenförderung in Bayern im Erkennen von besonderen Begabungen besteht, hat der Ministerrat bereits im Jahr 2008 u. a. die Optimierung der Diagnostik von besonderen Begabungen durch Lehrkräfte beschlossen. Zur Umsetzung dieses Auftrags sowie auf der Initiative „Besondere Begabungen an bayerischen Grundschulen finden und fördern“ basierend wurde am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Fortbildungsmaterial zu der Thematik „Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern“ erstellt. Dieses dient als Grundlage für die Ausbildung von Multiplikatoren an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP). Durch das zweistufige System mit Multiplikatoren ist sichergestellt, dass die grundlegenden Kenntnisse und Kompetenzen zur Identifikation von besonderen Begabungen im Unterricht flächenwirksam an die Schulen gebracht werden.

Den hochbegabten Schülerinnen und Schülern stehen im bayerischen Schulsystem viele Möglichkeiten der individuellen Förderung zur Verfügung. Das Angebotsspektrum umfasst Maßnahmen zur Akzeleration, der Gruppierung sowie zum Enrichment.

An den Mittelschulen werden besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler durch Maßnahmen der Gruppierung bzw. des Enrichment mit Anschlussfähigkeit gezielt gefördert. Der Mittlere-Reife-Zug (ab Jahrgangsstufe 7) zeichnet sich durch ein erhöhtes Anforderungsniveau aus. Zusätzlich läuft ein Schulversuch, in dem die frühzeitige Förderung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den möglichen mittleren Schulabschluss an der Mittelschule erprobt wird.

Für „späte Talente“ werden seit 2012 sog. Vorbereitungsklassen angeboten, die ebenfalls zum mittleren Schulabschluss führen. Im Schulversuch TAFF („Talente finden und fördern an der Mittelschule“) werden Strategien entwickelt und erprobt, um Begabungen und Talente der Schülerinnen und Schüler zu identifizieren und adäquat zu fördern.

An den Realschulen werden besonders leistungsfähige und begabte Schülerinnen und Schüler v.a. durch Maßnahmen des Enrichment (zusätzliche Fremdsprache oder Naturwissenschaft im Unterricht, Belegung eines zu-

sätzlichen Abschlussprüfungsfachs) und der Gruppierung (Talentklassen bzw. Talentgruppen an Realschulen) besonders gefördert. Derzeit besuchen an 21 Realschulen besonders gute und begabte Schülerinnen und Schüler die Talentklassen bzw. Talentgruppen. Ein weiterer bedarfsorientierter Ausbau ist geplant.

An einer Vielzahl von bayerischen Gymnasien sind für Hochbegabte sog. Pluskurse eingerichtet, die sich mit verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen der Interessen Hochbegabter annehmen. Zudem werden von den Ministerialbeauftragten schul- und jahrgangsübergreifende Schülerakademien angeboten, die ebenfalls ein schul- und wohnortnahes Zusatzangebot zum regulären Unterricht darstellen.

Ein Leuchtturmprojekt sind die Förderklassen für Hochbegabte an insgesamt acht bayerischen Gymnasien, deren Unterrichtsangebote speziell auf Hochbegabte ausgerichtet sind. Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und Expertise im Rahmen der Begabtenförderung werden diese Schulen ab Herbst 2016 offiziell zu Kompetenzzentren für Begabtenförderung werden. Weitere Fördermaßnahmen an der Schnittstelle Schule-Hochschule wie Ferienseminare, der „Unitag“, die Möglichkeit eines Frühstudiums oder eigenständige Oberstufenzüge in Zusammenarbeit mit Universitäten (z.B. TUM Kolleg) runden das Angebot ab.

*Anne-Rose Merz, OStRin, M.A.
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus,
Wissenschaft und Kunst
Pädagogische Mitarbeiterin in Ref. IV.10
Salvatorstraße 2
80333 München*

E-Mail: anne-rose.merz@stmbw.bayern.de

Aus der Schulpraxis

Kooperation des CJD Rostock und der Universität Rostock im Rahmen Schulpraktischer Übungen im Fach Englisch, 2016

Sabine Schütt, Sabine Haschke

Kann offener Englischunterricht bereits in einer 6. Klasse gelingen? Im Rahmen von schulpraktischen Übungen im Fach Englisch haben die Rostocker Studierenden Kirsten Burmeister und Christian Dierks das im Januar 2016 bewiesen – und unter Leitung ihrer Dozentin Sabine Schütt für die Klasse 6b an der Christophorusschule in Rostock eine Kombination aus Lerntheke und Stationenlernen ausgearbeitet. Ziel der Stunde war die Reaktivierung und Vertiefung des Wortschatzes zum Thema „animals“. Dafür wurden Stationen entwickelt, die unterschiedliche Schwerpunkte für unterschiedliche Lerntypen bilden.

Die sogenannte „Stationen-Lerntheke“ wurde so konzipiert, dass die SchülerInnen sich selbstständig das Arbeitsmaterial entnehmen, an ihrem Sitzplatz bearbeiten und anschließend auch auf Fehler hin korrigieren können. Dafür standen vier Pflicht- und zwei Wahlstationen zur Verfügung: Die vier Pflichtstationen, die von den Schülerinnen und Schülern zuerst in beliebiger Reihenfolge abgearbeitet werden mussten, umfassten Themen, die u.a. den sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprachmittlung zugeordnet werden können.

Zwei Wahlaufgaben (Kreuzworträtsel und *find the word*) dienten als zeitliche Puffer und griffen die Ausarbeitungen der vier Pflichtstationen auf. Die kniffligen Rätsel, so stellte sich heraus, bereiteten den Schülerinnen und Schülern besonders viel Spaß und vertieften gleichzeitig die Inhalte der anderen Stationen. Insgesamt waren alle Aufgaben und Inhalte an die Lebenswelt der Schüler angelehnt und natürlich auf Englisch.

Zu jeder Station gehörten entsprechende Lösungsblätter, die sowohl Lösungen als auch Lösungsmöglichkeiten für die Aufgaben der Stationen aufzei-

gen. Die unterschiedlichen Materialien wurden auf dem erweiterten Lehrertisch nebeneinander platziert und waren jederzeit für alle Schüler verfügbar. Die Stationen selbst wurden unabhängig farblich gestaltet, um einen Wiedererkennungswert der einzelnen Stationen zu ermöglichen – zusätzliche Tischkarten rundeten das Angebot ab. Darüber hinaus wurde für ein angenehmeres Lernklima ein sogenanntes „Loud-o-Meter“ entwickelt, das für die Schüler als Indikator ihres Lärmpegels diente. Im zeitlichen Rahmen einer Doppelstunde waren die Schülerinnen und Schüler begeistert bei der Sache und haben auf eigene Faust die Materialien ausgearbeitet und kontrolliert. Das freie Arbeiten ermöglichte es den Schülern, sich selbst zu entfalten und den eigenen Lerntypen nachzugehen. So konnten einige Schülerinnen beobachtet werden, die sich in kooperativer Form den Lesetext gegenseitig vorlasen, beim Mind-Mapping wiederum wurde der eher visuelle Lerntyp angesprochen. Das Lernklima war sehr angenehm, das angebotene Material wurde von den Kindern mit Spaß und Freude bearbeitet und am Ende hatten die Kinder den Wortschatz zum Thema „animals“ nachhaltig vertieft.

Bereits seit dem Schuljahr 2008/2009 besteht zwischen dem CJD und dem Institut für Anglistik/Amerikanistik, Bereich Fachdidaktik der Universität Rostock im Rahmen von schulpraktischen Übungen im Fach Englisch eine Kooperationsvereinbarung. Unter der Leitung der Dozentin Sabine Schütt unterrichten fünf Studierende je „SPÜ“-Gruppe entweder semesterbegleitend eine Wochenstunde Englisch in der jeweiligen Klasse oder gestalten zwei bis drei Projekttag pro Semester. Zusätzlich besuchen die Studierenden eine Lehrveranstaltung zum Methodentraining an der Universität Rostock, in der sie die Gelegenheit haben, neue Methoden kennenzulernen und gezielt Unterrichtsideen für die entsprechenden Klassen zu entwickeln.

Durch die intensive Betreuung ist es während der schulpraktischen Übungen möglich, auch in Kleinstgruppen Fertigkeiten so zu schulen, wie es im Schulalltag nicht immer durchführbar ist. Zeitnahes Feedback zu geplanten Unterrichtsvorhaben durch die Dozentin stellt sicher, dass Unterrichtsqualität im Fremdsprachenunterricht jederzeit gewährleistet ist.

Insbesondere für die Klassen mit hochbegabten Schülern und Schülerinnen entstehen so, wie im Beispiel oben gezeigt, bemerkenswerte Unterrichtseinheiten.

So hat sich im Mai 2016 eine weitere SPÜ-Gruppe des Fachs Englisch das Ziel gesetzt, in der Klasse 5b der Christophorus Schule in einem zweitägiges Projekt die Lesekompetenz im Englischen zu fördern.

Der entsprechende Rahmenplan fordert für diese Klassenstufe im Fach Englisch speziell das Leseverstehen von fachspezifischen Texten und

Aufgabentexten (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (2009), Rahmenplan für die Klassenstufe 5–6, S. 6). Die curricularen Standards für das Leseverstehen sehen für das Ende der Klasse 6 vor, dass die Schüler und Schülerinnen Arbeitsanweisungen selbstständig erlesen und aus Texten, die sich auf ihre Erfahrungswelt beziehen, Global- und Detailinformationen entnehmen können (ebenda S. 16).

So kamen die Studierenden auf die Idee, mit den Schülerinnen und Schülern eine Zaubershow einzuüben, die am Ende des zweiten Projekttages drei anderen Klassen vorgeführt werden sollte.

Die Sachtexte, an denen das Lesen geübt wurde, waren Zauberkünste und Bastelanleitungen, die entsprechend dem fremdsprachlichen Niveau der Kinder mit Visualisierungen unterstützt wurden. Die Methode des Lernens an Stationen wurde gewählt, um in den kleinen Gruppen ein hohes Maß an Differenzierung und Anleitung sicher zu stellen.

Nachdem die Kinder durch eine kleine Story in das Thema eingeführt worden waren und man sich gegenseitig kennengelernt hatte, durchliefen alle Kinder am ersten Tag nach einander drei Stationen: an der ersten aktivierten und reaktivierten sie relevanten Wortschatz, an einer zweiten Station wurden Zauberkünste in der Fremdsprache gelesen und eingeübt und in einer weiteren wurden zauberhafte Utensilien für die Show am nächsten Tag nach englischen Anleitungen gebastelt.

Jeweils zwei Studierende standen an jeder Station mit Rat und Unterstützung zur Seite; die Studierenden kommunizierten ausschließlich auf Englisch, und es war erstaunlich, wie schnell dieses „Sprachbad“ dazu führte, dass die Kinder bald auch unter einander – innerhalb ihrer sprachlichen Fähigkeiten – die Fremdsprache benutzen.

Der zweite Tag begann damit, dass in den Gruppen, in denen die Kinder bereits am Vortag gearbeitet hatten, jedes einzelne Kind ein kleines Programmheft erstellte, das später an die Besucher der Zaubershow verteilt wurde. Danach konnten sich die Kinder entscheiden, ob sie den großen Auftritt wagen, Kostüme und Bühnenbild basteln, souffrieren oder durch die Show führen wollten. So konnte jedes Kind entsprechend seiner Begabung, des Lernertyps und der fremdsprachlichen Fähigkeiten wählen, welches Ergebnis präsentiert werden sollte.

Eine Zaubershow der Superlative, in der die Kinder der 5b fast 30 Minuten fehlerfrei Tricks vorführten und auf Englisch kommentierten, war das Resultat. Zwei sechste und sogar eine zehnte Klasse im Zuschauerraum befanden: That was magical!

Die Studierenden genießen das freundliche Schulklima am CJD sehr und freuen sich darüber, mit besonders leistungsstarken Schülern und Schülerinnen arbeiten zu dürfen. Zudem sind die FachlehrerInnen immer kompetente und engagierte Ansprechpartnerinnen, wenn es um die Einschätzung der Leistungsfähigkeit einzelner Schüler und Schülerinnen oder die Vertrautheit mit bestimmten Methoden des Fremdsprachenlernens geht.

Die gute räumliche und technische Ausstattung der Schule gestattet es nicht zuletzt, problemlos neue Methoden und moderne Medien zum Einsatz zu bringen und so fremdsprachliche Kompetenzen mit allen Sinnen gezielt zu fördern.

Literatur

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan Englisch für die Klassenstufe 5–6.

http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Englisch/rp_Englisch_OS_2009.pdf (letzter Zugriff 06.07.2016 11:00 Uhr).

Ein Gemeinschaftsprojekt

Sabine Schütt
Universität Rostock

Institut für Anglistik/Amerikanistik
August-Bebel-Straße 28
18051 Rostock

E-Mail: sabine.schuett2@uni-rostock.de

Sabine Haschke (Fachlehrerin 5b)
Andrea Drobek (Fachlehrerin 6b)
Dr. Regine Schütt
(Koorinatorin Hochbegabtenförderung)
CJD Chrisophorusschule Rostock
Groß Schwarßer Weg 11
18057 Rostock

E-Mail: regine.schuett@ @cjd.de

Konzept zur Hochbegabtenförderung am Graf-Stauffenberg-Gymnasium

Stefanie Rieger-Goertz, Claudia Ecke



1 Individuell fördern und fordern

Das Graf-Stauffenberg-Gymnasium stellt sich seit jeher der Herausforderung, allen Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung von Lernbedürfnissen, Lernmotivation und Lerninteressen durch gezielte Fördermaßnahmen gerecht zu werden, verschiedene Lerntypen differenzierend anzusprechen und schülerorientierte Ansätze zu wählen, bei denen die Lernenden als selbstständig Tätige bis zum Abitur Fertigkeiten erlernen, verbessern und erweitern. Und zwar nachhaltig, über die Schulzeit hinaus. Aufgrund von heterogenen Lernvoraussetzungen sind wir fortlaufend darum bemüht, unser Angebot den individuellen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen, aber auch darum, unsere Angebote im Sinne bestmöglicher Förderung unterschiedlicher Entwicklungsbereiche miteinander zu vernetzen, um so eine zielgerichtete, vielfältige und motivierende Lernumgebung für unsere Schülerinnen und Schüler zu schaffen.

Das Graf-Stauffenberg-Gymnasium wünscht sich Schülerinnen und Schüler, die soziale Kompetenzen besitzen, sich in Gruppen sozialverträglich bewegen und lernen können und sich ihrer selbst bewusst sind, die zudem interessiert sind an den Geschehnissen in der Welt und Verantwortung für sich und andere übernehmen. An diesen Zielen arbeiten wir angefangen mit dem Programm Lions Quest in der fünften Klasse, verstärkt in der zehnten Klasse in Form der Methoden- und Motivationstrainings; aber auch in den 2016/17 künftig neu eingeführten Klassenleiterstunden in den übrigen Klassenstufen, auf den zahlreichen Klassenfahrten, die für das Miteinander sehr wichtig sind, in den Beratungs- und Coaching-Angeboten und selbstverständlich im alltäglichen Unterricht. Das Kollegium ist über diese Zielsetzung miteinander im Gespräch, so wurde im Frühjahr 2016 ein Pädagogischer Tag zu dieser Zielfrage durchgeführt.

2 Entwicklung und Optimierung

Die damit einhergehenden Tätigkeiten am GSG haben sich in den letzten Jahren grundsätzlich in Anknüpfung an Altbewährtes, Erprobtes, Erfahrungswerte und Kenntnisse weiterentwickelt und bauen mit dem Ziel der Optimierung hinsichtlich des Erreichens von Zielsetzungen im Bereich der Begabtenförderung im Besonderen und der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages sowie der Umsetzung des Leitbildes im Allgemeinen darauf auf. Rückblickend lässt sich sagen, dass sich dieses Konzept bis zum jetzigen Zeitpunkt bewährt hat und wegweisend für zukünftige Entwicklungen Bestand haben kann.

Seit dem Schuljahr 2014/15 bietet das Graf-Stauffenberg-Gymnasium als einzige Schule im Main-Taunus-Kreis G8 und G9 als Parallelangebot an. Mit dieser Wahlmöglichkeit wird der Individualität der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen: Die einen lernen schneller als die anderen oder benötigen mehr Zeit für außerschulische Aktivitäten, wie Musik, soziales Engagement, Sport etc. Die Durchlässigkeit zwischen dem G8 und G9-Zug, gekoppelt mit Beratung und Zusammenarbeit der Stufenleiterinnen mit den Klassenlehrern und -lehrerinnen, fördert die optimale, individuelle Förderung unserer Schülerinnen und Schüler. Besonders begabte Kinder finden im G8-Zug häufig eine angemessene Forderung.

Als einen neuen Schwerpunkt hat das Graf-Stauffenberg-Gymnasiums im Zuge der Selbstständigen Schule das Beratungsangebot ausgewiesen, dieses umfasst Angebote von ausgebildeten Lehrkräften in Systemischer Beratung sowie Lerncoaching, um ressourcenorientiert daran zu arbeiten, die eigenen Potentiale abrufen zu können und den Aufenthalt in unserer Schule in angenehmer und zufriedenstellender Form zu ermöglichen, indem bei Herausforderungen und Problemen gemeinsam nach einer Lösung und Unterstützungssystemen gesucht wird (genauere Informationen s.u.).

3 Gemeinsames aktives Handeln

3.1 Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen auf dem Gebiet der Hochbegabtenförderung

Die Kooperation mit kompetenten außerschulischen Institutionen auf dem Gebiet der Hochbegabung ist am GSG ein wichtiger Bestandteil des Bereichs Hochbegabtenförderung und ist konsequent vorangetrieben worden. Zum jetzigen Zeitpunkt steht das GSG in engem Kontakt mit Ansprechpartnern beim zuständigen Fachreferat im Kultusministerium, beim staatlichen Schulamt im Bereich Schulpsychologie und beim Zentrum für Beratung und

Erziehungshilfe des MTK (ZeBIM). Zudem besteht Kontakt zum Institut für Leistungsentwicklung in Frankfurt am Main, deren Leiter, Thomas Eckerle, zu einer Vortragstätigkeit an unsere Schule kam. Auch mit der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) steht das Graf-Stauffenberg-Gymnasium in Verbindung, insbesondere mit Vertreterinnen der Regionalverbände, zu deren Stammtisch auch Interesse unter der Elternschaft hochbegabter Kinder unserer Schule geweckt und Kontakt hergestellt werden konnte.

Auch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle BRAIN in Marburg und des Hochbegabtenzentrums in Frankfurt sollen im Weiteren stärker unterstützend und beratend herangezogen werden. Die Zusammenarbeit ist von einem interaktiven und produktiven Austausch geprägt, der von allen Beteiligten als Zugewinn erlebt wird.

3.2 Zusammenarbeit mit Grundschulen

Die enge Zusammenarbeit mit den Grundschulen im Einzugsgebiet des GSG ermöglicht einen intensiven Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern, Eltern und Schülern und bietet eine gelungene Plattform für die Mitgestaltung und Ausgestaltung durch Schüler verschiedener Altersklassen z.B. am Aktionstag, an dem sie zukünftigen Schülern und deren Eltern in Form von selbst erarbeiteten Darbietungen und Präsentationen in unterschiedlichster Form zeigen, was sie im Unterricht oder in AGs gelernt, erarbeitet, entwickelt oder umgesetzt haben. Unsere Partnerschulen sind die Riedschule, die Paul-Maar-Schule, die Grundschule am Weilbach und die Goldbornschule in Wicker. Kolleginnen und Kollegen aus der Stufe 5 hospitieren in den 4. Klassen aller Flörsheimer Grundschulen, nach den Halbjahreszeugnissen findet der traditionelle Erfahrungsaustausch mit den Grundschulkolleginnen der ehemaligen 4. Klassen in unserer Schule statt, um uns gegenseitig über die Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler zu informieren. Vor den Sommerferien finden dann die Gegenhospitationen der Grundschullehrerinnen in den 5. Klassen statt. Das Hospitationsprogramm dient dazu, mehr Verständnis für die unterschiedlichen Schul- und Unterrichtsbedingungen zu entwickeln. Das Konzept ermöglicht frühzeitige individuelle Beratungsgespräche mit Eltern und eine damit verbundene kontinuierliche, an den Lernvoraussetzungen orientierte Förderung.

3.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist für das GSG von entscheidender Bedeutung. Eine sinnvolle Förderung von Begabungen ist nur im Team von Elternhaus und Schule möglich. Ein Schwerpunkt des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums hat sich im Beratungsbereich etabliert (zwei Lehrkräfte sind ausgebildete Systematische Beraterinnen, drei weitere befinden sich in der Ausbildung). Die Beratungsgespräche zielen auf eine optimale Förderung im häuslichen, außerschulischen und schulischen Bereich. Auch wenn der Schwerpunkt der Beratungstätigkeit im Angebot für die Schüler und Schülerinnen liegt, haben sich gerade im Hochbegabungsbereich häufiger Beratungsgespräche mit Eltern ergeben, bei denen nach optimaler individueller Förderung des hochbegabten Kindes gesucht wurde, die Eltern zu ihrer häuslichen Situation beraten wurden oder mit dem Kind zusammen nach dessen Ressourcen und Stärken, insbesondere bei Underachievern, gesucht wurde. Im Einzelfall finden intensive Gespräche zwischen dem Verantwortlichen im Bereich Hochbegabung, Klassenlehrern, externen Psychologen und der Schulpsychologin statt, welche sowohl aufgrund der wachsenden Zusammenarbeit als auch aufgrund von Rückmeldeverfahren und der sich stetig entwickelnden Beratungskompetenz am GSG zielgerichtet im Interesse des hochbegabten Schülers bzw. der Schülerin geführt werden, deren Position im Klassengefüge nicht immer leicht ist.

Die Eltern der Pull-Out-Teilnehmenden werden zudem regelmäßig mit Informationen über die Möglichkeiten an Wissenscamps, Sommerakademien, Wettbewerben oder Jury-Tätigkeiten informiert, woraus sich für einige Kinder bereits fruchtbringende außerschulische Tätigkeitsfelder ergeben haben, bei denen spezifische Interessen eingebracht werden können. So ist etwa eines der drei Kinderjurymitglieder des internationalen Filmfestivals LUCAS in Frankfurt im September 2016 eine Schülerin des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums. Zu Beginn des Schuljahres 2015/16 fand ein Elternabend für die ausgewählten potentiellen Teilnehmenden der Pull-Out-Tage statt. An diesem Abend wurde das Konzept der Pull-Out-Tage sowie die Orte und Daten vorgestellt und das geänderte – nun verbindliche – Anmeldeverfahren erläutert. Außerdem wurden die vielfältigen Angebote des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums für die Schülerinnen und Schüler vorgestellt, die über den Unterricht hinaus weitere Anregungen möchten. Am 29. September 2015 fand eine Schulveranstaltung zum Thema „Das Phänomen Hochbegabung und die Folgen für die Kinder und Schule“ statt, zu dem Eltern und Lehrerinnen und Lehrer, sowie Interessierte der Öffentlichkeit eingeladen waren. Als Referent konnte der renommierte Hochbegabtenexperte und Psychologe Thomas Eckerle, Leiter des Instituts für Leistungsentwicklung in Frankfurt am Main, gewonnen werden. Durch diesen Abend wurde das Thema verstärkt in die Schulgemeinschaft getragen und konstruktiv diskutiert.

3.4 Weiterbildung

Die Förderung von Kompetenzen wird nicht nur auf Schülerseite, sondern auch auf Lehrerseite als unabdingbarer Baustein für die Begabtenförderung angesehen. Das Graf-Stauffenberg-Gymnasium ist stets darum bemüht, eigenständig innerschulische Fortbildungen an pädagogischen Tagen anzubieten, Kolleginnen und Kollegen werden regelmäßig über Weiterbildungsmöglichkeiten per E-Mail-Verteiler informiert. Angebote für stark interessierte, hochleistende sowie hochbegabte Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig durch die Beauftragte für Hochbegabtenförderung an die Kinder und ihre Erziehungsberechtigten weitergeleitet. Zudem gibt es einen Schaukasten, in dem Angebote für Schülerinnen und Schüler ausgehängt und selbstverständlich regelmäßig aktualisiert werden. Die Schulveranstaltung im September 2015 zu Hochbegabung diente auch dazu, einschlägige Forschungsergebnisse der Lehrer/Lehrerinnenschaft des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums niedrigschwellig zugänglich zu machen. Die Beauftragte der Hochbegabungsförderung besucht zudem regelmäßig einschlägige Veranstaltungen des Schulamtes (und anderer Anbieter, wie z.B. der DGhK). Langfristig gesehen wird adäquate Fortbildung fester Bestandteil unserer Schule zur Weiterentwicklung bleiben.

3.5 Netzwerk Hochbegabtenförderung im Main-Taunus-Kreis

Seit April 2010 ist das Graf-Stauffenberg-Gymnasium Teil des „Netzwerk Hochbegabtenförderung im Main-Taunus-Kreis“. Es handelt sich dabei um einen Zusammenschluss von insgesamt fünf Gymnasien in der Region, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, hochbegabte und hochleistende Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 6-7 bzw. 8-9 im Rahmen der so genannten Pull-Out Projektstage jeweils an drei Tagen im Schuljahr für die Klassenstufen 6 und 7, sowie zwei Tage für die Klassenstufen 8 und 9 von ca. 09.00 Uhr bis 15.30 Uhr im Wechsel zu sich einzuladen und ihnen verschiedene Workshops zu unterschiedlichen Themen anzubieten, sodass die Kinder und Jugendlichen in jedem Workshop auf eine andere Weise gefördert bzw. gefordert werden, einen abwechslungsreichen Tag erleben und viele schöne Eindrücke mit nach Hause nehmen können. Die Schüler erleben in Kleingruppen drei 1,5stündige Workshops. Diese sollten derart gestaltet sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit interessanten Aspekten zu unbekanntem Themen beschäftigen, sie sollen insbesondere aktiv mitmachen, den Workshop ausgestalten und im Idealfall ein Produkt mit nach Hause nehmen können. Die Workshops werden von den Beauftragten vor

Ort eigenverantwortlich festgelegt. Diese übernehmen auch die Betreuung und Verköstigung der Schüler vor Ort. Für die Workshops werden z.T. Referenten gebucht, z.T. werden die Workshops von Lehrerinnen und Lehrern übernommen. Als Beispiel für die Breite des Programms sei hier auf den im April durchgeführten Pull-Out-Tag des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums hingewiesen, der mit ca. 100 Kindern durchgeführt wurde: 1. Poetry Slam, ein preisgekrönter Profi Poetry-Slammer arbeitete mit den Kindern an Texten und deren Bühnenpräsenz. 2. Detektivarbeit. Mit Hilfe verschiedener naturwissenschaftlicher Verfahren wurde ein Kriminalfall gelöst. 3. Le Parkour, Auspowern und an die eigenen Grenzen gehen wurde mit dieser aktuellen Sportart trainiert.

Die Resonanz auf die Pull-Out Projektstage ist sehr groß, sie werden grundsätzlich in ihrer Vielfältigkeit von den Schülern als interessant, lehrreich, fordernd, sinnvoll und insgesamt als eine schöne Erfahrung erlebt und sollen daher in dieser Form beibehalten werden. Mittlerweile wurde von weiteren Schulen Interesse an einer Mitwirkung gezeigt und an unserem letzten Pull-Out-Tag hospitiert. Vom Graf-Stauffenberg-Gymnasium nahmen im Schuljahr 2015/16 insgesamt 42 Schülerinnen und Schüler an den Pull-Out-Tagen teil (Stufe 6: 15 Kinder, Stufe 7: 10 Kinder, Stufe 8: 10 Jugendliche und Stufe 9: 7 Jugendliche). Damit stellt unsere Schule die größte Gruppe an Teilnehmenden der Netzwerkschulen im Main-Taunus-Kreis. Die Einrichtung des Pull-Out Projektstages und die damit einhergehende verstärkte Kommunikation haben sich für alle Beteiligten als äußerst wertvoll erwiesen. Die Netzwerkschulen stehen in engem Kontakt und tauschen sich hinsichtlich ihrer Erfahrungen aus. In der Gruppe der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen fühlen sich diese bestätigt und häufig auch belohnt, während der Projekte schließen sie zuweilen neue Freundschaften und strahlen Zufriedenheit aus. Für Eltern, welche die unterschiedlichsten Erfahrungen im Umgang mit Hochbegabung gemacht haben, die Probleme ihrer Kinder auf der Gefühlsebene teilen oder sich allein gelassen fühlen, bieten die Pull-Out Projekte und der dazugehörige Rahmen eine gute Plattform, um sich mitzuteilen oder weiterführende Informationen zu beschaffen.

3.6 Information, Kommunikation und Evaluation

Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern in Form von Evaluation erweisen sich als äußerst gewinnbringend sowohl für die Entwicklung handlungsbezogener Selbststeuerungsfähigkeit auf Schülerseite als auch für die Entwicklung von Inhalten und Strukturen und können folglich Bedingungen für das Lernverhalten positiv beeinflussen. Die Kommunikation und der Informationsaustausch zwischen Lehrern, Er-

ziehungsberechtigten und Schülern wird am GSG nach wie vor kontinuierlich verbessert.

Die Intensivierung der Elternarbeit, Rückmeldeverfahren oder auch Erfassungsmethoden zum Leistungsstand und individuellem Förderbedarf haben am GSG schon lange einen deutlichen Bedeutungszuwachs erfahren, sind konkretisiert und im gemeinsamen Dialog bereits umgesetzt worden. Insbesondere nach dem Elternabend und Vortrag zum Thema Hochbegabung hat sich der Austausch zwischen den Eltern von hochbegabten Kindern und der Schule intensiviert, es wurde dabei nach individuellen Möglichkeiten gesucht, wie die Kinder gefördert und motiviert werden können. Das konsequente Fortführen effektiver Formen und die Offenheit für die Etablierung ergänzender Formen sind in jeglicher Hinsicht wünschenswert.

Evaluation und Rückmeldeverfahren:

- Zusätzliche Konferenzen zur Leistungsstandfassung (zweimal im Jahr fest etabliert), die Raum bieten, Fördermaßnahmen für leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu besprechen. Vereinbarungen werden protokolliert. Es folgt Vereinbarung individueller Zielsetzungen mit dem Schüler bzw. der Schülerin.
- Gemeinsame Überlegungen zu individuellem Vorgehen zwischen Beratungslehrerinnen und Klassenlehrern/-lehrerinnen,
- Erstellen individueller Förderpläne,
- Klassenordner für Rückmeldungen,
- Erstellen von Fragebögen für die Erfassung besonders interessierter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler im Bereich MINT,
- Evaluation von Angeboten wie Angebote Pfiffikus, Orientierungstagen, Methodenstunden oder Pull-Out Projektstage ebenso von im Rahmen der Hochbegabtenförderung ergriffenen Maßnahmen und besonderen Schülerleistungen,
- frei verfügbare Informationen zu regionalen und bundesweiten Wettbewerben, Angeboten für Workshops, Ferienkurse, Projektstage, Schülerakademien, Stipendien und andere Förderangebote unterschiedlicher Einrichtungen und Kontaktdaten von Ansprechpartnern im Bereich „Hochbegabung“,
- kriterienorientierte Übergabe an neue Klassenlehrer,
- Kontrolle des Lernordners im Bereich individuelles Lernen,
- Erfahrungsaustausch mit anderen Netzwerkschulen.

4 Aktuelle Entwicklungen im Bereich (Hoch-)begabtenförderung

Im internen und externen Dialog mit Lehrerinnen und Lehrern sowie qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern außerschulischer Institutionen im Bereich Hochbegabtenförderung ist deutlich geworden, dass der Austausch mit Netzwerkschulen kurzfristig und langfristig gesehen intensiviert werden und das Bewusstsein für das Thema in Hinblick auf einen unbefangenen, zielgerichteten Umgang mit hochbegabten, hochleistenden und auch hochbegabten Minderleistern geschärft werden sollte. Der fruchtbare Austausch mit Nachbarschulen besteht bereits. Am GSG sind aktuell folgende Maßnahmen initiativ getätigt bzw. in Erwägung gezogen worden:

- Neben den Ausbildungen zur Systematischen Beraterin befinden sich einige Kolleginnen in der Ausbildung zum Lerncoach. Derzeit gibt es Angebote zum Lerncoaching und zur Beratung in Form von Sprechstunden im eigens eingerichteten Beratungsraum. Dieses Angebot wird stark in Anspruch genommen. Es liegen Anfragen von Eltern so genannter Underachiever vor, ob Lerncoaching für diese Gruppe angeboten werden könnte. Die Schule reagiert darauf, indem derzeit ein Konzept erarbeitet wird, wie Lerncoaching für Gruppen angeboten werden kann. Bedenkt man, dass Hochbegabte derzeit durchschnittlich einen Abiturschnitt von 2,3 erlangen, stellt sich die Frage nach Lernstrategien und Motivation. Lerncoaching setzt an bei der Einstellung zum Lernen, der Motivation, Einübung von Lernstrategien, Bedenken der Lernumgebung, Feststellung des Lerntyps etc. Es geht zudem um die Auflösung von Lernblockaden und destruktiven Beliefs und um die Einübung des Blicks auf die eigenen Stärken und Ressourcen sowie von Prüfungsstärke. Individuelles Lerncoaching stellt also eine Hilfe dar, das eigene Potential abrufen zu können und dient damit insbesondere der Förderung von Begabten, die ihre Leistung verbessern wollen. Das verbindliche Angebot des Lerncoaching wird im Schuljahr 2016/17 starten.
- Vorstellung des Konzepts der Hochbegabungsförderung des Graf-Staufenberg-Gymnasium auf einer Dienstversammlung (Mai 2016),
- Um den Synergieeffekt zu nutzen, sind gemeinsame Veranstaltungen mit dem Neuen Gymnasium Rüsselsheim in Planung; gedacht ist etwa an inhaltliche Workshops von Fachleuten für die Gruppe der Hochleistenden der Oberstufe.
- Einbindung der Thematik Hochbegabung in einen pädagogischen Tag.

5 Schwerpunkte des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums

5.1 MINT-EC

Aufgrund ihres umfangreichen Angebots in diesem Bereich wurde unserer Schule 2010 der Titel „Excellent-Center“ verliehen. 2016 erhielt das Graf-Stauffenberg-Gymnasium aufgrund des besonderen Engagements zur Förderung mathematisch, naturwissenschaftlich und technisch interessierter Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Wettbewerbs „Jugend forscht“ den Landesschulpreis „MINT“.

Durch das herausragende Engagement einiger MINT-Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule werden unsere interessierten Schülerinnen und Schüler im MINT-Bereich besonders gefördert, indem die Teilnahme an zahlreichen Wettbewerben und Workshops in und außerhalb der Schule, etwa an der Goethe-Universität in Frankfurt, gefördert und begleitet wird. Gerade der Blick aus der Schule hinaus in die Universität, ist für besonders Begabte und Hochleistende eine hervorragende Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zu leben und individuelle Ziele zu verfolgen. Auch das Mathelabor bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, mathematische Themen außerhalb des regulären Unterrichts wiederholend oder vertiefend zu bearbeiten. Auch das AG-Angebot und der Wahlunterricht in den Stufen 8-9 spiegelt die Schwerpunktsetzung unseres Gymnasiums in diesem Bereich wider. Regelmäßig nehmen darüber hinaus unsere Biologie- und Physik-Leistungskurs-Schüler am Genomix-Praktikum in Stufe 12 bzw. am akademischen Illmenauer Physiksommer teil. An der jährlich stattfindenden MINT-Messe des Landes Hessen nimmt unsere Schule ebenfalls regelmäßig teil, um dort mathematisch-naturwissenschaftliche Projekte zu präsentieren. In jedem Jahr findet darüber hinaus eine schuleigene MINT-Messe statt, auf der Schülerinnen und Schüler ihren Klassenkameradinnen und -kameraden sowie den Lehrerinnen und Lehrern ihre vielfältigen Forschungsergebnisse auf beeindruckende Weise erläutern. Im Bereich „Jugend forscht“ erhalten Schülerinnen und Schüler unserer Schule regelmäßig Preise. Seit 2016 unterhält das Graf-Stauffenberg-Gymnasium ein Genlabor, in dem auf höchstem Niveau genetische Untersuchungen und Versuche geleistet werden können, im nächsten Schuljahr wird dieses Labor in den Unterricht und die darüberhinaus gehenden Angebote eingebunden werden können.

5.2 Schwerpunkt Musik

Canta – Jahrgangstufen 5–6

Der Schwerpunkt des zweijährigen Singekurses „Canta“ liegt in der Ausbildung der stimmlichen Fähigkeiten. Durch gezieltes Stimmtraining erweitern

die Schülerinnen und Schüler ihren Tonumfang und lernen bewusst, mit ihrer Stimme umzugehen. Übungen zur Atemtechnik fördern die Körperwahrnehmung. In den zweijährigen Bläser- und Streicherkursen können die Schülerinnen und Schüler ein Instrument erlernen.

Symphonics – Jahrgangsstufen 5–7

Die „Symphonics“ sind eine Bläserformation. Sie steht allen Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen offen, die bereits an den Bläserkursen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 teilgenommen haben.

Selbstverständlich können auch alle fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klassen mitspielen, die bereits seit mehreren Jahren instrumentalen Privatunterricht erhalten.

Sinfonietta – Jahrgangsstufen 5–7

Die „Sinfonietta“ ist ein Streicher-Ensemble, das vor allem aus den Schülerinnen und Schülern des 7. Schuljahres besteht, die im 5. und 6. Schuljahr an den Streicherkursen teilgenommen haben. Zusätzlich nehmen diejenigen jungen Musiker teil, die durch privaten Instrumentalunterricht ein schon adäquates Niveau erreicht haben. Ziel der Gruppe „Sinfonietta“ ist die Einführung in das Ensemblespiel des Sinfonieorchesters. Hier werden die einzelnen Stimmen in ihrer rhythmischen und melodischen Eigenständigkeit besonders gefordert.

Big Band – Jahrgangsstufen 8–12

Die Big Band umfasst Querflöte, Oboe, Klarinette, Fagott, Alt-, Tenor-, Bariton-Saxofon, Trompete, Kornett, Waldhorn, Tenorhorn, Posaune und Tuba. Swing, Jazz und weitere Richtungen werden von der Big Band präsentiert und mit Verve vorgetragen. Aufeinander hören und miteinander musikalisch agieren, Soli darbieten und improvisieren machen unsere Big Band aus. Auch selbstkomponierte Stücke werden immer wieder erarbeitet.

Pop Folk AG – Oberstufe

Die Pop Folk AG experimentiert mit Stimmen und Gesang. Liedinterpretationen werden in kleinen Ensembles individuell erarbeitet und konzertant vorgetragen. Die Freude am Singen und die Möglichkeit, professionell zu singen, machen diese AG zu einem besonderen Hinhörer.

Auf fest etablierten Konzerten (dem Sommerkonzert und dem Weihnachtskonzert) sowie zu weiteren Anlässen präsentieren die jungen Musikerinnen und Musiker ihr Können und ihre Freude am Musizieren und sorgen regelmäßig damit für Highlights unserer Schulkultur. Zudem wurden mehrere Workshops und Konzerte mit externen Musikern durchgeführt, etwa ein Konzert mit dem Landesligen Jazzorchester, „Men in Blue“, Musikschule „Tonart“.

Derzeit wird das Musical „Der schwarze Tod“ von Schülerinnen und Schülern mit ihrem Lehrer gemeinsam komponiert, geprobt, und im September wird es uraufgeführt werden, anlässlich des 350jährigen Jubiläums des „Verlobten Tages“ in Flörsheim. Dieses Projekt ist eine Kooperation mit der Theater-AG, den Chören und Instrumentalgruppen des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums und verschiedener Flörsheimer Musik-Ensembles und Vereine. Ca. 200 Mitwirkende sind an diesem Projekt beteiligt. Besonders musikalisch begabte Schülerinnen und Schüler werden über die schulischen Angebote hinaus an externe Instrumentallehrer vermittelt.

5.3 Schwerpunkt Sprachen

Französisch, Englisch, Latein und Spanisch: Das Graf-Stauffenberg-Gymnasium zeichnet sich durch ein breit gefächertes Fremdsprachenangebot aus. Französisch, Latein, Englisch und Spanisch können als erste bzw. zweite Pflichtfremdsprache bzw. im Rahmen des Wahlunterrichts gewählt werden. Unabhängig von der gewählten Sprachenfolge bieten wir unseren Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an verschiedenen internationalen Sprachangeboten, den Erwerb diverser Sprachzertifikate sowie des Latinums an. Auch die regelmäßige Teilnahme an Wettbewerben zeichnet das Angebot im Bereich Sprachen aus. Schüleraustausch mit Frankreich und USA, sowie Reisen nach Spanien, in die USA und nach Australien komplettieren die Sprachangebote des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums.

6 Feste Angebote des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums:

6.1 Sprachenraum

Der Sprachenraum ist ein offenes Angebot im Rahmen der Nachmittagsbetreuung sowie des Wahlunterrichts in der Jahrgangsstufe 8, mit dem Ziel, den eigenständigen Umgang (Fremd-) Sprachen zu unterstützen. Dort erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich mit Hilfe von bereitgestelltem Fördermaterial auf Klassenarbeiten und Klausuren vorzubereiten, mit Freiarbeitsmaterialien einen eher spielerischen Zugang zur Fremdsprache zu entwickeln oder sich mit authentischen Materialien wie

Büchern, Filmen oder Zeitschriften auseinandersetzen zu können. Der Sprachenraum ist täglich geöffnet und die Schüler werden persönlich und individuell von fachkundigen Kolleginnen und Kollegen betreut. Die Vorbereitung auf Sprachzertifikate wie CAE oder DELF, aber auch die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern im Einzelfall und nach Absprache mit den Eltern kann hier individuell umgesetzt werden. Auch Angebote zu kreativem Schreiben, etwa in Form von Wettbewerben, gehören zum Sprachenraum.

6.2 Mathelabor

Das Mathelabor bietet Möglichkeiten für Schüler und Schülerinnen aller Klassenstufen. Für die Unter- und Mittelstufe bietet das Mathelabor genügend Einstiegsmöglichkeiten, um mathematische Zusammenhänge und Eigenschaften zu erkunden und kennen zu lernen. Mit Hilfe vieler altersgemäßer Spiele, Knobelaufgaben oder Bastel- und Übungsmaterial wird das Lernen nachhaltig unterstützt und gefördert, dabei wird Material für alle Lerntypen bereitgehalten. Das Mathelabor ist Anlaufstelle für Lernende jeden Alters, um sich gezielt und eigenständig auf Klassenarbeiten, Wettbewerbe, Klausuren und das Landesabitur vorzubereiten. Das umfangreiche Übungsmaterial ermöglicht es den Abiturientinnen und Abiturienten, den Stoff der Oberstufe intensiv zu wiederholen und sich anhand der Abituraufgabensammlungen Lösungsstrategien zu erarbeiten. Nicht zuletzt werden hier noch einmal die letzten wiederholenden Vorbereitungen für die Teilnahme am Bundeswettbewerb Mathematik getroffen.

6.3 Kunstlabor

Das neueingerichtete Kunstlabor ist ein freies Angebot für Schülerinnen und Schüler, künstlerisch kreativ zu werden. Es können die zeichnerischen Fähigkeiten verbessert werden, an eigenen Ideen gefeilt oder verschiedene Materialien ausprobiert werden, wie z.B. mit Ton zu arbeiten. Derzeit läuft ein Wettbewerb für das neue Logo der Cafeteria. Auch hier gibt es während der Öffnungszeiten fachkundige Betreuung.

6.4 PFIFF und PFIFFikus

Für hochleistende Schüler der Oberstufe bietet die Schule die Möglichkeit, jüngeren Schülerinnen und Schülern im Rahmen des PFIFF-Programms (Programm für individuelle fachspezifische Förderung) qualifizierte Nachhilfe in den Fächern Mathematik, Latein und Englisch zu geben und dabei ihre

soziale Kompetenz zu schulen. Das Betreuungsangebot PFIFF (Klassen 5-7) richtet sich auf der einen Seite an lernschwächere Schüler, auf der anderen Seite gibt es das Angebot PFIFFikus für leistungsstärkere Schüler der Klassen 5 und 6, die im normalen Fachunterricht spielend mitkommen und in diesen beiden Schulstunden neue Herausforderungen in Form kreativer Schreibanlässe, weiterführender Literatur und Knobelaufgaben bekommen. Für ältere Schülerinnen und Schüler stellen beide Angebote eine besondere Möglichkeit dar, sich als Lehrende und Stoffvermittelnde auszuprobieren. Insbesondere hochleistende Schülerinnen und Schüler nutzen dieses Angebot, sich selbst weiterzubilden und auszuprobieren, indem sie diese pädagogische Rolle einnehmen.

6.5 Lions Quest

Das Graf-Stauffenberg-Gymnasium arbeitet in allen fünften Klassen mit dem Programm „Lions Quest“, wofür Materialien und eine Klassenleiterstunde von der Schule bereitgestellt werden. Bei dem Programm von Lions Clubs International geht es um die planvolle Förderung der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Diese werden nachhaltig dabei unterstützt, ihr Selbstvertrauen und ihre kommunikativen Fähigkeiten zu stärken, Kontakte und positive Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, Konflikt- und Risikosituationen in ihrem Alltag angemessen zu begegnen und konstruktive Lösungen für Probleme, die gerade die Pubertät gehäuft mit sich bringt, zu finden. Gleichzeitig möchte der Unterricht mit Lions Quest mit diesem Programm jungen Menschen Orientierung beim Aufbau eines eigenen, sozial eingebundenen Wertesystems anbieten. Auch Mobbingprävention umfasst das anspruchsvolle und dennoch spielerische Programm.

Damit das Programm umgesetzt werden kann, wurden bereits viele Lehrkräfte unserer Schule in mehreren Fortbildungen geschult, die nun mit viel Elan jeweils zu zweit in einer Klasse die sozialen Kompetenzen fördern.

6.6 Selbstständiges Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten und Vorbereitungskurse, sowie individuell fördernde und fordernde Maßnahmen

Aktuell werden 28 verschiedene Arbeitsgemeinschaften pro Woche für verschiedene Altersstufen angeboten. Neben fach- und projektunabhängigen Arbeitsgemeinschaften orientiert sich ein Teil dieser an den Aktivitäten in den Jahrgangsstufen bzw. an den im Rahmen von Unterricht organisierten Förderangeboten und fordernden Angeboten für die jeweilige Zielgruppe.

Das GSG bietet Vorbereitungskurse für Wettbewerbe und den Erwerb von Sprachdiplomen an.

Andere AGs werden in verschiedenen Niveaustufen angeboten, so dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auch während des Halbjahres die nächste Niveaustufe in Anspruch nehmen können. Die Förderung der hochbegabten und hochleistenden Schülerinnen und Schüler am GSG läuft häufig im Ganztagsprogramm und wird in diesem vernetzt. Ein breites AG-Angebot im Rahmen der pädagogischen Mittagsbetreuung erlaubt es hochleistenden Schülerinnen und Schülern, ihren Interessenschwerpunkten nachzukommen. Neben Sportangeboten und den vielfältigen musikalischen Angeboten sind für kognitiv leistungsstarke Schüler folgende Betreuungsalternativen zu nennen: Mentoren-AG, Roboter-AG, Care-AG, Naturwissenschaften, eine Theater-AG oder Ton und Technik im Bereich Neue Medien, wobei die hier erworbenen Fähigkeiten dann auch gleich in der Praxis bei musikalischen Darbietungen und Theateraufführungen eingesetzt werden. Im Sinne der individuellen Förderung sowie auch des vernetzten Lernens bietet das Graf-Stauffenberg-Gymnasium ein breit gefächertes Angebot, sowohl was fachgebundene Projekte und Wettbewerbe, klassenstufenabhängige Angebote und auch den Lernbedürfnissen angepasste Wahlangebote anbelangt. So konnte 2014/15 z.B. im Rahmen der Wahlpflichtkurse der Jahrgangsstufe 10 am Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten teilgenommen werden. Die Teilnehmenden dieses Kurses hatten immer eine Ansprechperson an ihrer Seite, die z.B. auch Archivgänge begleitete und in Recherchetechniken einführte.

Das Angebot wurde seit 2010 bis dato stark erweitert. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei darauf, dass die Schüler persönlich angesprochen werden und entsprechend ihrer Interessen und Begabung Unterstützung erfahren, um die eigenständige Entwicklung zu fördern und Eigenständigkeit zu entwickeln. Auch die Bibliothek ist derart gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten für selbstständiges und interessengesteuertes Lernen haben, indem Computerarbeitsplätze eingerichtet sind und der Bestand der Bibliothek sowohl Fachliteratur als auch Belletristik und weitere Medienträger umfasst. Zudem werden in der Bibliothek Rechercheworkshops angeboten und zuweilen auch Lesungen oder Workshops (z.B. zu Poetry Slam) angeboten.

Die Fachschaft Geschichte organisierte, dass die Ausstellung „Deutsche Einheit. Das Gedächtnis der Nation“ für einige Wochen am Graf-Stauffenberg-Gymnasium zu sehen war; ältere, besonders interessierte Schülerinnen und Schüler wurden eigens ausgebildet, kompetent Klassen durch die Ausstellung zu führen, was mit viel Elan und Engagement umgesetzt und von der Schulgemeinschaft gern angenommen wurde.

6.7 Vernetztes Lernen

Das GSG pflegt eine Vielzahl an Partnerschaften und Kooperationen mit Institutionen aus den Bereichen Gemeinwesen, Sozialwesen, Wirtschaft, Politik und Bildung, wodurch der Ansatz des vernetzten Lernens auf mannigfaltige Art und Weise unterstützt wird. Auch innerschulisch wurde und wird das Prinzip des vernetzten Lernens großgeschrieben. Dies mündet in individuellen Förder- und Förderangeboten, die im Rahmen von Unterricht organisiert werden, Wettbewerben, Praktika, Kollegs, Seminaren, Workshops, Auslandsaufenthalten, Schüleraustausch-Fahrten, Sprachreisen, Projekttagen, Informationstagen, Methodenstunden oder fächerübergreifenden Projekten.

Die Projekte sind unter anderem darauf ausgerichtet, auf der Basis eines gründlichen Fachwissens fächerverbindend und -übergreifend Verstehenszusammenhänge zu erschließen. Die Selbstständigkeit und Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie soziale Kompetenz und emotionale Entwicklung sollen gefördert werden und sie sollen darüber hinaus lernen, ihre Lernergebnisse bzw. -produkte anderen zu präsentieren. Wichtige Schlüsselkompetenzen im Sinne des nachhaltigen Lernens sollen erworben werden. Aufgrund unserer Zielsetzungen haben wir unser Angebot weiterentwickelt und insbesondere im Sinne sehr interessierter oder leistungsstarker Schüler mit dem Ziel der Umsetzung einer hohen intellektuellen Potenz in entsprechend hohe Leistung ausgebaut. Das Interesse an profildbildenden Kursen, die Rückmeldungen der Schüler zu Workshops und Seminaren sowie der Erfolg bei Wettbewerben und nicht zuletzt das große Engagement unserer Schülerinnen und Schüler haben den Ideen, Konzepten und Entwicklungsschritten bis dato Recht gegeben und können Wegweiser für die zukünftige aktive Gestaltung des Lebensraums Schule sein.

7 Regelmäßige Veranstaltungen, Wettbewerbe und Projekte

Bereich NAWI

- Ilmenauer Physiksommer
- Chemieolympiade
- Genomix-Praktikum
- Internationale Chemieolympiade
- Bundeswettbewerb Physik
- Jugend forscht
- Wahlunterricht MINT
- MINT-Messen

Bereich Mathematik

- Tag der Mathematik
- Mathematik-Wettbewerb für die Einführungsphase
- Mathematik-Wettbewerb für die 8. Klassen
- Känguru-Wettbewerb für alle Klassenstufen
- Bundeswettbewerb Mathematik für die Oberstufe
- Bundeswettbewerb des DFG-Forschungszentrums Matheon und der Deutschen Mathematiker-Vereinigung
- Besuch des Mathematikums

Bereich Musik

- Musicals
- Projekte mit Profi-Künstlern
- Workshop Tontechnik
- 10plus Kurs: Komponieren
- (Außer-) schulische Auftritte
- Musikwerkstatt
- Schwerpunkt Musik

Bereich Sprachen

- Vorlesewettbewerb
- Lernprogramm „Wir werden Textdetektive“
- Jugend schreibt
- Schüler lesen Zeitung
- Wettbewerb für frankophone Literatur „Prix des lycéens d`allemands“
- Vokabelkönig Latein
- Schüleraustausch mit Frankreich/USA/Australien
- Sprachreise nach Spanien
- Rechtschreibkurs
- Latinumserwerb
- Bereich Studienwahl und Berufsorientierung/POWI
- Provalidis-Schülerwettbewerb „Zukunftsindustrien gestalten“
- Orientierungstage für die Jahrgangsstufe 10

- Europawoche für die Jahrgangsstufe 10
- Studienberatung durch das Arbeitsamt, Stufe 11
- Leistungs- und Einstellungstests des GEVA-Instituts für die Stufe 11
- Universitätstage, Stufe 11
- Berufsinformationsmesse
- Projekt Bewerbungstraining, Stufe 11
- Studientage und Dialogtage Business@School, Stufe 10

Bereich Sport

- Jugend trainiert für Olympia

Sonstiges

- Lernen lernen, Stufe 5
- Lions Quest, Stufe 5
- Motivationstag, Stufe 10
- Methodenstunden, Stufe 10
- Beratung und Lerncoaching
- Mentorenprogramm
- Fächerübergreifende Projekte
- Besuch: Haus der Geschichte, Stufe 9

8 Zusammenfassend: Neue Entwicklungen nach dem Erwerb des Gütesiegels – Maßnahmen, Tätigkeiten und Zusatzangebote zur individuellen Förderung seit 2010

2010/2011

- Ausdehnung der Pull-Out Projektstage auf die Jahrgangsstufen 5 bis 7
- Beschluss über die Veranstaltung einer zusätzlichen Konferenz zur Leistungserfassung (KLE) pro Halbjahr und das Erstellen zusätzlicher individueller Förderpläne
- Entwicklung eines fächerübergreifenden Methodencurriculums für die Unter- und Mittelstufe
- Erste Teilnahme am Ilmenauer Physiksommer in der Jahrgangsstufe 12

- Erstes philosophisch-theologisches Wochenende im Kloster Jakobsberg in der Jahrgangsstufe 12
- Erste Teilnahme an der Hessischen MINT Messe
- Teilnahme am PROVADIS Schüler-Wettbewerb: „Zukunftsindustrien gestalten“ als Pilotschule
- Projekt „Zeitschriften in die Schule“
- Start des jährlichen Lernprogramms „Wir werden Textdetektive“ für Strategien zur Texterschließung in Klasse 5 in Kooperation mit der Goethe-Universität Frankfurt
- Coaching – Etablierung eines festen Ansprechpartners für alle Fragen und Probleme der Fünft- und Sechstklässler
- Workshop „Tontechnik“ für interessierte Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen

2012/2013

- Frau Baille vom Staatlichen Schulamt im Bereich Schulpsychologie nimmt die direkte Zusammenarbeit als Schulpsychologin am GSG auf.
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Beratung und Erziehungshilfe des MTK (ZeBIM)
- Verbindliche Einführung eines Methodencurriculums
- Einführung der Gourmet Kurse Mathematik, Informatik und NAWI für leistungsstarke Schüler als Wahlfach in der Jahrgangsstufe 8
- In den Wahlfächern NAWI und Chemie können die Schülerinnen und Schüler ab jetzt an Wettbewerben teilnehmen.

2014/16

- Einführung des Parallelangebotes G8 und G9
- MINT-Wettbewerbe werden deutlich ausgebaut, die Teilnahme ist sehr erfolgreich.
- Das Angebot im Schwerpunkt Musik wird ausgebaut, neu sind die Pop Folk AG und das Angebot, sich im Komponieren auszuprobieren, auch die Teilnahme am Wettbewerb „Jugend jazzt“ ist neu.
- In Klasse 5 wird Lions Quest eingeführt, soziales und emotionales Lernen stehen hierbei im Vordergrund.
- Ebenfalls in Stufe 5 wird ein Computerkurs zu den grundlegenden Textverarbeitungsprogrammen und Präsentationstechniken eingeführt.

- In Stufe 11 wird ein zweites Berufspraktikum eingeführt, so dass ambitionierte Berufswünsche ausprobiert und einem Realitätscheck unterworfen werden können; die drei schulbesten Praktikumsberichte werden im Wettbewerb „Schule und Wirtschaft“ eingereicht.
- Lerncoaching beginnt in Form von Einzelcoachings und Kleingruppencoachings, ein Coaching für Underachiever wird derzeit konzipiert (Beauftragte für Hochbegabung ist Systematische Beraterin und Lerncoach in Ausbildung). Coachingmaterial und -lektüre wurde hierfür von der Schule bereitgestellt, ebenso ein Beratungsraum.
- Beratung von hochbegabten Kindern wird ausgebaut durch die Beauftragte.
- Elternarbeit mit Hochbegabten und Hochleistenden wird ausgebaut in Form eines Elternabends und Mailkontakten, es fanden zudem Beratungsgespräche mit Eltern von hochbegabten Kindern statt.
- Vortrag über Hochbegabung
- Schülerinnen und Schüler werden verstärkt auf Sommerakademien, Tagungen und andere außerschulische Workshops aufmerksam gemacht und die Teilnahme unterstützt, so dass wertvolle Lernerfahrungen gemacht werden können; zu diesem Zweck gibt es nun auch einen Schaukasten, in dem Angebote für alle sichtbar ausgehängt werden
- Künstlerisch-kreativ Begabte können im neuen Brennofen ihre Keramiken brennen.
- Einführung eines Gen-Labors, indem anspruchsvolle Versuche geleistet werden können, ab 2016/17 für Lernende nutzbar
- 2016/17: Einführung von Klassenleiterstunden für die Jahrgänge 6-9, in denen Klassenthemen besprochen und die Schülerinnen und Schüler individuell beraten werden können.

Weiterführende Statistik

	2012/2013	2015/16
Teilnehmer/innen Pull-out-Tage Klasse 6/7	16	25
Teilnehmer/innen Pull-out-Tage Klasse 8/9	15	17
Teilnehmer/innen PFIFFikus	30	88
Unterrichtende Oberstufenschüler/innen im Programm PFIFF/PFIFFikus	PFIFF: 18 PFIFFikus: 8	PFIFF: 15 PFIFFikus: 2
Teilnehmer/innen Care-AG	7	15
Teilnehmer/innen Mentoren-AG	15	32
Schüler/innen, die eine Jahrgangsstufe übersprungen haben	0	2
START-Stipendium	1	1
Stipendium für ein Propädeutiken Young Business School Heidelberg	3	-
Teilnahme Goethelabor, Jugend forscht	-	27
Teilnahme Jury LUCAS-Kinderfilmfestival	-	1
Teilnahme Zukunftslabor, Adenauer-Stiftung	-	2
Teilnahme Schüler-Sommerakademie Land Hessen	-	1
Teilnahme Young Leaders Akademie 51	-	3
Teilnahme Wettbewerb Explore Science	-	18

	2012/2013	2015/16
Besondere Leistungen bei Wettbewerben	<p>Jugend forscht: 27 SuS, 2 x 1. Preis mit Weiterleitung Landeswettbewerb, 2x 3. Preis, 1x 3. Preis „Jugend experimentiert“, Schulpreis, Sonderpreis Umwelttechnik</p> <p>Chemieolympiade: 11 Teilnehmer/innen (Jahrgang 13) – 11 x 2. Runde, beste Platzierung in der 2. Runde: Platz 8 in Hessen</p> <p>Business@School: 16 Schüler/innen</p>	<p>Jugend forscht</p> <ul style="list-style-type: none"> * Mathematik: 1. Preis Regionalwettbewerb, * Geo- und Raumwissenschaft: 1. Preis und Sonderpreis und Anerkennungspreis * Physik: Sonderpreis Umwelttechnik * Technik: 2 x 3. Preis, * Chemie: 3 x Anerkennungspreis * Arbeitswelt: 2. Preis * Informatik: 1. Preis, Weiterleitung Landeswettbewerb <p>Känguru: 15 deutschlandweite Preise</p> <p>Sonderpreis: Schulpreis MINT</p> <p>Sonderpreis: P&G-MINT-Award 2015 durch die Landesarbeitsgemeinschaft Schule und Wirtschaft Hessen für den Aufbau und Betrieb von Schülerforschungshäusern</p> <p>Sonderpreis für das beste Experiment beim Schülerforum durch VDI</p> <p>Business@School: Teilnahme am Bundesfinale (2015) 21 SchülerInnen, 1. Platz Regionalentscheid (2016)</p>

*Stefanie Rieger-Goertz
Bürgermeister-Lauck-Straße 24
65439 Flörsheim am Main*

E-Mail: info@graf-stauffenberg-gymnasium.de

Das Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen – Bildung in sozialer Verantwortung

Konzept der Hochbegabtenförderung an einer Internatsschule

Ulrike Ostermaier

An der ehemaligen Meißner Fürstenschule Sankt Afra öffnete der Freistaat Sachsen seit 2001 einen Freiraum für interdisziplinär Begabte. Am Landesgymnasium leben und lernen ca. 300 Jugendliche mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Mentoren begleiten sie. Die Schule mit Internat verfolgt ein generalistisches Bildungskonzept. Dieser besondere Auftrag ist im Schulgesetz des Freistaates Sachsen gesetzlich fundiert.

Im Geiste des alten Fürstenschulmottos „sapere aude!“ agieren Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen mit Bewusstsein für Tradition und mit Verantwortung für den Einzelnen und seine wie unser aller Zukunft.

1 Eine Pilotschule

Seit über zehn Jahren sammeln wir Erfahrungen, ausschließlich für hochbegabte Kinder ein generalistisches Bildungsprogramm zu verwirklichen und weiter zu entwickeln. Dabei gehen wir davon aus, dass interdisziplinär Begabte Bedürfnisse im Bereich des Lernens haben, denen die allgemeinbildende Schule nicht immer umfänglich gerecht werden kann. In ihren Herkunftsschulen sind die Bewerber im Idealfall die Zugpferde, die den Maßstab für die Lerngruppe setzen und die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen oder sie sind auf der anderen Seite des Extrems Randfiguren, belächelt, gemobbt und ohne Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Alle verbindet das Gefühl, nicht am richtigen Ort zu sein, keinen Sinn zu finden, allein zu sein, gebremst zu werden, in enge Strukturen gebunden zu sein, in Kleinschrittigkeit zu ermüden, nur zu ahnen, wohin man könnte, ohne dafür einen Halt zu finden.

In Meißen entsteht mit jedem Jahrgang neu eine Lebens- und Lerngemeinschaft, die sich als eine Schule versteht, in der sich Internat und Gymnasium als zwei sich positiv beeinflussende Kräfte gegenseitig verstärken. Eine Gemeinschaft Gleichgesinnter, die akademische Exzellenz, Tatkraft und Phantasie, Verantwortungsgefühl und Engagement lernen und leben. Individuelle Förderung und die Gestaltung von Freiräumen kennzeichnen den Umgang

der Afranerinnen und Afraner untereinander. Eine Gemeinschaft aus jungen Leuten und Mentoren, die sich in ihrer Entwicklung wechselseitig weiterbringen.

Das afranische Leitbild „Freiraum für Persönlichkeit“ fasst Bedürfnisse und Zielstellungen im Slogan zusammen. Die „Freiraumnutzer“ genießen die Verlockung des Freiraums im undefinierten Feld und hohe Anforderungen an ihre Selbstständigkeit. Immer geht es uns um die Entwicklung der Persönlichkeit, nicht vordergründig um Noten und Punkte, Abschlüsse und Wettbewerbserfolge. Diese sind nur sichtbarer, notwendiger Ausdruck des Wachsens in Zahlen und Fakten. Die Zielstellung heißt „educated person“.

Individualität und Heterogenität der Klassen und Gruppen markieren eine hohe Herausforderung an alle mit der Bildungsaufgabe Betrauten. Was so einfach klingt, eine Schule für Hochbegabte(!), erweist sich als hoch anspruchsvoll wie jede pädagogische Aufgabe: Verschiedene Begabungsprofile, Wahrnehmungsfähigkeit und Offenheit, die auf hoher Sensibilität basieren, eigenständiges und flexibles Denken, das qualifizierte Auseinandersetzung sucht, dazu die selbstverständliche Integration von Schülern mit Förderbedarf z. B. im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung, der sozial-emotionalen Entwicklung usw.. Wir lernen mit jedem Jahrgang dazu. Die Schule entwickelt sich. Jede Evaluation gibt Hinweise.

2 Am Anfang steht das SAC

Aufnahmeverfahren oder Schülerassessmentcenter nennen wir das zweitägige Verfahren, dem sich jeder Bewerber stellen muss. Nach Einreichung verschiedener Unterlagen (siehe homepage) begibt sich das 12-jährige (oder auch durch das vorzeitige Einschulen oder/und Überspringen von Jahrgangsstufen jüngere) Kind motiviert in altersgerechte, eher spielerische Situationen und erprobt sich an unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Dabei spielt das Vorwissen aus den unterschiedlichen schulischen Zusammenhängen, aus denen die Kinder in die Bewerbungssituation kommen, eher eine untergeordnete Rolle.

Wie das afranische Konzept basiert auch das Aufnahmeverfahren wesentlich auf der Theorie des amerikanischen Pädagogen und Psychologen Joseph Renzulli, der Hochbegabung als eine Schnittmenge von überdurchschnittlichen Fähigkeiten, hoher Kreativität und intensiver Aufgabenzuwendung definiert. Wir gehen von einem Konstrukt begriff aus, der Mehrdimensionalität der Begabung beinhaltet: Intelligenz, Kreativität, Persönlichkeit. Co-kognitive Faktoren sind deshalb ebenso zu beobachten wie die überdurchschnittlichen Fähigkeiten, die durch Psychologen im Aufnahmeverfahren begabungsdiagnostisch ermittelt werden.

Das Ergebnis des Assessmentcenters ist ein durch Pädagogen und Psychologen auf der Basis von Beobachtungs- und Diagnostikwerten, einem Interview und der Auswertung der Bewerbungsunterlagen entstandenes Ranking, nach dem die vorhandenen max. 48 Plätze für einen neuen Jahrgang ab Klasse 7 vergeben werden können, Mädchen und Jungen zu gleichen Teilen. Da die zukünftigen Schülerinnen und Schüler ihren Bildungsweg in einem Internat fortsetzen, sind Selbständigkeit und soziale Kompetenzen ebenso wichtige Faktoren.

Was zunächst als Entwurzelung erscheinen mag, bewährt sich dank intensiver Kommunikation und klarer Verbindlichkeiten in der Gemeinschaft als Verwurzelung. Trotzdem muss behutsam ausgewählt werden. Nicht jeder Elternwunsch entspricht dem Potenzial und den persönlichen Möglichkeiten des Kindes. Wichtig ist neben den mess- und beobachtbaren Daten der überzeugende Wunsch des Kindes, an seiner bisherigen Lernsituation unbedingt etwas verändern zu wollen und dafür Kräfte mobilisieren zu können. Die staatliche Schule mit ihrem Internat ist in der glücklichen Lage, zukünftige Schüler ganz unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten des Elternhauses auswählen zu können. Auch eine Bindung des Wohnsitzes der Familie an den Freistaat Sachsen existiert nicht.

Individuelle Herausforderungen, die für den Einzelnen mit dem Schul- und Umgebungswechsel entstehen, lassen sich im Aufnahmeverfahren nicht immer umfänglich erfassen. Über die Möglichkeit, im Bedarfsfall auf die fachliche Kompetenz einer Beratungsstelle zur Begabtenförderung zurückgreifen zu können, sind wir dankbar. Die Effekte einer solchen Zusammenarbeit gehen über die Einzelfallberatung weit hinaus. Die Notwendigkeit professionübergreifenden Handelns, der Austausch zwischen Pädagogen und Psychologen, das gemeinsame Agieren ist dem Einzelnen so zuträglich wie der Entwicklung des Systems.

3 Enrichment – Akzeleration

Hohen Begabungen in mehreren Bereichen kommt Sankt Afra mit einer generalistischen Bildung entgegen. Diese besteht aus einem vielfachen Mehr an Angeboten. Durch die Kombination von Enrichment und Akzeleration wird der Versuch unternommen, die von hochbegabten Kindern häufig erlebte Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Lernfähigkeit und der erzwungenen Lerngeschwindigkeit aufzuspüren und zu vermindern.

Sankt Afra wirkt vergleichbar einer Ganztagschule. Rhythmisiert, in Blöcken von 90 Minuten arbeiten Schüler und Mentoren in Prozessen gemeinsam an Problemstellungen. Effektive Pausen zwischen den Phasen der Konzentra-

tion bieten Zeit für Regeneration. Im *fundamentum* wird im Klassenverband Grundlagenwissen vermittelt. Hier bilden sich alle für die entsprechende Jahrgangsstufe vorgeschriebenen Unterrichtsfächer in der Studentafel ab.

Im Bereich der *addita* findet weitere Vertiefung von Fähigkeiten und Neigungen statt. Die Altersgruppen mischen sich, der Klassenverband wird aufgelöst, der Lernende wählt nach Interesse, unterliegt aber auch Vorschriften, die den generalistischen Ansatz unterstützen. Noch stärker als im *fundamentum* kann hier individuelle Förderung verwirklicht werden. Der Additumsbereich lässt auch Raum für die Vorbereitung auf Wettbewerbe. Besonders erfolgreich zeigen sich die Afranerinnen und Afraner z. B. jährlich im Bundeswettbewerb „Jugend forscht“.

Während sich die Fächer des *fundamentums* auf dem Zeugnis in Noten spiegeln, werden die *addita* ohne Wertung verzeichnet. Der Erfolg dieser Lerneinheiten findet neben vielen anderen Beobachtungen und Hinweisen seinen Niederschlag in einem Entwicklungsbericht, den der Mentor nach jedem Schulhalbjahr für seinen Schützling und dessen Eltern erstellt.

Als staatliches Gymnasium unterrichten wir auf der Basis sogenannter „offener curricula“. Grundlage für diese afraspezifischen Lehrpläne sind zunächst die sächsischen Lehrpläne. Diese wurden für die Mittelstufe von allen Wiederholungsphasen befreit, „eingedampft“, Synergien geprüft, da im Sinne der Akzeleration mit den Begabten schneller vorangeschritten werden kann. Es entstand ein verbindliches Kerncurriculum, dessen Inhalte in den *addita* fächerverbindend vertieft werden.

Studienzeit, ein sogen. *Silentium* am frühen Nachmittag, das von Mentoren betreut wird, kommt den Bedürfnissen des Einzelnen entgegen. Der im kleinen Zeitfenster erarbeitete Unterrichtsstoff kann hier sowohl wiederholend und übend gefestigt oder weiter vertieft werden. Es geht also nicht um die „gemeinsame Hausaufgabe“ als vielmehr um ein Lernen je nach individuellem Bedürfnis bzw. Notwendigkeit. Das kann im Einzelfall sehr unterschiedlich sein.

Die Straffung der Lehrpläne schafft einerseits Platz für afraspezifische Vertiefungen (z.B. eine weit über die Altersnorm hinaus weisende Lektüreliste), andererseits entsteht Raum, um eine weitere Fremdsprache zu erobern. Das Fremdsprachenkonzept verpflichtet jeden Afraner zum Erlernen von drei Fremdsprachen, eine davon ist Griechisch oder Latein. Über diese drei hinaus lässt das Konzept den Erwerb weiterer Sprachen z.B. im Additumsbereich zu. Wie in allen Bereichen gilt auch hier: Ein „Mehr“ ist immer erlaubt! Häufig setzen nur organisatorische oder physische Fragen dem Interesse Grenzen.

4 Mentoring

Von entscheidender Bedeutung ist das afranische Mentoring. Die Mentoren sind Lehrer. Sie nehmen sich als Internatsmentoren vorrangig sozialer, als Gymnasialmentoren vorrangig akademischer Belange an. Der sechsjährige Weg erfährt kluge und sensible Begleitung durch Mentoren in der Gemeinschaft Gleichgesinnter. Die Arbeit der Mentoren ist ein entscheidender konzeptioneller Baustein, der bei Gelegenheit in einem eigenen Beitrag dargestellt werden könnte. Die diesem Artikel folgenden Beispiele aus *fundamentum* und *additum* geben exemplarisch auch einen Einblick in den verantwortungsvollen Aufgabenbereich der Mentoren Afras.

5 Generalismus

Generalismus heißt für uns: breit angelegte Bildung in verbundener Verschiedenheit. Das Sprachenlernen stellt dabei nur einen Aspekt dar. Jede Jahrgangsstufe hat ihr eigenes wissenschaftspropädeutisches Profil. Begonnen wird im 7. Schuljahr mit dem „Explorer“, ein Schnupperkurs durch die Forschungsmethoden verschiedener Wissensgebiete. Das macht weiter neugierig und gibt dem Hunger Futter, lenkt das Interesse der Kinder und fördert notwendige, selbständig zu treffende Entscheidungen.

Angefangen in Klassenstufe 8 widmen sich die Schülerinnen und Schüler in eigenen Studien (Trimesterarbeiten, Profilarbeiten) fachspezifischen Themen bis hin zum selbst gewählten Forschungsauftrag der besonderen Lernleistung. Die Oberstufe umfasst u.a. drei Leistungskurse und afraspezifische Grundkurse. In Ober- und Mittelstufe besteht die Möglichkeit eines Frühstudiums, das durch die Nähe zu Dresdens Universität und Hochschulen gern genutzt wird. Neben dem sächsischen Zentralabitur, das jeder ablegen muss, besteht die Möglichkeit eines zusätzlichen, englischsprachigen Schulabschlusses (International Baccalaureate).

Im Nachmittagsbereich oder am Abend stehen Werkstätten für die handwerklichen Interessen der Jüngeren zur Verfügung, der Instrumentalunterricht wird fortgesetzt, Sport getrieben, Verantwortung für Projekte z. B. des Schulrates übernommen.

Einmal pro Woche besuchen die Afraner der neunten und zehnten Stufe so genannte „Services“. Hier übernehmen sie besondere Verantwortung, helfen und unterstützen z. B. im Altersheim, im Kindergarten, im Krankenhaus oder arbeiten auf dem schuleigenen Weinberg.

6 Lern- und Lebensgemeinschaft, Exzellenz und Engagement

Unterricht ist auch am Samstag! Die Gemeinschaft füllt das Wochenende mit Aktivitäten zwischen Sport, Geselligkeit und akademischem Austausch. Es entstehen Freiräume in Gymnasium und Internat zur Verschränkung von individuellen Interessen und intelligentem, sozial orientiertem Wissen. Durch das Miteinander verschwimmt die gewohnte Trennung zwischen Freizeit und Arbeitszeit. Offenheit für Experimente und die Fähigkeit, mit deren Gelingen als auch Scheitern umzugehen, sind ebenso wichtig wie eine lernende Haltung.

Die Nährstoffe der Gemeinschaft werden freudig aufgenommen und die Identifikation mit dem Ziel, zu einer *educated person*, zu einem urteilsfähigen Generalisten zu reifen, der auch sensibel, kompromissbereit, durchsetzungsfähig und belastbar ist, ist hoch. Erforderlich dazu ist die Bereitschaft, Herausforderungen zu suchen und anzunehmen, um im gegenseitigen Respekt, Vertrauen und Humor Gemeinschaft in vielfältigen Formen weiterzuentwickeln. Die Förderung akademischer Exzellenz innerhalb eines sozialen Spannungsfeldes, wie es ganz besonders das Internat bietet, ist eine hervorragende Möglichkeit, die Zukunftsressource Bildung zu sichern. Uns geht es darum, Menschen zu fördern, die sich generalistisch bilden wollen, unabhängig und frei denken, demokratische Grundwerte vertreten und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. Begabung verpflichtet. Darüber hinaus kann sich Exzellenz aus ihrem Kern heraus in sozialer Dimension in immer neue Kontexte hin entfalten, im Interesse des Einzelnen und im Dienst der Gesellschaft.

Alle Absolventen studieren (Ausnahmen bestätigen die Regel.). Die Fächerwahl spiegelt den generalistischen Ansatz: vom Chemiker bis zum Juristen, vom Arzt bis zum Kirchenmusiker oder Philosophen, gern auch in Kombination mehrerer Studienfächer. Afra hat sie gut vorbereitet. Das ist wichtig für jeden Einzelnen, aber ebenso wichtig für unsere Gesellschaft.

Dr. Ulrike Ostermaier
Schulleiterin
Landesgymnasium Sankt Afra
Freiheit 13
01662 Meißen

E-Mail: ulrike.ostermaier@st-afra.smk.sachsen.de

„We don´t need no education“ – Ein Medienprojekt im Unterricht mit hochbegabten Kindern am Landesgymnasium Sankt Afra

Cornelius Henker, René Raschke

Die Durchführung zeitintensiver, komplexer Projekte ist durch die internationale Präsenz der Schülerinnen und Schüler auf Sankt Afra wesentlich einfacher zu organisieren, als in einem klassischen Schulkontext, da sie nicht nur auf den Unterricht im lehrplanbezogenen *fundamentum* oder die interessegeleiteten sowie exzellenzfördernden *addita* begrenzt sein muss. Freiräume und Zeitfenster, die sich durch die räumliche Nähe ergeben, können genutzt werden. Je nach Projekt und Interesse, verschwimmen klassische Schulthemen und Freizeitinteresse, bzw. werden miteinander vernetzt. Im afranischen Kontext nennen wir diese und andere sich aus den besonderen Lernbedingungen ergebende Kombinationen „Verbundene Verschiedenheit“.

Seit mehreren Jahren führen die Fachkollegen Ethik / katholische und evangelische Religion im zweiten Halbjahr der 7. Klasse ein mehrwöchiges Projekt gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durch. Dabei soll der reflektierte Umgang mit Medien nicht nur bezüglich konsumorientierter Unterhaltungszwecke, sondern auch zum Zweck der selbständigen Gestaltung eingeübt werden. In jedweder Form stellen Medien heute für Jugendliche eine außerordentliche Herausforderung dar: ausgeklügelte Möglichkeiten sozialer Kommunikation, permanente Erreichbarkeit eines „Internet2go“, inflationäre Informationsfülle oder das aktuelle Mitreden- und Mithalten-Wollen. Die mediale Wirklichkeit ist ständiger Begleiter der Jugendlichen, die sehr wohl kompetenten Umgang und „knowhow“ besitzen. Ein Aspekt bleibt allerdings nicht selten außen vor: Gesellschaftliche Entwicklungen, Erwartungen und Kritiken werden beinahe ausschließlich medial verarbeitet, was einen kompetenten Umgang verlangt und damit pädagogischen Handlungsbedarf anzeigt. Das Medienprojekt bedient diese Schnittstelle: Zum einen sollen die Schüler mit Freude und Neugier ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Medien ausprobieren, interessegeleitet erweitern und selbst produktiv werden. Zum anderen wird die Reflexionsfähigkeit der Schüler in Bezug auf Medieninhalte und Produktionsformen, aber auch auf Projektmanagement und Kommunikationsformen gefördert.

Rahmenbedingungen

Die notwendige Zeit gewinnen wir durch eine lehrplankonforme Beschleunigung und Verdichtung der Inhalte. Dabei wird der klassische Fachunterricht aufgebrochen und alle Schüler der Klassenstufe 7 werden für eine Doppelstunde pro Woche neu durchmischt. Weitere Anteile fächerbindenden Unterrichts ergeben sich außerdem durch die punktuelle Kooperation mit Informatik, Geisteswissenschaften, Musik und Sprachen. Der in den Lehrplänen der Fächer Ethik und evangelische Religion geforderten Kompetenzorientierung und Fächerverbindung wird so in besonderem Maße Rechnung getragen. Außerdem lassen sich unterschiedliche Lernbereiche und Unterrichtsinhalte auf diese Weise sinnvoll verbinden. So werden im Lehrplan Ethik Klasse 7 u.a. die Ausbildung folgender Grundkompetenzen als Unterrichtsziel gefordert: „Die Schüler hinterfragen [...] den Einfluss von Medien auf die Meinungsbildung. Die Schüler erkennen die Bedeutung medialer Vermittlungsformen für das Verständnis von Wirklichkeit. Sie hinterfragen, welche Folgen für die eigene Lebenswelt daraus resultieren.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2011, S. 13ff.). Auch die Lehrpläne für evangelische und katholische Religion verweisen mehrfach auf die Ausbildung einer Medienkompetenz. Konkret heißt es weiter: „[Die Schüler sollen] sich positionieren zur Faszination und Vorbildwirkung von Stars und Idolen.“ Dabei sollen „Erwartungen, Träume, Sehnsüchte“ reflektiert werden, und ihre Abbildung medienkritisch zwischen „Funktionalisierung, Kommerzialisierung und Virtualisierung“ verortet werden. Außerdem sind die Schüler angehalten, sich „mit eigenen und fremden Lebensentwürfen auseinanderzusetzen und Kriterien für ein sinnvolles Leben zu reflektieren“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2004/2011, S. 15ff.). An diesen konkreten und übergeordneten Lehrplanzielen setzt das Unterrichtsprojekt an und geht darüber hinaus. Schüler sind nicht nur diejenigen, die die „Macht der Bilder“ hinterfragen und einer Prüfung unterziehen, sie sind auch diejenigen, die selbst Inhalte mit Bildern transportieren und inszenieren. So wird einerseits den ständig steigenden, lebensweltlichen Anforderungen an Kinder und Jugendliche als Konsumenten und als Produzenten eigener Medienbeiträge (youtube, Instagram, Snapchat usw.) Rechnung getragen, und andererseits ein hochwertiges Unterrichtsprodukt geplant und gestaltet.

Ziele und Methoden

Ziel des Projektes besteht in der Stärkung und Förderung eines reflexiven Bewusstseins der Schüler im Umgang mit medialen Produkten. Im Verlauf des Projektes erarbeiten, gestalten und präsentieren die Schüler zu einem gesellschaftskritischen Lied ihrer Wahl ein Cover, ein Drehbuch und einen

Film. Sie reflektieren neben den spezifischen Inhalten ihres Liedes die unterschiedlichen Gruppenprozesse und üben darüber hinaus Medienkritik. Die Komplexität der Problemstellung wird mit Teilaufgaben und Gliederung des Projektzeitraumes in Arbeitsabschnitte unterteilt. So werden Gruppe und Einzelner zu stetiger Performanz herausgefordert. Die Ausbildung der Kompetenzen Teamfähigkeit, Planungs- sowie Organisationsfähigkeit und Kritikfähigkeit erfordert von den Schülerinnen und Schülern neben einer ausdauernden Anstrengungs- und Problemlösungsbereitschaft auch situativ immer neue kreative Strategien. Obwohl das fertige Endprodukt von den Schülern als primäre Zielstellung vordergründig wahrgenommen wird, verdeutlicht sich der Prozesscharakter des Projektes immer wieder. Eine regelmäßige Reflektion des Gruppen- und Arbeitsprozesses, sowie das Einüben einer konstruktiven Feedbackkultur werden durch flankierende Präsentationsphasen in Kleingruppe und Plenum ermöglicht. Mentoring als Säule und Schwerpunkt des Schulkonzeptes von Sankt Afra spielt hier eine wesentliche Rolle. Daher wird im Folgenden nicht nur auf einzelne Schwerpunkte in Planung und Durchführung des Projektes eingegangen, sondern auch auf die verschiedenen Aufgaben der Mentoren im jeweiligen Abschnitt des Arbeitsprozesses. Ein weiterer Fokus liegt auf den spezifischen Herausforderungen von hochbegabten Kindern in der Durchführung des Projektes. Die verschiedenen, gestaffelten und ineinandergreifenden Arbeitsschritte im Projekt erfordern eine vorausschauende und sensible Begleitung. Die unterschiedliche Intensität und Geschwindigkeit der Einzel- und Gruppenprozesse stellen für die Schüler eine große Herausforderung dar und müssen vom begleitenden Lehrer zielgerichtet abgefangen, bearbeitet und begleitet werden. In der projekteröffnenden Plenumsveranstaltung analysieren und bewerten die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung und Moderation der betreuenden Mentoren den Einsatz filmischer und künstlerischer Mittel und deren Verhältnis zu Text und Ton im Musikvideo zum Titel „Another Brick in the Wall Part Two (We don´t need no education)“ der englischen Prog-Rock Band Pink Floyd.¹ Die dichte und effektvolle (wenn auch für jugendliche Sehgewohnheiten auf den ersten Blick veraltet anmutende) Inszenierung erschließt die Weite des Projektes.

¹ Es handelt sich bei dem verwendeten Musikvideo um ein Promotionsvideo zur Veröffentlichung des zweiten Teils der insgesamt dreiteiligen Veröffentlichung zu Another Brick in the Wall <http://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBj2zY>.

Gruppenbildung: Wie werden leistungsmotivierte und handlungsfähige Gruppen gebildet?

Die Zusammenstellung der Gruppen erfolgt im Vorfeld durch die projektbegleitenden Mentoren. Dabei stehen Heterogenität und Geschlechtermischung im Vordergrund. Die Gruppen á 5-6 Personen werden den einzelnen Mentoren als Bezugsperson zugeordnet und erhalten zuerst kleine, ergebnisorientierte Aufträge, z.B. Wahl der Gruppenleitung und Festlegung eines Gruppennamens, Liedauswahl innerhalb der Gruppe, Anlegen einer Arbeitsmappe.² Die erste Arbeitsphase wird durch eine Präsentation von Coverbild, Lied(-interpretation) und Interpret abgeschlossen. Während der kleinschrittigen Aufträge finden entscheidende, gruppenspezifische Entwicklungen statt, die von hoher Bedeutung für den Fortgang des Projektes sind. Die erste Hürde stellt die Einigung auf ein Lied dar. Da jeder Schüler angehalten ist, mindestens einen Liedwunsch mitzubringen, müssen bereits bei der eigenen Liedwahl überzeugende Argumente gesammelt werden, warum sich die Gruppe mehrheitlich genau für dieses Lied entscheiden sollte. Die Bandbreite ist dabei groß und reicht von globaler Popmusik, wie z.B. „We are the world“ von Michael Jackson, „Dear Mr. President“ von Pink!, bis hin zu lokaler und subkultureller Musik wie „Like mich am Arsch“ von Deichkind oder „Wellensittich und Spatzen“ von Gerhard Schöne. Anschließend erarbeiten und reflektieren die Schüler umfangreich die Sachproblematik des Liedes, in dem sie den Text interpretieren – bei fremdsprachigen Texten erfordert dies zudem Übersetzungsleistung –, die Musik hinsichtlich Genre, Instrumentalisierung, Gesang, Intonation, Stimmung analysieren und schließlich die Ergebnisse in einem selbstgestalteten Coverbild darstellen. Die intellektuelle Leistung besteht hier bereits in der herausfordernden Aufgabe, eine grundsätzlich kontroverse Problematik in stark pointierter und ebenso emotional ansprechender wie kreativ künstlerischer Deutung zu präsentieren. Die gemeinsame Auswertung mit Rückmeldung der anderen Schüler ist dann Orientierungshilfe zur angemessenen, multiperspektivischen und umfassenden Erfassung des Sachgegenstandes.

Die begleitenden Mentoren haben in dieser ersten Phase der Projektarbeit ganz verschiedene Funktionen zu erfüllen: Sie sind Organisator, Initiator, aktiver Beobachter und Bilanzierer. Das bedeutet konkret, Konflikte in den Gruppen müssen phasenweise sowohl ausgehalten als auch bearbeitet werden, klärende Strategien statt Lösungen müssen bereitgestellt und eigene Beobachtungen den Schülern gespiegelt werden. Das trägt sowohl zur Stär-

² Die Arbeitsmappe enthält u.a. Zeitplan, Arbeitsaufträge, Informationen zu Notengebung und –wertung, Notizen sowie Tipps und Tricks der Vorgängerjahre zu den einzelnen Arbeitsphasen.

kung einzelner Schülercharaktere bei, als auch zur Schulung von Achtsamkeit im gegenseitigen Umgang. Der unserer Erfahrung nach oft hohe Grad der Selbst- und Fremdrelexionsfähigkeit hochbegabter Kinder muss in diesem Zusammenhang allerdings häufig auf „Alltagstauglichkeit“ hin überprüft und ggf. auch modifiziert werden. Manche Beurteilungen zur Leistungsfähigkeit der Gruppe oder Einzelner, zu Aufgabenstellung und Methode haben das Potential, sich in ihrer Endgültigkeit oder in ihrem Umfang zu großen Hemmnissen für den gesamten Arbeitsprozess zu entwickeln, bis hin zur völligen Verweigerung von Einzelengagement bei gleichzeitig hohem Output an kreativen Ideen. Diese Dissonanz muss sensibel erkannt und gespiegelt werden. Mentoren obliegt dann die Aufgabe, Schüler z.B. für die Hinwendung zur Sachebene und zur Orientierung auf Wegmarken hin zu sensibilisieren. Außerdem finden vor allem in der Anfangsphase des Projektes wichtige Selbsterkenntnisse statt: Wo stehe ich in der Gruppe? Wie stehen die anderen zu mir? Wie stehen wir als Gruppe zur Aufgabe? Die permanente Sondierung der Umgebung des konkreten Arbeitsauftrages (soziale Gegebenheiten, räumlich-technisch-zeitliche Voraussetzungen, individuelle Interessen bei gleichzeitiger Bewertung und Einordnung) schafft für die Schüler einerseits ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung, andererseits aber auch ein hochgradig diffuses und anstrengendes Arbeitsfeld. Dies führt nicht selten dazu, dass Schüler ihre Erkenntnisse in übertriebene Rücksichtnahme oder eigene Zurücknahme transformieren.

Gruppenperformanz: Wie werden selbständige Projekte binnendifferenziert begleitet?

In der vergleichsweise langen Phase der Arbeit an Drehbuch und Film (etwa 4–5 Wochen) belegen die Schülerinnen und Schüler nach ihren Interessen Workshops zu Filmtheorie, Drehbuchschreiben und Kameratechnik. Diese Binnendifferenzierung ermöglicht es der Gruppe, sich selbständig hinsichtlich verschiedener Bereiche zu fördern und gegenseitig dabei notwendig zu ergänzen. Durch die umfassende Erarbeitung des Liedes und Kontextes ergeben sich hier vielseitigste Vertiefungs- und Anschlussmöglichkeiten. Workshop-Veranstaltungen dauern in der Regel 90 Minuten und werden von Mentoren und älteren Schülern, die das Projekt bereits erfolgreich durchlaufen haben, angeboten. Die Herausforderung für die Arbeitsgruppe besteht nach Abschluss der Theorie darin, die Workshopinhalte gemeinsam in Performanz der gesamten Gruppe zu transformieren. Welcher Schnitt eignet sich für welche Szene am besten? Welche Emotion transportiert eine bestimmte Kameraeinstellung? Passt dies zum Text des Liedes? Haben wir am Drehtag eine Kamera? Welche Mimik sollen die Darsteller haben? Liegen

wir im Zeitplan? Die Vorschaltung einer konzeptionellen Projektphase vor die eigentliche Umsetzung des Projektes hat sich bewährt, denn das differenzierte Drehbuch gibt dem Vorhaben einer kreativen Idee den dringend notwendigen Rahmen, eine Struktur klarer Handlungs- und Organisationsmuster sowie einen Zeitplan. Dabei geht es nicht um die präzise Umsetzung des Planes, sondern um die gemeinsame Koordination der verschiedenen Ansichten, Interessen und Ressourcen der Gruppe. Der eigentliche Dreh und Schnitt, der dann fast vollständig in Schülerhand liegen kann, bietet neben Spaß insbesondere auch die gruppenspezifische Erfahrung des „Scheiterns“ vor unerwarteten Problemstellungen und die daran anknüpfende notwendige Lösungsorientierung. Dieser Erfahrungsgewinn durch Pannen, Verzögerungen und Änderungen ist für den Projekterfolg und die Zielerreichung einzukalkulieren. Nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ optimieren die Gruppen ihre Performanz selbständig.

Die Rolle der Mentoren ist auch in diesem Prozessabschnitt zergliedert in Unterstützer (Bereitstellung Raum, Zeit und Material), Begleiter (Fokus auf ergebnisoffenen Prozess, Zurücknehmen eigener Erwartungen, Aushalten von Binnenkonflikten) und Netzwerker (Kanäle zwischen den Gruppen und Ansprechpartnern herstellen, Austausch über Schwierigkeiten fördern). Hochbegabte Kinder stehen nicht selten vor dem Problem, dass sie sich in der Komplexität ihrer Ideen und Wünsche für das Endprodukt verlieren. Ohne entsprechendes Mentoring kann dann im Einzelfall kein Endprodukt generiert werden, auch wenn die kreativen Voraussetzungen vorhanden sind. Kommen diese Probleme dann in einer Gruppe mit Schülern, die über eine sehr ausgeprägte Aufgabenzuwendung verfügen, zum Tragen, kann das zu einer gegenseitigen Blockade mit weitreichenden Folgen führen. Unmittelbares Feedback der betreuenden Mentoren untereinander schafft hier ein sehr enges Betreuungs- und Beratungsumfeld. Außerdem hat der begleitende Mentor nun auch zunehmend die Aufgabe, der Gruppe den Ist-Stand des Projektes vor dem Hintergrund des Zieles eines fertigen Videos zu spiegeln.

Wie werden Gruppen- und Individualleistungen prozessorientiert diagnostiziert und bewertet?

Im Team der Mentoren werden die eingereichten Projekte vor der Präsentation gesichtet und bewertet. Hierbei spielen neben der Umsetzung der Workshopinhalte auch Prozessbeobachtungen eine Rolle. In schulöffentlichen Präsentationssitzungen wird durch einen Gruppenvortrag über Interpret, Lied und Hintergründe, den fertigen Film, eine Prozessreflexion durch die Gruppe selbst, Schülerfeedback aus dem Plenum sowie einer ausführliche

Einschätzung des Lehrers ein Gesamtranking erstellt. Als Gruppenleistungen werden die Coverbildpräsentation, das fertige Drehbuch, sowie der Film und die Filmpräsentation erhoben. Dies geschieht transparent und bereits während des Arbeitsprozesses. Außerdem werden die individuellen Leistungen jedes Gruppenmitgliedes in drei Terminen parallel zum Arbeitsprozess erhoben und durch drei Teilnoten (jeweils Lehrer- und gegenseitige Einzelschätzungen aller Gruppenmitglieder, je 50 %) prozessorientiert abgebildet. Daraus ergibt sich für die abschließende Bewertung eine Gesamtindividualnote. Die Kriterien dabei sind durchgehend inhaltliche Beteiligung, Ideenreichtum, Umgang mit Kritik, Zuverlässigkeit, Motivation, Teamgeist. In einer durch die Mentoren im Team angeleiteten Abschlussreflexion wird das ganze Filmprojekt kritisch gewürdigt. Aus dieser Veranstaltung fließen wieder Tipps und Tricks für die kommenden Jahrgänge ein.

Als letzten Höhepunkt veranstalten Mentoren und Schüler gemeinsam ein Abschlussevent, bei dem in lockerer Runde aus allen Filmen der vergangenen Jahre per Zufallsprinzip ausgewählt wird. Entfalten die verschiedenen Filme anderer Jahrgänge ihre Wirkung? Versteht man die Sachbotschaften? Das lädt nicht nur zur kritischen Begutachtung und zum Gespräch ein, bereitet Freude und schätzt wert, sondern fördert zudem die selbständige Orientierung und Verortung der eigenen Leistung innerhalb des bedeutenden Schulprojektes. Die in Gesprächen und Feedbackrunden gezeigte, fachkundige, multiperspektivische und kontroverse Reflexionstiefe verdeutlicht den enormen Kompetenzzuwachs durch das Projekt. Nachhaltig macht sich diesbezüglich auch ein reflektierter und kompetenter Umgang mit Medien, insbesondere der Gestaltung audiovisueller Beiträge, bemerkbar und einige Schüler vertiefen sich anschließend in Arbeitsgemeinschaften zu Fotografie, Theater, Videokunst, Regie oder Musik in neu eröffneten Domänen. Die Mentoren füllen sowohl in den Präsentationsrunden, als auch in der Abschlussreflexion wieder unterschiedliche Rollen aus, sie sind Moderator (schaffen Kanäle für Austausch und Feedback schaffen; setzen gezielte Impulse; sorgen für klare Kommunikationsstruktur und -regeln im Plenum) und Gestalter (sorgen für einen würdige(n) Abschluss; organisieren die Feedbackauswertung im Team; sammeln Ideen für Verbesserung; vernetzen neue Schülergruppen für zukünftige Workshops).

Abschließend kommen Schülerinnen und Schüler zu der Erkenntnis, dass der Ruf „We don't need no education“, diese überspitzte Forderung, ein kluges Mittel sein kann, um auf Missstände in Gesellschaft, Politik und Kommunikation aufmerksam zu machen. Durch das tiefe Eintauchen in die Welt von provokantem Subtext, inszenierter Übertreibung, kühler Zurückhaltung, schonungsloser Konfrontation und konstruktiver Forderung wird nachhaltig ein verantwortlicher Umgang mit Medien und -konsum befördert.

Literaturverzeichnis

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2004/2011). *Lehramt
Gymnasium Ethik.*

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2004/2011). *Lehrplan
Gymnasium Evangelische Religion.*

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2004/2011). *Lehrplan
Gymnasium Katholische Religion.*

<http://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBJ2zY>

*Cornelius Henker und René Raschke
Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen
Hochbegabtenförderung
Freiheit 13
01662 Meißen*

E-Mail: cornelius.henker@sankt-afra.de

E-Mail: rene.raschke@sankt-afra.de

Scientific papers – ein bilinguales Vertiefungsangebot am Landesgymnasium Sankt Afra zur Hochbegabtenförderung

Lukas D. Besser

Auf der Basis eines Kerncurriculums werden Inhalte in *addita* fächerverbindend vertieft. Das Wissen des *fundamentums* wird nicht wiederholt, sondern angewendet. So entstehen sukzessive Spielräume, in denen die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zunehmend gefördert und gefordert wird. Die Realisierung und Verfolgung der Schülerinteressen steht im Vergleich zum *fundamentum* noch stärker im Vordergrund. Die Liebe zum Fach bzw. zur Fachwissenschaft mit zahlreichen Verbindungen und Erweiterungen soll entdeckt und ausgebaut werden. Sie bildet die intrinsische Motivation für das Engagement im *additum*. Ein differenziertes Angebot für alle Fachbereiche in allen Jahrgangsstufen entwickelt sich in jedem Unterrichtsjahr neu. „Scientific papers“ ist eines davon.

Mit Nachdruck und ehrlicher Begeisterung befragten mich Schüler nach dem Chemieunterricht über Details zu einem neuen Verfahren in Biochemie oder dem Quanteneffekt, nach der Mathematikstunde sollte ich zu einem neuen informatisch-mathematischen Algorithmus Auskunft geben. Für Pädagogen, die mit begabten Kindern arbeiten, ist das eine alltägliche Situation. Auf „wikipedia“ verweisen? Nein! Dem Drang nach Wissen muss Raum gegeben werden. Die Plattform, auf der sich die Schüler genau damit beschäftigen können, heißt *additum*! Auf Basis von Renzulli (2011) initiieren wir investigatives Lernen, um dem Anspruch und dem Interesse der Schüler nach tiefgründigem Wissenszuwachs nachzukommen. Es gilt, eine Balance zwischen induktivem und deduktivem Lernen zu erreichen, um kreative Denker und Problemlöser hervorzubringen.

Um dem Drang der Begabten nachzugehen, sich mit dem Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Artikel zu befassen, lohnt sich dies bereits mit einem Alter von 13-15 Jahren (ab Klasse 8) zu fördern. Entwicklungspsychologisch ist in diesem Zeitraum der präfrontale Cortex so weit entwickelt und in der Lage, naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu erfassen und zu verstehen, hypothetisch zu denken (Piaget, J., Inhelder, B., 1972, Kwon, Y.J., Lawson, A.E., 2000, Crone, E. A. et al., 2006, Crone, E.A., 2009) Daten auszuwerten und zu extrapolieren sowie Aussagen in Diskussionsbeiträgen kritisch zu hinterfragen.

Durch die Teilnahme am *additum* „Scientific papers“ im Enrichment-Bereich einmal wöchentlich (90 Minuten) erweitern die Schüler gezielt genau diese und weitere Fähigkeiten. Begonnen wird mit dem Kennenlernen und Benutzen diverser Suchmaschinen in der Sächsischen Landesbibliothek Dresden. Die Kinder lernen bereits den grundlegenden Aufbau eines naturwissenschaftlichen Artikels (paper) sowie verschiedene Wissenschaftsjournale kennen.

Die Bilingualität des Angebots ist eine weitere wichtige Grundlage dieses *additums*. Sie stellt insbesondere hohe Ansprüche an den Lehrer. Er sollte die Inhalte der jeweiligen paper relativ schnell erfassen und den Schülern ein Gerüst geben (scaffolding), welche Informationen und Ausdrücke wichtig für das Verständnis sind. Das Lesen der paper schult in besonderer Weise die Anwendung englischer Satzstrukturen, Grammatik, Redewendungen und Ausdrücke durch Fachvokabular aber auch Vokabeln des alltäglichen Sprachgebrauchs. Die Kinder werden in die Lage versetzt, sich über ihr „persönliches Thema“ und dessen Hintergrund wissenschaftlich zu informieren. Sie vertiefen sich also genau in dem Bereich, der sie interessiert und worüber sie schon immer mehr wissen wollten als in Zeitschriften steht und bringen dies auf den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung. Natürlich ist dieses Konzept auch auf Bereiche außerhalb der Naturwissenschaften, wie z.B. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Kunst übertragbar.

An Grenzen stößt das Konzept, da natürlich nicht alle Artikel frei zugänglich sind. Die englische Fachsprache und Ausführungen nicht-europäischer Veröffentlichungen sind teilweise schwer lesbar. Es obliegt somit dem *Additumsleiter*, geeignete paper mit Schülern auszuwählen. Selbst umfänglich naturwissenschaftlich interessiert und informiert zu sein ist eine Vorbedingung. Der Lehrer sollte viele grundlegende Sachverhalte erklären, oder Kollegen vermitteln, an die sich die Schüler mit ihren Fragen wenden können. Ziel und Anspruch ist ausdrücklich nicht das Wort-wörtliche Übersetzen der wissenschaftlichen Veröffentlichung in vollem Umfang. Ziel ist neben dem Entfachen der Faszination der Schüler zur Wissenschaft vielmehr die inhaltliche Auseinandersetzung und das Weiterführen des Lieblingsthemas auf höchstem wissenschaftlichem Niveau in der Wissenschaftssprache Englisch sowie das Lernen und Verstehen von neuen Sachverhalten mittelbar um ein selbst gewähltes Kernthema herum. Das heißt, der Lernende tangiert auch Themenkomplexe, die er zum Verstehen der Inhalte des eigentlichen Themas benötigt.

Als eine Orientierung für einen zeitlichen Rahmen haben sich ein bis drei paper pro Schuljahr bei einer Doppelstunde pro Woche bewährt. Zwei bis drei Präsentationen des jeweiligen Arbeitsstands des Lernenden, die Formulie-

rung möglicher Fragestellungen zu Inhalten und kritische Diskussionen mit einem Auditorium bzw. den Teilnehmern des *additums* runden das Angebot ab.

Im Unterrichtsgefüge (*fundamentum*) ist dieser Ansatz schwerer umzusetzen. Eine Möglichkeit wäre die Interpretation eines kurzen Artikels (2-3 Seiten) in Biologie zu einem lehrplanrelevanten Thema in Klasse 11, zum Beispiel: Idso, S.B. und Kimball, B. A., 1992. Weiterhin könnte man einen abstract (als Folie mit Overhead-Projektor oder kurze Powerpoint-Präsentation mit kurzen Beschreibungen der fachwissenschaftlichen Inhalte) zur Motivation als Stundeneinstieg diskutieren. Zur Schulung der sprachlichen Kompetenzen sowie Bewertungskompetenzen könnten Schüler eingebunden werden. Sie werden animiert, ein paper zum Thema in den Unterricht mitzubringen, zu beschreiben und zu bewerten.

Insgesamt ist das Konzept nach der Evaluation mit Additumsteilnehmern ein lohnendes Mittel in der Hochbegabtenförderung, um dem Drang ambitionierter Jugendlicher für die universitäre Forschung nachzukommen und jenen die Art von Publikationen näher zu bringen.

Literaturverzeichnis

- Crone, E. A. et al. (2009). Neurocognitive development of relational reasoning. *DevSci*, 12 (1), 55–66.
- Crone, E. A. et al. (2006). Neurocognitive development of the ability to manipulate information in working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103 (24), 9315–9320.
- Idso, S. B., Kimball, B. A. (1992). Effects of Atmospheric CO₂ Enrichment on Photosynthesis, Respiration, and Growth of Sour Orange Trees. *Plant Physiol*, 99, 341–343.
- Kwon, Y.J., Lawson, A.E. (2000). Linking brain growth with the development of scientific reasoning ability and conceptual change during adolescence. *JRST*. 37 (1), 44–62.
- Neber, H. (2012). Discovery learning. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1009-1012). New York: Springer Science+Business Media.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1972). *Die Psychologie des Kindes*. Olten: Walter-Verlag.
- Renzulli, J. S. (2011) *Hochbegabte, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung*. w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel, 31–33.

*Dr. Lukas D. Besser
Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen
– Hochbegabtenförderung –
Freiheit 13
01662 Meißen*

E-Mail: lukas.besser@sankt-afra.de

Magazin

25 Jahre „Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V. (ABB)“

– Wie es begann –

Helga Joswig

Am 01.06.1991 wurde der „Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V. (ABB)“ in Hannover gegründet.

Dieser formellen Konstituierung einer Vereinigung, die sich der Thematik der Begabung und deren Förderung annahm, waren verschiedene informelle Treffen und gedankliche Austausche von an Begabungsforschung und Begabungsförderung Interessierten aus den beiden deutschen Staaten vorausgegangen. Die in Rostock-Warnemünde in der Zeit vom 03.04. bis 06.04.1990 durchgeführte wissenschaftliche Konferenz mit dem Thema „Begabungsförderung in allgemeinbildenden Schulen“ spielte dabei eine besondere Rolle.

In der sogenannten Wendezeit trafen sich Begabungsforscher/innen aus dem Westen und Osten Deutschlands (Die Vereinigung Deutschlands erfolgte erst am 03.10.1990) zu einer Konferenz. In der ursprünglichen Konzeption für die 1990 angesagte und geplante Konferenz, die vom Wissenschaftsbereich Pädagogik der Universität Rostock vorbereitet worden war, war das Thema „Begabungsförderung in den sozialistischen Ländern“ avisiert worden. Die Absicht war, gemeinsam mit Bildungswissenschaftlern aus der Sowjetunion (insbesondere aus den ehemaligen baltischen Sowjetrepubliken Lettland und Estland), der Tschechoslowakei, Polen, Ungarn, Bulgarien sowie der DDR einen Überblick zu den Formen und Möglichkeiten der Begabungsförderung in diesen Ländern zu geben und gedanklichen Austausch zu bewährten und effektiven Methoden der Begabungsförderung an allgemeinbildenden Schulen dieser Länder zu führen. Es erwies sich aber zu dem Zeitpunkt als dringend geboten, die Thematik so zu verändern, dass auch für Interessierte aus der BRD und Westeuropa inhaltliche Anreize

für eine Teilnahme an dieser wissenschaftlichen Konferenz gesetzt werden konnten. Der Trend der Zeit und die gesellschaftlichen Veränderungen erforderten geradezu eine inhaltliche Erweiterung und Neubewertung der Thematik. Das Thema der Konferenz wurde geändert in „Begabungsförderung in allgemeinbildenden Schulen“ und Bildungswissenschaftler/innen aus dem Westen Deutschlands und Westeuropas wurden zur Konferenz eingeladen. So war es dann bei der vom 03.–06.04.1990 stattgefundenen Konferenz möglich (die Einreisebestimmungen der DDR ließen es zu), dass auch Wissenschaftler/innen aus dem Westen Deutschlands an dieser Konferenz teilnehmen konnten. Dr. Harald Wagner als Vertreter des European Council for High Ability sprach auf der Konferenz ein Grußwort und Prof. Dr. Otto Lange hielt einen Vortrag zur „Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung des Unterrichts mit problemlösendem Lernen“. Die Konferenzbeiträge wurden in „Erziehungswissenschaftliche Beiträge“ der Universität Rostock, Heft 17 veröffentlicht, was als ein belegtes Dokument für einen Neuaufbruch in der Begabungsforschung im Osten Deutschlands und im dann vereinigten Deutschland angesehen werden kann.

Bereits vor der politischen Wende hatte es vereinzelte Kontakte von Kolleginnen und Kollegen aus dem Westen und dem Osten Deutschlands gegeben. Nach der Konferenz in Rostock wurden die Beziehungen dann umfangreicher, die inhaltlichen Diskussionen anregender und befruchtender. Aus meiner Sicht möchte ich sagen, dass diese Kontakte von Anfang an durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet waren, was in anderen Branchen der gesellschaftlichen Entwicklung im Zuge der Wiedervereinigung Deutschlands nicht unbedingt der Fall war. Begabungsforscher/innen aus dem Westen und dem Osten Deutschlands begegneten sich „auf Augenhöhe“ und angeregt durch wissenschaftliche und bildungspolitische Fragestellungen sowie gemeinsame Aufgaben bezüglich der Erkennung von Begabungen und deren Förderung in der Schule. Ein gesamtdeutscher Arbeitskreis „Begabungsforschung und Begabungsförderung“, der sich nach der Konferenz in Rostock gebildet hatte, traf sich nun regelmäßig zum wissenschaftlichen Gedankenaustausch. Als Initiatoren und Organisatoren fungierten vorrangig Prof. Drewelow (Universität Rostock), Prof. Lange (Universität Oldenburg) und PD Urban (Universität Hannover). Aus dieser Zusammentreffen heraus erwuchs der Gedanke, einen Verein zu gründen, der allen, an der Begabungsforschung und Begabungsförderung Interessierten und Tätigen eine Plattform für den gegenseitigen Austausch bieten und in der Öffentlichkeit bei der Realisierung bildungspolitischer Entscheidung zur Begabungsförderung als gebündelte Kraft auftreten konnte. Die oben genannten Initiatoren erarbeiteten in Vorbereitung für die Gründung des Vereins eine Satzung, in welcher Zweck des Vereins sowie Regularien zur Mitgliedschaft und Teilnah-

me an der Vereinsarbeit begründet und vorgeschlagen wurden. Zum Zweck des Vereins wurde in der Vorlage zur Gründungssatzung unter § 2, Abs. 2 ausgesagt:

„Zweck des Vereins ist die Förderung von Begabungen und von Begabungsforschung. Diesem Zweck dienen:

- a) die wissenschaftliche Kommunikation und Kooperation zur Begabungsforschung und Begabungsförderung,
- b) die Konzipierung, Realisierung und wissenschaftliche Begleitung von Projekten zur Begabungsförderung,
- c) die wissenschaftliche Begründung des Gedankens, dass Begabungsförderung ein pädagogisches und psychologisches Grundanliegen ist, sowie die Verbreitung dieses Gedankens in der Lehrerschaft, in der Lehrerbildung und in der Öffentlichkeit,
- d) die Förderung des Transfers von Ergebnissen und Erkenntnissen aus der interdisziplinären Begabungsforschung und ihre Umsetzung in pädagogische und psychologische Praxis und in die Bildungspolitik.“ (ABB, 1991)

Es ging zunächst grundsätzlich darum, einen gegenseitigen Austausch von Erfahrungen zur Begabungserkennung und Begabungsförderung zwischen Wissenschaftlern sowie praktisch Tätigen aus den sogenannten alten und neuen Bundesländern herzustellen, gemeinsame Projekte zu entwickeln, die Thematik in der Öffentlichkeit bekannt zu machen sowie den gegenseitigen Transfer von Theorie und Praxis zu befördern. Aus heutiger Sicht lässt sich feststellen, dass diesbezüglich viel erreicht wurde und notwendiger Weise die Satzung des Arbeitskreises bezüglich des Zwecks des Vereins zum gegenwärtigen Zeitpunkt weiter und detaillierter gefasst ist. Aber dieser vorbereitete Satzungsentwurf von 1991 diene als wichtige Vorlage für das Vorhaben, einen Verein zu gründen, was dann am 01.06.1991 in Hannover vollzogen wurde.

Nachdem am Vormittag von 11–13 Uhr eine Arbeitstagung des noch informellen „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung“ mit Beiträgen von K.-P. Abraham, Universität Rostock, O. Lange, Universität Oldenburg, und W. Steinhöfel, Technische Universität Chemnitz, zum Thema „Selbstbildung, Selbstkonzept und Begabung“ mit anschließender Diskussion stattgefunden hatte, begann nach der Mittagspause die Gründungsversammlung in den Räumen des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover. Zunächst informierte K.K. Urban über Organisation und Struktur des zu gründenden Vereins und nach längerer Diskussion wurde die als Vorlage bereitgestellte Vereinssatzung einstimmig beschlossen. K.K. Urban informierte weiterhin auch darüber, dass aus den

(westdeutschen) Kultusministerien, welche im Vorfeld (nach einer Tagung des Arbeitskreises im November 1990 in Hannover) über die Absicht, zu Fragen der Begabungserkennung und Begabungsförderung einen Arbeitskreis zu bilden, informiert worden waren, zahlreiche positive Reaktionen angekommen waren und dass der European Council for High Ability (ECHA) das Vorhaben begrüßt und für die Arbeit des Arbeitskreises 500 DM bereitstellt. Bei der anschließenden Wahl des Vorstandes bzw. der Nachrückenden, an der 36 Anwesende teilnahmen, wurden Frau Pauls sowie die Herren Urban, Drewelow, Lange und Dosenbach für den Vorstand, als Nachrückende Frau Adam und Herr Bagdons gewählt. In der im Anschluss an die Gründungsversammlung durchgeführten ersten Vorstandssitzung wurden die Vorstandsämter wie folgt verteilt: 1. Vorsitzender: PD Dr. Klaus K. Urban, Universität Hannover, Stellvertreter: Prof. Dr. Horst Drewelow, Universität Rostock und Prof. Dr. Otto Lange, Universität Oldenburg, Schriftführerin: Dr. sc. Regine Pauls, Universität Leipzig, Schatzmeister: Fred Dosenbach, Wildberg-Gültlingen (ABB, 1991).

Für das Vereinsleben bedeutsam waren dann im Jahr 1992 zwei weitere wissenschaftliche Veranstaltungen: die wissenschaftliche Arbeitstagung mit dem Thema „Besondere Begabungen – spezielle Schulen?“ in der Zeit vom 23. bis 25. April 1992 in Rostock sowie das ABB-Symposium „Begabungsförderung in verschiedenen Schulformen in Deutschland“ im Rahmen der 3. Europäischen Konferenz des „European Council for High Ability (ECHA)“ in der Zeit vom 11. bis 14. Oktober in München. Zu der erst genannten Konferenz liegt ein, in „Erziehungswissenschaftliche Beiträge“ der Universität Rostock, Heft 18 veröffentlichter Band (Herausgeber: Horst Drewelow & Klaus K. Urban) vor, der 35 Vorträge umfasst. Auf der im Rahmen dieser Tagung durchgeführten Mitgliederversammlung konnten bereits 60 Vereinsmitglieder gemeldet werden. Als neue Mitglieder wurden, aus der Begabungsforschung bekannte Wissenschaftler, wie Prof. Dr. Heller, Prof. Dr. Mönks, Dr. Fauser, begrüßt. Bekannt gegeben wurde auch, dass die, für die Arbeit des Vereins notwendigen Formalitäten, wie die amtliche Eintragung des Vereins beim Amtsgericht Stuttgart sowie die Anerkennung der Gemeinnützigkeit des Vereins, eingeholt worden waren. Auch konnte bekannt gegeben werden, dass auf Initiative von Prof. Drewelow in Absprache mit dem Rektor der Universität Rostock eine Geschäftsstelle an der Universität eingerichtet wird. Die inhaltlichen Diskussionen auf dieser Konferenz konzentrierten sich vornehmlich um Fördermöglichkeiten für Begabte in Schulen, wobei die historisch und gesellschaftspolitisch entstandenen Auffassungen von Bildungswissenschaftlern aus West- und Ostdeutschland nicht immer konform waren. Das Thema der Tagung „Besondere Begabungen – spezielle Schulen?“ erwies sich als ein „diskussionsbedürftiges und –würdiges Thema ...“

nicht nur weil die schulische Landschaft der Bundesrepublik im Zuge der Vereinigung plötzlich auch mit einer ganzen Reihe von sog. Spezialschulen angereichert wurde.“ (Urban, 1992, S. 1) Es erwies sich als notwendig, die Möglichkeiten differentieller Varianten in die jetzt gesamtdeutsche Bildungspolitik und –kultur hineinzutragen. So wurde als ein wichtiges Ergebnis der Konferenz beschlossen, dass auf dem Symposium im Rahmen der ECHA-Konferenz 1992 insbesondere Wissenschaftler/innen aus den sogenannten neuen Bundesländern die Möglichkeit erhalten, zu dem Thema zu sprechen. Im Rahmen der ECHA-Konferenz vom 11. bis 14. Oktober in München sprach dann zunächst Horst Drewelow über „Integrative und differentielle Varianten der Begabungsförderung“. Es wurde die Frage aufgeworfen, ob hochbegabte Kinder in separaten Klassen bzw. separaten Schulen gefördert oder in normale Klassen integriert werden sollten. Horst Drewelow plädierte dafür, beide Wege nebeneinander zu versuchen und sorgfältig geplante, wissenschaftlich begleitete Schulversuche zu initiieren, um Vergleiche zu den Fördereffekten herstellen zu können (Lange, 1992).

Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten zeigte sich die historisch und bildungspolitisch entstandene und präferierte Auffassung zur Begabungsförderung in den unterschiedlich praktizierten Fördermöglichkeiten für begabte Schülerinnen und Schüler. Danach wurde im Osten Deutschlands ein besonderer Wert auf die Beschulung in separaten Schulen und Klassen gelegt, während im Westen Deutschlands die integrative Beschulung in einem gegliederten Schulsystem (Joswig, 2001) favorisiert wurde. Für den Diskurs zu diesem Thema bot die „ABB – Information“, die vierteljährlich herausgegeben wurde, den Mitgliedern des ABB von Anfang an eine Plattform. Zunächst unter der Federführung von K.K. Urban und den fleißigen und engagierten Redakteuren Horst Drewelow und Otto Lange diente dieses Publikationsorgan dem Meinungsaustausch unter den Mitgliedern des Vereins, der Information über Entwicklungen zur Begabungsforschung und Begabungsförderung (auch weltweit betrachtet) sowie der Koordinierung wissenschaftlicher und schulpraktischer Vorhaben. Es sollte noch erwähnt werden, dass der ABB seit 1991 bzw. 1993 affiliated mit dem „European Council for High Ability“ und dem „World Council for Gifted and Talented Children“ ist. Diese Anbindung an die internationalen Organisationen sowie das gemeinsame Vertreten von Positionen zu Fragen der Begabungsforschung und Begabungsförderung in der Öffentlichkeit erwies und erweist sich für die Nachhaltigkeit des Wirkens des Vereins als vorteilhaft. Die vom ABB organisierten wissenschaftlichen Arbeitstagungen (in Rostock 1992, 1993, in Braunschweig 1995, in Leipzig 1997) fanden mit internationaler Beteiligung statt und beschäftigten sich verstärkt mit den Themen der Förderung der Begabung und den verschiedenen Möglichkeiten in der Schule. Die

vom ABB herausgegebenen Tagungsbände (ABB-Drucke 1990, 1992, 1994, 1996, 1998) geben Auskunft über den fachwissenschaftlichen Diskussionsstand und pädagogisch-praktische Kreativität bei der Anwendung und Umsetzung von Förderprogrammen in unterschiedlichen Bildungsformen. Diese weisen auf, wie es begann mit einer koordinierten Begabungsforschung und Begabungsförderung in Deutschland, verbunden international mit dem European Council und dem World Council.

Dem bildungspolitischen Thema der separaten oder integrativen Beschulung begegnen wir gegenwärtig wieder verstärkt in den Diskussionen zum inklusiven Unterricht, bei welchem die Frage nach inklusiver Beschulung hochbegabter Kinder jedoch peripher betrachtet wird und ein Pro und Contra nur ansatzweise durch wissenschaftliche Studien angedeutet, aber noch nicht richtungsführend diskutiert wird. Das Thema separate oder integrative Beschulung Hochbegabter hat den ABB von seiner Gründung an bis heute immer wieder beschäftigt und wird auf der allgemeinpädagogischen Ebene für die nächste Zeit noch ein wichtiges Thema bleiben. Somit gibt es für den ABB noch viel zu tun!

Literaturverzeichnis

- ABB e.V. (1991). Vorlage für die *Satzung des Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung* auf der Gründungsversammlung in Hannover am 01.06.1991.
- ABB e.V. (1991). Protokoll der Gründungsversammlung des Vereins Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung am 01.06.1991 in Hannover. *ABB-Informationen*, Oktober 1991.
- Bauer, D. (1990). (Hrsg.). *Begabungsförderung in allgemeinbildenden Schulen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Universität Rostock*, H. 17. Rostock: Ostseedruck.
- Drewelow, H. & Urban, K. K. (Hrsg.). (1992). *Besondere Begabungen – spezielle Schulen? Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Universität Rostock*, H. 18. Rostock: Ostseedruck.
- Drewelow, H. & Urban, K. K. (Hrsg.). (1994). *Begabungsförderung – eine europäische Perspektive. Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Universität Rostock*, H. 19. Rostock: Ostseedruck.
- Joswig, H. (2001). *Schule: Hemmschuh oder Motor der Begabungsförderung?* In Joswig, H. & Perleth, Ch. (Hrsg.), *Begabte Kinder und Jugendliche erkennen und fördern*. Rostock: Universität Rostock

- Lange, O. (1992). Symposium des ABB während der diesjährigen ECHA-Konferenz. *ABB-Informationen*, Nr. 4, November 1992.
- Urban, K.K. (1992). *Rundbrief des Arbeitskreises „Begabungsforschung und Begabungsförderung*, Mai 1992. Rodenberg: klausur-verlag.
- Urban, K.K. (Hrsg.). (1996). *Begabung und Bildung in Schule und Beruf. ABB-Drucke 3*. Rodenberg: klausur-verlag.
- Urban, K.K. & Joswig, H. (Hrsg.). (1998). *Begabungsförderung in der Schule. ABB-Drucke 3*. Rodenberg: klausur-verlag.

*Prof. Dr. Helga Joswig
Deichweg 11
18119 Rostock*

E-Mail: helga.joswig@uni-rostock.de

Erinnerungen an Horst Drewelow und den ABB e.V.

Helga Joswig

Am 12.04.2016 verstarb im Alter von 88 Jahren Prof. Dr. paed. habil. Horst Drewelow, langjähriger Ordinarius für Allgemeine Didaktik an der Universität Rostock und einer der Gründungsväter des „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V.(ABB)“.

Horst Drewelow hat maßgeblich bei der Gründung und Entwicklung des ABB e.V. mitgewirkt. In Kreisen von Begabungsforschern und Begabungsförderern in Deutschland und darüber hinaus ist Horst Drewelow bekannt als ein Wissenschaftler, der sich in seinem wissenschaftlichen Leben jahrzehntelang mit dem Thema Begabung und Begabungsförderung beschäftigt hat. Sein Name steht für eine wissenschaftlich strin-



gente, kritische und vor allem programmatische Sichtweise auf das sehr differenzierte Problemfeld der Begabung. Das Auffinden und das gezielte Fördern von Begabungen hat Horst Drewelow mit nie nachlassender Energie und Zielstrebigkeit betrieben. Wichtig war ihm stets dabei das Hinführen von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Begabung in die Praxis der Begabungsförderung mit dem Ziel, begabten Kindern und Jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und schulische und außerschulische Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung zu schaffen. Diese Aktivität und auch Hartnäckigkeit bei der Verfolgung seiner Ideen und deren praktischer Umsetzung bei der Begabungsförderung hat ihn besonders ausgezeichnet.

Horst Drewelow hat seine wissenschaftlichen Erkenntnisse aus jahrzehntewährender Forschungsarbeit und Praxisgestaltung in über 250 Publikationen veröffentlicht und Wissenschaftlern und Praktikern zugänglich gemacht.

Er hat dadurch an der Schaffung eines öffentlichen Bewusstseins zur Begabung und deren Förderung in Deutschland aktiv mitgewirkt. (s.a. Bibliografien zum 70. Geburtstag von Horst Drewelow in Urban, K.K. & Joswig, H. (Hrsg.). (1998). *Begabungsförderung in der Schule*. Rodenberg: Klausurverlag, und zu seinem 75. Geburtstag in ABB e.V. (Hrsg.). (2003). ABB-Informationen, Nr. 41, 12. Jahrgang).

Horst Drewelow war einer der Gründungsväter unseres 1991 in Hannover gegründeten „Arbeitskreises für Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V. (ABB)“. Aus einem zunächst im November 1990 informell gebildeten Arbeitskreis, zu dem sich erstmalig Begabungsforscher/innen aus Ost und West zusammengefunden hatten, sollte nun, am 01.06.1991, eine offizielle Form, ein Gemeinnütziger Verein, konstituiert werden. Ich kann mich noch gut daran erinnern, wie Horst Drewelow die Gründungsmitglieder für die konstituierende Sitzung des Vereins in Rostock zusammenstellte. Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen der Universität Rostock, Lehrerinnen und Lehrer der damaligen Spezialschule für Mathematik, Naturwissenschaften und Technik Rostock wurden von ihm angesprochen und „geworben“, an der Gründungsveranstaltung des Vereins in Hannover teilzunehmen. Um alle Interessenten dann auch zum Gründungsort des Vereins nach Hannover befördern zu können, organisierte Horst Drewelow einen Kleinbus der Marke „Robur“, mit dem wir, aus Rostock kommend, bei der Anfahrt und Durchfahrt in Hannover am 01.06.1991 für unterschiedliches Aufsehen, Erstaunen aber auch kritisches Betrachten, sorgten. Aber immerhin war Rostock mit einer vollen Busbesetzung (16 Insassen) bei der Gründungsveranstaltung des ABB e.V. vertreten!

Angekommen an der Universität Hannover wurden wir dann sehr freundlich und freudig von Prof. Urban (Universität Hannover) und Prof. Lange (Universität Oldenburg) in Empfang genommen und in den Konferenzraum geführt, in welchem dann zunächst eine wissenschaftliche Veranstaltung zum Thema Begabungsförderung stattfand und bei der Horst Drewelow mit seinem Doktoranden, Klaus-Peter Abraham, wertvolle Beiträge leisteten.

Im Anschluss an dieses wissenschaftliche Kolloquium fand dann die konstituierende Sitzung statt, auf der dann Horst Drewelow in den Vorstand des neu gegründeten Vereins, „Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabtenförderung e. V. (ABB)“, gewählt wurde. Den Vorsitz des Vereins übernahm Prof. Dr. Klaus K. Urban (Universität Hannover). Als Stellvertretende Vorsitzende wurden Prof. Dr. Horst Drewelow (Universität Rostock) und Prof. Dr. Otto Lange (Universität Oldenburg) gewählt. Die Aufgaben der Schriftführerin übernahm Prof. Dr. Regine Pauls (Universität Leipzig), die des Schatzmeisters Fred Dosenbach aus Wildberg-Gültlingen. Es wurde auf dieser Sitzung

beschlossen, dass die Geschäftsstelle des ABB e. V. an der Universität Rostock eingerichtet wird und unter der Regie von Prof. Dr. Drewelow steht.

Horst Drewelow war zunächst vier Jahre lang der stellvertretende Vorsitzende des ABB. Ab September 1995 übernahm ich (Autorin dieses Beitrages) diese Aufgabe. Vorher hatte er mich aber sehr ermutigt, für diese Funktion zu kandidieren. Auch diesbezüglich konnte er hartnäckig sein. Auf der Mitgliederversammlung 1999 wurde Horst Drewelow dann nochmals in den Vorstand des ABB gewählt. Er übernahm innerhalb des Vorstandes dann die Aufgaben des Schriftführers. Gleichzeitig leitet er auch die Geschäftsstelle des ABB, die sich an der Universität Rostock befindet, und die er zu einem Zentrum der Kommunikation des Vorstandes mit den Mitgliedern des Vereins und weiteren pädagogischen und psychologischen Wissenschaftlern und Praktikern der Begabungsforschung und Begabungsförderung entwickelte. Von dort aus wurde auch die Öffentlichkeitsarbeit des Vorstandes initiiert sowie die innerorganisatorische Arbeit des Arbeitskreises realisiert.

Gemeinsam mit Prof. Dr. Otto Lange, Universität Oldenburg, war er verantwortlich für redaktionelle Gestaltung des Rundbriefes des ABB, der vierteljährlich erschien und der uns Mitgliedern des ABB in vielfältiger Weise und anspruchsvoll Informationen und Anregungen für unsere Arbeit in den verschiedenen Einrichtungen bot. Seine eigenen Beiträge im ABB-Rundbrief stellten fundierte Reaktionen auf bildungspolitische und praktische Entwicklungen in Pädagogik und Schule dar. Er mischte sich ein, so auch nach dem „PISA-Schock“, als Horst Drewelow seine Auffassungen zu den Hintergründen der deutschen Schülerleistungen akzentuiert dargestellte (s. ABB-Informationen 37/2002; 40/2002). Hierin forderte er einen differenzierten Umgang mit wissenschaftlichen Kategorien wie „Didaktik-Schulpädagogik-Bega-



bungsförderung“ bzw. „Begabtenförderung oder/und Begabungsförderung“ (s. ABB-Informationen 43/2003; 44/2003) und entsprechende praktische Konsequenzen bei der „Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung – Anspruch und Wirklichkeit“ (ABB-Information 49/2004). Seine in den ABB-Rundbriefen 39/2002, 43/2003, 45/2003, 49/2004, 50/2005 veröffentlichten Rezensionen geben wertvolle Empfehlungen zur Nutzung der von ihm eingesehenen und vorgestellten Publikationen. Auch seine Veröffentlichungen in „Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 17/2006 und in „Schulverwaltung Bayern“, 29/2006 zur „Extracurriculare(n) Begabungsförderung: „`Hier ist der Ort, wo ich gefördert werde`“, künden von der kritischen, aber weisen Sicht des Autors. Im ABB-Druck 5 (2004). *Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur*, zu dem wir gemeinsam als Herausgeber fungierten, stellte Horst Drewelow in seinem Einzelbeitrag zum Thema „Begabungsförderung mit Einseitigkeiten“ seine Sicht auf perspektivisch notwendig zu untersuchende Forschungsthemen vor. Unter „Einseitigkeiten“ verstand er die starke Fokussierung auf die psychologische Diagnostik in der Begabungsforschung. Beim gegenwärtigen Stand der Forschung sollte nach seiner Ansicht zukünftig viel mehr Wert gelegt werden auf „die Seite“ der Förderung; insbesondere auf die Didaktik. Auch hier wird wiederum deutlich, dass es ihm um die praktische Umsetzung und Anwendung von Forschungsergebnissen ging, und dass es diesbezüglich noch „ein weites Feld“ gibt, was „beackert“ werden sollte, um wissenschaftliche Vorleistungen für die pädagogische Praxis zu erbringen.

Hervorgehoben werden sollte auch, dass Horst Drewelow konstruktiv im Vorstand mitgewirkt hat bei der Vorbereitung und Durchführung der alle zwei Jahre veranstalteten wissenschaftlichen Arbeitstagungen des ABB. Dabei war ihm die wissenschaftliche Betrachtung in Bezug auf ihre Praxiswirksamkeit ein wesentliches Anliegen. Bei seinen eigenen Vorträgen auf wissenschaftlichen Tagungen sowie auch bei Vorstellungen in Postern und bei Posterdiskussionen erreichte er einen weiten und interessierten Zuhörerkreis. Horst Drewelow war stets ein sehr gefragter und anregender Gestalter auf den wissenschaftlichen Tagungen des ABB. In diesem Zusammenhang sollte auch erwähnt werden, dass Horst Drewelow der National Correspondent aus Deutschland für den „European Council for High Ability (ECHA)“ war und in dieser Funktion uns bei den Begabungsforschern und –förderern in Europa bekannt machen und Kontakte aufbauen konnte.

Auf der Sitzung des Vorstandes des ABB am 24.09.2009 in Saarbrücken stellte Horst Drewelow den Antrag, ihn aus Altersgründen (Er beging 2009 seinen 82. Geburtstag.) von seiner Funktion als Mitglied des Vorstandes zu entbinden. Der Vorstand hat dem Wunsch entsprochen und ihm für sein fundiertes sachbezogenes und konstruktives Mitwirken im Vorstand gedankt.

Horst Drewelow hat wesentlich zum erfolgreichen Wirken des ABB beigetragen. Wir, die Vorstandsmitglieder des ABB, sind froh, eine lange Zeit mit ihm zusammen für den ABB gearbeitet zu haben. Ich kann sagen, dass ich von ihm viel gelernt habe in Bezug auf die Verfolgung wissenschaftlicher Ziele bei steter Berücksichtigung der Praxisrelevanz.

Literaturverzeichnis¹

- Drewelow, H. (2002). Vorwort zum 11. Jahrgang der ABB-Informationen. In *ABB-Informationen*, 37, S. 3–9.
- Drewelow, H. (2002). Rezension zu Jäger, M. & Jussen, H. (Hrsg. im Auftrag der Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter – Vaduz, Fürstentum Liechtenstein). (2002) In *ABB-Informationen*, 39, S. 34–36.
- Drewelow, H. (2002). Bürgermeinungen nach PISA: Von Bayern lernen – 80 % für Begabtenförderung. In *ABB-Informationen*, 40, S. 5–6.
- Drewelow, H. (2003). Thesen zum Thema Lernkultur und Begabungsförderung. In *ABB-Informationen*, 41, S. 11–13.
- Drewelow, H. (2003). Begabungsförderung in der Grundschule. In *ABB-Informationen*, 41, S. 15.
- Drewelow, H. (2003). Emotionale Intelligenz? In *ABB-Informationen*, 41, S. 17–18.
- Drewelow, H. (2003). Didaktik – Schulpädagogik – Begabungsförderung. In *ABB-Informationen*, 43, S. 11–19.
- Drewelow, H. (2003). Rezension zu Wagner, H. (Hrsg.). (2003). Frühzeitig fördern. Hochbegabte im Kindergarten und in der Grundschule. Tagungsbericht (128 S.). Schriftenreihe Bildung und Begabung e.V. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock. In *ABB-Informationen*, 44, S. 69–71.
- Drewelow, H. (2003). Rezensionen zu Arno Schmidt (2002). Die Geburt des Logos bei den frühen Griechen. Berlin: Logos-Verlag.; Stapf, A. (2003). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: Beck.; Heink, B., Huser, J., Mönks, F., Oswald, F. (Hrsg.). (2001, 2002, 2002, 2003). *journal für begabtenförderung – für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 1/2001, 1/2002, 2/2002, 1/2003. Innsbruck: StudienVerlag. In *ABB-Informationen*, 45, S. 22–24.

¹ Anmerkungen der Autorin: Bei den Literaturangaben handelt es sich um eine kleine Auswahl. Es ist nur (auch noch wieder ausgewählt) Literatur angegeben, die unmittelbar im Zusammenhang mit der Arbeit Horst Drewelows im ABB und der Geschäftsstelle des ABB steht.

- Drewelow, H. (2004). Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung – Anspruch und Wirklichkeit -. In *ABB-Informationen*, 49, S. 4–8.
- Drewelow, H. (2004). Begabungsförderung mit Einseitigkeiten. In Joswig, H. & Drewelow, H. (Hrsg.), *Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur*, (S. 67–72). Rostock: Universität Rostock, Geschäftsstelle des ABB e.V.
- Drewelow, H. (2005). Rezension zu Urban, K. K. (2004). Hochbegabung – Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft. Münster: LIT Verlag. In *ABB-Informationen*, 50, S. 40–42.
- Drewelow, H. (2005). Neue Töne zur Begabungsförderung? In *ABB-Informationen*, 53, S. 13–15.
- Drewelow, H. (2006). Zur außerunterrichtlichen Begabungsförderung. In *ABB-Informationen*, 54, S. 5–7.
- Drewelow, H. (2006). Extracurriculare Begabungsförderung: „Hier ist der Ort, wo ich verstanden und gefördert werde“. In *Schulverwaltung Bayern*, 29, S. 60–62.
- Drewelow, H. (2006). Extracurriculare Begabungsförderung: „Hier ist der Ort, wo ich verstanden und gefördert werde“. In *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 17 (2006) 6, S. 173–175.
- Joswig, H. & Drewelow, H. (Hrsg.). (2004). *Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur*. Rostock: Universität Rostock, Geschäftsstelle des ABB e.V.
- Urban, K.K. & Joswig, H. (Hrsg.). (1998). *Begabungsförderung in der Schule*. Rodenberg: Klausurverlag.

Prof. Dr. Helga Joswig
Institut für Pädagogische Psychologie
„Rosa und David Katz“
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock

E-Mail: helga.joswig@uni-rostock.de

Treffen mit dem Wissenschaftlichen Beirat in Goch

Madeleine Majunke

Für das Treffen mit dem Wissenschaftlichen Beirat hatte der Bundesvorstand der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind – DgHK – ein wahrhaft geschichtsträchtiges Umfeld ausgesucht, das Collegium Augustinianum Gaesdonck – kurz „die Gaesdonck“ genannt – wo eine der ersten „Beratungsstellen zur Förderung hochbegabter Kinder“ Ende der 80er-Jahre eingerichtet wurde. Der Tatsache geschuldet, dass unser Termin den Beginn der Osterferien markierte, konnten wir die Einrichtungen des Internats nutzen und im „Stuck-Saal“, auf dessen besondere Bedeutung Professor Franz Mönks hinwies, tagen. In dem altehrwürdigen Saal, dessen Wände die Bilder der bisherigen Direktoren der Einrichtung zieren, wurde diese erste Beratungsstelle eröffnet. Mit den Professoren Franz Mönks, Kurt Heller und Christian Fischer nahmen zwar nur drei Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirates am Treffen teil und bereicherten es mit ihren Beiträgen, so fand sich aber auch die nötige Zeit, die Einrichtung zu besichtigen und aus den Empfehlungen der Wissenschaftler die nachstehenden „Impuls von Gaesdonck“ zu formulieren.

„die Gaesdonck“

Das Collegium Augustinianum Gaesdonck ist eine Bildungseinrichtung für katholische Jungen und Mädchen in Goch am Niederrhein. Das hauseigene Gymnasium bietet drei Besuchsformen: das Internat, das Tagesinternat und das Externat (Kosten können der Homepage unter www.gaesdonck.de entnommen werden). Die Gaesdonck kann eine wertvolle Ergänzung zur elterlichen Erziehung bieten und im Internat können die Kinder mit Gleichaltrigen aufwachsen, wobei sich die pädagogische Arbeit am Leitsatz „Christlich leben, sozial handeln, Begabungen entfalten“ orientiert. Die außerschulischen Angebote umfassen musisch-künstlerische wie wirtschaftswissenschaftliche Schwerpunkte, ein vielfältiges Freizeitprogramm und einen internationalen Schüleraustausch. Neben der hauseigenen Kunstschule gibt es die auch öffentlich zugängliche Musikschule, die Junior Business School Gaesdonck und das Kinder College zur Hochbegabungsförderung von Grundschulkindern.



Bei der Führung durch die Schulgebäude und über das Schulgelände, bei der uns Wolfgang Winter, ECHA-Lehrer an der Schule, begleitete, lernten wir viel über den „Geist von Gaesdonck“ und die weitläufige Anlage mit ihren gut ausgestatteten Einrichtungen für alle musischen Fächer und den Sportbereich.

Professor Franz Mönks

Franz Mönks zeigte die Entwicklung der Themenbereiche Begabten- und Begabungsförderung auf, die erst in den 80er Jahren in Deutschland an Fahrt aufnahm. Einen ersten Impuls setzte die Arbeitstagung 1980 in Hamburg, die unter dem Thema „Das hochbegabte Kind – medizinisch, psychologisch und pädagogisch“ stand und von Wilhelm Wiczerkowski geleitet wurde und bei der Harald Wagner sein Assistent war.

Daneben skizzierte er seinen eigenen Werdegang anhand verschiedener Begegnungen wie zum Beispiel mit Joseph Renzulli durch die Teilnahme an internationalen Kongressen. So wurde durch einen mehrwöchigen Aufenthalt Renzullis in den Niederlanden dort die Aufmerksamkeit auf das Thema gelenkt und beispielsweise die Beratungsstelle in Gaesdonck geschaffen. Für Professor Mönks liegen die Möglichkeiten der Internationalisierung im Bereich des Verfassens von Beiträgen für die Hochbegabten-Schriften, dem

weiteren Ausbau von vernetzten Kontakten durch ECHA und die amerikanische NAGC.

Professor Kurt Heller

Kurt Heller hatte die Frage: „Muss eine inklusive ‚Schule für alle‘ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben?“ bereits beim Zweiten Inklusionskongress in Mecklenburg-Vorpommern gestellt. Er ließ uns an den von ihm gefundenen Ergebnissen teilhaben. Schon der Einleitungssatz „Das Inklusionsmodell verspricht eine schöne, heile Schulwelt, ohne dass dessen Zielsetzungen und die von den Advokaten der Inklusion vollmundig verkündeten Fördereffekte oder gar eine Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen, wie explizit unterstellt, bisher auch nur annähernd wissenschaftlich und schulpraktisch bestätigt werden konnten“ lässt darauf schließen, dass Professor Heller ein Plädoyer für das gegliederte Schulsystem folgen ließ. Dabei zeigte er die Vor- und Nachteile von homogenen und heterogenen Lerngruppen und ihre Effekte auf.

Professor Christian Fischer

Das Thema von Christian Fischers Vortrag lautete: „Individuelle Begabungsförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Bildungspolitik in Deutschland“. In seinem Vortrag wurden die verschiedenen Handlungsebenen aufgezeigt, die sich in Makroebene mit Bildungspolitik und Bildungsadministration, Mesoebene der einzelnen Schulen und die Mikroebene, wo Lehren und Unterrichten auf Schülerinnen und Schüler trifft, aufteilen lassen. Auf diesen Ebenen stehen dann auch die Bildungssystementwicklung mit den rechtlichen, finanziellen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die Personal und Organisationsentwicklung und letztlich die Unterrichtsentwicklung. Bereits 2001 hat das „Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission“ festgestellt: Individuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können.

Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen sowie für das Finden und Fördern von Begabungen.

Begabungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund werden oft nicht erkannt und nicht genügend gefördert. Professor Fischer machte weiter deutlich, dass nach wie vor alle Schultypen mehr Angebote für leistungsschwache Schüler zur Verfügung

stellen. Nach Förderstrategie der Kultusministerkonferenz, den Münsterischen Empfehlungen und der Mainzer Erklärung stehen für ihn folgende Perspektiven der Begabungsförderung im Fokus: Ausrichtung an einer „Special Education for Children with Special Needs“, die Beachtung von inter- und intrapersoneller Diversität (Multiple Exceptionalities) und die Orientierung an Entwicklungsmöglichkeiten (Gemäßigte De-/Kategorisierung). Hierfür bedarf es noch zahlreicher Schritte, die auch in den zuvor genannten Veröffentlichungen zum Ausdruck kommen.

Zusammenfassung

Professorin Barbara Schober, die nicht am Treffen teilnehmen konnte, hatte als Input Ergebnisse einer Studie geschickt, die unter dem Titel „Vom Leistungspotential zur Leistungsperformanz“ sich mit der Frage befasste, wie es zu Underachievement bei Hochbegabten kommt. So stellte sich heraus, dass hochleistende Hochbegabte deutlich günstigere Motivationsmuster zeigen und daran glauben, dass mathematische Kompetenzen durch eigene Anstrengung veränderbar sind. Ihre Forderung: „Lehrkräfte sollten in ihrer Ausbildung Methoden kennenlernen, um die Motivation ihrer Schüler zu fördern und ihren Unterricht so gestalten, dass er von den Schülern als autonomiefördernd und anregend empfunden wird.“ Dazu gehört es, Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu erstellen und einzusetzen, motivationsförderndes Feedback zu geben und Freiräume zu schaffen, in denen autonom Aufgaben bearbeitet werden können und es dazu die nötige Unterstützung gibt.

Alle diese Informationen dienen im nächsten Arbeitsschritt der Reflexion und führten zum nachstehenden Papier:

Impuls von Gaesdonck

Vom 18. bis 20. März 2016 fand ein Treffen von DGhK-Aktiven mit Vertretern des wissenschaftlichen Beirats im Internat Gaesdonck in Goch statt. Als Fokus bildeten sich die Bereiche Bildungspolitik sowie Arbeit mit Schulen und KiTas heraus. Aus den anschließenden Diskussionen über unsere Ziele und neue Schwerpunkte der Vereinsarbeit entstand folgende Liste mit Punkten für die vereinsinterne Diskussion und Arbeit:

- Wir stärken unser Leitbild als kompetente Ansprechpartner zum Thema Hochbegabung in Deutschland. Dafür soll das Leitbild im Labyrinth nochmals aufgeführt werden.

- Wir begrüßen den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ und die Mainzer Erklärung (siehe Seite 159). Der wissenschaftliche Beirat befürwortet, dass die DGhK sich jetzt aktiver in die bildungspolitische Diskussion einbringt. Wir setzen uns für eine zeitnahe konkrete Umsetzung der Ziele und Maßnahmen in den Bundesländern ein.
- Das DGhK-interne Netzwerk Bildungspolitik soll weiter entwickelt werden. Interessierte in den RVs sollen gezielt von ihren Vorständen für die Mitarbeit angesprochen werden. Als Basis soll gesammelt und dargestellt werden, wie (positive) Kontakte zu Bildungspolitik entwickelt werden.
- Wir fordern, das Thema Hochbegabung in der Lehrerbildung verpflichtend zu verankern.
- Wir fordern, das Thema Hochbegabung in der Ausbildung für den Elementarbereich verpflichtend zu verankern.
- Wir fordern, das Thema Hochbegabung in der Inklusion so zu verankern, dass auch die Bedürfnisse hochbegabter Kinder berücksichtigt werden.
- Das DGhK-interne Referat Lehrer-Erzieher-Beratung (LEBe) soll den Erfahrungsaustausch zur Fortbildung von Pädagogen fördern und interessierten Kooperationspartnern (Schulen, Studienseminaren, etc.) kompetente Unterstützung anbieten.
- Der Bundesverein soll internationale Kontakte zu Organisationen pflegen, die für das Thema Hochbegabung relevant sind.
- Der Gewinn bildungspolitischer und internationaler Arbeit der DGhK muss den Mitgliedern gegenüber transparent dargestellt werden. Hierzu sollen auch Verknüpfungen zwischen den Vereinsmedien (z.B. Labyrinth, Forum, Mails) und den verschiedenen Gremien (z.B. Netzwerk Bildungspolitik, Bundesvorstand) genutzt werden.

Goch, 20. März 2016

Wie bereits erwähnt, soll auch das Leitbild hier noch einmal in Erinnerung gerufen werden, da es die Identität unseres Vereins formuliert:

Mission

- Wir sind der kompetente Ansprechpartner und erfahrene Begleiter zum Thema Hochbegabung.
- Wir bieten ein bundesweites Netzwerk.
- Wir arbeiten ehrenamtlich mit hohem Engagement.

- Wir setzen uns ein für eine Welt, in der unterschiedliche Fähigkeiten nicht nur akzeptiert, sondern auch gefördert werden und in der Potenziale sich individuell entfalten können.
- Wir fordern eine Bildungspolitik, die die Belange der Hochbegabten berücksichtigt.

Vision

- Unsere Vision ist eine Gesellschaft, in der alle besonderen Begabungen erkannt und wertgeschätzt werden.

Werte

- Im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen die Bedürfnisse des hochbegabten Kindes.
- Wir stehen für Anregung und Förderung durch Geduld und Toleranz und für die Ermutigung hochbegabter Kinder.

Dieses Leitbild wurde in zwei Workshops mit interessierten Mitgliedern der Regionalvereine unter der Leitung von Jaana Rasmussen erarbeitet und formuliert die Identität unseres Vereins.

Zusammengestellt von

*Madeleine Majunke
Düferother Straße 8
53639 Königswinter*

E-Mail: madeleine@majunke.de

Veröffentlicht im Labyrinth Nr. 128, S. 24–27, Mai 2016, ISSN 0940-3175

Begabtenförderung im Unterricht – Versuch einer philosophisch-pädagogischen Betrachtung

Thomas Hofer

Tatsachenerkenntnisse einer erlebten Wirklichkeit

Unsere Beratungstätigkeit, die wir über unsere Webpräsenz www.genius-hochbegabung.de neben interessierten, ratsuchenden Eltern und Erziehern auch Lehrern¹ anbieten, hat uns durch bestimmte Problemschilderungen und Fragestellungen der Berufspädagogen erkennen lassen, dass im Hinblick auf pädagogisch-psychologisch richtige Einflussnahme und didaktisch-methodisch relevante Unterrichtsführung für die Begabten noch immer Nachholbedarf besteht. Die Lehrer spüren intuitiv das „Anderssein“ bestimmter Schüler und werden aufmerksam durch diverse Auffälligkeiten, die eine besondere Begabung vermuten lassen könnten. Ihr Problem dabei ist die mangelnde Kenntnis von Merkmalen einer Hochbegabung, von Förderungsmöglichkeiten, von Instrumentarien des individuellen Eingehens und der besonderen didaktisch-methodischen Ausrichtung auf Begabung und Hochbegabung im Unterrichtsprozess. Die Strukturen im Studiensektor der Universitäten und Hochschulen und im Weiterbildungssektor der Kultusministerien und Schulämter der einzelnen Bundesländer garantieren noch nicht immer eine ausreichende Ausbildung und Schulung in dieser Hinsicht. Das Bildungssystem steht noch häufig in einem Kontrast zur Geschwindigkeit unserer Zeit, einer Zeit mit sehr hohem Bedarf an klugen Ideen, Kreativität und Innovation.

In der Organisationspsychologie gibt es eine Weisheit: Nichts ist gefährlicher als große, langanhaltende Routine, denn die macht blind und lässt alles auf alten Wegen weiterlaufen.

Die objektiv notwendige Begabtenförderung darf deshalb nicht nur als einmal gesetzter Inhalt stehenbleiben, als manifestierte Forderung erkannt werden, sondern muss dringend in eine andere Logik der Unterrichtsgestaltung, der Unterrichtsführung münden. Das heißt mit anderen Worten: Enge Unterrichtsführung ist Gift für die Förderung von Begabung, Talent, Kreativität und Selbstverwirklichung, schlechte Unterrichtsführung im Sinne schädlicher Routine ist gar ihr Tod.

¹ Im Text wird die maskuline Form bzw. der Plural verwendet. Die feminine Form ist dabei mit berücksichtigt.

Da unsere Lehrer für ihre Arbeit mit den Begabten und Hochbegabten noch immer nicht ausreichend ausgebildet, weitergebildet und angeleitet werden, trifft sie an diesem Zustand nicht hauptsächlich die Schuld, sie sind einfach noch zwischen den alten Leitplanken gefangen. Sie haben die Zielstellung zwar erkannt, fühlen sich bei ihrer Umsetzung aber manchmal allein gelassen.

Dadurch werden sie zur Ursache eines Problems gemacht und nicht zum Teil der Lösung.

Die Bildungspolitik muss sich aber bewusst sein; wenn eine Zielstellung an der Realität scheitert, beginnt ihr Untergang.

Es soll mit diesen Ausführungen deshalb versucht werden, ein paar Akzente der Anregung zu setzen, sowie mittels des ABB und seiner Mitglieder eine Art Gedankenverbreitung zu entfalten, um quasi von der wissenschaftlich-praktischen Basis aus der Berufspädagogik einige Impulse zu geben.

Alte Denkmodelle und Erklärungen helfen nicht weiter

Vor kurzem äußerte eine Lehrerkollegin, dass es ungeheuer schwer und kompliziert sei, im Unterricht bei der Vermittlung des Lehrstoffes den hohen Ansprüchen der Begabten gerecht zu werden:

„Wir haben doch jahrelang didaktisch-methodisch immer nach dem gleichen Muster gearbeitet, das Gleiche, das Bewährte gemacht, Probleme in der Aufgabenstellung so gesetzt wie immer und Probleme im Erkenntnisprozess so gelöst wie immer. Für die Begabtenförderung ist es aber nötig, einen neuen Ansatz zu finden.“

Wir waren uns nach einem kurzen Gedankenaustausch darüber einig, dass weniger eine imaginäre Kompliziertheit als vielmehr die globalen gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Prozesse mit ihrer zunehmenden Dynamik die Prämisse darstellen, von der Inhalt und Struktur der heutigen Begabtenförderung bestimmt werden und von daher die objektiven Anforderungen an sie determiniert sind.

Damit der Unterricht dieser Dynamik gerecht wird, kann der neue Ansatz nur heißen:

Es muss ein schöpferischer Unterricht sein.

Man könnte es sich nun leicht machen und den Lehrern, die auch nach einem neuen Ansatz suchen oder diesen hier formulierten Ansatz akzeptieren, sagen: Die Sache ist ganz einfach. Wandelt eure Schwierigkeiten doch in Herausforderungen um und eure Hindernisse in Motivation.

Das hilft uns aber nicht weiter, und das sollten auch Führungs- und Leitungskräfte der Bildungspolitik wissen, die allzu schnell das Anforderungsniveau an ihre Lehrkräfte erhöhen, ohne sie bei der Umsetzung im Unterricht ausreichend zu flankieren. Sie verkennen dabei die Notwendigkeit: Bildungspolitische Prozesse, Bildungs- und Erziehungsprozesse sollten immer mit sozialer Sensorik betrachtet und geführt werden.

Vom Lehrer wird eine bessere Begabtenförderung erwartet, also muss der Leitungskader in seiner Anleitung nicht nur Erklärungen abgeben, sondern auch Hilfe, Akzeptanz, Optimismus und Lösungsorientierung einbringen. Es muss erkannt werden, dass der Preis für die Entkopplung von bisherigen Mustern und Strukturen temporär eine gewisse Portion Schutzlosigkeit im Unterricht ist. Es droht nämlich die Gefahr, dass nach dem Ende alter Verfahrensweisen neue Verspannungen entstehen.

Ein freierer Diskurs an den Schulen tut deshalb dem gesamten Anliegen gut.

Vergegenwärtigen wir uns doch bitte, die Problematik der Begabtenförderung im Unterricht ist vordergründig eine Problematik von Inhalt und Methode. Diese Denkrichtung muss im Lehrgremium stimmen, dann kann man über die Schrittfolge sprechen und konkrete Lösungsansätze ableiten, die den Schülern im Unterricht zugutekommen.

Das Hauptkettenglied ist der Unterricht mit seinem pädagogisch-psychologischen und didaktisch-methodischen Instrumentarium zur Gestaltung eines optimalen Erkenntnisprozesses.

Unterricht als Rendezvous mit der Realität

Bildung zu vermitteln heißt Wissen und Können zu generieren, das umschlägt in relevante praktische Handlung des Individuums und dessen Interaktion mit den gesellschaftlichen Prozessen bestimmt.

Der Leitsatz dazu, bezogen auf alle Schüler, aber insbesondere auf die Begabten sollte lauten:

Mit Unterrichtsdynamik und Schülernähe zu hoher Leistung und adäquater Handlungsbereitschaft.

Drei Kerngedanken sind zur Profilierung dieses Leitsatzes nötig.

- 1 *Der Verzicht auf fertige Denkschablonen und die Abkehr vom Normativdenken im Unterricht macht die Begabten zum Subjekt des Lernprozesses.*

Es sollten den Schülern immer mehrere Quellen zum Wissenserwerb und Erkenntnisgewinn im Unterricht angeboten werden, damit sie auswählen und sich selbständig mit Inhalten und Problemstellungen auseinandersetzen können. Nur so vermeiden wir für sie stereotypes Denken, denn sie hassen nichts mehr als von Lehrbüchern soufflierte, auswendig gelernte Antworten. Sie möchten gewissermaßen mit Köpfchen am Unterricht teilnehmen, sich eigene Gedanken machen.

Dabei darf die Tatsache nicht vernachlässigt werden, dass schöpferisches Denken Zeit braucht, die konsequent eingeplant werden muss, denn die Schnelleren sind nicht immer die Besseren.

Geht man einseitig an die Frage der geistigen Aktivität heran und prüft gar aus Zeitnot oder Ungeduld die Antworten nicht gewissenhaft auf Qualität, dann erscheint der Schüler gut, der ohne Stocken antwortet. Das ist aber zweifelhaft, denn blitzschnell denken kann man meist nur in fertigen Klischees. Solange es sich um solche Anforderungen handelt, wie: Nenne! Zähle auf! Ordne! Zeige! Definiere!- ist dieses Schnelldenken gut und nützlich. Es ist jederzeit als Zahl, Fakt, Merksatz abrufbereit. Geht es aber um Problemsituationen und damit um eigene Lösungs- oder Entscheidungsfindung, ist es nicht von Nutzen.

In diesem Zusammenhang ist auch ständig zu fragen: Wie verlaufen denn eigentlich die Führungsprozesse der Begabten im Unterricht? Werden sie nicht zu stark in Auszuführende verwandelt? Mit solch einem Führungsansatz werden Aktivität und Kreativität bei den Begabten untergraben. Hier liegt ein wichtiger Ansatzpunkt für das tiefe Nachdenken über die Dialektik von Vermittlung und Aneignung. Lehrer dürfen nicht um ihr Lehrmonopol fürchten, wenn das „Individuum begabter Schüler“ seinen Gestaltungswillen im Unterricht geltend macht.

Begabte können bekanntlich gezielt zum Wesentlichen vordringen, schnell schlussfolgern aber auch vermeintlich glatte Lösungswege und einfache Antworten ablehnen.

Deshalb sollte der Lehrer ernsthaft überlegen, welchen Stellenwert er dem Zweifel seiner Schüler in der Unterrichtsführung einräumt.

Die Schüler richten sich in ihrem Alltag schließlich nicht nur nach ihrem Wissen, sondern auch nach ihren Realitäten. Sie machen sich selbst ein Bild von dem, was sie die Schule lehrt und dem, was ihnen die verschiedenen Medien anbieten. Also müssen ihnen Anregung und Impuls zum Weiterdenken und Handeln gegeben werden, denn kleinliche Kontrolle und Bevormundung im Unterricht schränken schöpferisches Denken und selbständiges Handeln ein.

Wenn kein Begabter mehr Fragen stellt, sich selbst nicht und nicht dem Lehrer, dann muss der Lehrer aufmerksam werden. Denn keine Fragen gibt es bekanntlich nur in zwei Fällen, wenn dem Schüler alles klar ist oder wenn er gleichgültig ist. Der zweite Fall muss aufrütteln, weil er kausal mit der Unterrichtsführung des Lehrers im Zusammenhang stehen könnte. Es geht doch darum: Probleme erkennen, Argumente austauschen, Lösungen suchen und Handlungen inspirieren.

Was Begabtenförderung im Unterricht für den einzelnen Schüler wirklich leistet, muss wesentlich daran gemessen werden, wie er befähigt, ermuntert, angehalten und manchmal auch mit Nachdruck gelenkt wird, selbst etwas zu bewirken, eigene Gedanken zu produzieren, eigene Vorstellungen zu entwickeln und um deren Verwirklichung zu ringen.

Das „Abenteuer“ Begabtenförderung besteht doch letztlich auch darin, mehr und anderes auszulösen als beabsichtigt war; und vor allem über den Unterricht hinaus wirkendes.

2 *Das emotionale Wohlbefinden der Begabten ist wesentlich für den Radius der pädagogisch-psychologischen Wirkung und den Erfolg der Förderung.*

Die Reaktionen der Schüler werden nicht nur von Ratio gelenkt, sondern auch von mancherlei Emotionen. Ohne hier verleugnen zu wollen, dass Förderarbeit im Unterricht unter Umständen auch knallhart sein kann und – differenziert gesehen – zuweilen auch sein muss, darf im Umgang mit unseren Klugen keine Eintönigkeit aufkommen, darf das Gefühl der Freude nicht unterschätzt werden.

Hier wird deshalb die Besinnung auf die Weisheit von der Methodenvielfalt sehr bedeutsam für den Förderprozess. Außerdem, wer verbietet dem Lehrer eigentlich ständig Neues zu probieren, selbst auf die Gefahr hin, es so nie wieder zu machen? Ist das Schöpferium des Lehrers als objektive Notwendigkeit denn jemals mehr gefordert gewesen als in unserer heutigen globalisierten und informationsüberfluteten Welt? Man muss sich im Unterricht mehr erlauben. Das „heute-so-und-morgen- genauso“ sieht flüchtig betrachtet nach Kontinuität aus, kann aber in gefährliche Nähe von Einförmigkeit rücken.

Damit reden wir nicht einer freien Kür das Wort, Unterricht und Förderung sind maßgeblich inhaltsgebunden, sondern einer hohen Flexibilität in der Tätigkeit des Lehrers. Es sollte eine Flexibilität sein, die Freude befördert und die Schüler den wichtigen Effekt spüren lässt: Die Lust hebt die Last auf!

Dazu bedarf es des kritisch-konstruktiven, warmherzigen Lehrers, der weiß, dass Sozialbeziehungen zwischen Lehrer und Schüler auch immer emotionales Spannungsfeld sind. Der aber auch erkannt hat: Eigene Souveränität macht auch den Begabten sicherer.

Unsere Begabten „honorieren“ es dem Lehrer, wenn sie merken, dass er Mut hat zum normabweichenden Gedankengut. Sie versuchen doch mehr oder weniger selbst bereits permanent, Erkenntnisgewinn auf neue Art zu finden, weil sie spüren, neue Wege entstehen durch neue Abzweigungen.

Wenn wir Erkenntnisgewinn beim begabten Schüler als Prozess auffassen, der den Gesetzen der Informationstheorie unterliegt, dann können die Schüler nur solche Vorgänge und Sachverhalte erkennen, von denen Informationen zu ihnen gelangen. Das dürfen keine fertigen Informationen sein, die bieten die Medien bereits in hoher Anzahl genug. Man muss zum Teil aber den Lehrer verstehen, der aus dem Bestreben nach sogenannten „ruhigen Stunden“ Fertiges vorgibt, damit der Begabte hoffentlich keine Fragen stellt, auf die objektiv im Klassenverband von 30 Schülern (durch Inklusion durchmischt mit vielleicht fünf kognitiv Behinderten) aus Zeitgründen gar nicht eingegangen werden kann.

Unterricht kann hart sein; manchmal gibt es „dumme“ Fragen, manchmal gibt es aggressive Reaktionen und an schlimmen Tagen kommt beides zusammen.

Unsere begabten Schüler sind manchmal müde, aber nicht wegen angestrebter Lernerbeit, sondern wegen manchen zermürenden Kampfes gegen die bürokratischen Umstände des Unterrichtsalltags. Der Lehrer sollte sich also die Frage stellen: Spürt der Begabte durch meine Unterrichtsführung immer, dass sein Urteil gehört wird, sein Wissen genutzt wird, seine geistige Aktivität willkommen ist und seine kreative Mitarbeit dem Erkenntnisgewinn aller dienen kann? Anders ausgedrückt, für die geistige Aktivität des Schülers ist seine innere Disziplin ebenso unentbehrlich wie der äußere Freiraum, der ihm im Unterricht geschaffen wird. Das wären wichtige Motivationen für sein emotionales Wohlbefinden und damit für seine Denkopoperationen.

Die Begabten haben längst erkannt, Denken macht Spaß. Eine Unterrichtsstunde, die viel Freude in der Lernerbeit, beim Denken bereitet, ist für sie eine gute. Und der Lehrer, der sich tiefgehender mit Begabtenförderung befasst hat, weiß um die „Fernwirkung“ solcher Stunden auf die zukünftige geistige Aktivität seiner Schüler.

Unser Begabtenbild muss noch deutlicher klar stellen, dass diese pädagogisch-psychologische Notwendigkeit der Förderung mit ihren erstrebenswerten Zielen Erfolge und Misserfolge kennt, dass es in ihr richtige und falsche Entscheidungen gibt, dass sie eigene soziale Probleme und Konflikte hat und vor allem eigene Quellen und Ursachen dafür.

Wenn wir uns dieser Gesamtproblematik philosophisch nähern, sie studieren, um herauszufinden, wie Misserfolge minimiert werden können, Probleme und Konflikte gelöst werden können, müssen wir uns mit ihren Einzelheiten beschäftigen. Im Prinzip müssen wir uns nach hinten vorarbeiten und das Gegenteil unseres Zieles im Auge haben. Wenn wir erst einmal herausgefunden haben, worum es sich bei den Problemfeldern handelt, ist die Lösung nicht mehr so schwer: Wir tun genau das Gegenteil. Es ist dabei jedoch unerlässlich, die beiden Aspekte Ursache und Wirkung gleichzeitig zu verstehen. Sonst ist es eher unwahrscheinlich, dass wir die Lösungsmethode finden.

3 *Wenn Begabtenförderung gelingen soll, muss Schülernähe erzeugt werden.*

In unsere Unterrichtsstunden von heute muss für eine erfolgreiche Förderung eine besondere moralische Atmosphäre eingebracht werden. Diese Atmosphäre sollte vor allem von einem Führungsstil des Pädagogen gekennzeichnet sein, der Folgendes vermag:

Seinen Begabten zu helfen, sich über eigene Kränkungen und Stimmungen zu erheben und ihren Status nicht mit dem Maß der tausend kleinen und großen Unzulänglichkeiten zu messen, sondern mit dem großen Maß seiner dialektischen Widersprüchlichkeit. Das kann man natürlich einem hochbegabten Kind im achten Lebensjahr in der dritten Klasse so nicht als Maxime verdeutlichen. Aber man kann jedem mit hoher Sensibilität und mit viel Fingerspitzengefühl begegnen und ihm immer den Optimismus zur Veränderbarkeit vermitteln.

Dabei darf niemals wichtiger sein, was ein Schüler geschrieben hat und wie oft er sich meldet, als zu wissen, was er denkt. Wollen wir Schüler bewegen, müssen wir wissen, was sie bewegt! Was denken sie? Wie reden sie? Wie reagieren sie? Ohne diese Wechselwirkung verneinen wir ihre Rolle als Subjekt im Erkenntnisprozess und degradieren sie zum Objekt. Aber Objekte kann man nicht fördern, höchstens befördern.

Viele unserer Begabten, die keine einfachen Antworten suchen, die hinterfragen, die geistig Anspruchsvolles mögen, die kritische Sicht einbringen, sind mit Teillösungen oder halben Wahrheiten nicht zufrieden. Fragende Schüler sind denkende Schüler. Deshalb müssen sie vom Lehrer

vertrauensvoll, eben durch Schülernähe, zu der Erkenntnis geführt werden: Zwischen Prinzipien, Idealen, Werten und dem realen Leben kann eine bestimmte Kluft entstehen und bestehen. Zwischen Ideal und Wirklichkeit ist sie sogar dauerexistent, sonst wäre das Ideal ja kein solches.

Diese Kluft müssen wir sichtbar machen, Lösungsangebote offerieren bzw. Anregungen zum Weiterdenken geben. Dieses Herangehen ist für den Erkenntnisprozess deshalb so wichtig, weil es das konsequente Aufgreifen der sozialen Erfahrungen des Schülers sichert. Er ist ja nun mal ein soziales Wesen und ist als solches eingebettet in die soziale Interaktion mit der Gruppe, dem Leben an sich und der Gesellschaft im Besonderen.

Wie nötig das ist, soll ein Beispiel verdeutlichen. Nach einer Hospitation im Fach Sozialkunde löste im Gesprächskreis mit mehreren Begabten folgende Schülermeinung Widerspruch aus: „Die Demokratie in unserem Staat empfinde ich auch als Gerechtigkeit, ich meine damit die Gleichberechtigung aller Menschen, unabhängig von Rasse und Religion.“ Der Widerspruch kam von einem, der entgegnete: „Ich glaube wir haben manchmal Idealvorstellungen von Gerechtigkeit. Ich finde es z.B. nicht gut, dass meine Mutter, nur weil sie eine Frau ist, geringeren Lohn erhält als ihr männlicher Mitarbeiter, der exakt die gleiche Arbeit verrichtet.“

Hieran wird erkennbar, dass unter Umständen ein persönliches Alltagsproblem mehr Aufschluss über unser Heute und Hier vermitteln kann, als manchmal unsere Schulweisheit sich träumen lässt.

Förderung ist vieldimensional. Es ist also zu bedenken, auch das ist Förderung, wenn der Lehrer gegensätzliche Meinungen zur objektiven Realität, die Existenz unterschiedlicher Umweltreflexion als für die Schulstube absolut legitim ansieht, sie einbringen lässt und offensiv zur Diskussion stellt. Hierdurch erschließt sich Stück für Stück das innere Modell das dieser oder jener Schüler von der Außenwelt hat, und wir sind dadurch auf einem guten Weg, Schülernähe zu erzeugen.

Wir brauchen ein solches Unterrichtskonzept, in dem höchste Schülernähe dominiert und sich Inhalte und Zielstellungen nicht verselbständigen. Die Förderung von Begabungen im Unterricht ist der hautnahe Umgang mit jungen Intelligenzen, also muss man miteinander reden, gemeinsam nachdenken und voneinander lernen. Organisieren wir für die Begabten den Kampf der Ideen, lehren wir sie, Erkenntnismomente zu teilen, machen wir ihnen deutlich, wie schädlich und gefährlich Monopole des Wissens sind. Setzen wir als Pädagogen bei der Förderung statt mahnendem Hinterherlaufen mit dem Hang zur Besserwisseri mehr auf die

kreative Auseinandersetzung! Es soll doch schließlich erreicht werden, dass im Unterricht vermittelte und angeeignete Werte durch negative Erfahrungen nicht relativiert oder ganz aufgelöst werden.

Wir dürfen bei der Begabtenförderung im Unterricht keine Kurzzeitpädagogen sein. Nichts ist unmittelbar, wir müssen die Kunst der Geduld beherrschen. Versuchen wir also den Phantasievollen ebenso zu verstehen wie den, dessen Neugier keine Grenzen kennt, bieten wir dem Ratlosen Denkipulse an und machen dem Zaghaften Mut!

Das heißt im Klartext: Begabtenförderung im Unterricht funktioniert nur erfolgreich durch die Fähigkeit, auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten pädagogisch differenziert einzugehen.

Beharrlichkeit gegen den Druck des zu schnellen Erfolgs

Weil unser Bildungssystem eher ein träges Gewässer als ein Whirlpool ist, muss die Berufspädagogik mit der Tatsache leben, dass in den Führungs- und Leitungsebenen durch die „Entscheider“ häufig Reduktion praktiziert wird: ein einzelnes Ziel, viel Druck auf dessen Umsetzung, wenig Zeit dafür.

So war es vor zwei Jahren mit der Inklusion und so war es vor zwei Jahrzehnten mit der Begabtenförderung. Den „Umsetzern“ an der schulischen Basis wurde aber nicht ausreichend vermittelt: In jedem neuen Weg steckt Risiko, und soll er erfolgreich gegangen werden, muss man proaktiv denken und destruktive Gedanken zügeln. Inzwischen hat sich über lange Zeit viel entwickelt und die Begabtenförderung ist nicht nur als spezieller Auftrag des Bildungswesens als objektiv notwendig anerkannt, sondern wurde auch als Herausforderung angenommen.

Fest steht aber, weder eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung noch eine ernstzunehmende Begabtenförderung sind ohne praxisrelevantes Wissen des Lehrers erfolgreich. Der Lehrer weiß zwar, dass sich im Unterricht vor allem ein Weg abzeichnet, auf dem die Begabten die Pflichtaufgaben vertiefter und schneller bearbeiten und dadurch zusätzliche inhaltliche Erweiterungen und Vertiefungen, sowie zusätzliche Lernmaterialangebote möglich und nötig sind, und er erkennt durchaus die sich daraus ableitende objektive Forderung an seine fachliche und didaktisch-methodische Kreativität. Er weiß aber auch, dass er dieses besondere Material in seiner Vorbereitung auf jede Unterrichtsstunde nur in begrenztem Umfang selbst erarbeiten kann. Das bedeutet, dem Lehrer praxisrelevantes didaktisches Material für eine differenzierte Arbeit mit seinen klugen Schülern zur Verfügung zu stellen.

Nie zuvor sind Didaktik und Methodik so gefragt gewesen wie heute. Neben den objektiv heterogenen Schulklassen an sich, haben es die Lehrer zurzeit und auch in Zukunft zusätzlich mit Begabten, Hochbegabten, kognitiv Behinderten und auch mit Kindern von Asylbewerbern mit geringen Deutschkenntnissen zu tun.

An dieser Stelle muss auf die „dimap“-Schulstudie 2016 eingegangen werden, die als repräsentative Bevölkerungsbefragung durchgeführt wurde. Für die Betrachtung in diesem Beitrag sind vor allem die Antworten auf die Fragestellungen 11 und 12 dieser Studie von Bedeutung.

Frage 11 lautet: „Sind Sie der Meinung, dass Kinder, die noch kein Deutsch sprechen, zunächst in besonderen Vorbereitungsklassen die deutsche Sprache erlernen, bevor sie am regulären Unterricht teilnehmen oder sollten sie von Anfang an am regulären Unterricht teilnehmen und dort die deutsche Sprache erlernen?“ 82% der Befragten entschieden sich hier für die besonderen Vorbereitungsklassen.

Frage 12 lautet: „Halten Sie die Förderung von begabten Schülern für unsere Gesellschaft für wichtig oder für nicht wichtig?“ 92% der Befragten hielten die Förderung von begabten Schülern für wichtig (Quelle: <http://cducufvk.de/wp-content/uploads/2016/02/dimap-Grafiken-Schulstudie-20161.pdf>).

Dem pädagogischen Grundsatz folgend: „Jedem soll entsprochen werden, keiner darf zurückgelassen werden“, wäre mit diesen Antworten ein Ansatzpunkt für eine optimale Förderung aller Schüler gegeben und gleichzeitig eine nachdenkenswertes Prämissen für die Führungs- und Leitungsprozesse der Bildungspolitik gesetzt.

Falls sich aber durchsetzen sollte, was zum Beispiel ein Strategiepapier der Landesregierung von Mecklenburg-Vorpommern vorsieht, nämlich ab dem Schuljahr 2018/2019 Sprachheilschulen zu schließen und Schüler mit diesem spezifischen Förderbedarf flächendeckend auch noch an Regelschulen zu unterrichten, haben wir ein neues Problem (Quelle: Ostsee-Zeitung vom 18.12.2015, Seite 5).

Dann wird es nämlich im Unterricht noch ein Stück schwerer, und es ist ernsthaft und mit großer Sorge zu fragen, wer soll das eigentlich als Lehrer noch leisten können? Dem Lehrer hilft dann auch keine repräsentative Bevölkerungsmeinung mit einer großen Mehrheit für andere Förderstrukturen, er steht dann allein mit immer komplexeren Forderungen, die ihn irgendwann überfordern werden.

Vergegenwärtigen wir uns doch bitte, dass allein die Realisierung des eingangs genannten schülergerechten und schöpferischen Unterrichts als

objektiv notwendige Zielstellung, nicht einfach zu meistern ist. Um hier erfolgreich zu sein, müssen den Schülern bereits in der zeitlichen Unterrichtsplanung des Lehrers schöpferische Denkphasen zugestanden werden. Alle brauchen ausreichend Zeit für die Verinnerlichung einer Aufgabe. Das gilt sowohl für einzelne Schüler, die einer Spitzenförderung unterliegen, als auch für alle anderen, die von der Breitenförderung profitieren sollen. Und außerdem ist dabei auch noch die Frage zu stellen: Wie viel Zeit benötigen die schwächeren Schüler, damit sie – die nicht unbedingt Freude am schöpferischen Denken empfinden – ihre Überlegungen „auf Kurs halten.“ Wir kommen im Unterricht doch nur weiter, wenn Breitenförderung und Spitzenförderung gleichermaßen beherrscht werden, damit im Erkenntnisprozess keiner auf der Strecke bleibt.

Bezogen auf die Begabtenförderung sollten deshalb erforderliche Kompetenzen beim Lehrer geschaffen werden, die durch eine Fort- und Weiterbildungsmotivation ihre Entsprechung finden. Wir brauchen noch mehr geschulte Konsultations-Pädagogen, die als Fachkräfte für Begabtenförderung zur Verfügung stehen und als Ratgeber für alle Lehrer in Schulen dienen, oder die sogenannten Multiplikatoren für Begabtenförderung, wie diese Lehrkräfte vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg genannt werden.

Ein Lösungsansatz dafür wäre eine Zusatzqualifikation überregional am ICBF in Münster, bei der Karg Stiftung oder der Raule Stiftung, regional z.B. an besagtem Landesinstitut in Hamburg.

Unsere Wegbeschreibung für relevante Infos:

- www.icbf.de > Arbeitsschwerpunkte > Aus- und Weiterbildung
- www.karg-stiftung.de > Begabtenpädagogin
- www.stiftung-kleine-fuechse.de > Fortbildung
- www.li.hamburg.de > Fortbildung > Beratungsstelle besondere Begabungen.

Wir brauchen zur Sicherung der Linearität bei der Begabtenförderung Erzieherinnen in Kindertagesstätten, die begabte Kinder angemessen, ganzheitlich und bedarfsgerecht gewissermaßen frühfördern.

Ein Lösungsansatz dafür wäre ein Zertifikatskurs am IHVO Bonn oder bei der Karg-Stiftung

Unsere Webbeschreibung für relevante Infos:

- www.ihvo.de > Berufliche Fortbildungen
- www.karg-stiftung.de > Begabtenpädagogin.

Wir brauchen Lehrer, die im Bildungsprozess Unterricht den Zugriff auf professionelles didaktisches Fördermaterial haben, weil sie um seine Bezugsquellen wissen.

Ein Lösungsansatz dafür wäre die Kontaktaufnahme mit Schulbuchverlagen bzw. Lehrmittelverlagen, wie

AOL – Auer - Backwinkel - Cornelsen - Diesterweg – Finken –
Friedrich – Klett – Konkordia Wolf Dürr und Kessler – Mildenerger
– Persen – Raabe – Schöningh – Schroedel – Westermann.

Viele davon sind komplex erreichbar unter www.schulbuchzentrum-online.de

Die Eingabe des Suchwortes „Begabung“ oder „Begabtenförderung“ genügt bei den meisten Verlagen nicht. Man erhält fast ausschließlich die Meldung „Es wurden keine Suchergebnisse gefunden“.

Westermann zum Beispiel verbirgt sein Material für den Mathematikunterricht der Grundschule mit dem Titel „Knobeln mit Einstein“ unter der Rubrik „Aufgaben für leistungsstarke Kinder“.

Klett führt Material wiederum unter der Rubrik „Leistungsmessung, Förderung, Differenzieren“.

Bei **Mildenerger** wird man unter „Fördern und Fordern“ fündig.

Bei **Finken** führt u.a. das Stichwort „Sprachlicher Anfangsunterricht“ weiter. Hier gibt es zum Beispiel fünf Einzelbände zum sprachlichen Anfangsunterricht für die Hand des Lehrers, mit fachdidaktischen Informationen, konkreten Unterrichtsideen und Materialien. Zum Inhalt gehört hier auch ein Kapitel „Vom Förderplan zur Förderung“. Von besonderem Interesse dürfte sein, dass dieser Verlag ein Fördermaterial mit dem Titel „Komm zu Wort“ zur Förderung von Schülern in der Sekundarstufe 1 anbietet, die ohne Deutschkenntnisse ins deutsche Schulsystem gelangen.

Mithilfe des „sprechenden“ TING-Stiftes können sich die Schüler vom ersten Tag an hörend einen grundlegenden Wortschatz aneignen – ganz ohne Lesekenntnisse. Der TING-Stift „liest“ den Schülern jedes gedruckte Wort und das dazugehörige Bild „vor“ und schult so das Hörverstehen. Auf einigen der großen Poster und Bilder können die Schüler mit ihrem TING-Stift auf „Entdeckungsreise“ gehen und hören, was der Stift ihnen erzählt.

Der Grundwortschatz und dazugehörige einfache Satzstrukturen wurden nach den Alltagssituationen der Kinder ausgewählt:

- Schule (Gegenstände in der Klasse, in der Schultasche, im Federmäppchen usw.),

- „Das bin ich“ (Kleidung, Essen und Trinken, Wetter usw.),
- Wohnen (Persönliches Umfeld wie Küche, Wohnzimmer, Kinderzimmer usw.),
- In der Stadt (Geschäfte, Fahrzeuge, Berufe usw.).

Das Material und die darauf abgestimmten Arbeitsblätter helfen den Schülern, schnell einen grundlegenden Wortschatz aufzubauen und diesen in einfachen Strukturen und Redemitteln anzuwenden. In ihrer Eigenschaft als Hör-Bilder-Buch passen die beiden Bestandteile in Bezug auf Wortschatz und Illustrationen perfekt zusammen, können aber auch jederzeit unabhängig voneinander eingesetzt werden.

„Komm zu Wort“ geht damit auf die Heterogenität von Schulklassen ein, die auf diese besondere Weise durchmischt sind. Damit wird ein sehr guter didaktischer Beitrag von Einzelförderung geleistet, im Rahmen der Abdeckung des Prinzips von Breitenförderung und Spitzenförderung (Quelle: www.finken.de/komm-zu-wort-sek1-hoer-bilder-buch.html).

Cornelsen hatte bis 2014 eine sehr gute Reihe zur Förderung von Begabungen in Grundschule und Sekundarstufe für die Fächer Deutsch und Mathematik im Angebot. Das Material nannte sich „Eins plus“ und war sogar unter dem Suchwort „Begabtenförderung“ aufzufinden.

Heute ist festzustellen, dass bei Cornelsen nur komplizierte Suchbegriffe ans Ziel führen, die man so nicht kennen kann, wie z. B. in

- Deutsch: „Sprachfreunde und Lernfreunde“ oder „3fach Deutsch“
oder in
- Mathematik: „Mathe für kleine Asse“ oder „Mathe ist cool“ oder „Mathe ist Trumpf“.

Auer bietet zurzeit das konkreteste Fördermaterial für die Hand des Lehrers an. Dabei muss hervorgehoben werden, dass es sich um die einzige Webseite handelt, die mit einer kompletten Auflistung ihres Angebotes auf das Suchwort Begabung reagiert. Bevor es fachspezifisch wird, kann man sich zunächst in einem Buch mit dem Titel „Besondere Begabung früh erkennen und fördern“ vom Grundsätzlichen her kundig machen. Das Buch liefert praktische Hilfe für gezielte Beobachtungen, Einschätzungstabellen sowie detaillierte Hinweise, wie besonders begabte Kinder in speziellen Bereichen im Unterricht gefördert werden können und berührt direkt die Themenkreise Begabtenförderung, Hochbegabung und Lernstandsdiagnostik.

Unmittelbar praktisch wird es dann durch je zwei Bände für die Fächer Deutsch und Mathematik.

Der Titel „Begabte Kinder individuell fördern – Deutsch Band 1 und 2 – mit Kopiervorlagen“ wird mit folgender Annotation durch den Verlag angeboten:

Nutzen Sie diese passgenauen Ideen direkt aus der Praxis für Ihren eigenen Unterricht. Fördern Sie so besonders begabte und leistungsstarke Schüler mit kreativen Ideen, die die Kinder der Klassen immer wieder aufs Neue herausfordern und motivieren. So leiten Sie die Schüler zu selbstreguliertem Lernen an und vermeiden langweiliges Wiederholen bereits bekannter Inhalte (Quelle: www.auer-verlag.de).

Der vorliegende Band „Deutsch“ ist durch seine gut durchdachten Inhalte eine unentbehrliche Hilfe für den Regel- und den Förderunterricht. Alle Materialien lassen sich ohne große Vorbereitung in den Unterricht integrieren.

Im Titel „Begabte Kinder individuell fördern – Mathe Band 1 und 2 – mit Kopiervorlagen“, verweist der Verlag auf eine Fülle von Förderideen zur intensiven Beschäftigung mit Größen und der Arithmetik sowie passgenaue Ideen für besonders begabte Kinder zur Wiederholung und Vertiefung der Geometrie (Quelle: www.auer-verlag.de).

AOL spricht in seinem Ratgeber „Förderpläne kein Problem“ die Lehrer direkt an und stellt Ihnen gleichzeitig ein ausgezeichnetes Material zur Verfügung. Es heißt darin:

„Schüler zu fördern ist fester Bestandteil Ihres Arbeitsalltags. Doch die Frage ist: Wie gehen Sie hierbei methodisch und didaktisch vor? Welche Schritte müssen Sie unternehmen, um Lernerfolg zu sichern. Dieses Buch erleichtert Ihnen durch zahlreiche Formulare, Übersichten und Formulierungshilfen individuelle Förderpläne zu erstellen. Es vermittelt geeignete Methoden, enthält Strukturierungshilfen zur Zusammenstellung diagnostisch relevanter Informationen und Tipps zur Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern. Die Kopiervorlagen können von der beiliegenden CD-ROM individuell bearbeitet und ausgedruckt werden. Damit erhält jeder Schüler genau die Förderung, die er braucht!“

(Quelle: <http://aol-verlag.de/ratgeber/5507-foerderplaene-kein-problem.html>)

Zu einem differenzierten und begabungsgerechten Herangehen an den Unterrichtsprozess gehört das Erkennen, Beraten und Fördern von Kindern, die Behinderungen und Benachteiligungen aufweisen als auch der besonders Begabten zur pädagogischen Aufgabenstellung. Bei den Überlegungen zur Förderung ist also immer das Verhältnis von integrativen und differenzierten Formen zu beachten.

Das betonen wir hier ausdrücklich, obwohl in diesem Artikel die Begabtenförderung im Mittelpunkt steht. Zu ihr möchten wir nun wieder zurückkehren,

indem wir uns abschließend in diesem Kapitel einem letzten Verlag widmen, der begabungsadäquates Lern- und Unterrichtsmaterial in einem umfangreichen Jahresheft anbietet.

Friedrich nennt sein Jahresheft 2014 „Fördern“ und beschreibt seinen Inhalt wie folgt. Fördern ist seit jeher eine zentrale und anspruchsvolle Aufgabe für Lehrer. In den letzten Jahren erlebt das Thema einen regelrechten Boom, nicht zuletzt unter den Vorzeichen von Heterogenität und Inklusion. Angesichts knapper Ressourcen stellt sich die Frage, wie diese drängende Aufgabe gut gelöst werden kann. Fest steht: Um in ihrem täglichen Unterricht eine gute Förderpraxis entfalten zu können, benötigen die Lehrer umfangreiches Hintergrundwissen und konkrete Handlungskompetenz. Gleichwohl sind auch konkrete diagnostische Instrumentarien und Materialien für die Praxis notwendig.

Das Jahresheft „Fördern“ liefert beides. Es entfaltet einen systematischen Bezugsrahmen, mit dem sich die komplexen und vielfältigen Dimensionen von Förderung ordnen lassen. Außerdem bietet es konzentriertes Orientierungswissen und liefert Ideen, Anregungen und Instrumente für die Praxis. Mit herausnehmbarer Praxis-Beilage „Fördern, aber wie?“

(Quelle: http://www.friedrich-verlag.de/shop/sekundarstufe/schulpaedagogik/friedrich_Jahresheft/fordern590032?__SID=U)

Die Dinge mit einer ergebnisorientierten und objektiven Denkweise angehen

In diesem Zusammenhang ist es erfreulich, von einer gezielten Initiative in der Förderung durch die Kultusministerkonferenz zu erfahren. Dort wurde erstmalig im Juni 2015 eine „Förderstrategie für leistungsstarke Schüler“ beschlossen. Darin heißt es:

„Das Ziel ist es, den leistungsstarken Schülern Lernbedingungen zu schaffen, die ihnen eine optimale Entfaltung ihrer Potentiale ermöglichen und ihnen ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln.

In allen Phasen der Lehrerbildung bedarf es erhöhter Anstrengungen, um die Kenntnisse und Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich der Förderung von leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schülern zu verbessern.“

(Quelle: Pressemitteilung der KMK vom 12.06.2015)

Soweit die Kerngedanken der Förderstrategie, die möglicherweise durch den Terminus „leistungsstarke Schüler“ anstelle „begabte Schüler“ einen Minimalkonsens der 16 Kultusministerien angestrebt hat.

Außerordentlich wichtig für die Forderungen und Erwartungen, die wir bis hierher geäußert haben, ist aber die Tatsache, dass bei den inhaltlichen Schwerpunkten dieses Papiers der Kultusministerkonferenz die Erweiterung von Lernangeboten für leistungsstarke Schüler explizit als Notwendigkeit hervorgehoben wird. Jetzt sind offensichtlich endlich die Signale der Basis angekommen. Trotzdem bleibt die Frage offen: Wie gelangen Impulse von der pädagogischen Basis in den bildungspolitischen Überbau? Auf welchen Wegen? Und wie lange brauchen sie dafür? Nun gut – es ist auf jeden Fall festzustellen, allen Unkenrufen zum Trotz überwindet Beharrlichkeit vieles.

Mit dem Strategiepapier hat sich auch unser Anspruch auf bildungspolitischen Klartext verwirklicht, denn dort heißt es auch:

„Bislang haben wir in der Kultusministerkonferenz einen Schwerpunkt auf die Förderung von leistungsschwächeren Schülern gelegt – und das nicht ohne Erfolg. Wir müssen uns jetzt jedoch auch fragen, wie wir die starken Schüler noch besser unterstützen können.“

(Quelle: Pressemitteilung der KMK vom 12.06.2015)

Das Letztere nicht schon früher als Notwendigkeit dargestellt zu haben, halten wir nicht für einen Kompetenzfehler, wohl aber für ein Versäumnis in der Realitätswahrnehmung.

Was Umsetzungskonzepte dieser Förderstrategie angeht, so trafen sich am 4. Dezember 2015 in Berlin Vertreter der Kultusministerien der CDU/CSU geführten Länder Sachsen, Hessen und Bayern, um unter dem Titel „Perspektiven für die Begabtenförderung“ darüber zu beraten.

Entstanden ist eine gemeinsame Absichtserklärung. Dieses Vorgehen hat erfreuliche, allen weiterhelfende Ziele.

Es stellt so schnell wie möglich Gemeinsamkeiten her, nimmt die Wünsche der Basis auf und gibt Hoffnung für gemeinsame Lösungen.

So heißt es zum Beispiel:

„Dazu wird auf Arbeitsebene eine gemeinsame Koordinationsgruppe gebildet. Diese organisiert den Austausch

- zwischen Schulen, die spezielle Bildungsangebote für Begabte bereithalten,*
- zwischen Netzwerken zur Begabtenförderung,*
- zwischen Beratungsstellen zur Begabtenförderung.*

Ziel ist es, von den Erfahrungen der jeweils anderen Länder zu partizipieren und mittelfristig gemeinsame Projekte zur Qualitätsentwicklung zu installieren.

Darüber hinaus werden gemeinsame Fortbildungsangebote für begabungsförderlichen Unterricht auch in Kooperation mit externen Partnern angeboten. Ländereigene Fortbildungsangebote können für Lehrer der jeweils anderen Länder geöffnet werden.

Weiterhin sollen gegenseitige Besuche von Lehrern und Schülergruppen zwischen Schulen, die sich besonders der Begabtenförderung widmen, organisiert werden.

Die drei Länder sind gern auch für die Beteiligung weiterer interessierter Länder an diesen Vorhaben offen.“

(Quelle: http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/begabung/hessische_schulen/Absichtserklaerung_U.pdf)

Wollen wir wirksame, beständige, qualifizierte und damit erfolgreiche Begabtenförderung an allen Schulen, müssen wir die Sache jedoch zu Ende denken. Unser Bildungssystem ist ja vielfach ein Flickenteppich der guten Absichten, die sich manchmal sogar diametral zueinander verhalten und somit nicht optimal auf unsere moderne, leistungsorientierte Gesellschaft ausgerichtet sind.

Jedes der 16 Bundesländer geht vielfach eigene Wege und durchgreifende Veränderungen scheitern häufig am föderalen System. Der Aufruf der genannten drei Bundesländer Sachsen, Hessen und Bayern an andere interessierte Bundesländer hat deshalb hohe Anerkennung verdient, ist er doch ein sehr wichtiger Ansatz, den Föderalismus durch den Aspekt einer sorgsam analysierten Analyse dessen, was nötig ist, als Hindernis zu überwinden. Gleichzeitig sehen wir darin ein Kennzeichen dafür, dass es weniger um ländereigene Bildungspolitik an sich, sondern mehr um die Schüler geht.

Interessant ist unter dieser Prämisse ebenfalls ein Blick auf die sogenannte „Mainzer Erklärung“ vom 29. Februar 2016, die praktisch eine Antwort oder sagen wir besser eine Reaktion auf die oben erwähnte Beratung der Länder Sachsen, Hessen und Bayern ist.

Im Rahmen ihrer Konferenz in Mainz präsentierten die Kultusminister von SPD, Grünen und Linken aus 13 Bundesländern Vorschläge für eine stärkere Förderung begabter Schüler, ebenfalls als Umsetzungskonzept der durch die Kultusministerkonferenz beschlossenen „Förderstrategie für leistungsstarke Schüler“.

In dieser Erklärung unter dem Titel „Begabung als Chance nutzen“, verständigte man sich auf zwölf Grundsätze bzw. Zielstellungen.

Relevant für unsere thematische Betrachtung hier ist in dieser Erklärung vor allem ein Aspekt, der im Punkt 7 verankert ist. Er lautet:

„Wir werden in der Lehrerbildung und Weiterbildung erhöhte Anstrengungen unternehmen, um die didaktischen Kompetenzen der Lehrer im Bereich der schulischen Förderung zu stärken. Dazu werden wir spezifische Handreichungen und Materialien zur Verfügung stellen.“

(Quelle: http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/160229-MZer_Erkl.pdf)

Hier zeichnet sich ein richtiger und guter Weg ab, der durch die etablierten Lehrkräfte als wichtige Hilfestellung empfunden wird und auch im Sinne des Lehramtsstudiums ist.

Der Hamburger Bildungssenator Rabe hat in seinem Diskussionsbeitrag auf der Mainzer Konferenz ausgezeichnet zum Ausdruck gebracht, was uns mit unserer thematischen Veröffentlichung in diesem Jahressheft hier zur Begabtenförderung im Unterricht sehr am Herzen liegt: „Für begabte Schüler darf es keine Langeweile im Unterricht geben, erst recht keine Arbeits- oder Lernverbote. Bei ihnen führt das Lernen im Gleichschritt oft zu Frust, Langeweile oder sogar psychischen Beeinträchtigungen. Es ist sicher nicht leicht, den Unterricht auch auf Überflieger auszurichten. Aber viele Beispiele zeigen, dass schon ein kleines bisschen mehr Aufmerksamkeit und Fantasie bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht selbst große Verbesserungen bringen können.“(<http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/5306970/2016-02-29-begabtenfoerderung/>)

Schlussgedanke

Wenn die Praxis als Kriterium der Wahrheit die formulierten Zielstellungen und eingeleiteten Maßnahmen bundesweit als in Bewegung gekommen, ja langfristig als erfolgreich meldet, dann schließt sich ein Regelkreis mit hoher Bedeutung für die noch bessere strategische Ausrichtung des Bildungswesens in Richtung effizienter Begabtenförderung im Unterricht.

Literaturverzeichnis

Ostsee-Zeitung vom 18.12.2015, Seite 5.

Pressemitteilung der KMK vom 12.06.2015.

Pressemitteilung der KMK vom 12.06.2015.

Internetquellen

<http://cducsufvk.de/wp-content/uploads/2016/02/dimap-Grafiken-Schulstudie-20161.pdf>

www.finken.de/komm-zu-wort-sek1-hoer-bilder-buch.html

www.auer-verlag.de

<http://aol-verlag.de/ratgeber/5507-foerderplaene-kein-problem.html>

http://www.friedrich-verlag.de/shop/sekundarstufe/schulpaedagogik/friedrich-jahresheft/fordern590032?__SID=U

http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/begabung/hessische_schulen/Absichtserklaerung_U.PDF

http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/160229-MZer_Erkl.pdf

<http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/5306970/2016-02-29-begabtenfoerderung/>



Beratungsportal GENIUS-Hochbegabung

Thomas Hofer

Postfach 1229

18528 Bergen auf Rügen

E-Mail: kontakt@genius-hochbegabung.de

Zur Diskussion gestellt:

Evaluation – aussagekräftig, aber bezahlbar!

Matthias Korn, Tina Stolz

Zunehmend erheben Bildungseinrichtungen, die einzelne Maßnahmen oder ganze Konzepte auf dem Feld der schulischen Begabungs- oder Begabtenförderung umsetzen, den Anspruch, dass diese eine Bewertung durch Experten erfahren. Dies ist verständlich, werden doch hier oftmals nicht unerhebliche personelle und finanzielle Ressourcen investiert und lässt doch die Förderung von Begabungen bzw. Begabten eine Weiterentwicklung der individuellen Spezifik deutlich erkennen und stellt gleichzeitig ein wichtiges Qualitätslabel zur Abgrenzung von anderen Bildungseinrichtungen dar. Gleichwohl: Die Schulaufsicht kann diesen über eine standardisierte Schulevaluation hinausgehenden Anspruch in Zeiten leerer Kassen nicht zuletzt aus personellen Gründen nicht erfüllen und eine am freien Markt der Bildungswissenschaften erhältliche Evaluation übersteigt bestehende finanzielle Möglichkeiten oftmals gleich um ein Vielfaches.

Aus dieser Situation heraus regen die Unterzeichner ein Konzept an, das

- sich strikt auf die schulindividuell ausgeprägte Spezifik der Begabungs- oder Begabtenförderung beschränkt,
- sich bestehender Expertennetze der kooperierenden Hochschule (v.a. Fachdidaktiken) der jeweiligen Region bedient und
- ein Maximum an aussagefähigen Sichtweisen zusammenzuführen geeignet ist, die qualitative Aussagen ermöglichen und die die Grundlage für Hinweise zur konzeptionellen Weiterentwicklung bilden.

Das für diese Spezifik erforderliche Know-How bezieht sich vor allem auf die Gegenstände und Instrumente der Evaluation schulischer Ausbildung.

Die vorrangigen Gegenstände sind

- alle in Schriftform (gedruckt, Schulhomepage) vorliegenden Konzepte (z.B. Schulprogramme und weitere Dokumente),
- die Umsetzung des speziellen Bildungs- und Erziehungskonzepts,

- die Umsetzung des Konzepts der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern,
- die Umsetzung des Fortbildungskonzepts für das mit der Begabungs- oder Begabtenförderung befasste Personenteam (z.B. Lehrer, Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Erziehungshelfern) und
- die Umsetzung des Konzepts der Öffentlichkeitsarbeit.

Die vorrangigen Instrumente sind

- die Dokumentenanalyse,
- die Auswertung der Sichtweisen aller an der Begabungs- oder Begabtenförderung beteiligten Personen und
- die Auswertung von Unterricht und weiteren schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten durch Expertenautopsie.

Gegenstände und Instrumente können in der folgenden Übersicht (Abbildung 1) zusammengefasst und gruppiert werden. Für die Gegenstände müssen entsprechend der jeweiligen Spezifik des Bildungsangebots von einer Steuergruppe Indikatoren erarbeitet werden, die ihrerseits in die Formen der verschiedenen vorgesehenen Messinstrumente einfließen. Dies wird im Einzelfall zwar eine Unterstützung durch Experten erforderlich machen, hat aber den Vorteil, dass die Spezifik der schulindividuellen Begabungs- oder Begabtenförderung konsequent fokussiert werden kann.

Instrument \ Gegenstand	Dokumentenanalyse (zogl. Gespräch mit Fokusgruppe(n) zur Untersetzung)	Experten-Interview (Schulleiter, Steuergruppe, Fachleiter)	Fragebogen				Hospitalitation
			Schüler	Eltern	Lehrer	Kooperationspartner	
alle vorliegenden Konzepte							
Umsetzung des Bildungs- und Erziehungskonzepts							
Umsetzung des Konzepts der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern							
Umsetzung des Fortbildungskonzepts für das Lehrerteam							
Umsetzung des Konzepts der Öffentlichkeitsarbeit							
	Auswertung der Dokumente (unterstützt durch Gespräch mit FoGr)	Auswertung der Sichtweisen der an der Ausbildung beteiligten Personen					Auswertung durch Expertenautopsie

Abb. 1: Gegenstände und Instrumente der Evaluation schulischer Ausbildung können in dieser Übersicht zusammengefasst und gruppiert werden. © Matthias Korn, Tina Stolz, 2016

Die Auswahl der Instrumente erfolgt v.a. unter Beachtung der methodischen Grundsätze der Triangulation und der Systemexternität der Evaluatoren. So kann sie z.B. die Maßnahmen der Übersicht in Abbildung 2 umfassen. Diese müssen dabei nicht auf einen Ritt umgesetzt, sondern können mit Blick auf die zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen über einen längeren Zeitraum verteilt werden.

Gern stehen die Unterzeichner zur Diskussion und zur Beantwortung von Rückfragen zur Verfügung.

Instrument \ Gegenstand	Dokumentenanalyse (szgl. Gespräch mit Fokusgruppe(n) zur Untersetzung)	Experten-Interview (Schulleiter, Steuergruppe, Fachleiter)	Fragebogen				Hospitation
			Schüler	Eltern	Lehrer	Kooperationspartner	
alle vorliegenden Konzepte	X						
Umsetzung des Bildungs- und Erziehungskonzepts		X	X	X	X		X
Umsetzung des Konzepts der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern		X	X			X	
Umsetzung des Fortbildungskonzepts für das Lehrerteam		X			X		
Umsetzung des Konzepts der Öffentlichkeitsarbeit		X		X	X		
	Auswertung der Dokumente (unterstützt durch Gespräch mit FoGe)	Auswertung der Sichtweisen der an der Ausbildung beteiligten Personen					Auswertung durch Experten- autopsie

Abb. 2: Als Gegenstände und Instrumente der Evaluation einer schulspezifischen Ausbildung im Zusammenhang mit Domänenbegabtenförderung werden, insbesondere unter dem methodischen Gesichtspunkt der Triangulation, diese Maßnahmen empfohlen. © Matthias Korn, Tina Stolz, 2016

Dr. Matthias Korn
 Förstereistr. 2
 01099 Dresden

Tina Stolz
 Freiheitsstr. 18
 07743 Jena

E-Mail: frumentumdd@aol.com

E-Mail: tina.stolz@web.de

Rezension

Annette Heinbokel: Eine Klasse Überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden

Manuela Senft

Bekannt durch das „Handbuch Akzeleration“ macht Dr. Annette Heinbokel mit dem vorliegenden Werk die individuellen Erfahrungen von Akzelerierten und deren Eltern einer breiten Leserschaft zugänglich.

Wenngleich auf Basis wissenschaftlich erhobener Daten verfasst, spürt man der Autorin die ungebremsste Leidenschaft für das Thema Hochbegabte und das Überspringen von Klassen an. Ihr Herz schlägt für die Mutigen, die diesen Schritt zu gehen wagen.

Das Neue am Buch ist die Perspektive der Befragten. Hier geht es um Langzeiteffekte einer Fördermaßnahme. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Erwachsene bewerten das Überspringen mit zeitlichem Abstand. Etwas sehr Seltenes in diesem Forschungsgebiet! Das Auffinden von Auskunftsbereiten gestaltet sich schwierig. Dennoch haben einige der Befragten sehr ausführlich und offen Einsicht in die emotionalen, familiären und schulischen Abwägungsprozesse gegeben.

Kapitel eins beleuchtet die Problematik von Begabungsförderung im historischen Kontext so fundiert, kompakt und lebensnah, dass der Einstieg Lust auf mehr macht. Für wissenschaftlich Interessierte ebenso wie für praktisch auf dem Gebiet Tätige erhöht der Schreibstil mit seiner literarischen Qualität die Lesefreude und erleichtert das Dranbleiben.

Letzteres ist auch notwendig, da das umfangreiche Material akribisch durchforstet wurde und dem Leser einiges an Konzentration abverlangt. Für fast jeden Beratungsfall lassen sich relevante Aussagen finden.

Die Autorin widmet sich zunächst den Elternerfahrungen beim Springen. Überraschenderweise waren Lehrereltern überproportional häufig in der Stichprobe vertreten. Sie ist nicht repräsentativ für die Elternschaft hochbegabter Kinder. Das Springen wird motivational intensiv beleuchtet. Gefragt wurde nach Anstoß, Gründen, Bedenken, Verlauf, Unterstützern, Leistungsbezug, und Umweltreaktionen.

Im Anschluss berichten die Schülerinnen und Schüler selbst. Das spannende Kapitel beginnt mit den Erinnerungen der Kinder an sehr eindrückliche Erlebnisse aus der Zeit vor der Schule. Sie verspürten den Wunsch zu lesen, Buchstaben oder Zahlen zu schreiben und brachten sich diese Fertigkeiten selbst oder mit eingeforderter Hilfe Erwachsener bei.

Der Wechsel in die Schule wurde mit Vorfreude vollzogen. Enttäuschung und entsprechende Reaktionen machten sich breit, als anstelle des selbst motivierten, von Neugier gesteuerten Lernens nun formale schulische Anforderungen zu erfüllen waren. Noten spielten für die Schülerinnen und Schüler eher eine untergeordnete Rolle, es gab hier also keine Überrepräsentation von Ehrgeizigen. Humorvoller Sprachstil und teilweise hoher Reflexionsgrad der interviewten Schülerinnen und Schüler stellen einen echten Mehrwert für die Leser dar.

Gerade die Älteren waren auch nach dem Überspringen weiterhin mit einem emotionalen Spagat konfrontiert. Einerseits lernten sie gern und konnten sich damit der Anerkennung der Lehrer und Eltern versichern. Die Mitschüler hingegen waren zwar älter aber mitnichten lernfreudiger. Waren die Hochbegabten zuvor besser als die Gleichaltrigen waren sie jetzt noch der oder die Jüngste und trotzdem der oder die Beste.

Alle hier zu Worte kommenden Schülerinnen und Schüler würden es wieder so machen. Sie waren zuvor intellektuell erheblich unterfordert. Die Freude an interessanten Themen überwiegt dabei den Wunsch nach Freundschaft und intensiven Sozialkontakten in der Schule, „...Es wäre sicherlich schön, aber es fehlt mir aber auch wieder nicht.“, berichtet ein Junge exemplarisch. Das Aufholen des Schulstoffes wird im Nachhinein als Ansporn wahrgenommen, kurzfristiges Absinken der Noten als irrelevant bewertet.

Auch wenn es durch das Springen für alle deutliche Verbesserungen gegeben hatte, entsteht beim Lesen des Buches der Eindruck, dass Überspringen von Klassen für Hochbegabte im Wesentlichen ein schnelleres Absolvieren der Schulzeit ermöglicht. Der schulische Rahmen wird hingegen kaum für die intensive Beschäftigung mit interessierenden Themen, Austausch mit Gleichgesinnten und die Möglichkeit tiefer Freundschaften erweitert.

Ein weiteres Kapitel widmet sich dem Überspringen aus der Sicht von als Schülern akzelerierten Erwachsenen. Die Zeit, in der die Befragten die Akzeleration vollzogen, erstreckt sich von 1940-2003. Hier reicht die Art der Auskünfte von Einzelfallberichten bis hin zu vergleichbaren qualitativen Aussagen in Fragebögen.

Der gespannte Bogen zeigt sowohl die positiven Entwicklungen als auch die Grundproblematik, die sich Hochbegabten im Schulsystem mit Zielsetzung

effektiver Breitenbildung stellt. Selbst in Kriegs- und Nachkriegszeiten war es eine Hürde, beim Unterrichten mehrerer Altersklassen in einem Raum von der ersten Reihe (Klasse 1) in die dritte Reihe (Klasse 3) zu wechseln. Eigentlich ideale Bedingungen möchte man meinen. Allein die Altersnorm im Kopf war und ist als Hürde schwer auszuräumen.

Den Abschluss bildet ein Kapitel, das als Plädoyer für das Schaffen ermutigender Bedingungen zur Akzeleration gelesen werden kann. Als Bezugspunkt dient die Erforschung der Kindheit 400 bedeutender Persönlichkeiten durch Mildred und Viktor Goerzel.

Die vorherigen individuellen Aussagen werden hier erneut aufgegriffen und in einen historischen, Länder übergreifenden Erfahrungskontext gestellt.

Ein wichtiger Befund wird im Teil „Springerinnen und Springer“ sowie am Schluss noch einmal abgehandelt. Kinder, die sich das Springen nicht zutrauen, tun es nicht. Sei es die neue Lehrkraft, unzureichend empfundene Unterstützung, die neue Klasse oder ein Gefühl von unerwünschtem Leistungsdruck, all das führt zur deutlichen Ablehnung durch das Kind.

Wie Eltern im Schulkontext gut beraten werden können, wird sehr praxisnah ausgeführt.

Mit konkreten Empfehlungen wirbt die Autorin für einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Akzeleration am Ende dieses lesenswerten Buches.

*Manuela Senft
Kieler Str. 5
10115 Berlin*

*Psychologin im CJD Rostock
CJD Christophorusschule Rostock
Groß Schwaßer Weg 11
18057 Rostock*

E-Mail: manuela_senft@hotmail.com

Publikationen 2014–2016

Kurt A. Heller

- Heller, K.A. (2014). Aktivierung der Begabungsreserven (hidden talents) – Regionalstudie B.-W. (1965-1968). In K.A. Heller & F.J. Mönks (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung* (S. 67–102). Berlin: LIT.
- Heller, K.A. (2014). Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and Their Impact on Identification, Gifted Education and Counseling. In K.A. Heller & F.J. Mönks (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung* (S. 177–200). Berlin: LIT.
- Heller, K.A. (2014). Talentsuche und Programmevaluation. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung* (S. 463–474). Bern: Huber.
- Heller, K.A. & Mönks, F.J. (Hrsg.).(2014). *Begabungsforschung und Begabtenförderung: Der lange Weg zur Anerkennung – Schlüsseltexte 1916–2013*. Berlin: LIT.
- Mönks, F.J. & Heller, K.A. (2014). Einführung und Herausgeberkommentar. In K.A. Heller & F.J. Mönks (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung* (S. 1–19). Berlin: LIT.
- Heller, K.A. (2015). Begabungsförderung und Schulleistungsentwicklung: Ideologische Irrtümer und wissenschaftliche Fakten. In Ch. Fischer, Ch. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.J. Mönks & C. Solzbacher (Hrsg.), *Giftedness Across the Lifespan – Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter* (S. 101–126). Berlin: LIT.
- Heller, K.A. (2015). Genie – Wie identifiziert man Hochbegabung? In J. Kaube & J. Laakmann (Hrsg.), *Das Lexikon der offenen Fragen* (S. 88–89). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Heller, K.A. (2015). Grußwort. In A. Beaugrand (Hrsg.), *Bildung anführen. Über Hochschulmanagement nach der Bologna-Reform. Festschrift für Beate Rennen-Allhoff* (S. 10–13). Bielefeld: transcript Verlag.
- Heller, K.A. (2015). „Inklusion“ als Deus ex Machina der (Hoch-)Begabtenförderung? Effektive Lernsettings aus begabungs-, lern- und unterrichtspsychologischer Sicht. *news & science*, 40, 7–10.
- Heller, K.A. (2016). Kurt A. Heller. In H. Lück & K.-H. Renner (Hrsg.), *Psychologie in Selbstdarstellungen* (im Druck). Berlin: Pabst Science Publishers.

Heller, K.A. (2016). Inklusiv vs. Segregativ: „Inklusion“ als Deus ex machina der (Hoch -Begabtenförderung? *Labyrinth*, 39, Nr. 127, 19–21.

Heller, K.A. & Perleth, Ch. (2016). *Bildungsberatung*. In H.D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz/PVU.

*Prof. Dr. Kurt Heller
Universität München
Leopoldstr. 13
808002 München*

E-Mail: kurt.heller@psy.lmn.de

Begabung als Chance nutzen

Mainzer Erklärung

der Länder Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen zur Förderung leistungsstarker oder besonders leistungsfähiger Kinder und Jugendlicher

Alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt anerkennen, ihre Potenziale erkennen und optimal fördern – das sind Leitlinien unserer Bildungspolitik und der Arbeit an unseren Schulen. Dies folgt aus den Prinzipien von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sowie aus unserem Verständnis von Bildung als grundlegendem Menschenrecht. Unser Ziel ist ein Bildungssystem, in dem für jedes Kind, jede Jugendliche und jeden Jugendlichen unabhängig von der Herkunft ein bestmöglicher Lern- und Bildungserfolg gesichert ist. Das ist von großer Bedeutung sowohl für den Einzelnen als auch für unsere Gesellschaft.

Die individuelle Förderung der Leistungspotentiale ist hierfür eine entscheidende Voraussetzung. Sie muss dort ansetzen, wo Grundlagen und Weichen für die Bildungschancen der Kinder gelegt werden – in der Familie, in Kindertagesstätten und Schulen, in der beruflichen Bildung und in der Hochschule sowie im sozialen und kulturellen Umfeld. Sie ist Leitidee der pädagogischen Arbeit, Kernauftrag jeder Bildungseinrichtung und damit zugleich Kernauftrag jeder Schule.

Individuelle Förderung bedeutet, alle Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung sowohl kognitiver als auch sozial-emotionaler, künstlerisch-kreativer und psychomotorischer Kompetenzen bestmöglich zu unterstützen. Denn der schulischen Arbeit liegt ein umfassender Begabungs- und Leistungsbegriff zugrunde, der sowohl auf die Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit als auch auf die Gestaltung unserer Gesellschaft zielt.

Jedes Kind, jede Jugendliche und jeder Jugendliche haben einen Anspruch auf individuelle Förderung. Das gilt selbstverständlich gleichermaßen für leistungsstarke oder besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler. Auch sie bedürfen einer adäquaten Förderung, ihre Potenziale müssen frühestmöglich erkannt und gefördert werden. Sie benötigen geeignete Formen

des Lehrens und Lernens, auf sie zugeschnittene Angebote der Beratung und Begleitung ihres Bildungsganges.

Für besonders begabte Kinder und Jugendliche gibt es innerhalb und außerhalb unserer Schulen vielfältige Möglichkeiten individueller Förderung. Diese sind in den letzten Jahren deutlich erweitert worden. Die von der Konferenz der Kultusminister (KMK) am 11. Juni 2015 verabschiedete „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ belegt dies eindrucksvoll. Sie benennt Instrumente zur Diagnostik der individuellen Potenziale sowie der Lernausgangslagen, gibt Hinweise zur integrierten Förderung durch individualisierte und herausfordernde Lernangebote im Regelunterricht sowie zur Einrichtung spezieller Lerngruppen mit besonderen Leistungsanforderungen. Sie führt bewährte Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen auf, weist auf geeignete außerschulische Fördermöglichkeiten hin und betont die besondere Bedeutung der Kooperation sowohl innerhalb der Schule als auch mit außerschulischen Partnern. Damit bietet sie Akteurinnen und Akteuren des Bildungssystems Orientierung und zeigt Wege zu einer gelingenden Begabungs- und Begabtenförderung auf.

Zugleich benennt die „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ Herausforderungen, die bewältigt werden müssen, um den Interessen und Bedürfnissen dieser Kinder und Jugendlichen noch besser gerecht zu werden. Dabei geht es beispielsweise um zusätzliche Anstrengungen im Bereich der Lehrerbildung, um die weitere Etablierung von individuellen und systemischen Beratungsangeboten sowie um eine Intensivierung von Bildungs- und Schulbegleitforschung.

Angesichts der anstehenden Herausforderungen verständigen wir uns auf folgende Grundsätze und gemeinsame Schritte zur Förderung leistungsstarker oder besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Davon unbenommen sind weitere Aktivitäten in den Ländern, die den Gegebenheiten der Schulen vor Ort in angemessener Weise Rechnung tragen sollen.

1. Wir werden die Förderung leistungsstarker oder besonders leistungsfähiger Kinder und Jugendlicher verbessern und dazu unsere Konzepte der Begabten- und Begabungsförderung weiterentwickeln sowie bestehende Maßnahmen zur Förderung leistungsstarker oder besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler fortsetzen und ausbauen.
2. Wir werden die KMK-Förderstrategie weiter konsequent in den Auftrag eines inklusiven Bildungssystems einordnen. Vom Anspruch des Kindes auf optimale Förderung ausgehend, ist für uns die individuelle Förderung der leistungsstarken oder besonders leistungsfähigen Kinder und Jugendlichen integraler Bestandteil des Kernauftrags der Schule.

3. Wir werden dazu insbesondere im Unterricht in jeder Schulform, jeder Schulstufe und in jedem Fach Lernbedingungen schaffen, die leistungsstarken oder besonders leistungsfähigen Kindern und Jugendlichen eine optimale Entfaltung ihrer Potenziale ermöglichen. Einem umfassenden Begabungs- und Leistungsbegriff folgend, geht es dabei um die Förderung sowohl intellektueller als auch sozial-emotionaler, künstlerisch-kreativer und psychomotorischer Fähigkeiten.
4. Wir werden uns dafür einsetzen, die Übergänge von vorschulischer Förderung zum Schuleintritt, von der Grundschule zur weiterführenden Schule, von der Schule in die Hochschule und Berufsbildung so zu gestalten, dass Brüche in Bildungsbiografien verhindert werden. Denn eine begabungsgerechte Förderung umfasst die gesamte Bildungsbiografie eines Kindes. Dazu werden wir beispielsweise Maßnahmen ergreifen, um die Kooperation von Einrichtungen unterschiedlicher Bildungsstufen zu intensivieren. Insbesondere werden wir die Bildung weiterer schulischer Netzwerke (zwischen vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und Grundschulen, Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie schulformübergreifend) unterstützen.
5. Wir werden, um Chancengleichheit zu gewährleisten, unsere Schulen dabei unterstützen, geeignete Förderstrategien und Förderangebote für leistungsstarke oder besonders leistungsfähige Kinder und Jugendliche speziell für Jungen und Mädchen, für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aus sozial schwierigen Lagen sowie mit spezifischen Beeinträchtigungen umzusetzen. Spezielle Qualifizierungsangebote sollen die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer pädagogischen Arbeit unterstützen, insbesondere auch bei der Beratung von Schülerinnen, Schülern sowie Erziehungsberechtigten. Im Rahmen von Beratungsgesprächen sollen Erziehungsberechtigte auf die Bedeutung hochwertiger Bildung und Ausbildung für ihr Kind sowie auf existierende Stipendienprogramme aufmerksam gemacht werden. Dabei gilt es, das spezifische Lebensumfeld der Kinder und der Erziehungsberechtigten im Beratungskontext für die weitere Förderempfehlung adäquat zu berücksichtigen.
6. Wir werden unsere Schulen und deren Netzwerke bei einer begabungsförderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen, die Kinder und Jugendliche mit besonderen Lern- und Leistungspotenzialen selbstverständlich einbezieht. Wir werden unsere Schulen über Beispiele guter Praxis informieren und sie ermutigen, spezifische Konzepte, Maßnahmen und Lernangebote zur schulischen Förderung von leistungsstarken oder besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler im Dialog mit entsprechenden Experten und im Dialog miteinander zu entwickeln.

7. Wir werden in der Lehreraus-, fort- und weiterbildung erhöhte Anstrengungen unternehmen, um die diagnostischen, didaktischen und kommunikativen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der schulischen und außerschulischen Förderung von leistungsstarken oder besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler zu stärken. Dazu werden wir weitere praxisnahe Qualifizierungsangebote u. a. zur Stärkung der Diagnose- und Beratungskompetenz, zur Verknüpfung von Diagnose und Förderung, zur Unterrichtsgestaltung sowie zur Evaluation der Wirksamkeit von Förderangeboten vorhalten und spezifische Handreichungen und Materialien zur Verfügung stellen.
8. Wir werden uns dafür einsetzen, dass die Bildungsforschung künftig die Zielgruppe der leistungsstarken und besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick nimmt. Mit Unterstützung der Wissenschaft sollen Strategien zur Feststellung und Förderung von potenziellen Leistungsstärken in spezifischen Kompetenzbereichen entwickelt sowie die Wirksamkeit von Förderstrategien und Fördermaßnahmen evaluiert werden. Schulbegleitforschung sollte künftig häufiger als bisher Schulen bei einer begabungsförderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen und die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit guter Praxis evaluieren.
9. Wir werden die Angebote professioneller Beratung weiterentwickeln. Dabei wollen wir die große Bedeutung der Familien für die Förderung auch besonders Begabter und Leistungsfähiger würdigen und schulische Angebote zum Dialog mit Eltern, Angebote in der Elternbildung sowie in der Familien- und Erziehungsberatung ausbauen. Die schulpsychologischen Dienste unterstützen die Systeme der Begabtenförderung. Länderspezifische Beratungs- und Unterstützungssysteme sollen auch künftig Schülerinnen, Schülern sowie Erziehungsberechtigten und Lehrkräften zur Verfügung stehen und Informations- und Fortbildungsangebote unterbreiten.
10. Wir treten weiterhin für eine stärkere konzeptionelle und individuelle Verknüpfung schulischer und außerschulischer Angebote ein. Wettbewerbe, besonders schulische Angebote, Akademien und Stipendienprogramme sollen integraler Bestandteil der Schul- und Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen werden können. Wir werden uns auch für die Anerkennung besonderer Schülerleistungen bei Bewerbungen um einen Studien- oder Ausbildungsplatz einsetzen. Wir werden deshalb den Dialog mit Organisationen, die mit der Etablierung und Entwicklung der Begabtenförderung sowie der Begabungsforschung in Deutschland eng verbunden sind, intensivieren und dabei Möglichkeiten weiterer Kooperationen erörtern.

11. Wir verabreden einen regelmäßigen Austausch über den jeweiligen Stand der Umsetzung der Mainzer Erklärung. Wir werden uns wechselseitig über gelungene Schul-, Unterrichts- und Förderkonzepte informieren, Handreichungen und Materialien länderübergreifend zur Verfügung stellen sowie Austausch, Hospitation und ggf. wechselseitige Weiterbildung ermöglichen.
12. Wir werden uns dafür einsetzen, dass im Rahmen einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern schulische und außerschulische Strategien und Maßnahmen zur Förderung leistungsstarker oder besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung durch die Wissenschaft ausgebaut, entwickelt und evaluiert werden. Eine solche Initiative sollte zu einer Weiterqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern beitragen. Sie sollten im Dialog mit Partnern aus der Wirtschaft sowie im Bereich der Begabten- und Begabungsförderung engagierten Stiftungen und Vereinen entwickelt werden und diesen die Möglichkeiten bieten, sich zu engagieren.

Mainz, 29. Februar 2016

Impressum

ABB Information, Jahreshaft 2016

Herausgegeben von:

ABB e.V., Universität Rostock
Institut für Pädagogische Psychologie
„Rosa und David Katz“
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock

Web: www.abb-ev.org
ISSN 1619-1420

Redaktion: Volker Brandt, Dr. Wilfried Manke, Prof. Dr. Claas Wegner

Mitglieder des Vorstands

Prof. Dr. Christoph Perleth
(1. Vorsitzender)
August-Bebel-Str. 28
18051 Rostock
christoph.perleth@uni-rostock.de

Volker Brandt (Schatzmeister)
Marienburger Str. 92
53340 Meckenheim
volker.brandt.bonn@web.de

Prof. Dr. Claas Wegner
(Stellvertretender Vorsitzender)
Universität Bielefeld
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
claas.wegner@uni-bielefeld.de

Erweiterter Vorstand

Prof. Dr. Helga Joswig
Malchiner Str. 19
18109 Rostock
helga.joswig@uni-rostock.de

Dr. Wilfried Manke, Hamburg
(Stellvertretender Vorsitzender)
Hummelsbütteler Landstr. 31
22335 Hamburg
manke@netzwerk-begabung.net

Hans-Joachim Gardyan OStD i.R.
Sommerfelder Str. 36 E
53639 Königswinter
hgardyan@aim.com

Dr. Regine Schütt (Schriftführerin)
CJD Christophorusschule Rostock
Groß Schwaßer Weg 11
18057 Rostock
regine.schuett@cj-d.de

Mit Namen gekennzeichnete Artikel geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

© Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V., 2016

Kontakt

ABB e.V., Universität Rostock
Institut für pädagogische Psychologie
„Rosa und David Katz“
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock

www.abb-ev.org

