

Angst der Eltern hochbegabter Kinder beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule

*Eine qualitativ- empirische Studie zur Elternangst bei
Schuleintritt, durchgeführt an einer Wiener Volksschule*

MASTER THESIS

zur Erlangung des akademischen Grades

„Master of Science (Gifted Education)“, MSc

Universitätslehrgang

eingereicht am 1.9.2007

Department für interaktive Medien und Bildungstechnologien

Donau-Universität Krems

von

Alexandra Steiner

Krems, Oktober 2007

Betreuerin: Mag. Birgit Zens

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Alexandra Steiner, geboren am 26.5.1958, in Salzburg, erkläre,

1. dass ich meine Master Thesis selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe,
2. dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Krems, 1. September 2007

[Unterschrift]

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Ängsten und Sorgen der Eltern mit einem hochbegabten Kind beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule. Dazu wurden Eltern hochbegabter Kinder einer Wiener Schule, mittels Leitfadeninterview zu ihren Empfindungen und Gefühlen zum Thema Schulwahl und Schuleintritt, sowie zu ihrer retrospektiven Sicht der eigenen Schulzeit, in Einzelinterviews befragt. Diese Abhandlung umfasst sowohl einen theoretischen Teil, in dem die Begriffe Angst, Hochbegabung und Schule dargestellt und definiert werden, als auch einen qualitativ empirischen Teil, der sich mit der Analyse der in den Interviews erhobenen Texten beschäftigt. Die, durch zusammenfassende Inhaltsanalyse gewonnen Erkenntnisse, sind in diesem Teil beschrieben und dargestellt. Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Eltern hochbegabter Kinder den Schuleintritt und die damit verbundene Wahl der „richtigen“ Schule massiv angstbesetzt erleben. Weiters zeigt sich, dass Ängste und Sorgen direkt nach dem Ergebnis der Testung „Hochbegabung“ auftreten, weil sich hier das erste Mal die Fragen nach der „richtigen“ Förderung des Kindes und der „richtigen“ Schule stellen. Dass ihr Kind die Anforderungen der Schule nicht in „normgerechter“ Form erfüllen könnte ist eine weitere, in der Untersuchung festgestellte Angst der Eltern.

Summary

The following work portrays the anxieties and worries of parents of highly gifted children by the transition from kindergarten to elementary school. Here parents of highly gifted children in a Viennese school were asked using an interview manual about their perceptions and feelings pertaining to the theme of school choice and entrance. As well they were interviewed individually about the retrospective view of their own schooldays. This treatise comprises of a theoretical segment in which the concepts anxiety, highly gifted and school are depicted and defined. Furthermore a qualitative empirical segment is concerned with the analysis of the collected interview texts. In this section the findings are specified and presented by means of summarized content analysis. It follows from this investigation that the parents of highly gifted children experience school entrance and the associated “right“ school choice decision with massive anxiety. Moreover it is demonstrated that anxieties and worries appear directly following the “highly gifted“ results of testing because here the question about the “right“ support of the child and “right“ school is first posed. That their child may not be able to fulfill the school’s demands in a “conforming to standards“ form is a further parent anxiety which is determined by the investigation.

Vorwort

In meiner Tätigkeit als Schulleiterin, bin ich täglich mit den Sorgen, Hoffnungen und Sehnsüchten von Eltern konfrontiert. Dies führte zu dem Wunsch mich mit den Ängsten der Eltern eines hochbegabten Kindes beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule näher zu beschäftigen. Ich möchte mich hier bei der Gruppe von Freunden bedanken, die Initiatoren waren dieses berufsbegleitende Studium zu beginnen und die mit mir diesen Weg gegangen sind.

Vielen Dank an Frau Mag. Birgit Zens für ihre Betreuung und Unterstützung meiner Master These. Ein großes Dankeschön auch an alle Eltern, die durch ihre Teilnahme an den Interviews die Entstehung dieser Arbeit ermöglicht haben.

Ganz herzlichen Dank an meine Freundin Clara für ihre konstruktive Unterstützung bei der Entstehung dieser Arbeit und ihre freundschaftliche Motivation in schwierigen, oft nächtlichen Phasen der Arbeit.

Ein großes Danke auch an meine Kollegin Hedi, die mir mit Rat und Tat zur Seite stand.

Ganz großen und sehr herzlichen Dank an meinen Mann, Ing. Ferdinand Steiner, der mit großer Geduld und Nachsicht mein berufsbegleitendes Studium unterstützt und ausgehalten hat.

1. September 2007

Alexandra STEINER

Inhalt

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN	11
2	ANGST.....	14
2.1	EINLEITUNG	14
2.2	EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK ANGST	14
2.2.1	<i>Begriffsklärung Angst und Furcht.....</i>	<i>14</i>
2.2.2	<i>Begriffsklärung Ängstlichkeit und Sorgen.....</i>	<i>16</i>
2.2.3	<i>Begriffsklärung Stress</i>	<i>17</i>
2.2.4	<i>Begriffsklärung Schulangst</i>	<i>19</i>
2.3	ANGST DER ELTERN	22
2.4	RESÜMEE	25
3	HOCHBEGABUNG	28
3.1	EINLEITUNG	28
3.2	THEORIEN UND MODELLE	28
3.2.1	<i>Triadisches Interdependenzmodell von Mönks (1990).....</i>	<i>30</i>
3.2.2	<i>Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagne` (1993).....</i>	<i>31</i>
3.2.3	<i>Münchener (Hoch-) Begabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (1994).....</i>	<i>32</i>
3.2.4	<i>Schlussfolgerung</i>	<i>33</i>
3.3	INTELLIGENZ UND HOCHBEGABUNG	34
3.4	HOCHBEGABUNG UND LEISTUNG	36
3.5	FRÜHE IDENTIFIKATION HOCHBEGABTER KINDER.....	39
3.6	RESÜMEE	42
4	SCHULE.....	44
4.1	EINLEITUNG	44
4.2	GESETZLICHE BESTIMMUNGEN ZUR GRUNDSCHULE	45
4.2.1	<i>Die Suche nach der „richtigen“ Schule.....</i>	<i>46</i>
4.3	SCHULVERSUCH – MEHRSTUFENKLASSEN MIT REFORMPÄDAGOGISCHEM SCHWERPUNKT.....	47
4.3.1	<i>Konzept und Organisation der Volksschule mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt – Informationen zum ausgewählten Feld der qualitativen Forschung</i>	<i>49</i>
4.4	RESÜMEE	52

5	ERHEBUNGEN ZUR FRAGE: IMPLIZIERT DER WECHSEL VOM KINDERGARTEN IN DIE SCHULE ANGST BEI ELTERN HOCHBEGABTER KINDER?	54
5.1	EINLEITUNG	54
5.2	AUSWAHLBEGRÜNDUNG UND BESCHREIBUNG DER METHODE.....	54
5.2.1	<i>Auswahlverfahren - Sampling</i>	56
5.2.2	<i>Leitfaden zur Befragung der Eltern</i>	57
5.3	QUALITATIVE AUSWERTUNG – METHODE UND WEG	59
5.3.1	<i>Auswertung und Interpretation der Interviews</i>	66
5.4	ERKENNTNISSE UND INTERPRETATION	99
5.5	RESÜMEE	105
6	ZUSAMMENFASSUNG	107
7	LITERATURVERZEICHNIS	110
8	ANHANG.....	114
8.1	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	114
8.2	INTERVIEWLEITFADEN.....	115
8.3	INTERVIEW A	118
8.4	INTERVIEW B	121
8.5	INTERVIEW C	124
8.6	INTERVIEW D	127
8.7	INTERVIEW E	131
8.8	INTERVIEW F.....	134
8.9	INTERVIEW G.....	139
8.10	INTERVIEW H.....	143
8.11	INTERVIEW I.....	147
8.12	INTERVIEW J	150

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stressreaktionstheorie von Lazarus (zit. nach Reisch, 2003, S.12).....	18
Abbildung 2: Darstellung der sozialen Beziehungen (Ulich 1993, S. 29).....	22
Abbildung 3: Hochbegabung als Leistung (Holling & Kanning, 1999).....	29
Abbildung 4:Hochbegabung als Disposition (Holling & Kanning, 1999,S.6).....	30
Abbildung 5: Triadisches Interdependenzmodell von Mönks (1990) (vgl. Mönks, 2005, S.23).	30
Abbildung 6:Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagnè (1993)(Holling & Kanning, 1999).	31
Abbildung 7:Münchener Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (1994)(vgl. Oswald 2000).....	33
Abbildung 8: Normalverteilung der Intelligenzquotienten (Holling & Kanning, 1999).....	35
Abbildung 9: Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen (Stapf, 2004)	37
Abbildung 10: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (Flick, 2005, S. 19) ...	55
Abbildung 11: Diagramm – Wie Eltern ihre Schulzeit erlebt haben.....	68
Abbildung 12: Häufigkeit der Aussagen über positive Schulerfahrungen der Eltern	68
Abbildung 13: Diagramm - Häufigkeit der Aussagen über negative Schulerfahrungen der Eltern	69
Abbildung 14: Diagramm: Zeit im Kindergarten	72
Abbildung 15: Häufigkeit der Aussagen über negative Erlebnisse im Kindergarten (K3)	72
Abbildung 16: Häufigkeit der Aussagen über positive Erlebnisse im Kindergarten (K4)	72
Abbildung 17: Stärken und Schwächen der Kinder, aus der Sicht der Eltern.....	75
Abbildung 18: Grund der Testung.....	79
Abbildung 19: Diagramm - Kategorie 7 (K7) - negatives Verhalten als Grund für die Testung	79
Abbildung 20: Diagramm - Kategorie 8 (K8) - positive Auffälligkeiten als Grund für die Testung	80
Abbildung 21: Diagramm - Gefühle der Eltern nach der Testung	81

Abbildung 22: Diagramm – Häufigkeit der Aussagen zu Gefühlen der Eltern nach dem Ergebnis Hochbegabung.....	82
Abbildung 23:Diagramm - Emotionen zur Frage - Abgabe der Verantwortung an eine(n) Lehrerin/Lehrer.....	84
Abbildung 24: Diagramm - Gründe, warum die Abgabe der Verantwortung an eine(n) L. als positiv erlebt wurde	85
Abbildung 25: Gründe warum Abgabe der Verantwortung an eine(n) L. mit Angst und Sorge verbunden ist.....	85
Abbildung 26: Diagramm – Eltern haben Schulwahl als Stress, Angst und Belastung erlebt .	88
Abbildung 27: Diagramm – Häufigkeit der einzelnen Aussagen zum Stressempfinden bei der Schulwahl	88
Abbildung 28: Diagramm - Erwartungen der Eltern an Schule und Lehrer/innen.....	91
Abbildung 29:Diagramm - Erwartungen der Eltern wie K mit schulischen Anforderungen zurechtkommen wird	93
Abbildung 30: Diagramm - Gedanken zur nächsten Schulwahl	95
Abbildung 31: Diagramm - erwartete Veränderungen bei Schulbeginn	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Paraphrasierung zur Frage - Wie haben sie die eigene Schulzeit erlebt?.....	67
Tabelle 2: Kategorie 1 (K1) –eigene Schulzeit negativ erlebt.....	68
Tabelle 3: Kategorie 2 (K2) eigene Schulzeit positiv erlebt.....	68
Tabelle 4: Paraphrasierung zur Frage – Wie haben Sie und ihr Kind die Zeit im Kindergarten erlebt?	71
Tabelle 5: Kategorie 3 (K3) - Zeit im Kindergarten negativ erlebt weil....	71
Tabelle 6: Kategorie 4 (K4) – Zeit im Kindergarten positiv erlebt, weil....	71
Tabelle 7: Paraphrasierung zur Frage – Wie würden sie ihr Kind beschreiben? (Stärken und Schwächen).....	74
Tabelle 8: Kategorie 5 (K5) – beschriebene Schwächen des Kindes	74
Tabelle 9: Kategorie 6 (K6) – beschriebene Stärken des Kindes	75
Tabelle 10: Paraphrasierung zur Frage – Was hat Sie veranlasst ihr K. testen zu lassen, wie waren ihre Gefühle nach dem Erhalt des Testergebnisses?.....	78
Tabelle 11: Kategorie 7 (K7) - negative Gründe als Anlass der Testung.....	78
Tabelle 12: Kategorie 8 (K8) - positive Gründe als Anlass der Testung.....	78
Tabelle 13: Kategorie 9 (K9) - Gefühle der Eltern nach der Testung	80
Tabelle 14: Paraphrasierung zur Frage – Ein(e) L. übernimmt einen Teil der Verantwortung für ihr Kind, welche Gefühle dazu haben Sie?	83
Tabelle 15: Kategorie 10 (K10) – Verantwortungsübernahme durch L. als Erleichterung erlebt	83
Tabelle 16: Kategorie 11 (K11) - Verantwortungsübernahme durch L. mit Angst erlebt.....	84
Tabelle 17: Paraphrasierung zur Frage - Wie empfanden Sie die Zeit der Schulwahl ?	87
Tabelle 18: Kategorie 12 (K12) - Zeit der Schulwahl als Stress, Angst, Belastung erlebt.....	87
Tabelle 19: Paraphrasierung zur Frage – Welche Erwartungen haben Sie an Schule an Lehrerin/ Lehrer?	90
Tabelle 20: Kategorie 13 (K13) - Erwartungen der Eltern an Schule und Lehrer/innen	91

Tabelle 21: Paraphrasierung zur Frage – Wie glauben Sie dass ihr Kind mit der Schule zurechtkommen wird?	93
Tabelle 22: Kategorie 14 (K14) – Gefühle der Eltern, wie ihr K. mit Schule zurechtkommen wird.....	93
Tabelle 23: Paraphrasierung zur Frage – Welche Gedanken machen Sie sich über die schulische Zukunft ihres K.?	95
Tabelle 24: Kategorie 15 (K15) – Gedanken zur nächsten Schulwahl.....	95
Tabelle 25: Paraphrasierung zur Frage – Welche Veränderungen erwarten Sie durch den Schulanfang?	97
Tabelle 26: Kategorie 16 (K16) – Keine Veränderung bei Schulbeginn.....	97
Tabelle 27: Kategorie 17 (K17) – Veränderung bei Schulbeginn	97

1 Problemaufriss und Zielstellungen

„Wenn nun Angst unausweichlich zu unserem Leben gehört, will das nicht heißen, dass wir uns dauernd ihrer bewusst wären. Doch ist sie gleichsam immer gegenwärtig und kann jeden Augenblick ins Bewusstsein treten, wenn sie innen oder außen durch ein Ereignis konstatiert wird...“ (Riemann, 2006, S. 7).

Als Leiterin einer Volksschule in Wien ist eine meiner Aufgaben Eltern zu beraten. Ich werde mit ihren konkreten Lebenssituationen und Belastungen bezüglich Schule konfrontiert. Vor allem bei Gesprächen mit Eltern hochbegabter Schulneulinge ist die Frage der Schulwahl ein Thema. Die Eltern möchten bei ihrer „Schulsuche“ professionell beraten werden. Sie schauen sich viele Schulen an, brauchen mehrere Gesprächstermine und Schnupperstunden für ihr Kind, um dann eine Entscheidung zu fällen. Bei diesen Gesprächen habe ich Unsicherheit, Belastung und vor allem Angst auf Seiten der Eltern wahrgenommen. Eigentlich müsste man statt wahrgenommen, interpretiert sagen, denn das Wort Angst ist selten gefallen. Die Eltern beschreiben ihre Schulsuche als zeitraubend, sie erklären unsicher zu sein, Stress zu haben oder die Schulwahl als belastend zu empfinden. Es war mir daher ein Anliegen, Sorgen und Ängste von Eltern hochbegabter Kinder vor dem Schuleintritt zu erforschen. Wenn es jemals eine „Schule ohne Angst“ geben soll, dann ist es wichtig, außer den bereits gut erforschten Ängsten von Schüler/innen- und Lehrer/innen, auch Elternängste zu erforschen. Es soll nicht nur die Angstproblematik angesprochen werden, wie Eltern ihre Kinder sehen, sondern vor allem ob sie, wenn sie an die erste „Schulwahl“ denken, Angst empfinden. Im Besonderen spielen für die Angstentwicklung einschneidende Erlebnisse wie der Schuleintritt eine Rolle. In Wien können Eltern die Schule auch außerhalb ihres Wohnbezirks wählen, das heißt Eltern hochbegabter Kinder können wienweit eine Schule mit Begabungsförderung suchen und wählen. Frühe Diagnose und Förderung der Hochbegabung wird von der Mehrheit der Hochbegabungsforscher als unbedingt notwendig bezeichnet. Dies impliziert, dass die Wahl der ersten Schule für hochbegabte Kinder besonders wichtig ist. Daher ist es in diesem Zusammenhang notwendig aufzuzeigen, wo genau Ängste auftreten, damit Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen und Leiter/innen diese erkennen und einschätzen können.

Folgende Frage bildet die Ausgangsbasis der vorliegenden Arbeit: „Impliziert der Wechsel vom Kindergarten in die Schule Ängste bei Eltern hochbegabter Kinder?“ Zu beantworten gilt es, ob Ängste bei Schuleintritt auftreten und welche wesentlichen Emotionen Eltern beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule haben.

Grundsätzlich ist diese Arbeit in fünf Kapitel gegliedert, wovon Kapitel zwei bis vier den theoretischen Teil der Arbeit darstellen und das Kapitel fünf den empirischen Teil.

Im theoretischen Teil hat sich die Autorin mit den Begriffen Angst, Hochbegabung und Schule auseinandergesetzt. Kapitel zwei ist der Begriffsklärung von Angst gewidmet, es wird ein kurzer Überblick über Angsttheorien gegeben, die Begriffe Stress, Ängstlichkeit, Sorgen und Furcht geklärt, und eine Definition von Schulangst versucht. In der Literatur werden vor allem Schüler/Schülerinnen und Lehrer/Lehrerinnen Ängste beschrieben. Über Ängste von Eltern findet man sehr wenig in der Literatur. In dieser Arbeit wird ausgehend von der Thematik Angst und Schulangst ein Bezug zur Elternangst gesucht. Weiters wird versucht den Begriff Elternangst näher darzulegen und zu definieren. Die Ursachen von Elternangst werden genannt und die Arten dieser Angst, soweit diese in der Literatur vorhanden, aufgezählt.

Im Kapitel drei gibt die Verfasserin einen Überblick über Hochbegabungsmodelle, der Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Intelligenz, sowie Hochbegabung und Leistung werden beschrieben. In diesem Kapitel wird geklärt, dass Hochbegabung als Disposition zu sehen ist, und die sichtbare Hochleistung von beeinflussenden Faktoren abhängig ist. Diese unterstützenden oder hemmenden Faktoren werden an Hand der Hochbegabungsmodelle näher erklärt. Weiters erwähnt die Autorin drei häufig verwendete Intelligenztests, die der frühen Diagnose von Hochbegabung dienen können. Der Begriff Intelligenz und Intelligenzquotient wird erklärt und beobachtbare Verhaltensmerkmale hochbegabter Vorschulkinder skizziert.

Das nächste Kapitel ist dem Thema Schule gewidmet. Die Autorin gibt einen Überblick über die bei Schuleintritt geltenden Schulgesetze. Der Bereich Schuleintritt wird besprochen, um die Problematik besser einschätzen zu können. Weiters wird in diesem Kapitel die Schule, deren Aufbau und Organisation beschrieben, die das Feld der Untersuchung darstellt. Die Verfasserin geht auf die Begriffe Mehrstufigkeit, Integration und Montessoripädagogik näher ein, um dem Leser die Organisation und Methoden dieser Schule vorzustellen und die Möglichkeiten der Förderung hochbegabter Kinder in diesem Schulsystem zu erklären.

In Kapitel fünf, dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit, folgen die Entstehung und die Durchführung der Erhebungen zum Thema. Es werden die Auswahl des Feldes, die Beschreibung der Stichprobe und die gewählte Methode festgehalten und begründet. Da in dieser Arbeit subjektive Sichtweisen von Eltern zum Thema Angst eruiert werden und aus den Daten eine Hypothese generiert wird, hat die Autorin sich für eine qualitative Forschungsmethode entschieden und zur Erhebung der Daten Leitfadenterviews (halb standardisierte Interviews) geführt. Die Entwicklung des Interviewleitfadens wird beschrieben und Probleme während der Untersuchung skizziert. Dem folgt die Erklärung warum sich die Verfasserin für die Auswertung der Interviews auf die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse stützt und eine Beschreibung dieses Verfahrens.

Die transkribierten Interviews werden paraphrasiert, gemeinsam mit den daraus gebildeten Kategorien in Tabellen dargestellt und in Diagrammen verdeutlicht. Anschließend werden die ausgewerteten Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert. Die Forschungsfrage „Impliziert der Wechsel vom Kindergarten in die Schule Angst bei Eltern hochbegabter Kinder“ soll mit einer aus den interpretierten Daten generierten Hypothese beantwortet werden. Den Abschluss der Arbeit bildet die Zusammenfassung und der mögliche Nutzen der Erkenntnisse für Schule und Schulentwicklung.

2 Angst

2.1 Einleitung

„Angst gehört unvermeidlich zu unserem Leben. In immer neuen Abwandlungen begleitet sie uns von der Geburt bis zum Tod.“ (Riemann, 2006, S.7).

Im folgenden Kapitel wird eine Einführung in die Thematik Angst gegeben. Ausgehend von der etymologischen Bedeutung des Wortes Angst werden die Begriffe Angst, Furcht, Sorgen, Ängstlichkeit und Stress beschrieben und definiert. Entsprechend dem Thema der Arbeit soll vor allem auf Schulangst und damit auch auf die Ängste der Eltern im Bezug zur Schule eingegangen werden.

Unter anderen haben sich Anthropologie, Theologie, Philosophie, Psychologie, Biologie und Neurophysiologie mit dem Phänomen Angst beschäftigt und unter differenzierenden Fragestellungen untersucht und definiert. Wie Lazarus-Mainka und Siebeneick (2000) schreiben, gibt es allerdings nicht *die* Definition von Angst, sondern es scheint, als gäbe es ebenso viele Definitionen wie Theoretiker, die sich mit dem Phänomen Angst beschäftigt haben. Aufgrund der Vielschichtigkeit ist der Begriff „Angst“ nicht eindeutig zu definieren. Eine einheitliche Begriffsbestimmung ist daher schwierig. Die vorliegende Arbeit erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit der behandelten Definitionen.

2.2 Einführung in die Thematik Angst

2.2.1 Begriffsklärung Angst und Furcht

Die geschichtliche Herkunft des Wortes Angst lässt sich auf das indogermanische Wort *angh* (eng) zurückverfolgen. Im Lateinischen heißt Angst *angor*, das lateinische Verb *angere* bedeutet: die Kehle zuschnüren beziehungsweise das Herz beklemmen. Im Griechischen heißt Angst *aporia*, das griechische Verb *agchein* bedeutet: würgen, drosseln, sich ängstigen. Offensichtlich gibt es in vielen Sprachen ganze Wortfelder, die dem Gefühl Angst Ausdruck verleihen und alle verweisen auch auf körperliche Begleiterscheinungen des Angstphänomens, vor allem auf Begleiterscheinungen der Atmungs- und Herzfunktionen. Auch die deutsche Sprache hat eine Fülle von verwandten Begriffen und Umschreibungen (Furcht, Bestürzung, Grausen, Schreck, Panik, Aufregung, Unsicherheit, Stress,...).

In der Psychologie werden drei grundlegende Theorien von Angst unterschieden.

- Behavioristische Interpretationen versuchen Angst als gelernte Reaktionen auf bedrohliche Reize zu erklären. Dabei kann es zu einer Reizgeneralisierung kommen. Spezifische Reize, die Angst ausgelöst haben, werden auf weniger spezifische Reize ausgeweitet. (z.B. Angst vor einer Spritze löst auch ängstliches Verhalten bei weißen Kitteln aus, wenn diese mit der Spritze assoziiert werden).
- Die Kognitive Psychologie betont insbesondere die subjektiven Erwartungen und persönlichen Bewertungsprozesse bei der Angstenstehung. Angst als Folge von Erwartungen und Bewertungen. Die Interpretation des Einzelnen definiert Angst.
- Die Psychoanalyse sieht die Angst als Folge eines internen, unzureichend verarbeiteten Konflikts. (Sörensen 1993; Rost & Schermer; 2006).

Das Thema Angst wird immer wieder mit neuen Studien unter differenzierenden Fragestellungen untersucht, seitdem Sigmund Freud 1895 eine Arbeit zum Thema Angst vorlegte (Rost & Schermer, 2006). Dennoch kann auch heute nicht von einem einheitlichen, die verschiedenen Aspekte integrierenden Angstbegriff gesprochen werden. Angst wird von Schwarzer (2000) als ein unangenehmes Gefühl definiert, das in Situationen auftritt, die als bedrohlich empfunden werden, oder als Gefühl beschrieben, das immer dann entsteht, wenn Menschen mit dem Unbekannten, Neuen konfrontiert werden. (Krohne, 1979). Nach Riemann (2006), begleitet uns Angst das gesamte Leben, da Menschen immer wieder mit Neuem, Unbekanntem konfrontiert werden, immer wieder Situationen erleben, denen sie nicht oder noch nicht gewachsen sind. Die Einschätzung der Situation, des Neuen, des Unbekannten als bedrohlich oder nicht bedrohlich ist subjektiv und daher bezeichnen Lazarus-Mainka und Siebeneick (2000) Angst als subjektiv erlebten Gefühlszustand, der nur der erlebenden Person zugänglich ist. Die Beschreibung des persönlichen Angsterlebens stellt eine wichtige Informationsquelle dar, da ängstliche Reaktionen für Außenstehende nicht immer sichtbar werden (Schwarzer, 2000).

Auf der neurophysiologischen Ebene entsteht Angst durch das Zusammenspiel unterschiedlicher kortikaler und subkortikaler Prozesse. Beteiligt sind einerseits die Amygdala (Mandelkern), der Hypothalamus, der Hirnstamm und das autonome Nervensystem und andererseits die Amygdala und der frontale und limbische Kortex. (Lazarus-Mainka & Siebeneick, 2000). Es gibt also keine Angst, die nicht unter Beteiligung von jenen Hirnstrukturen abläuft, die für die Bedrohungswahrnehmung, Bedrohungsbewertung und eine Verhaltensreaktion zuständig sind. Dabei können die Bedrohungen realistisch-konkret sein, aber auch ausschließlich der

Vorstellungs- und Gedankenwelt entspringen. Angst entsteht dann, wenn ein Individuum einen bedrohlichen Reiz wahrnimmt. Dieser kann, wie schon erwähnt, eine tatsächliche äußere Bedrohung, aber auch eine „innere Bedrohung“ aus der Vorstellungs- und Gedankenwelt sein. Da alle stärkeren emotionalen Erregungszustände den gesamten Menschen ergreifen und ein psychisches und körperliches Geschehen darstellen, bewirkt Angst unter anderem auch körperliche Angstsymptome wie Herzpochen, Atembeklemmung, Magenschmerzen, innere Unruhe und Reizbarkeit (Strian, 2003; Flöttmann, 2005). Angst gehört zu unserer Grundausstattung an Gefühlen und ist als eine Art Frühwarnsystem, hilfreich um kritische Situationen besser bewältigen zu können. Die biologische Funktion der Angst ist es, wie Flöttmann (2005) schreibt, den Körper in einen Alarmzustand zu versetzen, der zum Überleben notwendig ist und für den auch ein „biologisches Alarmsystem“ existiert.

Einige Angstforscher, vor allem die der älteren Angstforschung, trennen die Begriffe Angst und Furcht. So ist Furcht immer auf ein Objekt bezogen, während Angst ein unspezifisches, nicht situationsgebundenes Gefühl ist (Sörensen, 1993). Angst vor einer bestimmten Gefahr wird, wie Lazarus-Mainka und Siebeneick (2000) schreiben, als Furcht bezeichnet, während Angst als solche keinem Gefahrenmoment zuzuordnen ist.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird keine Unterscheidung zwischen Angst und Furcht gemacht. So sagen Kinder z.B. „Ich habe Angst (aber nicht: Furcht) vor der Schularbeit“ (Schularbeit als Objekt), aber auch „Ich fürchte (und nicht: mich ängstigt) die nächste Schularbeit“.(Winkel, 1979). Damit hat die Unterscheidung zwischen Angst und Furcht im allgemeinen Sprachgebrauch an Bedeutung verloren, da Angst auch in Bezug auf eine tatsächliche Gefahr benutzt wird. Es gibt unzählige Nuancierungen von der diffusen Angst bis zur konkreten Furcht. Daher ist es schwierig von konkreter Angst oder von konkreter Furcht zu sprechen. Die Reaktionen auf beide Begriffe sind zu ähnlich und daher bietet es sich an, die beiden Bezeichnungen als austauschbare Begriffe zu verwenden (Levitt, 1987). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Angst und Furcht, da im allgemeinen Sprachgebrauch so üblich, synonym verwendet.

2.2.2 Begriffsklärung Ängstlichkeit und Sorgen

Während der Begriff ‚Angst haben‘ einen aktuellen Zustand beschreibt, kann Ängstlichkeit nach Lazarus-Mainka & Siebeneick (2000), als eine Persönlichkeitseigenschaft eines Menschen definiert werden, der in vielen Situationen mit Angst reagiert.

Ängstlichkeit wird auch als *trait anxiety* (Eigenschaftsangst) bezeichnet, während Angst als *state anxiety* (Zustandsangst) beschrieben wird. Die Eigenschaft Ängstlichkeit verweist auf

die Häufigkeit mit der eine Person in der Vergangenheit den Zustand Angst erlebt hat. Das Persönlichkeitsmerkmal Ängstlichkeit wird als dispositionelle Tendenz, auf bedrohliche Reize mit Angst zu reagieren, beschrieben. Ängstlichkeit ist also eine Bezeichnung für eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Angstbereitschaft. (Catell & Scheier, 1961; zit. nach Rost & Schermer, 2006).

Keller und Novak (1993) beschreiben fünf verschiedene Anzeichen von Ängstlichkeit:

- die Tendenz sich Sorgen zu machen
- motorische Spannungen beziehungsweise Unruhe
- erhöhte physiologische Reaktionsbereitschaft
- Schlafstörungen
- geringes Selbstvertrauen

Die Tendenz sich Sorgen zu machen beschreibt Hoyer et al. (2007) als so genannte „Erwartungsangst“. Werden die Sorgen und Befürchtungen übermäßig, kann sich eine Generalisierte Angststörung manifestieren. „Sorgen machen“ geht auch mit körperlichen Begleiterscheinungen wie „Anspannung, Ruhelosigkeit, Schlafschwierigkeiten,...“ einher. Das umgangssprachlich verwendete „ich mache mir Sorgen um ...“ beschreibt somit Erwartungsängste.

2.2.3 Begriffsklärung Stress

Jeder glaubt zu wissen, was Stress ist. „Nur keinen Stress, wieder mal Stress gehabt“ hört man täglich. Kaum jemand der von Stress spricht, hat für den Begriff Stress eine Definition parat. In der Umgangssprache bezeichnet Stress meist etwas Unangenehmes, etwas Unbequemes, etwas das belastet. Stress kommt aus dem Englischen und hat die Bedeutung von Druck, Belastung, Spannung. Bei Stress kommt also Druck, Belastung auf jemanden zu oder man empfindet Druck und Belastung. Es entstehen Unruhe, Erregung, Nervosität und Angst. (Reisch, 2003; Spitzer, 2007). Ursprünglich stammt der Begriff aus der Physik und ist eine Kraft, die auf eine Struktur oder ein System ausgeübt wird. Es kommt zu einer Verformung der Struktur oder des Systems, wenn die Kraft über eine bestimmte Intensität hinaus gesteigert wird (Levitt, 1987).

Verwendet wurde der Begriff Stress, im medizinischen Rahmen erstmals von dem Neurologen und Physiologen Walter Bradford Cannon (1871 – 1945), auf den die Auffassung der Stressreaktion als Kampf beziehungsweise Fluchtreaktion (flight or fight) zurückgeht. Hans Selye (1907 – 1982) prägte den Begriff Stress als Bezeichnung für alle Belastungen denen ein Mensch ausgesetzt ist und meint, dass Stress „...durch die drei Stadien (1) Alarmreaktion, (2) Widerstand und (3) Erschöpfung charakterisiert ist.“. Erstmals wird hier mit dem dritten Sta-

dium der krankmachende Aspekt der Stressreaktion erwähnt. Selye verwendet als Erster den Begriff „Stressor“ und unterscheidet zwischen „Stressor“ (Situation) und Stress (Zustand und physiologische Reaktion). Stressoren sind der Auslöser für Stress (Spitzer, 2007).

In der Stressreaktionstheorie von Lazarus (zit. nach Reisch, 2003) steht als zentrale Aussage, dass kognitive Bewertungen Emotionen sowohl auslösen als auch hemmen können. Wenn eine Situation als bedrohlich bewertet wird und es unmöglich erscheint, die Bedrohung zu beseitigen, entsteht die Emotion Angst. Auslöser dafür können sowohl innere als auch äußere Reize (Stimuli) sein. Wobei diese Reize biologischer, physiologischer und psychosozialer Natur sein können.

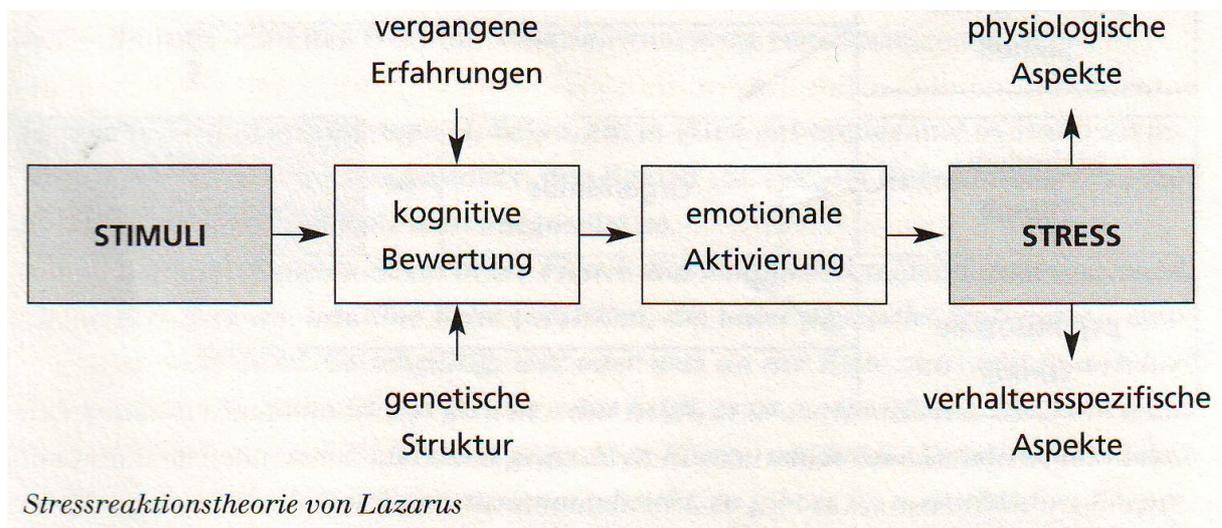


Abbildung 1: Stressreaktionstheorie von Lazarus (zit. nach Reisch, 2003, S.12)

Stress wird von Winkel (1979) als Überforderung bei zu starken und zu vielen Außenreizen definiert. Die entstehende Überforderung kann Angst hervorrufen, das Gefühl der Überforderung kann aber auch durch Angst ausgelöst werden. Wird eine Situation von einem Individuum als überfordernd bewertet und keine Bewältigungsmöglichkeit gesehen, dann entsteht, wie von Krohne (1996) beschrieben, psychologischer Stress.

Wenn schulische Anforderungen die Bewältigungsmöglichkeiten der Beteiligten überfordern, spricht man von Schulstress. Reisch (2003), bringt Lern- und Leistungsstörungen, Angstzustände, Beeinträchtigungen des Sozialverhaltens und psychosomatische Störungen bei Schülern und Lehrer/innen mit Schulstress in Zusammenhang. Auch Eltern sind auf Grund der gestiegenen Anforderungen (hervorragender Schulabschluss, Erwartensdruck...) von Schulstress betroffen. Die Symptome von Schulstress zeigen sich, wie auch die Symptome von Stress, auf drei Ebenen, der physiologischen Ebene, der Verhaltens- und der Erlebnisebene.

Angst ist einer der stärksten Stressoren, sie bewirkt Unlust und Stress. Sie beeinträchtigt die Arbeitshaltung und Arbeitsleistung und trägt dazu bei, die Lebensqualität herabzusetzen (Reisch, 2003). Ängste, die mit Schule zusammenhängen oder durch Schule hervorgerufen werden, erzeugen Schulstress. Da Stress auch durch Angst entstehen kann, soll hier auch auf das Thema Stress eingegangen werden. Typische Schulstressoren sind nach Reisch (2003):

- Leistungs- und Prüfungsdruck
- Unterforderung und Überforderung – zu viel, zu schnell ist ebenso Stress auslösend wie zu wenig, zu langsam und daher langweilig.
- Konkurrenz und soziale Isolation – Druck wirkt sich auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Schule aus. Der Erfolg des/der Einen wird zum Misserfolg des/der Anderen.
- Problematisches Sozialverhalten – Spott, Ausschluss aus der Klassengemeinschaft erzeugt Stress.
- Unorganisiertheit – chaotische Schultaschen, unübersichtliche Schreibtische sind ein Stressfaktor, wenn Druck und Anforderungen steigen.
- Bewegungsarmut – Schulen haben häufig eingeschränkte räumliche Ressourcen und zu wenige Turnstunden.

2.2.4 Begriffsklärung Schulangst

„So mancher wird sich vielleicht an die eigene Schulzeit zurück erinnern und das unangenehme Gefühl in der Magengegend verspüren – schon damals gab es Angst vor Prüfungen, vor Zeugnissen und Lehrern“ (Schertler, 2004, S. 789).

Wird Angst durch Situationen ausgelöst, die mit der Schule zusammenhängen oder in der Schule vorkommen, dann spricht man von Schulangst. Sie ist eine Reaktion auf Gefahren oder Bedrohungen in Bezug auf Schule und kann vielfältige Ursachen haben. Rankl (1994) spricht von Schulangst, wenn bei Schüler/innen Angst in ihren verschiedenen Ausdrucksweisen im schulischen Bezugsfeld auftritt. Schulangst kann situationsbezogen (Prüfungen, Schulbusfahrten, Proben ...), personenbezogen (Lehrer/in, Mitschüler/in ...) oder als dispositionelle Angst (Schulumwelt wird als bedrohlich erlebt) auftreten. Wenn Schule für das Kind so angstbesetzt ist, dass es mit psychischen oder psychosomatischen Reaktionen antwortet, dann spricht man von Schulangst. In der Literatur werden verschiedene Formen der Angst von Schüler/innen genannt: (Reisch, 2003; Winkel, 1979; Meister-Wolf, 2004):

-
- Schullaufbahnangst (Angst vor schlechten Noten, dem Schulversagen, Sitzen bleiben)
 - Lern- und Leistungsangst (Angst etwas nicht leisten zu können, in Prüfungen zu versagen, überfordert sein)
 - Stigmatisierungsangst (Angst vor Lehrer und Lehrer/innen oder vor Mitschüler/innen, Angst sich lächerlich zu machen)
 - Soziale Angst (Angst keine Bezugspersonen in der Schule zu haben und aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu sein)
 - Trennungsangst (Angst, allein zu sein, auf Personen und Zuspruch verzichten zu müssen)
 - Strafangst (Angst vor Tadel, Ungerechtigkeiten)
 - Personenangst (Angst vor bestimmten Personen, dem Direktor, dem Lehrer, Mitschülern und Mitschülerinnen)
 - Konfliktangst (Angst vor der Austragung von Konflikten mit Mitschüler/innen oder Lehrpersonen)
 - Institutionsangst (Angst vor den hierarchischen Herrschaftsstrukturen, der Unüberschaubarkeit der Schule, die den Einzelnen anonymisieren)
 - Neurotische Angst (Angst vor der Angst die auf einen zukommt, sowie Ängste die sich psychosomatisch, depressiv oder zwanghaft äußern)

Will man Schulangst begreifen, sollte man verstehen, dass es sich bei Schulangst um eine Emotion handelt, die meist in Interaktionssituationen entsteht. Dazu gehören nach Kolm (2004):

- Anforderungssituationen
- Disziplinkonflikte
- Unterrichtssteuerung durch die Lehrer/innen (hier können für Schüler/innen bedrohliche Konflikte entstehen)
- Von den Beteiligten (Lehrer/innen und Mitschüler/innen) negativ bewertete Beiträge zum Unterricht.

Die meisten Menschen nehmen an, dass hochbegabte Kinder keine Ängste und keinen Stress in der Schule entwickeln. Webb et al. (2007) beschreibt, dass hochbegabte Kinder vielen Stresssituationen ausgesetzt sind, die sich von denen des normal begabten Kindes unterscheiden. Hochbegabte Kinder sind auf der körperlichen, der kognitiven und emotionalen Ebene hochsensibel und dadurch mehr stressanfällig, je nachdem wie asynchron die Entwicklung der Kinder verläuft. Nach Stapf (2004) beginnen in einigen Fällen die Probleme schon im Kindergarten, weil sich hochbegabte Kinder mit den anderen Kindern vergleichen und verglichen werden. Defizite einiger hochbegabter Kinder (asynchrone Entwicklung), wie feinmotorische Unsicherheit, grobmotorische Tollpatschigkeit und starke Lärmempfindlichkeit mit ebenso heftigen Reaktionen auf Geräusche, fallen in der Schule schnell auf und werden negativ thematisiert. Das kann zu psychosozialen Anpassungsproblemen, Ängsten, depressiven Verstimmungen und störendem Verhalten bis zur Leistungsverweigerung führen, vor allem wenn die herausragende geistige Fähigkeit nicht anerkannt wird.

Als mögliche Ursachen dafür, dass hochbegabte Kinder Angst entwickeln, werden genannt: (Wittmann, 2001):

- Erfahrung, nicht anerkannt zu werden: In der Schule werden ungewöhnliche Lösungsmöglichkeiten durch Lehrer oft nicht zugelassen und von Klassenkameraden werden hochbegabte Kinder als eigenartig empfunden, oft ausgegrenzt und gemobbt.
- Perfektionismus: Der eigene Anspruch an Lösungen kann so hoch sein, dass das Kind Angst vor Fehlern oder dem völligen Versagen entwickelt.
- Anhaltende Belastungen: Hochbegabte Kinder die spüren, dass ihre Leistungen nicht erkannt oder anerkannt werden, sind extrem enttäuscht. Wird ihre asynchrone Entwicklung nicht wahrgenommen und wird darauf nicht differenziert eingegangen, werden ihre emotionalen Fähigkeiten überstrapaziert. Leistungsverweigerung, Angst und depressive Verstimmungen können die Folge sein.
- Besondere Wahrnehmungsfähigkeiten und Sensibilität: Hochbegabte Kinder sind sehr sensibel, sie haben eine besonders kritische Betrachtung der Welt und der eigenen Person. Kritik durch andere wiegt sehr schwer und löst Angst aus.

In der Literatur zu Hochbegabung wird der Begriff „Schulangst“ nicht thematisiert, die Begriffe Ängstlichkeit, Depression und Suizid werden jedoch beschrieben. Wenn unter Schulangst grundsätzlich alle körperlichen und psychischen Symptome verstanden werden können, die das Kind als negative Erlebnisse, Beeinträchtigungen und Bedrohungen im Zusammenhang mit Schule erlebt, und diese Bedrohungen real oder vorgestellt sein können, dann ist zu erwar-

ten, dass hochbegabte Kinder, wie alle Kinder Schulangst entwickeln können, wenn auch zum Teil aus anderen Gründen.

2.3 Angst der Eltern

LehrerInnen und Schüler/innen stehen im Mittelpunkt der Schulangst- und Schulstressforschung. Schüler/innenängste sowie Lehrer/innenängste sind gut erforschte Bereiche. In der vorliegenden Literatur wird die Angst der Eltern meist nur kurz behandelt oder aber ganz ausgeklammert.

Dabei sind Eltern ein wichtiger Teil im schulischen Beziehungsdreieck Schüler/ Schülerin, Lehrer/Lehrerin und Eltern. Unwillkürlich entstehen zwischen den Beteiligten einzelne Beziehungsebenen. Es finden sich zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen, den Eltern und ihren Kindern und zwischen den Eltern und den Lehrer/Lehrerinnen Beziehungen. (vgl. Ulich, 1993).

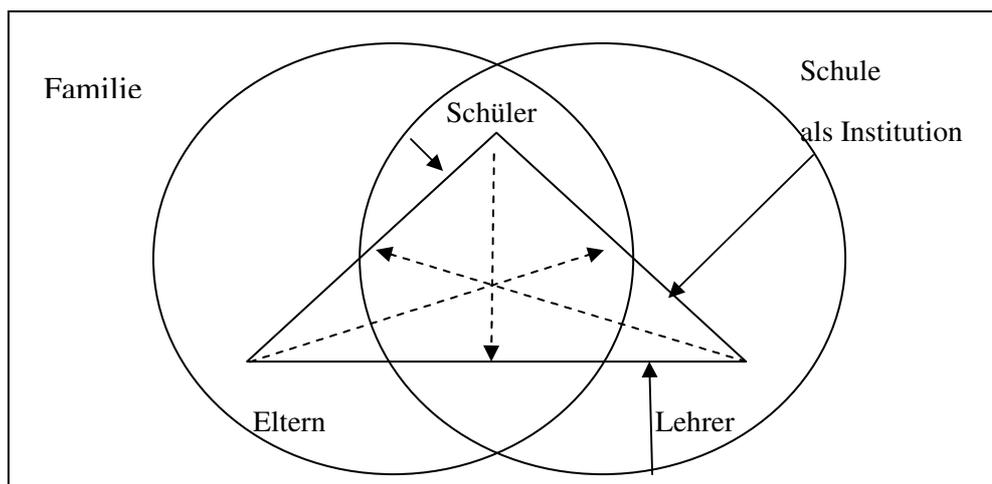


Abbildung 2: Darstellung der sozialen Beziehungen (Ulich 1993, S. 29)

Die zwei Kreise kennzeichnen die Familie und die Schule. Das Dreieck in der Mitte skizziert die zentralen sozialen Beziehungen und stellt das Beziehungsdreieck der einzelnen Beteiligten dar. Die drei durchgehenden Pfeile zeigen, dass die Institution Schule Einfluss auf die Beziehungen aller beteiligten Personen nimmt. Die gestrichelten Pfeile stellen notwendige Interaktionen und mögliche potentielle Einflüsse dar.

Die Beteiligung der Eltern an der Schule ist also unumgänglich, sie spielen sogar eine wichtige Rolle bei schulischen Vorgängen. Schule wird zu einem zentralen Thema innerhalb der Familie. Eltern gehen zwar nicht selbst in die Schule, sind aber immer Betroffene. Gerade

wenn es zu Problemen kommt, werden eigene Schulerfahrungen wieder lebendig (Reisch, 2003).

Hintz, Pöppel und Rekus (2001) stellen fest, dass die Kooperation von Elternhaus und Schule einen wichtigen Bestandteil für die gemeinsame Verantwortung den Kindern gegenüber darstellt. Sie beschreiben, dass aufgrund von möglichen auftretenden Beziehungsproblemen und Bewertungssituationen Ängste und Sorgen bei Eltern entstehen. Als Reaktion auf die Ängste findet eine Verringerung oder Einstellung der Kooperation statt. Vorurteile und Vorbehalte entstehen. Die Institution Schule wird aber vom Zusammenleben der Beteiligten gestaltet. „Wo Eltern und Lehrer keine Kultur und Kooperation entwickeln, ist letztendlich die Erziehung des Kindes gefährdet. Eine Schule, an der kein Gespräch, keine Interaktion (...) stattfindet, kann für alle Beteiligten ein Alptraum werden.“ (Rödl, 1993, S. 11f).

Welche Ängste können Eltern also im Hinblick auf die Schule entwickeln? Hintz et al. (2001) nennen folgende Ängste von Eltern:

- Angst, dass ihre Kinder sich in der Schule nicht zurechtfinden,
- Angst, dass ihre Kinder über- oder unterfordert werden,
- Angst, dass ihre Kinder nicht die Schulabschlüsse erreichen, die sie sich wünschen,
- Angst, dass ihre Kinder bei Leistungsanforderungen versagen und am Ende scheitern,
- Angst dass ihre Kinder in der Schule unterdrückt und zu wenig gefördert und gefordert werden,
- Angst vor Schikanen unverständiger und arroganter Lehrer/innen und Schulleiter/innen gegenüber ihren Kindern,
- Angst, dass sie selbst im Umgang mit ihren Kindern versagen,
- Angst vor Beschämung und Isolierung,
- Angst vor der eigenen Angst.

Alle diese Ängste der Eltern können sich unterschiedlich auf das Schulleben auswirken. Meist führt es zu einer Abwehrhaltung gegenüber Schule, die direkte Kommunikation und Kooperation wird eingestellt. Die Eltern schimpfen zwar kräftig über Lehrer/innen im Freundeskreis. Man traut Lehrer/innen alles Schlechte zu, aber bespricht die Probleme nicht direkt mit den betreffenden Personen. Bei Elterngesprächen (Elternsprechtage, Elternabende) schweigt man, weil man sonst nachteilige Folgen für die Kinder erwartet. Veränderte Unterrichtsinhalte, neue

Unterrichts- und Schulstrukturen verstärken die Unsicherheiten (Hintz, Pöppel & Rekus, 2001).

In Bezug auf Schule treten nach Winkel (1979) die in Kapitel 2.2.4 beschriebenen Angstformen auch bei Erwachsenen (Eltern) auf. In Anlehnung an Winkel beschreibt Meister-Wolf (2004) mögliche Elternängste wie folgt:

Soziale Angst: dazu zählen die Sorgen der Eltern, dass

- ihr Kind keine Freunde finden wird.
- ihr Kind von anderen Kindern nicht angenommen wird.
- ihr Kind von anderen Kindern ausgelacht wird.
- die Lehrer/innen ihr Kind nicht ernst nehmen werden.
- die Lehrer/innen ihren Erwartungen nicht entsprechen werden
- die Lehrer/innen auf die Persönlichkeit ihres Kindes nicht eingehen werden.
- die Lehrer/innen ihr Kind ungerecht behandeln werden.
- sie sich mit andern Eltern nicht verstehen werden
- ihr Kind in der Schule über ihre Familie sprechen wird.
- andere Kinder ihr Kind negativ beeinflussen werden.
- sich ihr Kind in seiner Klasse nicht wohl fühlen wird.
- ihr Kind ein Außenseiter wird.

Leistungsangst: dazu zählen die Sorgen der Eltern, dass

- die Lehrer/innen ihr Kind zu wenig fördern werden.
- die Lehrer/innen ihr Kind über-/ unterfordern werden.
- sie ihr Kind ständig zu Lernen auffordern müssen.
- sie ihrem Kind bei den Hausübungen immer helfen müssen.
- Hausübungen Streit in der Familie verursachen werden
- ihr Kind wegen der schulischen Belastung krank wird.

Kompetenzangst: Eltern stehen vor neuen, ihnen unbekanntem Aufgaben und haben möglicherweise Sorgen, dass

- sie Schulprobleme ihres Kindes belasten werden.
- sie von den Lehrern nicht ernst genommen werden.
- sie nicht in der Lage sein werden, mit ihrem Kind zu lernen.
- ihr Kind den Lehrern mehr glauben wird als ihnen.
- sie von den Lehrern nicht verstanden werden.

Organisationsangst: Eltern machen sich Sorgen, dass

- sie zu wenig Zeit für ihr Kind haben werden.

- sie zu wenig Zeit für sich haben werden.
- die Schule zu viel Zeit in Anspruch nehmen wird.
- der Schulweg gefährlich sein wird.
- die Schule den Tagesablauf verändern (bestimmen) wird.

Institutsangst: der Schulbesuch der Kinder beeinflusst das Familienleben. Kinder die nicht gerne in die Schule gehen, die falsch gewählte Schule, die mangelnde Kommunikation mit dem Lehrer führen zu Konflikten innerhalb der Familie.

Zukunftsangst: Eltern machen sich Sorgen, dass

- ihr Kind die Schule nicht positiv abschließen wird.
- sich die Einsparungen im Bildungsbereich negativ auf die schulische Zukunft ihres Kindes auswirken werden.
- sie sich nicht ausreichend über verschiedene Schulen informiert haben.
- ihr Kind unzureichend für die Schule vorbereitet wurde.

Trennungsangst: Sie machen sich Sorgen, dass

- sie von ihrem Kind getrennt sein werden.
- eine fremde Person für ihr Kind verantwortlich sein wird.
- ihr Kind an Schulveranstaltungen teilnehmen soll.

Untersuchungen zum Thema „Elternängste“ unter der Leitung von Dr. Prof. Hanisch wurden 2004 an der Universität Wien gestartet und umfassen mehrere Diplomarbeiten zum Thema „Elternangst“. Folgende Altersstufen und Nahtstellen wurden empirisch mit Fragebögen untersucht.

- Übertritt von behinderten Kindern vom Kindergarten in ein Sonderpädagogisches Zentrum oder eine Integrationsklasse.
- Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe. I
- Übertrittsproblematik am Ende der Sekundarstufe. I
- Zukunftsängste der Eltern von behinderten Kindern nach Ende der Schulpflicht.(Meister-Wolf, 2004).

2.4 Resümee

Angst spielt eine zentrale Rolle im Leben jedes Menschen. Angst wird uns dann am ehesten bewusst, wenn wir vertraute Bahnen verlassen. An besonders wichtigen Stellen unserer Ent-

wicklung kommt sie uns ins Bewusstsein. Wenn Erwachsenen werden gelingen soll und Reifungsschritte getan werden sollen, dann müssen auch die dazugehörigen Ängste gemeistert werden (Riemann, 2006). Es gibt keine einheitliche Definition von Angst, da bei jeder Definition das jeweilige Konzept der Forschungsrichtung zugrunde gelegt wird.

Möchte man eine möglichst umfassende Definition geben, so könnte man unter Angst einen relativ früh auftretenden Spezialfall eines Erregungs- und Spannungszustandes mit spezifischen, somatischen, psychischen und behavioralen Reaktionen und Empfindungen subsumieren. Dabei stehen Antizipation, Vorstellung, aktuelle Empfindung oder auch Erinnerung einer persönlich bedeutsamen, realen oder auch nur eingebildeten Unsicherheit, Bedrohung oder Gefahr im Mittelpunkt (Rost und Schermer, 2006).

Stress beschreibt Winkel (1979) als Überforderung bei zu starken und zu vielen Außenreizen. Es entsteht Überforderung und diese kann Angst hervorrufen. Die Überforderung kann aber auch durch Angst ausgelöst werden. Stress ist so etwas wie eine Generalmobilmachung des Körpers gegen eine feindliche Umwelt. Angriffs- oder Fluchtreaktionen werden durch eine komplizierte Kette von körperlichen und biochemischen Veränderungen ausgelöst. Zahlreiche Hormone, Gehirn und Nerven sind daran beteiligt. Die Bedrohung muss nicht real sein um diese Kette auszulösen, auch emotionale Erwartungshaltungen wie Ungeduld, Beunruhigung und Ärger können dieselben Reaktionen hervorrufen wie die Konfrontation mit einer echten Bedrohung. Ausschlaggebend ist nicht so sehr, was einem zustößt, sondern wie man darauf reagiert (Spitzer, 2007).

Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal entsteht dann, wenn das Angstbewältigungsverhalten einer Person mehrmals gescheitert ist. Ängstlichkeit bezeichnet die Verhaltenstendenz eines Menschen, im Vergleich zu Anderen auf Bedrohungssituationen leichter mit einem Angstzustand zu reagieren (Sörensen, 1993).

Angst (Furcht, Stress, Ängstlichkeit, Sorgen = Erwartungsangst) bewirkt bei jedem Individuum unterschiedliches Verhalten. Gemeinsam haben alle diese Emotionen, die Reaktionen darauf. Der Körper produziert soviel Energie, wie er in einer lebensbedrohenden Situation braucht. Dies ist ein Extremzustand des Organismus, der, wenn er häufig auftritt die Kräfte überfordert und krank macht. „Solange es zu keinem zuviel an Angst kommt, regt sie zu Leistungssteigerung an und mobilisiert Reserven.“ (Reisch, 2003).

Kast (1996) kritisiert die Verharmlosung und Verleugnung der Angst in unserer Gesellschaft: „Es scheint ja ein unausgesprochenes Ideal zu sein, dass der Mensch möglichst angstfrei zu sein hat. Deshalb wohl haben wir auch so viele Ausdrücke für Angst, die die Angst auch ein

Stück weit bemänteln. So sagen wir etwa, dass wir angespannt sind, verwirrt sind, im Stress sind oder nervös sind.“

Der Begriff Angst wird umgangssprachlich selten gebraucht. Eltern äußern Sorgen, die sie sich um ihre Kinder machen, sind nervös wenn sie zu einem Gespräch in die Schule eingeladen werden, oder haben Stress, der durch Schule verursacht wird. Wenn Angst in jeder neuen, noch nicht einschätzbaren Situation auftritt, wie Riemann (2006) es formuliert, dann haben alle an der Schule beteiligten Angst, egal welcher Ausdruck dafür verwendet wird (Winkel, 1979).

Wenn unter Schulangst grundsätzlich alle körperlichen und psychischen Symptome verstanden werden können, die Eltern als negative Erlebnisse, Beeinträchtigungen und Bedrohungen im Zusammenhang mit Schule erleben, und diese Bedrohungen real oder vorgestellt sein können, dann erlaubt sich die Autorin festzustellen, dass es sehr interessant sein wird, anhand von strukturierten Interviews herauszufinden, in wie weit Eltern hochbegabter Kinder Ängste in Zusammenhang mit dem Schuleintritt haben.

3 Hochbegabung

3.1 Einleitung

Die Frage „Was ist nötig, um Wasser zum Kochen zu bringen?“ wird von normalbegabten Grundschulkindern häufig damit beantwortet, dass man einen Topf mit Wasser auf den Herd stellt. Viele hochbegabte Kinder versuchen die ablaufenden physikalischen Prozesse zu beschreiben. Hochbegabte Kinder gehen andere Denkwege als andere Kinder ihres Alters. Oft sind diese Gedankengänge für Außenstehende nicht nachvollziehbar. Daraus resultieren Missverständnisse, die zu Problemen für das Kind und dessen Eltern führen können (Webb et al. 2007). Was aber ist Hochbegabung? Der Begriff Hochbegabung ist alles andere als ein präziser Begriff meint Rost (2006). Bezeichnungen wie Begabung, besondere Begabung und hohe Begabung, intellektuelle Begabung, werden oft synonym verwendet (Stapf, 2004). Bis heute gibt es keine Definition von Hochbegabung, die alle möglichen Aspekte der Hochbegabung umfasst und von allen Wissenschaftlern anerkannt ist. Wissenschaftler gehen von verschiedenen Ansätzen aus und entwickeln unterschiedliche Theorien. Es gibt über hundert Umschreibungen von Hochbegabung und eine Vielfalt von Modellen und Konstrukten (Heinbokel, 1996; Oswald, 2002; Mönks & Ypenburg, 2005).

Um zu einer Klärung über den Begriff Hochbegabung zu kommen, wird im folgenden Kapitel ein Überblick über relevante Erklärungstheorien gegeben und einige Hochbegabungsmodelle werden aufgezeigt. Jedes Modell impliziert eine Definition des Begriffs Hochbegabung und wie diese Hochbegabung zu Leistung werden kann. Für die Entwicklung schulischer Förderpläne und Fördermodelle bilden Modelle einen hilfreichen theoretischen Rahmen. „Modelle bilden die Basis für die Diagnostik von Hochbegabten und deren Förderung ...“ (Holling & Kanning, 1999). Darüber hinaus sollen die Themen ‚Intelligenz und Begabung‘ und ‚Begabung und Leistung‘ beschrieben werden. Des Weiteren soll auf die frühe Identifikation hochbegabter Kinder (diagnostischer Prozess) knapp vor dem Schulbeginn eingegangen werden. Einige Erkenntnisse über den Nutzen der Früherkennung von Hochbegabung beschließen dieses Kapitel.

3.2 Theorien und Modelle

Einen Meilenstein in der Geschichte der Intelligenz- und Begabungsforschung stellt die Konzeption des Intelligenzquotienten (IQ) als standardisiertes Maß für intellektuelle Leistungen durch Stern (1919) dar. Der erste Test zur Erfassung der Intelligenz war der „Stanford-Binet

Individual Test of Intelligence“ (1916), von Binet entwickelt und von Terman (1925) als Hauptinstrument für die Probandenauswahl seiner Längsschnittstudie (der ersten Längsschnittuntersuchung im Bereich der Hochbegabung) benutzt. Grundlage war eine eindimensionale Sicht der Hochbegabung. Terman propagierte eine Einfaktorentheorie der Hochbegabung: die Intelligenz und nur diese sei ausschlaggebend für hohe Leistung. Ein Faktor, der Intelligenzquotient (IQ) über 140 Punkte galt als Garant der Hochbegabung. Auf Grund der Ergebnisse seiner eigenen Studie revidierte er seine Theorie dahingehend, dass auch Persönlichkeitsmerkmale und soziale Faktoren notwendig sind um Begabungen realisieren zu können. Wegen dem Unbehagen gegenüber einer eindimensionalen IQ-Definition von Hochbegabung wurde eine mehrdimensionale Sicht der Hochbegabung gefordert und von Begabungsforschern mehrdimensionale Modelle entwickelt. Heute ist die entscheidende Frage nicht mehr, ob Anlage oder Umwelt mehr Gewicht haben, sondern wie sie interagieren und wie dies die Entwicklung beeinflusst (Holling & Kanning, 1999; Mönks & Ypenburg, 2005; Urban, 1982).

Die bestehenden Modelle lassen sich laut Holling und Kanning (1999) in vereinfachter Form in zwei Kategorien einteilen.

HOCHBEGABUNG als LEISTUNG: Dazu gehören alle Modelle in denen Hochbegabung als „beobachtbar“ beschrieben wird. Es gilt nur die sichtbare, weit überdurchschnittliche Leistung als Hochbegabung. „Underachiever“ (hochbegabte Minderleister), die zwar einen hohen IQ haben, aber keine oder wenig schulische Leistung erbringen, zählen nach diesen Modellen nicht zu den Hochbegabten.

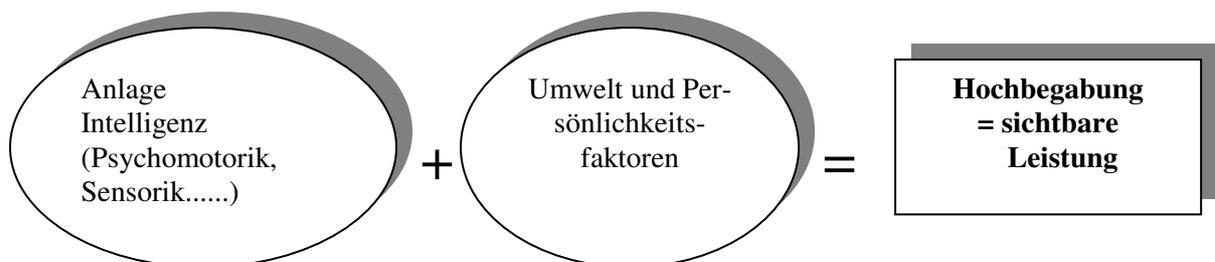


Abbildung 3: Hochbegabung als Leistung (Holling & Kanning, 1999).

Sternberg (1993, zit. nach Holling & Kanning, 1999) definiert eine Person als hochbegabt „...wenn sie eine zuverlässig und gültig nachweisbare Leistung erbringt, die in Relation zu einer geeigneten Bezugsgruppe exzellent, selten, produktiv und wertvoll ist.“ Der letzte Punkt verweist auf die Bedeutung gesellschaftlicher Werte.

HOCHBEGABUNG als DISPOSITION: Modelle die Hochbegabung als eine Disposition zu hohen intellektuellen (musikalischen, künstlerischen, sportlichen,...) Fähigkeiten betrachten. Hochbegabung als Anlage, wie man sie im intellektuellen Bereich mit einem Intelligenztest

messen kann. Die Anlage muss nicht zu hohen Leistungen führen. Underachiever zählen in diesen Modellen auch zu den Hochbegabten.

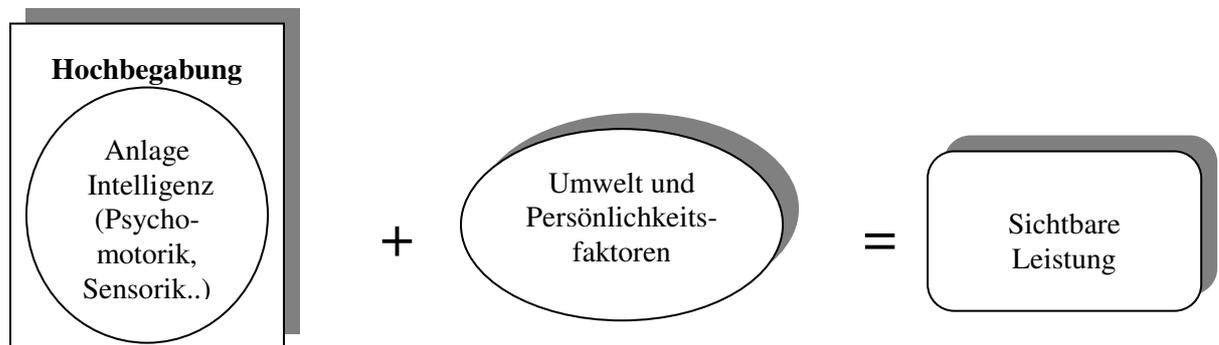


Abbildung 4: Hochbegabung als Disposition (Holling & Kanning, 1999, S.6).

3.2.1 Triadisches Interdependenzmodell von Mönks (1990)

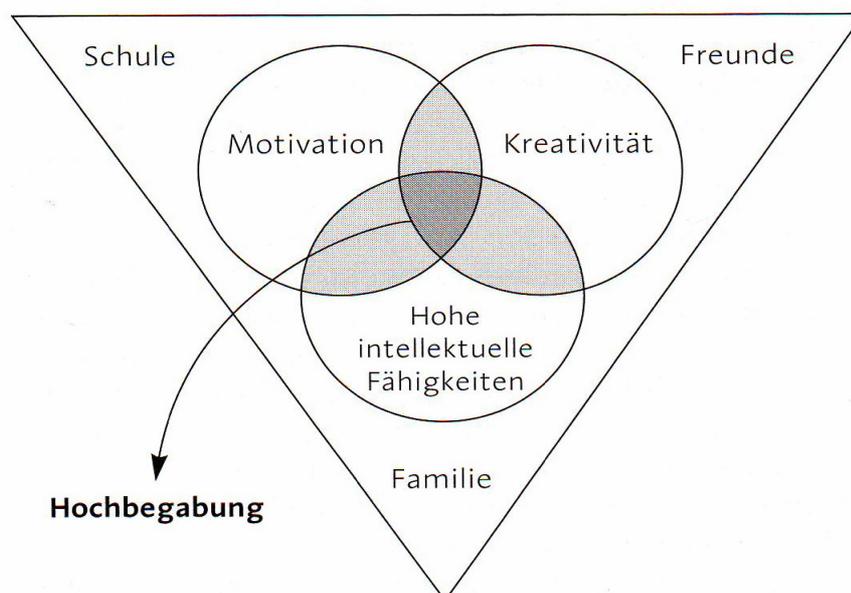


Abbildung 5: Triadisches Interdependenzmodell von Mönks (1990) (vgl. Mönks, 2005, S.23).

Mönks erweitert das triadische Hochbegabungsmodell von Renzulli (1979) und ergänzt die drei Persönlichkeitsmerkmale hohe intellektuelle Fähigkeiten, Motivation und Kreativität um die drei Sozialbereiche Familie, Schule und Freundeskreis. Erst bei einem guten Zusammenspiel der sechs Faktoren kann sich Hochbegabung entwickeln und zu besonderen Handlungen führen. Eine wesentliche Voraussetzung ist die Fähigkeit zum sozialen Umgang. Hochbegabungsleistung wird als Zusammenspiel zwischen hohen intellektuellen Fähigkeiten, Motivation und Kreativität gesehen, die wesentlich von den Beziehungen in Familie, Schule und Freundeskreis abhängt. Das richtige Zusammentreffen von individuellen Anlagen und Be-

dürfnissen mit einer förderlichen Umwelt ist für die Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Dieses Modell zählt nach Holling (1990) zu der Kategorie „Hochbegabung als Leistung“. Die beiden folgenden Modelle stellen Hochbegabung als Disposition dar (Holling & Kanning, 1999).

3.2.2 Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagne` (1993)

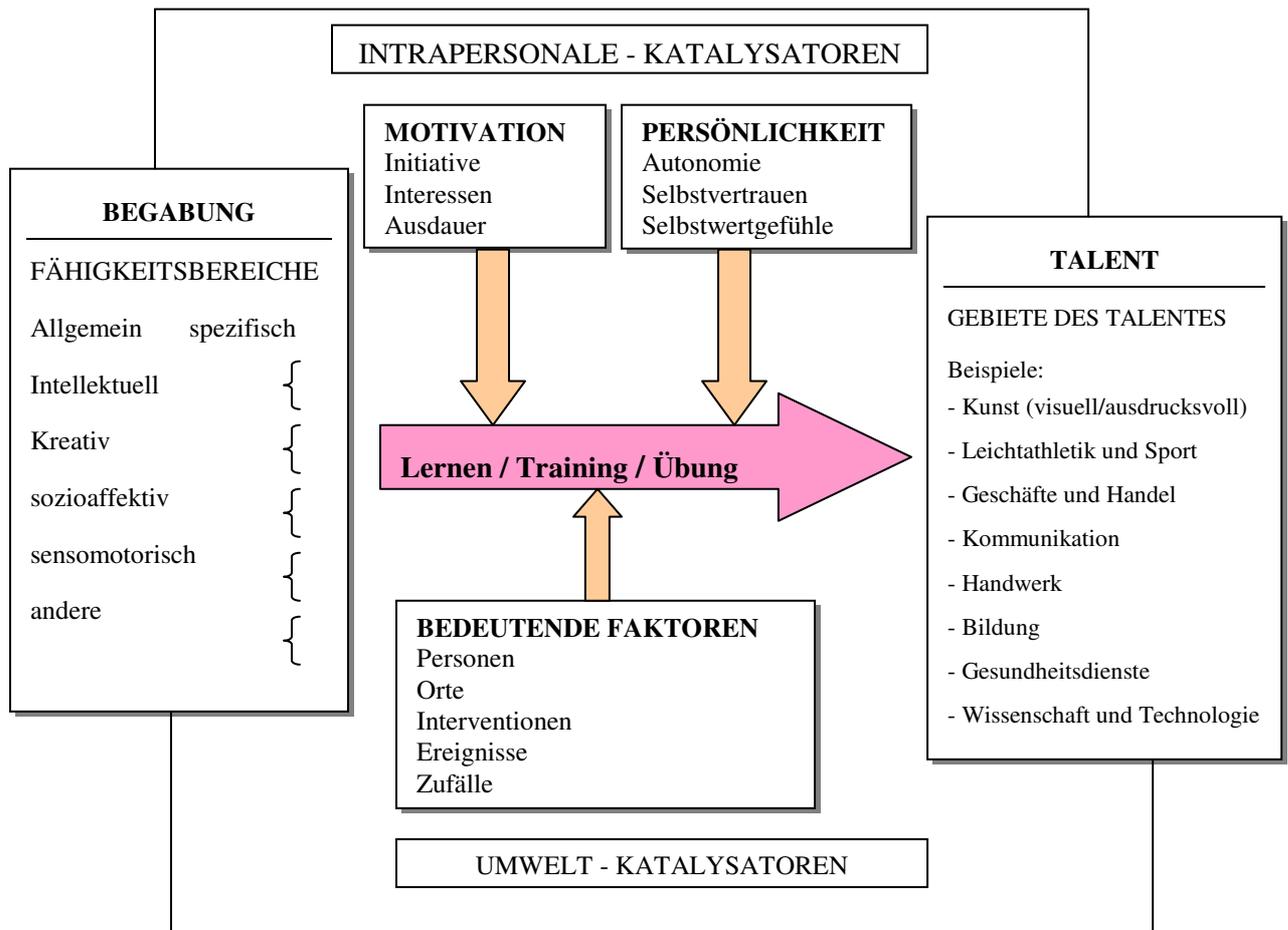


Abbildung 6: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagne` (1993) (Holling & Kanning, 1999).

Durch die Trennung von Potential (Begabung) und erbrachter Leistung (Talent) kann Gagne auch den Underachievern (minderleistenden Hochbegabten) ihren Platz einräumen (STAMM, 1999). Der Begriff Underachiever wird im Kapitel Hochbegabung und Leistung genauer beschrieben.

„Ein Talent entsteht dadurch, dass Begabungen in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verwendet werden und hierbei eine systematische Übung erfolgt, so dass die Person Kenntnisse und Fertigkeiten auf diesem Feld gewinnt. Notwendig ist dazu die Unterstützung durch intrapersonale Katalysatoren (z.B. Motivation, Selbstvertrauen) und Umgebungs-Katalysatoren (z.B. Schule, Familie, Freunde)“ (Holling & Kanning, 1999, S. 14).

Gagne`s Modell unterscheidet zwischen intellektuellen, kreativen, sozialaffektiven, sensomotorischen und anderen Begabungsbereichen. Kreativität wird hier als Begabung angeführt und hat nicht eine konstituierende Rolle wie im vorigen Modell von Mönks. Kreativität ist für Gagne nicht bei allen Talenten Voraussetzung (z.B. Sport). Die Ausformung der Begabungen in Talente wird durch intrapersonale und Umweltfaktoren unterstützt oder gehindert. Eine intellektuelle Hochbegabung liegt vor, wenn eine Person in einem Intelligenztest den Wert von 130 Punkten erreicht, auch wenn der Schüler anschließend in der Schule nicht motiviert ist, kein Selbstbewusstsein hat usw. (Stamm, 1999). Der Wert „IQ 130“ ist ein willkürlich, von Intelligenzforschern festgelegter Richtwert, der von der Wiener Schulpsychologie auch als Richtwert für Hochbegabung verwendet wird.

Der Begriff Kreativität, der im Zusammenhang mit Hochbegabung immer genannt wird und in allen Modellen seinen Platz hat, soll hier näher betrachtet werden. Oswald (2000) meint zu Kreativität, dass eine Festlegung (Definition) nicht sinnvoll ist, denn es würde etwas bestimmt, was nicht dingfest zu machen ist. Er nennt einige Begriffe, die Kreativität beschreiben und hier genannt werden, um den Begriff Kreativität, fassbarer zu machen. Er nennt als Behelfsbegriffe: divergentes Denken, Originalität, Flexibilität, Phantasie und Einfallsfülle (Oswald, 2000).

- Originalität wird als die Fähigkeit, Neues zu schaffen, ungewohnte Gedankenverbindungen zu „kreieren“ verstanden.
- Flexibilität beschreibt die Freude an Neuem, die Fähigkeit, keine Angst vor Veränderungen zu haben.
- Divergentes Denken ist die Fähigkeit, aus gewohnten Denkbahnen auszusteigen, die Voraussetzung für alles, was in Wissenschaft und Kunst neu geschaffen wird.

3.2.3 Münchner (Hoch-) Begabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (1994)

„In diesem mehrdimensionalen Konzept werden (angeborene) Begabungsfaktoren angenommen, die bei günstigen, nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und beim Vorliegen günstiger sozialer Faktoren in Leistung umgesetzt werden können.“ (Oswald, 2000, S. 43).

entstehen zu lassen oder um vorhandene hohe Begabungen zu entfalten (Stapf, 2004; Holling & Kanning, 1999).

Das Kapitel über Modelle und Theorien möchte die Autorin mit der „Marland Definition“ von Hochbegabung abschließen. Sie fand viel Beachtung und Verwendung als Grundlage für pädagogische Förderprogramme. Sie entstand in den Vereinigten Staaten und ist eine von der Bundesregierung aufgestellte Definition. Die Leitung der Kommission hatte der Abgeordnete Marland, daher auch oft kurz als die Marland Definition bezeichnet. Im Hinblick auf die schulische Förderung hochbegabter Kinder, erscheint diese Definition richtungsweisend.

„Hochbegabte und talentierte Kinder sind jene von berufsmäßig qualifizierten Personen identifizierten Kinder, die aufgrund außergewöhnlicher Fähigkeiten, hohe Leistungen zu erbringen vermögen. Um ihren Beitrag für sich selbst und die Gesellschaft zu realisieren, benötigen diese Kinder die Bereitstellung differenzierter pädagogischer Programme und Hilfestellungen, die über die normalen, regulären Schulprogramme hinausgehen, ...“

(Urban, 1982, S. 12).

3.3 Intelligenz und Hochbegabung

Intelligenz ist ebenso wie Begabung eines der Merkmale, die im Gegensatz zu Körpergröße, Haarfarbe etc., nicht von außen direkt beobachtbar sind. Ebenso wie bei dem Begriff Hochbegabung gibt es laut Heinbokel (1996) keine allgemein akzeptierte Definition von Intelligenz. Die Forscher stimmen allerdings darin überein mit welcher Art von Aufgaben Intelligenz zu erfassen und zu messen sei. Intelligenz ist ein von Wissenschaftlern geprägter Begriff, der eine latente Größe darstellt, die anhand von beobachtbaren manifesten Merkmalen (Indikatoren) erschlossen werden muss. Ein Intelligenztest ist somit eine Sammlung von Aufgaben, von Testentwicklern zusammengestellt, die Aufschluss über die Intelligenz des Getesteten geben können (Klauer, 2006). Im Intelligenztest werden die Fähigkeiten der getesteten Personen im Vergleich zu einer Bezugsgruppe festgestellt.

In den Tests enthalten ist meist ein sprachlicher Teil z.B. die Überprüfung der Wortflüssigkeit, des Wortschatzes, des allgemeinen Wissens etc., und ein nicht sprachlicher Teil z.B. Raumvorstellung, logisches Denken bei visuellen Aufgaben, Erkennen von sozialen Zusammenhängen beim Ordnen von Bildgeschichten etc. Herkömmliche Intelligenztests messen keine motivationalen Variablen. In einem Einzeltest, in dem der Testleiter im direkten Kontakt zum Probanden steht, bekommt er aber durch Beobachtung des Arbeitsverhaltens auch Aufschlüsse über die Motivation. Zum Messen der Kreativität wurden Tests entwickelt in denen z.B. der Ideenreichtum, die Originalität, abgefragt werden. Ergebnisse von Tests werden im IQ oder in einem Intelligenzprofil ausgedrückt (Richter, 2003).

„Das Merkmal Intelligenz ist in der Bevölkerung normalverteilt. Das heißt, stellt man die relative Häufigkeit der Intelligenzquotienten in einer Bevölkerung graphisch dar, erhält man eine glockenförmige Kurve, die so genannte Normalverteilungskurve.“ (Holling & Kanning, 1999, S 23).

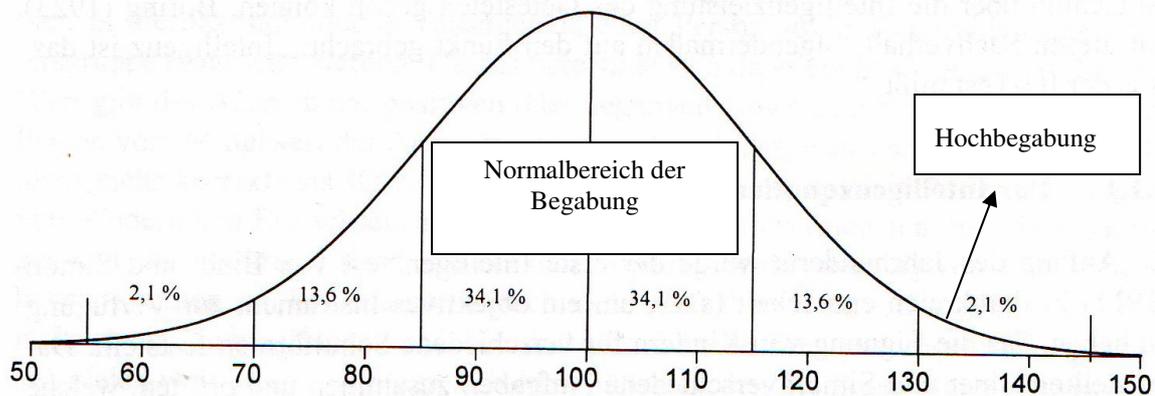


Abbildung 8: Normalverteilung der Intelligenzquotienten (Holling & Kanning, 1999)

Die horizontale Achse zeigt die Ausprägung der Intelligenz – ausgedrückt in Punkten an. Die vertikale Achse zeigt, die prozentuelle Verteilung von Personen auf die IQ-Werte.

- Der Mittelwert der abgebildeten Verteilung ist 100 Punkte. Die meisten Menschen (laut Abbildung 68,2%) erreichen einen IQ zwischen 85 und 115 Punkten. Dies wird als der Normalbereich der Intelligenz bezeichnet.
- Etwa 95 % der Bevölkerung haben einen IQ zwischen 70 und 130 Punkten.
- 2,1% der Bevölkerung haben einen IQ über 130 Punkten und gelten damit als hochbegabt.

Die Grenze von IQ 130 für Hochbegabung ist eine willkürlich festgelegte. (Terman ging in seiner Studie von einem IQ von 140 Punkten für besonders begabt aus, wie im Kapitel 3.2 schon erwähnt). Der IQ ist auch heute ein wesentliches Merkmal bei der Diagnostik intellektueller Fähigkeiten.

„Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.“ (William Stern 1920 zit. nach Stapf, 2004, S. 22)

Stern (1912), (zit. nach Stapf, 2004) entwickelte den Intelligenzquotienten (IQ), bei dem das Intelligenzalter (mit Tests festgestellt) durch das Lebensalter geteilt wurde. Um Kommazahlen zu vermeiden, multiplizierten spätere Forscher diesen Bruch mit 100. Stern hatte eine Maßzahl für Intelligenz gefunden, anhand der Kinder unterschiedlichen Alters bezüglich ihrer in-

telletuellen Fähigkeiten miteinander verglichen werden können. Das Problem, dass das Lebensalter steigt, das Intelligenzalter aber einem gewissen Zeitpunkt konstant bleibt und damit die Formel von Stern für Erwachsene nicht mehr gültig war, konnte Wechsler (1955) beseitigen, indem er den so genannten Abweichungs-IQ entwickelte. Der Wert, der in einer Formel errechnet wird, stellt dar, was man heute unter IQ versteht. Leistungen von Kindern verschiedenen Alters lassen sich damit vergleichen. Ein siebenjähriges und ein elfjähriges Kind können im Test unterschiedlich viele Aufgaben lösen. Der Siebenjährige weniger, der 11 jährige mehr. Beide können bei der Testung einen Wert von 130 Punkten erreichen und gehören zu den 2% Besten ihrer Altersgruppe (Holling & Kanning, 1999; Klauer, 2006; Stapf, 2004).

In den letzten zwei Jahrzehnten haben Intelligenzforscher ihre Aufmerksamkeit auf die geistigen Prozesse bei der Lösung komplexer Probleme gerichtet. Die beiden Faktoren Verarbeitungsgeschwindigkeit und Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses begrenzen die menschlichen Denkleistungen. Diese sind interindividuell unterschiedlich ausgeprägt und so können Intelligenzunterschiede zwischen Personen erklärt werden. Im Berliner Intelligenzstrukturmodell wird auf diese Begrenzung eingegangen. Zwei Ebenen der Intelligenz werden unterschieden. Allgemeine Intelligenz, die bei jeder Leistung zu einem unterschiedlichen Anteil beteiligt ist, und strukturierte einzelne Fähigkeiten. Die Inhaltsbereiche umfassen die Art des Aufgabenmaterials u.a. verbal, numerisch,...,die kognitiven Prozesse, als operative Fähigkeiten bezeichnet, umfassen u.a. Bearbeitungsgeschwindigkeit, Merkfähigkeit,...und geben Auskunft darüber, welche kognitiven Prozesse während der Bearbeitung der Aufgaben beansprucht werden (Holling & Kanning, 1999; Stapf, 2004, Klauer, 2006).

Intelligenztests erfassen das intellektuelle Potential einer Person, sie erlauben keine Aussage darüber, ob ein Mensch besondere Leistungen erbringen wird. Das festgestellte Potential unabhängig von der Leistung entspricht der Definition von Hochbegabung, auf die sich die meisten Forscher geeinigt haben (Holling & Kanning, 1999).

3.4 Hochbegabung und Leistung

Hohe intellektuelle Fähigkeit als Disposition bedingt jedoch nicht hervorragende, beobachtbare Leistung. Hochbegabung ist also die Disposition für herausragende Leistungen, nicht die Hochleistung selbst. Hochbegabung führt nicht automatisch zu außerordentlichen Leistungen. Stapf und Stapf (1988) haben ein allgemeines Bedingungsgefüge beschrieben, dass die Unterscheidung von Begabung und Leistung berücksichtigt. Sie gehen von hoher allgemeiner Intelligenz, spezifischen kognitiven Fähigkeiten und nicht-kognitiven Eigenschaften im Sinne von Dispositionen aus. Es wird deutlich, dass die intellektuellen Fähigkeiten Bedingung, aber für das Erbringen herausragender Leistungen, nicht ausreichend sind.

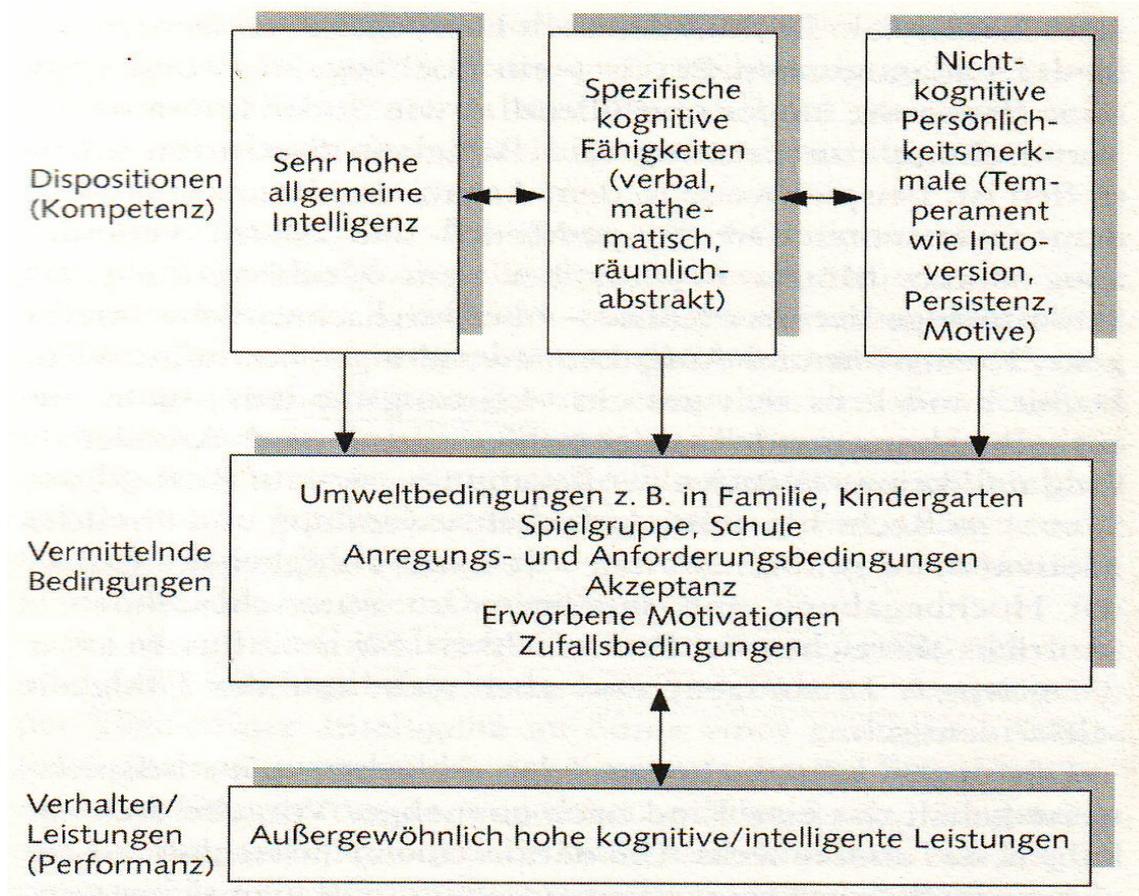


Abbildung 9: Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen (Stapf, 2004)

Außergewöhnliche Leistungen hängen nach Stapf und Stapf (1988) neben den dispositionellen Fähigkeiten auch vom Einfluss vielfältiger vermittelnder Bedingungen ab. Dazu gehören Erfahrungen, die das Kind in der Familie, im Kindergarten und in der Schule sammelt. Diese können förderlich oder hemmend sein. Auf welchem Gebiet herausragende Leistungen erbracht werden, hängt vom Ausmaß der allgemeinen Intelligenz, den spezifischen Fähigkeiten (der spezifischen Fähigkeit) und den nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen, wie Temperament, Motivation und den vermittelnden Bedingungen, wie spezielle Sozialisationsbedingungen und biographische Zufälle ab. Zufall bedeutet, dass eine vollständige Vorhersage über die Leistungsentwicklung eines Kindes, über einen größeren Zeitraum hinweg nicht möglich ist, da zufällig hemmende oder auch fördernde Ereignisse auftreten können (Stapf, 2003). Gagne verwendet in seiner Modellvorstellung (Kapitel 3.2.) nicht den Begriff Zufall, sondern Glück als einen der Umweltkatalysatoren. (Umweltkatalysatoren, im Modell von Stapf und Stapf als „nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale bezeichnet.“) Er meint damit das Glück, die richtige Person zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu treffen oder zu sein, was auf die Talententwicklung großen Einfluss haben kann (Holling & Kanning, 1999).

In mehreren Modellen werden eine Vielzahl von Faktoren genannt, die darüber entscheiden, ob eine intellektuelle Hochbegabung entdeckt, gefördert und zu hohen Leistungen gebracht werden kann. Gange (Abb. 6) nennt diese Einfluss nehmenden Faktoren „intrapersonale Katalysatoren“ und „Umwelt Katalysatoren“, während Stapf (Abb. 9) sie als „vermittelnde Bedingungen“ bezeichnet. Im Münchner Hochbegabungsmodell (Abb. 7) sind die Einfluss nehmenden Faktoren als „nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale“ und „Umweltmerkmale“ beschrieben. Herausgegriffen werden sollen zwei Merkmale aus dem Münchner Hochbegabungsmodell (Abb. 7), die für schulische Förderung besondere Relevanz haben. Leistungsmotivation (als nichtkognitives Persönlichkeitsmerkmal) und Lehrer/innen, Schule, Instruktionsqualität (als Umwelteinfluss) werden beschrieben.

Leistungsmotivation: Man geht davon aus, dass Leistungsmotivation ein erlerntes Persönlichkeitsmerkmal ist. Das heißt, dass die persönliche familiäre Umgebung des Kindes, aber auch der Kindergarten und die Grundschule, zusätzlich zu den biologischen Gegebenheiten eines Kindes, eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Leistungsmotivation spielen. Aufgrund der Lernerfahrungen differenziert sich die Leistungsmotivation im Laufe der Zeit in Richtung Erfolgsorientiertheit bzw. Misserfolgsvermeidung.

Misserfolgsorientierte Kinder haben Angst vor Fehlern und einem möglichen Versagen und sind hauptsächlich damit beschäftigt Fehler zu vermeiden. Das führt häufig dazu, dass leistungsbezogene Situationen als Bedrohung und nicht als Herausforderung erlebt werden. Misserfolg wird auf fehlende eigene Begabung zurückgeführt, etwaig eintretender Erfolg auf Glück oder Zufall, auf zu leichtem Aufgeben, aber nie auf eine realistische Bewertung der eigenen Leistung. Daher werden Erfolge auch nicht mehr als motivierend erlebt.

Erfolgsorientierte Kinder streben in ihrer Arbeit bei allen Unsicherheiten und Problemen, die sie dabei erleben, Erfolg an. Sie glauben daran, dass ihre Anstrengungen auch den Ausgang bestimmen. Bei Misserfolgen leidet das Selbstbild nicht, Erfolg erleben sie als motivierend, da sie ihn auf eigene Tüchtigkeit zurückführen. Fazit ist, dass es für Kinder wichtig ist, Leistungssituationen positiv zu erleben und selbstbewusst ihren Fähigkeiten vertrauend zu bewerten. Selbstvertrauen und positives Leistungserleben kann (muss) durch die Eltern, den Kindergarten und die Schule gestärkt und vermittelt werden (Richter, 2003).

Schule und Instruktionsqualität: Familien mit hochbegabten Kindern lernen meist sich auf die Besonderheiten ihrer Kinder einzustellen und ein förderliches und annehmendes Klima zu schaffen. Das heißt, sie haben sich mit den vielen, oft schnell wechselnden Interessen ihres Kindes auseinandergesetzt, unzählige Fragen beantwortet und Unmengen an Kinderlexika und Themenbücher angeschafft. Das Kind kann es selbst sein, mag es noch so sehr von der Norm abweichen. Dann kommt das Kind in die Schule, und laut Webb et al (2007) werden hier sei-

nem Lernen zum ersten Mal Hindernisse in den Weg gelegt. Hochbegabte Kinder können oft schon lesen und die meisten Buchstaben schreiben. In einer Schule mit wenig Wissen über Hochbegabte und wenige dafür entwickelte Förderpläne, beginnen diese Kinder genau wie alle anderen, mit dem ersten zu erlernenden Buchstaben. Sie müssen sich, wie Wittmann (2002) es formuliert, einem Lerntempo anpassen, das ihrem kognitiven Stil nicht entspricht. Es kommt, wie Stamm (1999) es ausdrückt, zu einer oder mehreren negativen Reaktionen bei den Kindern. Manche Kinder passen sich dem System an, andere ziehen sich zurück, andere rebellieren und werden zu Störenfriedern. In jedem Fall leiden darunter ihre Einstellungen, Lernmuster und Fähigkeiten. Will Schule leistungs- und begabungsfördernde „Umwelt“ sein, müssen begabungsgerechte Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen durch effektive Lernumwelten ermöglicht werden. Die Wirksamkeit der pädagogischen Maßnahmen ist in erster Linie von der Qualität der Vermittlung und der Auswahl der Arrangements der Lernprozesse abhängig (Instruktionsqualität).

Fehlende Instruktionsqualität wird in der Hochbegabungsforschung als eine mögliche Ursache für das Phänomen Underachievement genannt (Sparfeld & Schilling 2006). Als Underachiever werden jene Schüler bezeichnet, die als so genannte Minderleister hinter den Erwartungen zurückbleiben. Die Schulleistungen sind schlechter als der Intelligenztest es erwarten lässt. In der Hochbegabungsforschung wird das Phänomen häufig thematisiert. Als Ursachen dafür werden die Bereiche Schule und Unterricht, familiäre und soziale Beziehungen und Personenmerkmale im weitesten Sinn diskutiert. Hochbegabte Underachiever sollen u.a. wenig Durchhaltevermögen bei schulischen Aufgaben, Schulunlust, unangemessene Lernstile zeigen. Unterrichtsmerkmale, wie wenig differenzierter, wenig motivierender und wenig individualisierender Unterricht, mit vielen intellektuell wenig fordernden Aufgaben werden mit Underachievement in Verbindung gebracht. Tettenborn (1996), führt Untersuchungsergebnisse an, die belegen, dass Eltern von Underachievern ein eher distanzierendes, inkonsistentes und uninteressiertes Erziehungsverhalten zeigen und restriktiv höhere Schulleistungen fordern, ohne die Kinder in deren Leistungsmotivation zu unterstützen. Im Bereich der Persönlichkeitsmerkmale sollen Underachiever ein geringes Selbstwertgefühl, hohe Furcht vor Erfolg und Leistungsängstlichkeit zeigen. Sie bringen erheblich bessere mündliche als schriftliche Leistungen und zeichnen sich durch hohes Wissen und Interesse im Bereich außerschulischer Inhalte aus (Sparfeld & Schilling 2006; Tettenborn, 1996).

3.5 Frühe Identifikation hochbegabter Kinder

Im Hinblick auf die Altersgruppe der fünf bis sechsjährigen Hochbegabten, die in dieser Arbeit von Bedeutung sind, soll hier auf die frühe Identifikation hochbegabter Kinder eingegangen werden. Die frühe Identifikation hochbegabter Kinder erscheint der Verfasserin als sehr

wichtig, um Fehlentwicklungen wie beispielsweise eine negative Selbstkonzeptentwicklung beim Kind zu vermeiden. Das wird in der Literatur von einigen Autoren auch so gesehen. Casey und Quisberry (1982) bemerken dazu, dass die frühe Identifikation hochbegabter Kinder selbstverständlich von großer Wichtigkeit ist. Erkennen außergewöhnlicher Intelligenz und Entwicklungsbesonderheiten Hochbegabter ist Voraussetzung um förderliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Wenn Eltern von Vorschulkindern oder Schulneulingen psychologische Beratung in Anspruch nehmen, ist die Ursache dafür meist, dass die Kinder, wie Stapf (2004) es ausdrückt „... nicht reibungslos funktionieren.“ Als Gründe dafür nennt sie Kontaktschwierigkeiten mit Gleichaltrigen, soziale Isolierung, Verweigerung des Kindergartenbesuchs, Unlust im Kindergarten oder der Schule wegen geistiger Unterforderung, aber auch fehlende Abklärung der Begabung, um das Kind adäquat fördern zu können. Auch Kindergärtner/innen, Lehrer/innen bitten Eltern um Abklärung der Begabungslage des Kindes als Hilfe für Fördermaßnahmen, wenn sie auf Grund von Beobachtungen feststellen, dass das Kind „über-oder außerhalb der Norm“ Gleichaltriger liegt (Casey und Quisenberry, 1982; Stapf, 2004). Wichtig erscheint hier insbesondere das Wissen um mögliche asynchrone Entwicklungen von Hochbegabten.

Terrassier (1982) beschreibt, dass intellektuelle Entwicklung des Kindes schneller geschehen kann, als dies für die Bereiche der Persönlichkeit und die Psychomotorik der Fall ist und es daher zu sozialer und innerer Asynchronie kommen kann. Die soziale Asynchronie ist auf der Beziehungsebene zwischen dem Hochbegabten und seiner Umwelt (Familie, Freunde, Schule) beobachtbar. So werden einige Eltern ängstlich wenn ihr Kind ihnen schon früh Fragen über Tod, Universum, Weltall etc. stellen. In der Interaktion mit anderen Kindern wird sich das Kind Freunde mit seinem geistigen Niveau suchen, mit denen es aber auf Spiel- und Sportebene nicht mithalten kann. Im Bereich der Schule beinhaltet die Asynchronie die Diskrepanz von geistiger Entwicklung des Kindes und dem standardisierten Lehrplan, dem alle Kinder folgen müssen. Für einige Kinder ist die soziale Asynchronie ein so hoher Druck, dass sie sich der Norm anpassen. Ein Beispiel von innerer Asynchronie ist ein in der Volksschule nicht selten beobachtbares Phänomen. Da vor allem die psychomotorische Entwicklung gewöhnlich langsamer ist als die intellektuelle, treten beim Schreiben lernen oft graphomotorische Probleme auf. Das Schriftbild ist unregelmäßig und zittrig. Verlangsamt das Kind sein Schreibtempo, kann es möglich sein, dass das Schriftbild passt, aber Ängste entstehen, weil das Schreibtempo zu langsam ist. Leistungsverweigerung und Schulunlust kann die Folge sein (Terrassier, 1982).

Mehrere Möglichkeiten frühe Hochbegabung zu erkennen werden in der Literatur genannt (Rost & Schilling, 2007). Strukturierte Beobachtungen durch Kindergärtner/innen, Lehrer/innen, Eltern (Fragebogen und Checklisten), spezielle Leistungstests, Kreativitätstests und

Intelligenztests. Die kognitive Leistungsfähigkeit ist zentraler Bestandteil von Hochbegabung und daher gelten Intelligenztests und psychologische Tests als die besten Messinstrumente zur Erfassung menschlicher Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Roedell et al. (1989) führt als Beobachtungshilfe für Kindergärtner/innen, Grundschullehrer/innen und Eltern folgende Punkte an:

- Bemerke, wenn ein Kind ein fortgeschrittenes Vokabular benutzt oder sich über neu gehörte Worte informiert und diese anschließend übt.
- Bemerke, wenn ein Kind eine neue Fähigkeit, einen neuen Begriff, ein neues Lied oder einen neuen Reim mit außergewöhnlicher Schnelligkeit lernt.
- Bemerke, wenn ein Kind sich einem Wissensgebiet vollkommen hingibt, wenn es sich z.B. ständig mit Autos und Lastwagen beschäftigt, nur Autos und Lastwagen malt, nur darüber Bücher liest und kompetent darüber redet.
- Bemerke, wenn ein Kind eine große Fähigkeit im Ordnen und Gruppieren von Dingen besitzt, nach Formen geordnete Bauklötzkonstruktionen erstellt, Spielsachen nach Größe oder Funktion ordnet,....

Stapf (2004) nennt Verhaltensmerkmale von hochbegabten (Vorschul-) Kindern. Dies sind unter anderen:

- gute Beobachtungsgenauigkeit
- überragende Lern- und Begriffsleistungen bei für die Kinder interessanten Themen
- schneller Spracherwerb, richtige Anwendung komplizierter Sprachregeln (Grammatik)
- hohe Sensibilität (bei Lärm-, Geruchs-, Farbempfindung sowie bei Ungerechtigkeit)
- Eigenwilligkeit im Sinne von Selbststeuerung

Für die frühe Identifikation von Hochbegabten ist ein integrativer Ansatz, das heißt eine Kombination verschiedener Methoden am ehesten Ziel führend. Elternbeobachtung, Beobachtung von Kindergärtner/innen, sowie Lehrer/innenbeobachtung, kombiniert mit psychologischen Testverfahren (Intelligenztests). Jede Form psychologischer Tests darf in Österreich ausschließlich von klinischen Psychologen/innen durchgeführt werden. Auch die Auswahl der Tests, die Interpretation der Ergebnisse, einschließlich der Gutachtenerstellung ist Aufgabe dieser Expertengruppen. In Zusammenarbeit mit den Eltern und Lehrer/innen und deren Beobachtungen können fördernde Interventionen festgelegt werden.

„Entgegen der Ansicht mancher Kritiker ist, bei Abwägen aller Vor- und Nachteile, der Nutzen einer frühen Identifikation deutlich größer als ihr Schaden. Vor allem dann, wenn

im Anschluss an die zutreffende Diagnose professionelle Beratungen und Interventionen erfolgen.“ (Heller, 1987; zit. nach Stapf, 2004, S. 111).

Die Schaffung förderlicher Lern- und Sozialumwelten, ein besseres Verständnis von Eltern und Lehrer/innen für das Kind und damit ein positives Selbstbild und Selbstverständnis der Kinder, sind der Nutzen von früher Identifikation. Singer (1999, zit. nach Stapf, 2004) setzt sich für die frühe Identifikation von Hochbegabten mittels Tests ein, jedoch mit dem Hinweis auf Entwicklungszeitfenster. Er fordert, dass diese Kinder schon im Vorschulalter gemäß ihrer individuell unterschiedlichen Begabung gefördert werden sollen.

3.6 Resümee

Hochbegabung wird heute als geistige Disposition gesehen. Voraussetzung für Hochbegabung sind also angeborene Leistungsdispositionen. Dazu gehören intellektuelle Fähigkeit (Intelligenz), soziale Kompetenz, Musikalität, psychomotorische Fähigkeiten und bildnerisch-darstellende Fähigkeiten. Kreativität wird von einigen Forschern als Fähigkeit, von anderen als Teil von jedem Fähigkeitsbereich angesehen. Anzunehmen ist, dass Kreativität, das heißt die Verfügbarkeit von mehr oder weniger neuartigen Einfällen, in allen Fähigkeitsbereichen denkbar ist (Stapf, 2004).

Das intellektuelle Potential einer Person kann mit Intelligenztests erfasst werden, ist aber kein Garant für hohe Leistungen. Das Ergebnis dieser Tests wird in IQ-Werten ausgedrückt. Hochbegabt gilt, wer einen Wert von mindestens 130 IQ Punkten hat. Dieser Wert ist willkürlich festgelegt, ist ein Richtwert und hat für die praktische schulische Förderung wenig Bedeutung. Auch Kinder mit z.B. IQ 125 sind besonders begabt und brauchen spezielle Förderung, obwohl für sie die Diagnose hochbegabt nach den gängigen Kriterien nicht zutrifft.

Das festgestellte Potential entspricht der Definition von Hochbegabung, unabhängig von der Leistung. Underachiever sind intellektuell hochbegabt, auch wenn ihre Leistungen nicht dem getesteten Intellekt entsprechen (Holling und Kanning, 1999).

Damit sich diese Dispositionen in Leistung manifestieren, bedarf es weiterer Faktoren. Es bedarf der richtigen Motivation, Ausdauer, sowie förderlichen Umwelteinflüssen. Die im Kapitel 3.1 beschriebenen Modelle unterscheiden sich dahingehend, ob diese Persönlichkeits- und Umweltfaktoren als ein Element der Hochbegabung gesehen werden (Triadisches Interdependenzmodell von Mönks, vgl. Abb.5), oder als Voraussetzung der Umsetzung von Hochbegabung in sichtbare Leistungen betrachtet werden (Modell von Gagne, Münchner Hochbegabungsmodell, vgl. Abb. 6, 7).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Realisierung der ungewöhnlichen Fähigkeiten hochbegabter Kinder in Form von Spitzenleistungen, für manche dieser Kinder erhebliche Schwierigkeiten auftreten. Die Hauptursachen sind durch Umweltfaktoren, physische oder emotionale Defizite bzw. durch einen Mangel an Wahrnehmung, Kenntnisnahme und Förderung der spezifischen Bedürfnisse dieser Kinder bestimmt.

4 Schule

4.1 Einleitung

Eltern wünschen sich, dass ihr Kind von Anfang an optimal gefördert wird und dass Lehrer/innen sie und ihr Kind ernst nehmen. Aber auch an ihr Kind werden neue Forderungen gestellt. Lernen findet in der Schule „gelenkt“ statt. Fokussierte Aufmerksamkeit, Selbststeuerung, Anstrengungsbereitschaft werden von Schulneulingen erwartet. Daher ist der Zeitpunkt des Schuleintritts eines Kindes, sowohl für die Eltern als auch für die Kinder ein einschneidendes Erlebnis, das oft mit Stress verbunden ist. Wie Reisch (2005) schreibt, ist der Schuleintritt des Kindes ein tiefer Einschnitt in das Familienleben. Kaum ein anderes Thema ist mit so vielen Gefühlen, Erwartungen, Wünschen, Hoffnungen und Konflikten beladen. Die Zeit der Freiwilligkeit ist vorbei, die Schulpflicht beginnt. Eigene Schulerinnerungen, möglicherweise auch eigene Schulängste kommen wieder hoch. Eltern hören wieder die Stimmen jener Lehrer/innen, die Ihnen das Leben schwer machten.

Gerade wenn ein Kind schon vor Schulbeginn als hochbegabt diagnostiziert wurde, stellt sich für Eltern die Frage nach der „richtigen“ Schule. Öffentliche Schule, Privatschule oder eine Schule mit begabungsförderndem Schwerpunkt. Diese Fragen müssen Eltern in Wien für sich klären. Wie sich die Schulsituation für Eltern hochbegabter Kinder zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung in Wien darstellt, soll im folgenden Kapitel diskutiert werden. Darüber hinaus wird auf die gesetzlichen Grundlagen des österreichischen Schulsystems eingegangen, wobei insbesondere die Passagen, die für den Schuleintritt und die Schuleinschreibung relevant sind, fokussiert werden.

Ein wichtiger Abschnitt dieses Kapitels wird die Beschreibung des Konzepts und der Organisation der Schule sein, die das Feld für die qualitative Forschung darstellt, sowie Eltern hochbegabter Kinder, die für die Interviews ausgewählt wurden. Demnach sollen insbesondere die Begriffe Mehrstufenklasse, Montessoripädagogik und Integration geklärt werden und der Schulversuch „reformpädagogische Mehrstufenklassen in Wien“ beschrieben werden.

4.2 Gesetzliche Bestimmungen zur Grundschule

Die Organisation des österreichischen Schulsystems ist bundeseinheitlich geregelt. Die Errichtung, Erhaltung und Auflassung von Schulen, die Regelung der Schulzeit und die Schüler/innenzahl pro Klasse ist Sache des Bundes. Die Erlassung von Ausführungsgesetzen und deren Vollziehung ist Aufgabe der Bundesländer. Das Schulpflichtgesetz (SchPflG), Schulzeitgesetz, Schulunterrichtsgesetz (SchUG), Schulorganisationsgesetz (SchOG), die Leistungsbeurteilungsverordnung, der Lehrplan und in Wien als Landesausführungsgesetz, das Wiener Schulgesetz, sind die gesetzlichen Grundlagen. Im SchOG vom Jahre 1962 liegt die Grundlage des österreichischen Bildungswesens. Veränderungen und Innovationen werden durch Novellierungen des SchOG durchgeführt. Die Ziele und Aufgaben der österreichischen Grundschule sind im Lehrplan durch die allgemeinen Bestimmungen verankert (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/hss.xml> - 19.6.07)

In Österreich beginnt die allgemeine Schulpflicht mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September und dauert neun Schuljahre.

SchPflG.: § 6.(1) *Die schulpflichtig gewordenen Kinder sind von ihren Eltern (...) zur Schülereinschreibung bei jener Volksschule anzumelden, die sie besuchen sollen. Hierbei sind die Kinder nach Tunlichkeit persönlich vorzustellen.*

Für Eltern hochbegabter Kinder stellt sich, je nach Geburtsdatum des Kindes, auch die Frage, ob eine vorzeitige Einschulung, eine adäquate Fördermaßnahme für ihr Kind darstellt. Die vorzeitige Aufnahme in die Volksschule ist im SchPflG. § 7 festgelegt:

(1) *Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, sind auf Ansuchen ihrer Eltern oder sonstiger Erziehungsberechtigten zum Anfang des Schuljahres in die erste Schulstufe aufzunehmen, wenn sie bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollenden, schulreif sind und über die, für den Schulbesuch erforderliche, soziale Kompetenz verfügen.*

(3) *Das Ansuchen der Eltern (...) ist innerhalb der Frist der Schülereinschreibung (...) beim Leiter jener Volksschule, die das Kind besuchen soll, einzubringen.*

(4) *Der Schulleiter hat zur Feststellung, ob das Kind die Schulreife gemäß SchPflG.§ 6 Abs. 2b aufweist und ob es über die für den Schulbesuch erforderliche soziale Kompetenz verfügt die persönliche Vorstellung des Kindes zu verlangen und ein schulärztliches Gutachten einzuholen. Ferner hat er ein schulpsychologisches Gutachten einzuholen, wenn dies die Eltern (...) verlangen oder dies zur Feststellung der Schulreife erforderlich erscheint und die Eltern (...) des Kindes zustimmen.*

SchPflG. § 6 (2b): Schulreif ist ein Kind, wenn angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden. (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml>)

Gesetzlich hat jedes Kind den Anspruch auf die Entwicklung seiner persönlichen Begabungen und Fähigkeiten. Dieses Recht des Kindes ist im Schulunterrichtsgesetz (SchUG 1986) verankert. Gemäß § 17 (1) hat der Lehrer, die Lehrerin „... unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen besten Leistungen zu führen“

BGBI. Nr. 472/1986 (WV), zuletzt geändert durch BGBI. INr.20/2006, online verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug.teil1.xml>

Diesem Anspruch, jedes Kind seinen Anlagen entsprechend zu bilden und zu fördern, trägt die Schule nur dann Rechnung, wenn sie dementsprechend differenzierende, individualisierende Unterrichtsformen anbietet. Die individuelle Förderung eines jeden Kindes ist ein Ziel der Grundschule und ist im Volksschullehrplan (Allgemeines Bildungsziel) auch so formuliert. Der individuellen Erziehungsbedürftigkeit der Schüler und Schülerinnen soll entsprochen werden, und eine kontinuierliche Lernentwicklung soll angebahnt werden (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf).

4.2.1 Die Suche nach der „richtigen“ Schule

Wie finden Eltern die Schule die ihr Kind besuchen soll? In ländlichen Bereichen gibt es üblicherweise eine zuständige öffentliche Volksschule und damit keine Möglichkeit der Wahl. In ländlichen Gebieten wissen Eltern ab der Geburt ihres Kindes welche Volksschule das Kind besuchen wird. Sie kennen die Lehrer/innen und die Leiter/in schon Jahre vorher aus dem Gemeindeleben. In einigen Städten Österreichs sind Schulsprengel üblich. Das heißt, es wird per Gesetz festgelegt, aus welcher Wohnumgebung welche, in Wohnnähe liegende, öffentliche Volksschule besucht werden darf. Öffentliche Schulen sind jene Schulen, die vom gesetzlichen Schulerhalter errichtet und erhalten werden (BGBI.Nr.215). Schulen, die nicht öffentlich sind, sind Privatschulen, die gemäß den Bestimmungen des Privatschulgesetzes, (BGBI. Nr. 244) zur Führung einer gesetzlich geregelten Schularartbezeichnung berechtigt sind. (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml>).

Privatschulen fallen nicht unter die Schulsprengelregelung. Sie haben je nach Art der Privatschule eigene Aufnahmekriterien.

In Wien gibt es keine Schulsprengel, das heißt, dass die Eltern ihr Kind wienweit in eine Schule ihrer Wahl einschreiben können. Voraussetzung für die Aufnahme ist ein „freier Platz“ in der gewünschten Schule. Die Wahlmöglichkeit beinhaltet aber auch die Suche nach der geeigneten Schule. Kriterien müssen von den Eltern aufgestellt und überlegt werden. Ist die Wohnortnähe, die Nähe des Arbeitsplatzes der Eltern, die Ganztagesbetreuung, das „Schulsystem“ der Schule entscheidend? Die Entscheidung muss bis zur gesetzlichen Schuleinschreibung gefallen sein. Der Zeitpunkt der Einschreibefrist wird vom Landesschulrat, in Wien vom Stadtschulrat, festgelegt und ist im SchPflG.(3) wie folgt formuliert.

„Die Frist für die Schülereinschreibung, die spätestens fünf Monate vor Beginn der Hauptferien zu enden hat (...) sind vom Landesschulrat nach den örtlichen Erfordernissen durch Verordnung festzusetzen.“

(<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml>).

Für Eltern hochbegabter Kinder beginnt die Suche nach der „richtigen“ Schule entweder mit der Diagnose „Hochbegabung“ oder ein Jahr vor der Einschreibung. Tage der offenen Tür in verschiedenen Schulen müssen besucht werden, Gespräche mit an den Schulen beteiligten geführt werden, die Möglichkeiten einer begabungsfördernden Schule beurteilt werden. Ist das Kind zwischen 1. September und 1. März geboren, müssen sich Eltern auch die Möglichkeit des Antrags auf vorzeitige Aufnahme überlegen. Unterstützend bei der Schulsuche sind für Eltern die Homepages der Volksschulen und der Wiener Schulführer (auch online abrufbar), der auch die Termine der Tage der offenen Tür enthält. Auf der Homepage der Schulen sind die pädagogischen Schwerpunkte der jeweiligen Schule beschrieben. Weitere Hilfe erhalten die Eltern im Stadtschulrat für Wien. Das Kompetenzzentrum im Stadtschulrat für Wien kann bei der Schulwahl für hochbegabte Kinder helfen und einige Schulen, die Begabungsförderung anbieten und über speziell aus- oder fortgebildete Lehrer/innen verfügen, nennen.

4.3 Schulversuch – Mehrstufenklassen mit reformpädagogischem Schwerpunkt

Mit der Novelle des Jahres 1989 zum SchOG wurden die Bestimmungen zur Durchführung von Schulversuchen an der Grundschule neu festgehalten. Zwei Bestimmungen des § 7 SchOG, sind nach Ansicht der Autorin für das Verständnis des Begriffs Schulversuchs notwendig.

1. *Soweit dem Bund die Vollziehung auf dem Gebiet des Schulwesens zukommt, kann der Bundesminister für Unterricht und Kunst oder mit dessen Zustimmung der Landes- schulrat (in Wien – das Kollegium) zur Erprobung besonderer pädagogischer oder schulorganisatorischer Maßnahmen, abweichend von den Bestimmungen des II Hauptstückes Schulversuche an öffentlichen Schulen, durchführen.*
2. *Schulversuche dürfen an einer Schule nur eingerichtet werden, wenn die Erziehungsberechtigten von mindestens zwei Drittel der Schüler und mindestens zwei Drittel der Lehrer der betreffenden Schule dem Schulversuch zustimmen.....*

Auf Schulversuche gemäß § 7 des SchOG mit der Maßgabe Anwendung, dass die Anzahl der Klassen an öffentlichen Schulen, an denen diese Schulversuche durchgeführt werden, 25% der Anzahl der Klassen an öffentlichen Schulen im Bundesgebiet nicht übersteigen darf. (<http://www.schulen.wien.at/schulen/999999/Dokumente/SV%20Broschuere%02004%2005>).

Durch die bundesgesetzliche Regelung der Schuleingangsphase konnten die Schulversuche zur flexiblen Gestaltung der Grundstufe I (Schuleingangsphase) in das Regelschulwesen übernommen werden. Weiterhin Schulversuch an Volksschulen nach § 7 des Schulorganisationsgesetzes bis zur Übernahme ins Regelschulwesen sind jene Vorhaben, die große lernorganisatorische Freiräume in Bezug auf Zusammensetzung der Klassen- beziehungsweise Gruppenverbände, Altersheterogenität und klassenübergreifende Organisation auch im Bereich der Grundstufe II nutzen. Mehrstufenklassen, mit einer Organisation von allen vier Schulstufen in einer Klasse, erfüllen die oben genannten Bedingungen und werden daher seit über 10 Jahren in Wien im Schulversuch geführt.

Das Feld der qualitativen Forschung, die Schule, von der zehn Eltern hochbegabter Kinder bereit waren an den Interviews teilzunehmen, ist die Volksschule mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt und fällt auf Grund ihrer acht Mehrstufenklassen unter den Schulversuch Mehrstufenklasse mit reformpädagogischem Schwerpunkt. Der reformpädagogische Schwerpunkt dieser Schule ist die Pädagogik Maria Montessoris. Da in jeder Klasse sprachgestörte Kinder integrativ beschult werden, werden die Klassen als Mehrstufenintegrationsklassen bezeichnet. Im Folgenden wird die Organisation dieser Schule beschrieben, sowie auf die Begriffe Mehrstufenklasse, Montessoripädagogik (Reformpädagogischer Schwerpunkt) und Integration eingegangen.

4.3.1 Konzept und Organisation der Volksschule mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt – Informationen zum ausgewählten Feld der qualitativen Forschung

Diese Schule ist eine von vier Schwerpunktschulen, die in Verbindung mit dem Zentrum für Sprachheilpädagogik integrativ Kinder mit Sprachstörungen unterrichten. Diese Schwerpunktschule entstand 1999 nach einem von Sprachheilpädagoginnen und Grundschullehrer/innen entwickelten Konzept. Im integrativen Mehrstufenmodell dieser Schule werden sprachbehinderte und nicht behinderte Kinder im Alter von (5) 6 bis 10 Jahren gemeinsam unterrichtet und ihren individuellen kognitiven und sozialen Voraussetzungen entsprechend gefördert. Alle Klassen der Schule sind Mehrstufenintegrationsklassen. Zum Zeitpunkt der Interviews sind 198 Schüler/innen, davon 45 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sechs Kinder mit diagnostizierter Hochbegabung an der Schule. Sechs Kinder mit diagnostizierter Hochbegabung sind für das nächste Schuljahr aufgenommen.

Mehrstufenklassen:

- Die Mehrstufenklasse bietet allen Schüler/innen über die gesamte Volksschulzeit eine selektionsfreie Schullaufbahn. Hier haben auch leistungsschwächere Kinder und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Chance sich kompetent zu fühlen. Unterschiedliche Arbeitstempi und Leistungsfähigkeit werden als selbstverständlich erlebt.
- Kinder mit hoher Begabung sind dadurch an kein durchschnittliches Arbeitstempo gebunden. Sie können jederzeit Angebote, die weit über die vom Lehrplan vorgesehenen Inhalte hinausgehen, wahrnehmen.
- Veränderungen bei den beruflich gefragten Qualifikationen verlangen eigenverantwortliches Lernen, das einerseits Eigeninitiative voraussetzt, aber auch die Fähigkeit zu konstruktiver Teamarbeit erfordert. Durch die in der Mehrstufenklasse notwendige Individualisierung wird eigenständiges Lernen gefordert und gefördert.
- Unter Berücksichtigung ihrer individuellen Entwicklungen können Schüler/innen daher 3, 4 oder 5 Jahre für das Durchlaufen der Grundschule brauchen, ohne den Klassenverband verlassen zu müssen.
- Es ergibt sich ein laufender Wechsel in der Raddynamik der Gruppe. Rollenfixierungen wird vorgebeugt, jedes Kind erlebt sich selbst sowohl in der Rolle dessen, der etwas weitergibt, als auch in der Rolle dessen, der etwas von anderen übernimmt. So

kann es sich sehr oft profilieren, lernt aber auch ganz natürlich das Annehmen von Hilfestellungen.

- Das Wiederholen und Üben des Lernstoffes sind in altersheterogenen Gruppen natürliche und sinnvolle Prozesse, die sowohl soziale als auch intellektuelle Fähigkeiten der Kinder fördern.

Methodisch-didaktische Aspekte:

Die Altersheterogenität und die notwendige innere Differenzierung erfordern ein offenes Unterrichtskonzept. Dieses beinhaltet:

- individuelle Arbeitspläne und Arbeitsprogramme, auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen Kinder abgestimmt;
- Materialien zum selbstständigen Bearbeiten von Lernmaterialien (z.B. Karteien, Montessorimaterial, Druckerei, Sachbücher, Bibliothek, Lernspiele, Computerprogramme,...);
- entwicklungs- und interessensadäquate Sach- und Lerngruppen, die altersdurchlässig sind, und klassenübergreifende „Schwerpunktkurse“ zu von Kindern genannten Themen;
- gemeinsame Planungs- und Reflexionsrunden (z.B. Erzählkreise, Fachgesprächsrunden, Lesungen von Kindertexten, Präsentationen von Arbeitsergebnissen, Themen- oder Projektplanungen etc.) als Möglichkeiten zur eigenen Standortbestimmung und als Übungsfeld für demokratische Prozesse. Die Lehrer/innenmeinung bleibt nicht das einzige „Maß“. Die Anerkennung von Kindern durch Kinder hat einen besonderen Stellenwert und wirkt auf einer Ebene, die Erwachsenen oft verschlossen ist;

Um den pädagogischen Intentionen des Schulversuchs gerecht zu werden ist der Einsatz eines der in Wien gängigen Rückmeldeverfahren (Verbale Beurteilung, Pensenbuch, Lernfortschrittsdokumentation, Kommentierte direkte Leistungsvorlage) notwendig. Diese Schule beurteilt die Leistungen der Kinder mit verbaler Beurteilung bis zur dritten Klasse. Die verbale Beurteilung ist ein schriftlicher „Ist Zustand“ der Leistung des Kindes, eine genaue Beschreibung, was das Kind geleistet hat und was es kann. In der vierten Klasse verlangt das Gesetz eine Notenbeurteilung.

Organisation des Unterrichts:

- In jeder Klasse sind 24 Kinder, davon haben vier bis sechs Kinder eine schwere Sprachstörung und einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“.
- Zwei Lehrer/innen, eine Volksschullehrer/in und eine Sonderschullehrer/in (Sprachheilpädagogen), unterrichten gleichberechtigt die Kinder einer Klasse.
- Klassen- und fächerübergreifende Projekte sind Teil des Unterrichts. (z.B. Schülerzeitung, Musical- oder Theateraufführungen, Informatikkurse,...).

Montessori – Pädagogik:

Maria Montessori, die Begründerin der gleichnamigen Pädagogik, war selbst hochbegabt und erwarb mit 26 Jahren, als erste Frau Italiens den Doktorgrad der Medizin. Sie beschrift mit der Gründung des ersten Kinderhauses 1905 völlig neue Wege geistig behinderten und extrem verwahrlosten Kindern zu helfen. Sie ging von der Annahme aus, dass jedes Kind eine angeborene Neigung hat seine Fähigkeiten zu verwirklichen. Die Lehrer/in als genau beobachtende Begleiter/in, sorgt dafür, dass das Kind soziale und intellektuelle Aufgaben hat, die seinem Entwicklungsniveau entsprechen. Die vorbereitete Lernumgebung setzt voraus, dass sich der Lehrer, die Lehrerin eher als helfend und ermutigend verhält als dirigierend und kontrollierend. Die Kinder erfahren so, dass sie selbst und nicht nur die Lehrer/in die Richtung ihrer Entwicklung bestimmen, sie erfahren, dass sie etwas zustande bringen können, wodurch das Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt wird. Die meisten Klassen, die nach Montessori arbeiten sind keine Jahrgangsklassen, sondern heterogen geführte Gruppen mit einer vertikalen Gruppierung. Das heißt in Österreich, da die Grundschule vier Jahrgangsstufen umfasst, dass in jeder Klasse Kinder der ersten bis zur Vierten Stufe gemeinsam unterrichtet werden. Montessoris Pädagogik geht von den Bedürfnissen der Kinder aus, nach dem Grundsatz: „Hilf mir es selbst zu tun.“ Weitere Montessori-Prinzipien sind selbstständiges Arbeiten, möglicher Wechsel von individueller zu gemeinschaftlicher Arbeit, eigene Ideen und Interessen werden erwartet und nicht als unzulänglich betrachtet, individuelles Lerntempo wird respektiert und akzeptiert,... Mönks und Ypenburg (2005) sind der Meinung, dass Montessori Pädagogik einen verborgenen Lehrplan für hochbegabte Kinder beinhaltet. Lehrer/innen die nach Maria Montessori unterrichten, müssen als Zusatzqualifikation eine „Montessori-Ausbildung“ haben.

Integration von Kindern mit Sprachstörungen:

Integration in der Grundschule, ursprünglich ein Schulversuch, ist seit mehreren Jahren in das Regelschulwesen übernommen. Integration heißt, dass behinderte und nicht behinderte Kinder in einem Klassenverband gemeinsam unterrichtet werden. In Wien wird für Integrationsklassen eine zweite Lehrerin oder ein zweiter Lehrer vom Stadtschulrat zur Verfügung gestellt. In der Schule, aus der alle Interviewpartner stammen, sind Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf Kinder mit massiven Sprachstörungen und normaler kognitiver Begabung. Der Schreibleselernprozess gestaltet sich für Kinder mit Sprachstörungen erfahrungsgemäß als besonders schwierig. Im Rahmen einer heterogenen Organisationsform finden diese Kinder immer Partner, die mit ihnen dieselben Lerninhalte bearbeiten und durch gutes sprachliches Vorbild als „Kotherapeuten“ tätig sind.

„Die Integration bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser, 1998, S. 172)

4.4 Resümee

Bildungssysteme (Schulen) sind institutionelle „Handlungssysteme“ mit beschriebenen Aufträgen und Zielen. Sie arrangieren Prozesse des Lehrens und Lernens (Fend, 1998). Der Auftrag der Schulen ist in den Schulgesetzen und dem Volksschullehrplan formuliert, der als Rahmenlehrplan den Rahmen, der zu vermittelnden Bildungsinhalte, vorgibt. Wenn, so wie in Wien, die Möglichkeit der freien Wahl der ersten Schule, die ihr Kind besuchen muss, besteht, bedeutet das für die Eltern, Kriterien aufstellen und Schulen vergleichen zu können, um letztendlich eine Entscheidung zu treffen.

Eltern hochbegabter Kinder sind häufig sehr unsicher nach welchen Kriterien sie die Schule auswählen sollen. Die Wohnortnähe der Schule ist für den Schulweg und die familiäre Organisation wichtig, das begabungsfördernde Konzept der Schule, vielleicht für die weitere positive Entwicklung des Kindes ausschlaggebend. Das Kind ist schon früh durch besondere Leistungen aufgefallen, einige der Kinder auch durch Schwierigkeiten im Kindergarten, im sozialen Umgang mit gleichaltrigen Kindern. Einige Psychologen, die sich mit früher Hochbegabungsdiagnostik beschäftigen, empfehlen um Unterforderung zu vermeiden die Einschulung in eine Mehrstufenklasse. Die meisten Eltern kennen aus ihrer Schulzeit Jahrgangsklassen, das System der Mehrstufenklassen ist ihnen fremd. Veränderte Unterrichtsmethoden und eine

neue Schulstruktur sorgen bei den Eltern für Unsicherheit. Im folgenden Kapitel soll mit Hilfe von Leitfadeninterviews geklärt werden, inwieweit für Eltern hochbegabter Kinder der Schuleintritt mit Angst (Sorgen, Problemen, Stress) besetzt ist.

5 Erhebungen zur Frage: Impliziert der Wechsel vom Kindergarten in die Schule Angst bei Eltern hochbegabter Kinder?

5.1 Einleitung

Ziel, der im folgenden Kapitel beschriebenen qualitativen Untersuchung ist die Beantwortung der Frage, ob der Wechsel vom Kindergarten in die Schule bei Eltern hochbegabter Kinder Angst impliziert. Das qualitative Forschungsverfahren, das zur Erhebung der Daten verwendet wurde, wird beschrieben. Der Forschungsablauf, Schwierigkeiten und Entscheidungen werden diskutiert und die Ergebnisse aufgezeigt. Als zu untersuchendes Feld wurde die Volksschule mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt ausgewählt, da die Verfasserin, als Leiterin dieser Schule, persönlichen Zugang zu den Eltern hat. Die Sichtweisen von Eltern hochbegabter Kinder zum Schuleintritt und wie weit dieser Schuleintritt mit Angst verbunden ist, wurden an Hand von Leitfaden-Interviews eingeholt. Diese subjektiven Beschreibungen der Eltern sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit der Wechsel vom Kindergarten in die Schule, von Eltern hochbegabter Kinder angstbesetzt erlebt wird. An der Schule sind momentan zehn diagnostizierte hochbegabte Kinder und alle Eltern dieser Kinder waren zu einem Interview zu dem Thema bereit. Die Ergebnisse der Befragung können einen Ist- Zustand über Ängste von Eltern hochbegabter Kinder beim Übertritt vom Kindergarten in diese Schule beschreiben. Die Ergebnisse der Befragung können als Impulse und Anregungen für weitere Forschungen im Bereich „Elternängste hochbegabter Kinder bei Schuleintritt“ und/oder wie können diese vermindert werden, verstanden werden.

5.2 Auswahlbegründung und Beschreibung der Methode

Die Methode der qualitativen Forschung erscheint bei der Erhebung der Daten für die vorliegende Arbeit aus folgenden Gründen als sinnvoll: Qualitative Forschung rekonstruiert wie Helfferich (2005) beschreibt die subjektive Sichtweise, ihr Forschungsauftrag ist Verstehen. Qualitative Forschung will damit zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beitragen. Die Kommunikation des Forschers mit dem Feld und den Beteiligten wird zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis. Qualitative Forschung ist in ihren Zugangsweisen zu den untersuchenden Phänomenen häufig offener und dadurch am Untersuchungsgegenstand „näher dran“, als quantitative Forschungsstrategien. In Antworten auf die Fragen in einem Leitfaden-

interview wird oft ein wesentlich konkreteres Bild darüber gezeichnet, was es aus der Sicht des Betroffenen heißt (Flick 2005; Kardorff & Steinke, 2005).

Qualitative Forschung hat den Anspruch Lebenswelten von „innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben, sie unterstützt eine Untersuchung des alltäglichen Erlebens und des Handelns und dient dem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit (Lamnek, 1989). Man hat beim qualitativen Forschungsansatz davon Abstand genommen, den Menschen und seine erlebte Umwelt mit standardisierten naturwissenschaftlichen Methoden erforschen zu wollen. Bei den qualitativen Methoden geht es um das Beschreiben, Verstehen und Interpretieren von Zusammenhängen und die Generierung von Hypothesen. (vgl. Lamnek, 1989). Qualitative Forschung bietet die Möglichkeit, durch tiefe Analyse auch geringer Datenmengen zu Ergebnissen zu gelangen. Die tiefe Analyse der Daten erlaubt eine Aussage über die subjektive Sicht der Untersuchten.

Forschungsperspektive			
	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
Theoretische Positionen	Symbolischer Interaktionismus Phänomenologie	Ethnomethodologie Konstruktivismus	Psychoanalyse genetischer Strukturalismus
Methoden der Datenerhebung	Leitfaden-Interviews Narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnographie Teilnehmende Beobachtung Aufzeichnung von Interaktionen Sammlung von Dokumenten	Aufzeichnung von Interaktionen Fotografie Filme
Methoden der Interpretation	Theoretisches Codieren Qualitative Inhaltsanalyse Narrative Analysen Hermeneutische Verfahren	Konversationsanalyse Diskursanalyse Gattungsanalyse Dokumentenanalyse	objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Hermeneutische Wissenssoziologie
Anwendungsfelder	Biographie-forschung Analyse von Alltagswissen	Analyse von Lebenswelten und Organisationen Evaluationsforschung Cultural Studies	Familienforschung Biographie-forschung Generationsforschung Genderforschung

Abbildung 10: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (Flick, 2005, S. 19)

Da bei der Wahl der Untersuchungs- und Auswertungsmethode Aspekte der qualitativen Sozialforschung mit ausschlaggebend waren, sollen an dieser Stelle einige wichtige Aspekte der qualitativen Sozialforschung näher betrachtet werden.

Qualitative Forschung ist ein Oberbegriff für unterschiedliche Forschungsansätze die sich in ihren Methoden der Datenerhebung, den Methoden der Interpretation und ihren Anwendungsfeldern unterscheiden (Flick, Kardorff & Steinke, 2005). Die drei Hauptlinien qualitativer Forschung sind in Abbildung 10 dargestellt.

Als Methode der Datenerhebung wurde das Leitfadeninterview gewählt. Diese Form des halbstandardisierten Interviews gewährt durch das Vorhandensein eines Leitfadens die Möglichkeit einer geringfügigen Strukturierung, die eine Auswertung erleichtert. Die Interviewpartner können sich im halbstandardisierten Interview spontan auf offene Fragen äußern, ihre Gedanken frei formulieren und den Wissensstand kundtun, den sie über das Thema der Untersuchung haben (Flick, 2006). Helfferich (2005) bezeichnet die übliche Stichprobengröße (Anzahl der Interviews) außerhalb von Einzelfallstudien mit 6 bis 120 Untersuchungsteilnehmern. Zunächst werden im Kapitel 5.2.1 der Zugang zum Feld sowie die Begründung der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer dargestellt. Erläuterungen zum Interviewleitfaden, sowie zur Interviewführung werden in Kapitel 5.2.2 diskutiert.

5.2.1 Auswahlverfahren - Sampling

Im Forschungsprozess finden nach Flick (1995) Auswahlentscheidungen auf drei verschiedenen Ebenen statt:

- bei der Datenerhebung (Fallauswahl, Fallgruppenauswahl),
- bei der Dateninterpretation (Auswahl des Materials, Auswahl im Material),
- bei der Darstellung von Ergebnissen (Präsentation des Materials).

Für die Erhebung von Daten zum Thema „Angst der Eltern hochbegabter Kinder beim Schuleintritt“ war die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer über den Gegenstand definiert. Das Kriterium der Auswahl zur Datenerhebung war über das Thema gegeben. Die Auswahl der Fälle wurde aufgrund zu weniger diagnostizierter Schulneulinge, in so weit ausgedehnt, dass auch Eltern von hochbegabten Kindern, die schon in der Schule sind, in die Datenerhebung mit aufgenommen wurden. Auf Grund der begrenzten zeitlichen und persönlichen Ressourcen war die Zugänglichkeit zum Feld ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer. Ausgewählt wurden Eltern hochbegabter Kinder der Volksschule mit

sprachheilpädagogischem Schwerpunkt, deren System und Organisation im Kapitel 4.3.1 beschrieben wurde. Diese Schule wurde ausgewählt, weil die Zugänglichkeit innerhalb möglicher Zeitressourcen gewährleistet war. Da die Autorin Leiterin dieser Schule ist, somit die Eltern kennt und persönlich die Bereitschaft zur Teilnahme erfragen konnte, ohne den Zugang über einen Gatekeeper zu brauchen. Der Vorteil darin, in diesem Fall selbst Gatekeeper zu sein. Als Gatekeeper werden Schlüsselpersonen bezeichnet, die es übernehmen Kandidaten, Kandidatinnen für das Interview anzusprechen (Helfferich, 2005). Das Vertrauen der Eltern, sich auf ein offenes Interview einzulassen war gegeben.

Alle Eltern verfügen über das erforderliche Wissen und die nötigen Erfahrungen. Alle zehn Eltern hochbegabter Kinder der Volksschule mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt waren bereit an der Untersuchung teilzunehmen und sich Zeit für die Interviews zu nehmen, was einer 100% Teilnahmequote von Eltern hochbegabter Kinder der Schule entspricht. Es wurden zehn Interviews durchgeführt, wobei neun der Interviews mit den Müttern der Kinder geführt wurden und nur eines mit dem Vater eines Kindes. Genauere Angaben zu den interviewten Personen und den verwendeten Leitfaden werden im folgenden Kapitel gegeben.

5.2.2 Leitfaden zur Befragung der Eltern

Ein Kennzeichen von halbstandardisierten Interviews, zu dem u.a. auch das Leitfadenterview gehört ist, dass es durch die relativ offene Gestaltung der Interviewsituation besser als bei quantitativen Untersuchungsdesigns ermöglicht wird, die Sichtweisen der befragten Personen zu einem Thema zu erfragen (Flick, 2006). Durch offene Fragen sollen spontane Äußerungen der Interviewpartner ermöglicht und die Gedanken frei formuliert werden. Die Konstruktion des Leitfadens erfolgte somit nach thematischen Bereichen, die durch offene Fragen gekennzeichnet sind. Das Hauptinteresse bestand darin, die persönliche Sichtweise und Emotionen zum Thema Schuleintritt von den Eltern der hochbegabten Kinder zu erhalten. Mit Schuleintritt wird der Wechsel vom Kindergarten in die Schule bezeichnet, der Begriff impliziert hier die Schulwahl, die Einschreibung und den ersten Kontakt zur Schule.

Die Durchführung der Interviews erfolgte im Mai und Juni 2007. Es wurden zehn mündliche Einzelinterviews geführt, die zwischen 25 Minuten und 50 Minuten dauerten. Alle Interviews wurden mittels Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Den Ort für die Interviews konnten die Erzählpersonen selbst bestimmen, alle entschieden sich für den Besprechungsraum der Schule. Die Transkripte wurden in einem weiteren Treffen den Interviewpartnern zur Durchsicht gegeben um eventuelle Änderungen und Ergänzungen zu ermöglichen. Es wurden allerdings keine Änderungen oder Ergänzungen durchgeführt. Alle Interviewpartner gaben ihr Einverständnis zur anonymen Veröffentlichung ihrer Aussagen.

Der Weg zum Leitfaden: Um die notwendige Offenheit zu wahren und trotzdem eine, für das Forschungsinteresse und die Auswertung relevante Strukturierung zu geben, wurden die vier von Helfferich (2005) beschriebenen Schritte zur Erstellung eines Leitfadens herangezogen. Dies erschien der Verfasserin wichtig um möglichst neutral in der Interviewsituation zu agieren und nicht das eigene Vorwissen abzufragen oder bestätigen zu lassen. Auch wenn das Ziel qualitativer Interviewverfahren nicht darin besteht vorab festgelegte Hypothesen zu überprüfen, sondern darin, möglichst substantielle Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand zu erlangen, gibt es auf der Seite der Autorin ein Vorwissen, Wahrnehmungen und gewisse Vermutungen über das Thema.

Schritt 1: Fragesammlung. Hier wurden alle, nicht nur offene, Fragen zum Thema aufgeschrieben.

Schritt 2 und Schritt 3: Prüfen und Sortieren. Die Fragesammlung wurden nach folgenden Kriterien reduziert: Alle Faktenfragen wurden gestrichen und einige davon in ein Datenblatt aufgenommen, das die Interviewpartner nach dem Interview ausfüllten. Welche Fragen eignen sich um subjektive Sichtweisen zu erheben? Eignen sich die Fragen, um offene Antworten und Erzählungen zu erzeugen? Sind die Fragen für das Thema relevant? Welche der Fragen eignet sich als Einstiegsfrage?

Schritt 4: Fertigstellen des Leitfadens. Ausgewählt wurden Fragen zur Person, Fragen zur Hochbegabung des Kindes und zum Umgang damit innerhalb der Familie, Fragen zur Institution Schule und Fragen zu schulischen Ereignissen und deren Einfluss auf die Familie. Der Leitfaden sollte als Orientierung im Gespräch dienen, den Interviewpartnern jedoch genügend Freiraum lassen, sich frei und spontan zu äußern. Die teilweise Standardisierung ermöglicht eine vergleichende Auswertung der Interviews. Der Leitfaden wurde in einem Interview mit einer Freundin erprobt.

Alle erhobenen Daten wurden anonymisiert. Personenbezogene Einzelangaben können nicht mehr einer bestimmaren „natürlichen“ Person zugeordnet werden. Die Interviewpartner werden in den Transkripten als A, B,..., F,... bezeichnet. Die Namen der Kinder, soweit sie vorkommen wurden durch das Zeichen „K.“ ersetzt.

Der Leitfaden (siehe Anhang 8.1) war durch folgende Themenschwerpunkte gekennzeichnet:

- (1) Fragen zur Person (eigene Schulzeit)
- (2) Fragen zur Hochbegabung des Kindes (Kindergartenbesuch, Zeitpunkt der Testung,...)

- (3) Institution Schule (Schulwahl, erster Kontakt zur Schule)
- (4) Schulische Ereignisse und Familie (Veränderungen durch den Schulanfang ...)
- (5) Abschluss (Was möchten Sie noch erwähnen)

Einige persönliche Daten wurden über das Datenblatt erhoben, das die Untersuchungsteilnehmer nach dem Interview ausfüllten. Dieses Blatt wurde gleichzeitig als Interviewprotokollbogen verwendet, somit auch das Datum und die Dauer des Interviews eingetragen.

- (1) Geschlecht der Interviewpartner
- (2) Alter der Interviewpartner
- (3) Schulbildung der Interviewpartner
- (4) Berufstätigkeit der Interviewpartner
- (5) Angaben zum schulpflichtigen Kind:
 - (a) Geschlecht des Kindes
 - (b) Anzahl der Geschwister
 - (c) Geschwisterreihe
 - (d) Alter des Kindes

5.3 Qualitative Auswertung – Methode und Weg

Die Interpretation von Daten ist der Kern qualitativer Forschung, beziehungsweise der Kern des empirischen Vorgehens. Das Interpretieren von Texten kann zwei Ziele verfolgen (Flick, 2006).

- (1) Das Freilegen, Aufdecken und Kontextualisieren von enthaltenen Aussagen führt zu einer Vermehrung des Textmaterials. Zu kurzen Passagen des Ursprungstextes werden lange Interpretationen geschrieben.
- (2) Durch Zusammenfassung und Kategorisierung wird eine Reduktion des Textes erreicht.

Flick (2006) beschreibt grundsätzliche Strategien, die hinsichtlich der Kodierung und Kategorisierung von Material mit dem Ziel der Kategorie- oder Theoriebildung verwendet werden. Einige sollen hier kurz skizziert werden.

- *Offenes Kodieren* zielt darauf ab, Daten in Begriffe zu fassen. Das heißt, Aussagen werden in Sinneinheiten gegliedert und mit Codes (Begriffen) versehen. Offenes Kodieren lässt sich unterschiedlich detailliert anwenden, u.a. kann man Zeile für Zeile kodieren. Ein Vergleich der Daten hinsichtlich der Unterschiede und Ähnlichkeiten lässt sich dadurch erzielen.
- *Axiales Kodieren* dient dem „Verfeinern“ der Kategorien aus dem offenen Kodieren. Es geht um ein „in Beziehung setzen“ der Subkategorien zu einer Kategorie. Aus den vorliegenden Codes werden für die Fragestellung besonders relevante Kategorien ausgewählt.
- *Selektives Kodieren* ist die Fortsetzung des axialen Kodierens auf einem höheren Abstraktionsniveau. Es geht um das Herausarbeiten einer Kernkategorie, um die herum die anderen entwickelten Kategorien gruppiert werden können. Die Analyse und Theorieentwicklung zielen darauf ab, Muster in den Daten sowie Bedingungen unter denen diese zutreffen zu entdecken.
- *Thematisches Kodieren* wird als mehrstufiges Vorgehen angewandt. Die einzelnen Fälle werden in Einzelfallanalysen interpretiert und zu Kurzbeschreibungen zusammengefasst. Die Kurzbeschreibungen enthalten eine für das Interview typische Aussage (Motto des Falles), knappe Darstellungen über die Person im Hinblick auf die Fragestellung (Alter, berufliche Tätigkeit, ...) und zentrale Themen, die die Person im Interview angesprochen hat. Die vertiefende Analyse orientiert sich am einzelnen Fall oder am einzelnen Interview. Das Ziel ist, dass der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der einzelnen Person mit dem Thema der Untersuchung erhalten bleiben soll. Für die Analyse wird ein Categoriesystem für jeden einzelnen Fall entwickelt. Danach folgt offenes und selektives Kodieren, hier auf die Generierung thematischer Bereiche zielend. Durch Vergleichen der, nach den ersten Fallanalysen entstehenden Kategorien resultiert eine thematische Struktur, die der Analyse der weiteren Fälle zu Grunde gelegt wird, um so die Vergleichbarkeit zu erhöhen.

Als eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial (Interviewdaten) erwähnt Flick (2006) die qualitative Inhaltsanalyse. Im Wesentlichen werden dabei drei Techniken unterschieden.

- (1) *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*: Der Text wird so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Kurztext entsteht. Das Material wird paraphrasiert, weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen zusammengefasst (zweite Reduktion). Die Zusammenfassende Inhaltsanalyse ist eine Kombination aus der Reduktion des Materials durch Streichungen und einer Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau.
- (2) *Explizierende Inhaltsanalyse*: Diese klärt nicht eindeutige oder diffuse Textstellen durch die Einbeziehung von Kontextmaterial auf. Daraus wird jeweils eine explizierende Paraphrase formuliert und überprüft.
- (3) *Strukturierende Inhaltsanalyse*: Typen oder formale Strukturen im Material werden gesucht. Strukturierungen werden hinsichtlich des Inhalts, der Form und der Typen vorgenommen.

Nach Mayring (2007) ist die Inhaltsanalyse eine Auswertungsmethode, die mit fertigem sprachlichem Material zu tun hat. Um zu entscheiden, wie das Material interpretiert werden soll, muss am Anfang eine genaue Analyse des Ausgangsmaterials stattfinden. Ziel der zusammenfassenden Analyse ist, den Text durch Paraphrasierung zu kürzen, bei Bedarf zu generalisieren und Categoriesysteme zu bilden.

Bei der Auswertung der Elterninterviews wurde das Verfahren der *Zusammenfassenden Inhaltsanalyse* angewandt. Da eine genaue Dokumentation der Analyseschritte nach Mayring (2007) wichtig ist, wird an dieser Stelle ein Überblick über die gewählten Analyseschritte gegeben.

- (1) *Festlegung des Materials*: Bei dem in dieser Arbeit ausgewerteten Material handelt es sich um zehn mündliche Einzelinterviews, neun davon mit Müttern und eines mit einem Vater von hochbegabten Kindern. Davon sind sechs Interviews mit Eltern von hochbegabten Schulneulingen geführt worden. Vier Interviews stammen von Eltern deren Kinder schon in diese Schule gehen und die retrospektiv zum Schuleintritt befragt wurden. Die Interviewpartner wurden durch persönliche Anfrage gewonnen. Durch die Inhaltsanalyse sollen emotionale Zustände, affektive Zustände (Angst, Sor-

gen und Stress) von Eltern zu einem bestimmten Zeitpunkt, nämlich dem Schuleintritt, ihres hochbegabten Kindes festgestellt werden.

Folgende Personen wurden interviewt:

Interview: A	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 43 Jahre Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Universität	Geschlecht: männlich Alter: 6 Jahre (Schüler) Anzahl der Geschwister: 1 Geschwisterreihe: Erstgeborener
Interview: B	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 46 Jahre Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Hochschule	Geschlecht: männlich Alter: 5,6 Jahre (Schulneuling) Anzahl der Geschwister: 1 Geschwisterreihe: Erstgeborener
Interview: C	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 36 Jahre Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Fachhochschule	Geschlecht: männlich Alter: 7 Jahre (Schüler) Anzahl der Geschwister: 1 Geschwisterreihe: Erstgeborener

Interview: D	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 37 Jahre Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Pädagogische Akademie	Geschlecht: männlich Alter: 6 Jahre (Schulneuling) Anzahl der Geschwister: 1 Geschwisterreihe: Zweitgeborener
Interview: E	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 41 Jahre Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Lehre	Geschlecht: männlich Alter: 7 Jahre (Schüler) Anzahl der Geschwister: 1 Geschwisterreihe: Zweitgeborener
Interview: F	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 43 Jahre Berufstätigkeit: nein Schulbildung: Universität	Geschlecht: männlich Alter: 7 Jahre (Schüler) Anzahl der Geschwister: 1 Geschwisterreihe: Erstgeborener
Interview: G	Kind:
Geschlecht: männlich Alter: 32 Jahre Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Universität	Geschlecht: männlich Alter: 5,7 (Schulneuling) Anzahl der Geschwister: 2 Geschwisterreihe: Jüngster

Interview: H	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 41 Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Lehre	Geschlecht: männlich Alter: 6 (Schulneuling) Anzahl der Geschwister: 0 Geschwisterreihe: Einzelkind
Interview: I	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 39 Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Pädagogische Akademie	Geschlecht: männlich Alter: 6 (Schulneuling) Anzahl der Geschwister: 0 Geschwisterreihe: Einzelkind
Interview: J	Kind:
Geschlecht: weiblich Alter: 36 Berufstätigkeit: ja Schulbildung: Fachhochschule	Geschlecht: männlich Alter: 5,7 Jahre (Schulneuling) Anzahl der Geschwister: 0 Geschwisterreihe: Einzelkind

- (2) *Analyse der Entstehungssituation:* Die Eltern, die an den Interviews teilgenommen haben, waren alle sehr gerne dazu bereit und erachteten das Thema „Angst der Eltern hochbegabter Kinder bei Schuleintritt“ für sehr wichtig. Sie wünschten sich, dass die Ergebnisse in Beratungssituationen bei Schuleintritt einfließen würden. Bei den Gesprächen handelte es sich um ein halb-strukturiertes Interview. Das heißt, die Interviewerin hatte einen Leitfaden (siehe Anhang) mit Fragen, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge je nach Situation variiert wurde. Die Interviewpartner konnten auf of-

fene Fragen frei antworten. Die Interviews fanden, weil von den Eltern so gewünscht, im Besprechungsraum der Schule statt.

(3) Formale Charakteristika des Materials: Die Interviews wurden mittels Diktiergerät aufgenommen und alle vollständig transkribiert. Da es unterschiedlich genaue Transkriptionssysteme gibt und sich ein Standard noch nicht durchgesetzt hat, hat sich die Verfasserin an die Transkriptionsanweisungen nach Mayring (2007) angelehnt. Die Autorin hat:

- den Text vollständig und wörtlich transkribiert, Unvollständigkeiten und Wiederholungen belassen;
- echte Dialektausdrücke belassen und nach Gehör geschrieben, dialektische Färbungen wie miaßn = müssen, eingedeutscht. Der Inhalt des Gesagten stand im Vordergrund;
- bei Pausen, Stockungen ect. Gedankenstriche verwendet, wenn der Grund ersichtlich war, diesen in Klammer angemerkt; (schaut nachdenklich, kratzt sich....);
- alle Auffälligkeiten wie Lachen, Räuspern oder ähnliches in Klammern angeführt;
- alle nonverbalen Merkmale, die zum inhaltlichen Verständnis wichtig sind, in Klammern angegeben; (z.B. Mhm – zustimmend);
- wenn der Interviewer spricht oder eine Frage stellt das Symbol „F“ notiert, die Äußerungen der Interviewten mit A, B, ... angeführt. (A = erstes Interview, erster Interviewpartner....)
- die Interviews wurden nicht, wie oft üblich, mit einer Zeilennummerierung versehen, da dies für die Kategoriebildung und Auswertung eher hinderlich gewesen wäre.

Die Kategoriebildung erfolgt in dieser Arbeit induktiv, das heißt die Kategorien werden direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet. Ziel ist eine möglichst genaue Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen der Autorin. Im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit, war es von Interesse, welche emotionalen Erfahrungen von Eltern festgestellt werden können bzw. ob und welche affektiven Zustände in der Phase der Schuleinschreibung bei Eltern hochbegabter Kinder auftreten. Für das zu analysierende Material ergaben sich zwei Fragestellungen.

- (1) Was sind die wesentlichen emotionalen Erfahrungen der Eltern hochbegabter Kinder beim Wechsel vom Kindergarten in die Schule?

(2) Zu welchem Zeitpunkt treten affektive Zustände (Angst, Stress, Sorgen) auf.

Die, der Arbeit zugrunde liegende, Forschungsfrage, "Impliziert der Wechsel vom Kindergarten in die Schule Angst bei Eltern hochbegabter Kinder und welche Art von Ängsten treten auf", soll durch Interpretation des erarbeiteten Kategoriensystems beantwortet werden.

5.3.1 Auswertung und Interpretation der Interviews

Die Form des halbstandardisierten Interviews erleichtert durch das Vorhandensein eines Leitfadens, der eine Strukturierung darstellt, die Auswertung. Die Interviewpartner können spontan auf offene Fragen antworten und ihre Sicht erzählen. Die vorhandene Struktur erleichtert dabei die Auswertung aller Texte. Nachdem alle Interviewtexte Frage für Frage paraphrasiert wurden, wurden direkt aus diesem Material Kategorien abgeleitet. Um eine möglichst hohe Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, sind einerseits die transkribierten Interviews im Anhang (8.2) nachzulesen, andererseits sind die Paraphrasen und die daraus gebildeten Kategorien in Tabellen dargestellt. Weiters wird die Häufigkeit der getätigten Aussagen festgehalten. Sie ist in der Spalte Kategorie als Zahl, z.B (2) dokumentiert und beschreibt, wie viele Eltern von zehn, diese Aussage getätigt haben. Die anschließende graphische Darstellung mit Diagrammen dient der Veranschaulichung und der schnellen Übersicht.

Paraphrasierung, Kategoriebildung und grafische Darstellung zur Einstiegsfrage: Wie haben Sie ihre eigene Schulzeit erlebt? Abgefragt wurden die Erinnerungen an die eigene Schulzeit, die Erinnerung an Gefühle und Empfindungen. Im Zuge der Auswertung der Interviews wurden die paraphrasierten Aussagen in die Kategorien „eigene Schulzeit positiv erlebt“ und „eigene Schulzeit negativ erlebt“ zusammengefasst, in der folgenden Tabelle dargestellt und in dem auf Seite 68 angefügten Diagramm verdeutlicht.

Int.	Paraphrase
A	<ul style="list-style-type: none"> • gesamte Schulzeit war stressig • hatte Bauchweh und Sorgen • war in Teilbereichen nicht gut
B	<ul style="list-style-type: none"> • An Schule angenehme Erinnerungen • vor allem an die Volksschule und die Ausflüge • Schule war in Ordnung
C	<ul style="list-style-type: none"> • keine guten Erinnerungen, Lerntempo war langsam • hatte oft Bauchweh, wollte nicht in die Schule

D	<ul style="list-style-type: none"> • Schule war angenehm, ein sozialer Event • habe dort Freunde getroffen, Lernen war Nebensache
E	<ul style="list-style-type: none"> • Schule war stressig • war schwach in Deutsch, schnell in Mathematik • nur auf der Schwäche rumgehackt, nicht freiwillig in der Schule
F	<ul style="list-style-type: none"> • unangenehme Erinnerung bis zu depressiven Zuständen • war unterfordert und unglücklich • hat sich im Studium geändert, war frei
G	<ul style="list-style-type: none"> • Schule war super, konnte Forscherdrang ausleben
H	<ul style="list-style-type: none"> • Schulzeit war Stress, war in manchen Fächern schlecht • Lehrer haben auf Schwächen rumgehackt • hatte oft Alpträume, hatte Bauchweh
I	<ul style="list-style-type: none"> • Schule war schrecklich und langweilig, hatte Depressionen • alle waren so langsam, keiner hat Rücksicht auf mich genommen • da musste ich durch
J	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Schulerinnerung negativ, Volksschule war überhaupt furchtbar • alles war so langsam, hatte oft Bauchschmerzen • war dort nicht freiwillig

Tabelle 1: Paraphrasierung zur Frage - Wie haben sie die eigene Schulzeit erlebt?

Zusammenfassung - Kategorie

K1: Eigene Schulzeit als negativ (stressig) erlebt weil:
<ul style="list-style-type: none"> • Sorgen und Bauchweh (4) • Lehrtempo zu langsam, unterfordert (4) • hatte Alpträume (1) • hatte depressive Zustände (2) • war unglücklich (1) • in Teilbereichen keine gute Schülerin (3)

- nur auf Schwächen rumgehackt wurde (2)

Tabelle 2: Kategorie 1 (K1) – eigene Schulzeit negativ erlebt

- K2: Schulzeit als positiv (super) erlebt weil:**
- sozialer Event (1)
 - Freunde getroffen und gefunden (2)
 - Forscherdrang ausgelebt (1)
 - Ausflüge gemacht (1)

Tabelle 3: Kategorie 2 (K2) eigene Schulzeit positiv erlebt

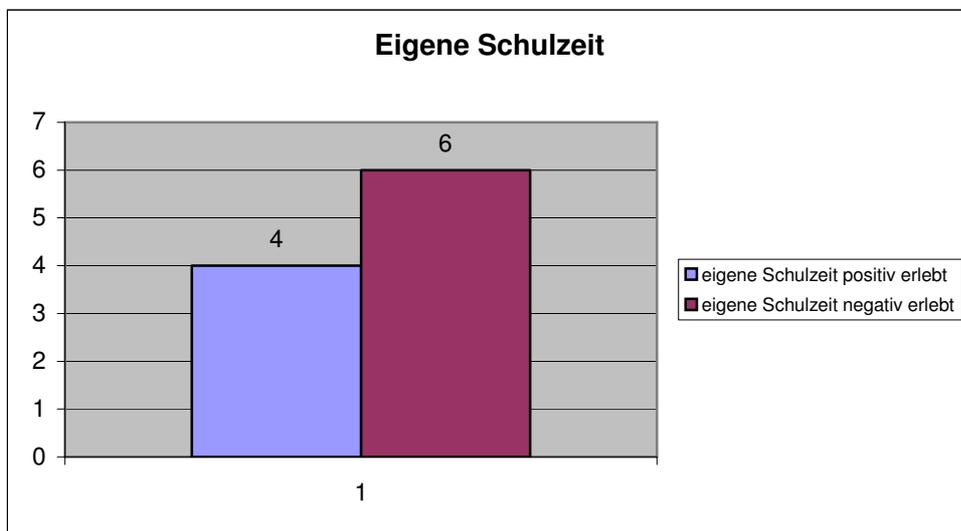


Abbildung 11: Diagramm – Wie Eltern ihre Schulzeit erlebt haben

In den Abbildungen 12 und 13 sind die Häufigkeiten der getätigten Aussagen über positiv oder negativ erlebte eigene Schulzeit der Eltern dargestellt.

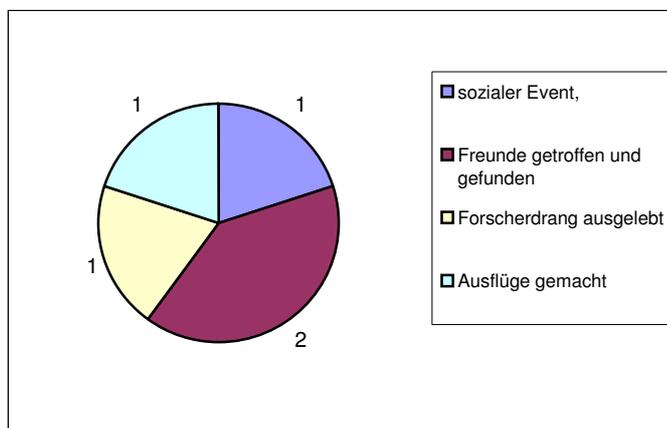


Abbildung 12: Häufigkeit der Aussagen über positive Schulerfahrungen der Eltern

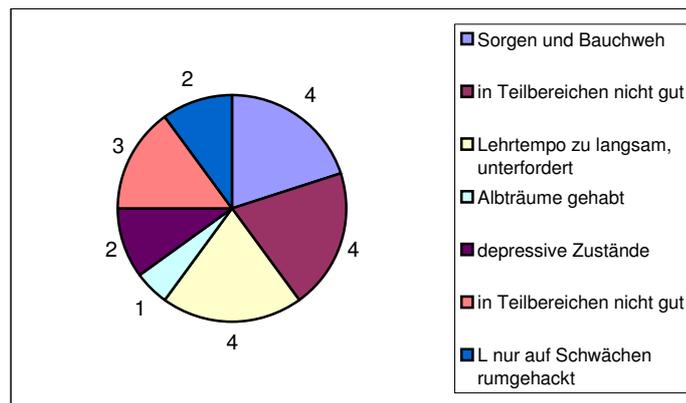


Abbildung 13: Diagramm - Häufigkeit der Aussagen über negative Schulerfahrungen der Eltern

Sechs Eltern nannten unangenehme, teils schreckliche Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Vier Eltern empfanden ihre eigene Schulzeit als „super“ bis sehr angenehm. In der Tabelle 2 und 3 sind die beiden Kategorien „Schulzeit positiv erlebt“ und „Schulzeit negativ erlebt“ beschrieben, die Häufigkeit der Aussagen ist in den Abbildungen 12 und 13 grafisch dargestellt. Als Gründe für eine positiv erlebte Schulzeit wurden folgende Angaben gemacht: „Schule war ein sozialer Event, habe dort Freunde getroffen und gefunden, konnte meinen Forscherdrang ausleben und wir haben tolle Ausflüge gemacht.“ (Abb. 12). Die Angaben über negativ erlebte Schulzeit waren unter anderem: „War unterfordert, Lehrer haben auf Schwächen rumgehackt, hatte viel Bauchweh, hatte Depressionen, hatte Alpträume.“ (Abb. 13). Eine Gegenüberstellung der Kategoriehäufigkeit ist in Abbildung 11 dargestellt. Von den Eltern wurden die Begriffe Stress, Sorgen, Depression, Unterforderung, Bauchschmerzen genannt. Bezug nehmend auf das Kapitel Angst (Kapitel 2), kann hier festgestellt werden, dass die eigene Schulzeit von der Mehrheit der Befragten rückblickend angstbesetzt gesehen wird.

Paraphrasierung, Kategoriebildung und grafische Darstellung zur Frage: *Hat ihr Kind einen Kindergarten besucht und wie haben sie und ihr Kind diese Zeit erlebt?* Erhoben wurden mit dieser Frage die empfundenen Emotionen der Eltern während der Kindergartenzeit ihres Kindes. Bei der Paraphrasierung konnten zwei Positionen festgestellt werden. Einerseits wurde die Kindergartenzeit positiv erlebt, weil keine Probleme im Kindergarten aufgetreten sind. Andererseits wurde diese Zeit als negativ besetzt erlebt, weil das Kind Probleme im Kindergarten hatte oder hat. In den Kategorien 3 und 4 wurden die Positionen formuliert als: „Kindergartenzeit positiv erlebt weil... / Kindergartenzeit negativ erlebt weil...“. Wie viele Eltern einzelne Aussagen getätigt haben, ist am Ende der Aussagen durch die Zahl in der Klammer dokumentiert. Es wird die Abkürzung K. für Kind verwendet.

INT:	Paraphrase
A	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme im Kindergarten, K. konnte sich in die Gruppe nicht einfügen • viele Konflikte, viele Gespräche mit Kindergärtnerinnen • Kind ist immer negativ aufgefallen, hatte keine Freunde • wollte nicht mehr in den Kindergarten gehen
B	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme im Kindergarten, K. konnte sich in die Gruppe nicht einfügen • viele Konflikte • K. beteiligte sich nicht an Aktivitäten • nur Negatives vom Kind gehört
C	<ul style="list-style-type: none"> • Kindergartenzeit ohne Probleme erlebt • K fragt viel, Kindergarten geht damit gut um • ihn interessiert alles, K. kam mit allen gut aus • jetzt merkt man Unterforderung, hatte aber bis jetzt Spaß
D	<ul style="list-style-type: none"> • Kindergartenzeit war in Ordnung, K. hatte Freunde • das Vorschulheft hat er verweigert, baute lieber mit Legofiguren • ordnet Bauklötze
E	<ul style="list-style-type: none"> • er ist gerne in den Kindergarten gegangen • hat gerne in der Bauecke gespielt • Kindergartenzeit war in Ordnung
F	<ul style="list-style-type: none"> • war nicht glücklich im Kindergarten • hat sich nur mit Kindergärtnerin beschäftigt • andere Kinder haben seine Spiele nicht verstanden • K. wurde als nicht normal befunden
G	<ul style="list-style-type: none"> • Kindergartenzeit war ohne Probleme • hat hauptsächlich alleine gespielt oder sich mit Kindergärtnerin beschäftigt • hat gelesen und durfte das auch
H	<ul style="list-style-type: none"> • K. ist auffällig gewesen im Kindergarten • habe jeden Tag Negatives von ihm gehört

	<ul style="list-style-type: none"> • hat andere geschlagen oder Sachen zerstört • war sehr problematisch die Zeit
I	<ul style="list-style-type: none"> • im Kindergarten Probleme gehabt • hat immer alleine gespielt • die Kindergärtnerinnen haben das als nicht normal gesehen • hat viel mit Bausteinen gebaut
J	<ul style="list-style-type: none"> • Kindergartenzeit ohne Probleme • hat dauernd gefragt, das hat den Kindergärtnerinnen gefallen • haben ihn als vif bezeichnet, hatte viele Freunde

Tabelle 4: Paraphrasierung zur Frage – Wie haben Sie und ihr Kind die Zeit im Kindergarten erlebt?

Zusammenfassung - Kategorie

K3: Kindergartenzeit negativ erlebt weil:
<ul style="list-style-type: none"> • K. sich nicht in die Gruppe einfügen konnte (4) • nur Negatives von K. gehört (3) • Eltern viele Gespräche führen mussten (1) • K. sich nicht an Aktivitäten beteiligt hat (1) • K. sich nur mit Kindergärtnerin beschäftigt (2) • K. als nicht „normal“ befunden (2) • K. andere geschlagen hat (2) • K. Sachen kaputt gemacht hat (1)

Tabelle 5: Kategorie 3 (K3) - Zeit im Kindergarten negativ erlebt weil....

K4: Kindergartenzeit positiv erlebt weil:
<ul style="list-style-type: none"> • Kindergärtnerin auf die vielen Fragen eingeht (2) • K. viele Freunde hat (2) • K. als vif beschrieben wird (1) • K. lesen konnte und durfte (2) • K. Spaß hatte (1) • K. gerne baute und spielte (2)

Tabelle 6: Kategorie 4 (K4) – Zeit im Kindergarten positiv erlebt, weil....

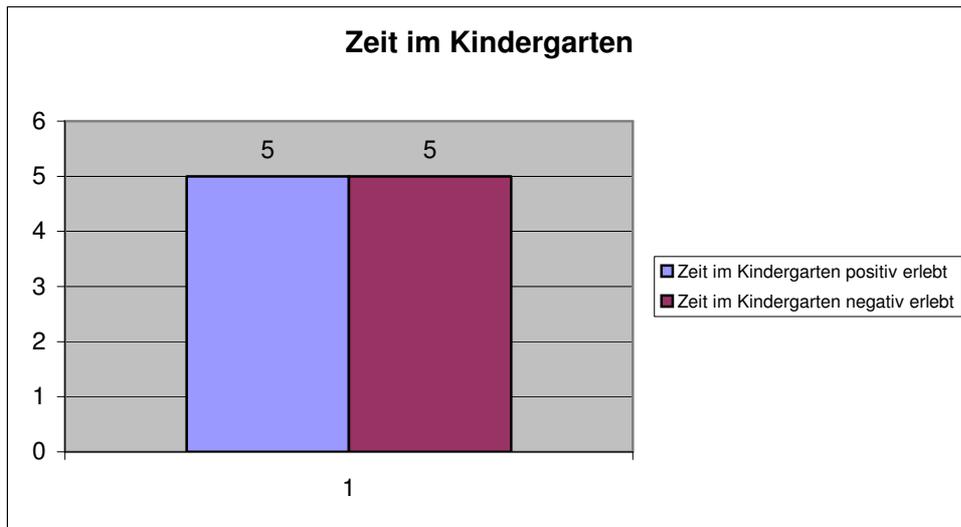


Abbildung 14: Diagramm: Zeit im Kindergarten

In den Abbildungen 16 und 17 sind die Häufigkeiten der Aussagen über negatives oder positives Erleben der Kindergartenzeit, dargestellt.

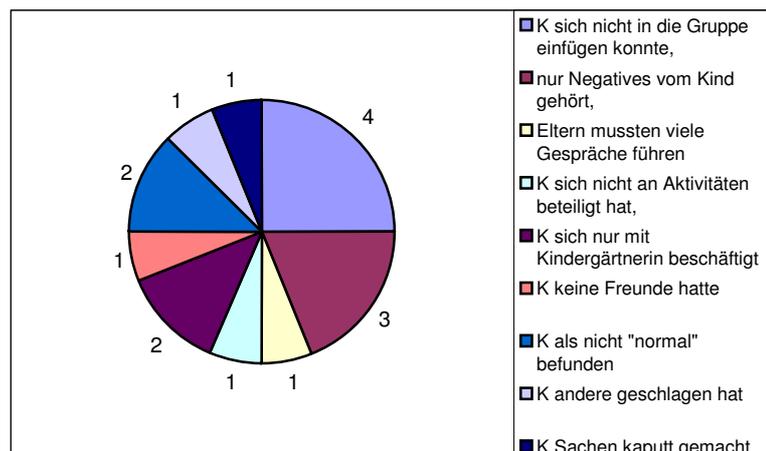


Abbildung 15: Häufigkeit der Aussagen über negative Erlebnisse im Kindergarten (K3)

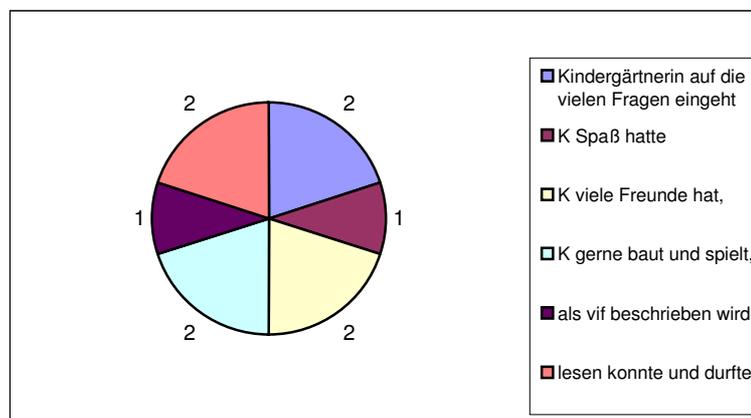


Abbildung 16: Häufigkeit der Aussagen über positive Erlebnisse im Kindergarten (K4)

Die Empfindungen über die Kindergartenzeit scheinen in großem Maße durch Äußerungen aus dem Umfeld geprägt zu sein. Je nachdem ob eine Kindergärtnerin ein „dauernd fragendes“ Kind als vif oder als nervig bezeichnet, scheint die Empfindung der Eltern positiv oder negativ beeinflusst. Festzustellen ist hier, dass die meisten Probleme und dadurch negatives Erleben im Kindergarten auf Grund von negativ beurteiltem Verhalten des Kindes entstanden sind. Die Einstellung der Kindergärtnerin, ihr Wissen und Engagement scheinen bei der Beurteilung der Kinder eine Rolle zu spielen. Gleiche Verhaltensweisen von Kindern wurden von einer Kindergärtnerin als positiv beschreiben, von der anderen als negativ gesehen. Z.B. „Kind hat dauernd gefragt, das hat den Kindergärtnerinnen gefallen“ und „Kind hat dauernd gefragt, ist nervig, kann sich nicht anpassen“. Eltern haben die Kindergartenzeit dann als negativ und stressig erlebt wenn das Verhalten des Kindes vom Umfeld hauptsächlich negativ beschrieben wurde. Dies traf bei 50 % der Eltern zu (s. Abb. 14).

Paraphrasen, Kategoriebildung und grafische Darstellung zur Frage: Wie würden sie ihr Kind beschreiben? Stärken, Schwächen ? Abgefragt wurde mit dieser Frage, wie die Eltern ihr Kind wahrnehmen. Die Beantwortung dieser Frage ist den Eltern sichtlich schwer gefallen. Die Eltern beschrieben hauptsächlich das Verhalten ihres Kindes, wobei auffällig ist, dass die negativen Beschreibungen in den meisten Fällen mit Aussagen aus dem Umfeld (Kindergarten, Verwandte, Freunde, ...) übereinstimmen. Die Aussagen über das Verhalten der Kinder wurden im Auswertungsprozess in die Kategorien „beschriebene Schwächen „ und „beschriebene Stärken“ des Kindes zusammengefasst.

INT:	Paraphrase
A	<ul style="list-style-type: none"> • ist schwierig in Gruppen, hält sich nicht an Regeln • ist stur, ist anstrengend • hat einen starken Willen
B	<ul style="list-style-type: none"> • nervt, weil er viel fragt, ist stur • ist an vielen Dingen interessiert
C	<ul style="list-style-type: none"> • nervt, weil er viel fragt • ist dauernd unruhig, da geht viel im Kopf herum • ist willensstark
D	<ul style="list-style-type: none"> • kann sich nicht auf eine Arbeit konzentrieren • lässt sich dauernd leicht ablenken • die Stärke liegt auf der sprachlichen Ebene

E	<ul style="list-style-type: none"> • ist neugierig, ist wissbegierig • kann sich nicht konzentrieren • hat dauernd Angst ausgelacht zu werden
F	<ul style="list-style-type: none"> • ist zu perfektionistisch, macht sich das Leben schwer • hat schnelle Auffassungsgabe, hat Humor • kann akzeptieren, wenn Erwachsene Fehler machen
G	<ul style="list-style-type: none"> • ist verschlossen, jähzornig, empfindlich • hat hohe Konzentrationsfähigkeit, begeisterungsfähig
H	<ul style="list-style-type: none"> • ist schwierig in der Gruppe, kann sich nicht konzentrieren • ist jähzornig
I	<ul style="list-style-type: none"> • hat Angst ausgelacht zu werden • hat kein Selbstvertrauen • hat starken Willen, kann sich gut konzentrieren
J	<ul style="list-style-type: none"> • wirkt zerrissen, will alles wissen, nervt, ist anstrengend

Tabelle 7: Paraphrasierung zur Frage – Wie würden sie ihr Kind beschreiben? (Stärken und Schwächen)

Zusammenfassung - Kategorie

K5: beschriebene Schwächen d. K.
<ul style="list-style-type: none"> • K. schwierig in Gruppen (2) • K. hält sich nicht an Regeln (1) • K. nervt alle, weil er viel fragt (3) • K. ist unruhig, wirkt zerrissen (2) • K. ist jähzornig (2) • K. ist zu perfektionistisch (1) • K. macht sich das Leben schwer (1) • K. hat Angst ausgelacht zu werden (2) • K. ist stur (1) • K. kann sich nicht konzentrieren (3) • K. Ist verschlossen und empfindlich (1)

Tabelle 8: Kategorie 5 (K5) – beschriebene Schwächen des Kindes

K6: beschriebene Stärken d. Kindes
<ul style="list-style-type: none"> • ist an vielen Dingen interessiert (2) • hat schnelle Auffassungsgabe (1) • hat starken Willen (3) • Stärke auf der sprachlichen Ebene (1) • ist neugierig (1) • hat Humor (1) • ist begeisterungsfähig (1) • kann sich gut konzentrieren (2)

Tabelle 9: Kategorie 6 (K6) – beschriebene Stärken des Kindes

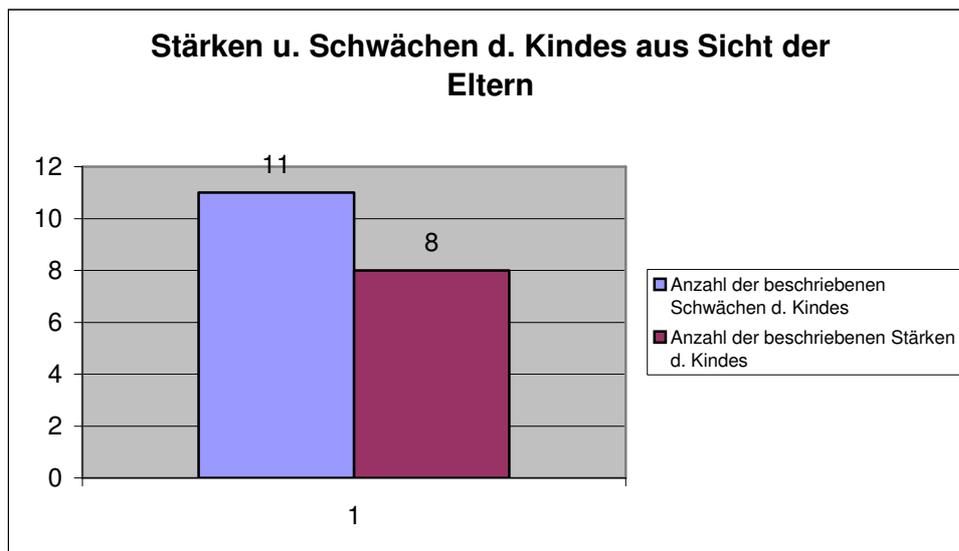


Abbildung 17: Stärken und Schwächen der Kinder, aus der Sicht der Eltern

Insgesamt wurden elf negative Beschreibungen und sechs positive Beschreibungen abgegeben. Alle Eltern konnten mehr Schwächen ihres Kindes nennen als Stärken, einige fanden keine beschreibbare Stärke ihres Kindes (siehe Tabelle 8). Genannt wurden folgende negative Beschreibungen: „Kind kann sich nur schwer in Gruppen einfügen, hält sich nicht an Regeln, nervt seine Umgebung, weil es dauernd fragt, ist unruhig, jähzornig, stur, kann sich nicht konzentrieren, ist verschlossen und empfindlich“. Als Stärken der Kinder wurden beschrieben: „Kind ist an vielen Dingen interessiert und hat eine schnelle Auffassungsgabe, hat starken Willen und ist auf der sprachlichen Ebene weit entwickelt, ist begeisterungsfähig und kann sich gut konzentrieren“. In den Interviews wurde oft betont, dass die Umwelt einen großen

Anteil an der negativen Sicht des Kindes hat. „Ist unerzogen, ist altklug oder das würde ich nicht aushalten,“ hören Eltern hochbegabter Kinder immer wieder.

Paraphrasen, Kategoriebildung und grafische Darstellung zu den Fragen: Was hat Sie veranlasst ihr Kind testen zu lassen und wie ist es ihnen mit dem Testergebnis Hochbegabung als Familie ergangen? Abgefragt werden sollte, welche Veranlassung für die frühe Testung bestand und wann diese stattgefunden hat. War es Elternbeobachtung, Kindergärtnerinnenbeobachtung oder Beobachtung von Freunden und Verwandten die ausschlaggebend waren? Weiters wurde wie in Tabelle 10 dargestellt, ein zweiter Bereich mit ausgewertet. Das Ergebnis Hochbegabung wird von Eltern unterschiedlich aufgenommen. Abgefragt wurden die Empfindungen der Eltern nach dem Ergebnis des Tests.

INT	Paraphrase
A	<ul style="list-style-type: none"> • Testung knapp vor Schulbeginn, weil Umfeld (Kindergarten, Verwandte) es forderten • weil wichtig für die Schulsuche • wichtig für mehr Frühförderung
A	<ul style="list-style-type: none"> • Sorgen und Unsicherheit nach der Testung größer geworden • Angst was falsch zu machen • Angst - wie finden wir die richtige Schule • Migräneanfälle gehabt, Angst, ob er Freunde finden wird
B	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn • vom Kindergarten zur Psychologin geschickt, weil er auffällig war (Sachen zerstört) • privat - anders als die Kinder der Freunde
B	<ul style="list-style-type: none"> • einerseits beruhigend, erklärt Unterforderung und auffällig sein im Kindergarten • andererseits Panik, schlaflose Nächte • wie finden wir die richtige Schule, Angst was falsch zu machen
C	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn • Kindergarten und privates Umfeld forderten Testung, weil K. sprachlich sehr weit war • Testung, weil K. sprachlich sehr weit war • stellte viele Fragen, wusste viel
C	<ul style="list-style-type: none"> • Angst etwas falsch zu machen • Angst die richtige Schule zu finden

	<ul style="list-style-type: none"> • Angst, dass er abgestempelt wird
D	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn • weil auffällig im Kindergarten, macht nicht was er soll • führt sich wie ein Kasperl auf
D	<ul style="list-style-type: none"> • Test gibt Erklärung warum er sich so verhält im Kindergarten • kann nicht anders, weil nicht alles gleich weit entwickelt • das macht Angst bei der Schulwahl • auch Angst jetzt was falsch zu machen
E	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn • weil er lesen konnte, hat auch die Kindergärtnerin festgestellt
E	<ul style="list-style-type: none"> • war ein Schock, Angst wie soll man das fördern
F	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn • wir haben gewusst, was er alles kann • privates Umfeld meinte, ich überfordere K. • Testung für die Schule und Umfeld beweisen, dass er so viel kann • dass ich ihn nicht überfordere
F	<ul style="list-style-type: none"> • persönlich in der Familie nichts geändert • leichter, weil Beweis dass K. hochbegabt ist • war nicht mehr die Mutter, die ihn überfordert • Angst bei der Schulwahl, welche ist die richtige
G	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn • Kindergarten wollte das, weil K. zuckt immer wieder aus (schlägt um sich)
G	<ul style="list-style-type: none"> • habe das Ergebnis so erwartet • Angstzustände bei der Schulwahl
H	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn, vom Kindergarten gefordert • K. schlägt andere, führt sich auf
H	<ul style="list-style-type: none"> • für die Familie nichts verändert • Verhalten im Kindergarten war Unterforderung

	<ul style="list-style-type: none"> • Angst bei der Schulwahl (werden die das aushalten)
I	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn, weil Kindergärtnerin das forderte • K. als nicht normal bezeichnet
I	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnis wie Behinderung vorgekommen • Angst dass er keine Freunde finden wird • Angst welche Schule ist da die richtige
J	<ul style="list-style-type: none"> • Testung vor Schulbeginn, wir haben gewusst, dass er viel kann • der Kindergarten hat das bestätigt
J	<ul style="list-style-type: none"> • haben das Ergebnis so erwartet, die Verantwortung ist jetzt größer • Angst, dass man was falsch macht, vor allem bei der Schulwahl

Tabelle 10: Paraphrasierung zur Frage – Was hat Sie veranlasst ihr K. testen zu lassen, wie waren ihre Gefühle nach dem Erhalt des Testergebnisses?

Zusammenfassung - Kategorie

K7: Psychologische Testung vor Schulbeginn weil:
<ul style="list-style-type: none"> • K. negativ im Kindergarten auffällt (5) • K. Sachen zerstört (2) • K. sich als Kasperl aufführt (1) • K. auszuckt, andere schlägt (3) • K. als nicht normal bezeichnet wurde (1)

Tabelle 11: Kategorie 7 (K7) - negative Gründe als Anlass der Testung

K8: Psychologische Testung vor Schulbeginn weil:
<ul style="list-style-type: none"> • K. sprachlich so gut war (1) • K. mehr als andere kann (2) • K. lesen konnte (1) • das Umfeld das "kann mehr" bestätigte (2) • es wichtig für die schulische Förderung ist (1)

Tabelle 12: Kategorie 8 (K8) - positive Gründe als Anlass der Testung

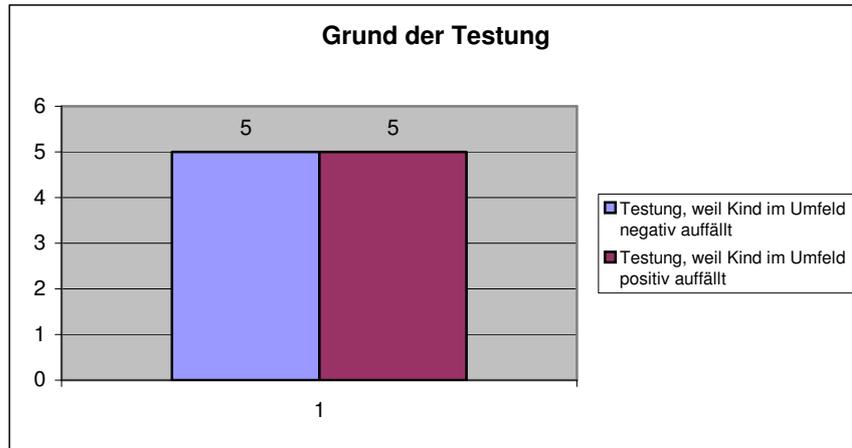


Abbildung 18: Grund der Testung

In Abbildung 19 und 20 sind die Häufigkeiten der Aussagen der negativen Gründe die für die Testung ausschlaggebend waren (K7) und die Häufigkeiten der Aussagen über die ausschlaggebenden positiven Gründe der Testung (K8), grafisch dargestellt.

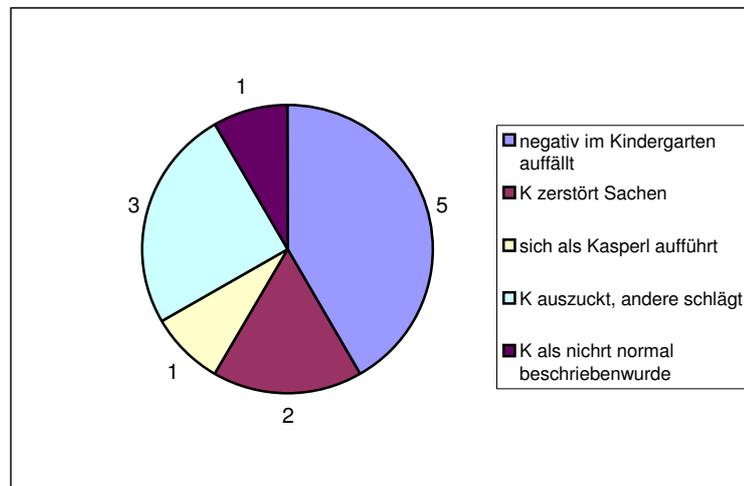


Abbildung 19: Diagramm - Kategorie 7 (K7) - negatives Verhalten als Grund für die Testung

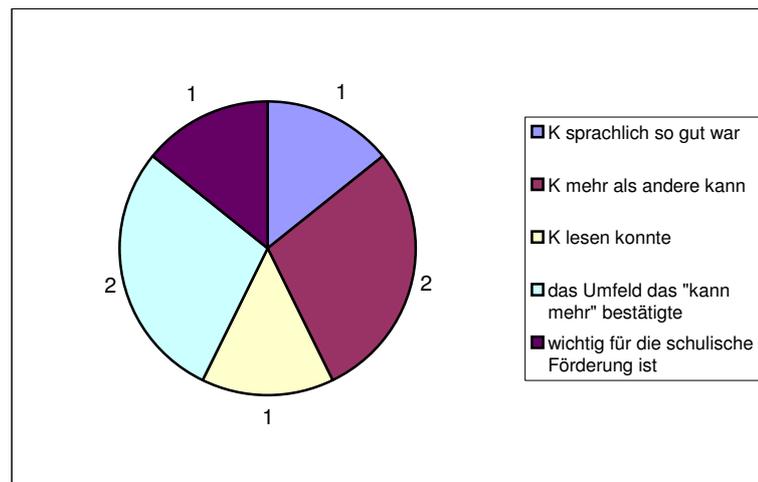


Abbildung 20: Diagramm - Kategorie 8 (K8) - positive Auffälligkeiten als Grund für die Testung

K9: Ergebnis Hochbegabung: Gefühle der Eltern nach der Testung:

- Angst etwas falsch zu machen (6)
- Angst, dass er abgestempelt wird (1)
- Angst bei der Schulwahl (9)
- Angst, dass er keine Freunde finden wird (2)
- Erleichterung, weil Hochbegabung als Erklärung für Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten (2)

Tabelle 13: Kategorie 9 (K9) - Gefühle der Eltern nach der Testung

Bei der Kategoriebildung war festzustellen, dass die Aussagen in zwei Kategorien zusammengefasst werden konnten. Diese sind in Abbildung 18 als „Testung, weil Kind im Umfeld negativ“ auffällt und „Testung, weil Kind im Umfeld positiv auffällt“ dargestellt. In fünf Fällen verlangte der Kindergarten die Testung weil das Verhalten des Kindes als auffällig bezeichnet wurde. Unter anderen „weil das Kind Sachen zerstört, sich wie ein Kasperl aufführt, das Kind auszuckt oder als nicht normal bezeichnet wird“. Fünf Testungen wurden initiiert, weil das Kind den Eltern, dem Kindergarten oder dem privaten Umfeld positiv auffiel. Als positive Gründe wurden „ist sprachlich sehr gut entwickelt, kann mehr als andere, kann lesen, ist wichtig für die schulische Förderung“ genannt. Auf den ersten Blick könnte hier eine Übereinstimmung zwischen dem „Grund der Testung“ und „Kindergartenzeit als positiv oder negativ erlebt“ (s. Abb. 14) angenommen werden. Es muss hier festgehalten werden, dass zwei Kinder auf Grund von negativen Verhaltensauffälligkeiten getestet wurden, deren Kindergartenzeit von den Eltern als positiv erlebt beschrieben wurde, und bei zwei Kindern der Kindergarten trotz negativem Verhalten keine psychologische Testung verlangt hat und die Testung

aus anderen Gründen stattgefunden hat (s. Tabelle 4 / INT A & INT F), „wichtig für die Schulsuche, Beweis, dass Kind nicht von Mutter überfordert wird“.

Die psychologische Testung erfolgte bei allen Kindern vor dem Schulbeginn. Bei allen Kindern wurde die Diagnose Hochbegabung gestellt. Eine asynchrone Entwicklung wurde bei zwei Kindern festgestellt, den graphomotorischen Bereich betreffend (schlechte Auge-Hand Koordination, zu erwartende Schwierigkeiten bei schriftlichen Arbeiten).

Das Ergebnis der Testung hat bei den Eltern unterschiedliche Gefühle ausgelöst. Festzustellen ist, dass 90 % der interviewten Eltern von Angst bei der Schulwahl gesprochen haben und 60 % von Angst etwas falsch zu machen sprachen (s. Abb. 21). 20 % der Eltern hatten nach dem Erhalt des Ergebnisses Angst, dass ihr Kind keine Freunde finden wird. 10 % der Eltern fürchteten, dass ihr Kind abgestempelt werden könnte. 20 % der befragten Eltern haben das Ergebnis als Erleichterung empfunden, weil für sie das negative Verhalten ihres Kindes im Kindergarten durch Unterforderung erklärt war. Die Häufigkeiten der Aussagen sind in Abbildung 22 dargestellt. Dass 90 % der Eltern hochbegabter Kinder Angst bei der Schulwahl haben, stellt dar wie belastend das Thema Schuleinschreibung von Eltern gesehen wird. Festgestellt wurde auch, dass die Mehrheit der Eltern Angst hat „etwas falsch zu machen“. Augenscheinlich standen den Eltern noch zu wenig Beratung und Hilfestellung zur Verfügung. In Abb. 21 sind die Empfindungen der Eltern nach dem Erhalt des Testergebnisses dargestellt.

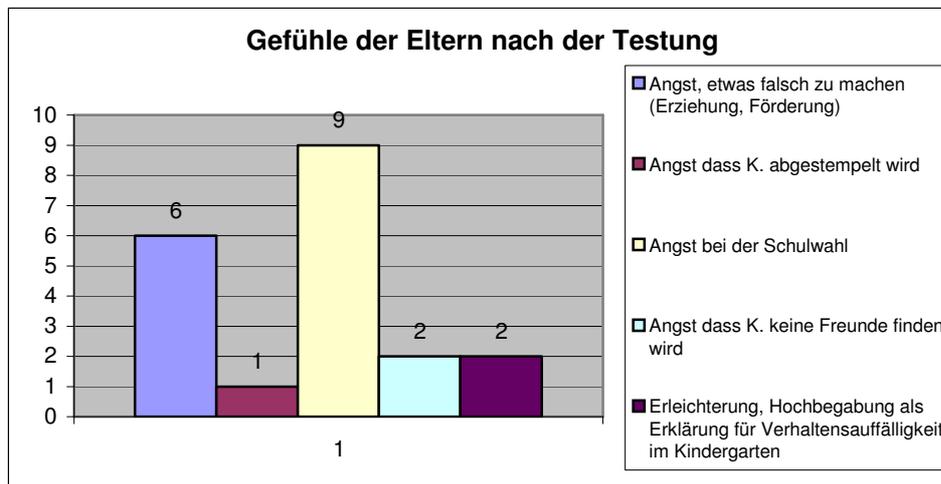


Abbildung 21: Diagramm - Gefühle der Eltern nach der Testung

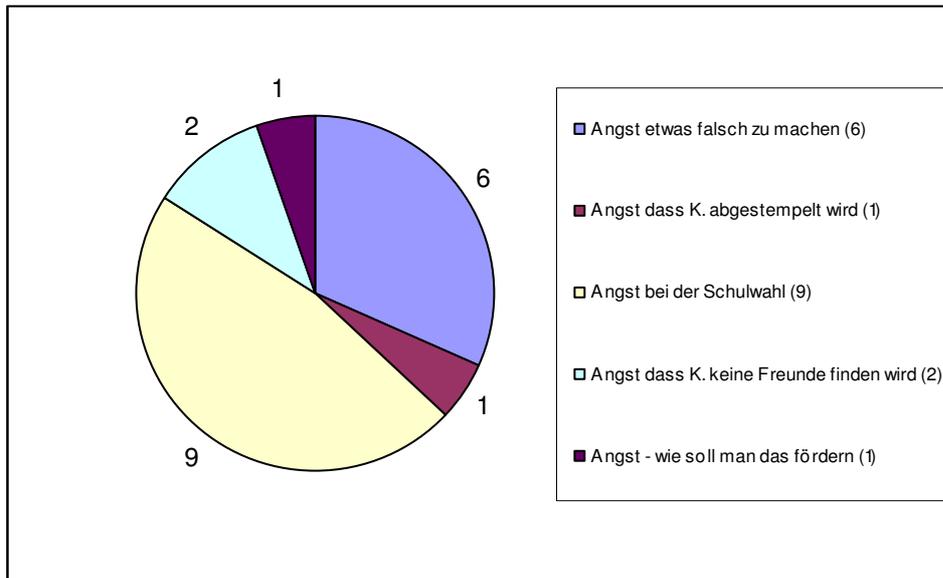


Abbildung 22: Diagramm – Häufigkeit der Aussagen zu Gefühlen der Eltern nach dem Ergebnis Hochbegabung

Paraphrasierung, Kategoriebildung und grafische Darstellung zur Frage: Ein Lehrer, eine Lehrerin wird einen Teil der Verantwortung für die Förderung ihres Kindes übernehmen, wie geht es ihnen damit, welche Gefühle dazu haben sie? Mit dieser Frage wurden Gefühle und Emotionen abgefragt, die mit dem Abgeben von Verantwortung zu tun haben. Folgende Abkürzungen werden in dieser Tabelle verwendet. L für Lehrer/in, E für Eltern, K für Kind.

INT	Paraphrasierung
A	<ul style="list-style-type: none"> • Erleichterung Verantwortung abgeben zu können • Hoffnung dass er viel beschäftigt wird • Sorge, dass sein "Benehmen" zuviel sein könnte für die Gruppe • Angst, dass er nicht in der Klasse bleiben kann, so wie er ist
B	<ul style="list-style-type: none"> • beruhigend, weil L. ECHA Ausbildung, (Zusatzausbildung zur Förderung Hochbegabter) hat • Beruhigend, weil Entlastung zu Hause • Angst, dass Begabung des K nicht Ernst genommen wird • Angst, selbst nicht ernst genommen zu werden
C	<ul style="list-style-type: none"> • Sorgen, dass Kind abgestempelt wird • Angst, dass Lehrerin Eltern nicht ernst nimmt.
D	<ul style="list-style-type: none"> • Angst, dass keiner die Förderung so gut übernehmen kann wie sie selbst • Angst, nicht ernst genommen zu werden

	<ul style="list-style-type: none"> • schwierig Vertrauen zu Lehrerin aufzubauen
E	<ul style="list-style-type: none"> • Angst, ob Förderung durch L. möglich ist • K. hat Schwierigkeiten beim Schreiben, daher gedacht L. wird E. nicht ernst nehmen • Angst, dass L. die Begabung von K nicht wahrnimmt
F	<ul style="list-style-type: none"> • Sorge, durch eigene negative Erfahrungen • Sorge, dass Schule ihn zu wenig fördern kann • Sorge, weil man K. nicht mehr beschützen kann
G	<ul style="list-style-type: none"> • Angst, dass sich K. nicht in Gruppe einordnen kann • Angst, dass Kind nicht ernst genommen wird
H	<ul style="list-style-type: none"> • Erleichterung weil K mit Lernen beschäftigt wird • Erleichterung weil die Verantwortung weg ist • Angst, dass L. sein Benehmen nicht aushält
I	<ul style="list-style-type: none"> • Erleichterung, Verantwortung abgeben zu können • Angst, dass L. Begabung nicht richtig wahrnimmt
J	<ul style="list-style-type: none"> • , Erleichterung, Verantwortung abgeben zu können • Angst als Eltern nicht ernst genommen zu werden • Angst, dass K. nicht ernst genommen wird

Tabelle 14: Paraphrasierung zur Frage – Ein(e) L. übernimmt einen Teil der Verantwortung für ihr Kind, welche Gefühle dazu haben Sie?

Zusammenfassung und Kategoriebildung

<p>K10: Dass L Teil der Verantwortung übernimmt erlebt als Erleichterung, Beruhigung weil:</p> <p>(von 5 Interviewpartnern so erlebt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung abgegeben werden kann (4) • K. mit lernen beschäftigt wird (2) • Lehrerin Zusatzausbildung hat (1) • Entlastung zu Hause eintritt (1)

Tabelle 15: Kategorie 10 (K10) – Verantwortungsübernahme durch L. als Erleichterung erlebt

K11: Dass Lehrerin Teil der Verantwortung übernimmt, erlebt mit Sorge, Angst weil:

(von allen Interviewpartnern so erlebt)

- Lehrerin K. nicht aushält, weil K. sich nicht in die Gruppe einfügen kann (4)
- Lehrerin K. zu wenig fördern könnte (5)
- E. von L. nicht ernst genommen werden(5)
- K. von Lehrerin nicht ernst genommen wird (3)
- schlechte eigene Schulerfahrungen (1)
- man K. nicht mehr beschützen kann (1)

Tabelle 16: Kategorie 11 (K11) - Verantwortungsübernahme durch L. mit Angst erlebt

Für alle Interviewpartner ist die Vorstellung Verantwortung an Lehrer/innen abzugeben mit Angst besetzt. Einerseits betrifft diese Angst das Kind „kann sich nicht in eine Gruppe einfügen“, andererseits betrifft die Angst die Lehrer/innen „dass K zu wenig gefördert wird, Begabung nicht wahrgenommen wird, Kind nicht ernst genommen wird...“.

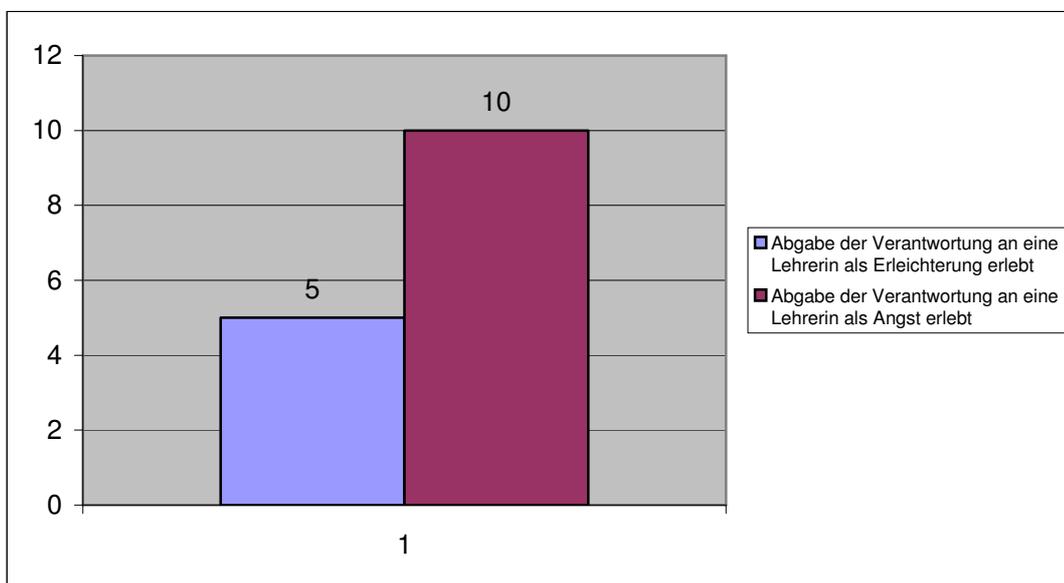


Abbildung 23:Diagramm - Emotionen zur Frage - Abgabe der Verantwortung an eine(n) Lehrerin/Lehrer

Fünf der befragten Eltern empfinden einerseits Angst, andererseits aber auch Erleichterung, vor allem weil sie Verantwortung an Lehrer/Lehrerinnen abgeben können und eine Entlastung zu Hause eintritt. Die Häufigkeiten der Antworten sind in der Abbildung 23 dargestellt, die Dualität der Aussagen zusätzlich in zwei Diagrammen (Abb.24 und Abb. 25) „Erleichterung empfunden weil“ und „Angst empfunden weil“ festgehalten. Abbildung 24 und 25 beinhalten

eine Auflistung der Aussagen warum die Abgabe von Verantwortung an eine Lehrerin, einen Lehrer als Erleichterung erlebt oder angstbesetzt empfunden wird. Weiters wird die Häufigkeit der einzelnen Aussagen dargestellt.

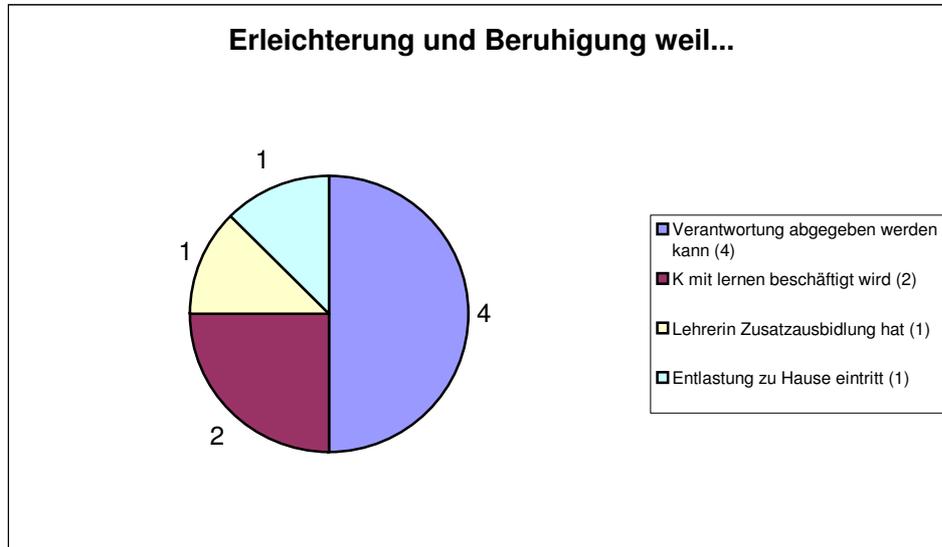


Abbildung 24: Diagramm - Gründe, warum die Abgabe der Verantwortung an eine(n) L. als positiv erlebt wurde

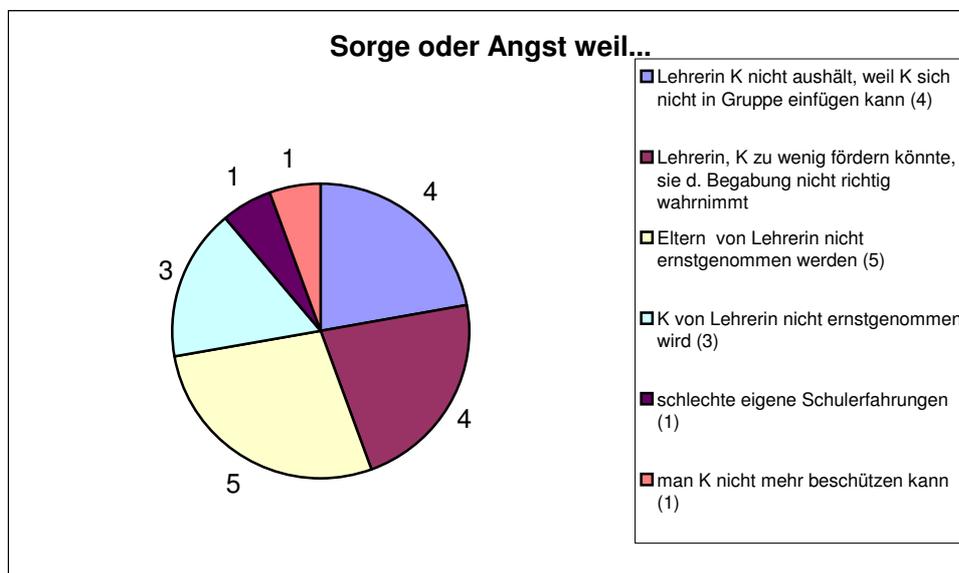


Abbildung 25: Gründe warum Abgabe der Verantwortung an eine(n) L. mit Angst und Sorge verbunden ist

Paraphrasierung, Kategoriebildung und grafische Darstellung zur Frage: Wie empfanden Sie die Zeit der Schulwahl für ihr Kind? Abgefragt wird, wie Eltern nach dem Ergebnis Hochbegabung die Suche nach einer Schule empfunden haben. Auch in dieser Tabelle ist K. als Abkürzung für Kind verwendet worden.

INT	Paraphrase
A	<ul style="list-style-type: none"> • war sehr stressig, weil Suche nach einer speziellen Schule, die spezielle Förderung bietet • viele Schulen angeschaut, Tage d. offenen Tür • viele Gespräche und die Frage welche Schule ist die richtige • Angst, falsche Entscheidung zu treffen • wird K. dort auch glücklich, findet er Freunde, ... • wenn die Entscheidung falsch ist, ist man schuld
B	<ul style="list-style-type: none"> • Schulwahl - ein Albtraum und sehr stressig • viele Schulen angeschaut, Tage d. offenen Tür • Angst falsche Entscheidung zu treffen • wird K. dort auch glücklich, findet er Freunde, ... • Schuld sein, wenn die Wahl falsch war
C	<ul style="list-style-type: none"> • Schulwahl war eine Belastung, weil eigene Schulerinnerungen wieder da waren • Bewusstsein, dass erste Schule so wichtig für weiteres Leben • Angst bei der Auswahl, welche ist die richtige Schule, wo er Freunde hat und glücklich ist
D	<ul style="list-style-type: none"> • langer schwieriger Weg • Angst vor falscher Entscheidung, das ist der Unterschied zu einem „Norm-Kind“ • was tut man, wenn die Wahl falsch ist /war
E	<ul style="list-style-type: none"> • viele Tage der offenen Türe, Frage in welche Schule gibt man ein hochbegabtes Kind • Angst die falsche Wahl zu treffen
F	<ul style="list-style-type: none"> • langer Weg, überall erkundigt • Angst, gibt es überhaupt eine geeignete Schule für hochbegabte Kinder • Gefühl bei Gesprächen mit L. und Direktor/in nicht ernst genommen zu werden • Angst ist bis zur Entscheidung groß
G	<ul style="list-style-type: none"> • klassische Qual der Wahl, weil spezielle Anforderungen an die Schule • Angst bei der Auswahl, ist es die richtige Wahl • selbst schuld, wenn die Wahl falsch war und es dem K. nicht gut geht

H	<ul style="list-style-type: none"> • Angst wegen Verhaltensauffälligkeit, Angst dass ihn keine Schule aufnimmt • Mehrstufigkeit gesucht, weil er sich besser mit Älteren versteht • Angst, dass er in der Schule nicht bleiben kann, so wie im Kindergarten
I	<ul style="list-style-type: none"> • stressig, weil gesamte Familie Ansprüche stellt • spezielle Anforderungen an die Schule • Angst bei der Auswahl, ist die Entscheidung richtig oder falsch
J	<ul style="list-style-type: none"> • Intensive Suche, weil spezielle Anforderungen • es bleibt die Angst bei der Entscheidung • was tut man, wenn die Wahl falsch ist /war

Tabelle 17: Paraphrasierung zur Frage - Wie empfanden Sie die Zeit der Schulwahl ?

Zusammenfassung- Kategorie

K12: Zeit der Schulwahl empfunden als Stress, Angst, Belastung weil:
<ul style="list-style-type: none"> • spezielle Anforderungen an die Schule (6) • die Suche zeitintensiv war (7) • die erste Schule wichtig ist für das K. (1) • Gefühl bei Gesprächen mit Direktoren (1) • Angst, dass K. keine Freunde findet (4) • selbst schuld, wenn die Wahl falsch war und es dem K. nicht gut geht (4) • Angst falsche Entscheidung zu treffen (9) • Angst es könnte dem K. nicht gut gehen (6)

Tabelle 18: Kategorie 12 (K12) - Zeit der Schulwahl als Stress, Angst, Belastung erlebt

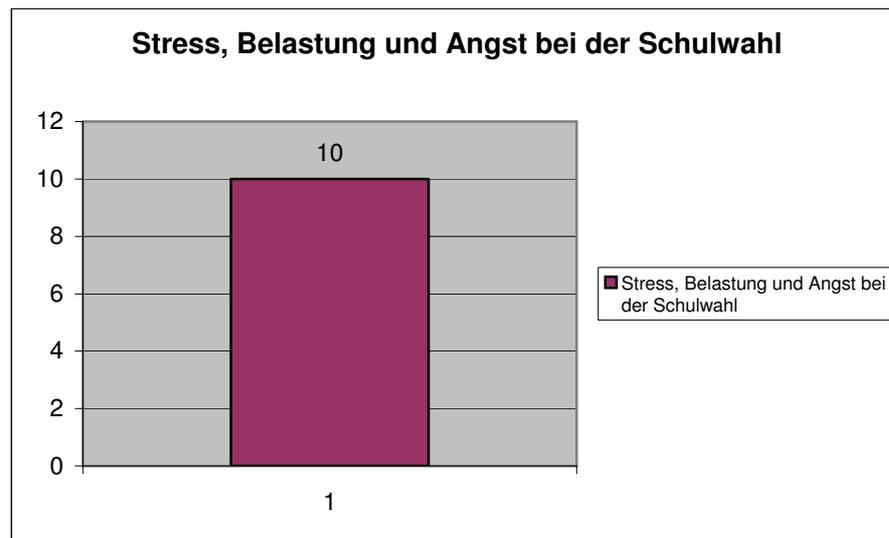


Abbildung 26: Diagramm – Eltern haben Schulwahl als Stress, Angst und Belastung erlebt

Die Möglichkeit eine Schule wählen zu können und das Wissen, ein hochbegabtes Kind einschulen zu müssen, bedeutet für die Eltern Stress, Belastung und Angst. Alle befragten Eltern empfanden die Suche nach einer geeigneten Schule für ihr Kind als Stress. Die Eltern beschrieben eine zeitintensive Suche nach einer Schule, die spezielle Fördermaßnahmen für hochbegabte Kinder bietet. Sie haben Angst, dass das Kind keine Freunde finden wird und es dem Kind nicht gut gehen könnte. Vor allem haben sie Angst eine falsche Entscheidung zu treffen. Das Wissen selbst schuld zu sein, wenn die gewählte Schule den Anforderungen nicht gerecht wird, bereitet den Eltern große Sorgen. Im folgenden Diagramm (Abb. 27) wird die Häufigkeit der Äußerungen zum Stressempfinden dargestellt.

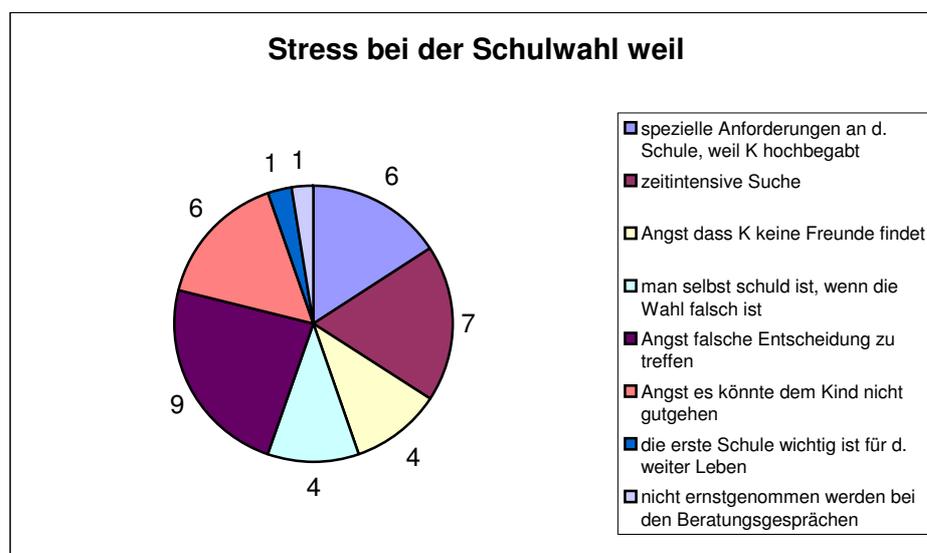


Abbildung 27: Diagramm – Häufigkeit der einzelnen Aussagen zum Stressempfinden bei der Schulwahl

Alle befragten Eltern empfinden die Schulsuche für ihr hochbegabtes Kind als Belastung, verspüren Angst und machen sich Sorgen. Sie alle haben Stress bei der Schulwahl. Augenscheinlich ist die Wahlmöglichkeit der Schule einer der Stressfaktoren. Die Suche nach einer Schule mit speziellen Fördermöglichkeiten, die Unsicherheit, welche die richtige Schule ist, ersparen sich Eltern, die auf Grund von Schulsprengeleinteilungen (siehe Kapitel 4) keine Möglichkeit der Wahl haben, außer sie wählen eine Privatschule für ihr Kind.

Paraphrasierung, Kategorisierung und grafische Darstellung zur Frage: Welche Erwartungen haben Sie grundsätzlich an Schule und den Lehrer, die Lehrerin? Abgefragt werden welche Wünsche und grundlegende Erwartungen Eltern an Schule und Lehrer/Lehrerinnen stellen.

INT	Paraphrasierung
A	<ul style="list-style-type: none"> • unterstützt werden, • Fähigkeiten im Kind adäquat zu fördern • sich austauschen können mit den Lehrern • Sicherheit erhalten, dass Schulwahl richtig war • Sicherheit, dass Kind ohnehin normal ist
B	<ul style="list-style-type: none"> • den Eltern Last abgenommen wird • Kind in allen Bereichen adäquat gefördert wird • Kind nicht zum Außenseiter wird • unterstützt zu werden
C	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten im Kind adäquat zu fördern • offene Gespräche mit Schule und Lehrern • uns und ihm die Angst nehmen, was falsch zu machen • Sicherheit erhalten, dass die Wahl der Schule richtig war
D	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken gefordert und Schwächen gefördert werden • K. lernt sich selbst zu strukturieren • dass K. sich wohl fühlt • Gespräche immer möglich sind • Sicherheit erhalten, dass Schulwahl richtig war
E	<ul style="list-style-type: none"> • dass mit den Eltern zusammengearbeitet wird • dass die Lehrer K. ernst nehmen • dass die Lehrer professionell mit seiner Disziplinlosigkeit umgehen

F	<ul style="list-style-type: none"> • dass K. integriert wird • dass Lehrer offen und flexibel sind • dass Kommunikation immer möglich ist • dass seine Schwächen gefördert werden
G	<ul style="list-style-type: none"> • dass Begabung gefördert wird • dass Defizite ausgeglichen werden • Bestätigung, dass die Schulwahl richtig war • K. kreativ aufs Gymnasium vorbereitet wird
H	<ul style="list-style-type: none"> • dass K. integriert werden kann • dass K. gefördert wird • Sicherheit, dass Kind ohnehin normal ist • dass K. gerne in die Schule geht
I	<ul style="list-style-type: none"> • dass K. als eigenständige Persönlichkeit angenommen wird • Stärken gefordert und Schwächen gefördert werden • Vorbereitung für die nächste Schule
J	<ul style="list-style-type: none"> • natürliche Neugier erhalten • K. Selbstvertrauen zu geben • dass mit den Eltern kommuniziert wird • dass seine Stärken gefördert werden • Bestätigung, dass die Schulwahl richtig war

Tabelle 19: Paraphrasierung zur Frage – Welche Erwartungen haben Sie an Schule an Lehrerin/ Lehrer?

Zusammenfassung- Kategorie

K13: Erwartungen der Eltern an Schule und Lehrer/innen:
<ul style="list-style-type: none"> • unterstützt zu werden (3) • dass alle Fähigkeiten des Kindes adäquat gefördert werden (10) • dass mit Eltern zusammengearbeitet und kommuniziert wird (6) • Sicherheit zu erhalten, dass Schulwahl richtig war (5) • Sicherheit zu erhalten, dass K. normal ist (2)

- dass Kind integriert und ernst genommen wird, sich wohl fühlt, (7)
- dass K auf weitere Schule gut vorbereitet wird, (2)

Tabelle 20: Kategorie 13 (K13) - Erwartungen der Eltern an Schule und Lehrer/innen

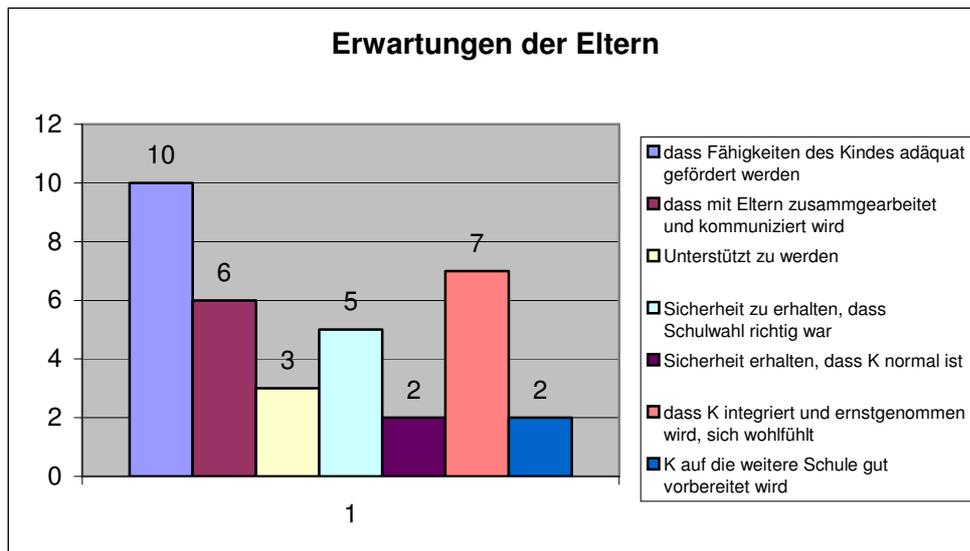


Abbildung 28: Diagramm - Erwartungen der Eltern an Schule und Lehrer/innen

Alle befragten Eltern erwarten von Schule und den Lehrer/innen, dass ihr Kind adäquat gefördert wird, seine Stärken sowohl gefordert, als auch gefördert und seine Schwächen bestmöglich ausgeglichen werden. Sieben Eltern wollen ihr Kind gut integriert und angenommen sehen, sie wünschen sich dass ihr Kind sich wohl fühlt. Offene Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern wurde von sechs Eltern als Erwartung genannt. Fünf Eltern erwarten die Sicherheit zu erhalten, dass ihre Schulwahl richtig war. Zu erfahren, dass ihr Kind „normal“ ist, erhoffen sich zwei Eltern und weitere zwei Eltern fordern, dass ihr Kind gut auf die weiterführende Schule vorbereitet wird. Drei Eltern erwarten sich Unterstützung von Schule und Lehrer/innen.

Paraphrasierung, Kategorisierung und grafische Darstellung zur Frage: *Wie glauben Sie dass ihr Kind mit den Anforderungen der Schule zurechtkommen?* Abgefragt wurden die Erwartungen wie ihr Kind mit schulischen Anforderungen wie Disziplin, einfügen in eine Gruppe, Selbstkontrolle etc. zurechtkommen wird. K. für Kind wird in dieser Tabelle als Abkürzung benutzt.

INT	Paraphrase
A	Angst, dass K nicht in die Gruppe rein findet erwarte nicht, dass es tadellos klappt / Disziplin
B	befürchte größte Schwierigkeiten/ Disziplin hat wenig Arbeitshaltung wird ziemliche Probleme geben
C	Angst, dass er nicht gleich Freunde findet Probleme beim Einordnen in eine Gruppe Kämpfe bei der Hausübung
D	Angst, dass er keine Freunde findet wird nicht leicht Arbeitspartner zu finden ist wählerisch
E	Angst, dass er von Kindern ausgelacht wird Disziplin ist nicht seine Stärke Sorge, dass er L auf die Nerven geht
F	Arbeitstempo wird langsamer sein als er braucht Sonderregelungen Sorge, dass er keine Freunde findet
G	wird relativ schwierig wird sich in die Gruppe nicht einordnen große Bedenken ob es funktionieren wird
H	erwarte Konflikte mit L und Schülern / Disziplin Angst, dass er sich nicht in Gruppe einfügen kann Angst, dass er keine Freunde findet
I	vom schulischen Wissen her kein Problem Angst, dass er nicht in die Gruppe rein findet Auftreten entspricht nicht seiner Gefühlswelt Angst, dass er falsch eingeschätzt wird seine Besonderheiten müssen gesehen werden

J	neue Gruppe ein Vorteil, weil K im Abseits stand im Kindergarten
	Angst, dass es mit der Disziplin nicht so funktioniert
	Sorge, dass er keine Freunde findet
	Sorge, dass ihn andere auslachen

Tabelle 21: Paraphrasierung zur Frage – Wie glauben Sie dass ihr Kind mit der Schule zurechtkommen wird?

Zusammenfassung, Kategorie

<p>K14: Eltern haben folgende Gefühle, Gedanken wie ihr K mit Schule zurechtkommen wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problem beim Einordnen in eine Gruppe (5) • befürchte Schwierigkeiten mit Disziplin (5) • Angst, dass er keine Freunde findet (5) • Sorge, dass andere ihn auslachen (2) • wird Probleme geben, wird relativ schwierig (4) • befürchte Kämpfe bei der Hausübung (1) • braucht Sonderregelungen (1) • Angst, dass er falsch eingeschätzt wird (1)

Tabelle 22: Kategorie 14 (K14) – Gefühle der Eltern, wie ihr K. mit Schule zurechtkommen wird

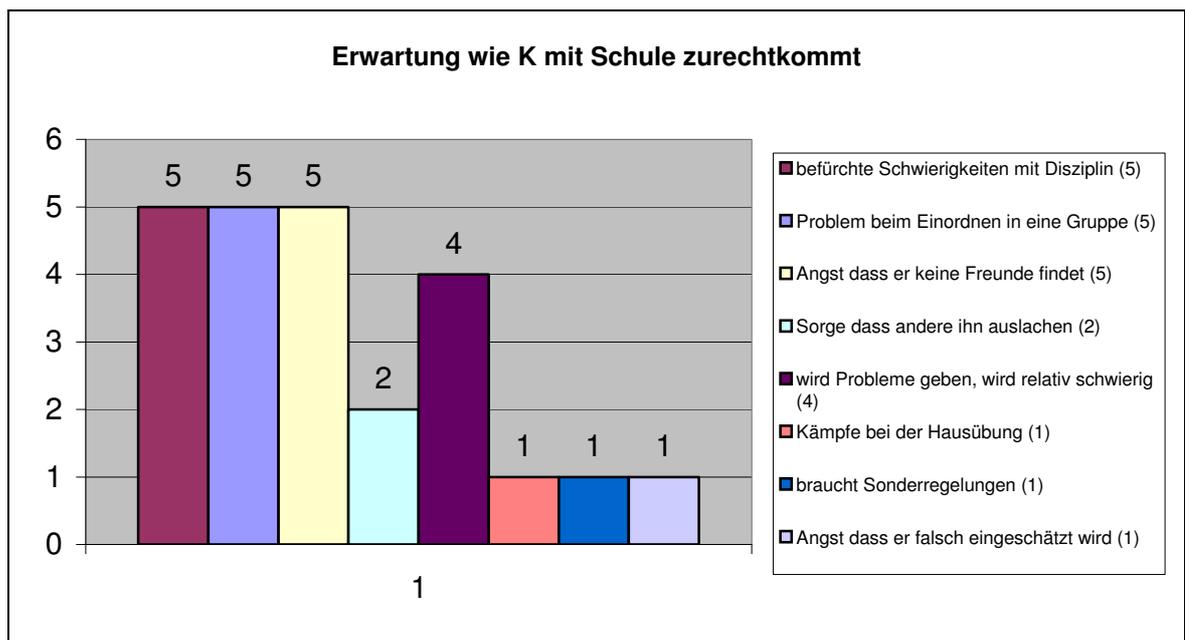


Abbildung 29: Diagramm - Erwartungen der Eltern wie K mit schulischen Anforderungen zurechtkommen wird

Alle Eltern befürchten Probleme und Schwierigkeiten im ersten Schuljahr. So befürchten fünf Eltern, dass ihr Kind Probleme beim Einordnen in eine Gruppe haben wird und ebenso viele Eltern haben Angst, dass ihr Kind keine Freunde finden wird. Weitere fünf Eltern glauben, dass ihr Kind Schwierigkeiten mit der Disziplin in der Schule haben wird. Vier Eltern vermuten allgemein Probleme und Schwierigkeiten, die ihr Kind haben wird. Dass ihr Kind eine Sonderregelung braucht wird einmal beschrieben. Weiters befürchten Eltern Kämpfe bei der Hausübung und haben Angst, dass ihr Kind in der Schule falsch eingeschätzt wird. Zu bemerken ist, dass alle Eltern Probleme und Schwierigkeiten befürchten, aber keine der interviewten Personen darüber gesprochen hat, wie sie es schaffen könnten diese Angst nicht auf ihre Kinder zu übertragen. Das könnte eine nicht zu unterschätzende Aufgabe für die Beratung von Eltern hochbegabten Kindern darstellen.

Paraphrasierung, Kategorisierung und grafische Darstellung zur Frage: Welche Gedanken machen Sie sich über die schulische Zukunft ihres Kindes? Abgefragt wurden die Gedanken zur nächsten Nahtstelle, dem Übertritt von der Volksschule in das Gymnasium.

INT	Paraphrasierung
A	<ul style="list-style-type: none"> • gleiche Fragen, gleiche Sorgen wieder, wenn K in der 4. Klasse • versuche Zeit zu genießen, wo es gut läuft
B	<ul style="list-style-type: none"> • in ein paar Jahren stellen sich die Fragen wieder • habe mich sonst damit noch nicht beschäftigt
C	<ul style="list-style-type: none"> • wahrscheinlich gleiche Ängste und Fragen • beschäftige mich noch nicht damit
D	<ul style="list-style-type: none"> • Angst, dass er es nicht schafft auf Grund der graphomotorischen Schwäche • massive Angst auch für das nachschulische Leben
E	<ul style="list-style-type: none"> • Angst, weil er nicht schreibt auf Grund der graphomotorischen Schwäche • bringt keine Leistung in dem Bereich, was soll da werden • Frage ob das in einer anderen Schule auch so wäre
F	<ul style="list-style-type: none"> • Ängste wiederholen sich, wieder Schule suchen • Angst, dass er sich langweilt in der nächsten Schule
G	<ul style="list-style-type: none"> • es ist relativ klar, dass er in ein Gymnasium geht
H	<ul style="list-style-type: none"> • Potential ist vorhanden, er muss sich noch ändern im Verhalten

I	<ul style="list-style-type: none"> • soll ohne Schäden durch das System Schule kommen • hoffe, dass er das durchsteht und die Motivation nicht verliert
J	<ul style="list-style-type: none"> • haben uns erst gerade für die Schule entschieden • abwarten wie es funktioniert, dann kann man sich wieder Gedanken machen

Tabelle 23: Paraphrasierung zur Frage – Welche Gedanken machen Sie sich über die schulische Zukunft ihres K.?

Zusammenfassung - Kategorie

<ul style="list-style-type: none"> • K15: Gedanken zur schulischen Zukunft des Kindes
<ul style="list-style-type: none"> • vermuten gleiche Ängste, Sorgen und Fragen wie bei Schuleintritt (4) • machen sich noch keine Gedanken über den Schulübertritt (4) • haben Angst weil d. Kind graphomotorische Schwäche hat / schreiben verweigert (2) • Angst wegen Verhaltensproblematik des K. (1) • haben Angst dass K. sich in weiterführenden Schule langweilt (1) • sind sich sicher dass er ins Gymnasium geht (1) • hoffen, dass K. ohne Schaden durch System Schule kommt (1)

Tabelle 24: Kategorie 15 (K15) – Gedanken zur nächsten Schulwahl

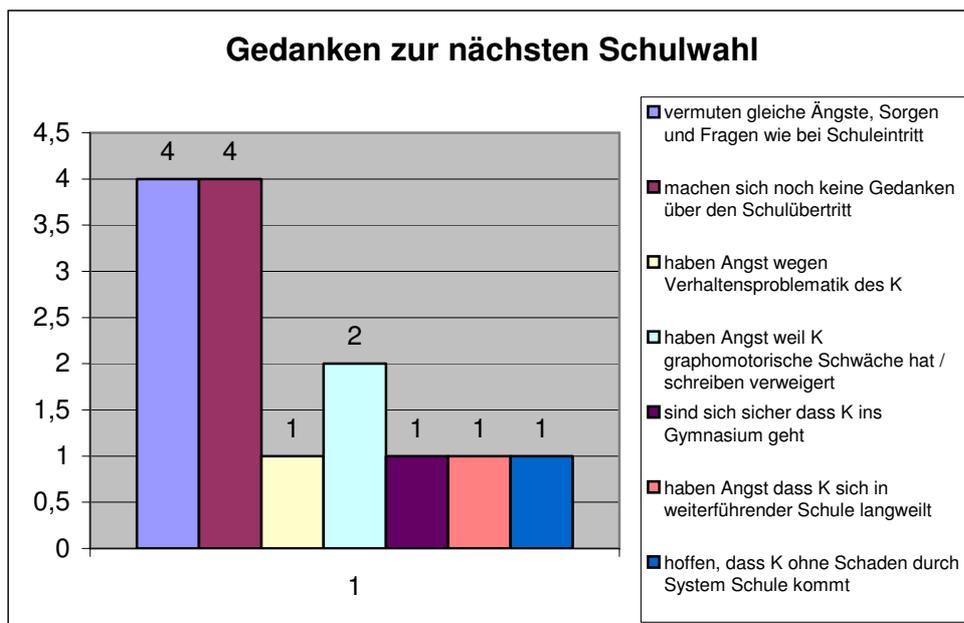


Abbildung 30: Diagramm - Gedanken zur nächsten Schulwahl

Vier der zehn befragten Eltern vermuten, dass sich bei der Suche nach einem geeigneten Gymnasium die gleichen Fragen stellen werden wie bei Schuleintritt. Die Eltern, deren hochbegabte Kinder eine asynchrone Entwicklung aufweisen, haben massive Ängste, dass dies in der Volksschule noch nicht ausgeglichen werden kann und die Kinder die vierte Klasse mit schlechten Noten abschließen werden. Die Angst, dass ihr Kind wegen seiner Verhaltensproblematik nicht in eine höhere Schule gehen kann, wurde von einer Interviewpartnerin genannt. Sehr von eigener Angst besetzt erscheint die Aussage einer Mutter, sie hoffe, dass ihr Kind ohne Schaden durch das System Schule kommen wird. Festzuhalten ist, dass die Auswertung der Frage nach der schulischen Zukunft des Kindes aufgrund des Zeitpunkts der Interviews (Schuleintritt) nur sehr vorsichtig getroffen werden kann. Die Interviewerin hatte den Eindruck, dass die Eltern noch sehr in der belastenden Situation des Schuleinstiegs verhaftet waren.

Paraphrasierung, Kategorisierung und grafische Darstellung zur Frage: Welche Veränderungen erwarten Sie / haben Sie erwartet durch den Schulanfang.

INT	Paraphrasierung
A	<ul style="list-style-type: none"> keine Veränderung, weil immer schon früh aufgestanden nicht mehr freiwillig, weil Schule Pflicht
B	<ul style="list-style-type: none"> keine Veränderung, weil beide berufstätig und K. im Kindergarten war
C	<ul style="list-style-type: none"> Veränderung, weil jetzt Pünktlichkeit notwendig ab jetzt engere Grenzen
D	<ul style="list-style-type: none"> zu Hause mehr Ruhe, weil strukturierter Ablauf notwendig Essen im Hort, dann Hausübungen machen
E	<ul style="list-style-type: none"> es wird geregelter, Schule ist Pflicht alles wird unfreier
F	<ul style="list-style-type: none"> wir sind Spätschlafengeher, daher wird das zeitige Aufstehen gewöhnungsbedürftig
G	<ul style="list-style-type: none"> frühe Beginnzeiten, Pflichtprogramm ist einzuhalten Ferienzeiten sind einzuhalten
H	<ul style="list-style-type: none"> eigentlich keine Veränderungen, außer dass Aufgaben kontrolliert werden müssen
I	<ul style="list-style-type: none"> Zeit ist jetzt eingeschränkt, man unterliegt starrem System freier Raum ist drastisch eingeschränkt

J	<ul style="list-style-type: none"> • sind alle Langschläfer, Umstellung wird groß
---	--

Tabelle 25: Paraphrasierung zur Frage – Welche Veränderungen erwarten Sie durch den Schulanfang?

Zusammenfassung - Kategorie

K16: Keine Veränderung bei Schulbeginn weil:
<ul style="list-style-type: none"> • immer schon früh aufgestanden, beide E. sind berufstätig und fangen früh an (3)

Tabelle 26: Kategorie 16 (K16) – Keine Veränderung bei Schulbeginn

K17: Veränderung bei Schulbeginn weil:
<ul style="list-style-type: none"> • Schule Pflicht, nicht mehr freiwillig • Freiraum drastisch eingeschränkt • Pünktlichkeit notwendig • strukturierter Ablauf • engere Grenzen, starres System • zeitiges Aufstehen notwendig • Aufgaben kontrolliert werden müssen (7)

Tabelle 27: Kategorie 17 (K17) – Veränderung bei Schulbeginn

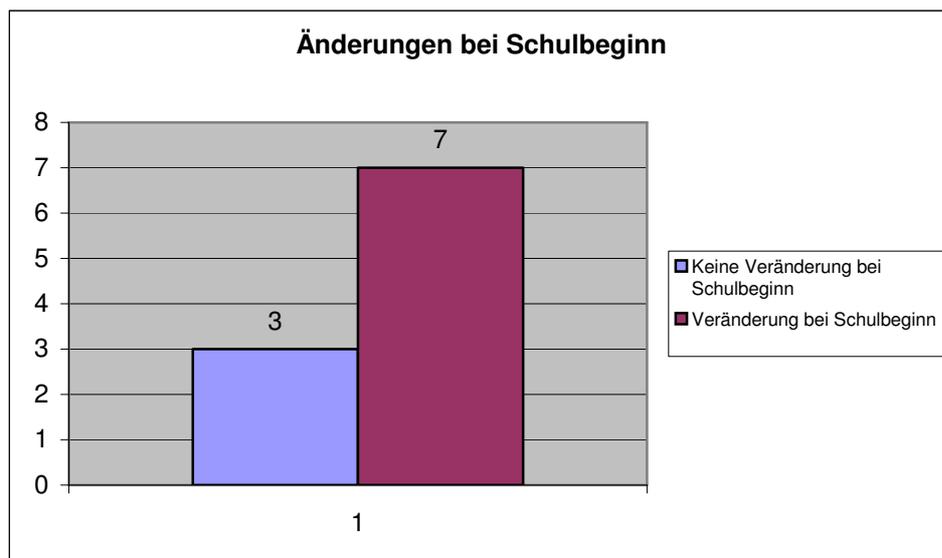


Abbildung 31: Diagramm - erwartete Veränderungen bei Schulbeginn

Abgefragt wurden vor allem strukturelle Veränderungen den Tagesablauf betreffend. Den geordneten Tagesablauf ansprechend, der von Schule und Hort mitbestimmt wird. Drei Eltern

gaben an, keine Veränderungen bei Schulbeginn zu erwarten, da beide Elternteile berufstätig sind und selbst früh in die Arbeit müssen. Als erwartete Veränderungen wurden von sieben Eltern folgende beschrieben: „Schule ist Pflicht, der Kindergarten war freiwillig, Pünktlichkeit ist notwendig, es gibt engere Grenzen, einen strukturierten Tagesablauf, der Freiraum wird drastisch eingeschränkt, Aufgaben müssen kontrolliert werden, ...“ Häufigkeiten sind in Abbildung 31 gegenübergestellt.

Die Abschlussfrage des Interviews, *„Möchten Sie noch etwas erwähnen, ist für sie etwas offen geblieben?“* hat die Autorin nicht paraphrasiert und kategorisiert, weil für viele der Eltern nichts offen geblieben ist oder sie keine zusätzlichen Aussagen tätigen wollten. Die Antworten der Eltern, die noch Ergänzungen erwähnten, sind in folgender Aufzählung zusammengefasst.

- Ich hatte in dieser Schule nie das Gefühl nicht ernst genommen zu werden.
- Die Lehrer/innen hatten immer ein offenes Ohr und Verständnis.
- Die Mehrstufigkeit hat bis jetzt ganz gut funktioniert, das bringt Entspannung in die Familie.
- Würde mich gerne mit anderen Eltern hochbegabter Kinder austauschen, vielleicht haben die auch Angst, dass mit ihrem Kind was schief geht.
- Finde es toll an dieser Schule, man fühlt sich gut aufgehoben.
- Ich hoffe, dass das Kind da bleiben kann, aber Sie schauen ja nervenstark aus.
- Jetzt wo die Entscheidung gefallen ist, kann man nur abwarten, aber wir können wieder schlafen.

Im folgenden Unterkapitel wird eine Zusammenfassung und Interpretation der gesammelten Daten erfolgen. Die gestellten Fragen werden beantwortet und eine Hypothese aus den Ergebnissen generiert.

5.4 Erkenntnisse und Interpretation

Die ausgewerteten und paraphrasierten Interviews konnten in siebzehn Kategorien zusammengefasst werden, die im folgenden Kapitel in Korrelation zur Forschungsfrage gesetzt werden. Festzustellen ist, dass die Kategorien neun bis siebzehn zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen, während die Kategorien eins bis acht wichtige Hintergrundinformationen darstellen, wie die Schulerfahrungen der Eltern waren und welche Emotionen und affektiven Zustände während der Kindergartenzeit die Eltern und damit auch die Kinder vorrangig wahrgenommen haben. Im Folgenden werden die an das zu analysierende Material gestellten Fragen sowie die Forschungsfrage beantwortet und anschließend die Kategorien neun bis siebzehn beschrieben und interpretiert. Die Kategorien eins bis acht werden im Anschluss diskutiert, mögliche Verbindungen zu den Kapiteln Angst und Hochbegabung hergestellt und eventuelle Folgen daraus abgeleitet.

Im Hinblick auf die zwei, an das zu analysierende Material gestellten Fragen, „was sind die wesentlichen emotionalen Erfahrungen der Eltern hochbegabter Kinder beim Wechsel vom Kindergarten in die Schule und „zu welchem Zeitpunkt treten affektive Zustände (Angst, Stress, Sorgen)“ auf, kann festgestellt werden, dass:

- die wesentlichen emotionalen Erfahrungen der Eltern Angst, Stress und Belastung sind und daher der Wechsel vom Kindergarten in die Schule massiv angstbesetzt erlebt wird. (K10, K11, K12, K 13, K 14)
- auf Grund des Testergebnisses (Hochbegabung) bei 90 % der Eltern Angst vor der Schulwahl aufgetreten ist. (K9)
- 100 % der Befragten die Schulsuche und Schulwahl als belastend, als Stress und angstbesetzt erleben und empfinden. (K12)
- alle befragten Eltern den Schuleintritt angstbesetzt erleben und für ihr Kind Probleme und Schwierigkeiten erwarten. (K14)

Zusammenfassend, in Korrelation zur Forschungsfrage kann festgestellt werden: „Bei Eltern hochbegabter Kinder impliziert der Übertritt vom Kindergarten in die Schule (Schuleintritt) Angst.“

K9 und K12: Das Ergebnis der Testung (Hochbegabung) hat bei dem größten Teil der Befragten extreme Unsicherheit und damit verbundene Ängste ausgelöst. 60 % der Eltern erklärten Angst zu haben, in der Erziehung und „Förderung ihres Kindes etwas falsch“ zu machen. In geringerem Maße wurde die Angst, das Kind könnte „abgestempelt werden“ oder „keine Freunde finden“, genannt. Lediglich zwei der Befragten haben das Ergebnis der Testung als Erleichterung empfunden, weil für sie damit die Verhaltensauffälligkeit ihres Kindes im Kindergarten erklärt werden konnte. Da 90% der Eltern auf Grund des Testergebnisses „Hochbegabung“ Angst im Hinblick auf die Schulwahl empfanden, ergibt sich für die Verfasserin ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Kategorien 9 („Gefühle nach der Testung“) und K12 („Empfindungen bei der Schulwahl, Schulsuche“). K12, „die Zeit der Schulwahl als Angst, Stress und Belastung erlebt“, ergibt eine detaillierte Beschreibung der allgemeinen Aussage „Angst vor der Schulwahl“ (K9). Stress bei der Schulwahl empfanden Eltern u.a., weil „spezielle Anforderungen an die Schule auf Grund der Hochbegabung gestellt werden, die Suche zeitintensiv ist, Angst empfunden wird, dass ihr Kind keine Freunde finden wird, man selbst schuld ist, wenn die Schulwahl falsch war, Angst die falsche Entscheidung getroffen zu haben, entsteht...“. Festzustellen ist, dass alle Untersuchungsteilnehmer die Schulsuche und Schulwahl aus den oben genannten Gründen als belastend, als Stress und angstbesetzt erlebten und empfanden.

K11 und K10: Von allen Befragten wird der Schuleintritt und damit die Abgabe eines Teils der Verantwortung an eine Lehrerin, einen Lehrer angstbesetzt erlebt.

Vier der Eltern nannten die Befürchtung, dass die Lehrer/innen, das Verhalten des Kindes nicht aushalten werden, weil es sich nur schwer in eine Gruppe einfügen kann. Fünf der Befragten gaben an, Sorge zu haben von den Lehrern nicht ernst genommen zu werden. Vier Untersuchungsteilnehmer hatten Angst dass ihr Kind zu wenig gefördert wird und die Lehrer/innen die Begabung des Kindes nicht wahrnehmen. Schlechte eigene Schulerfahrungen und dass man das Kind nicht mehr beschützen könne wurden von je einer Person genannt. (K11)

Fünf der befragten Eltern empfanden außer Angst auch eine Form der „Erleichterung, weil Verantwortung geteilt werden kann, das Kind mit lernen beschäftigt wird, die Lehrerin eine Zusatzausbildung für hochbegabte Kinder hat und eine Entlastung zu Hause eintritt.“ (K10)

K14: Im Zusammenhang mit der Angst zum Schulbeginn (K11) stehen die Vermutungen der Eltern, wie ihr Kind in der Schule zurechtkommen wird.(K14) Alle befragten Eltern befürchteten Probleme und Schwierigkeiten beim Schuleinstieg. Auch hier ist festzustellen, dass die Einschätzung der Eltern, wie ihr Kind mit den schulischen Anforderungen zurecht kommen wird, angstbesetzt ist. Sie erwarten Probleme und Schwierigkeiten. Genannt wurden von fünf der Eltern befürchtete Schwierigkeiten mit der in der Schule notwendigen Disziplin und dem Ein-

ordnen in eine Gruppe. Fünf der Befragten haben Angst dass ihr Kind keine Freunde finden könnte und zwei der Untersuchungsteilnehmer haben Sorge dass ihr Kind ausgelacht werden könnte. „Es wird Probleme geben, das wird relativ schwierig“ wurde von vier Eltern genannt. Weiters wurde die Angst, dass das Kind falsch eingeschätzt wird und die Sorge weil das Kind Sonderregelungen braucht von den Befragten beschrieben.

K13: Alle Befragten beschreiben als Erwartung an die Schule, also an die Lehrer/innen, eine adäquate Förderung ihres Kindes. Weiters erwarten die Eltern eine intensive Zusammenarbeit mit der Schule, um Sicherheit zu erlangen, die richtige Schulwahl getroffen zu haben, sowie Ängste abzubauen, dass ihr Kind mit seiner Hochbegabung auch erst genommen wird. Die Eltern wollen Sicherheit erhalten, dass ihr Kind „normal“ ist, dass es gut integriert und optimal auf die weitere Schule vorbereitet wird.

K15: Vier der Befragten erwarten bei Schulübertritt die gleichen Ängste und Sorgen die sie bei Schuleintritt erlebt haben. Vier der Interviewten machen sich noch keine Gedanken zu dem Thema Schulübertritt. Die beiden Eltern, deren Kinder eine graphomotorische Schwäche haben, machen sich große Sorgen, dass diese Schwäche innerhalb der Volksschulzeit nicht ausgeglichen werden kann, das Kind keine oder zu wenig schriftliche Leistung erbringt und die Grundschule mit schlechten Noten abschließen wird. Der genauen Beantwortung der Frage, ob der Schulübertritt in die Sekundarstufe bei Eltern hochbegabter Kinder angstbesetzt erlebt wird, könnte in einem eigenen Forschungsvorhaben nachgegangen werden.

K16 und K17: Die Mehrheit der Eltern erwartet eine merkbare Veränderung des Tagesablaufes mit Schulbeginn. Schule ist Pflicht, die Kinder müssen pünktlich gebracht und geholt werden, der Freiraum, auch der der Urlaubsplanung ist drastisch eingeschränkt. Schule als starres System bewirkt engere Grenzen für die gesamte Lebensgestaltung der Familie. Drei Eltern gaben an, dass sich für sie nichts ändern würde, da ihr Tagesablauf durch ihren Job schon starr strukturiert sei und sie sowieso täglich früh aufstehen müssten.

Die Kategorien eins bis acht dienen nicht direkt der Beantwortung der Forschungsfrage, stellen aber wichtige Hintergrundinformationen dar. Sie geben Auskunft über die eigenen Schulerfahrungen der Eltern und beschreiben welche Emotionen während der Kindergartenzeit die Eltern und damit auch das Kind vorrangig wahrgenommen haben. Im Folgenden werden diese Kategorien dargestellt und diskutiert.

K1 und K2: Das eigene Schulerleben der Eltern spielt wie Reisch (2003) es ausdrückt, immer dann eine Rolle, wenn es zu Problemen ihrer Kinder in der Schule kommt. Die eigenen Schul-

erfahrungen werden wieder lebendig und Schule wird zu einem zentralen Thema in der Familie. Sechs der befragten Eltern haben ihre Schulzeit rückblickend angstbesetzt erlebt, waren unterfordert, hatten Bauchweh, Depressionen und Sorgen. (siehe K1) Auf Grund der eigenen, negativen Schulerfahrung der Eltern ist zu vermuten, dass bei auftretenden Schulproblemen ihrer Kinder die Kommunikation mit den Lehrer/innen beeinträchtigt werden könnte. Eine Abwehrhaltung gegenüber der Schule könnte entstehen, die notwendige Kooperation und Kommunikation könnte eingestellt werden (Hintz et al. 2001).

Insgesamt vier Eltern haben ihre Schulzeit in positiver Erinnerung.(K2) Sie erlebten Schule als sozialen Event, haben dort Freunde getroffen und gefunden, ihren Forscherdrang ausleben können und viele Ausflüge gemacht. In diesen vier Fällen käme es bei Problemen in der Schule zu keiner Beeinträchtigung der Kommunikation mit den Lehrern und Lehrerinnen auf Grund der eigenen Schulerfahrung.

Festgestellt werden kann, dass die positiven Schulerfahrungen der Eltern wenig mit der Lernleistung zu tun haben, sondern vor allem auf sozial positiv erlebte „Events“ zurückgeführt werden. Körperliche Erscheinungen auf Grund von Unter- oder Überforderung in der Schule, mangelndes Einfühlungsvermögen der Lehrer/innen in Bezug auf das Lerntempo oder Lernschwächen und die fehlende Anerkennung von Stärken lassen die Schulzeit in negativer Erinnerung bleiben. Bezug nehmend auf die körperlichen Reaktionen der Angst (Strian, 2003), wie Magenschmerzen, innere Unruhe und Reizbarkeit, kann hier festgestellt werden, dass sechs der Befragten ihre Schulzeit rückblickend als angstbesetzt erlebt haben.

K3 und K4 :Die Zeit in der ihr Kind den Kindergarten besuchte, wurde von den Eltern unterschiedlich erlebt. Fünf Eltern haben diese Zeit problematisch erlebt (siehe K3), weil ihr Kind negativ aufgefallen ist und vom Umfeld negativ beschrieben wurde. Die Eltern mussten viele Gespräche mit der Kindergärtnerin führen und hörten immer nur Negatives über ihr Kind. „Kann sich nicht einfügen, spielt nicht mit, hat keine Freunde...“. Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese negative Sicht des Kindes als hemmender Umweltfaktor für die Entwicklung des kindlichen Selbstbewusstseins zum Tragen kommen könnte, wenn das Kind ein negatives Selbstbild erwirbt und eine geringere Leistungsmotivation ausbildet (Holling & Kanning, 1999). Die Frage kann hier nicht beantwortet werden. Es wäre aber wert, durch Langzeitbeobachtung der fünf betroffenen Kinder, diese Frage genauer zu beleuchten. Fünf der befragten Eltern erlebten die Zeit als positiv, sie fühlten sich unterstützt und hatten keine Probleme im Kindergarten. Wie schon im Kapitel 5.3 erwähnt war auffallend, dass die Empfindungen über die Kindergartenzeit in großem Maße durch Äußerungen aus dem Umfeld geprägt schienen. Je nach Beurteilung der Kindergärtnerin, der Freunde, der Verwandtschaft wurde die Zeit als positiv oder negativ erlebt empfunden.

Gleiches Verhalten von Kindern wurde von Kindergärtnerinnen ganz unterschiedlich beurteilt und kommuniziert. „Das Kind hat dauernd Fragen gestellt“ wurde einerseits als positiv und interessant kommuniziert, andererseits als negativ, „kann sich nicht einordnen, anpassen“ gesehen. Die Einstellung und das Wissen über Hochbegabung der Kindergärtner/innen scheinen hier eine große Rolle zu spielen, sowie Wissen über Möglichkeiten der Identifikation und Förderung von Hochbegabung. Das erscheint wichtig, um den Kindern Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Selbstsicht und ihres Selbstbewusstseins zu geben und die Eltern in einer positiven Sicht ihrer hochbegabten Kinder zu unterstützen. Es lässt sich weiters feststellen, dass die negativen Beschreibungen des Kindes hauptsächlich darin begründet liegen, dass sich das Kind in keine „Kindergarten gerechte Norm“ einfügen konnte. Positiv beschriebenes Verhalten der Kinder kam hingegen dann zum Tragen, wenn die Kindergärtner/innen die Lernfreude des Kindes unterstützte, das Kind entsprechend ernst nahm und entwicklungsgerecht förderte.

K5 und K6: In der Beschreibung der Kinder durch die Eltern, lässt sich vor allem die Sorge erkennen, dass ihr Kind Schwierigkeiten beim Eingliedern in eine Gruppe hat und auf Grund seines Wissenshungers von seiner Umwelt als Belastung empfunden wird. (fragt viel, nervt, ist unruhig..) Als positiv sehen und beschreiben Eltern, dass ihr Kind „begeisterungsfähig ist, vielseitige Interessen hat und eine hohe Konzentrationsfähigkeit besitzt.“ Es ist zu bemerken, dass die Eltern bei der eigenen, spontanen Beschreibung ihres Kindes in den meisten Fällen die Beschreibungen, die die Umwelt von ihren Kindern liefert, übernehmen.

K7 und K8: Festgestellt werden konnte, dass die Testung auf Grund von nicht „normgerechtem Verhalten“ sowohl in positiver wie auch in negativer Richtung, stattgefunden hat. Im Prinzip wurde vom Umfeld (Kindergarten, Freunde, Familie) eine Testung dann empfohlen, wenn das Kind keiner „altersadäquaten Norm“ zugeordnet werden konnte. Unabhängig davon, ob das Kind positiv oder negativ aufgefallen ist, wurde bei allen Kindern Hochbegabung diagnostiziert. Bei zwei Kindern wurde eine asynchrone Entwicklung festgestellt, die vor allem den Bereich der Graphomotorik betrifft (schlechte Auge–Hand Koordination). Entweder wurde als Grund der Testung negatives Verhalten wie „Kind schlägt andere, kann sich nicht anpassen, Kind zerstört Sachen und Kind zuckt aus“ beschrieben, oder die Beschreibung der Kindergärtnerin wiedergegeben. (K ist nicht normal, fällt nur negativ auf..). (K7) Als positive Gründe der Testung wurden u.a. „Kind ist sprachlich so gut, K. kann lesen, K. kann mehr als andere“ genannt. (K8)

Zusammenfassend kann festgestellt werden: „Der Übertritt vom Kindergarten in die Schule (Schulsuche, Schulwahl, Schuleintritt) impliziert bei Eltern hochbegabter Kinder Angst.“

Folgende Ängste, in Anlehnung an die von HINTZ et al. (2001) genannten Ängste, können bei Eltern hochbegabter Kinder in Bezug auf den Schuleintritt beschrieben werden:

- Angst, dass sich das Kind nicht in der Schule zurechtfindet (siehe K5, K9, K11).
- Angst, dass das Kind über- oder unterfordert wird (siehe K11).
- Angst, dass ihre Kinder in der Schule unterdrückt und zu wenig gefördert und gefordert werden (siehe K11, K14).
- Angst vor Schikanen unverständiger Lehrer/innen gegenüber ihren Kindern (siehe K11).
- Angst dass sie selbst im Umgang mit ihren Kindern versagen (siehe K9).

Nach den, von MEISTER-WOLFF (2004) angeführten Kategorien von Elternängsten lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wie folgt einordnen:

Eltern hochbegabter Kinder haben soziale Angst beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule in folgenden Bereichen:

- Dass das Kind keine Freunde finden wird (siehe K14 / K 11).
- Das das Kind von anderen Kindern ausgelacht wird (siehe K14).
- Das die Lehrer/innen auf die Persönlichkeit des Kindes nicht eingehen werden (siehe K11).

Eltern hochbegabter Kinder haben Leistungsangst beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule in folgenden Bereichen:

- Dass die Lehrer/innen ihr Kind zu wenig fördern werden (siehe K11).
- Dass die Lehrer/innen ihr Kind über-/unterfordern werden (siehe K11/K14).

Eltern hochbegabter Kinder haben Kompetenzangst beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule in folgendem Bereich:

- Dass sie von den Lehrern nicht ernst genommen werden (siehe K11).

Eltern hochbegabter Kinder haben Institutsangst beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule in folgendem Bereich:

- Dass sie die falsche Schule gewählt haben (siehe K 12).

Es konnte in dieser Arbeit festgestellt werden, dass Eltern hochbegabter Kinder massive Angst bei der Schulsuche und beim Schuleintritt ihrer Kinder haben. Einschränkend muss gesagt werden, dass die Ergebnisse der Studie nicht als repräsentativ gelten können. Möchte man Aussagen über die Angst von Eltern hochbegabter Kinder für ganz Wien tätigen, müsste eine umfassende Befragung, mit Stichproben aus verschiedenen Schulsystemen durchgeführt werden.

Für Schulentwicklung, für den Weg zu einer möglichst angstfreien Schule ist das Ergebnis dieser durchgeführten Untersuchung von Bedeutung. Nachdem nach Winkel (1979), alle Beteiligten an Schule Angst haben, könnten für dieses Schulsystem anschließende Untersuchungen über die Lehrer/innen- und Schüler/innen Ängste ein weiterer Schritt zu einer angstfreien Schule sein.

Aufgrund der Ergebnisse der Arbeit, die auf massives Angstpotential der Eltern bereits im Kindergarten hinweisen, sollte die Diskussion über eine erweiterte Ausbildung von Kindergärtner/innen zum Thema Hochbegabung geführt werden, um das Angstpotential der Eltern im Vorfeld der Schule zu minimieren. Für die hochbegabten Kinder könnten bereits im Kindergarten, ihnen gerecht werdende Fördermaßnahmen geplant und ausgeführt werden. Zu erwarten wäre dadurch, dass sich der Übergang von Kindergarten in die Schule angst- und stressfreier gestalten könnte.

Auf Grund der Ergebnisse dieser Arbeit scheint es notwendig, nach den Testungen intensive Elternberatung anzubieten, um Eltern die Angst vor der Schulwahl und/oder ihrem eigenen „Versagen“ zu nehmen. Die Aussage, getätigt von einer Psychologin nach der Testung, die in einem Interview von der Mutter wiederholt wurde, sollte zukünftig in vorschulischen Elternberatungen nicht mehr vorkommen: „Das Kind ist hochbegabt, tun sie aber nichts, fördern sie es nicht, es langweilt sich sonst in der Schule.“

5.5 Resümee

Auf Grund der gewählten qualitativen Forschungsmethode konnten mit Hilfe der Leitfadeninterviews subjektive Sichtweisen und Empfindungen der Eltern hochbegabter Kinder erhoben werden. Wie Flick (2005) feststellt, ist man bei qualitativen Zugängen an den zu untersuchenden Phänomenen „näher dran“ am Untersuchungsgegenstand als quantitative Forschung es ermöglicht. In den Antworten auf die offenen Fragen des Leitfadeninterviews wurde ein kon-

krete Bild gezeichnet, was Schuleintritt, aber auch das Ergebnis der Testung, für die Betroffenen heißt.

Der Leitfaden erwies sich als gut strukturiert, da die Verfasserin sich bei der Entwicklung des Leitfadens für die Interviews mit den Fragen genau auseinandersetzte und eigene Vorerfahrungen und Erwartungen reflektierte. Der Leitfaden diente als wichtige Orientierungshilfe im Interview und als Struktur für die Auswertungsmethode. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurde in dieser Arbeit der Text der transkribierten Interviews reduziert. Durch Paraphrasierung entstand ein Kurztext, der in Kategorien zusammengefasst wurde. Durch Beschreibung und Interpretation der Kategorien konnten Ergebnisse generiert werden und die Forschungsfrage, ob der Wechsel vom Kindergarten in die Schule bei Eltern hochbegabter Kinder Angst impliziert, beantwortet werden.

Eindrücke und Wahrnehmungen bei Elterngesprächen waren ausschlaggebend für die Themenwahl der vorliegenden Arbeit. Überraschend war, mit welchen massiven Ängsten und Sorgen der Schuleintritt für Eltern hochbegabter Kinder in Wien verbunden ist.

Es soll noch einmal betont werden, dass die freie Schulwahl, wie im Kapitel 4 beschrieben, nur in Wien möglich ist. Die Möglichkeit ihr Kind in einer Privatschule anzumelden haben Österreich weit jedoch alle Eltern. Es braucht umfassende weitere Untersuchungen wie die Eltern durch Beratung und Unterstützung so gestärkt werden können, dass sich ihre Angst verringert. Angst als empfundene Bedrohung in bestimmten Situationen ist ja mit an eine subjektive Beurteilung dieser Situation gebunden und könnte vermindert werden, indem man der Situation (Kindergarten – Übertritt – Schule) durch Beratung und Unterstützung die Bedrohlichkeit nimmt.

6 Zusammenfassung

Ziel der Arbeit war die Beantwortung der forschungsleitenden Grundfrage, ob der Übertritt vom Kindergarten in die Schule bei Eltern hochbegabter Kinder Angst impliziert. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit mittels Leitfadeninterviews untersucht. Zehn Eltern hochbegabter Kinder der Volksschule mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt in Wien 23, wurden zu dem Thema befragt. Auf Grund der gewählten qualitativen Forschungsmethode, konnten mit Hilfe der Leitfadeninterviews subjektive Sichtweisen und Empfindungen dieser Eltern erhoben werden. Die Antworten auf die, im Interview gestellten offenen Fragen stellen eine „Innensicht“ der Interviewpartner dar. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurde der Text der transkribierten Interviews reduziert und durch Paraphrasierung und anschließender Kategorisierung ausgewertet. Es konnte ein konkretes Bild bezüglich Angst und Stress bei der Schulwahl und dem Schuleintritt gezeichnet werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Übertritt vom Kindergarten in die Schule bei Eltern hochbegabter Kinder massiv angstbesetzt ist. Weiters wurde festgestellt dass das Ergebnis der Testung – Hochbegabung – für die Eltern angstbesetzt erlebt wurde.

Meister Wolff (2004) hat mögliche Elternängste in Bezug zur Schule kategorisiert. In Anlehnung an diese Kategorisierung zeigten in der vorliegenden Untersuchung die Eltern hochbegabter Kinder soziale Angst, Leistungsangst, Kompetenzangst und Institutionsangst beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule.

Da weder Angst noch Hochbegabung durch eine Definition erklärt werden können, wird in dieser Arbeit auf diese Begriffe in Bezug zum Schuleintritt näher eingegangen. Angst ist nach Winkel (1979) ein Thema der Schule und in diesem Zusammenhang werden neben der allgemeinen Beschreibung von Angst, Stress, Ängstlichkeit und Furcht, die Themen Schulangst/ Elternangst und Schulstress/ Elternstress eingehend behandelt und definiert. Angst tritt, wie Riemann (2006) es beschreibt, in jeder neuen, noch nicht einschätzbaren Situation auf. Angst wird ebenso wie Stress als subjektive Empfindung definiert, die von der Beurteilung des Empfindenden abhängig ist und nur von diesem beschrieben werden kann.

Die Studie zeigt, dass Eltern nach dem Ergebnis der Testung auf Hochbegabung ihrer Kinder beginnen, sich massive Sorgen um die „richtige“ Schulwahl zu machen. Voraussetzung für Hochbegabung sind angeborene Fähigkeiten. Unter anderen, intellektuelle und psychomotorische Fähigkeiten, sowie soziale Kompetenz. Hemmende oder förderliche Umweltfaktoren und Persönlichkeitsmerkmale bewirken ob und wie die Disposition in Leistung umgesetzt wird. Intellektuelle Fähigkeiten werden mit Intelligenztests gemessen und im Intelligenzquotienten

ausgedrückt. Als hochbegabt gilt, wer mehr als 130 IQ Punkte erreicht. Über die mögliche Schulleistung sagt der Intelligenzquotient wenig aus, es würde sonst kaum Forschungen über hochbegabte Leistungsversager (Underachiever) geben. Das so genannte Underachievement und die Schwierigkeiten von Kindern mit asynchroner Entwicklung stellen ein Problem im Umgang mit Gleichaltrigen dar. Wenn die intellektuellen Fähigkeiten weiter entwickelt sind als die der Gleichaltrigen, kann es bei zu wenig Unterstützung und Unverständnis des Umfeldes, zu negativen Verhaltensauffälligkeiten in Gruppen kommen. Daher war es wenig verwunderlich, dass die Hälfte der interviewten Eltern Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten als Grund für die psychologische Testung ihres Kindes angegeben haben.

Die nach dem Ergebnis der Testung beginnende, zeitintensive Suche nach einer begabungsfördernden Schule, verursachte Stress und Angst in der Familie. Tage der offenen Tür wurden von den Eltern besucht und viele Gespräche geführt. Ist die Entscheidung für eine Schule gefallen, bleibt die Angst die falsche Wahl getroffen zu haben und der Gedanke an den Schulanfang löst weitere Ängste aus. „Wird mein Kind Freunde finden, wird es von anderen ausgelacht, wird es von Lehrer/innen adäquat gefördert, werden wir als Eltern von den Lehrern/Lehrerinnen ernst genommen, war die Schulwahl richtig,“

Schule bildet für Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen einen bedeutenden Lebensbereich, der ihre gegenseitigen Beziehungen prägt und beeinflusst. Eine funktionierende Schüler- Eltern-Lehrer- Kooperation ist notwendig, um die Angst aller Beteiligten an Schule zu verringern. Die Angst der Eltern zu vermindern bedeutet offene, professionelle Information und Beratung für Eltern. Denn es sind, die neuen, nicht einschätzbaren Situationen im Leben, die Angst und Stress verursachen (Riemann, 2006). Für eine möglichst angstfreie Schule müssen sich alle daran Beteiligten einem offenen Kommunikationsprozess stellen. Lehrer/innen und Leiter/innen können, als Experten für die Schule, das Wissen um die Ängste der Eltern nutzen. Kommunikationsstrukturen müssen aufgebaut werden, offen auf alle Beteiligten zu- und eingegangen werden. Schulentwicklung zu einer angstfreien Schule braucht ein funktionierendes Beziehungsdreieck Schüler/innen – Eltern – Lehrer/innen.

Viele Menschen haben die Vorstellung, dass hochbegabte Kinder wenig Probleme in der Schule haben. Darunter sind auch Lehrer/innen. Diese Kinder haben dann keine Schwierigkeiten in der Schule, wenn die früh prägenden Umweltfaktoren, wie Eltern, Kindergarten und Freunde als positive Verstärker dienen und die Disposition Hochbegabung unterstützen. Hochbegabte haben andere Denkstrukturen als „normal“ begabte Kinder, sie erwarten von ihrer Umgebung und von Schule mehr Lern- und Entwicklungsimpulse als andere Gleichaltrige. Sie erwarten mit dem Eintritt in die Schule, wie Trautmann (2003) es formuliert, einen Zuge-

winn an Autonomie. Das ist ein hoher Anspruch an Lehrer/innen. Hochbegabung erkennen, akzeptieren und individuell fördern muss das Ziel einer begabungsfördernden Schule sein.

Weitere Untersuchungen könnten über Möglichkeiten der Angstverminderung bei Eltern hochbegabter Kinder an der Nahtstelle (Kindergarten – Schule) durchgeführt werden. Was brauchen Eltern hochbegabter Kinder um weniger Angst vor dem Schuleintritt zu haben? Um eine angstfreie Schule für alle Beteiligten zu ermöglichen, sollten auch Ängste hochbegabter Kinder und Ängste von Lehrer/innen dieser Kinder untersucht werden.

7 Literaturverzeichnis

Casey, J.P & Quisenberry, N.L. (1982). Hochbegabung in der frühen Kindheit - Ein Forschungsüberblick. In K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S. 17-31). Heidelberg: G. Schindele Verlag.

Cropley, A., McLeod, J. & Dehn, D. (1988). Begabung und Begabungsförderung. Entfaltungschancen für alle Kinder. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

Feuser, G. (1998). Aspekte einer integrativen Didaktik und Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*.(S. 170-179). Weinheim: Beltz Verlag

Fend, H. (1998). Schüler sind heute anders. In H. Altrichter, / K. Krainer, / J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule – Schule als Chance*.(S. 48-56). Innsbruck: Studien Verlag

Flick, U., Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.), (2005). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.

Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flöttmann, H. B. (2005). *Angst. Ursprung und Überwindung* (5. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hanisch, G. (2004). Messung von Schulangst. In *Erziehung und Unterricht*, Heft 9/10 (S. 897-902). Wien: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H.

Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (2.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Heinbockel, A. (1996). *Hochbegabte- Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Münster: LIT Verlag.

Hintz, D., Pöppel, K. & Rekus, J. (2001). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch* (3. Aufl.). Weinheim & München: Juventa Verlag.

Holling, H.& Kanning U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hoyer, J., Beesto, K. & Becker, E. (2007). Generalisierte Angststörung. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kast, V. (1996). Vom Sinn der Angst. Wie Ängste sich festsetzen und wie sie sich verwandeln lassen. (5.Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Keller, J.A. & Novak, F. (1993). Kleines pädagogisches Wörterbuch (8. Aufl.). Freiburg: Verlag Herder.

Klauer, K. J. (2006). Intelligenz und Begabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*.(S. 275-280). Weinheim: Beltz Verlag.

Kolm, E. (2004). Befindensfaktor Angst. In *Erziehung und Unterricht*, Heft 9/10 (S. 797-806). Wien: öbv& VerlagsgmbH.

Krohne, H. W. (1996). Angst und Angstbewältigung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lazerus-Mainka, G. & Siebneick, S. (2000). Angst und Ängstlichkeit. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Levitt, E. (1987). Die Psychologie der Angst. (5. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer

Lamnek, S. (1989). Die Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union.

Mayring, Ph. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (9. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meister-Wolf, M. (2004). Elternängste in Bezug auf Schuleintritt bzw. Schulübertritt. In *Erziehung und Unterricht*, Heft 9/10 (S. 891-896).Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH.

Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2005). Unser Kind ist hochbegabt.(4. Aufl.).München: Ernst Rainhardt Verlag.

Oswald, F. (2002). Begabtenförderung in der Schule. Wien: Facultas Verlag.

Reisch, R. (2003). Schulstress gekonnt meistern. Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH.

Richter, A. (2003). Hochbegabung - Information für Lehrer. St. Pölten: Niederösterreichische Landesakademie.

Riemann, F. (2006). Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. (37. Aufl.) München: Ernst – Reinhardt Verlag.

Rödl, B. (1993). Lehrer-Eltern- Kooperation in der Grundschule. Erfahrungen und Reflexionen. Studien zur Pädagogik der Schule. Band 19. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

Rost, D. H. & Schermer, F. J. (2006). Leistungsängstlichkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Psychologie*.(S.404 - 416). Weinheim: Beltz Verlag.

Rost, D. H. & Schilling, S. R. (2006). Hochbegabung. In: D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*.(S. 233 – 245). Weinheim: Beltz Verlag.

Roedell, W.C., Jackson, N. E. & Robinson, H. B. (1989). Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter. Heidelberg: Asanger

Sörensen, M. (1993) .Einführung in die Angstpsychologie. Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner. (2. Auflage).Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Schertler, K. (2004). Schulangst – Ursachen, Folgen und Bewältigung. In *Erziehung und Unterricht* Heft, 9/10 (S. 788-796). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH.

Schmidt, Ch. (2005). Analyse von Leitfadeninterviews. In U.Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*.(S. 447-456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Sparfeld, J. R. & Schilling, S. R. (2007). Underachievement. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. (S. 804 – 812). Weinheim: Beltz Verlag.

Spitzer, M.(2007). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München: Elsevier GmbH.

Stamm, M. (1999). Einführung in die Thematik. In Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.(Hrsg.), *Begabungsförderung in der Volksschule- Umgang mit Heterogenität*. (S. 10 – 29). Trendbericht SKBF Nr. 2, Aarau 1999.

Stapf ,A. (2004). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit Entwicklung Förderung. (2. Aufl.). München: Verlag C.H. Beck.

Strian, F. (2003). Angst und Angstkrankheiten. (5. Aufl.). München: C. H. Beck oHG.

Terrassier, J. C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In K. K. URBAN (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S.92-97). Heidelberg: G. Schindele Verlag.

Trautmann, Th. (2003). Hochbegabt –was n(t)un? Münster: LIT Verlag.

Ulich, K. (1993).Schule als Familienproblem? Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Urban, K. K. (1982). Vom Genie zum Hochbegabten. In K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S. 17-31). Heidelberg: G. Schindele Verlag.

Webb, J.T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S. S. (2007). Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer. (5. Aufl.). Bern: Hogrefe AG.

Winkel; R. (1979). Angst in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungsmöglichkeiten schulischer und sozialer Ängste. Essen : Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Wittmann, A. J. & HOLLING, H. (2001). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Wittmann, A.J. (2003). Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe Verlag

VERWENDETE INTERNETLINKS:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/hss.xml>

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug.teil1.xml>

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml>

http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz_1.xml

<http://www.lehrerweb.at>

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lpvsgesamt.pdf>

<http://www.schulen.wien.at/schulen/999999/Dokumente/SV%20Broschuere%02004%2005>

<http://www.mensa.at>

8 Anhang

8.1 Abkürzungsverzeichnis

BGBL.	Bundesgesetzblatt
bzw.	beziehungsweise
E.	Eltern
ect.	und weitere
K.	Kind
L.	Lehrer/Lehrerin
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
u.a.	unter anderen
VS	Volksschule

8.2 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden/ Datenblatt

Interviewcode:

Persönliche Daten:

Geschlecht:

Alter:

Schulbildung:

Berufstätigkeit:

Angaben zum Kind:

Geschlecht:

Alter:

Anzahl der Geschwister:

Geschwisterreihe:

Interview am:

Dauer des Interviews:

Raum:

Interviewleitfaden

Die Angst der Eltern hochbegabter Kinder beim Wechsel vom Kindergarten in die Schule (Schuleintritt)

1. Fragen zur Person:

- Wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit denken, was fällt Ihnen spontan ein?
- Woran erinnern Sie sich gerne , woran ungern?

2. Fragen zur Hochbegabung des Kindes /der Kinder / Eltern - Kind

- Hat Ihr Kind bereits andere Institutionen (Kindergarten, Spielgruppe oder ähnliches) besucht?
- Wenn ja – wie haben Sie die Zeit im Kindergarten erlebt?
- Wenn nein- hatte Ihr Kind Kontakt zu anderen Kindern / in welchem Umfeld?
- Wie können Sie Ihr Kind beschreiben? (Stärken, Schwächen, Probleme, Ängste)
- Was hat Sie veranlasst Ihr Kind testen zu lassen? (Zeitpunkt des Tests)
- Wie haben Sie als Familie das Ergebnis (Hochbegabung) empfunden?
- Worin sahen/sehen Sie ihre Aufgabe als Eltern in dieser neuen Situation?

3. Die Institution Schule:

- Wie empfanden Sie die Zeit der Schulwahl für Ihr Kind?
- Welche Erfahrungen haben Sie bei den ersten Kontakten mit der neuen Schule gemacht? (Tag der offenen Tür, Direktorin, LehrerInnen)
- Welche Erwartungen haben Sie grundsätzlich an die Schule? (päd. Vorstellungen)
- Wie glauben /glaubten Sie wird Ihr Kind mit den Anforderungen (Disziplin, schulisches Lernen...) zurechtkommen?
- Welche Erwartungen haben/hatten Sie die LehrerInnen ihres Kindes betreffend?
- Worin sehen/sahen Sie Ihre Aufgabe als Eltern in dieser neuen Situation?

- Welche Gedanken machen Sie sich über die schulische Zukunft Ihres Kindes?

4. Schulische Ereignisse und Familie

- Welche Veränderung erwarten Sie /haben Sie erwartet durch den Schulanfang?

5. Abschluss

- Was ist offen geblieben, was möchten Sie noch erwähnen?

Vielen Dank für das Gespräch.

8.3 Interview A

- F: *Willkommen, und vielen Dank, dass sie sich Zeit nehmen, mir, für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen. Wenn sie an ihre eigene Schulzeit zurückdenken, was fällt ihnen spontan dazu ein?*
- A: Es war in manchen Arbeitsbereichen sehr stressig für mich, weil ich in Teilbereichen nicht sehr gut war, ahm und ich hab' aber trotz dieser für mich Schwächen offensichtlich ganz gute Lehrer erwischt, die, ahm, versucht haben mir behilflich zu sein, so im Großen und Ganzen bis auf einige wenige Ausnahmen, viel Stress mit viel Bauchweh und Sorgen, so würd' ich das einmal bezeichnen.
- F: *Ihre Schulzeit ist vorbei, jetzt kommt ihr Kind in die Schule. Hat K einen Kindergarten besucht und wie haben Sie und ihr Kind diese Zeit erlebt?*
- A Ja, also er ist in den Kindergarten gegangen. Er ist in den Kindergarten gekommen mit, ah, ein bissl über zweieinhalb, dann mussten wir nach einem halben Jahr den Kindergarten wechseln, weil's im ersten Kindergarten große Probleme gegeben hat, da gab's offensichtlich für ihn keine Möglichkeiten, sich in der Gruppe einzufügen, es gab sehr viele Konflikte, er hat ganz stark den Kindergarten verweigert und wir haben uns dann entschieden, den Kindergarten zu wechseln, mit ganz wenig Pause dazwischen, also es gab keine längere Phase als 14 Tage, wo er zu Hause war zwischen zwei Kindergarten, ahm, und im zweiten Kindergarten hat das dann etwas besser geklappt, das war ein Kindergarten, der war eine altersgemischte Gruppe, mit ganz vielen Sprachen, Nationalitäten und da hat es so halbwegs gepasst, also da ist er wenigstens hingegangen. Aber auch da hatte wir viele Gespräche, weil er Probleme hatte mit den Kindergärtnerinnen. Da haben wir uns oft gedacht ähm wie wird das in einer Schule, das hat mir echt Bauchweh gemacht.
- F *wie würden sie K beschreiben, seine Stärken, Schwächen, Probleme,?*
- A Ahm, , Stärken hat er schon , er hat da einen starken Willen in allem --aber schwierig ahm, ahm, schwierig ist er in Gruppen sicher, ah, es fällt ihm sehr schwer, sich an Regeln zu halten, die für die Gruppe allgemein gelten sollten, er kann ganz schwer Rücksicht nehmen, er hat, ahm, einen starken Willen, bis zur Sturheit und er mag gern selber bestimmen, was zu tun ist, also, ich, also eigentlich Verständnis, wie's vielleicht im Kindergarten natürlich sein hätte sollen, bringt er nicht auf, das seh' ich als, das war im Kindergarten als großes Problem, ist auch jetzt noch ein Problem zum Teil. Da haben wir große Sorgen gehabt, dass wir da eine Schule finden, die das aushält.
- F *Was hat sie veranlasst, .ihr Kind testen zu lassen, wie alt war das Kind, als es getestet wurde?*
- A Die Testung war knapp vor Schulbeginn, -- veranlasst dazu hat das Umfeld, weil wir das nicht wollten, ich wollte eigentlich keine Testung, sondern es ist darum gegangen, dass alle g'sagt haben, der ist so weit und der kann so viel und das muss man sich anschauen und man müsst' ihn intensiver fördern und man müsst' mehr tun und da wird auch die Schule ein Problem und dann haben wir uns freistellen lassen und eine Testung gemacht auch für die Schulsuche und so.
- F *Sie haben ja als Ergebnis Hochbegabung erhalten, wie war das für sie als Familie?*
- A Wir haben auch nach dem Testungsergebnis das Gefühl gehabt als Familie, was er soll, hat er net g'macht, nach wie vor, also es war auf der einen Seite ganz wenig Erleichterung, es war ganz viel Stress, das war viel damit verbunden mit Vorwürfen aus dem Umfeld, warum nicht früher und es wäre da zu viel Zeit vergangen, der Druck hat sich a bissl erhöht, nämlich jetzt sich genau zu überlegen, ob man ein normales Kind hat oder nicht und vor allem wieder der Schulbeginn , wohin gibt man so a Kind.

- F* *Worin sahen sie ihre Aufgabe als Eltern, nach der Testung?*
- A* Die Unsicherheit und die Sorgen ist größer geworden, ob das was man sich überlegt hat, ob das richtig ist, ob das gut ist, ob das genug ist, ahm, die Angst sozusagen, alle folgenden Entscheidungen falsch zu machen und die vorangegangenen Entscheidungen, die eh schon nicht richtig waren und die folgenden Entscheidungen jetzt noch schwieriger werden, und die, ahm, der Umgang mit dem Kind hat sich durch diese Unsicherheit auch verändert, da war halt die Angst etwas falsch zu machen.
- F* *Ihr Kind kam voriges Jahr zu uns in die Schule. Eine Lehrerin, also eigentlich waren es zwei Lehrerinnen haben einen Teil der Verantwortung übernommen für die Förderung der Hochbegabung, Wie ist es ihnen damit gegangen, welche Gefühle hatten sie da dazu?*
- A* Erleichterung, Erleichterung was abgeben zu können, also nachdem wir lange Schule gesucht haben, und von Sodbrennen bis Kopfweg und Streit alles durchgegangen sind - - -war es für uns eine Erleichterung, die Hoffnung zu haben, dass er viel beschäftigt wird..., ahm, aber natürlich auch die Sorge, dass so, dass so, wie er sich manchmal benimmt, dass das auch zu viel sein könnte für eine Gruppe. Dass das nicht getragen werden kann von der Gruppe, also auch da die Angst sozusagen, dass so ein Kind in der Klasse ned immer ein lobenswertes Kind in einer Klasse is, also net immer eine Bereicherung sein muss, in Kenntnis wie er is'. Man könnte sagen, Erleichterung weil da was abgegeben werden konnte und Angst, dass er dort nicht bleiben kann, so wie er sich ---- so wie er ist.
- F* *Wenn sie sich zurückerinnern, wie haben sie die Zeit der Schulwahl empfunden?*
- A* Furchtbar, **sehr schwierig**, und **wirklich stressig**, wie gesagt das **ganze Umfeld**, Großeltern, Tanten und überhaupt, ahm, immer gemeint haben, man kann das Kind net in die nächstgelegene Schule...sondern man muss mit ihm irgendwo hingehen, **wo es dem Kind gerecht wird**, was wir so net g'sehen haben und daher waren wir dann schon sehr verunsichert, und haben viele Schulen uns ang'schaut, wir haben uns öffentliche Schulen ang'schaut und Private ang'schaut, ahm Ganztagschulen ang'schaut, Schulen mit Schwerpunkten ang'schaut, das bewegtes Lernen, oder so und haben dann aber die Mehrstufigkeit als die sinnvollste Variante ausgewählt, und zwar dann nach Schulbesuchen, also teilweise Tag der offenen Tür, teilweise ang'rufen, ob man kommen darf, und ob jemand Zeit hat für uns, haben wir die Schulwahl so getroffen, das hat eigentlich recht **viel Zeit in** Anspruch genommen. **Aber die Angst das** war die falsche Entscheidung ist immer da. Ich glaube die vergeht, wenn das Kind auch gut ist in der Schule. Wenn das Kind auch **Freunde** hat und **sich wohl fühlt**. Und solange ist die Frage, vielleicht wärs in der Schule ums Eck anders geworden und warum haben wir die nicht genommen aktuell.
- F* *Welche Erwartungen hatten sie grundsätzlich an die Schule?*
- A* Unterstützt zu werden, unterstützt zu werden, Fähigkeiten im Kind adäquat zu behandeln, also nicht zu viel zu verlangen, nicht zu wenig zu verlangen, mich austauschen zu können mit dem jeweiligen Lehrer, ähh, ahm, Entlastung für uns, aber da war auch immer die Sorge, dass die das nicht aushalten.
- F* *Wenn sie jetzt noch die Erwartungen von LehrerInnen oder an LehrerInnen beschreiben sollten, was wäre dann noch zusätzlich zu den Punkten, die sie schon erwähnt haben noch zu sagen ?*
- A* Erwartungen an die LehrerInnen? Mir die Sicherheit zu geben, dass meine Schulwahl die Richtige war, und dass die mir vermitteln, dass mein Kind eh normal ist, sozusagen mir die Sorgen abnehmen, weil nach diesen Erfahrungen des Kindergartenwechsels, und das war nicht angenehm, dann waren schon die Sorgen und Ängste groß, dass es wieder nicht passt. Also das sozusagen auf souverän gestalten, auf Per-

sonen zu stoßen, die nicht meine Ängste verstärken, sondern, die, die sagen, die mir sagen, die mir das vertrauen auch geben, dass sie das mit dem Kind schon regeln werden mit dem Schulischen. Weil diese Angst sozusagen dreimal in der Woche in die Schule zitiert zu werden, weil das Kind halt irgendwie außerhalb der Norm ist.

F Wie glaubten sie, dass ihr Kind mit den neuen schulischen Anforderungen, mit Disziplin, mit der neuen Gruppe, oder mit Freundschaften zurechtkommen wird?

A Nachdem mein Kind kein Zurückhaltendes ist, war meine Angst natürlich sehr groß, dass es überhaupt **nicht in die Gruppe rein findet**, und **zwar in keine**, also weder in die der Gleichaltrigen, noch in die der Höheraltrigen, weil er sehr extrovertiert ist und alles das, was er weiß an die Frau und an den Mann bringen muss, und zwar **laut und als erster**, also das heißt, er ist nicht der stille Arbeiter in der Ecke, er fordert ganz viel, er fordert das vehement und er **diskutiert alles aus**, also das war schon, ah, nicht zu erwarten, dass es so tadellos klappt in der Schule mit ihm.

F Wenn sie jetzt an die schulische Zukunft ihres Kindes denken, welche Gedanken machen sie sich dazu?

A Ich glaub' das spätestens, wenn, wenn er in der Vierten sein wird und vorm Abschluss der Volksschule steht. Die Fragen werden wieder anfangen, und zwar relativ zeitig anfangen und zwar nicht aufgrund der Noten, über das red ich jetzt gar nicht, da hat er ja keine Probleme, sondern was macht man in der Sekundarstufe mit ihm, wo soll er dann hingehen, was, was könnte dann adäquat sein, i merk' relativ wenig Veränderung in seinem Verhalten, vielleicht ist das auch etwas, wo man mit einer Kinderpersönlichkeit auch so umgehen muss, aber jetzt ist es stagnierend, Ah, aber schon auch ein leichtes Grummeln?, was könnte dann passieren, wenn dann die Schulentscheidung wieder ansteht? Also das sind, also ich versuche jetzt die Zeit zu genießen, wo's gut läuft.

F Welche Veränderungen haben sie damals als Familie erwartet durch den Schulanfang?

A Also die Verantwortung teilen können, dass man Teilbereiche auslagert, nämlich neue Interessen zu wecken oder Sachen, die ihn interessieren, dass die vertieft auch in der Schule behandelt werden können und dass das grad in der Mehrstufigkeit das ned so ein großes Problem ist, ihm zu sagen, ha, du musst warten, du musst halt sitzen und warten, bis die anderen fertig sind, sondern dass die Mehrstufigkeit dann vielleicht da, vielleicht dass ihm erlaubt wird und das ist eh so passiert, dass er in höheren oder älteren Klassen mitarbeiten kann, das haben wir uns schon gedacht, also das war ja auch ein Grund der Entscheidung für diese Schule, dass das eine Möglichkeit ist, also dass, ja seine Begabungen trotz aller Schwierigkeiten gefördert zu kriegen. Das war die Haupterwartung an die Schule, sonst ist da keine Veränderung weil wir ja immer früh aufstehen mussten, es ist halt jetzt nimmer freiwillig, sondern er muss hingeben. Auch wenn ich daheim wäre, in die Schule muss er ja.

F Gibt es jetzt noch etwas, das für sie noch offen geblieben ist

A Offen geblieben. Die Anmerkung ist nur, dass ich mir denk', die Mehrstufigkeit hat jetzt gut funktioniert und das merkt man auch natürlich in der Familie, dass wir alle stabiler sind und die Schule keinen Stress verursacht und dass es halt etwas ist, was wir für die Sekundarstufe no net gefunden haben, ...System ..., aber ist sozusagen eh ned Gegenstand jetzta, des Interviews.

Dann danke ich Ihnen sehr herzlich für das Interview!

8.4 Interview B

- F *Herzlich willkommen zum Gespräch und vielen Dank, dass sie sich zur Verfügung gestellt haben....Wenn Sie sich an ihre eigene Schulzeit erinnern, was fällt ihnen spontan dazu ein?*
- B Naja, hab ich positive Erlebnisse, vor allem an die Volksschule, dann wars halt vom Lernen her anstrengender, aber positiv ja so seh ich das. Ausflüge und so sind mir in guter Erinnerung, das war sehr nett, nein allgemein kann ich sagen, Schule war in Ordnung für mich, nix schreckliches.
- F *Hat ihr Kind einen Kindergarten besucht und wie haben sie und ihr Kind die Zeit erlebt?*
- B Mhm, mein Kind war im Kindergarten.
- F *Wie haben sie die Zeit im Kindergarten da erlebt mit ihrem Kind?*
- B Ja, (seufzt) es war eigentlich relativ **stressig**. Weil immer, wenn ich mein Kind abgeholt habe, hat mir die, äh Erzieherin immer erzählt, dass er sich heute schon wieder nicht an den gemeinsamen Aktivitäten beteiligt hat. Dass er oft, in ihren Augen, mutwillig Dinge **anderer zerstört hat**, dass er kaum zu überreden war beim Zeichnen und beim Basteln mitzutun, und, ich hab' eigentlich fast **nur negative Dinge** von dem Kind g'hört, wenn ich's g'holt hab'.
- F *Wenn sie ihr Kind beschreiben, welche Stärken und Schwächen würden sie da beschreiben?*
- B Naja, mein Kind ist eigentlich an **sehr vielen Dingen** interessiert. Und das **nervt** weil er fragt mir Löcher in den Bauch und oft ist es wirklich so, dass mein Mann und ich am Abend beim Internet sitzen und recherchieren, damit wir die Fragen beantworten können. Er kann **den Mund nicht halten**, auch nicht wenn wir das sagen. Und komischerweise ist es so, dass er meistens einen von uns braucht, um sich zu beschäftigen. Also ganz selten passiert es, dass er sich allein mit irgendetwas beschäftigt. Das Problem wenn man gerade z'Haus kommt, er nervt wirklich alle. Ja
- F *Was hat sie veranlasst, das Kind testen zu lassen?*
- B Na, eigentlich hauptsächlich diese Diskrepanz, das halt im **Kindergarten gesagt** wurde, also eigentlich haben die uns zum Psychologen geschickt. Sie haben ja viele **negative Dinge mitgeteilt** über unser Kind auch dass **er Sachen zerstört**, wir zu Hause haben zwar gemerkt haben, dass es anstrengend ist, aber diese Fragen, die er gestellt hat und auch wenn wir uns mit Freunden getroffen haben, **dieses Anderssein, als die Kinder** unserer Freunde. Er wollte da viel mehr wissen und hat **nie eine Ruh** gegeben. ... was man abtesten lassen könnte, weil er ja so anders war und so. Im Kindergarten habens das auch Druck gemacht, sollen zur Psychologin, weil er so auffällig war.
- Der Test war dann, das war, ahhh, knapp über fünf, also es war noch im Kindergarten, aber noch knapp vor der Schuleinschreibung.
- F *Sie haben ja dann das Ergebnis Hochbegabung erfahren. Wie war das für die Familie und worin haben sie da ihre Aufgaben gesehen*
- B Na auf der einen Seite war es für mich **eine Beruhigung**, ah, weil es für mich das **Verhalten im Kindergarten erklärt** hat. Mir war klar, der ist im Kindergarten so, weil er eben hochbegabt ist und sich dort wahrscheinlich unterfordert fühlt. Auf der anderen Seite war da eine **Menge Angst was falsch zu machen**, vor allem ham ma gewusst, dass ma da eine Schule suchen müssen, die irgendwie halt anders ist. Da weiß man das Kind ist hochbegabt und der führt sich so auf, dass der Kindergarten schreit. Na, wie wird das in einer Schule sein. **Schlaflose Nächte ham** ma gehabt, wie find ma so eine Schule. Da

werden die Eltern schon sehr allein gelassen, weil unsere Freunde ham gsagt, der wird scho normal werdn wenn er in die Schule kommt. Das war auch nicht hilfreich. Ja wir haben halt gesucht. Wir wollten auch nicht dass des Kind so unglücklich wird in der Schule wie im Kindergarten.

F *Jetzt kommt ihr Kind, in die Schule und eine Lehrerin übernimmt einen Teil der Verantwortung. Wie gehen sie damit um, welche Gefühle haben sie da dazu?*

B Ja, nachdem ich ja auch von unserem Vorgespräch weiß ist diese zusätzliche Lehrerausbildung noch selten, diese ECHA Ausbildung, denke ich mir, ah, is' es für mich als Mutter auf der **einen Seite beruhigend**, weil man denkt, dann hat sie, dann dann nimmt sie mein **Kind aufgrund des Verhaltens nicht so negativ wahr**, auf der anderen Seite hoffe ich, dass die Lehrerin **dem Kind so viel bietet, dass wir zu Hause entlastet werden**, also irgendwo is es für mich schon beruhigend zu wissen, da ist jetzt jemand, der wird sich um das Kind kümmern. Gleichzeitig habe ich natürlich **die Panik dass die mein Kind nicht ernst** nimmt, so wie im Kindergarten, und **mich auch nicht**. Irgendwie werden meine Bauchweh erst aufhören wenn da einmal ein Jahr vorbei ist.

F *Wenn sie jetzt an die Zeit der Schulwahl denken. Wie war das für sie, also die Suche?*

B **Schulwahl – ein Albtraum** - Das war so **stressig für mich**, weil, ich hab das Ergebnis, ah ah, wie gsagt, ungefähr ein Jahr vorher bekommen und das heißt, zuerst hab' ich mir gedacht, ja sicher, wir haben die gleichen Wege, Schule..., das Kind geht dorthin und dann hab ich mir 10 Schulen angeschaut am Tag der offenen Tür, die alle im Profil haben, dass sie Begabung fördern. Habe Vorgespräche geführt, und bei einigen hab i gleich gewusst, die **nehmen mi nicht ernst**, die **glauben Hochbegabung is a Modeerscheinung** und da hab' ich mir gedacht durch ihr System mit diesem, mit dieser Mehrstufigkeit, ja das könnt' eigentlich, ah, was sein, wo vielleicht auch gefordert wird, ohne dass man sehr viel noch zusätzlich tun muss. Und da hab ich das **Gefühl gehabt, ernst genommen** zu werden und da hab ich mich entschieden. **Aber die Angst dass die Entscheidung falsch ist**, weil man ja nach so vielen Schulen auch nicht mehr weiß was richtig ist, die Angst bleibt. Weil das ja auch eine Schule ist wo das Kind niemand kennt, wird er **wirklich Freunde finden**, wird er sich wohl fühlen, und wenn nicht, dann bin ich schuld. Also die Angst bleibt einfach.

F *Welche Erwartungen haben sie jetzt Grundsätzlich an ihre neue Schule?*

B Najoo, grundsätzlich (nachdenkend), wie schon erwähnt, dass **ein Teil der Last auch uns** Eltern abgenommen wird, dass der K ahh, **sicher gefördert wird**, in **allen Bereichen**, wo er besonders wissbegierig ist, was ich aber auch gerne hätte, wäre, weil's im Kindergarten auch nicht der Fall war, dass er irgendwie auch **lernt, wie komm' ich mit anderen Kindern zurecht**, weil des, wie ich mit anderen Kindern umgehe, also da hat er **ganz große Probleme**, des merk' i a, wenn i mit ihm am Spielplatz geh', also da denk' i ma, sollte die Gruppe, die Lehrerin schon drauf schau'n, dass **er net zum Außenseiter** wird, weil das möchte ich eigentlich ned. Ich denke mir es wird wahrscheinlich nicht ohne Rückschläge gehen, in der Schule, und da glaub' ich schon dass es nötig sein wird, dass wir ihn unterstützen, mit diesen Erfahrungen auch fertig zu werden. Ich könnt' mir schon vorstellen, so wie ich ihn zu Hause erlebe, er will immer alles gleich wissen und gleich Aufmerksamkeit, **da könnt's in der Schule ziemliche Schwierigkeiten geben**, also ich denke mir, da wird er von **uns auch die nötige Unterstützung** brauchen, damit wir ihm das auch erklären können und auch jetzt, wo er ausgetestet ist, im Gespräch kann man ihm das recht gut erklären, also da hab' ich schon vor, im Verhalten die Lehrerin zu unterstützen, also dass das net alles an den Lehrern hängen bleibt.

- F *Und welche Erwartungen haben Sie da an die Lehrerinnen?*
- B Mir die Sicherheit geben, dass die Wahl richtige war, dass mein Kind angenommen wird, dass die Lehrerinnen das Kind ernst nehmen und uns als Eltern auch, dass da immer Kommunikation stattfinden kann, egal was passiert. Dass sie uns unterstützen, und wir auch sie unterstützen, wie schon gesagt halt.
- F Wie glauben sie, wie wird er mit den neuen Anforderungen in der Schule zurechtkommen? Ich spreche von Disziplin, sich einordnen in der Schule, Arbeitshaltung, wie eigentlich jetzt schon vorher erwähnt, Freundschaften, auch das schulische Lernen.
- B Ja, da **befürchte** ich eben **die größten Schwierigkeiten**, jetzt nicht dass er die Dinge nicht erlernt, die gefordert werden, aber gerade eben **Arbeitshaltung**, weil ich hab' zu Haus' schon gemerkt, wenn ich ihn um etwas bitte, wo er den Sinn der Geschichte nicht sieht, dass er's macht, **dann haut er mit**...und ist nicht mehr zu überreden da weiter zu tun und das könnt' ich mir vorstellen, da könnt' es **in der Schule ziemliche Probleme geben**, und des, ja, des mit den Freunden, also bis jetzt muss ich ehrlich sagen, **versteht er sich eigentlich** nur mit den Kindern unserer Freunde, die zwei, **drei Jahre älter** sind als er, wobei da denk' ich mir wieder dann vielleicht die Chance für ihn in der mehrstufigen Klasse, da es da eben mehr ältere Kinder gibt, und das war zum Beispiel auch ein Grund für mich, wo ich mir gedacht habe, da könnte das, das könnte für den K besser passen.
- F *Wenn Sie an die schulische Zukunft ihres Kindes denken, welche Gedanken machen sie sich da?*
- B Naja, ich denke mir so ein hochbegabtes Kind ...Hauptschule oder so was kommt sowieso einmal nicht in Frage, das heißt also, wir werden in drei oder vier Jahren wieder vor der Entscheidung stehen eine Schule zu finden, wo eben Rücksicht genommen wird bzw. wo er halt dementsprechend gefordert wird, sodass halt diese ganze Verhaltensproblematik wegfällt. Ich muss ehrlich sagen, da hab' ich mir noch nicht wirklich Gedanken gemacht.
- F *Welche Veränderungen in ihrem Alltag erwarten sie jetzt durch den Schulanfang?*
- B Nachdem er eh schon in den Kindergarten gegangen ist, denk' ich mir, ist dieses Ritual des Aufstehens und des Fertigmachens, also das is' einmal alles geklärt und nachdem ich ja ganztägig berufstätig bin, ist das, hoffe ich..., also vom Tagesablauf **glaube ich nicht, dass sich was verändern wird im Gegensatz zum Kindergarten**
- F Gibt es etwas, was jetzt noch offen geblieben ist, also gibt es etwas wo sie sagen, da möchte ich noch etwas dazu sagen, möchten sie noch etwas dazu sagen?
- B Mich würde interessieren zu wissen, ob es an ihrer Schule mehr Eltern mit hochbegabten Kindern gibt und ob's da vielleicht die Möglichkeit gäbe, sich mit diesen Eltern auszutauschen? Weil ich denk' mir, vielleicht haben die auch **Angst dass mit ihrem Kind** was schief geht.
- F *Wir werden im Herbst die Idee aufgreifen und gemeinsam besprechen.*
- Danke für das Gespräch.*

8.5 Interview C

- F *Herzlich willkommen und vielen Dank, dass sie sich für das Interview zur Verfügung gestellt haben. Woran, erinnern Sie sich wenn sie an ihre eigene Schulzeit denken? Wie ist es Ihnen da so ergangen?*
- C Ich habe keine gute Erinnerung, wollte nicht wirklich in die Schule gehen. Ähm die waren, also das Lerntempo das war so langsam, ich hab da viel Bauchweh gehabt und habe mich sehr gelangweilt. Ich hab heute noch Zustände wenn ich an meine Schulzeit denke, also ich hoffe das bleibt meinem Kind erspart. Das war furchtbar. Meine eigene Schulzeit war nicht angenehm.
- F *Ihr Kind ging in den Kindergarten, wie haben Sie und ihr Kind die Zeit im Kindergarten erlebt?*
- C Die Zeit im Kindergarten war bis vor einem halben Jahr sehr positiv, jetzt merkt man einfach sehr, dass der K schon wirklich schulreif ist und neue Herausforderungen einfach braucht. Aber sonst ist eigentlich sehr positiv, ahhm, obwohl er natürlich manchmal Schwierigkeiten hat, weil er nicht bei einer Sache bleibt aber er interessiert sich halt für alles und **fragt Löcher in den Bauch** und die **gehen damit ganz gut um**. Die **wollten** ja auch dass wir **ihn testen** lassen, weil **er sprachlich so weit** ist und Millionen Fragen stellt zu Gott und der Welt.
- F *Wie würden sie ihr Kind beschreiben, seine Stärken , seine Schwächen*
- C Also, ja seine Stärken, also er ist eher sehr nervend mit dem dauernden Fragen die er hat, ja Stärke mmh—also er ist sehr **willensstark**, sonst ist er wie ein Schwamm, der saugt alles auf, ist dauernd unruhig eigentlich, er sagt auch immer, ich hab so viel Kuddelmuddel im Kopf, das **geht so durcheinander** und dann schläft er schlecht, irgendwie nicht glücklich mit sich und er kann **extrem nervig** sein.
- F *Was hat Sie veranlasst ihr Kind testen zu lassen und wann haben Sie ihn testen lassen?*
- C Ich wollte ihn nicht testen lassen, wir haben da viel diskutiert, aber dann haben sich die Anderen, also die **Verwandten, der Kindergarten und mein Mann** durchgesetzt halt. Ja mmh ---der Test war dann knapp bevor wir angefangen haben eine Schule für ihn zu suchen.
- Also ein halbes Jahr bevor er in die Schule gekommen is. Und i habe mir gedacht, super, jetzt habm mir ein hochbegabtes Kind, und in dem Moment hätt ich lieber ein normalen Test gehabt.
- F *Wie ist es ihnen als Familie mit dem Testergebnis ergangen? Hat sich da für die Familie etwas verändert?*
- C Alle einschließlich meinem Mann haben gesagt, na siehst, der ist super. Und ich habe mir gedacht um Gottes willen, wird der eine **normale Kindheit** haben, was man da alles falsch machen kann, ja **Angst etwas falsch** zu machen in seiner Förderung, da hab ich sogar meinen Mann angesteckt damit, wir haben uns dann oft überlegt was können wir tun, dass da nicht was verkümmert und viel **Angst dass er irgendwie abgestempelt** wird und vor allem in **welche Schule soll** ja also soll er dann gehen. Wir haben dann im Stadtschulrat angerufen und gefragt was die uns so für Schulen sagen können. Und da haben wir auch die Adresse gekriegt. Für Zuhause haben wir halt viele Lexika angeschafft und haben uns schon mehr, als vorher auf seine Fragen vorbereitet. Irgendwie ist mir das Ergebnis so vorgekommen als wenn jemand sagt – Sie haben ein **behindertes Kind**. Schon seltsam oder?
- F Ich kann mir schon vorstellen dass das einigen so geht, solange so wenig über Hochbegabung und Förderung in der Grundschule allgemein bekannt ist.

- F *Ihr Kind kam im Herbst in die Schule. Ein Teil der Verantwortung für die Förderung der Hochbegabung wurde auf eine Lehrerin übertragen. Wie ging es Ihnen damit?*
- C Da hab ich mir **schon Sorgen gemacht**, dass da alles glatt gehen wird, hoffentlich wird er da ernst genommen und nicht abgestempelt, und ein **bißl Angst** hatt ich schon, dass die Lehrerin uns so als **Besserwisser sehen** könnte und K auch so abgestempelt wird. Es ist sehr **schwer da Verantwortung** abzugeben, die Frage ist ob die Lehrerin da zu Gesprächen bereit ist, vor allem weil meine Erfahrung in Schule ein andere ist. Es ist auch schwer sich da genau zu erinnern, weil bis jetzt ist es ja ganz gut gelaufen.
- F *Wie haben Sie dann die Zeit der Schulwahl oder der Schulsuche empfunden? Wie war das für die Familie?*
- C Als **Belastung**, da die **Erinnerung an die eigene** Schulzeit so natürlich wieder hochgekommen is' und der Gedanke, dass es sehr wichtig is', welche Umgebung, **welche Lehrer**, da sind, ob das einem Kind Spaß macht in die Schule zu gehen, der Schulstart, ob er Freude hat, ob er gern lernt oder ob ihm die Schulzeit, äh, äh vermiest wird, war schon extrem **belastend**. Vor allem wars halt die **Angst welche** von den vielen ist **die richtige Schule**. Und dann kennt er ja niemanden da, **wird er Freunde haben**, wird er **ausgelacht**, solche Fragen verfolgen einen, das ist **schon viel Stress**.
- F *Welche Erwartungen hatten und haben sie grundsätzlich an die Schule und die LehrerInnen?*
- C Dass mein Kind **entsprechend gefördert wird**. ; die Sicherheit zu erhalten, dass die Wahl richtig war. Dass die Lehrerinnen viel **Geduld haben** und, da wiederholt sich das glaub' ich, dass wir einfach bewusst den Wissenserwerb fördern und, und dass sie **uns und ihm die Angst nehmen** was falsch zu machen. Dass wir **Sicherheit erhalten, dass die Wahl** richtig war. Dass sie ihm meine Schulerfahrungen ersparen, dass **er nicht Bauchweh** hat, wenn er in die Schule gehen muss. Dass er da adäquat gefördert wird auch wenn er viele Schwächen hat. Vor allem, dass ein **offenes Gespräch** mit Schule oder Lehrerin möglich ist. Bei ihnen weiß ich das ja schon, wir hatten ja schon viele Gespräche und ich bin schon sehr erleichtert dass ich da Ansprechpartner schon habe.
- F *Wenn Sie sich zurückerinnern, wie glaubten Sie damals, dass ihr Kind mit den Anforderungen in der Schule zurechtkommen wird, neue Gruppe, Disziplin, Freundschaften....?*
- C Er hat sich ja schon total äh-- auf die Schule gefreut, aber wir haben uns schon gedacht, mit **dem Einordnen in eine Gruppe**, da könnte na ja, da haben wir, ich schon Probleme erwartet, weil er hat da so viel in seinem Kopf, das muss oder will das raus, er hat da **immer den Mund offen und** ich weiß nicht ob das alle so gut finden, also ich hatte da schon Sorge dass da was kommt. Ich hab **ein bißl Angst gehabt**, dass er nicht **gleich Freunde** kriegt und dann auffällig wird. Das kommt dann ja auch auf die Lehrerin drauf an, wir die damit umgeht und macht, er kann schon recht jähzornig sein. Das mit der Disziplin, das habe ich schon in der Schule furchtbar gefunden, das Wort, ich glaub---- er ist da nicht gut. Also Regel einhalten kann er schon, na ja und er fühlt sich ja auch sehr wohl jetzt. Aber wir hatten da schon unsere erwartenden **Kämpfe, auch bei der Hausübung**, die findet er ja voll überflüssig und ein bissl leicht ist sie ja für ihn.
- F *Welche Gedanken machen sie sich um die schulische Zukunft ihres Kindes?*

C wahrscheinlich werden die gleichen Ängste und Fragen wieder auftauchen, aber ich beschäftige mich noch nicht wirklich damit. Genieße die Zeit wo funktioniert.

F *Welche Veränderung haben sie durch den Schulanfang erwartet?*

C Natürlich verändert sich da die Situation, weil im Kindergarten musste man ja nicht so pünktlich sein, also das hat mehr mich als Mutter betroffen, ah, das war sicher eine Umstellung, dass man sich diesen Tagesablauf in engeren Grenzen setzen muss und natürlich das mit den Hausaufgaben, das war spannend. Der Urlaub ist auch teurer geworden, weil ja nur noch die Ferien möglich sind. Aber sonst war das schon in Ordnung.

F *Gibt es noch etwas, dass sie, das wir vergessen haben, das sie bemerken möchten, das Ihnen noch am Herzen liegt?*

C Ja, ich find' das sehr sehr toll an dieser Schule, wir haben uns einige angeschaut, dass man spürt, dass alle an einem Strang ziehen, also man fühlt sich wirklich gut aufgehoben und ich glaube wir haben eine gute Wahl getroffen, wo man weiter sicher das eine oder andere erleben wird natürlich.

F *Dann danke ich Ihnen für das Gespräch*

8.6 Interview D

- F *herzlich willkommen zu diesem Gespräch und vielen Dank, dass sie sich zu Verfügung gestellt haben*
Wenn sie an ihre eigene Schulzeit denken, was fällt ihnen da so spontan ein?
- D Das alle anderen viel hübscher mit der Hand geschrieben haben als ich, dass ist das was mir spontan einfällt und ansonsten **ist es mir gut gegangen**, in der Schule und ich hab nicht wirklich viel arbeiten müssen dafür.
- F *Gibt es etwas an das sie sich sehr gerne erinnern, oder etwas woran sie sich sehr ungerne erinnern?*
- D Für mich war **Schule ein soziales Event**, das man lesen und schreiben und rechnen dabei gelernt hat während man seine Freunde trifft
war halt ein Nebeneffekt den ich hingenommen habe, aber eigentlich bin ich in die Schule gegangen um meine **Freundinnen zu treffen**,
das hat sich nicht geändert bis ich 19 war. (lächeln)
- F *Jetzt geht es in dem Interview auch um die Hochbegabung ihres Kindes, hat ihr Kind bereits einen Kindergarten besucht?*
- D Ja, 2 Jahre war er im Kindergarten
- F *Wie haben sie die Zeit des Kindergartens erlebt?*
- D **War in Ordnung**, Er **hat Freunde gehabt**, das waren zwei nette Einzelkinder von uns und er hat (ähm) im letzten Jahr wäre so ein **Vorschulheft** zu machen gewesen, das
hat er **verweigert** bis Weihnachten und zu Weihnachten hat er es mit nach Hause genommen ,
und hat gesagt so, jetzt braucht er hoffentlich nichts mehr machen und kann sich aufs Spielen konzentrieren, also das war eher nicht so wichtig diese Vorschulblätter, also das war nicht so seines. Im Grossen und Ganzen war die **Kindergartenzeit recht positiv**. Am liebsten baut er **Legofiguren und ordnet Bauklötze und** baut damit.
- F *Wenn sie ihr Kind beschreiben, welche Stärken und welche Schwächen würden sie beschreiben?*
- D Die Stärken sind eindeutig auf **sprachlicher Ebene**, Schwächen würde ich sagen, aber er ist von der **Arbeitshaltung her**, da lässt er sich **sehr leicht ablenken**, ich weiß nicht ob ihm langweilig ist bei der Arbeit, oder ob ihn alles Andere auch interessiert, aber er kommt nicht weiter, er kann sich da **auf keine Arbeit konzentrieren**, hat keine Arbeitshaltung, er hat eine Menge Schwächen.
- F *Was hat sie veranlasst ihr Kind zu testen und wann war dieser Test?*
- D Ich habe zwei Tests machen lassen. Der erste war, weil er über längere Zeit, also über Jahre unter Verstopfung gelitten hat, weil er Angst vor dem „Aufs Klo gehen“ hatte. Dann sind wir zu einer Psychologin gegangen, die hat ihn angeschaut und es kam heraus, dass er hochbegabt ist. Das war im Kindergarten, da war er ungefähr vier. Der zweite Test war knapp vor Schulbeginn, weil die Kindergärtnerinnen **gemeint haben er ist sozial auffällig**, von seiner **Kontaktaufnahme zu anderen Kindern** und von seinem Verhalten im Sitzkreis oder im Turnen, da fehlt ihm die Grenze. Wenn es heißt „sei ruhig“ **dann springt er herum und führt sich als Kasperl auf**.
- F *Was ist bei diesem Test herausgekommen?*

- D Bei diesem Test kam heraus, dass er hochbegabt ist, mit 135, das weiß ich nicht genau, mit einer Hochbegabungsspitze im Wortschatz und eben diese Auge-Handproblematik. Sie hat gesagt das ist eine intrapersonelle Teilleistungsschwäche. Er ist Auge-Hand genau am Durchschnitt, aber dadurch, dass alles Andere Überdurchschnittlich ist, ist das bei ihm eine Schwäche, was für ein normales Kind keine Schwäche wäre, für ihn aber ein inhomogenes Bild ist. Daher tritt dieses Kasperlverhalten auf, weil er sich einmal hoch und einmal tief fühlt.
- F *Wie haben sie als Familie dieses Ergebnis der Hochbegabung empfunden?*
- D Was man **da alles falsch machen** kann. Dass er sprachlich gut ist hab ich schon vorher erkannt, ich habe vermutet, dass er da gut ist und keinen durchschnittlichen Wert haben wird, aber dass er so massiv über dem Durchschnitt liegt hätte ich nicht gedacht. Für mich war das so, das ich mir gedacht habe, wenn jetzt so ein Wert rauskommt, dann **erklärt** sich für mich auf der einen Seite mit dieser Auge-Handproblematik das er nicht zeichnet und schreibt und so langsam ist und auch warum er sich **im Kindergarten so verhält**, aber es erklärt sich für mich nicht das er so schnell ablenkbar ist und so leicht von der Konzentration wegkommt bei der Arbeit. Da war viel **Angst**, super wir wissen dass er hochbegabt ist, er benimmt sich aber gar nicht wie man sich das so vorstellt. **Angst da irgend** was falsch zu machen
- Für mich war eher ein „wenn er so gescheit ist, wie soll er es jemals schaffen, dass es aus seiner Hand herauskommt“. Wie kriegen wir den Bogen, also nach seiner Austestung ist er ein klassischer Gymnasiumstyp auch Studiumstyp mit der Begabungslage. Zukunftsängste tauchen dann auf. Wer weiß, vielleicht verbaut er sich dann seinen ganzen Weg in der Schule, vor allem war da die **Angst- wohin** geben wir ihn **in die Schule** und dann erwarten wir halt die Schwierigkeiten.
- F *Worin sehen sie als Eltern ihre Aufgabe in der Situation mit dieser Hochbegabungstestung?*
- D Ich versuche ihn vor allem **dort zu fördern wo er so schwach** ist, also das mit der Auge Handkoordination. Das will er aber nicht wirklich, eigentlich soll er halt so normal wie möglich aufwachsen. Und wir **versuchen** halt ihn unsere **Angst nicht spüren** zu lassen, dass wir da Schwierigkeiten in der Schule erwarten.
- F *Ihr Kind kommt im Herbst in die Schule. Die Lehrerin wird einen Teil der Verantwortung für die Förderung der Hochbegabung übernehmen.*
- Wie gehen sie damit um? Welche Gefühle haben sie dabei?*
- D Ich denke mir, in eine homogene Klasse passt mein Sohn sicher nicht, also wenn alle Kinder gleich begabt sind und das gleiche lernen passt für ihn mit seiner Hochbegabung sicher nicht, das heißt für mich ein Schulsystem für meinen Sohn zu suchen und da kommt für mich nur die Mehrstufenklassenschule. Ich habe mir die Schule, die Lehrer und die Klassen angeschaut und habe mir vorgestellt, in welcher Klasse wird er besonders gut aufgenommen von den Lehrern und **wo kann ich als Mutter mitwirken**. Für mich war es schon schwierig jemanden zu finden zu dem ich **genug Vertrauen habe** dass er gut aufgenommen wird und **als Spezialfall akzeptiert** wird und so genommen wird wie er ist. **Die Angst ist da groß** dass das halt **niemand außer mir schafft**, und die **Lehrer mich nicht ernst nehmen**.
- F *Wie haben sie die Zeit der Schulwahl empfunden?*
- D Das war für mich sehr schwierig und ein langer Weg. Für mich war das nicht immer klar. Ich **fürchte mich sehr davor**, dass man nicht weiß wie er sich in dieser Schule tun wird oder wie er sich in einer

anderen Schule tun würde. Ich **fürchte halt, die falsche Entscheidung** getroffen zu haben, **wenn was schief geht**. Da ist man wirklich alleine, wenn man sagt ich suche eine Schule für mein Kind, sagt jeder – ja und ---**und mich frisst die Angst**, das ist vielleicht der **Unterschied zu einem ganz normalen Kind**. Und dann halt auch die Frage **wär er in einer anderen Schule eher normal geworden**, was sich halt meine Eltern sehr wünschen. Er soll so sein wie die anderen Kinder. Und dann gehst du auf die Suche nach der Schule und redest mit Direktoren, aber die **Angst falsch** zu liegen, wird da nicht weniger.

Ich habe mir gedacht, hoffentlich kriegt er die ganzen unterschiedlichen Dinge auf die Reihe, die in der Schule zu tun sind, **hoffentlich findet er Freunde in seiner Klasse**, hoffentlich geht's im gut und er kommt mit dem Stoff mit, mit dem er zu tun hat und obwohl er eine Hochbegabung im sprachlichen Bereich hat heißt das ja noch lang nicht, dass er das auch rüberbringen kann. Ich habe **auch Angst davor**, dass er mit den **Lehrerinnen genau so streitet wie mit mir zu Hause**.

F Wie glauben sie wird ihr Kind mit den Anforderungen der Schule zurechtkommen?

D Ich denke er wird ganz lang im Raum stehen und beobachten, weil das im Kindergarten auch so war. Er ist nicht auf die Kinder zugegangen und hat nur beobachtet. Die Kindergärtnerin hat gesagt dass das komisch ist, und ich hab mir gedacht, **er wird nie Freunde** finden. **Diese Angst hab ich in der Schule auch**. Im Kindergarten hat sich das aber schnell geregelt, er hat seine zwei Freunde gefunden mit denen er sich beschäftigt hat und die anderen waren halt da.

Ich glaube, dass er in **der Schule nicht so leicht einen** Arbeits- und Spielpartner finden wird. Er ist einerseits sehr wählerisch, andererseits wenn er niemanden findet, bleibt er lieber allein.

F Welche Erwartungen haben sie an die Schule?

D Dass mein Kind **gut gefördert und gefordert wird**, in den Bereichen die es halt so gibt in der Schule, aber auch im Bereich logisches Denken, Selbstorganisation. Das ist in der Mehrstufenklasse praktisch, weil man viel selbst organisieren muß z.B. die Beschaffung von Arbeitsmittel, die freie Einteilung der Unterrichtsfächer. Ich glaube. **Dass er lernt sich selber zu strukturieren**.

F Welche Erwartungen haben sie an die LehrerInnen ihres Kindes?

D Das sie seine **Stärken fordern** und seine **Schwächen fördern**. Meine Erwartungen an den Profi „Lehrer“ sind, das sie meinen Sohn **soweit fördern**, dass er sich **wohl fühlt** in der Schule, dass er in den Bereichen wo er gut ist auch an seine Grenzen geführt wird, dass er halt weiterkommt, dass er als Hochbegabter **lernt mehr „über den Rand“** zu schauen. Und da **bleibt die Angst** dass das alles so nicht passieren wird. Dass da **Gespräche immer** möglich sind von beiden Seiten und sie mir mehr Sicherheit geben die **richtige Entscheidung getroffen** zu haben.

F Welche Gedanken machen sie sich über die schulische Zukunft ihres Kindes?

D Ich hab **Angst, dass er es nicht schafft** und die Angst betrifft auch das nachschulische Leben. Es sind viele Fragen. **Was ist wenn** er es in der **Volksschule nicht** schafft, eine flotte Handschrift zu entwickeln, dass er bei einer Schularbeit seine Arbeit in der vorgegeben Zeit beenden kann? Das er im letzten Zeugnis nicht positiv ist und dann fürs Gymnasium eine Aufnahmeprüfung machen muss, und dass er dort scheitert, dass wieder was schief läuft. Was ist wenn sich alles darauf aufhängt, dass er mit der Hand langsam ist? **Das ist eine massive Angst**.

- F* Wenn sie an den Schulanfang denken, was glauben sie welche Veränderungen auf sie und ihre Familie zukommen?
- D* Ich denke, dass wir **zu Hause etwas zur Ruhe kommen**, weil im Kindergarten war alles nicht so ganz strukturiert, ob ich am Nachmittag zu Hause war oder nicht, war nicht so wichtig, aber ich glaube mit Hausübung machen und manchmal in den Hort gehen, wird die Woche von Montag bis Freitag einen geordneten Ablauf erhalten. Nach der Schule eine Stunde in den Hort **Mittagessen, dann Hausübungen** machen, wobei ich ihn unterstützen werde und danach ist Spiel und Spaß, Besuche und Freizeitaktivitäten beschränken sich aufs Wochenende.
- F* Haben sie das Gefühl, dass noch etwas offen geblieben ist, oder möchten sie noch etwas erwähnen?
- D* Es fällt mir nichts mehr ein.
- F* Vielen Dank für das Gespräch.

8.7 Interview E

- F *Herzlich willkommen, und danke, dass sie für ein Gespräch zur Verfügung stehen. Wie ist es Ihnen in ihrer eigenen Schulzeit ergangen?*
- E Mir ist es in der Schulzeit nicht gut gegangen, das war sehr stressig, vor allem der Turnunterricht war furchtbar, das war net meine Stärke. Ich war im Rechtschreiben nicht so gut, dafür war ich beim Rechnen immer schnell. Die Lehrer haben dauernd auf meinen Deutschsachen rumgehackt. Freiwillig war ich dann nicht mehr dort. Aber so ist das halt.
- F *Ihr Kind, ist ja seit einem Jahr bei uns an der Schule, wie war das vor der Schule, hat ihr Kind damals einen Kindergarten besucht und wie war die Zeit im Kindergarten?*
- E Ja, also er ist in den Kindergarten gekommen mit drei Jahren, er ist sehr gerne in den Kindergarten gegangen, hat sich auch sehr gerne in der Bauecke beschäftigt, hat auch gerne die Bilderbücher angeschaut, was er absolut nicht wollen hat, war der Sesselkreis und Mitsingen. Er ist sehr gern gegangen, und die Kindergärtnerin hat mir immer gesagt, welche tollen Sachen er baut, dass er sprachlich sehr gut is’.
- F *Wenn sie K beschreiben sollen, welche Stärken und welche Schwächen fallen Ihnen da ein?*
- E Stärken, (räuspert sich), er **ist sehr neugierig**, er ist sehr **wissbegierig**, ah, aber er macht alles gleichzeitig, **kann bei keiner Arbeit bleiben**, hat dauernd **Angst ausgelacht** zu werden, da macht er lieber nichts dann und er sitzt eigentlich am liebsten am Klo.
- F *Wann haben Sie ihr Kind testen lassen und warum?*
- E **Der konnte lesen.** Er hat im Kindergarten, also wie wir da mal gegangen sind, hat er immer g’fragt, was steht drauf, auf den Schildern und er hat es mir immer vorgelesen und bin dann durch Zufall draufgekommen, dass er lesen kann und hab das auch der Kindergärtnerin gesagt, da war er nicht ganz fünf, da hat sie g’sagt, na, das glaubt sie nicht, das wird er sich irgendwie gemerkt haben und die **Kindergärtnerin** hat aber dann ganz ein neues Buch hingelegt, das er vorher noch nie gesehen hat, und er hat’s vorgelesen und da sind wir draufgekommen, dass das **Kind offensichtlich lesen kann**. Ja und dann vor Schuleintritt hab’ ich ihn testen lassen, weil er ja schon lesen konnte auch wenn er’s nicht immer gezeigt hat.
- F *Und da ist dann die Hochbegabung vom K diagnostiziert worden und wie war das für sie als Familie?*
- E Momentan **war’s ein Schock**, weil ein hochbegabtes Kind, ja gut, ich mein’, was tun wir jetzt damit, wie wirkt sich das weiterhin aus? **Angst**, weil wie soll man das **fördern**, was macht man mit einem Kind, das lesen kann und mir erklärt, mir ist so langweilig, wie kann die Schule damit umgehen? Mit einem Kind, das zwar lesen kann, aber nicht schreiben kann, aber keine einzelnen Wörter schreiben will, weil er das ja angeblich kann, uuund, ja, da war dann sehr wohl viel Sorge, die **Angst ist** immer noch da und warum ist er nicht wie sein Bruder....?...
- F *Ihr K ist ja jetzt seit einem Jahr an unserer Schule und damit is’ ja auch ein Teil der Verantwortung an die Lehrer übergegangen, wie war das für Sie, Verantwortung abzugeben?*
- E Ich war mir da nicht sicher, ob sie da schaffen ihn zu fördern, weil ich hab das ja auch nicht geschafft. Also da ist schon **die Angst**, wenn **ich das nicht schaff**, wie sollen das die **Lehrerinnen** machen? Weil

er hat doch **Schwierigkeiten beim Schreiben**, da hab ich mir schon gedacht, die werden mich und K nicht **ernst nehmen**.

F *Mhmm. Wie ist es Ihnen damit gegangen?*

E Mir ist's nicht gut gegangen, hab mir gedacht okay, der kann was, aber ich hab das Gefühl gehabt, dass die Lehrer mich für blöd gehalten haben. Und er hat ja das Problem mit dem Schreiben, da ist er nicht hochbegabt und da hab ich mir gedacht, die nehmen mich nicht ernst, **die glauben dem Test nicht** und mir nicht und da bin ich halt nicht mehr in die Schule gekommen, ich hab halt **Angst, dass die Lehrer das nicht schaffen mit ihm**.

F *Sie mussten ja auch eine Schule für das Kind suchen. Wie war die Zeit der Schulwahl?*

E Bevor er eingeschult worden is', haben wir sämtliche Schulen rausgesucht, die in Frage kommen, die man öffentlich erreichen kann und bin halt dann von Schule zu Schule gewandert und auch in die Direktion und habe mit den Direktoren gesprochen und, um abzuwägen ja oder nein. Und hab' eben dann die Wahl getroffen, da an der Schule an der er jetzt ist, mit den Mehrstufenklassen. Aber die Frage **war halt, in welche Schule** gibt man so ein Kind und was ist, wenn das **die falsche Wahl** ist, **also die Angst hab ich heute** noch, ich bin noch immer unsicher, da streiten wir zu Hause oft, weil mein Mann das wurscht ist.

Ich hab' vorher ja eigentlich nur mit dem Direktor gesprochen, und hab' aber dann sehr wohl gemerkt, wo ich g'sagt habe, ja, die is' es. Aber wenn es nicht klappt, dann bin ich schuld und was macht man dann. Schuld sein, dass ich die **falsche Wahl getroffen** hab, das ist halt immer noch meine **Sorge**.

F *Und welche Erwartungen haben sie damals so grundsätzlich an Schule gestellt?*

E Ich hab' die Erwartungen schooon, dass sehr wohl auch **mit den Eltern zusammen gearbeitet wird**, dass die Lehrer auch mit den Eltern sprechen oder wenn es Probleme gibt oder auch wenn es Sachen gibt, die Eltern nicht weiter wissen, dass sie mit den Lehrern sprechen können, aber auch umgekehrt, also dass auch die Lehrer schon zu den Eltern kommen können und sagen können, da und da **haben wir ein Problem mit dem Kind** und wissen sie vielleicht irgendwie, **was man machen kann**, oder ich kann sagen, was das Kind **zu Hause macht** bzw., dass das **möglicherweise zu leicht** ist. Irgendwie hab ich immer das Gefühl dass mich die Lehrer nicht ernst nehmen, das geht ganz schön an die Nieren.

F *Wie haben Sie geglaubt, dass ihr Kind in der neuen Schule zurechtkommen wird, Disziplin, Konzentration, neue Gruppe..?*

E Ahhm (seufz), also ich hab' im Kindergarten gelesen, dass er sich in die Gruppe gut integriert hat, also von dem hab' ich absolut keine Angst gehabt, dass er sich nicht in eine Gruppe integriert, eben allerdings wie g'sagt, dadurch, dass er lesen konnte, äh, in anderen **Sachen aber ungeschickt** doch war, hab' ich also **schon große Angst g'habt**, dass er von anderen **Kindern ausgelacht** wird bzw. dass die **Lehrer es auch nicht ernst nehmen**, weil die Kindergärtnerin hat ja zuerst auch gelacht hat und nicht geglaubt, dass er lesen konnte, was ja dann wirklich festgestellt worden is'. **Disziplin ist nicht die Stärke** von K. Er tut halt kaum die Sachen die er soll, weil ihm anderes wichtig ist. Das geht den **Lehrern** auf die Nerven, glaub ich.

F *Welche Gedanken machen Sie sich über die schulische Zukunft ihres Kindes?*

Da ist **die Angst, weil er ja nicht** schreibt, was ist, wenn er das in der Volksschule weiter nicht macht. Da ist jemand hochbegabt, aber die Leistung die bringt er nicht. Aber vielleicht würde **er in einer ande-**

ren Schule schon schreiben, und da weiß ich auch nicht, ob er da weiter in die Schule geht. Weil wenn die **Entscheidung vielleicht falsch** war, wie wärs dann in einer anderen Schule. Ich hab **halt da Angst, obwohl** er hat noch ein paar Jahre. Aber ich bin auf der Suche nach einer Schule, wo er wirklich gefördert wird, äh, wo er auch angenommen wird, wie er ist und wo weiterhin der Kontakt auch zwischen den Lehrern und mir besteht. Und des ist dann in weiterführenden Schulen net einfach, ja auch durch die größere Lehreranzahl ist das schon einmal schwieriger, als in einer Volksschule.

F Wenn sie noch einmal zurückdenken an die Einschulung, welche Veränderungen für die gesamte Familie haben sie erwartet durch den Schulanfang?

E Naja, es wird alles **immer geregelter**, es ist, **Schule ist Pflicht**, in den Kindergarten ist er zwar auch jeden Tag gegangen, aber es ist trotzdem anders, weil man muss um 8 dort sein, und da hast du vormittags den Unterricht und du musst am Nachmittag deine Sachen erledigen, die schulisch sind und **kannst nicht einfach sagen**, ich mach' jetzt das, weil mich das interessiert und **das für die Schule mach ich nicht**. Also, das is' zeitweise nicht ganz einfach, aber dass er Hausübungen macht, die ihn nicht sehr interessieren, **es interessieren ihn ganz andere Sachen, als** dass er hausübungsmäßig zeigt, was er zu tun hat und andererseits denk' ich mir dann als Elternteil, da ist man gefordert, dass man sagt, du hast noch Sachen zu erledigen, die dich nicht so interessieren, weil im weiteren Beruf hast du auch Sachen, die dich nicht unbedingt interessieren, es g'hört einfach dazu. **Es ist halt alles unfreier geworden.**

F . Möchten sie noch etwas erwähnen, gibt es noch etwas das offen geblieben ist?

E Nein, eigentlich nichts.

F Dann danke ich für das Gespräch

8.8 Interview F

F *Vielen Dank, dass Sie sich für ein Gespräch zur Verfügung gestellt haben. Wenn Sie sich an ihre Schulzeit zurückerinnern, was fällt ihnen dazu spontan ein?*

Daran hab' ich eigentlich durchwegs nur unangenehme Erinnerungen, die waren schon in der Volksschule sehr unangenehm, bis zu depressiven Zuständen bei denen ich selber unterfordert war und nicht mehr hingehen wollte und nur noch unglücklich war und wirklich glücklich war ich dann am Tag meiner Matura, als ich diese Schule verlassen konnte und nicht mehr hineingehen musste. Weil sich das wie ein Leitfaden durch die ganzen Jahre, äh, gezogen hat.

F *Hat sich das dann während des Studiums dann geändert für sie?*

Ich, bei meinem Studium war das total toll für mich, ein freier Mensch, nicht, die Ruhe geht auf, ich bin selbstständig, ich kann nach meinem eigenen Tempo, nach meiner eigenen Art und das machen, was ich will, und mir selber einteilen, ich muss nicht auf irgendwen warten und mich nicht irgendwo eingliedern, was für mich zusätzlich anstrengend ist und das war angenehm.

F *Wann ist ihnen die Hochbegabung vom K aufgefallen?*

Mhhhm, dazu muss man noch sagen, der Clemens war eine Frühgeburt, hatte am Anfang motorische, haben wir nicht gewusst, ob das Defizite sind, waren immer wieder bei so entwicklungspsychologischen und sonstigen Kontrolluntersuchungen, um zu sehen, ob er nicht irgendwelche Schäden davongetragen hat und dann hatte er Dinge getan, ahhhh, und die auch gesagt haben, das gibt's eigentlich nicht und das kann nicht sein und ich hab' zum Beispiel genau gewusst, er, er versteht alles und hat mich dann, obwohl er nicht gesprochen hat, mit Hinzeigen, das das das aber mit ...also mit zwei Jahren hat er plötzlich von einem Tag zum Anderen angefangen zu sprechen. Allerdings nicht in Ein-, Zweiwortfetzen, sondern in Satzreihen und Gliedsatz, Hauptsatz, all diesen Dingen und da hab' ich mir schon gedacht, also irgendwie, also bis dahin war ich immer, mein Kind hat überlebt, das ist alles gut, ich nehme alles, was kommt, also wie's geheißen hat, also er wird vielleicht irgendwelche spastischen Lähmungen kriegen und er wird wahrscheinlich eine Sonderschulbildung brauchen, dass sich die Herrschaften bei der Entwicklungspsychologie vielleicht da doch getäuscht haben.

F *Mhmmm. (zustimmend)*

F *Und wann haben sie die Testung dann durchführen lassen?*

Die haben wir durchführen lassen, mhhhhmmmm (nachdenkend), als er so fünf war, also im Herbst vor der Schuleinschreibung.

Habe dann auch mit der Frau Doktor ... vom Verein für hochbegabte Kinder ein bissl geplaudert und muss dazu sagen, es gab dann auch ein Intermezzo, mit der, ahm, Volksschule was aber leider Gottes schief gegangen ist, weil er schnuppern gehen sollte, die aber ihm auch nicht gerecht werden konnten aus Zeitmangel und da haben wir ihn dann testen lassen.

F *War ihr Kind vorher im Kindergarten?*

Ja, der war ein Jahr lang im Kindergarten, allerdings auch nicht wirklich glücklich und er war dann beschäftigt mit einer Kindergärtnerin, die auch diese Ausbildung gemacht hat, ahhm, mit der er dann Briefe geschrieben hat, weil er mit den anderen Kindern wohl versucht hat zu interagieren, die aber, ah,

seine Spiele nicht verstanden haben. Die anderen Kindergärtnerinnen haben ihn auch **als nicht normal empfunden** und haben das auch gesagt, da hab ich ihn herausgenommen, das war mir zuviel.

F Hatte er sonst noch mit irgendwelchen anderen Kindern Kontakt zu dem Zeitpunkt, außer im Kindergarten?

F Ja

Ja, also am Spielplatz oder so. Es ist nicht so, dass er nicht interagieren wollte, aber eine Zeit lang ist das auch gut gegangen, wir waren gemeinsam schaukeln oder gemeinsam Rad fahren, aber jetzt, eine, längere Spiele, die er spielen wollte, haben die Kinder nicht interessiert und die Spiele, die die Kinder interessiert haben, sind ihm halt nach kurzer Zeit langweilig geworden.

F Wie würden sie ihr Kind beschreiben? Stärken, Schwächen ?.

Na also, fangen wir vielleicht einmal mit den **Schwächen an**, das heißt, das is' ja immer auch relativ, was is' eine Schwäche, er ist sicher **extrem perfektionistisch**, was einerseits gut ist, auf der anderen Seite **macht er sich selber oft das Leben schwer damit**, weil lernen müssen, also er hat überhaupt erst lernen müssen mit sich selber zufrieden zu sein, weil er auch durch die Erfahrungen in der Umwelt immer gedacht hat, mit ihm stimmt was nicht, und er is' blöd und es ihm schlecht geht, aber er **hat auch Humor**, hat jetzt auch sicherlich mehr Gelassenheit gelernt, die ihm sicherlich früher abgegangen is', ahhhh, ich überleg' nur, ob er außer mit sich und seinem Perfektionismus wahnsinnige Probleme hat, er leidet eigentlich auch nicht so sehr drunter, dass er **jetzt keinen Freund**, hat, der wie ein alter Ego is' oder so, also er kann das, es gibt durchaus viele Dinge, die da abgedeckt werden und bei dem die anderen dann nicht mitziehen können, Dass er **ziemlich allein ist, stört ihn nicht** wirklich, Und er hat gelernt zu **akzeptieren, dass Erwachsene** Fehler machen können.

F Also das heißt sie haben bereits vor der Testung für sich geahnt, dass das Kind hochbegabt ist, gibt es in irgendeiner Form etwas für sie oder die Familie was sich nach der Testung geändert hat?

Für mich persönlich hat das **nichts geändert** und wir hätten das für uns innerhalb der Familie jetzt gar nicht gebraucht, auch für den Clemens selber hat sich glaub' ich auch nichts geändert, weil er hat sich jetzt in keinster Weise irgendwie als etwas Besonderes oder Anderes gefühlt, als vorher, es war einfach nur, ah, **eine Erleichterung in der Außenwirkung mit der Umwelt, wenn einem auffällt, dass ein Kind, also man geht** mit einem vierjährigen in den Supermarkt und der liest dann halt die Ablaufdaten vor und überlegt, welche Milch ich mir jetzt kaufen soll und welche länger hält und was da besser is', ähhh, wird man damit **konfrontiert**, dass man jetzt eigentlich die **böse Mutter ist**, die dem Kind die **Kindheit stiehlt und** warum dieses Kind immer lesen muss, und der wird schlechte Augen kriegen, als er dann kurzsichtig wurde, war es natürlich dann so, dass die böse Mutter Schuld war, und da is' es natürlich eine Entlastung, wenn man dann sagen kann, der ist hochbegabt, das hat wer anderer festgestellt, ich trainiere ihn nicht

F Der K ist ja vor zwei Jahren zu uns gekommen und da geht ein Teil der Verantwortung an die Lehrer über, wie ist es ihnen da ergangen.

Mhhhhh, also bevor er daher gekommen is', waren wir natürlich **schon voll Sorge**, oder, vielleicht nicht natürlich, aber sehr gemischt, weil man ja nicht weiß, was einen erwartet, einerseits durch meine eigenen negativen Erfahrungen, weil ich nicht gedacht hab', dass sich das auch durch unsere Einstiegsgespräche, dass sich das wiederholt, aber, wie's dem Kind dann wirklich geht, ob, eh, **ob jetzt dieses ganze Umfeld ihm gerecht** werden kann, den Dingen, die er braucht und vielleicht auf der anderen Sei-

te auch, ahhm, manche Dinge akzeptieren kann, die bei ihm vielleicht irgendwie anders sind, zum Beispiel, dass er am Anfang noch eine extreme Lärmempfindlichkeit hatte, die jetzt andere sechsjährige Kinder nicht haben, dass man für viele Dinge dann einfach individuelle Lösungen finden kann und dass das Kind einerseits halt das seinen Besonderheiten entsprechend behandeln wird, aber es war uns halt auch wichtig, dass er da nicht als Fremdkörper herumsteht, da jetzt irgendwie auf ihn gezeigt wird, der is' jetzt irgendwie anders, blöd kommen, sondern dass er trotzdem integriert ist in der Klasse und das hat er dann, das hat ja dann funktioniert, aber nachdem wir das nicht gewusst haben, **hat mich das schon, nicht nur mich, auch meinen Mann, ziemlich viele schlaflose Nächte gekostet. Weil man ja will, dass das Kind glücklich is'** und das geht ja dann trotzdem aus dem beschützten, kleinen Familieninnenraum raus, wo man ihn dann halt höchstens aus der Ferne begleiten kann, aber jetzt nicht so akut beschützen, wie man's jetzt gegen die merkwürdige Umwelt machen kann, jetzt in einem Arztwartezimmer oder am Spielplatz oder im Supermarkt wenn irgendwelche anderen Leute was Komisches sagen.

F *Die Zeit der Schulauswahl, wie ist es ihnen da ergangen*

Na ich, ich hab mich **überall erkundigt**, es war mir klar, dass ein normales, so ein Einklassensystem, wo lauter Kinder eines Jahrgangs in einer Klasse sind, dass das die Krise is', weil ja klar war, dass der Clemens noch bevor er in die Schule gekommen is' eigentlich locker mit dritten-Klassen-Kindern mitkommt, wenn nicht mehr kann, das heißt, er hätte aber **nur ein Jahr überspringen** können, wär' **furchterlich langweilig** gewesen, auch durch Gespräche dann mit dieser Volksschule Pfeilgasse hab' ich dann gewusst, dass es diese Mehrstufenklassen nicht nur theoretisch gibt, sondern auch in Wien gibt und dann hab' ich beim Stadtschulrat mit der Frau Mag. telefoniert, die mir dann die Schule empfohlen hat und auch noch eine Andere und dann hab' ich halt telefoniert. Wobei das ja auch in die Hose gehen kann in so einem Mehrstufensystem. **Da ist die Angst schon** der tägliche Begleiter bis zur Entscheidung. In der Zeit haben wir alle **immer wieder Durchfall gehabt**, das war **furchtbar**, bis wir dann da gelandet sind. Da hilft einen keiner, da ist die **Angst groß**, ob es überhaupt eine **Schule** für solche Kinder gibt?

F *Und wie war so ihr erster Kontakt mit der Schule?*

Absolut angenehm und positiv und rein gefühlsmäßig erleichtert, als ich da dachte, wir haben gute Chancen, dass wir ankommen und das wir jetzt nicht, das war ja quasi nicht das Problem in den ganzen Jahren, dass man sich **immer nur entschuldigen muss**, dass **dieses Kind jetzt** praktisch so is', wie es is' und immer nur erklären muss, so, als wär' das jetzt irgendwie was Böses und was Schlimmes und ich hab' mir dann schon gedacht, wenn man **Hochbegabung... als eine Form der Behinderung sehen will**, wenn einer halt intellektuell anders funktioniert, es gibt heutzutage keine Diskussion mehr, dass ein Kind mit einem **Rollstuhl genauso integriert** werden kann und ich hab' das halt nicht verstanden, warum das **so schwer sein soll**. Und das war's ja dann auch nicht, aber ich hab' ja auch bei Kindergärten gehört, **das tun wir uns nicht an** oder alle Eltern sagen, das is' jetzt modern, das Kind is' hochbegabt und in Wahrheit bringt **es ja gar keine Leistung** und das waren Aussagen von Direktoren, wo ich mir dann als...schwer tu', das dem zu erklären, weil das ja ein Hochbegabter nicht unbedingt lauter Einser kriegen muss, ne? Also das war schon sehr, eine **angespannte grausliche** Zeit.

F *Was waren ihre Grundsätzlichen Erwartungen an Schule und an die LehrerInnen?*

Wie schon gesagt, dass er integriert wird, dass die Lehrer offen und flexibel sind, er ist halt schon sehr weit. Dass da im Prinzip alles möglich ist. Und dass das die Schule unterstützt, dass da immer eine kommunikative Basis existiert, so wie es ja dann gewesen ist. Also dass man jeder zeit anrufen kann und

äh ----nicht das Gefühl hat allen auf die Nerven zu gehen. Naja dass K gefördert wird, vor allem in dem was er nicht kann. Und das ist ja auch schon passiert.

F Wenn sie sich an den Schulbeginn zurückerinnern, wie glaubten Sie dass K. mit der Schule zurechtkommen wird?

Also ich glaub' ganz am Anfang, die ersten Wochen, wenn ich mich erinnere, war er ein **bisschen enttäuscht**, weil eben nichts passiert ist, **aber er wollte endlich, dass was losgeht**, dass er halt was lernt. Schwer war's für ihn zu lernen, dass, ähhm (seufzend), also wir haben ihm das schon gesagt, dass, ähhm, es wahrscheinlich auch langsamer sein wird, als sein eigenes Tempo, aber das kann man sich halt wahrscheinlich als Kind erst vorstellen, wenn man's wirklich sieht. **Das Positive war, es hat ihn keiner aufgehalten**, er hätt' sich vielleicht ganz am Anfang gewünscht, irgendwie dass es noch schneller geht, aber er hat dann sehr gut gelernt, dass er in seinem Tempo arbeiten kann, hat mit seinen LehrerInnen auch großes Glück gehabt, eine war ihm besonders vertraut, die auch darauf eingegangen ist, auch gefragt hat, was ihn interessiert, **wenn er g'sagt hat, das is' ihm zu fad, war die nicht gleich beleidigt**, oder sonst was g'sagt, sondern bring' mir halt was anderes. Das war dann eigentlich sehr angenehm und so was auch ein besonders angenehmer Nebeneffekt war, dass er **nie** irgendwie aufgefallen is' als, also **jetzt negativ aufgefallen is'**, weil's ja in der Klasse auch Kinder gibt, die irgendwie Probleme hatten mit dem durchschnittlichen Lerntempo mitzukommen und für die gab's halt **Sonderregelungen** und für den Clemens gab's auch Sonderregelungen, ohne dass jetzt die Kinder ihn deswegen ausgelacht oder gemobbt oder sonst was hätten. Und das, das war natürlich angenehm. Und er hat auf jeden Fall eine, eine **große soziale Sicherheit gewonnen** und kann jetzt auch viel besser, und das hat er auch sicher hier gelernt, **zu sich stehen und muss sich jetzt nicht verstecken**. Und kann das auch den anderen Kindern gegenüber vertreten, du pfefferst halt den Ball besser als ich, aber dafür kann ich halt das besser, alle gleich, aber das wär' eh fad. So ungefähr, also, hat sich das durchaus angenehm entwickelt und wenn er, das hab' ich aber glaub' ich jetzt eh schon g'sagt, jetzt nicht den, **den totalen Busenfreund hat er jetzt doch ein, zwei gefunden**, mit denen er in gewissen Bereichen sehr gut auskommt, uuund es is' alles eigentlich sehr angenehm, was auch so private sms und Mailkontakte gibt es jetzt also am Nachmittag Ganz am Anfang hatte er **halt im ersten Jahr doch noch etwas schwierig, aber** das is' glaub' ich dann halt auch eine Frage, ob grade auch Kinder da sind, oder, die gut zusammenpassen oder nicht. Und da war ein Kind in der Klasse, der offensichtlich bis dahin mehr so der Superstar war, der das schwer verkraftet hat, dass jetzt einer kommt, der, aber auch da hat er gelernt damit umzugehen, wir haben das geübt und mittlerweile hat er sich dann durchgesetzt und zur Wehr gesetzt hat, war das **kein Problem und ist mit diesem Kind gut ausgekommen. Also das** war schon sehr wichtig.

F Wo haben sie die Aufgabe für sich gesehen in der Schulsituation ?

Eigentlich auch nicht so sehr viel anders, also ich hab' mich immer **als Begleiter** gesehen, und **als Anlaufstelle**, die **Fragen beantwortet** hat. Und jetzt hab' ich mir gedacht, jetzt geht er in die Schule, was dort erledigt wird, bin ich nicht zuständig, aber wenn noch Fragen offen bleiben, wenn dann noch irgendetwas braucht oder will, dann war das halt mein Job.

Das zu übernehmen. Am Anfang hab' ich auch noch **sozial ein bisschen vermittelt**, weil er sich da eben noch nicht getraut hat, zu **seiner Lehrerin zu sagen, das is' aber fad**, das is' aber blöd, und ich hab' g'sagt, das kannst du ruhig, das ist kein Problem und da hat er zwei, dreimal gesagt, mach' das für mich und da hat er g'sagt, ich brauch' dich nicht mehr und wann immer er gesagt hat, ich brauch' dich nicht mehr, war das für mich, hab' ich mir gedacht, jetzt is' was gut gelaufen, wir haben's richtig gemacht und bin halt wieder einen Schritt zurückgegangen und hab' halt geschaut, was er so tut. Aber wir haben halt

ein immenses Glück mit der Lehrerin gehabt, die da kein Problem gehabt hat, all die Sondersachen zu akzeptieren.

F Was empfinden Sie, wenn sie an die schulische Zukunft vom K. denken?

Na, da wiederholt sich das wieder, die Ängste kommen, weil erstens hat er ja hier von der Schulunterrichtsform mit der Freiarbeit und den, doch den vielen Freiheiten, die er da hat und kommt in ein System, was sehr viel mit Frontalunterricht agiert und in eine Klasse mit lauter, also nicht Gleichaltrigen, aber jetzt mal Ältere, wo von vornherein klar ist, das wird eher vielleicht ein bissl ein Kulturschock, aber mit dem Gerüstzeug, das er erworben hat, hoffen wir halt, dass er, dass es gut funktioniert und wenn er mich braucht, werde ich mich wieder mehr involvieren.

Und zu vermitteln, oder. Weil ich will auf keinen Fall, dass er täglich sechs Stunden dort sitzen muss, wenn ihm fad is'

F Welche Veränderung haben sie durch den Schulanfang erwartet?

Ich glaub' **die größte Veränderung** ist, dass wir ein, dass wir **Familiennachmenschen** sind, und auch der Clemens auch ein ex, also immer schon ein **Wenigschläfer** war, aber auch ein totaler **Spätschlafengeher** und dieses **zeitige Aufstehen** war halt am Anfang schon ein bisschen gewöhnungsbedürftig, grad' weil er auch mit der **Lärmempfindlichkeit, ...?.**, das is so schrecklich, aber auch da hat er sich dran gewöhnt, vorher war klar, dass man halt viel mehr unmittelbar auf das Kind eingehen konnte, aber natürlich muss man alles andere erleben, wenn **man flexibel is', geht das schon**, und da is' jetzt halt Vormittag ist Unterricht und wenn ihn irgendwas jetzt so dringend interessiert, das er wissen will oder herausfinden will, weil er kann's in der Schule nicht, **dass er bis am Nachmittag warten** muss. Das, das war anders und dass er halt oft dann von den, auch von den vielen Kindern und den vielen Spannungen, die zwischen diesen Kindern so geherrscht haben, und die dann gestritten haben, ja, das hat ihn doch beschäftigt, weil er zum Beispiel nicht verstanden hat, warum welche, die sich mögen, sagen, jetzt bin ich **heute dein Freund und morgen bin ich nicht** weiter dein Freund, und das ist ihm immer so albern vorgekommen. Das war halt schwierig, dann hat er halt gelernt, okay, die sind halt so, die Kinder sind so und ist eigentlich wurscht, muss man nicht so ernst nehmen. Der Clemens war jemand, der wenn er gesagt hat, das ist schön, dann war's schön und dann hat er die Dinge, wörtlich genommen, Buchstabengetreu sozusagen.

Und dass es viele Leute gibt, die dann sagen, heute find ich's nicht mehr schön, also diese ganzen Feinheiten, das hat er erst lernen müssen und das war sicherlich, ähmm, damit war er einige Monate beschäftigt.

F Frau, gibt's noch irgendetwas, das sie erwähnen möchten?

Ja, was man jetzt dazu sagen könnte, **diese Ängste hab' ich ja schon betont**, was aber auch angenehm war, das, dass ich das recht bald, ich hab' zwar am Anfang hier sehr oft angerufen habe und Dinge erklären musste, aber man hatte **nie das Gefühl nicht ernst genommen zu** werden und, ahhh, als Mutter, die sich da auch nichts in den Weg spielen will, **jetzt von Seiten der LehrerInnen eigentlich immer ein offenes Ohr gefunden hat** und Verständnis. Also ob sie das immer verstanden haben und gut gefunden haben, wahrscheinlich nicht, aber sie haben zumindestens akzeptiert, dass dieses Kind halt so is' und haben das Beste draus gemacht und eben es is' ihnen auch gelungen auch dieses Kind, das ein bisschen anders is' in die Klasse zu integrieren und das is' ja total wichtig und das wär' toll, wenn das in seinem weiteren Schulweg so klappen würde.

F Also da halt ich Ihnen die Daumen und danke Ihnen für das Gespräch.

8.9 Interview G

F *Herzlich willkommen und vielen Dank, dass Sie sich zum Gespräch zur Verfügung gestellt haben. Wenn sie so an ihre eigene Schulzeit denken, was fällt ihnen dazu spontan ein?*

G **Grundschule, traumhaft**, das war die **schönste Zeit vielleicht** überhaupt, die Volksschule war, ja, lernen, ich war auf meinem Weg, immer sehr integriert in der Gruppe, auch immer irgendwie wie ein, ähm Star --ich hab' in der Volksschule immer alle möglichen Tiere mitgeschleppt, ob lebendig oder tot und bin mit dem durch die ganze Volksschule gewandert, und hab' dann das Gymnasium besucht, das war sehr schön ich konnte ich auch vor allem meinen **Forscherdrang ausleben**, Chemie, ich hab' dann sehr viel Chemie gemacht, Mathematik dann auch, und in Englisch ist es mir immer ganz gut gegangen und auch Latein, also das hat mir Spaß gemacht, Latein war super, ja, also das zu meiner Schulzeit.

F *Hat ihr Kind vor der Schule einen Kindergarten besucht, und wie haben sie und ihr Kind diese Zeit erlebt?*

G Also er hat nicht nur den Kindergarten besucht, sondern aufgrund der, dass meine Frau hat arbeiten gehen müssen, war er auch in der Krippe, also er ist wirklich ein früh institutionalisiertes Kind, wenn man des so sagen möcht', also er war dann mit eineinhalb Jahren is' er bereits in die Krippe gegangen und, ähm, ja, hat sich eigentlich zwar immer ein **bissl abgekapselt**, war aber jetzt nie einer, der ausgestoßen war, also er is' eher ein ruhigeres Kind, wenn er wo fremd is', und hat aber auch eine **sehr starke Bindung immer an einzelne**, ähm, Pädagogen dann g'habt, also, das hat er einen g'habt, da war er ganz eng, und das sich auf Neues einstellen, das für ihn immer ein bissi schwierig, also. Da hat er sich dann lieber **allein gespielt, irgendwo hing'setzt** und hat **halt Türme gebaut**, oder was auch immer, oder irgendwelche Sachen beobachtet. Aber so **Probleme** haben wir **nicht gehabt**, er hat ja dann lesen können, und hat sich halt mit einem Buch zurückgezogen. Vor allem konnte er am Abend mit seinen Bruder mitlernen, weil der ging ja schon in die Schule.

F *Wenn sie jetzt ihr Kind so beschreiben, Stärken, Schwächen, was fällt Ihnen dazu ein?*

G Stärken, Schwächen, ja Stärken, sicher die **Konzentrationsfähigkeit**, Versenkbarkeit, also er kann sich auf ein Thema hundertprozentig einlassen, wenn's ihn interessiert, also das is' die Sache, schwierig dann is', dass er **eher verschlossen** is' und dann vielleicht ein bissi **jähzornig, is'** vielleicht nicht der richtige Ausdruck, aber er is' einer, der sich Sachen sehr zu Herzen nimmt, das **macht's schwierig, mit ihm umzugehen**, das wenn er eine Rechnung falsch rechnet und er glaubt er hat den richtigen Gang gewählt, und es kommt vielleicht das Richtige raus, aber er hat irgendwie einen Gedankenfehler gehabt, also dass er da in Tränen ausbricht zum Beispiel, weil er da einfach was falsch gemacht hat, und das is' einfach was, was die Sache manchmal schwierig macht, **es schwierig macht, mit ihm umzugehen**, weil er einfach dadurch, ja, man muss ihn wirklich mit Samthandschuhen anfassen, sonst trotzt er sehr.

F *Was hat sie veranlasst, ihr Kind testen zu lassen und wie alt war K zum Testzeitpunkt?*

G Die Testung war im Jahr vor der Schule und war hauptsächlich, weil der **Kindergarten** da gemeint hat, der **zuckt immer wieder aus**, da muss was los sein und auch weil uns da wichtig war der Schule was geben zu können, was schriftliches, weil er ist ja wirklich oft zurückgezogen und zuckt dann aus wenn man ihn anredet, aber vor allem weil der Kindergarten das wollte.

F *Wie sind sie dann mit dem Ergebnis der Hochbegabung umgegangen, hat das in ihrer Familie etwas verändert?*

- G Ja, es war **irgendwie erwartet** auf den einen Seite, es war schon fast der Druck da, wenn sie's nicht wären, dann okay, dann hätt' ich mein Bild von meinen Kindern müsste ich da revidieren, und es war aber auch schwierig mit diesem Ergebnis umzugehen, weil die Zahl im Großen einfach sehr wenig aussagt. Man glaubt am Anfang, super, aber in Wirklichkeit ist das nur eine Zahl. Aber es hat mich angeregt über Begabung nachzudenken, sagen wir's einmal so, das war vielleicht so das stärkste Ergebnis, okay, machen wir halt den Test und dann werden wir sehen bei so einem Begabten .Dann muss ich mich ein bissl mehr auseinandersetzen, um der Sache, um dem gerecht zu werden, worum's da eigentlich geht. Vorallem welche Schule wählt man da, bei der **Schulwahl da kriegt man Angstzustände**, vielleicht auch weil man die Wahl hat.
- F *Worin haben sie so die Aufgabe als Eltern gesehen?*
- G Ja, wie g'sagt, bis dorthin hab' ich mir gedacht, okay, wir bringen also die Kinder in die Schule, **man fördert sie möglichst und dann** werden sie **irgendwelche Spitzen** in ihrer **Wissenschaftsdisziplin** oder so irgendwas, weil diesen Anspruch hab' ich an mich selber und diesen Anspruch hab' ich auch an meine Kinder, wenn ich seh' sie haben irgendwo eine besondere Begabung, das war bis dorthin und nach dem Test hab' ich die Sache ein bissl anders gesehen, wo ich mir gedacht hab', es geht in Richtung Stigma, es hilft nichts, wenn man sie dahin bringt, in so in ein Schema hineinzukommen . Aber sie würden sich, wenn man sie in ein Schema pressen würde wehren, also sie haben diesen Widerstand, diesen kritischen Widerspruch, den haben wir dann eher gefördert.
- F *Ihr Kind kommt zu uns an die Schule, und damit übernehmen die LehrerInnen auch einen Teil der Verantwortung für die Förderung der Hochbegabung übernommen. Wie ist das für sie, wie sind da ihre Gefühle?*
- G Ahm, was sind meine Gefühle, es war, wird er richtig verstanden, also wird seine Begabung erkannt, trotz Hinweise, das waren die hauptsächlichen **Ängste**, das war für mich **ein Angstfaktor**, wie schaut das aus, ähm, wie kann man mit richtig umgehen, also ich denk', das ist das Hauptthema und dann, **kann er sich einordnen**, kommt er mit seiner **Versenkungstaktik weiter**, wie schaut das aus **in einer Gruppe** aus, er ist zwar immer in Gruppen gewesen, aber er hat doch mehr oder weniger **Anschlussprobleme gehabt**, also, na ja da **ist schon die Angst, dass die Lehrer das nicht hinkriegen**, weil das in der Gruppe auch schwierig ist. Und er ist ja nicht so auf den ersten Blick sympathisch, er kann sich da auf Menschen nicht einlassen, das macht schon schlaflose Nächte.
- F *Sie mussten ja eine Schule suchen für ihr Kind. Wie haben sie die Zeit der Schulwahl für sich erlebt?*
- G Ja, die Schulwahlzeit war eine Zeit mit, das war definitiv, das waren schlimme Zeiten, das war auch wirklich die **klassische Qual der Wahl**, äh und vor allem **die Frage**, was macht man, **macht man das richtig** und wir haben dann also mit verschiedenen Leuten gesprochen auch aus der Begabungsförderung, wie das ausschaut, bis wir dann eben auf die Mehrstufenform gekommen sind, dass das vielleicht g'schickter wär', als die vorige Schule, weil das war die erste Überlegung eine ordentliche Förderung und auch Herausforderung für ein Kind . Wir haben uns acht Schulen oder neun Schulen ang'schaut, und bin jetzt eigentlich mit keiner wirklich warm worden, die einen waren ziemlich klerikal, das ist dann ausgeschieden, weil wenn der Morgen schon beginnt mit einem konfessionellen Gebet (lacht) und das hat für mich mit Schule nichts zu tun, da hab' ich mir gedacht, und das is'nichts für mich. Ja und dann haben wir die Mehrstufen gewählt und erwarten uns davon was. Werden ja sehen

ob das die Wahl war. Aber ein **Angstfaktor ist , war es die richtige Wahl**, weil wir sind dann **Schuld** wenn das **Kind unglücklich** wird in der Schule.

F Welche Erfahrungen haben sie bei den Erstkontakten in den Schulen gehabt?

G Ja, das war ein Panoptikum, ja, dadurch, dass wir vorher schon viel nachgedacht haben, da waren ähm, die SchuldirektorInnen meistens, waren na ja wenig professionell. Als wir gsagt haben wir haben wahrscheinlich ein sehr hochbegabtes Kind, das war also das Hauptthema, das also ja, das machen wir schon, also wichtig is', dass sie sich einmal einschreiben und wir das Kind haben sozusagen (lachend) und dann schauen wir schon und dann sind wir natürlich draufgekommen, dass die wenig darauf eingerichtet sind, und **dass sie einen nicht ernst nehmen. Wenn ich schon nicht ernstgenommen werde, wie geht's dann meinen Kindern.** Also Professionalisierung im Direktorberuf wär schon nett.

F Welche Erwartungen haben sie grundsätzlich an Schule und an Lehrer/innen?

G Da habe ich ja schon viel dazu gesagt glaub ich. Grundsätzlich möchte ich ernst genommen werden, und hätte da schon gern geschulte Partner im Gespräch, ich meine ausgebildete Direktoren. Für K erwarte ich, dass **die Begabung gefördert wird**, und Defizite ausgeglichen werden

Also ja, ich erwart' mir von Schule, dass sie das **Talent des Kindes, die Begabung fördern**, um die **Defizite ausgleichen** oder vielleicht mit einem intelligenten Kind, das wird also mit einem guten Rohmaterial unter Anführungsstrichen, dass man daraus ein Kind bringt, das gut für ein **Gymnasium vorbereitet** wird. Dass also Interesse mitbringt, das die Fertigkeiten hat, und dass man das **aber nicht unbedingt mit Drill** macht, sondern dass man das auch **kreativ** machen kann. Also das erwart' ich mir von einer Schule und von den Lehrern. Auch Bestätigung, dass meine **Entscheidung für diese Schule die richtige war**, weil das am meisten weh tut, wenn man draufkommt man hat da eine falsche Entscheidung getroffen, halt die der ersten Schule, also das wär problematisch.

F Wie sehen sie ihre Aufgaben als Eltern , in der neuen Schulsituation

G Ja, ein bisschen, ein bisschen Kinderanwalt auf der einen Seite, also da schon die Härten herausnehmen oder auch einmal, ähm Lehreranwalt, also es geht schon, es is' ein gewisser Ausgleich, wo man dann einfach am Nachmittag noch versucht, ähm, gewisse Regeln zu erklären oder warum denn Hausübung notwendig is' und was es mit der Hausübung auf sich hat, warum die zu machen is', in in beiden Richtungen, also das war die Hauptsache, der Hauptunterschied, ne, sonst geht's natürlich darum zu schauen, wenn irgendwelche Ausreißer sind, ob das sozialer Natur is' oder auch kognitiver Natur is', also was ist jetzt da vorgefallen,

Die Hauptaufgabe seh' ich als Eltern, dass man sich da einfach nicht dazwischenstellt, aber schon anschaut', dass das Ganze rund läuft und schaut, Sachen zu übernehmen, die die Eltern leichter durchsetzen können.

F Wie glauben Sie dass ihr Kind mit der neuen Schulsituation umgehen kann, Disziplin, neue Gruppe....

G Ich glaube, dass das **relativ schwierig** wird, ahm vor allem dieses Einordnen in die Gruppe und ähm, die Frage, warum muss ich jetzt etwas machen, was ich schon kann oder warum soll ich das jetzt noch einmal machen und er is' jemand, der das sehr schnell durchschaut, der sehr aufmerksam liest, Angaben liest und so und dann ganz alleine sein will in seinem Forscherdrang, aber da müsste ich einen Privatlehrer nehmen, er muss sich halt irgendwie einfügen . Da hab ich **halt große Bedenken** dass das funktionieren wird. Das ist **auch so ein Angstfaktor, der bleibt.**

F Welche Gedanken machen sie sich jetzt über die schulische Zukunft ihres Kindes?

Die schulische Zukunft, gut die ist **beim K relativ klar** vorgezeichnet, also eigentlich drei, vier Jahre, je nachdem wie schnell er is'. Er macht sich da auch schon Gedanken, die Kinder wissen sehr wohl, wo sie hinwollen, was ihr Ziel is', also sie haben irgendwelche Berufsziele, der K, der hat definitiv schon ein Metaziel sag' ich jetzt einmal, das er anstrebt, ob das dann bis zur Ausbildung auch so bleibt bis zur, das sei mal dahingestellt, wichtiger, sie wissen, wo ihre Interessen liegen und sie können das auch artikulieren, ja, also schulische Zukunft, ist sicher dass **er ein Gymnasium** besuchen wird.

F Wenn sie an den Schulanfang denken, welche Veränderung erwarten Sie für sich, für ihre Familie?

G Ja, **frühere Beginnzeiten**, dass halt dann um 6 der Wecker geht, der vorher um 7, halb 8 gegangen is', weil der Kindergarten hat um 9 begonnen und jetzt ist es halt so, dass sie mit den Bus ein Stück anreisen müssen. Es ist so, dass wir um 10 nach 7 außer Haus müssen und dass der Kindergarten halt freiwillig war und **jetzt Pflichtprogramm in der Schule** ist. Und die **Ferienzeiten müssen eingehalten** werden, ja das ist schon eine Veränderung, unangenehm ein bisschen.

F Gibt es jetzt noch etwas, das für sie offen geblieben ist?

G Ja die gesamte Diskussion über Hochbegabtenförderung in der Schule, ohne Ressourcen und wenn, wie das gemacht wird, aber das gehört nicht ganz daher (lacht)

8.10 Interview H

- F *Herzlich willkommen und vielen Dank, dass sie sich zu einem Gespräch die Zeit genommen haben. Ich würde gerne von Ihnen wissen, wie ihre Erinnerungen an die eigene Schulzeit sind.*
- H Mhmmm, na ja, es war stressig, also sagen wir einmal, die Volksschule war ganz furchtbar--so, die Hauptschule war dann schon , man hat sich ja daran gewöhnt, sagen wir nicht so furchtbar, ich war da aber Außenseiterkind, also ich war ein ziemlich dickes Kind, was natürlich immer ziemliche Probleme machte--- Lehrer haben da halt immer --- sind immer auf meinen Schwächen rumgetrampelt, nein Schule war irgendwie nur Stress für mich.
- F *Gibt es irgendetwas, an das sie sich ganz besonders gern erinnern an die Zeit, wo sie sagen, ha, das war so ein Highlight oder?*
- H Na, ja hab da eine Freundin gefunden, die hat mich immer verteidigt, die kenn ich heute noch die hat sich durchgesetzt bei den Lehrern.
- F *Klingt nicht angenehm, jetzt kommt ihr Kind in die Schule. Vor der Schule, hat ihr Kind einen Kindergarten besucht und wie haben Sie und ihr Kind diese Zeit erlebt?*
- H Ja, also mit zwei Jahren ist er in den Kindergarten gekommen, zuerst im 15. Bezirk und jetzt halt da im 23. Bezirk. Da geht er lieber hin, aber hach, (seufzend) na, es es es hat sich eigentlich ang'fangen so mit zwei Jahren, also schon im ersten halben Jahr hat sie mich schon ang'sprochen, dass es **irgendwelche Auffälligkeiten** gibt, also eben, äh, **Grenzen net** kennen, den Kasperl spielen, Spielzeug zamhau'n von den anderen Kindern, was sie halt gebaut haben und da hat man dann mit einer **Psychologin** gesprochen, und die hat gesagt man wartet jetzt einmal und macht noch nichts und das würde sie schon empfehlen, ihn einmal anschauen zu lassen und irgendetwas, ja und dann haben wir wieder ein Gespräch gehabt, und da hat sie uns dann wirklich nahe gelegt, **ihn richtig behandeln** zu lassen und da hat das Ganze eigentlich angefangen, und so und dabei auch dann, wobei beim allerersten Mal, äh, das war im Magistrat auf der Währingerstraße, und da ist eigentlich nur herausgekommen, dass es **eine Erziehungssache ist**, schlecht erzogen, **mehr Grenzen setzen**, ihn mehr fordern, halt mehr mit ihm rausgehen, mehr einbeziehen, dass er sich sein Gewand in der Früh selber herrichtet, was ich mir persönlich gedacht, na ja, was i net, ja, okay, probier' ma's halt, und bin dann eh auf das Ganze eingegangen und da war eigentlich, da hat man no nix gemerkt. Also irgendwie dass er besonders hervorsticht durch gewisse Sachen und i hab' damals für mich schon bemerkt, dass er irrsinnig gut Puzzlespielen kann. Bald waren wir bei 300 Teile, und na ja, gut, okay, das kann er halt. Ja und dann ist es, wie gesagt in der Märzstraße bei der Untersuchung und dort hat man uns dann gesagt, dass er **eben ein Hochbegabter** ist. Weil die **Probleme im Kindergarten** waren ja die ganze Zeit da, ich hab schon **Bauchweh gehabt** wenn ich ihn abgeholt hab, dass die wieder **was negatives sagen, dass er da hinausfliegt**.
- F *Wie alt war K da?*
- H Ahh, damals war er fünf, ja 2006, also wie g'sagt, ich hab' mir Hochbegabte immer vorg'stellt, i was net, Kinder mit 4, 5 Jahren Instrumente spielen, oder was i net, ahhhh ein einziges Erlebnis hab' ich eigentlich, also jetzt im Nachhinein hängt jetzt vielleicht mit dem in Zusammenhang, aber da war er einhalb Jahre alt, wir gehen im...Park spazieren, er krabbelt, also geht ein so ein Hügerl rauf und zählt durchgehend bis 18, und das erzählt man dann natürlich ganz stolz den Großeltern und des hab' i eigentlich a wieder vergessen, ja aber wie g'sagt, wenn sie mi jetzt fragen, einen Hochbegabter stellt man sich irgendwie anders vor.

F *Wie würden sie sich einen Hochbegabten vorstellen?*

H I was net, (lacht) gute Frage, halt einer der sitzt, in Bücher vertieft oder ein Instrument spielt,

F *Mozart, Einstein?*

H Ja, ja so wär's eher, dass ich das in Verbindung bring', ja

F *Damals, als er 4 war, was hat sie damals veranlasst ihn testen zu lassen?*

H Der Kindergarten hat den Test gefordert, weil er sich so aufführt, ich hab mit dem Hausarzt gredet, der hat gsagt gehens ins Ambulatorium Märzstraße, sie haben zwar längere Wartezeiten, aber lassen's ihn dort anschauen und das war eigentlich der Grund, warum i g'sagt hab', okay gut. Wir wollten auch **genauer wissen**, was da los ist. Ja und dort ist dann **die Hochbegabung herausgekommen**. Im Kindergarten habens das nicht geglaubt.

Ja, also so verhaltensmäßig, also hat er immer **irgendwie gestört, Sachen zerstört**, andere **Kinder g'haut**, eben, bei ihm hat man fünfmal reden müssen, bis er endlich das macht, was er machen soll, er hat ja immer was anderes g'macht, also net das, was man von ihm verlangt hat, wir haben das Problem z'Haus eigentlich net so in der Art gehabt, ich hab' schon lang reden müssen, also drei Mal sagen, wenn's ums Zähne putzen geht, bitte Patrick, gehst du Zähne putzen, bitte machst du das, ja gleich Mama, hast das schon g'macht, weil z'Haus war er trotz der vielen Regeln eher pflegeleicht im Gegensatz zum Kindergarten. Aber mit der Testung haben wir halt geglaubt, dass er sich so **aufführt im Kindergarten** könnte ja auch **Unterforderung** sein, vielleicht war ihm fad. Und dann haben wir diskutiert in welche Schule könnte K gehen, eine die ihn fördert und ihn auch aushaltet. **Die Angst** ---wie finden wir eine **Schule die ihn aushält?**

F *Wie würden sie ihr Kind beschreiben? Stärken und Schwächen*

H Stärken fallen mir da keine ein, er ist **sehr schwierig**, macht **viel kaputt**, er kann sich **nicht wirklich konzentrieren**, er macht was er will, sonst wird er **sehr zornig**, er ist jähzornig, also ich weiß nicht, er is halt sehr schwierig.

F *Sie haben ja durch die Testung gewusst, dass sie ein hochbegabtes Kind haben. Wie haben sie dann ihre Aufgabe als Eltern gesehen. Hat sich für Sie irgendwas verändert? Wie war das für Sie?*

H Für uns hat **sich nichts verändert** man hat uns ja auch abgeraten ihn zu fördern, tat's eam net irgendwo reinpressen, sondern lasst's ihn ganz einfach Kind sein und das hab' i eigentlich a gemacht. Ich hab' ihn net großartig gefördert, und damit hat sich nicht viel verändert in der Familie. Hauptsächlich war ich sowieso beschäftigt ihm körperlichen Ausgleich zu verschaffen, weil er sich im Kindergarten so aufgeführt hat. Hochbegabt, aber sehr schwierig. Wir haben uns halt **Sorgen** gemacht **um die Schule**, aber wegen seinem Verhalten halt. Aber es hat halt vielleicht das Verhalten erklärt, dass er sich so aufführt in einer Gruppe, weil es war ihm schon fad. Das **Problem war die Schulsuche** und die Wahl der Schule.

F *Er kommt im Herbst in die Schule, da wird eine Lehrerin einen Teil der Verantwortung übernehmen für K. Wie geht es ihnen damit?*

H Eigentlich sehr gut. Absolut gut. (lacht). Na, weil vor allem, wie soll ich sagen, so eine Lehrerin steht wieder ganz anders da , i mein' das ist für ihn eine Lehrerin und die bringt ihm was bei, i als Mutter, mich würd' er ja nicht erstnehmen .Also da muss ich sagen Gott sei Dank (lacht) is' die Verantwortung weg, na also, aber **Angst** hab ich, dass **die Lehrerin ihn nicht aushaltet**, und er aus der Schule fliegt. Geht das, das ein Kind ausgeschlossen wird aus der Volksschule?

- F *Nein, keine Sorge, aber es könnte Gespräche geben und gemeinsame Arbeit am Verhalten, falls notwendig.*
- F *Und sie haben ja auch eine Schulwahl treffen müssen. Wie haben sie die Zeit der Schulwahl empfunden?*
- H Nach den Problemen im Kindergarten, haben wir uns dacht, **den nimmt ka Schule**. Wir haben **wirklich Angst gehabt, dass wir** keine **Schule** finden. Nicht wegen der Hochbegabung, sondern weil er sich so aufführt. Dann haben wir Sie gefunden. Da kann er den Stoff von der nächsten Klasse mitmachen, dann hab' ich schon immer g'wußt, es hat ihn immer zu Größeren hingezogen, da hab' ich mir gedacht, das tut ihm sicher gut, eine gemischte Klasse, mit lauter Gleichaltrigen, da gibt's sicher Probleme, das war mir dann, das was ausschlaggebend war und das war eigentlich, ja und **jetzt zittern wir** dass sie ihn da **behalten**, weil im Kindergarten hätten uns rausgehaut.
- F *Und der erste Kontakt zur Schule? Wie haben Sie den empfunden?*
- H Wir kennen zwei, die san beide da in die Schule gegangen und natürlich fragt man so, wie is' es in der Schule, ja toll und locker und , also da hab' ich den Eindruck g'habt, denen macht die Schul' Spaß, und das muss ich vielleicht auch erwähnen, das war vielleicht g'rad in der Pause, da war's grad a bissl laut, (lacht), na, i hab' **mir eh schon gedacht**, dass sich mein **Kind da wohl fühlt**, also das war schon irgendwie, wenn **die Lehrer das aushalten**, werdns a **mein Kind aushalten**, hoffentlich.
- F *Welche Erwartungen haben sie grundsätzlich an Schule und an die Lehrer/innen?*
- H **dass sie K aushalten**, weil da haben wir schlechte Erfahrungen, na ja dass da grad beim reden alles offen ist, oiso dass man da **Gespräche führen** kann. Dass ma nicht an allem schuld san, weil er si so aufführt. Und dass er da wos **lernt halt und gefördert** wird, auch im Wissen. Und die Sicherheit, dass unser Kind **eh normal ist** eigentlich und gern hergeht. Noja---(seufzt)
- F *Wie glauben Sie, dass ihr Kind mit dem Schulbeginn zurechtkommen wird – Disziplin, einfügen in eine Gruppe...?*
- H Also eben so mit seinen Problemen denk ich, (seufz) es könnten, es könnten Probleme auf uns zukommen, i man, aber jetzt weniger vom Lernen her, beim Lernen, ich denk mir, das macht ihm sicher Spaß, ich denke eher, dass i eben **so Konflikte mit Lehrern**, mit **Schülern**, ins Mitteilungsheft, ja, das er eben versucht immer wieder seinen Kopf durchzusetzen, das sind **eigentlich meine Ängste**, dass er sich da nicht einfügen kann, und dass er dann **keine Freunde** hat, weil es ist ja nimmer mehr Kindergarten, i mein' aber da, da geht's ja schon um was, das war eigentlich **meine Angst**, dass er sich da net anpassen kann, vor dem hab' am **meisten Angst**, dass er sich nicht anpasst und dass es da Probleme gibt und er dann a keine Freunde findet.
- F *Welche Veränderung erwarten Sie für sich als Familie durch den Schulanfang?*
- Eigentlich, sollts da nichts geben, es ist normal dass ma in die Schule gehen muss, das weiß er ja schon jetzt und i glaub er freut sich. **Für uns wird es schwierig, weil das mit den Aufgaben** kontrollieren , hoffentlich schaffen wir das. Aber er geht ja in **den Hort**. Ja und hoffentlich kann er sich da anpassen, und ich krieg nicht jeden Tag einen Anruf dass ihn keiner mehr aushaltet.
- F *Wie stellen sie sich seine schulische Zukunft vor?*

H Ja, i mein', i sag' schon, da er weiß, dass das Potential da is', natürlich wünscht man seinem Kind jetzt nur das Beste und nach Möglichkeit, er soll er so lang als möglich in die Schule gehen, i hab' halt leider die Möglichkeit net g'habt, ich meine, i hab' a net des Hirn dazu g'habt, aber wenn er es wirklich durchzieht und wirklich ein Studium macht, also da unterstütz' ich ihn auf jeden Fall, ja natürlich, aber da muss er sich noch sehr ändern und nicht dauernd auf alle losgehen und so ausflippen.,

F *Gibt es noch etwas das sie sagen möchten?*

H Ja, ich hoffe dass er da bleiben kann, aber sie schau ja nervenstark aus.

F *dann danke ich ihnen für das Gespräch*

8.11 Interview I

- F *Herzlich willkommen und vielen Dank, dass Sie sich für ein Gespräch zur Verfügung gestellt haben. Wenn Sie sich an ihre eigene Schulzeit erinnern, was fällt ihnen dazu ein?*
- I **Nichts Gutes**, Schule **war langweilig**, war für mich **schrecklich**. Ich hatte sogar Depressionen, also im Nachhinein gesehen, ähm --- waren das welche, alle waren so langsam beim Lernen und ich musste immer das gleiche wie alle machen. Da hatte ich auch keine Freunde, die haben **mich gelangweilt**. Die Lehrer haben da keine Rücksicht genommen, meine Mutter sowieso nicht, die hat halt gesagt, das ist so, da muss ich durch. Na das war dann auch so halt, vielleicht war das auch ein Grund Lehrerin zu werden, weil ich mir dacht hab, das mach ich besser
- F *klingt wirklich furchtbar. Heute geht's in dem Gespräch ja um eines ihrer Kinder, war K im Kindergarten und wie haben Sie diese Zeit erlebt?*
- I Ja, das war schon **ein Problem** äh --ja in dieser Zeit. Er hat dort in der **Gruppe nicht viel anfangen können**, hat meistens **alleine gespielt** und gebaut, das haben die Kindergärtnerinnen schon **als nicht normal** gesehen. Wir sind dann auch zur **Psychologin** geschickt worden, weil er da so nicht in der Gruppe integriert war. Die hat dann die **Hochbegabung festgestellt**, da war er so was knapp **fünf Jahre** alt. Das hat aber im Kindergarten nichts verändert, die haben immer noch gesagt, der muss auch im Sitzkreis sitzen bleiben und bei der Gruppe mitmachen. Er hat dann **halt lesen gelernt** selber, und das war dann leichter, da hat er sich halt mit den **Büchern beschäftigt**. **Freunde---** hat er halt keine gehabt, die **haben seine Spiele nicht verstanden**.
- F *Wie haben Sie als Familie das Ergebnis Hochbegabung empfunden?*
- I Das war seltsam, es ist irgendwie **wie eine Behinderung** uns vorgekommen, wie wird das werden wenn er in die Schule kommt? Wir haben da viel diskutiert, wie das sein wird, **wird er Freunde** finden, wenn's ihm schlecht geht, was tun wir dann, also für uns war das was wirklich **fast Angst ausgelöst hat**. **Angst dass er** halt nicht so **in der Norm ist** und es ihm vielleicht damit schlecht geht und **Angst dass wir** da **was falsch machen**, was die Verwandten sowieso dauernd schon sagen. Die **Schulwahl** war da auch **angstbesetzt**.
- F *Wie würden sie ihr Kind beschreiben, Stärken und Schwächen?*
- I Ja Stärken, da hat er einen **starken Willen**, er kann sich **auch gut konzentrieren**, aber in der **Gruppe hat er's schwierig**, er hat auch dauernd **Angst dass er ausgelacht** wird und hat gar **kein Selbstvertrauen**, außerdem ist er furchtbar **perfektionistisch**.
- F *Ihr Kind kommt in die Schule, eine Lehrerin wird einen Teil der Verantwortung übernehmen, wie geht es ihnen damit, welche Gefühle haben sie dazu?*
- I Ja welche Gefühle hab ich da, na ja --- also ich glaub, dass ich das sehr dual sehe. Ja, weil **einerseits ist da Erleichterung Verantwortung abgeben** zu können, also auch Aufgaben, irgendwie hat man da eine Mitverantwortliche gefunden. Ja eigentlich einmal Erleichterung. Aber das ist halt nicht so ganz das Hauptgefühl, weil wie wird das werden, die Frage ist, kann die Lehrerin die Verantwortung so gut übernehmen. Weil eigentlich bin ich diejenige die weiß was K braucht. Ich habe halt auf der **anderen Seite schon ein bißl Angst, dass sie das nicht hinkriegt mit meinem K**. Weil er ist sicher **nicht leicht in der Gruppe**, halt nicht so wie andere und da hoffe ich sehr dass sie das annehmen kann, das Anders-

sein. Also wenn sie ihn ernst nimmt und nicht in ein Schema presst wird's vielleicht ganz gut klappen. Solange sie mich auch ernst nimmt und wir über Probleme reden können--- aber das ist halt auch schwierig. Naja, ich hab **da schon Sorgen, dass sie K nicht richtig wahrnimmt**, so wie er halt im inneren auch ist.

F Wie empfanden Sie die Zeit der Schulwahl für ihr Kind?

I Wenn man selber Lehrerin ist, ist das **besonders stressig**, man hat ja Ansprüche, also waren die Diskussionen mit der Familie vorprogrammiert. Wohnortnähe ist wichtig, so mein Mann, gib ihn in eine normale Schule – meine Schwiegermutter und ich wollte eine Schule die ihm gerecht wird. Seiner Hochbegabung, seiner sozialen Unreife, seinen Ausfällen, seinen Anfällen, die er halt hat wenn ihm etwas nicht passt. Und dann habe ich mich für die Schule entschieden, und jetzt bin ich **natürlich schuld wenn das nicht funktioniert**. Jetzt kommt die **Angst, was ist wenn ich falsch entschieden habe**, was ist wenn genau die Schule die falsche ist, wenn er wieder keine Freunde findet, wie im Kindergarten, wenn ich **jeden Tag** mit der Lehrerin telefonieren muss, weil er nicht , ach ich weiß nicht. Verstehe jetzt die Eltern meiner Klasse viel besser, wenn sie von Angst reden.

F Welche Erfahrungen haben sie jetzt in den Erstkontakten mit der Schule, mit den neuen LehrerInnen, dem Tag der offenen Tür, oder a mit der Direktorin gehabt?

I Durchaus positiv, und, ja, ich, hatte eigentlich das Gefühl, dass mein Kind gut aufgehoben sein wird, verstehen sie mich nicht falsch, Angst dass das nicht so ist habe ich sehr wohl noch.

F Welche Erwartungen haben sie so grundsätzlich an Schule?

I Hm, ich hab' eh schon gesagt, dass das Kind **als eigenständige Persönlichkeit anzunehmen**, mit Stärken genauso wie Schwächen, und dass es aber sehr wohl in ein System Schule eingeführt wird, und dass es auch an einer weiterführenden Schule mit den Vorgaben in einem bestimmten System auch ein **Stück weit funktionieren** zu müssen und dann später zurecht kommt. Dass seine **Stärken halt gefordert** werden, und dass halt seine **Schwächen** verschwinden, oder **gefördert** werden, so dass er damit zurechtkommt.

F Wie glauben Sie dass ihr Kind mit der Schule und den Anforderungen die Schule stellt zurechtkommen wird?

I Hmm, aufgrund der Interessen, die er hat, denk ich, also rein schulisch wird ihm das nicht so schwer fallen, bis auf die motorische Schwäche bezüglich Schreiben, da wird er Schwierigkeiten haben wird, aahhm, ansonsten **fürchte ich , dass** es nicht funktioniert innerhalb der Gruppe, der Schülergruppe, in der er sich einfinden soll. **Sorgen hab'** ich mir g'macht in Bezug auf, da dass sein **Auftreten** nicht seiner Gefühlswelt entspricht, dass er ein **sehr forscher**, ähh, ist er, mit dem man unterm Strich nicht vermutet, wie **klein** und **schwach** er eigentlich **innen** drinnen is'. Da hab **ich Angst, dass** er diesbezüglich Schwierigkeiten haben wird.

Da hab ich auch Erwartungen an die Lehrerinnen, dass das nicht so wird, dass die ihm den Rücken stärken und seine Besonderheiten auch so sehen.

F Worin sehen sie die Aufgaben als Eltern beim Schuleintritt?

I Hm, vor allem ihn zu stützen aber auch ihm zu zeigen, dass das, was Schule verlangt, ja, auch, auch einzuhalten ist, dass das eine weitere Autorität ist, abgehoben vom Elternhaus, oder unter Umständen in ei-

nem anderen System ist, Familie, auch, auch in einem bestimmten Rahmen funktionieren muss und dabei mitzustützen.

F Wie glauben Sie wird ihr Kind mit den Anforderungen der Schule zurechtkommen, einordnen in die Gruppe, Disziplin, ?

*I Das Einordnen in die Gruppe, hab' ich mir gedacht, **dass er Schwierigkeiten haben** wird, also da, eben aufgrund dessen, dass er ganz konkrete Vorstellungen von Dingen hat. Wie, wie sie zu laufen haben, dass, dass viele Dinge, **die dann Erwachsene** oder fordern, oft seinem inneren Erleben entgegenstehen. Da er einen **unheimlichen inneren Plan hat**, der sowohl sehr stimmig ist für sein Vorankommen, dass das aber für Erwachsene, die ihn, ja, die ihn in seinen Einzelbefindlichkeiten ja nicht so wahrnehmen können, wie das eine Mutter kann, das schwer fallen wird, **das zu sehen und auch zuzulassen**. Und da ist das Wissen, und daher **eine große Sorge**, dass das Schule in dem Rahmen wahrscheinlich gar nicht in der Form leisten kann, wahrscheinlich, da hab' ich mir schon gedacht, dass es schwierig sein wird. Ich glaube sehr schwierig sein wird.*

F Was Freundschaften anbelangt?

*I Auch. Weil ich da schon im Kindergarten das Gefühl gehabt hab', dass er, äh, äh, in Bezug auf Freundschaften Anforderungen stellt, die **nicht altersentsprechend** sind. Dass einfach er ein Empfinden von Freundschaften hat, das schon weiter voraus is', als, als in dem Alter üblich. Das ist für **mich furchtbar** zu glauben, dass sich das fortsetzt.*

F Wenn sie jetzt an die schulische Zukunft ihres Kindes denken, welche Gedanken haben sie da, oder welche Gefühle haben sie dazu?

*I Ich wünsch' mir, dass seine Persönlichkeit so weit gestärkt wird, oder dass er es schafft, seine Besonderheiten auch zu leben, also im Grunde möglichst **ohne Schaden durch das System** Schule kommt. Dass er es einfach, **ja durchsteht** und seine **Motivation nicht verliert**. (Anm.: **die Stimme klingt so, als ob sie versucht Tränen zurückzuhalten**)*

F Welche Veränderung für sie als Familie haben sie durch den Schulanfang erwartet?

*I Erwartet? Befürchtet (kichert) Ja, dass man einfach einem viel **starrerem System** unterliegt, als davor, einfach Zeit, Zeit, wenn man nach Hause gekommen ist um zu spielen um was auch immer zu machen und dass diese **Zeit jetzt dann doch sehr eingeschränkt** wird durch **schulische Belange**, weil das oder jenes noch in Bezug auf Schule zu erfüllen ist. Und die Freizeit, **der freie Raum** dadurch **drastisch eingeschränkt** wird.*

F Gibt es etwas, das jetzt noch offen geblieben ist, das sie noch erwähnen möchten? Ihnen wichtig erscheint?

I Nein

F Dann danke ich Ihnen sehr herzlich für das Gespräch.

8.12 Interview J

- F *Herzlich willkommen und vielen Dank, dass sie sich für das Interview zur Verfügung gestellt haben. Ich würde gerne mit der Frage beginnen woran Sie sich erinnern wenn Sie an ihre eigene Schulzeit denken.*
- J Erinnerungen an meine Schulzeit, ähm ---- ja eigentlich **total negativ**. Die Volksschulzeit war überhaupt **extrem furchtbar**. Ich war **viel schneller** als die anderen, die waren so langsam, na ja, **freiwillig wär ich dort nicht mehr hingegangen**, da hat schon meine Mutter Arbeit gehabt. Die hat meine Bauchweh halt einfach ignoriert, aber ich hab heute noch so ein flaes Gefühl im Magen, wenn ich in eine Schule geh, die riechen auch so. Das hat mir da so gefallen, da riechts nicht nach Schule, da glaubt man man ist in einem normalen Haus.
- F *Es geht ja im Prinzip heute um die Hochbegabung ihres Kindes, war Ihr Kind im Kindergarten und wie haben sie und ihr Kind die Zeit im Kindergarten erlebt?*
- J Die Kindergartenzeit die **war da ohne Probleme**, K fragt ja ununterbrochen, die haben **das lustig gefunden** und haben gesagt, der ist vif. K hat in der Gruppe, also da wo er ist viele Freunde. Wir haben uns halt **mehr Sorgen** gemacht **wie das in der Schule** sein , also wie das gehen wird, wenn er dauernd den Mund offen hat und so so viel schon kann, also irgendwie haben wir halt früh schon Schulen angeschaut und so.
- F *Wie würden sie ihr Kind beschreiben, Stärken, Schwächen?*
- J Der K ist wie ein Schwamm, er will immer alles sofort wissen, nimmt keine Rücksicht, also er saugt alles auf, er will immer alles wissen, sehen, können, machen, das nervt, ahm, er tut sich noch sehr schwer sich sozusagen selber wohin zu stellen, er ist sehr zerissen, und ahm, sehr schwierig? . Das sagt er auch selber immer wieder zwischendurch, in meinem Kopf is' so viel, lassts mich in Ruh. Also, er ist sehr anstrengend.
- F *Was hat Sie veranlasst, Ihr Kind testen zu lassen?*
- J Das is' schon ein schwieriger Prozess, also zum Einen haben wir gemerkt und gespürt, dass er besonders begabt is' und schnell is bei vielen Dingen, und und haben dann den **Hinweis aus dem Kindergarten** bekommen, hatten dann eine sehr lange, interne Diskussion, ah, ob wir ihn überhaupt testen lassen sollen, ah, und wenn ja, wo, und wie, also es hat da sehr viele wenn und aber gegeben, ah, bis wir uns dazu entschlossen haben, den Test zu machen.
- F *Der Test hat dann Hochbegabung ergeben, wie ist es Ihnen damit ergangen?*
- J Also ich muss sagen, für mich persönlich war es einerseits schon Bestätigung dessen, was man eh schon geahnt hat, ah und zum Anderen halt einfach das, ah, wie soll ich sagen, die **Verantwortung ist jetzt größer**, jetzt möglichst optimal damit umzugehen, das war letztendlich auch eine der Gründe, ihn testen zu lassen, also zu sagen, man muss erst wissen, was los ist und dann in die richtigen Schritte umsetzen zu können. Wir haben uns da auch mit der **Schulwahl mehr** auseinandergesetzt als wenn er normal halt durchschnittlich gewesen wäre. Wir haben da alle Beratungsstellen angerufen und uns viele Schulen angeschaut, das **war belastend für uns**, wie das ja so eine Verantwortung ist, die man da spürt. Bei so viel Angebot war da dann auf einmal die **Angst ob** unsere Entscheidung auch richtig sein wird. Da haben wir viele Diskussionen gehabt, vor allem mit der ganzen Familie. Ja und wir haben natürlich zu Hause mehr darauf geschaut, dass er Hirnfutter kriegt und haben jetzt eine ganze Bibliothek daheim. Und da war die

Diskussion, **stehlen wir ihm damit die Kindheit?** Man hat da immer wieder die **Angst dass** das was man tut **falsch ist**.

F Und wie haben sie die Zeit der Schulwahl für sich empfunden?

J Ja das war eine **intensive Suche** und das is' natürlich, ähm, wie soll ich sagen, die Informationsquellen über das Angebot an Schulen einerseits und dann andererseits kompetente Information über jede einzelne Schule, is gar net so leicht zu bekommen, das wird **zum Stress**, ja, gerade wenn, sozusagen, man **spezielle Anforderungen** hat. Und weil man spezielle Anforderungen hat, wird das schwierig, je länger man sucht, desto mehr **Sorgen** macht man sich dass man eine Schule findet und das hab ich schon gesagt, **die Angst ob die Entscheidung** Schule dann die richtige ist. Es **bleibt die Frage** ob die Entscheidung für das Kind richtig ist und **die Angst was tut man** wenn man merkt dass die Nachbarschule vielleicht besser gewesen wäre, weil er da **halt viele Freunde** hat und die Kinder kennt.

F Wie hat sich dann der Erstkontakt mit dieser Schule hier für Sie dargestellt?

J Naja, mit dieser Schule sehr positiv, zumal er auch so indirekt ein bissl auch über die Kanäle gelaufen is', über die wir auch testen haben lassen, sodass wir hier praktisch eine, eine Kette von Kompetenzträgern haben, die uns praktisch wie einen Topf weitergereicht haben und so dass klar war, dass wir auch hier in guten Händen sind.

F Ihr Kind kommt in die Schule und einen Teil der Verantwortung für die Förderung der Hochbegabung wird jetzt auf einen Lehrer oder auf eine Lehrerin übertragen. Wie geht es Ihnen damit?

J **Sorgen** mach ich mir, dass die Lehrerin unser **Kind nicht so ernst nimmt**, dass sie nicht glaubt das er mehr kann, dass wir da mit einer Testung auftrumpfen und eigentlich kann der eh nichts, und dass wir als **Eltern nicht ernst** genommen werden, sonst bin ich ganz froh ein bisschen die Verantwortung abgeben zu können.

F Welche Erwartungen haben Sie grundsätzlich an Schule?

J Also ich hätte die **wesentlichste Erwartung**, die man von einer Schule haben kann, ist die **natürliche Neugier** aus jedem und für die **Dinge zu erhalten** und zu **kultivieren** und in sozusagen geordnete Bahnen zu lenken, und das Kind vorzubereiten auf die weiteren Schulen und **ihm Selbstvertrauen** zu geben, dass es alles schaffen kann. Mit den Eltern **kommuniziert** wird, wenn es Probleme gibt, dass er so angenommen wird wie er ist und von den **Lehrern seine Stärken gefördert** werden. Das Bewusstsein die **richtige Schulwahl** getroffen zu haben . Eine gute Schulkultur einfach.

F Wie glauben sie dann wird ihr Kind so mit seiner ersten Schule zurechtkommen? Im Hinblick auf neue Gruppe, Disziplin Selbstkontrolle?

J Also ich glaube, dass der Eintritt in eine neue Gruppe sehr dynamisch und **ein Vorteil** für ihn ist, weil er halt sozusagen, ahh, seit dem Kindergarten tut er schon ein bisschen **schwer**, er schwebt dort im **Abseits** durch seine Hochbegabung, in der **Kindergartengruppe kaum mehr Ansprechpartner** dort hat, **Neu wird** das Thema Disziplin und **Selbstbeherrschung** mit dem er konfrontiert wird . Das wird schon schwierig, da hab **ich Angst dass** das nicht gleich funktionieren wird. Ich hoffe da dass die Lehrerin mein Kind gemeinsam mit mir coachen werden, und viel Geduld haben. Naja, **Sorgen** mache ich mir da schon. Vor allem ob er da **Freunde finden** wird, und dass ihn **niemand auslacht**, weil er hat viele kuriöse Ideen.

F Welche Gedanken machen sie sich um die schulische Zukunft ihres Kindes?

- J Wir waren bis jetzt beschäftigt eine Schule zu suchen, werden einmal abwarten wie es funktioniert, mehr Gedanken mach ich mir vielleicht nächstes Jahr.
- F *Welche Veränderung für Sie als Familie erwarten Sie jetzt für den Schulanfang?*
- J Regelmäßigkeit, weil der Kindergarten war ja doch freiwillig, früh aufstehen müssen, Urlaub nur noch in den Ferien, das wird eine furchtbare Umstellung, weil wir sind ja alle Langschläfer und konnten uns die Zeit einteilen.
- F *Gibt es noch etwas, das wir vergessen haben, das sie bemerken möchten, das Ihnen noch am Herzen liegt?*
- J Vielleicht so eine Zusammenfassung, also wir haben schon **viel mitgemacht** bei der Suche nach der Schule. **Viele Zweifel und Ängste** steht man da aus. Wird das die richtige Schule, das Vergleichen, die **Angst**, dass das Kind sich nicht wohlfühlt, keine Freunde haben wird, auch dass das Kind dann die Leistung nicht bringen wird, obwohl er doch die Testung hat. Bis man sich entschieden hat hat man **Horrorvorstellungen**. Jetzt wo die **Entscheidung** gefallen ist, muss man halt abwarten wie es wird. Aber wir können wieder **ruhig schlafen**.
- F *Gut, dann danke ich Ihnen sehr herzlich für das Interview.*

Lebenslauf

Name:	Alexandra STEINER	
Geburtstag und -ort:	26. 5. 1958 - Salzburg	
Staatsbürgerschaft:	Österreich	
Religionsbekenntnis:	röm.-kath.	
Schulbildung:	1964 - 1972	Volks- und Hauptschule Bad Hofgastein
	1972 - 1976	Musisch-pädagogisches Realgymnasium – Bad Aussee
	1976	Reifeprüfung
Lehramt für Allgemeine-Sonderschule, Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder, Sonderschule für sprachgestörte Kinder	1980 - 1983	Pädagogische Akademie der Erzdiözese in Wien 21.
Zusatzqualifikationen:	1999	Volksschullehramt
	2004	ECHA - Diplom
	2005	LEA - Zertifikat
Berufliche Tätigkeit:	seit 2000	Leiterin der Volksschule mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt in Wien 23.