

Hochbegabte Volksschulkinder

*Eine qualitativ-empirische Studie über das Fördern
hochbegabter Kinder während des Unterrichts*

BACHELORARBEIT

aus Humanwissenschaft und Schulpraktische Studien

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (BEd)

an der

Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems
Campus Krems-Mitterau

vorgelegt von

Janina Köberl

1194368

Krems, März 2015

ThemenstellerInnen: Dr. Astrid Ebenberger, M.Ed. / Dipl.Päd. Franz Schierhuber,
MA

Kurzzusammenfassung

Diese Bachelorarbeit soll Aufschluss darüber geben, ob hochbegabte Volksschulkinder während des Regelunterrichts gemäß ihren Begabungen gefördert werden. Da die Thematik Hochbegabung sehr umfangreich ist, wird zu Beginn der Arbeit Hochbegabung sowie verschiedene Modelle der Begabungen, näher definiert. Um die Problematik der Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen, werden mögliche Formen der Hochbegabtenförderung vorgestellt. Anschließend folgt die empirisch qualitative Untersuchung, welche mittels teilnehmender Beobachtungen an drei Volksschulen im Zentralraum Niederösterreichs durchgeführt wurde. Die Auswertung des Datenmaterials hat ergeben, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler während des Regelunterrichts mittels offener Unterrichtsformen und individuellen Feedback gefördert werden. Jedoch bewirkt diese Individualisierung zu wenig, da es an differenzierten Unterrichtsmethoden und Leistungsanreizen fehlt.

Summary

The purpose of this thesis is to indicate whether highly gifted elementary school students are promoted, according to their talents. Because this topic is so extensive, there will be a general introduction about intellectual giftedness and different models of talents. To get the difficulty in promoting talented pupils across, possible forms of educational grant for gifted pupils will be introduced. The empirical data was carried out by participant observations in three elementary schools in Central-Lower Austria. The evaluation of the data material has proved that highly gifted students are promoted by open teaching forms and individual feedback. This individualization causes insufficient, because there are not enough differentiated teaching methods.

Vorwort

Im Laufe meiner Ausbildung zur Volksschullehrerin an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule in Krems/Mitterau, durfte ich einige hochbegabte Schülerinnen und Schüler kennen lernen und mit ihnen im Zuge der Schulpraktischen Studien arbeiten. Vor allem der Aspekt der Förderung dieser Kinder weckte in mir großes Interesse. Dieses wurde zusätzlich durch die Thematik „Fördern und Fordern“, welche im Rahmen einer Lehrveranstaltung behandelt wurde, verstärkt. Im Zuge dessen, fasste ich den Entschluss den Aspekt der „Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler“ in meiner Bachelorarbeit zu behandeln.

Unterstützung bei der Entstehung dieser Arbeit erhielt ich von meinen Betreuern Dr. Astrid EBENBERGER, M.Ed, aus dem Bereich der Humanwissenschaften, und Dipl.Päd. Franz SCHIERHUBER, MA, aus dem Bereich der Schulpraktischen Studien.

An dieser Stelle möchte ich ein großes Dankeschön an die Direktorinnen und Klassenlehrerinnen richten, die mir die Forschung in ihren Klassen ermöglichten. Weiters möchte ich Margarete Hirn für das Korrekturlesen meiner Bachelorarbeit danken. Ein besonderer Dank gilt meinen Kolleginnen und Freundinnen Nadja Harrand und Kathrin Schiefer, die mir stets mit Rat und Tat zur Seite standen, vielen Dank für eure Zeit und Mühe.

St. Georgen, im März 2015

Janina KÖBERL

Inhalt

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN.....	6
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR HOCHBEGABUNG	8
2.1	Definition von Hochbegabung.....	8
2.2	Hochbegabungsmodelle	9
2.2.1	Drei – Ringe Modell nach RENZULLI.....	9
2.2.2	Das differenzierte Hochbegabungsmodell nach GAGNÉ	10
2.2.3	Triadisches Interdependenzmodell nach MÖNKS	13
2.2.4	Münchener Hochbegabungsmodell nach Heller	15
2.2.5	Resümee	17
2.3	Eigenschaften und Entwicklung Hochbegabter	18
2.3.1	Merkmale und Persönlichkeit hochbegabter Kinder.....	18
2.3.2	Besonderheiten in der Entwicklung.....	24
2.3.2.1	Asynchrone Entwicklung.....	24
2.3.2.2	Underachievement.....	25
2.3.3	Resümee	26
2.4	Diagnostik von Hochbegabung.....	28
2.4.1	Intelligenztests.....	30
2.4.2	Schulleistungsdiagnostik	32
2.4.3	Beobachtungsverfahren.....	34
2.4.4	Resümee	36
3	BEGABUNGSFÖRDERUNG	37
3.1	Rechtliche Grundlagen zur Begabungsförderung.....	38
3.1.1	Bezug zum Lehrplan	38
3.1.2	Die Berücksichtigung der Begabungsförderung im Schulunterrichtsgesetz 40	
3.2	Förderungsformen.....	42
3.2.1	Förderungsformen mit dem Schwerpunkt Akzeleration.....	42
3.2.1.1	Begriffserklärung Akzeleration.....	42
3.2.1.2	Vorzeitige Einschulung	43
3.2.1.3	Überspringen	45
3.2.2	Förderungsformen mit dem Schwerpunkt <i>Enrichment</i>	46

3.2.2.1	Begriffserklärung Enrichment.....	46
3.2.2.2	Innere Differenzierung als Enrichment – Möglichkeit.....	48
3.2.2.3	Außerschulische Differenzierung als Enrichment-Möglichkeit	50
3.2.3	Mischformen von Akzeleration und Enrichment	52
3.2.4	Möglichkeiten zur integrativen Begabtenförderung.....	52
3.2.4.1	Offene Unterrichtsformen	53
3.2.4.2	Lernformen zur Begabtenförderung.....	54
3.2.4.3	Schulinterne Fördermöglichkeiten:	55
3.2.5	Reformpädagogische Ansätze nach Maria Montessori	57
3.2.6	Resümee	58
4	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	60
4.1	Die qualitative Methode	60
4.2	Die teilnehmende Beobachtung	61
4.3	Forschungsdesign und Forschungsfrage	62
4.4	Forschungsfeld und Untersuchungsverlauf	62
5	ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	63
5.1.1	Kategorien.....	63
5.1.2	Auswertung und Interpretation.....	65
5.1.3	Beantwortung der Forschungsfrage und Resümee	68
6	ZUSAMMENFASSUNG	69
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	71
8	ANHANG	75
8.1	Beobachtungen.....	75
8.1.1	Beobachtung 1	75
8.1.2	Beobachtung 2	78
8.1.3	Beobachtung 3	82
8.2	Abbildungsverzeichnis	85
8.3	Tabellenverzeichnis	86
	Lebenslauf	88

1 PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN

Das Thema „Fördern und Fordern“ ist in der heutigen Zeit kaum mehr aus dem Schulalltag wegzudenken. Der Kontrast zwischen lernschwachen und hochbegabten Kindern wird immer größer¹. Das Thema „Hochbegabung“ hat in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit große Beachtung gefunden². Es gibt eine Anzahl von Definitionen über Hochbegabung. Die Allgemeinheit verbindet den Begriff „Hochbegabung“ häufig mit „Wunderkindern“, welche herausragende Spitzenleistungen zeigen³. Jedoch ist es nicht gleichbedeutend damit, dass Kinder mit besonderen Begabungen automatisch schulische Höchstleistungen vollbringen. Zumal es weitere Definitionen gibt, welche den Begriff der Begabung aus einer anderen Perspektive beleuchten. Hierbei wird die Auffassung vertreten, dass jedes Kind auf seine eigene Weise begabt ist.⁴ Darum ist es von besonderer Bedeutung, das Potenzial dieser Schüler und Schülerinnen wahrzunehmen und angemessen zu fördern². Um die Hochbegabung festzustellen, bedarf es einer aussagekräftigen Diagnose welche im günstigsten Fall einem Urteil von Experten unterliegt. Wurde eine Hochbegabung oder hohe Begabung erkannt und diagnostiziert, liegt es nun im Ermessen der Lehrperson spezielle Förderkonzepte in die Praxis zu integrieren⁵ und somit günstige schulische Bedingungen zu schaffen. Dabei sollen sich die Lehrpersonen an die individuellen Lernbedürfnisse einzelner Schüler und Schülerinnen orientieren um möglichst vielen Kindern die bestmöglichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schulkarriere zu geben⁶. Die Aufgabe des Lehrpersonals ist es nun, den Unterricht für heterogene Lerngruppen, das heißt Gruppen in denen sich leistungsschwächere und begabte Schüler und Schülerinnen befinden, zu differenzieren und nicht im Gleichschritt zu unterrichten⁴. Dabei ist es wichtig, dass leistungsschwächere Kinder nicht überfordert und begabte beziehungsweise leistungsstärkere Kinder nicht unterfordert werden.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen: Wie werden begabte Schüler und Schülerinnen im Unterricht gefördert und wie gehen Lehrpersonen auf begabte oder auf leistungsschwache Schüler und Schülerinnen ein. Dazu wird die Inter-

¹ Vgl. POPP & TISCHLER 2007 ,S. 36

² Vgl. POPP & TISCHLER 2007 ,S. 7

³ Vgl. WITTMANN 2003 ,S. 15

⁴ Vgl. HAHN, MÖLLER & Carle 2007 ,S. 4

⁵ Vgl. WITTMANN 2003,S. 21

⁶ Vgl. POPP & TISCHLER 2007 ,S. 7 f.

aktion der Lehrperson mit dem leistungsstarken Kind beziehungsweise begabtem Kind beobachtet.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird in das Phänomen Hochbegabung eingeführt und einzelne Modelle der Hochbegabung betrachtet. Im Anschluss werden die Förderung hochbegabter Kinder und die momentane Situation dieser in der Grundschule dargestellt. Des Weiteren werden verschiedene Modelle der Begabungsförderung betrachtet und über die Forschungsfragen über Auswertung der Beobachtungsbögen beantwortet. Im empirischen Teil werden das Forschungsdesign und die Methode erläutert. Die Daten werden mittels teilnehmender Beobachtung erhoben. Es werden insgesamt sechs verschiedene Unterrichtseinheiten einer Schulklasse herangezogen. Zuvor wird in einem Gespräch mit der zuständigen Lehrperson ermittelt, welches Kind oder welche Kinder besonders leistungsstark sind um zu wissen, auf welche Schüler und Schülerinnen während den Beobachtungen der Fokus gelegt wird. Die daraus resultierenden Beobachtungen werden in einem Beobachtungsprotokoll⁷ festgehalten und ausgewertet.

Eine parallel dazu stehende Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung leistungsschwacher Kinder. Die Daten wurden ebenfalls mittels Beobachtungsprotokollen, zeitgleich in derselben Schulklasse erhoben. So kann beobachtet werden, ob eine Lehrperson den Fokus des Förderns auf die leistungsschwachen oder leistungsstarken Kinder richtet. Die Ergebnisse resultieren aus dem Vergleich beider Arbeiten.

⁷ Vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 321 ff.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR HOCHBEGABUNG

Dieses Kapitel soll, zum allgemeinen Verständnis, eine Einführung in die Thematik „Hochbegabung“ geben. Zu Beginn werden Definitionen und anschließend bekannte Modelle der Hochbegabung näher erläutert.

2.1 Definition von Hochbegabung

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Definitionen, welche versuchen den Begriff Hochbegabung zu erläutern. Einer der ersten Versuche dieses Phänomen zu erklären findet sich in der Theologie und Mythologie. Konfuzius als auch Platon nannten Kinder, welche in der heutigen Zeit als begabt diagnostiziert werden würden, „himmlische Kinder“, die aufgrund ihrer hohen kognitiven Leistungen von göttlicher Abstammung sein müssten. Auch in der Aufklärung des 17. und 18. Jahrhunderts wurde der Begabungsbegriff von vielen irrationalen Vorstellungen geprägt.⁸

„Genies sind eine andere psychisch - biologische Spezies, die sich in ihren geistigen und emotionalen Eigenschaften so stark von der übrigen Menschheit unterscheiden wie diese sich vom Affen.“⁹

Im Laufe der Zeit wurde die Bedeutung des Begabungsbegriffes mehrmals geändert. So wurde aus der Annahme Begabung sei eine göttliche Gabe, im Hochmittelalter erstmals Begabung mit hoher Intelligenz in Verbindung gebracht. Begriffe wie Talent und Kreativität wurden im 20. Jahrhundert, hinzugefügt. Somit ist der Begabungsbegriff der heutigen Zeit nicht eindeutig definierbar, vielmehr gibt es verschiedene Definitionen dazu. Empirische Versuche ein prototypisches Bild des Begabten zu identifizieren, wurden unternommen. Jenes Vorhaben wurde jedoch von den vielen unbewussten Vorurteilen, welche die Gesellschaft gegenüber hochbegabten Menschen hat, erschwert.¹⁰ Häufig wird von der Gesellschaft das Synonym „Wunderkinder“ für hochbegabte Menschen verwendet. Dieser Aussage zur Folge, ist *„jemand hochbegabt, wenn er gesellschaftlich relevante, weit herausragende und extrem seltene Spitzenleistungen zeigt beziehungsweise bereits*

⁸ Vgl. ZIEGLER 2008 ,S.10

⁹ HAHN & MÖLLER REGINA 2007 aus HIRSCH 1931 ,S.298

¹⁰ Vgl. ZIEGLER 2008 ,S.12 ff.

gezeigt hat.“¹¹ Rost und Albrecht gehen demnach davon aus, Begabung sei gleichzusetzen mit hoher Intelligenz. Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte Sir Francis Galton ebenfalls hohe Begabung mit hohen intellektuellen Fähigkeiten gleich. Eindimensionale Definitionen gehören somit zu den ältesten Erklärungen.¹² „Intelligenz ist zwar einer der besten Prädikatoren für Schul- und Berufserfolg, doch erlauben Intelligenztests nur mäßige Prognosen über Leistungsexzellenz.“¹³

2.2 Hochbegabungsmodelle

Neben den eindimensionalen, beziehungsweise einfaktoriellen Modellen, wurden mehrdimensionale Hochbegabungsmodelle entwickelt, welche außergewöhnliche Leistungen und deren Entstehung umfassender abbilden. Zusätzlich zu dem Faktor der Intelligenz wurden verschiedene Begabungsfaktoren und Leistungsbereiche hinzugefügt.¹⁴

2.2.1 Drei – Ringe Modell nach RENZULLI

1979 entwickelte der Amerikaner Joseph S. Renzulli das „Drei – Ringe – Modell“ der Hochbegabung, als Abgrenzung zu Termans Theorie Hochbegabung sei allein überdurchschnittlich hohe Intelligenz. Renzullis Vorstellung, Hochbegabung sei nicht statisch, sondern ein Resultat von Begabung und Förderung, führte erstmals zu Diskussionen über pädagogische Förderung begabter Kinder.¹⁵ Nach Renzulli ist Hochbegabung als Schnittmenge dreier Personenmerkmale, den überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten, der Aufgabenverpflichtung im Sinne von Leistungsmotivation sowie Ausdauer und der Kreativität, zu verstehen. Verbinden sich diese drei Merkmale entwickelt sich hochbegabtes Verhalten und ist nicht wie, andere Konzeptionen behaupten, angeboren.¹⁶ In Bezug auf den Unterricht bedeutet das, dass entsprechende Anforderungen gestellt werden müssen, um die außergewöhnlichen Leistungen eines Kindes hervorzubringen. Um dies zu ge-

¹¹ HAHN & MÖLLER REGINA 2007 ,S. 25 aus ROST & ALBRECHT 1988

¹² Vgl. PRECKEL & VOCK 2013 ,S.20 ff.

¹³ PRECKEL & VOCK 2013 ,S.21

¹⁴ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013 ,S.21

¹⁵ Vgl. HAHN & MÖLLER REGINA 2007 ,S.28

¹⁶ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013 ,S.22 ff.

währleisten kann die Lehrperson diese Schülerinnen und Schüler mit offenen Unterrichtsformen fördern. Bezugnehmend auf Rezullis Modell lässt sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler außergewöhnliche Fähigkeiten aufzeigen, jedoch keine überdurchschnittliche Intelligenz.¹⁷

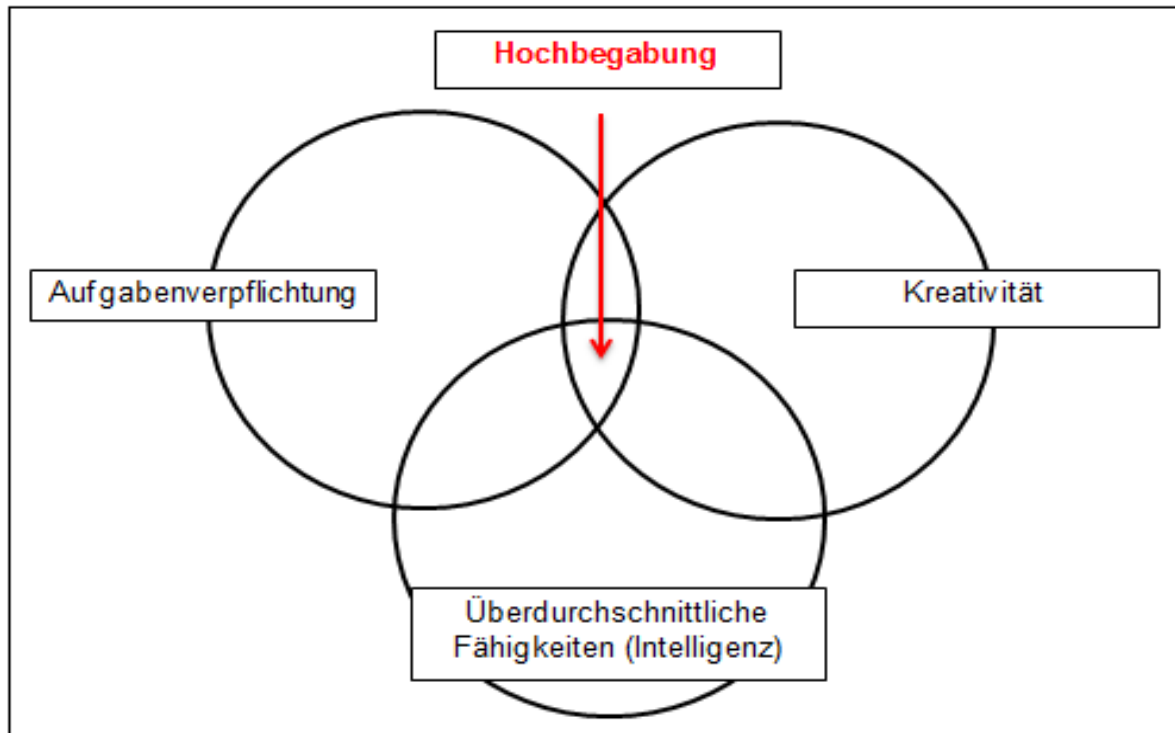


Abbildung 1: Drei - Ringe Modell nach RENZULLI

2.2.2 Das differenzierte Hochbegabungsmodell nach GAGNÉ

Der Kanadier François Gagné begründete 1993 „Das differenzierte Begabungs – und Talentmodell“. Gagnés Konzept unterscheidet zwischen Begabungen beziehungsweise Befähigungen und Talenten (vgl. Abb. 2). Laut Gagné sind Begabungen weitgehend angeborene, jedoch noch nicht vollständig entwickelte Fähigkeiten. Um die vollständige Entwicklung dieser Befähigungen zu erreichen, bedarf es Stimulation und Förderung. Als Talent definiert er jene Fähigkeiten, die systematisch entwickelt sind und Personen zu Expertinnen oder Experten eines bestimmten Gebiets machen. Je nach Vielfalt der Begabungen herrschen diverse Gebiete

¹⁷ Vgl. BRUNNER, GYSELER & LIENHARD 2005, S. 15

vor, in denen sich die Talente manifestieren können. Im Gegensatz zu Renzulli wird die Kreativität nicht als eigenständige Kategorie gesehen sondern sie ist ein Begabungsbereich und wird gleichgewertet wie sozioaffektive Fähigkeiten (beispielsweise Empathie) und sensomotorische Fähigkeiten (zum Beispiel Grundsportlichkeit).¹⁸

„Sein Paradigma sagt aus, dass eine talentierte Person begabt sein muss aber nicht jede begabte Person auch Talent besitzt, wie das bei Underachievern (Minderleistern) der Fall ist.“¹⁹

Als Underachiever bezeichnet man hochbegabte Schülerinnen und Schüler, welche über einen längeren Zeitraum hinweg als negativ zu beurteilen sind.

Investiert eine Person ihre Begabungen in einem bestimmten Aktionsfeld werden durch Lernen, Üben und Trainieren, Kenntnisse und Fähigkeiten aufgebaut. Dieser Vorgang führt dazu, dass Talent oder Leistung entsteht. Der Intrapersonale Katalysator spielt hierbei eine wichtige Rolle. Dieser Katalysator beinhaltet die physische Beschaffenheit, die Motivation, den Willen, die Selbstregulation sowie die Persönlichkeit einer Person. Als weiteren Teil der Talent – oder Leistungsentwicklung beschreibt Gagné den Umwelt – Katalysator.

Wesentliche Punkte davon sind:

- *Umfeld:* Hierbei ist die physikalische Umwelt gemeint.
- *Personen:* Den bedeutendste Einfluss auf hochbegabte Jungen und Mädchen haben die Personen in der unmittelbaren Lebensumwelt der Kinder.
- *Intervention:* Förderprogramme fallen in diesen Bereich.
- *Ereignisse:* Jene Ereignisse, welche einen Menschen in seinem Leben besonders beeinflussen.
- *Zufälle:* Die richtige Person zur richtigen Zeit zu treffen, beschreibt Gagné als Zufall beziehungsweise Glück. Gagné bezeichnet sein Modell als interaktiv. Damit meint er, dass sich die Variablen des Modells gegenseitig beeinflussen können.²⁰ Unter Intelligenz, beziehungsweise den schulischen Fähigkeiten, versteht Renzulli die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und Stärken einer Person, welche diese in den verschiedenen schulischen Fä-

¹⁸ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S.23

¹⁹ TRAUTMANN 2005, S.18 aus . HOLLING & KANNING 1999, S. 17

²⁰ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S.24

cher aufweist. Die Fähigkeit, sich längere Zeit auf das Lösen einer Aufgabe zu konzentrieren, umfasst er mit dem Merkmal der Aufgabenverpflichtung²¹.

Ein wichtiger Faktor ist Kreativität. Renzulli unterscheidet zwischen „schoolhouse giftedness“ und „creative-productive giftedness“. Überdurchschnittliche Fähigkeiten und Motivation zeichnen Personen aus, welche „Schoolhouse gifted“ sind. Während „creative - productive gifted“ Personen zusätzliche Kreativität aufweisen. Renzulli entwickelte das Modell um möglichst viele Personen mit Begabung zu erkennen und auch zu fördern. Jedoch ist die Wahrscheinlichkeit bei einer Person zwei oder drei zutreffende Merkmale zu finden, eher gering, was nicht in Renzullis Sinne war. Aufgrund der Einfachheit erfreut sich das „Drei-Ringe-Modell“ großer Beliebtheit in der Praxis.

Aus wissenschaftlicher Sicht wird dieses Modell allerdings auch stark kritisiert. Wie bereits erwähnt, können nicht alle hochbegabten Jungen und Mädchen als solche identifiziert werden, da alle drei Merkmale zutreffen müssen um eine Person als hochbegabt zu diagnostizieren. Zeigt ein Kind hohe Intelligenz, sowie zusätzliche leistungsorientierte Arbeitshaltung auf, jedoch nicht eine überdurchschnittlich hohe Kreativität, würde dieses Kind nicht als hochbegabt erfasst werden. Umstritten sind ebenso die Rolle der Kreativität sowie die Unterscheidung von „schoolhouse giftedness“ und „creative productive giftedness“.²²

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Nichtberücksichtigung der Umweltfaktoren, welche die Entwicklung wesentlich beeinflussen. Mönks warnt davor, *„dass Hochbegabung als etwas aufgefasst werden könnte, das man hat oder nicht hat, das sich durchsetzt, allen Widerständen zum Trotz. Es ist das Ergebnis eines günstigen Zusammenwirkens von inneren und äußeren Faktoren.“*²³

²¹ Vgl. TRAUTMANN 2005a ,S.15 aus MÖNKS 1987

²² Vgl. PRECKEL & VOCK 2013 ,S.22

²³ PRECKEL & VOCK 2013 ,S.23

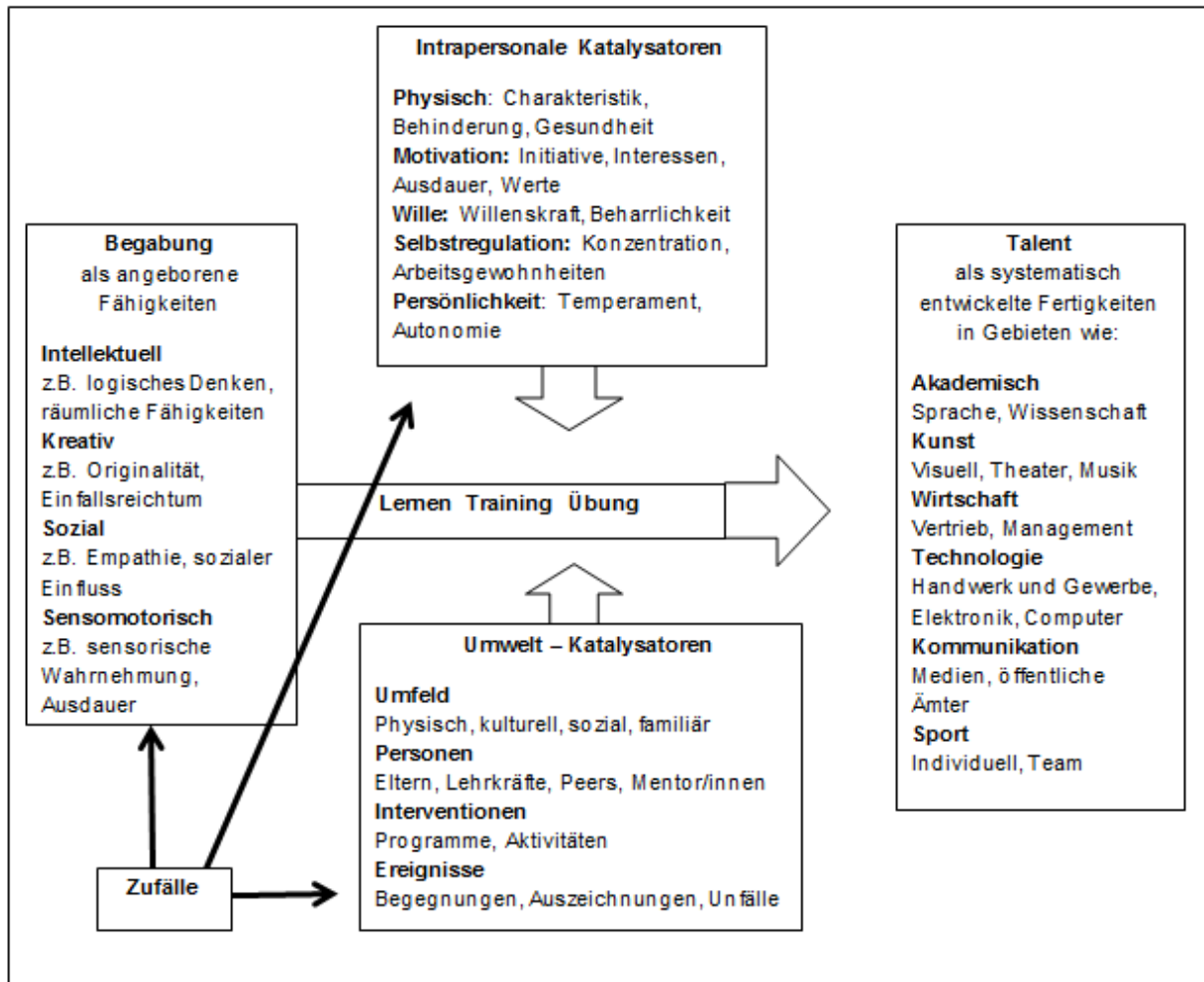


Abbildung 2: Das differenzierte Hochbegabungsmodell nach GAGNÉ

2.2.3 Triadisches Interdependenzmodell nach MÖNKS

Ebenso wie in Renzullis Drei – Ringe – Modell ergibt sich Hochbegabung als Schnittmenge der drei Variablen: Intelligenz, Kreativität und Aufgabenzuwendung (vgl. Abb. 3). Im Modell der triadischen Interdependenz erweitern Mönks und Mason das Modell von Renzulli um den Faktor des sozialen Umfelds, in dem sich das hochbegabte Kind befindet. Jenes Umfeld definiert Mönks als die Familie, die Schule sowie die Peers mit denen sich hochbegabte Schüler und Schülerinnen umgeben.²⁴

²⁴ Vgl. ZIEGLER 2008, S.49

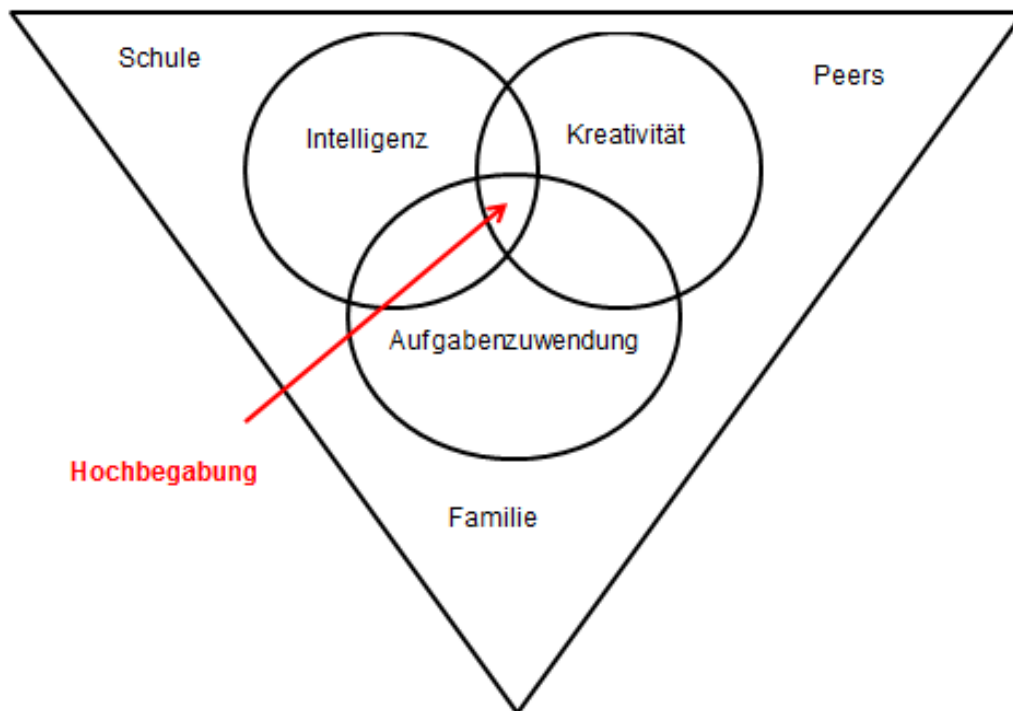


Abbildung 3: Triadisches Interdependenzmodell nach MÖNKS

Das Modell vertritt, so wie in der heutigen Entwicklungspsychologie, die Ansicht, dass es entscheidend ist, wie die Anlagen und Bedürfnisse eines hochbegabten Kindes mit der Umwelt aufeinander treffen. Um die Interaktion zwischen Umwelt und Individuum bestmöglich zu optimieren, sei es von besonderer Bedeutung die Variable „soziale Kompetenz“ zu beachten.²⁵ Mönks ist der Meinung, „dass hochbegabte Kinder gerade soziale Kompetenz schlechter erwerben, dass sie oft wenig Anschluss an die Gleichaltrigengruppe finden.“²⁶

Hochbegabung wird als das „individuelle Potenzial zu herausragenden Leistungen in einem oder mehreren Bereichen definiert“.²⁷ Diese Aussage bedeutet, dass Hochbegabung nicht nur in einer Form auftreten kann, sondern durchaus in verschiedenen Ausprägungen. Unter Interdependenz ist die gegenseitige Abhängigkeit der Variablen gemeint.

Mönks Modell weist jedoch auch einige Kritikpunkte auf. Ähnlich wie in dem Modell von Renzulli ist auch in Mönks Konstrukt die Rolle der Kreativität umstritten.

²⁵ Vgl. ROHRMANN 2005 ,S. 45

²⁶ MÖNKS aus ROHRMANN 2005 ,S. 45

²⁷ ZIEGLER 2008 ,S.48

Weiters gibt es keine Evaluationsstudien, welche empirische Beweise für dieses Modell zeigen würden. Ebenso sind die Variablen kritisch zu betrachten, da diese nicht überschneidungsfrei sind.²⁸

2.2.4 Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller

Das Münchener Modell der Begabung von Professor Kurt A. Heller und Professor C. Perleth gehört, neben Gagnés Modell, weltweit zu den einflussreichsten mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen. Hellers Darstellung der Hochbegabung zeigt große Ähnlichkeit zu Gagnés Modell.

Der „Begriff „Talent“ wird durch „Leistung“ ersetzt, die „intrapersonalen Katalysatoren“ heißen nun „nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale“ und die „Umwelt-Katalysatoren“ heißen „Umweltmerkmale“. ²⁹ Beide Modelle verdeutlichen den Prozess der Leistungsentwicklung, versuchen Ansatzpunkte für Vermittlung zu geben und versuchen zu erklären, dass Leistungsentwicklung mit Ursachenbündel und deren Interaktion einhergeht.³⁰ Das Paradigma, es würde nur einen Begabungsfaktor geben, wurde verworfen und wich dem Gedanken, es gäbe verschiedene Begabungsfaktoren (vgl. Abb.4)³¹.

„Die Umsetzung der Fähigkeiten in beobachtbare Leistung wird von etlichen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen sowie Umweltfaktoren beeinflusst.“³² Wichtige nicht – kognitive Persönlichkeitsmerkmale sind die Leistungsmotivation, Arbeits – sowie Lernstrategien, Kontrollüberzeugung, Stressbewältigung und (Prüfungs-) Angst.

Als Umweltmerkmale beschreiben Heller und Perleth die Lernumwelt und das Klima innerhalb der Familie, die soziale Situation in der Schule (Klassenklima) sowie kritische Lebensereignisse, welche die Entwicklung begabter Kinder beeinflusst haben.³³ Ausgehend von diesem Modell, können auch Menschen, bei denen sich das Potenzial nicht in herausragenden Leistungen zeigt, als hochbegabt identifi-

²⁸ Vgl. ZIEGLER 2008 ,S.50

²⁹ PRECKEL & VOCK 2013 ,S.25

³⁰ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013 ,S.25

³¹ Vgl. ZIEGLER 2008 ,S.51

³² ROHRMANN 2005 ,S.46

³³ Vgl. ROHRMANN 2005 ,S.46

ziert werden.³⁴ Anhand dieses Modells können vier Konstellationen der Hochbegabung entstehen:

- *Konstellation 1:* Das hochbegabte Kind zeigt konstant überdurchschnittliche Fähigkeiten in Bezug auf die Leistungen, die Persönlichkeit und die Begabungen.
- *Konstellation 2:* Das Kind hat ebenso wie in der ersten Konstellation überdurchschnittlich ausgeprägte Fähigkeiten, welche jedoch inkonstant sind. Hierbei wird das Bild des Underachievers vermittelt, dessen Leistungsfähigkeit hoch wäre, ihn jedoch die eigene Persönlichkeit an der Umsetzung hindert.
- *Konstellation 3:* Betroffene Hochbegabte besitzen eine starke leistungsorientierte Persönlichkeit, welche sich durch übermäßigen Ehrgeiz und Motivation zeigt. Die Begabung dieser Jungen und Mädchen sind nur leicht über den Durchschnitt, werden jedoch durch die Leistungsmotivation kompensiert.
- *Konstellation 4:* Durch starke Förderung seitens der Umwelt des betroffenen Kindes kompensiert es die nur leicht überdurchschnittliche Begabung. Die Leistungen eines Kindes sind demzufolge in Konstellation 1 noch überdurchschnittlich und nehmen bis zur vierten Konstellation stetig ab.³⁵

³⁴ Vgl. ZIEGLER 2012, S.132

³⁵ Vgl. BRUNNER u. a. 2005, S. 23 f.

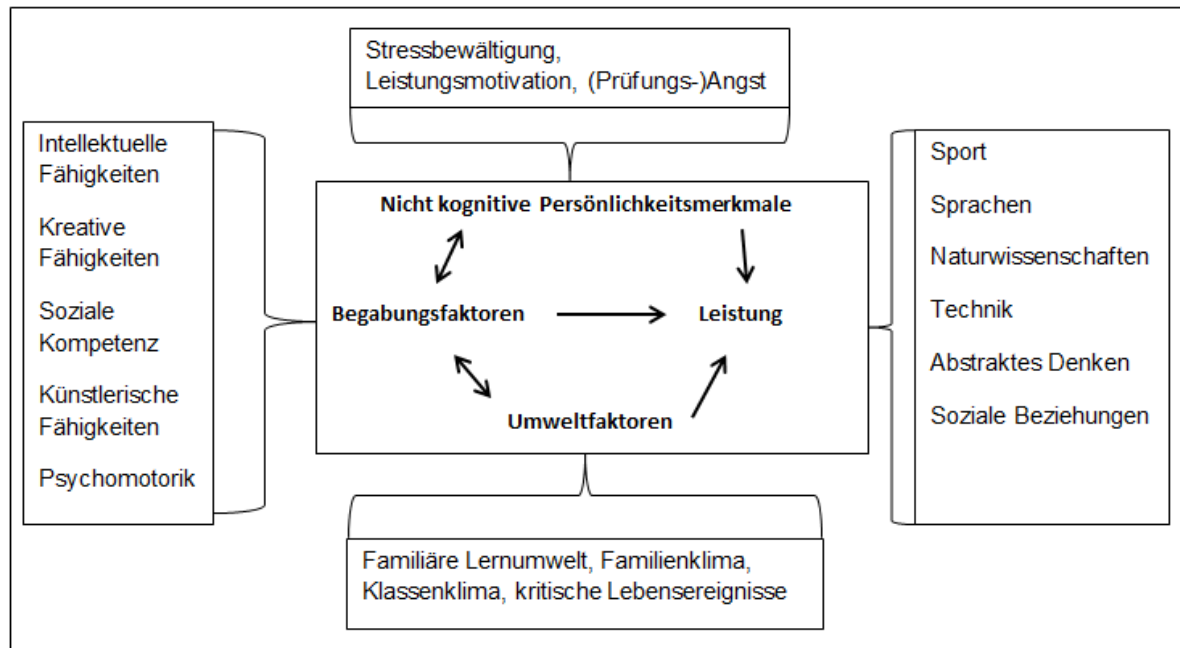


Abbildung 4: Münchner Hochbegabungsmodell nach HELLER

2.2.5 Resümee

Dieses Kapitel zeigt auf, dass das Phänomen Hochbegabung nicht einfach zu definieren ist. Der Begriff ist sehr facettenreich, weshalb in der Literatur auch viele, teilweise sehr unterschiedliche, Definitionen vorhanden sind.

Hochbegabung setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen und wird nicht nur über die Intelligenz definiert. Um die Entstehung dieser außergewöhnlichen Leistungen aufzuzeigen, wurden mehrdimensionale Modelle entwickelt. Diese zeigen auf, welche Variablen noch Einfluss auf das Zustandekommen der Hochbegabung haben können. Die Variablen, die in vielen Modellen ähnlich sind, geben jedoch keine Absicherung für Höchstleistungen. Die Gruppe der hochbegabten Menschen ist nicht als homogen, sondern vielmehr als heterogene Gruppe zu betrachten. Diese Tatsache gestaltet sich als Herausforderung für die Forschung und Förderung hochbegabter Kinder.

2.3 Eigenschaften und Entwicklung Hochbegabter

In der Öffentlichkeit kursieren viele Klischees über hochbegabte Menschen beziehungsweise hochbegabte Kinder. Menschen auf offener Straße, welche man zu diesem Thema befragen würde, würden diesen Klischees zustimmen. Geschichten über Wunderkinder und Hochbegabte, welche in ihrer schulischen Karriere versagen oder der hochbegabte Junge, der in der Schule ausschließlich Bestnoten schreibt, jedoch in sozialer Hinsicht unangepasst wirkt, sind in den Köpfen der Gesellschaft verankert. Diese impliziten Theorien werden von den Medien vermittelt und prägen so das Bild Hochbegabter maßgeblich.³⁶ Das folgende Kapitel beschäftigt sich vorrangig mit der Persönlichkeit und den Besonderheiten in der Entwicklung hochbegabter Kinder.

2.3.1 Merkmale und Persönlichkeit hochbegabter Kinder

Unter Persönlichkeit versteht man in der Psychologie *„Verhaltensmerkmale eines Menschen, die von spezifischen Situationen unabhängig sind und über die Zeit hinweg stabil auftreten“*.³⁷

Ebenso wie das Phänomen Hochbegabung an sich, gibt es Kontroversen über den Diskurs, ob sich die Persönlichkeit oder das Verhalten hochbegabter Menschen von durchschnittlich Begabten unterscheidet. Ein entscheidender Unterschied liegt im Merkmal der Intelligenz. Hochbegabte sind im Vergleich zu gleichaltrig durchschnittlich begabten Kindern, in Bezug auf ihre geistige Leistungsfähigkeit ein oder mehrere Jahre voraus.³⁸

In der Literatur findet man zwei gegenläufige Annahmen, die Disharmoniehypothese und die Harmoniehypothese.

Die Disharmoniehypothese, welche auch Divergenzhypothese genannt wird, geht davon aus, dass die hohe Begabung eines Menschen automatisch mit auffällig negativen Persönlichkeitsmerkmalen einhergeht. Jene negativ behafteten Merkmale äußern sich vor allem im Umgang mit anderen Menschen. Es besteht die Annahme eines Mangels an sozialer Kompetenz sowie emotionaler Störungen. Da

³⁶ Vgl. FRANZIS PRECKEL & BAUDSON 2013 ,S.53

³⁷ FLEISS 2003, S. 23

³⁸ Vgl. BERGSMANN & ÖSTERREICHISCHER VEREIN FÜR HOCHBEGABTE KINDER. 2000, S. 21

die Disharmoniehypothese bereits zu Ende des 19. und zu Anfang des 20. Jahrhunderts begründet und vor allem in der psychiatrisch-medizinischen Forschung eingesetzt wurde, liegt sie heute nur noch in abgeschwächter Form dar. Der Grundgedanke dieser Hypothese wurde übernommen, jedoch bemühten sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen um wertfreiere Begriffe. Demnach sind Menschen mit auffällig hohen Begabungen nicht „emotional gestört“ sondern weisen „abweichende psychosoziale Bedürfnisse“ auf.

Im Gegensatz dazu steht die Harmoniehypothese. Jene Annahme geht von einer positiven Gesamtentwicklung Hochbegabter aus. Außergewöhnliche Begabung geht positiv mit überdurchschnittlicher körperlicher und psychischer Gesundheit einher. Hochbegabte seien psychisch stabiler, glücklicher, erfolgreicher und gesünder als normal begabte Menschen. Entstanden ist diese Hypothese im Kontext der Längsschnittstudie von Terman.³⁹

Lewis Terman, ein amerikanischer Intelligenzforscher, startete im Jahr 1921 / 22 die erste große Längsschnittstudie zur Untersuchung hochbegabter Menschen. Kinder und Jugendliche (672 Mädchen und 856 Jungen), welche im Schnitt zwischen 3 und 19 Jahre alt waren, wurden regelmäßig untersucht und bis ins hohe Lebensalter beobachtet. Termans Forschergruppe führte Interviews, sowie verschiedene standardisierte Testungen, beginnend bei der schulischen Entwicklung bis hin ins hohe Rentenalter durch. Terman wollte mit dieser Studie die Disharmoniehypothese widerlegen. Insgesamt betrachtet wurde die Annahme, hohe Intelligenz und negative physische und psychische Merkmale haben einen Zusammenhang, nicht bestätigt.⁴⁰

Zwei weitere, ebenfalls umfangreiche, Längsschnittstudien (Rost 1993 und Heller 1992) widerlegen ebenso die Disharmoniehypothese. Im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen, schnitten gleichaltrig Hochbegabte deutlich besser in der Aufmerksamkeitssteuerung ab, erwiesen sich als besonders gut angepasst und erfolgreich in der Schule. Diese Studien bestätigen jedoch nicht, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche keine Schwierigkeiten oder Probleme aufgrund ihrer besonderen Begabung hätten. Mädchen und Jungen mit überdurchschnittlicher Begabung haben ebenso Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, Lehrpersonen oder den Erziehungsberechtigten. Vielmehr liegt der Grund

³⁹ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 72 f.

⁴⁰ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 51 ff.

häufiger Konflikte in Unsicherheiten des Erziehungsstils der Eltern. Endlose Diskussionen und Konflikte tauchen auf, wenn Eltern ihrem Nachwuchs Grenzen setzen wollen. Die sich daraus ergebenden Probleme kann man jedoch nicht eindeutig auf die Begabung zurückführen. Neben den scheinbar „normalen“ Schwierigkeiten, gibt es allerdings auch spezifische Problematiken von Kinder und Jugendlichen mit besonderen Begabungen, wie das Phänomen „Underachievement“, welches im Folgenden noch näher behandelt wird. Auffälligkeiten im sozialen Umgang mit anderen, können in vielerlei Hinsicht mit der Begabung zusammenhängen oder erst durch die Diagnose „Hochbegabung“ entstehen.⁴¹

Der Marburger Psychologie-Professor Detlef Rost berichtet über eine Häufung hochbegabter Kinder in der Mittel- und Oberschicht. Dies lässt sich durch genetische–aber auch aufgrund verschiedener Umweltbedingungen erklären. Eltern der oberen Bildungsschicht, bieten ihrem Nachwuchs zusätzliche förderliche Lernmaterialien, welche für weniger gut situierte Erziehungsberechtigte nicht möglich sind. Somit werden Kinder intellektuell angeregt und fordern mehr Stimulation und Engagement, als durchschnittlich begabte Jungen und Mädchen. Angesichts dessen, stellte Rost einige Merkmale auf, welche im Schulalter und in der Adoleszenz Hochbegabte von durchschnittlich begabten Kinder und Jugendlichen unterscheidet.

Hochbegabte weisen eine stärkere intrinsische Leistungsmotivation und eine bessere Konzentrationsfähigkeit auf. Zusätzlich haben sie ein größeres Durchhaltevermögen in Bezug auf das Lösen einer Problemaufgabe. Folglich erlangen sie bessere Schulnoten als ihre gleichaltrigen durchschnittlich begabten Klassenkollegen. Studien über die Selbst - und Fremdeinschätzung belegen, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche weniger ängstlich, emotional reifer und psychisch stabiler sind. Abgesehen von diesen Merkmalen, vertritt auch Rost die Meinung, dass die häufig vertretene These, Hochbegabte hätten eine sonderliche Persönlichkeit, nicht.⁴² Ebenso wie durchschnittlich begabte Kinder sind auch Jungen und Mädchen mit einer diagnostizierten Hochbegabung nicht alle gleich. „Begabte sind nicht alle gleich, aber vergleichbar.“⁴³ Diese Analogie bezieht sich nicht auf die Persönlichkeitsmerkmale, sondern auf jene Merkmale, welche für die Förderung

⁴¹ Vgl. ROHRMANN 2005, S. 91 f.

⁴² VGL. REICHLER BARBARA 2004, S. 27 f.

⁴³ BRUNNER u. a. 2005, S. 53

bedeutungsvoll sind. Innerhalb der Gruppe der Hochbegabten wurden verschiedene Vergleiche aufgestellt und somit konnten einzelne Profile erstellt werden. Das Prinzip einer Typologie ist es, innerhalb einer Gruppe eine Einteilung nach bestimmten Merkmalen vorzunehmen. Je nach Forschungsbereich, unterscheiden sich auch die Attribute. In der Typologie nach Brunner, Gyseler und Lienhard sind folgende Entwicklungsmerkmale herangezogen worden:

- *Begabungs / Leistungsprofil*
- *Umgang mit schulischem Erfolg und Misserfolg*
- *Motivation*
- *Sozialkompetenz*
- *Kreativität*

Hochbegabte Kinder wurden auf diese Eigenschaften hin untersucht, und verschiedene Studien wurden am Züricher Institut für Sonderpädagogik durchgeführt. Ziel dieser Untersuchung war es, verschiedene Gruppierungen, welche sich in diesen Merkmalen ähnlich sind, zu bilden. Der Auswertung zufolge, wird zwischen fünf Profilen unterschieden.

- *Profil 1:* Hochbegabte, die diesem Profil zugeordnet sind, verfügen über ein überdurchschnittliches Leistungsprofil, was sich auch in konstant sehr guten Schulleistungen zeigt. Dementsprechend besitzen Kinder dieses Profils eine hohe Leistungsmotivation. Ebenso ist das Sozialverhalten in der Gruppe selbstbewusst.
- *Profil 2:* Ebenso wie in Profil 1 ist das Leistungsprofil überdurchschnittlich ausgeprägt jedoch weniger konstant. Auch Misserfolge können auftreten. Diese sind dann aber mit mangelnder Anstrengung zu erklären. Diese Kinder sind stark von der Meinung ihrer Mitmenschen abhängig und erscheinen häufig dominant. Ihre Fähigkeit in Konfliktsituation eine Lösung zu finden ist eher niedrig.
- *Profil 3:* Die Leistungen sind überdurchschnittlich aber wesentlich unbeständiger als bei den ersten beiden Profilen. Die Motivation gute Leistungen zu erbringen befindet sich im Durchschnitt. Treten schulische Misserfolge auf, werden diese mit externen Faktoren versucht zu erklären. Diese Hal-

tung begünstigt das Selbstbewusstsein der Kinder, da diese ja ihr Bestes gegeben haben und nicht für das Versagen verantwortlich sind.

- *Profil 4:* Höchstleistungen und schulischer Erfolg sind abhängig von der emotionalen Beziehung zu dem Fachgegenstand. Besteht ein persönliches Interesse zu einem Themengebiet, sind die Leistungen deutlich höher, als wenn diese Wissbegier nicht bestehen würde. Im Sozialverhalten erweisen sich diese Kinder als unstabil und unausgeglichen, auf Menschen in ihrem Umfeld wirken sie unselbständig und ängstlich.
- *Profil 5:* Bei dieser Gruppierung ist es umstritten, ob es sich um eine Hochbegabung oder um eine erzielte Leistung handelt. Im schulischen Bereich liegen sie meist im unteren Durchschnitt. Die Flexibilität sich auf neue Situation einzulassen, gestaltet sich für diese Kinder als schwierig. Diese Jungen und Mädchen wählen meist die Aufgaben mit dem geringsten Widerstand. Im Unterricht erregen sie häufig, durch Störungen, Aufsehen.

Diese Profile sollen dazu dienen, Fördermaßnahmen besser auf die Kinder auszurichten.⁴⁴ Eine weitere Typologie verfasste Professor Dr. Ernst Hany im Juli 1998, anlässlich des Kongresses für Hochbegabtenförderung in München. Seine Kategorien benannte Hany nach dem jeweiligen Autor, der diese Forschungsergebnisse lieferte.

- *Der Terman-Typ:* Benannt wurde dieser Typ nach dem amerikanischen Forscher Lewis Terman, welcher in den 1920er Jahren in den Vereinigten Staaten eine der wohl einflussreichsten Studien über Hochbegabung durchführte. Diese Studie wurde die „Terman – Studie“ benannt und wurde bereits erklärt. Diese Studie führte zu dem Ergebnis, dass hochbegabte Menschen als besonders integriert und angenehm im Umgang sind. Intelligenz wird seither als die zentrale Voraussetzung für Hochbegabung angesehen.
- *Der Winner -Typ:* Hany benannte diesen Typus nach der amerikanischen Professorin Ellen Winner. Die Autorin des Buches „Gifted Children“ beschrieb darin einen ganz bestimmten Charakter von hochbegabten Kindern. Diese Typen fallen bereits im Vorschulalter, durch ihren starken Leistungswillen und Entwicklungsvorsprung, auf. Die Begabung breitet sich vor allem

⁴⁴ Vgl. BRUNNER u. a. 2005, S. 53 f.

in der Mathematik, Malerei und in der Musik aus. Die Persönlichkeitsmerkmale zeichnen sich besonders in Unausgeglichenheit und Schwierigkeiten in der Erziehung aus.

- *Der Feldmann - Typ*: Das Hauptaugenmerk von Professor David Feldmann liegt in der Erforschung der „Wunderkinder“. Diese extreme Form der Hochbegabung ist sehr selten. Jene Kinder zeigen bereits vor dem zehnten Lebensalter Leistungen, welche mit denen eines Erwachsenen gleichzusetzen sind.
- *Der Sternberg - Typ*: Dieser nach Sternberg benannte Typ, befasst sich mit Hochbegabung im Erwachsenenalter. Als besondere Fähigkeit sieht er hier die „Erfolgsintelligenz“. Menschen, welche darüber verfügen, können Probleme erkennen, sie richtig lösen und in ihre Lebenssituation übertragen.
- *Der Ericsson - Typ*: Jene Typen, welche von Ericsson beschrieben wurden, arbeiteten hart in ihrer Schulzeit und wurden somit mit guten Leistungen belohnt. Diese Personen zeichnen sich nicht durch überdurchschnittliche Intelligenz aus, sondern verfügen über eine große Ausdauer, die ihnen vor allem bei dem Erwerb von Wissen zugutekommt.
- *Der Galton -Typ*: Der letzte Typus, benannt nach Sir Francis Galton, beschreibt die Eigenschaften historischer Persönlichkeiten, welche Höchstleistungen vollbracht haben. Er kam zu dem Schluss, dass diese großartigen Leistungen nur aufgrund extrem ausgeprägter geistiger Fähigkeiten zustande kommen können.

Jene Typisierung beschreibt ebenso, wie die Definition des Phänomens Hochbegabung an sich, verschiedene Aspekte der Persönlichkeit hochbegabter Menschen.⁴⁵

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern das Sozialverhalten von Hochbegabten kaum unterscheidet. Ein wesentlicher Unterschied hingegen spiegelt sich im Leistungsverhalten und in der

⁴⁵ Vgl. FLEISS 2003, S. 37 ff.

Motivation. Die Tatsache, dass begabte Kinder ihr Potenzial in Leistung umsetzen können, verstärkt das Selbstbewusstsein sowie die Motivation.⁴⁶

2.3.2 Besonderheiten in der Entwicklung

Wie bisher festgestellt, bestätigte sich die Annahme „hochbegabte Kinder seien psychisch auffälliger als durchschnittlich begabte Kinder“ nicht. Ebenfalls ist die Hypothese eines Unterschieds der Entwicklung nicht fundiert. Ein möglicher Grund für diese Unschlüssigkeit ist der Untersuchungsverlauf, der sich als schwierig gestaltet.⁴⁷

2.3.2.1 *Asynchrone Entwicklung*

Häufig wird die Entwicklung hochbegabter Menschen als asynchron bezeichnet. Das Adjektiv asynchron bedeutet: nicht in der gleichen Geschwindigkeit ablaufend. Überträgt man diese Definition auf die Entwicklung eines Kindes, dann meint man, dass sich kognitive Entwicklung hochbegabter Kinder im Vergleich zu der biologischen, psychomotorischen und der emotionalen Entwicklung schneller ausbildet.⁴⁸ Jener kognitive Entwicklungssprung bedeutet nun ein Auseinanderfallen der Persönlichkeitsbereiche des Kindes. Die Tatsache, dass sich „der Kopf“ schneller entwickelt als die motorischen Fähigkeiten, läuft häufig auf eine Diskrepanz hinaus. Dieses ungleiche Verhältnis wird bei den Kindern als Mangel und schlussendlich als Versagen wahrgenommen, was nicht selten zu einer Frustration führen kann. Kinder reagieren dann mit Wutausbrüchen oder auch mit Verweigerung. Stäpf geht deshalb genauer auf die feinen – und grobmotorischen Fähigkeiten ein. Die Problematik der kognitiven und motorischen Fähigkeit, wird vor allem dann zu einer Erschwernis, wenn begabte Kinder vorzeitig eingeschult werden. Auch wenn die geistige Reife vorhanden wäre, ist meist ein Mangel an körperlichen Fähigkeiten, besonders im Schriftbild, zu erkennen. Maßnahmen der Akzeleration mindern die Probleme zumeist nicht. Die betroffenen Kinder werden verstärkt mit der Diskrepanz ihrer Entwicklung konfrontiert, insbesondere dadurch, dass ihre Klassenkameraden bereits über die körperlichen Fähigkeiten verfügen.

⁴⁶ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 81 f.

⁴⁷ Vgl. REICHLER BARBARA 2004, S. 28

⁴⁸ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 89

Solch ein Verhalten betrifft nicht ausschließlich hochbegabte Kinder, ganz im Gegenteil, auch durchschnittlich begabte Jungen und Mädchen sind von dieser Asynchronität betroffen. Stapf kommt zu dem Ergebnis, dass besonders bei hochbegabten Kindern die Entwicklung eher synchron vorhergeht. Es gibt keine eindeutig belegbaren Beweise für die asynchrone Entwicklung Hochbegabter.⁴⁹

2.3.2.2 *Underachievement*

Hochbegabung ist nicht immer gleichzusetzen mit herausragenden schulischen Leistungen. Auch hochbegabte Jungen und Mädchen können „nur“ durchschnittliche oder sogar unterdurchschnittliche Leistungen in der Schule erbringen. Nicht selten müssen Klassenstufen wiederholt oder auch die Ausbildungsstätte gewechselt werden. Sind die schulischen Leistungen über einen längeren Zeitraum hinweg als negativ zu beurteilen, obwohl die Schülerin oder der Schüler als hochbegabt diagnostiziert wurde, spricht man von Underachievement. Hochbegabte Underachiever stehen über einen gewissen Zeitabschnitt in der Diskrepanz zwischen ihren intellektuellen Fähigkeiten und der tatsächlich dargelegten Leistung. Aussagen über das Ausmaß dieses Ungleichgewichts, in Bezug auf die Dauer des Zustandes und die Dimension (ist die Minderleistung nur in einem Schulfach oder breitet sie sich über mehrere Fächer aus), sind fehlerhaft.⁵⁰

Abgesehen vom Leistungsversagen, treten laut Rost noch weitere Besonderheiten auf. Seiner Meinung nach sind betroffene Kinder auffällig in ihrer Persönlichkeit sowie dem Sozialverhalten, seien emotional erregbarer und weniger beliebt.⁵¹

Reis und McCoach pflichten dieser Schlussfolgerung im Jahr 2000 bei. Auch sie kommen zu der Konklusion, dass Underachiever ein hohes Risiko an emotionalen und sozialen Problemen aufweisen. Daneben zeigen diese Schüler und Schülerinnen häufig eine negative Haltung der Schule und dem Lernen gegenüber. Die Betroffenen können ihr volles Potenzial nicht ausschöpfen und sich selbst nur schwer selbst motivieren.⁵² Eine dezidierte Ursache für dieses Phänomen kann nicht genannt werden, da verschiedene Faktoren zusammenwirken. Ebenso trägt die Persönlichkeit dazu bei und lässt so kein eindeutiges Bild des Underachieve-

⁴⁹ Vgl. ROHRMANN 2005, S. 106 f.

⁵⁰ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 82

⁵¹ Vgl. REICHLER BARBARA 2004, S. 30

⁵² Vgl. FRANZIS PRECKEL & BAUDSON 2013, S. 44 f.

ments zu. Obwohl es sich hierbei um ein individuelles Phänomen handelt, können verschiedene Entstehungsfaktoren genannt werden, welche beim Großteil der Betroffenen Gemeinsamkeiten aufweisen.

- *individuelle Ursache*: Gemeint sind die Lern – und Arbeitstechniken, welche klare Defizite aufweisen. Die Betroffenen haben klare Schwierigkeiten in der Selbstregulation, das heißt sie können sich nur schwer für langweilige Aufgaben motivieren. Hinzu kommen Teilleistungsschwierigkeiten wie ADHS und emotionale Störungen.
- *familiäre Faktoren*: Rimm nennt hierzu familiäre Konflikte, Leistungsdruck welcher auf die Kinder einwirkt sowie generelle Probleme der Eltern – Kind Beziehung.
- *schulische Faktoren*: Zu diesen Faktoren zählt ein starres Curricula, welches keinen Platz für innere Differenzierung lässt, wenig abwechslungsreich sowie einer zu hohen oder niedrigen Lernerwartung der Lehrperson.

Wird ein Underachievement erkannt, sollten diese Faktoren herangezogen und analysiert werden. Eine adäquate schulische Förderung, die Beseitigung familiärer Probleme oder auch die Beratung und Hilfestellung eines Therapeuten bei aufkommenden Persönlichkeitsproblemen können das Phänomen Underachievement lindern.⁵³

2.3.3 Resümee

Der größte und empirisch nachweisbarste Unterschied zwischen Hochbegabten und durchschnittlich begabten Jungen und Mädchen liegt vor allem im Leistungsbereich. Implizite Theorien über eine Häufung psychischer Probleme bei hochbegabten Menschen sind nicht belegbar. Jene Theorien sind meist auf Einzelfälle bezogen und sind nicht auf die Allgemeinheit übertragbar. Besonderheiten in der Entwicklung wie die Asynchronität sind nicht eindeutig auf die Hochbegabung zurückzuführen. Eine asynchrone Entwicklung muss nicht immer mit dem Phänomen der Höchstleistungen einhergehen. Untersuchungen zeigen, dass auch durchschnittlich begabte Jungen und Mädchen von dieser Asynchronität betroffen sein können. Eine Besonderheit welche mit Hochbegabung in Verbindung gebracht werden kann, ist die Problematik der Underachiever. Hierbei können Kinder nicht

⁵³ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 85 f.

jene Leistungen erbringen, die ihnen die Hochbegabung zuschreiben würde. Dieses Problem kann man jedoch mit gezielter Förderung und Forderung beheben. Eine spezifische Persönlichkeit hochbegabter Menschen ist in der Wissenschaft nicht belegbar, ebenso wie der Glaube, Hochbegabte hätten Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen.

2.4 Diagnostik von Hochbegabung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Diagnostik und Identifikation von hochbegabten Jungen und Mädchen. Die Wörter Diagnose und Diagnostik gehen zurück auf das griechische Verb „diagignoskein“, das unterschiedliche Aspekte eines kognitiven Vorgangs bezeichnet, vom Erkennen bis zum Beschließen. Das Verb bedeutet „gründlich kennenlernen“, „entscheiden“ und „beschließen“.⁵⁴

Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, beherrscht der Irrglaube Hochbegabung geht automatisch mit Höchstleistungen einher, die Forschung. Dem ist jedoch nicht so, da Leistungs – und Entwicklungsprobleme vorhanden sein können. Die Grundlage einer jeden Diagnose ist eine bestimmte Definition. In der Hochbegabtenforschung erweist sich dies aber als schwierig, da es keine eindeutige Begriffsbestimmung dafür gibt. Beachtung muss hierbei dem zugrunde gelegten Modell der Hochbegabung geschenkt werden. Wird bei einer Diagnose ein IQ – Modell als Grundlage verwendet, ist dies anders zu werten, als wenn ein breit gefasstes Modell der Begabung (Gagné) herangezogen wird. Aufgrund der Uneinigkeit in der Definition der Hochbegabung, sollte bei einer Diagnostik darauf geachtet werden, dass Entwicklungs- und Leistungsprobleme in Betracht gezogen werden.⁵⁵ Wird eine hohe Begabung bei einem Kind vermutet, werden Ermittlungsprozesse zur Identifikation dieser Begabung herangezogen. Im Allgemeinen geschieht dies mit verschiedenen Tests. Diese Verfahren wurden in den letzten Jahren weiterentwickelt, da der „reine“ Intelligenztest fast nur kognitive Komponenten aufzeigt und Merkmale wie Kreativität und konvergentes Denken außer Acht lässt.⁵⁶ Hochbegabte, welche erwartungswidrige Minderleistung erbrachten, konnten zu der Zeit der „reinen“ Intelligenztests nicht identifiziert werden, da sie nicht die erwarteten Leistungen erbrachten. Zu diesem Zweck wurde das Phänomen „Underachievement“ begründet und läutete so ein Umdenken in der Hochbegabungsdagnostik ein. In den 1970er Jahren wurde nach Verfahren gesucht, die einerseits auf die Leistungsentwicklung und andererseits auch die persönlichkeitsbezogenen Merkmale fokussiert.⁵⁷

Eine Diagnose soll dementsprechend die Komplexität der auftretenden Phänomene von Begabung miteinbeziehen. Abgesehen von den, in erster Linie angewand-

⁵⁴ „WIKIPEDIA - PSYCHOLOGISCHE DIAGNOSTIK“ o. J.

⁵⁵ Vgl. BRUNNER u. a. 2005, S. 37 f.

⁵⁶ Vgl. TRAUTMANN 2005, S. 46

⁵⁷ Vgl. ZIEGLER 2008, S. 62

ten Testverfahren, werden auch Beobachtungen des Unterrichts und dem sozialem Miteinander eingesetzt. Zusätzlich sollte das Ziel der diagnostischen Erhebung bekannt sein.

Besonders bei jüngeren Kindern wollen Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte Auskunft über die Stärken und Schwächen der Begabung bekommen. Sind bereits Probleme im Zusammenhang mit der Begabung aufgetreten, wird eine Diagnostik häufig in Hoffnung auf eine Erklärung und Lösung des Problems durchgeführt. Eine genaue Feststellung der Hochbegabung ist meist Voraussetzung bei der Wahl einer geeigneten Begabtenförderung.

Zusätzlich stellt sich die Frage, wann eine Diagnose am geeignetsten ist. Sollten bereits vor Schulbeginn diagnostische Verfahren in die Wege geleitet werden, sodass die Jungen und Mädchen gleich zu Beginn ihrer Schulzeit bestmöglich und nach ihren Talenten und Begabungen gefördert werden, oder sollten Kinder in den ersten Schuljahren nur „beobachtet“ werden, ob ihr Entwicklungsvorsprung überhaupt bestehen bleibt? Viele Erziehungsberechtigte fühlen sich durch Fachzeitschriften und Elternratgeber verunsichert, da diese einer frühzeitige Identifizierung und Diagnostizierung zustimmen. Die Kinder könnten nur so in ihrem „Anderssein“ verstanden werden. Zusätzlich würde die Gefahr von Verhaltensauffälligkeit und Unterforderung gemindert werden. Natürlich wollen Erziehungsberechtigte ihren Nachwuchs bestmöglich fördern, jedoch wird in der Euphorie dieser Frühförderung häufig vergessen, dass Reifungsprozesse ihre Zeit benötigen. Grundsätzlich sollte im Kindergarten – und Vorschulalter von Entwicklungsvorsprüngen und nicht von Hochbegabung gesprochen werden. Eine zu frühe Zuschreibung des Etiketts „Hochbegabung“ kann in Folge zu massiven Problemen führen. In der Literatur findet man häufig Fallbeispiele, bei denen das Kind bereits im Kindergartenalter einer Diagnostik unterzogen wurde, jedoch bewiesen spätere Untersuchungen, dass keine Hochbegabung mehr vorliegt. Zwischen dem späteren Befund, der die Diagnostik widerlegte, tauchten verschiedenste Probleme auf, welche aber im Irrglauben der Erziehungsberechtigten auf die Unterforderung der Schule geschoben wurden. Viele Kinder mussten die Schule wechseln und sogar Klassenstufen überspringen, was diese Jungen und Mädchen maßlos überforderte. Generell ist zu sagen, dass Untersuchungen im Kindergarten – und Vorschulalter nur die Ausnahme darstellen sollten und wirklich erforderlich sind, beispielsweise wenn das Kind frühzeitig eingeschult werden soll. Ansonsten sollten Diagnosen frühestens

erst am Ende der Grundschulzeit durchgeführt werden. Natürlich können Kinder bereits im Kindergarten durch komplexere Aufgaben gefordert und gefördert werden.⁵⁸

2.4.1 Intelligenztests

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, gibt es keine eindeutige Definition der Hochbegabung, sondern eine Vielfalt verschiedener Modellvorstellungen, welche unterschiedliche Merkmale in den Fokus stellen. Der kleinste gemeinsame Nenner dieser Modelle sind die kognitiven Fähigkeiten. Viele Fachleute sind sich einig, Intelligenz sei nicht das alleinige Maß für überdurchschnittliche Begabung, wirkt aber unterstützend in Bezug auf das Verhalten und die Entwicklung. Die Intelligenzdiagnostik bildet den Kern der Hochbegabendiagnostik.⁵⁹

Unter Intelligenz versteht man *„die Fähigkeit Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, zu speichern und anzuwenden.“*⁶⁰ Viele Studien besagen, hohe Intelligenz wäre ein Garant für schulischen und beruflichen Erfolg. Dies trifft allerdings nur teilweise zu, denn weitere Merkmale wie die Unterrichtsqualität und die Förderung im Elternhaus beeinflussen ebenfalls den Erfolg. Intelligenz wird in jeder Kultur anders gewichtet. Was in unseren Kreisen als intelligent gewertet wird, ist anderswo eher ein Makel. Testverfahren können immer nur einen Aspekt der Intelligenz aufzeigen und niemals das gesamte Spektrum. Generell unterliegen Tests einer gewissen tageszeitlichen Schwankung und bieten immer nur eine Momentaufnahme, da sich die Intelligenz im Laufe des menschlichen Lebens verändert.⁶¹

Zu Beginn der Intelligenzforschung standen vor allem die Messung der Intelligenz und das Finden von geeigneten Methoden und Verfahren im Vordergrund. Im Laufe der Zeit wurden die Messmethoden sowie die Datenanalyse weiterentwickelt und eine Theoriebildung wurde möglich. Alfred Binet (1857 – 1911) entwickelte gemeinsam mit seinem Schüler Théophile Simon den ersten „modernen“ Intelligenztest. „Modern“ in dem Sinne, dass Binet die zur Intelligenzmessung verwendeten elementaren Sinnesaufgaben durch komplexe Aufgaben ersetzte. Er verstand unter Intelligenz alltagsbezogene Fähigkeiten wie logisch denken zu kön-

⁵⁸ Vgl. ROHRMANN 2005, S. 61 ff.

⁵⁹ Vgl. STEENBUCK 2011, S. 113 f.

⁶⁰ BERGSMANN & ÖSTERREICHISCHER VEREIN FÜR HOCHBEGABTE KINDER. 2000, S. 37

⁶¹ Vgl. FRANZIS PRECKEL & BAUDSON 2013, S. 31 f.

nen, Anpassungsfähigkeit in neuen Situationen sowie einen „gesunden“ Menschenverstand zu haben. Binets Idee war es bei der Intelligenzmessung das chronologische Alter heranzuziehen und in Bezug darauf zu entscheiden, ob ein Kind relativ zu seinem Alter in der kognitiven Entwicklung voraus ist oder aber auch zurück liegt. Dieser Ansatz wird noch heute in vielen IQ – Tests verwendet.⁶²

Der Wert $IQ = 100$ bildet immer genau den Durchschnitt einer bestimmten Altersgruppe. Schüler und Schülerinnen sowie Erwachsene mit einem Ergebnis über 130 werden als Hochbegabt bewertet.⁶³ William Stern begründete eine der ersten Berechnungsarten des Intelligenzquotienten, er meint, dass *„das Intelligenzalter (IA) – die in Entsprechung zu einer bestimmten Altersstufe erprobte und erhobene und damit für dieses Alter als allgemein geltend anzunehmende Testleistung -, dividiert und durch das Lebensalter (LA) des konkret getesteten Kindes, multipliziert mit 100, den IQ-Wert ergibt. (Wenn also ein achtjähriges Kind bei einem Test alle Aufgaben löst, die in der Testvorgabe für diese Altersgruppe von einem achtjährigen Kind gelöst werden sollen, so hat es das „Intelligenzalter acht“, somit den $IQ (IA / 8 : LA / 8 \text{ mal } 100) = 100$.“*⁶⁴ Probleme stellen sich jedoch bei der genaueren Betrachtung des Intelligenzalters heraus. Während das Lebensalter steigt bleibt jedoch das Intelligenzniveau im Erwachsenenalter relativ konstant. Dem zu Folge würde der IQ immer geringer, je älter der Proband wäre. Der Amerikaner David Wechsler (1896 – 1981) veranlasste die Standardisierung und Orientierung am Mittelwert und der Streuung an eine für den Testkandidaten repräsentativen Altersgruppe. Dieser Abweichungs-IQ beschreibt die Lage eines individuellen Testwertes im Verhältnis zum Mittelwert (der Vergleichsgruppe) unter Berücksichtigung der Streuung. Im Allgemeinen haben Intelligenztests im Vergleich zu Interviews die größte Vorhersagekraft, da sie die objektivsten sowie validesten und zuverlässigsten Informationen darlegen.

Im Folgenden wird der Wechsler – Test (benannt nach dem Konzept von David Wechsler), einer der am meist verwendeten Intelligenztests des deutschsprachigen Raums, vorgestellt.

Wechsler entwickelte ein Verfahren für Kinder und Jugendliche (HAWIK – IV), für das Erwachsenenalter (WIE) sowie für das Vorschulalter (HAWIVA – III).

⁶² Vgl. PRECKEL & BRÜLL 2008, S. 50 f.

⁶³ Vgl. BERGSMANN & ÖSTERREICHISCHER VEREIN FÜR HOCHBEGABTE KINDER. 2000, S.

73

⁶⁴ OSWALD 2002, S. 31 f.

Der Hamburger – Wechsler – Intelligenztest für Kinder – vierte Auflage (HAWIK – IV) ist für Kinder und Jugendliche von 6 bis 16 Jahren geeignet und erfasst die allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeiten. Dieses Einzeltestverfahren umfasst 13 Untertests, welche sich mit dem abstrakten Denken, der Verarbeitungsgeschwindigkeit und der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses befassen. Die sich daraus ergebenden Werte bilden den Gesamt – IQ sowie 4 Intelligenzindizes (Sprachverständnis, wahrnehmungsgebundenes logisches Denken, Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit). Zusätzlich sind bei jedem der 13 Untertests, Beispiele und Übungsaufgaben gegeben, welche zum besseren Verständnis der Aufgabe führen sollen.

Die drei Gütekriterien, Objektivität, Validität und Reliabilität können zusammenfassend als gut bewertet werden. Dieser Test kann im pädagogischen Bereich zur Identifizierung von Hoch – und Minderbegabung eingesetzt werden.⁶⁵ Die Durchführung des Tests, welche in einem Durchgang geschehen sollte, nimmt in etwa 50 bis 70 Minuten in Anspruch.⁶⁶

Ein weiteres bekanntes Modell ist das adaptive Intelligenz Diagnostikum 2, kurz AID 2, von Klaus Kubinger aus dem Jahr 2009. Diese Version ist eine Weiterentwicklung des AID, welcher erstmals in den 1980er Jahren veröffentlicht wurde. Der AID 2 orientiert sich am Intelligenzkonzept von David Wechsler. Der Test gliedert sich in elf Untertests, in denen „verbal – akustische“ und „manuell – visuelle“ Fähigkeiten sowie komplexe und basale Kognitionen geprüft werden können.

Die Durchführung des Tests dauert im Durchschnitt zwischen 30 und 75 Minuten. Der AID 2 bietet eine breite Diagnosepalette. Neben der Intelligenz und Profilinterpretation, ist es möglich Teilleistungsstörungen und die Arbeitshaltung genauer zu betrachten.⁶⁷

2.4.2 Schulleistungsdiagnostik

Schulische Leistungen spielen im Hinblick auf die Erkennung hoher Begabung, das Finden eines geeigneten Förderprogramms, sowie das Erkennen von Underachievement, eine wichtige Rolle.

⁶⁵ Vgl. PRECKEL & BRÜLL 2008, S. 53 ff.

⁶⁶ Vgl. TRAUTMANN 2005b, S. 51

⁶⁷ Vgl. SCHLAGHECK & PETERMANN o. J.

Die einfachsten Daten der Schulleistungsdiagnostik sind die Schulnoten. Da sie in der Schule in großer Zahl vorhanden sind und regelmäßig vergeben werden, dienen sie nicht nur der Leistungsrückmeldung, sondern noch der Disziplin und der Selektion. Ein weiterer Kritikpunkt ist die soziale Bezugsnorm, welche häufig von Lehrpersonen herangezogen wird. Die Vergabe der Note wird in Relation auf die Klasse betrachtet und ist über die Klasse hinaus nur wenig aussagekräftig. Der Konnex zwischen hoher Intelligenz und Noten schwankt stark. Hochbegabte Kinder müssen nicht zwangsläufig in ihrer Schulkarriere „Einserschüler und Einserschülerinnen“ gewesen sein.⁶⁸

Ein weiteres Messobjekt, welches die Leistungen eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin relativ objektiv erfassen, sind die standardisierten Schulleistungstests. Einen Test standardisieren bedeutet, ihn zu normen und einheitlich zu machen. Diese Leistungstests sollten im besten Fall den Gütekriterien, Objektivität, Validität und Reliabilität entsprechen. Ein Test ist dann qualitativ besonders hochwertig, wenn er empirisch überprüft und die Inhalte curricular valide, das heißt, die Lernziele welche im Lehrplan stehen, sollen eingehalten worden, sein. Die zu prüfenden Inhalte, sollen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht bereits durchgenommen haben. Schulleistungstests spezialisieren sich meist nur auf ein Fach und sind selten fächerübergreifend. In Bezug auf die Hochbegabtdiagnostik sind Schulleistungstests nicht besonders aufschlussreich. Viele der standardisierten Aufgaben sollen vor allem die Defizite aufzeigen. In diesem Fall kommt es bei Hochbegabten häufig zum sogenannten „Deckeneffekt“. Dieser Effekt tritt ein, wenn ein Test inhaltlich sehr einfache Aufgaben hat. Diese werden dann vom Großteil der Probanden gelöst. Hochbegabte werden damit nicht ausreichend genug gefordert und lösen meist alle Beispiele richtig und stoßen dabei wortwörtlich an die „Decke“ des Testverfahrens. Problematisch ist dieser Effekt, da eine Erstellung von Begabungsprofilen nicht möglich und die Differenzierung der hochbegabten Probanden kaum durchführbar ist. Solche Phänomene können durch ausreichend schwierige Aufgaben verhindert werden. Kinder bekommen dann Tests, welche für deutlich ältere Jungen und Mädchen konzipiert wurden.⁶⁹

⁶⁸ Vgl. FRANZIS PRECKEL & BAUDSON 2013, S. 41 f.

⁶⁹ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 120 ff.

2.4.3 Beobachtungsverfahren

Die Beobachtung ist eine grundlegende Methode der pädagogischen Diagnostik und dient als Voraussetzung einer Beurteilung. Lehrpersonen können das Beobachtungsverfahren fast ständig einsetzen. Ein wesentlicher Unterschied liegt in der Art der Beobachtung. Bei der „naiven“ Beobachtung handelt der Beobachtende als Zuschauer, der vieles wahrnimmt, jedoch keine konkrete Zielsetzung hat. Im Gegensatz dazu steht die „systematische“ oder „wissenschaftliche“ Beobachtung, bei der eine bestimmte Zielsetzung oder Fragestellung im Vordergrund steht. Ein Nachteil der Beobachtung ist die hohe Verfälschungstendenz, die durch die Wahrnehmung des Beobachtenden entsteht. Die Wahrnehmung eines Menschen ist immer durch verschiedene physische, psychische und soziale Einflüsse gefärbt.⁷⁰ Ein weiteres Problem ist die Gleichsetzung der Hochbegabung mit hoher schulischer Leistung, welche viele Lehrpersonen haben und auch durch mehrere Studien (Hany 1997 ;Endepohls – Ulpe 2004) bewiesen wurde. Dadurch werden hochbegabte Underachiever übersehen und können somit nicht als hochbegabt identifiziert werden. Um diese Situation zu verbessern, wurden Checklisten (Tab. 1), in denen typische Merkmale hochbegabter Jungen und Mädchen angeführt sind entwickelt, um das Erkennen der Hochbegabung zu erleichtern. Kritiker behaupten nun, dass die Merkmalsausprägungen zu heterogen formuliert sind und so auch auf viele nicht – hochbegabte Schülerinnen und Schüler zutreffen würde, Lehrerchecklisten sind somit kein geeignetes Diagnoseinstrument, jedoch können sie auf die Hochbegabung aufmerksam machen. Sie können aber eine Grundlage oder eine wertvolle Ergänzung für weitere Diagnoseverfahren bilden.⁷¹ (siehe Tab. 1)

⁷⁰ Vgl. INGENKAMP & LISSMANN 2008, S. 74 ff.

⁷¹ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 131 ff.

Tabelle 1: Checkliste für Lehrpersonen⁷²

Checkliste für Lehrpersonen
(Hochbegabte Kinder zeigen zu einer hohen Wahrscheinlichkeit folgende Eigenschaften.)
Das Kind kann logisch denken, Tatsachen verallgemeinern, Bedeutungen verstehen und sich mit Abstraktionen befassen.
Das Kind hat eine große intellektuelle Neugier
Das Kind lernt leicht und schnell
Das Kind ist an sehr vielen Dingen interessiert.
Das Kind hat ein breites Spektrum an Interessensgebieten und kann sich für das Lösen von Problemen lange konzentrieren.
Das Kind ist in Bezug auf Gleichaltrige in Qualität und Quantität des Wortschatzes überlegen.
Das Kind kann selbstständig arbeiten.
Das Kind hat früh lesen gelernt.
Das Kind kann sehr gut beobachten.
Das Kind zeigt Initiative und Originalität in der geistigen Arbeit.
Das Kind reagiert schnell auf neue Ideen.
Es lernt schnell auswendig.
Es interessiert sich sehr für Probleme der Menschheit und des Universums.
Das Kind hat eine starke Ausprägung der Fantasie.
Es kann komplexen Anordnungen leicht folgen.
Das Kind liest schnell und interessiert sich für unterschiedlichen Lesestoff.
Es besucht häufig eine Bücherei und kann sich dort gut orientieren.
Das Kind ist sehr gut in Mathematik, besonders beim Lösen eines Problems.

⁷² HEINBOKEL 2011, S. 45

2.4.4 Resümee

In diesem Kapitel wurden verschiedene Möglichkeiten zur Diagnostik von Hochbegabung vorgestellt. Jede dieser Methoden hat Vor – als auch Nachteile und kann meist nicht alle Aspekte der Hochbegabung erfassen. Um eine genaue Diagnose zu erstellen, sollten mehrere Aspekte der Identifikation in Betracht gezogen werden. Zum Beispiel könnte aufgrund verschiedener Vermutungen der Lehrperson bezüglich einer Hochbegabung, ein Intelligenztest in Betracht gezogen werden. Nur von einem Diagnoseverfahren auszugehen ist nicht der Idealfall, da zumeist nicht alle Merkmale einer möglichen Begabung in Betracht gezogen werden.

3 BEGABUNGSFÖRDERUNG

*„Bildung ist eine der wichtigsten Ressourcen unseres Landes und entscheidend für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Alle Kinder und Jugendliche (...) sollen die gleichen Chancen haben, an ihr teilzunehmen.“*⁷³

Der Grundgedanke dieses Zitats ist die Aufforderung einer Chancengleichheit der Bildung. Lernschwache, sowie hochbegabte Kinder, sollen ihren Veranlagungen nach, bestmöglich gefördert werden. Der Unterricht soll auf die besonderen Lernpotenziale hochbegabter Jungen und Mädchen eingehen, damit sie sich bestmöglich entfalten können. Um dies zu garantieren, wurden verschiedene Förderkonzepte entwickelt. Das Grundprinzip der verschiedenen Konzepte ist die Achtung der Grundbedürfnisse und die Förderung der Person. Jedem Kind soll das Recht gewährt werden, in Bezug auf den persönlichen Lernstil und die individuellen Interessen lernen zu dürfen und sich nicht eine homogene Gruppe anpassen zu müssen.⁷⁴ Ausgangsbasis für die Förderung ist die Anerkennung der Heterogenität.

Der Begriff Heterogenität stammt von dem griechischen Wort „heteros“ – „anders abweichend“ und „genos“ – „Geschlecht, Art“. Im weiteren Sinne wird die Definition „andersgeartet, ungleichartig“ verwendet. In der Pädagogik werden für Heterogenität die Synonyme Verschiedenheit, Vielfalt oder Differenz gebraucht. Innerhalb der Institution Schule steht der Begriff „Heterogenität“ häufig im Fokus verschiedener Diskussionen. Die Integration von Differenzen ist im schulischen Alltag tagtäglich durch kulturelle, soziale und leistungsbezogene Unterschiede, gegeben.⁷⁵

Oftmals stellt es ein zentrales Problem der Institution Schule dar. Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen und unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Voraussetzungen müssen gemeinsam unterrichtet werden. Diese existierende Heterogenität ist in der Praxis nicht immer leicht in den Griff zu bekommen. Geeignete Förderprogramme für lernschwache, sowie für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, würden eine Grundlage, für die Umsetzung der Heterogenität bilden.⁷⁶

⁷³ STEENBUCK 2011, S. 13

⁷⁴ Vgl. OSWALD, WEILGUNY & ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG 2000, S. 12

⁷⁵ Vgl. GRUNDER & GUT 2009, S. 24 f.

⁷⁶ Vgl. KLIPPERT 2010, S. 14

Die Förderung hochbegabter Kinder war bereits zur Zeit von Konfuzius (ca. 500 v.Chr.) von enormer Wichtigkeit. Die „göttlichen Kinder“, wie überdurchschnittlich begabte Jungen und Mädchen genannt wurden, symbolisierten nationalen Wohlstand und Reichtum. Das Interesse des Staates war der Anstoß um diese Kinder zu fördern. Ähnliche Ansichten wurden im „alten“ Griechenland von Plato vertreten. Der Staat ist abhängig von seinen „goldenen Kindern“, er würde mit ihnen wachsen, aber auch untergehen, wenn sie nicht gefördert werden.⁷⁷

Bis Ende der siebziger Jahre prägten Vorurteile gegenüber Hochbegabten die Gesellschaft. Durch das Aufkommen des Phänomens „Underachievement“ wurden die Vorurteile größtenteils abgelegt. Wenngleich auch ein Umdenken stattfand, waren die Schulen zum Großteil überfordert, wenn ein Kind als hochbegabt identifiziert wurde.⁷⁸

Mittlerweile existieren verschiedenste Möglichkeiten der Förderung hochbegabter Jungen und Mädchen außerhalb, sowie während des Unterrichts selbst. Ein Grund dafür ist die wachsende Anerkennung der Heterogenität.⁷⁹ Im folgenden Kapitel werden zunächst die rechtlichen Grundlagen der Begabungsförderung und danach verschiedene Förderungsformen vorgestellt.

3.1 Rechtliche Grundlagen zur Begabungsförderung

Es gibt verschiedene Formen der Förderung für begabte Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson und die Erziehungsberechtigten müssen entscheiden, welche Form für das betroffene Kind am besten ist. Gleichgültig für welche Förderungsform entschieden wird, muss die Lehrperson die rechtlichen Grundlagen sowie die Verordnungen des Lehrplans beachten.

3.1.1 Bezug zum Lehrplan

Der Lehrplan für Volksschulen in Österreich wird auch als Rahmenlehrplan bezeichnet. Dies zeigt sich in den Bildungs – und Lehraufgaben, im Lehrstoff der einzelnen Unterrichtsgegenstände und in der Festlegung der Bildungsziele. Für

⁷⁷ Vgl. FLEISS 2003, S. 77

⁷⁸ Vgl. TRAUTMANN 2005a, S. 54

⁷⁹ Vgl. STEENBUCK 2011, S. 18

Lehrerinnen und Lehrer bietet er die Grundlage für die eigenverantwortliche Unterrichtsplanung.⁸⁰

„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“⁸¹

Jeder Schüler und jede Schülerin soll im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Bereich eine Grundlage erfahren. Wichtig ist hierbei, dass die Grundschule von den individuellen Voraussetzungen jedes einzelnen Kindes ausgeht. Ziel des Bildungsauftrages ist es, jeden Schüler und jede Schülerin gemäß ihrer Voraussetzungen bestmöglich zu fördern. Der Rahmenlehrplan der Volksschule bietet hierbei die Möglichkeit auf leistungsstarke und leistungsschwache Jungen und Mädchen einzugehen. Nicht nur der Unterricht steht im Mittelpunkt der Volksschule sondern auch Raum für soziale Erfahrungen. Um das Lernen für die Schülerinnen und Schüler kind- und grundschulgerecht durchzuführen, gibt es Leitlinien für Lehrpersonen, welche hilfreich für die Auswahl und Aufbereitung des Lehrstoffs sind.⁸² Jene Hilfestellungen werden als didaktische Grundsätze bezeichnet und sind Teil des Lehrplans der Grundschule. Wesentliche Punkte dieser allgemeinen Grundsätze sind:

- *Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzung:*

Dieser Punkt orientiert sich stark an der Heterogenität. Im Mittelpunkt des Unterrichts soll das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen stehen. Die Lehrperson soll ausgehend von den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, den Unterricht differenzieren.

- *Soziales Lernen:*

Das soziale Lernen hat einen ebenso hohen Stellenwert wie das Vermitteln von Wissen. Im Klassenverband lernen die Kinder den Umgang mit Problemsituationen und können so ihre Persönlichkeit stärken. Weiters wird der Toleranzgedanke

⁸⁰ Vgl. WOLF u. a. 2014, S. 18

⁸¹ WOLF u. a. 2014, S. 15

⁸² Vgl. REINITZHUBER 2000, S. 42 ff.

durch verschiedene Muttersprachen, Persönlichkeiten und Lernvoraussetzungen gefördert.

- *Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit:*

Die Lehrperson hat die Aufgabe, den Unterricht so nah wie möglich an der Erlebniswelt der Kinder anzupassen und ihn für die Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen.

- *Sachgerechtheit:*

Die Lehrperson muss den Lehrstoff so vermitteln, dass er für die Lernenden zugänglich ist und eine Sachgerechtheit gegeben ist.

- *Aktivierung und Motivierung:*

Durch Methodenvielfalt und Arbeitstechniken soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler geweckt beziehungsweise erhalten werden.

- *Individualisieren, Differenzieren und Fördern:*

Wie bereits erwähnt, haben die Kinder unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen und Begabungen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es nun, den Unterricht so zu gestalten, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, entsprechend seinen Anlagen lernen zu können.

- *Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages:*

Zu Beginn der Schullaufbahn haben die Jungen und Mädchen meist eine hohe Lernbereitschaft. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, diese Motivation aufrechtzuerhalten und sie im Laufe der Schuljahre zu steigern.⁸³

Betrachtet man die didaktischen Grundsätze genauer, wird deutlich, dass nicht nur die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht. Der Unterricht soll sowohl leistungsstarke als auch für leistungsschwächere Kinder gleichermaßen interessant und fördern gestaltet sein.

3.1.2 Die Berücksichtigung der Begabungsförderung im Schulunterrichtsgesetz

Das österreichische Schulunterrichtsgesetz gilt an allen Schulen, welche dem Öffentlichkeitsrecht unterliegen.

„§17. (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisa-

⁸³ Vgl. WOLF u. a. 2014

tionsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er 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 entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.[...]⁸⁴

Im Schulunterrichtsgesetz gibt es eigene Regelungen für den Umgang mit besonders begabten Kindern. Diese Regelung bezieht sich vor allem auf die Förderung und Maßnahmen, die gesetzt werden müssen um die bestmögliche Bildung für begabte Schülerinnen und Schüler möglich zu machen.

„§26. (1) Ein Schüler, der auf Grund seiner außergewöhnlichen Leistungen und Begabungen die geistige Reife besitzt, am Unterricht der übernächsten Schulstufe teilzunehmen, ist auf sein Ansuchen in die übernächste Stufe der betreffenden Schulart aufzunehmen. Die Aufnahme in die übernächste Schulstufe ist nur zulässig, wenn eine Überforderung in körperlicher und geistiger Hinsicht nicht zu befürchten ist. Im Zweifel ist der Schüler einer Einstufungsprüfung und allenfalls auch einer schulpsychologischen und (oder) schulärztlichen Untersuchung zu unterziehen. Schüler der Grundschule dürfen nur dann in die übernächste Schulstufe aufgenommen werden, wenn sie dadurch in eine Schulstufe gelangen, die unter Bedachtnahme auf eine etwaige vorzeitige Aufnahme in die Schule (§7 des Schulpflichtgesetzes 1985) ihrem Alter entspricht. Schüler der Grundschule dürfen nur dann in die übernächste Schulstufe aufgenommen werden, wenn dadurch die Gesamtdauer des Grundschulbesuches nicht weniger als drei Schuljahre beträgt.“⁸⁵

Diese Regelung, welche im folgenden Kapitel noch genauer behandelt wird, definiert den Vorgang des Überspringens einer Klasse.

⁸⁴ „RECHTSVORSCHRIFT DES SCHULPFLICHTGESETZES“ o. J.

⁸⁵ „RECHTSVORSCHRIFT DES SCHULPFLICHTGESETZES“ o. J.

3.2 Förderungsformen

Grundlegend sind zwischen zwei Formen der Begabungsförderung zu unterscheiden: Enrichment und Akzeleration. Diese beiden Begriffe wurden aus den USA übernommen und versucht ins Deutsche zu übersetzen. Akzeleration wurde mit dem Wort „Beschleunigung“ und Enrichment mit „Anreicherung“ definiert. Verschiedene Wissenschaftler versuchten eine pädagogisch wertvollere Erklärung für die beiden Begriffe zu begründen, welche im folgenden Kapitel noch näher beschrieben werden.⁸⁶

3.2.1 Förderungsformen mit dem Schwerpunkt Akzeleration

3.2.1.1 Begriffserklärung Akzeleration

Wie bereits erwähnt, wurde der Begriff „Akzeleration“ mit dem deutschen Wort „Beschleunigung“ übersetzt. Diese Übersetzung führte vor allem bei Nicht - Fachleuten zu einem falschen Eindruck. Im pädagogischen Sinne meint man unter „Akzeleration“ die Versetzung eines, im Vergleich zu Gleichaltrigen, intellektuell und sozial bereits weiter entwickelten, Kindes, in eine höhere Lernstufe. Dieses Kind kann dadurch seinen Lernbedürfnissen entsprechend voranschreiten und sich neues Wissen aneignen.⁸⁷

Schülern und Schülerinnen, welche diese Form der Begabtenförderung für sich in Anspruch nehmen, ist es möglich ihre Schulkarriere schneller zu durchlaufen als es unter „normalen“ Umständen, das heißt ohne Akzeleration, vorgesehen ist.⁸⁸

Zwei gängige Formen dieser Begabungsförderung sind die vorzeitige Einschulung sowie das Überspringen einer Klasse. Die Einstellungen zu Akzeleration sind bei den Erziehungsberechtigten und den Fachleuten sehr unterschiedlich. Häufig werden gegenüber der früheren Einschulung und dem Überspringen von Klassen Skepsis und negative Äußerung geübt. Viele der Bedenken und Ängste sind jedoch unbegründet, wenn die Entscheidung eines früheren Schulbeginns oder eine Klasse zu überspringen, wohl bedacht wurde. Hierzu wurde, auf drei internationalen Kongressen (Lahti – Finnland 2006 , Warwick – Großbritannien 2007 und Prag- Tschechische Republik 2008) eine Untersuchung bezüglich den Einstellun-

⁸⁶ Vgl. HEINBOKEL 2009, S. 4

⁸⁷ Vgl. OSWALD u. a. 2000, S. 27

⁸⁸ Vgl. FORTENBACHER 2006, S. 81

gen und Erfahrungen gegenüber Akzeleration durchgeführt. Insgesamt wurden 26 Fragebögen an Fachleuten, welche meist auch Eltern hochbegabter Kinder waren, ausgegeben und diese wurden von ihnen beantwortet. Die Teilnehmer, welche aus acht verschiedenen Ländern (Niederlande, Deutschland, Österreich, Schweiz, Spanien, Neuseeland, Australien und USA) kamen, waren sich grundsätzlich einig, dass diese Form der Hochbegabtenförderung unabdingbar ist. Die Auswertung bezüglich der Erfahrungen hat ergeben, dass nur in einem Fall die Akzeleration mit negativen Erlebnissen in Verbindung gebracht wurde. Obwohl diese Art der Förderung vermehrt positiv beurteilt wurde, wird sie trotzdem selten in der Praxis angewandt.

Gründe dafür sind:

- Die Akzeleration wird in der Aus – und Weiterbildung nicht ausreichend thematisiert, weshalb die Lehrkräfte im Umgang damit unsicher sind.
- Lehrkräfte als auch Erziehungsberechtigte sind der Meinung, dass Kinder damit unter Leistungsdruck gesetzt werden und ihre Kindheit weniger genießen können.
- Weiters befürchten Lehrpersonen durch das Überspringen einer Klasse würden sich Wissenslücken beim Verständnis bilden.

Natürlich sind diese Bedenken berechtigt, jedoch ist keine schulische Maßnahme fehlerfrei und für jeden Schüler und jede Schülerin ideal geeignet. Auch das Prinzip der Akzeleration eignet sich nicht für jedes hochbegabte Kind. Stellt sich heraus, dass ein Kind hochbegabt ist, werden zunächst außerschulische Förderungsangebote in Anspruch genommen. Ist das betroffene Kind in seiner momentanen Klasse über einen längeren Zeitraum hinweg unterfordert, werden weitere Schritte wie das Überspringen einer Klasse, in Betracht gezogen. Wichtig dabei ist eine gute Zusammenarbeit und Planung der Lehrperson, Schulleitung und der Erziehungsberechtigten um eine Vielzahl an Problemen im Vorfeld zu vermeiden.⁸⁹

3.2.1.2 Vorzeitige Einschulung

In Österreich beginnt die allgemeine Unterrichtspflicht, welche im Jahr 1774 von Kaiserin Maria Theresia begründet wurde, mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres des folgenden ersten Septembers. Neben dieser regulären Form der

⁸⁹ Vgl. HEINBOKEL 2009, S. 4 ff.

Einschulung gibt es auch noch die frühzeitige Einschulung, welche im Schulpflichtgesetz so formuliert ist:

„§7. (1) Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, sind auf Ansuchen ihrer Eltern oder sonstigen 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.[...]

§7 (4) Der Schulleiter hat zur Feststellung, ob das Kind die Schulreife gemäß §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 [...].“⁹⁰

Das Alter ist nur bedingt ausschlaggebend für die Schulfähigkeit eines Kindes. Hinzu kommen weitere Kriterien, wie die körperliche Voraussetzung sowie die geistige und sozial – emotionale Entwicklung. Abgesehen davon, sollten die Kinder ein gewisses Maß an Motivation und Anstrengungsbereitschaft mitbringen. Die Jungen und Mädchen sollten so selbstständig sein, dass sie nicht die gesamte Zeit die Zuwendung von Erwachsenen beanspruchen. Die notwendigen Kriterien werden von der Schulleitung sowie einem Gutachten des Schularztes beurteilt. Zuvor sollte jedoch geklärt werden, ob das Kind in seinem Kindergarten gut gefördert wird, um eine mögliche Unterforderung auszuschließen, und ob es sich in der Gruppe der Gleichaltrigen wohlfühlt. Ist dies der Fall, sollte eine frühzeitige Einschulung überdacht werden und ein geeignetes Förderprogramm im Kindergarten überlegt werden. Wird das hochbegabte Kind nicht adäquat gefördert und zeigt Anzeichen einer Unterforderung, sollte eine rechtzeitige Einschulung stattfinden. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, und einer Beratungsstelle für Hochbegabung ist hierbei empfehlenswert. Diese Jungen und Mädchen drängen regelrecht auf die Einschulung und weisen meist eine hohe Motivation und Lernbereitschaft auf. Da sie intellektuell und kognitiv einen Entwicklungssprung gegenüber ihren gleichaltrigen Kollegen zeigen, fühlen sie sich bei ihren älteren Klassenkameraden und Klassenkameradinnen meist gut aufgehoben.⁹¹ Ziel dieser Förde-

⁹⁰ „RECHTSVORSCHRIFT DES SCHULPFLICHTGESETZES“ o. J.

⁹¹ Vgl. HEINBOKEL 2009, S. 98 f.

rungsform ist es, die bereits vorhandenen Fähigkeiten und die Lernmotivation zu unterstützen.⁹²

3.2.1.3 Überspringen

Schülerinnen und Schülern ist es in Österreich möglich eine oder mehrere Klassen zu überspringen. Die genauen Bedingungen dazu sind im Schulunterrichtsgesetz festgehalten.

„§26. (1) Ein Schüler, der auf Grund seiner außergewöhnlichen Leistungen und Begabungen die geistige Reife besitzt, am Unterricht der übernächsten Schulstufe teilzunehmen, ist auf sein Ansuchen in die übernächste Stufe der betreffenden Schulart aufzunehmen. Die Aufnahme in die übernächste Schulstufe ist nur zulässig, wenn eine Überforderung in körperlicher und geistiger Hinsicht nicht zu befürchten ist. Im Zweifel ist der Schüler einer Einstufungsprüfung und allenfalls auch einer schulpsychologischen und (oder) schulärztlichen Untersuchung zu unterziehen. Schüler der Grundschule dürfen nur dann in die übernächste Schulstufe aufgenommen werden, wenn sie dadurch in eine Schulstufe gelangen, die unter Bedachtnahme auf eine etwaige vorzeitige Aufnahme in die Schule (§ 7 des Schulpflichtgesetzes 1985) ihrem Alter entspricht. Schüler der Grundschule dürfen nur dann in die übernächste Schulstufe aufgenommen werden, wenn dadurch die Gesamtdauer des Grundschulbesuches nicht weniger als drei Schuljahre beträgt.“⁹³

Wird das Überspringen einer Klasse in Betracht gezogen, sollten folgende Aspekte beachtet werden:

- Jene hochbegabten Schülerinnen und Schüler sollten in der aufnehmenden Klasse in Bezug auf ihre intellektuellen Voraussetzungen im oberen Bereich liegen. Ebenso wichtig wie die Leistung selbst sind die Motivation und die Arbeitshaltung.
- Sind die Fähigkeiten eines Kindes nur in einem Fach überdurchschnittlich ausgeprägt, sollte über eine andere Form der Förderung nachgedacht werden, da das Überspringen einer Klasse zu einer Überforderung führen könnte.

⁹² Vgl. REICHLÉ BARBARA 2004, S. 38

⁹³ „RECHTSVORSCHRIFT DES SCHULPFLICHTGESETZES“ O. J.

- Sind die Schulleitung und die Erziehungsberechtigten überzeugt diese Form der Akzeleration wäre die bestmögliche Fördermaßnahme, sollte das Kind nicht unter Druck gesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich eine Zeit lang die „neue“ Klasse ansehen, um sich darin einzugewöhnen. Dieser Zeitraum kann flexibel gehandhabt werden.
- In der ersten Zeit nach dem Überspringen, sollten die Leistungen und die daraus resultierenden Noten nicht ausschlaggebend sein. Das hochbegabte Kind wird sich erst an die neue Situation gewöhnen müssen und sollte nicht das Gefühl bekommen, den Erwartungen nicht zu entsprechen. Ist die Phase der Eingewöhnung vorüber, stabilisieren sich die Leistungen der Kinder in den meisten Fällen wieder.

Sollten sich die Leistungen nach der Eingewöhnungsphase nicht stabilisieren und das Kind fühlt sich überfordert, kann das Überspringen wieder rückgängig gemacht werden, und der Unterricht kann wieder in der „normalen“ Klasse fortgesetzt werden. Erziehungsberechtigte und die schulinterne Personen sollten dabei einfühlsam sein und dem Kind nicht das Gefühl geben versagt zu haben.⁹⁴

„§ 26 (4) Stellt sich nach der Aufnahme in die übernächste Schulstufe (Abs. 1) heraus, daß die Voraussetzungen für den Besuch der betreffenden Schulstufe doch nicht gegeben sind, so hat der Schulleiter mit Zustimmung des Schülers dessen Aufnahme in die übernächste Schulstufe zu widerrufen und gleichzeitig seine Aufnahme in die nächste Schulstufe auszusprechen. Der Widerruf bzw. die Aufnahme in die nächste Schulstufe ist jedoch nur bis zum Ende des Kalenderjahres der Aufnahme in die übernächste Schulstufe zulässig.“⁹⁵

3.2.2 Förderungsformen mit dem Schwerpunkt *Enrichment*

3.2.2.1 Begriffserklärung *Enrichment*

Förderungsformen mit dem Schwerpunkt *Enrichment* bieten den zu fördernden Kindern eine Anreicherung des Lehrstoffs, welcher über den Lehrplan hinausgeht. Diese Art der Förderung kann innerhalb oder außerhalb des Unterrichts stattfinden. Renzulli begründete die *Enrichment* – Triade, das heißt drei Typen von En-

⁹⁴ Vgl. HEINBOKEL 2009, S. 160 ff

⁹⁵ „RECHTSVORSCHRIFT DES SCHULPFLICHTGESETZES“ O. J.

richment welche in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und sich in den Lernangeboten ergänzen sollen.

Enrichment Typ I (Interessen entdecken): Schülerinnen und Schüler werden mit Themen und Problemdarstellungen konfrontiert, welche im Unterricht nicht behandelt werden. Die Kinder sollen somit ihr Interesse wecken und somit zu erweitertem Lernen und Arbeiten angeregt werden. Häufig werden für diesen Typ Medien wie das Internet, Videos, Gastvorträge und Exkursionen verwendet.

Enrichment Typ II (Interessen vertiefen): Schülerinnen und Schüler bekommen relevantes Vorwissen eines spezifischen Fachgebiets sowie Methodenwissen vermittelt. Die Kinder werden zu selbstständigen Arbeiten und der Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit angeleitet. Dieser Typ eignet sich vor allem bei interessenbezogenen Gruppen.

Enrichment Typ III (Interessen leben): Dieser Typ ermöglicht es in einem bestimmten Gebiet oder Aufgabe als Experte beziehungsweise Expertin zu fungieren. Die Vorgehensweise wird realen Arbeitsbedingungen nachempfunden und lässt sich am besten in Enrichment – Teams (Interessensteams) durchführen.

Kritiker meinen, dass diese Talentförderkurse nur zur Unterhaltung und weniger dem Lernfortschritt dienen. Renzulli widerlegt die Aussage, da die Kinder einen hohen Wissenszuwachs erlangen und es keinen vorgefertigten Unterrichtsplan gibt. Die Jungen und Mädchen bestimmen das Arbeitsziel und die für sie relevanten Unterrichtsinhalte selbst.⁹⁶

Allgemeine Aussagen über die Wirksamkeit von Enrichment sind schwer zu tätigen, da eine große Anzahl an Angeboten vorliegt. Insgesamt ist jedoch erwiesen, dass Enrichment – Maßnahmen weniger effektiv sind, als die Fördermaßnahmen mit dem Schwerpunkt Akzeleration. Diese Feststellung bedeutet allerdings nicht, dass diese Förderangebote nicht positiv seien. Im Gegenteil, im Hinblick auf die Kreativität und die persönliche Entwicklung zeigen Kinder, welche ein Enrichment – Förderprogramm in Anspruch nehmen, durchaus positive Effekte.⁹⁷

⁹⁶ Vgl. OSWALD u. a. 2000, S. 43 ff

⁹⁷ Vgl. FRANZIS PRECKEL & BAUDSON 2013, S. 89

3.2.2.2 Innere Differenzierung als Enrichment – Möglichkeit

Bei dieser Form des Enrichments werden die Schülerinnen und Schüler innerhalb der regulären Schulklasse gefördert. Den Kindern wird die Möglichkeit geboten, Kontakt mit Gleichgesinnten, die ähnlich leistungsstark sind, zu haben.

Begabte Kinder weisen Besonderheiten, wie ein schnelles Lerntempo auf. Die Lehrperson muss auf diese Eigenarten eingehen und den Unterricht didaktisch – methodisch differenziert gestalten umso das passende Lernniveau für die begabten als auch die durchschnittlich begabten Kinder zu finden. Die Aufbereitung der Lerninhalte der hochbegabten Kinder unterscheidet sich in der Methode und dem Zugang zum Lernstoff zu den Inhalten der restlichen Schülerinnen und Schüler. Werden Inhalte schnell verstanden, ist es möglich, den hochbegabten Kindern Aufgaben, welche einen höheren Schwierigkeitsgrad haben, auszugeben. Ein wesentlicher Vorteil der inneren Differenzierung ist es, dass die hochbegabten Jungen und Mädchen innerhalb des Klassenverbands bleiben können. In der Realität bleibt diese Binnendifferenzierung häufig nur eine Wunschvorstellung. Vor allem im Sekundarbereich wird kaum während einer Frontalunterrichtsphase differenziert. Lehrkräfte geben als Grund Überforderung an, da sie zusätzliches Material zur Verfügung haben müssen.⁹⁸

Zusammenfassend ist zu sagen, dass innere Differenzierung durch *„Schaffung unterschiedlicher Lernsituationen innerhalb der Klassengemeinschaft erfolgt, diese werden von Lehrpersonen geplant oder von den Schülern selbst aufgrund der Auswahl von Arbeiten nach Interessensgebieten oder vorgegebenen Aufgabenstellungen gebildet.“*⁹⁹

Ressourcenzimmer:

Ein Ressourcenzimmer ist ein speziell eingerichtetes, separates Klassenzimmer, welches kleine Schülergruppen oder nur einzelnen Schülerinnen und Schüler für einen Teil des Tages nutzen. Die Lernmaterialien sind auf die Begabung der Kinder ausgerichtet. Beispielsweise könnten verschiedene Lexika, Atlanten, leicht verständliche wissenschaftliche Zeitschriften und PCs als Anregung für die Schülerinnen und Schüler gewählt werden. Betreut werden die Jungen und Mädchen

⁹⁸ Vgl. REICHLER BARBARA 2004, S. 46 ff.

⁹⁹ OSWALD 2002, S. 91

von einer zusätzlichen Lehrkraft, welche als Wanderlehrkraft bezeichnet wird. Diese Lehrpersonen sind speziell auf hochbegabte Schülerinnen und Schüler ausgebildet, um diese entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern.

Die hochbegabten Kinder nutzen das Ressourcenzimmer, wenn sie bereits ein Stoffgebiet des regulären Curriculums beherrschen, welches in der Klasse gerade erlernt wird. Während der Übungsphasen verlassen die Kinder den Unterricht und können sich ihren Begabungen widmen. Diese Form der Förderung wird vor allem in den USA praktiziert und ist nicht einfach auf das österreichische Schulsystem zu übertragen, da es das Prinzip des Wanderlehrers nicht gibt. Diese Lehrpersonen arbeiten an verschiedenen Schulen von denen sie angefordert werden. Ein weiteres Problem wären die zusätzlichen Kosten, die eine Schule für eine weitere Lehrkraft benötigen würde.¹⁰⁰

Parallel Curriculum

Bei dieser Form der Förderung wird der reguläre Lehrplan unter vier Gesichtspunkten der Begabung entsprechend angereichert und differenziert.

- *Basislehrplan*: Der Basislehrplan ist der Ausgangspunkt für alle. Für begabte Schülerinnen und Schüler werden die Inhalte an die individuellen Fähigkeiten der Begabten angepasst.
- *Curriculum of Connections*: Unter dem Gesichtspunkt der Vernetzung sollen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, Schlüsselkonzepte aus dem Grundcurriculum zu verbinden und in Beziehung zueinander setzen.
- *Curriculum of Practice*: Dieser Aspekt wird auch Anwendungsaspekt genannt und soll den Schülerinnen und Schülern helfen das Gelernte in verschiedenen Situationen anzuwenden. Dadurch sollen die Jungen und Mädchen erfahren, wozu das angeeignete Wissen im Alltag notwendig ist und welchen Nutzen man daraus ziehen kann.
- *Curriculum Identity*: Die hochbegabten Kinder sollen das Erlernete in Beziehung zu ihren Stärken, Fähigkeiten und Interessen setzen. Dadurch bekommen sie einen Bezug zur eigenen Identität.¹⁰¹

¹⁰⁰ Vgl. REKETAT 2001, S. 94 ff.

¹⁰¹ Vgl. MÜLLER-OPPLIGER, HOYER & WEIGAND 2013, S. 106 f.

3.2.2.3 Außerschulische Differenzierung als Enrichment-Möglichkeit

Abgesehen von der inneren Differenzierung, kann Enrichment auch außerhalb des Regelunterrichts stattfinden.¹⁰² Die Schülerinnen und Schüler können Teil der Klassengemeinschaft bleiben und werden zusätzlich in ihrer Freizeit gefördert.¹⁰³

Schülerferienakademien:

„Sommerakademien sollen das schulische Bildungsangebot mit Kursen zu den verschiedenen Fachbereichen ergänzen und vernetztes Denken fördern. Weiters sollen im Rahmen der Sommerakademien Techniken der mündlichen und schriftlichen Darstellung verbessert werden, Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt und ein Augenmerk auf Selbständigkeit, Kooperation und Kreativität gerichtet werden.“¹⁰⁴

Wie bereits der Name verrät, finden diese Akademien in den Sommerferien statt. Die Kinder können, gemeinsam mit anderen Jungen und Mädchen, ihr Fachwissen auf einem bestimmten Gebiet vertiefen. Die Veranstaltungen erstrecken sich meist über ein bis zwei Wochen, in denen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam in Unterkünften zusammenleben. Die Wissensvermittlung, welche in Akademien stattfindet, ist an das Lernverhalten der hochbegabten Kinder und Jugendlichen angepasst.¹⁰⁵

Pull – Out Programme:

Bei dieser Form der Förderung werden die hochbegabten Schülerinnen und Schüler für bestimmte Stunden aus der Regelklasse herausgenommen und zu einer Gruppe zusammengefasst. Alleine oder in der Gruppe können sie ihr Wissen erweitern und verschiedene Methoden ausprobieren. Außerhalb dieser „gesonderten“ Stunden nehmen sie am Regelunterricht teil.

Sonderklassen:

Hochbegabte Kinder werden in einer Klasse zusammengefasst und nach ihren Bedürfnissen gefördert. Diese Klassen befinden sich innerhalb einer normalen Regelschule und dienen dazu die Schülerinnen und Schüler verstärkt nach ihren

¹⁰² Vgl. BRUNNER u. a. 2005, S. 76

¹⁰³ Vgl. REICHLER BARBARA 2004, S. 54

¹⁰⁴ „ÖZBF - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung“ o. J.

¹⁰⁵ Vgl. PRECKEL & VOCK 2013, S. 166

Interessen zu fördern. Die Teilnahme dieser Klasse ist auf freiwilliger Basis, ein Rücktritt in die Regelklasse ist jederzeit möglich.

Schülerwettbewerbe:

Schülerwettbewerbe bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich Herausforderungen zu stellen und so Kreativität und Leistungsbereitschaft zu zeigen. Je nach Schulzweig gibt es eigens dafür konzipierte Wettbewerbe, bei denen interessierte Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulstufe teilnehmen können. Die Anzahl der Wettbewerbe ist groß und deckt eine Vielzahl an Themengebieten ab. Zusätzlich zu den Einzelbewerben, wo jeder Schüler und jede Schülerin für sich selbst antritt, gibt es Gruppen – und Klassenbewerbe bis hin zu Wettbewerbe bei denen die gesamte Schule antritt.¹⁰⁶ Zusätzlich, gibt es auch Wettbewerbe, die sich speziell an Hochbegabte richten. Die Kinder können gemäß ihren Begabungen intensiv an einem Fachgebiet arbeiten, dass weit über das Schulniveau hinausreicht. Neben der Förderung des Themengebiets an sich, haben die hochbegabten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit unter Gleichgesinnten zu arbeiten. Kompetenzen wie Stressbewältigung und die Fähigkeit Probleme unter Stress zu lösen sind zusätzliche positive Aspekte, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren.¹⁰⁷

Ein bekannter Wettbewerb im Bereich Mathematik, ist der Wettstreit „Känguru der Mathematik“. Bei dieser Form, werden der Altersgruppe entsprechend, Aufgaben aus dem Themengebiet Mathematik gestellt. Diese Aufgaben werden von einer Kommission, deren Vorsitz sich jährlich auf ein anderes Land überträgt, zusammengestellt. Für jede erledigte Aufgabe gibt es Punkte. Der Schwierigkeitsgrad der Rechnungen, richtet sich nach der Anzahl, der zu erreichenden Punkte. Das heißt die Beispiele, bei dessen Lösung die Schülerin oder der Schüler 3 Punkte erlangt, sind für durchschnittlich begabte Kinder konzipiert. Hingegen sind jene Rechnungen, die mit 5 Punkten beschrieben sind, meist nur von hochbegabten Kindern zu lösen. Ziel dieses Bewerbes ist die Förderung des Interesses an Mathematik sowie die Motivation der Anstrengungsbereitschaft. Schulklassen ab der 3 Schulstufe sind für den Wettbewerb zugelassen.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Vgl. FORTENBACHER 2006, S. 84

¹⁰⁷ „ÖZBF - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung“ o. J.

¹⁰⁸ Vgl. „KÄNGURU DER MATHEMATIK“ O. J.

3.2.3 Mischformen von Akzeleration und Enrichment

In der Praxis werden die beiden Förderungsformen Akzeleration und Enrichment meist in Kombination angewandt.

Spezialschulen:

Diese Schulen sind ausschließlich hochbegabten Jungen und Mädchen vorbehalten. Auf Hochbegabung spezialisierte und geschulte Lehrpersonen führen den speziell auf hochbegabte Kinder ausgerichteten Unterricht um Langeweile und Unterforderung zu vermeiden. Viele dieser Schulen werden mit einem Internat geführt was zur Folge hat, dass die Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Freizeit nach ihren Interessen und Begabungen gefördert werden.¹⁰⁹

Ein Beispiel für Spezialschulen ist die Sir Karl Popper Schule für Hochbegabte in Wien. Schülerinnen und Schüler, welche diese Schule besuchen möchten, müssen an einem Aufnahmetest sowie einem persönlichen Gespräch teilnehmen. Aufgrund dessen wird die Aufnahme bestätigt oder abgelehnt. Im Zentrum dieser Institution steht der Lernende mit seinen individuellen Begabungen und Interessen. Zusätzliche curriculare Veranstaltungen, wie vertiefende Naturwissenschaften, Sprachen und wissenschaftliches Arbeiten fördern den Wissenszuwachs der Jungen und Mädchen.¹¹⁰

3.2.4 Möglichkeiten zur integrativen Begabtenförderung

Wirft man einen Blick auf das Schulsystem anderer Länder, wie beispielsweise Finnland oder den USA, erkennt man, dass viele der Schulen nach dem Prinzip der Inklusion geführt werden. Das heißt Kinder und Jugendliche einer Altersstufe werden gemeinsam unterrichtet und nicht aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit differenziert. Im deutschen Sprachraum wird zwischen Integration und Inklusion unterschieden. Seit gut 30 Jahren existiert der Begriff der Integration. Dieser meint, das „(Wieder-)Hereinnehmen“ eines Kindes in das Regelschulsystem. Eine Weiterführung dieses Begriffs ist die Inklusion, welche ebenfalls mit dem Begriff „Hereinnehmen“ umschrieben werden kann. Der Unterschied zur Integration ist, dass bei der Inklusion die Kinder nicht „wieder“ aufgenommen werden, sondern von Beginn

¹⁰⁹ Vgl. FORTENBACHER 2006, S. 84 ff.

¹¹⁰ VGL. „SIR KARL POPPER SCHULE“ o. J.

an eingeschlossen sind. Wendet man dieses Prinzip an einer Schule an, würde das bedeuten, dass Kinder und Jugendliche unabhängig ihrem Intellekt, ihrer Sprache oder ihren Voraussetzungen gemeinsam unterrichtet werden. Dieser neue pädagogische Ansatz hat seine Wurzeln im „Salamanca Statement and Framework for Actions“ der UNESCO aus dem Jahr 1994. Hierbei unterschrieben 92 Regierungen und 25 Organisationen diesen Vertrag, welcher sich für eine Inklusion an Schulen einsetzt. Voraussetzung dafür ist ein Umstrukturieren des Denkens, weg von der Homogenität hin zum Anerkennen der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler.

Steenbuck skizzierte hierfür sechs Zugänge zu einer Schulentwicklung:

- *Erster Zugang:* Stärkere Berücksichtigung multipler Intelligenzen
- *Zweiter Zugang:* Schule als Kreatives Feld
- *Dritter Zugang:* Wertschätzende Schulentwicklung
- *Vierter Zugang:* Neue Lehr-/Lernkultur durch die Nutzung innerer Bilder
- *Fünfter Zugang:* Die „Weisheit der Vielen“ als Schlüssel für wirksame Schulentwicklung
- *Sechster Zugang:* Orientierung an Glück und Salutogenese ¹¹¹

3.2.4.1 Offene Unterrichtsformen

*„Unsere sich schnell entwickelnde Gesellschaft besteht aus Individuen, die sich ein Leben lang ihr Fachwissen, ihre Lernmethoden und ihre soziale Kompetenz in unterschiedlicher Weise aneignen. Offene Unterrichtsformen ermöglichen es, vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken, zu fördern und zu entwickeln. Dazu gehört die Förderung von Kindern und Jugendlichen auf unterschiedlichen Leistungsebenen. [...]“*¹¹²

Die Idee des geöffneten Unterrichts entstammt aus der Zeit der Reformpädagogik um 1890. Bekannte Reformpädagogen und Reformpädagoginnen wie Maria Montessori, Rudolph Steiner und Peter Petersen engagierten sich für einen Unterricht bei dem das Kind und seine Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hatte die „neue“ Reformpädagogik ihren Höhepunkt. Ebenso wie die „klassische“ stand auch bei der „neuen“ Reformpädagogik die Individualität

¹¹¹ Vgl. STEENBUCK 2011, S. 42 ff.

¹¹² FISCHER & LUDWIG 2006, S. 135

im Fokus. Eine allgemeine Definition des Begriffs „Offener Unterricht“ gibt es nicht, vielmehr handelt es sich um einen Sammelbegriff der verschiedenen einströmenden Richtungen. Trotz der fehlenden Allgemeinerklärung dieses Begriffs, gibt es Kriterien, welche in den unterschiedlichen Definitionen vorkommen. Wichtige und häufig genannte Merkmale sind: das Schülerverhalten, das Lehrerverhalten, methodische Grundprinzipien und die Lern – und Unterrichtsformen.

3.2.4.2 Lernformen zur Begabtenförderung

Viele dieser Lernformen haben ihren Ursprung in der „klassischen“ Reformpädagogik wurden abgewandelt und der heutigen Zeit angepasst.

Freiarbeit:

Auch hier gibt es keine eindeutig gültige Definition. Ziel der Freiarbeit ist es, dass die Schülerinnen und Schüler aus einem Arbeitsangebot, das für sie passende auswählen und erledigen. Diese Form der Arbeit, hilft den Schülerinnen und Schülern eine Arbeitshaltung zu übernehmen und eigenständiges Lernen zu fördern.

Wochenplan:

Montessori und Petersen sind die Begründer dieser Arbeitsform. Zu Beginn des Wochenplans erhält jeder Schüler und jede Schülerin einen Aufgabenzettel, auf denen die verschiedenen Arbeitsanweisungen zu erfassen, welche innerhalb einer Woche zu erledigen sind. Die Arbeitsaufträge teilen sich meist in Pflicht – und Zusatzaufgaben, wobei diese Aufgaben auf freiwilliger Basis beruhen. Sich Zeit einzuteilen ist eine der Kompetenzen, welche durch die Einführung des Wochenplans, die sich Kinder aneignen können. ¹¹³

Projektarbeit:

Diese Methode hat vor allem in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und wird in fast allen Schulstufen angewandt. Der Grundgedanke Lehr – und Lernstoff in reale Situationen zu übertragen, stammt von Dewey und Kilpatrick. Schülerinnen und Schüler sollen schrittweise an den Projektunterricht gewöhnt werden.

¹¹³ Vgl. REKETAT 2001, S. 15 ff.

Lehrpersonen und Schüler arbeiten gemeinsam bei der Planung des Projekts, um möglichst viele Interessen abzudecken.¹¹⁴

„Das Wiener Modell der freien Lernphase“:

Diese besondere Form des offenen Unterrichts, ermöglicht es dem Kind die Arbeit, die in einem nicht vorgegebenen Zeitraum zu erfüllen ist, selbst zu wählen. Die Schülerinnen und Schüler können eigens über die Dauer und die Wahl der Beschäftigung entscheiden. Das bedeutet, die Kinder beschäftigen sich so lange mit einer Aufgabe, wie es ihren Bedürfnissen entspricht. Die Phasen des freien Lernens finden meist ein bis zwei Unterrichtseinheiten pro Woche statt. Zu Beginn des Unterrichtstages gibt die Lehrperson die Zeit, in der die freie Lernphase stattfindet, bekannt. Die Bekanntgabe hat den Vorteil, dass sich die Kinder die Aufgabe, die sie erledigen möchten, vorher überlegen können. Wird die Lernphase beendet, schlägt Hammerer vor, die Arbeitsergebnisse auf einem Ausstellungstisch zu präsentieren.

Begründet wurde dieses Unterrichtsmodell von Kunz und Hammer und ist auf die Grundlagen in der Montessori – Pädagogik zurückzuführen. Diese Form der Lernphase ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern das Leistungsniveau selbst zu bestimmen. Hochbegabte Jungen und Mädchen tendieren dazu, sich anspruchsvollere Aufgaben zu wählen. Hingegen werden leistungsschwächere Kinder einfachere Aufgaben, die sie bewältigen können, auswählen. Somit erfolgt eine automatische Differenzierung im Unterricht.¹¹⁵

3.2.4.3 Schulinterne Fördermöglichkeiten:

Talentportfolio:

Das Talentportfolio ist eine Sammlung verschiedener Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Das Portfolio dient dazu, Lernpotenziale, Denk – und Ausdrucksstile sowie Interessen des Kindes festzustellen. Erhoben werden diese Informationen anhand von schulischen und außerschulischen Leistungsnachweisen. Ziel des Portfolios ist es:

- Informationen über die Stärken des jeweiligen Schülers beziehungsweise der jeweiligen Schülern zu sammeln.

¹¹⁴ Vgl. PARADIES & LINSER 2005, S. 66 f.

¹¹⁵ Vgl. REINITZHUBER 2000, S. 134 ff.

- Diese Informationen sollen kategorisch, nach Interessen, Lernstil und Fähigkeiten, sortiert werden.
- Ausgehend davon werden geeignete Fördermaßnahmen für das betroffene Kind gesucht.

Das Filtern der Informationen stellt einen wichtigen Eckpfeiler bei der Identifikation von Hochbegabten dar. Lehrende sowie Erziehungsberechtigte können daraufhin nach geeigneten Fördermöglichkeiten innerhalb sowie außerhalb der Institution Schule suchen.¹¹⁶

Mentorinnen und Mentoren:

Mentorinnen und Mentoren sind Experten auf einem Gebiet. Sie sind meist „schulfremde“ Personen, welche die hochbegabten Kinder auf einem bestimmten Fachgebiet unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler werden auf einem Gebiet in spezifische Arbeits – und Denkweisen eingeführt und können mit Hilfe der Experten neue Methoden erlernen. Die Experten und Expertinnen sollten neben dem fachspezifischen Wissen auch über eine hohe soziale Kompetenz verfügen. Besonders an dieser Förderungsform, wenn sie über einen längeren Zeitraum hinweg angewendet wird, ist, dass sich der Mentor individuell an das Kind anpassen kann und auf die Bedürfnisse eingehen kann. Auch Klassenlehrer beziehungsweise Klassenlehrerinnen können als Mentoren und Mentorinnen eingesetzt werden.¹¹⁷ Zusätzlich wirkt das Feedback, welches die Lehrpersonen beziehungsweise Mentorinnen und Mentoren geben, als motivierend auf die Schülerinnen und Schüler und fördert so die Leistungsbereitschaft.¹¹⁸

Peer Teaching:

Diese Förderungsform wird auch als Peer Tutoring oder Cross – Age Tutoring bezeichnet. Als „Peer“ wird eine gleichaltrige Person bezeichnet. Wie nun der Begriff aus sich schließen lässt, versteht man unter Peer Teaching, Unterrichts – und Trainingseinheiten, in denen ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin die Rolle der Lehrperson übernimmt. Der Vorteil dieser besonderen Unterrichtsform liegt vor allem auf der affektiven, das heißt auf der emotionalen

¹¹⁶ Vgl. MÜLLER-OPPLIGER u. a. 2013, S. 109

¹¹⁷ „ÖZBF - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung“ o. J.

¹¹⁸ Vgl. KRAUSE 2007, S. 48

Ebene. Unterrichtet ein Peer die Klasse, haben die Schülerinnen und Schüler weniger Scheu, ihre Meinung zu äußern, bei Verständnisproblemen nachzufragen oder auch neue Lösungsvorschläge einzubringen. Begründet kann dieses Verhalten durch die emotionale Verbundenheit der Gleichaltrigen werden. Weiters profitieren die Kinder davon, andere zu unterweisen, zu motivieren und die Rolle der Lehrperson einzunehmen, da diese Fähigkeiten im beruflichen Leben von Vorteil sein können.

Es existieren zahlreiche Formen von Peer Teaching:

- *Präsentation und Vorträge*
- *Jahrgangsübergreifender Unterricht:* jahrgangältere Schülerinnen und Schüler fungieren als „Experten“ und unterrichten Jungen und Mädchen aus niedrigeren Schulstufen.
- *Jahrgangsgleiche Schülerinnen und Schüler,* das heißt Kinder aus derselben Klasse unterrichten einander. Kinder, die einen Wissensvorsprung haben, bringen ihren Klassenkolleginnen und Klassenkollegen das Thema näher.

Ein Nachteil dieser Methode ist der hohe Zeitaufwand, den man als Lehrperson investieren muss, um die Tutorinnen und Tutoren auf sachlicher und methodischer Ebene „auszubilden“. ¹¹⁹

3.2.5 Reformpädagogische Ansätze nach Maria Montessori

Die Pädagogik nach Maria Montessori ist ein wichtiger Teil der Reformpädagogik. Im Fokus dieser Pädagogik stehen das Kind und seine Bedürfnisse sowie die Achtung gegenüber dem Kind. Es soll durch Entscheidungsfreiheit angeleitet werden seinen eigenen Willen zu entwickeln. Eines der obersten Prinzipien dieser Pädagogik ist das Lernen nach eigenen Bedürfnissen, das heißt, die Kinder sollen zu einem bestimmten Zeitpunkt etwas ganz Bestimmtes lernen, dies wird auch als sensible Phase bezeichnet. Ein wesentlicher Bestandteil der Montessori - Pädagogik ist die Freiarbeit. In dieser Phase entscheiden die Schülerinnen und Schüler selbst, mit welchem Lerninhalt sie sich beschäftigen. Die Dauer, wie lange sich

¹¹⁹ Vgl. OSWALD u. a. 2000, S. 68 f.

das Kind mit dem Inhalt auseinandersetzt, und das Material, welches zur Verfügung gestellt wird, kann sich der / die Lernende selbst aussuchen.¹²⁰

Montessori betont, dass die Förderung nicht nur auf kognitiver Ebene geschehen sollte sondern die gesamte Persönlichkeit ansprechen muss. Durch die differenzierte Unterrichtsform, kann sich jeder Schüler und jede Schülerin entsprechend dem Leistungspotenzial Aufgaben und Materialien suchen. Hochbegabte Kinder „müssen“ jedoch häufig als Helfer für ihre leistungsschwächeren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden fungieren und können ihr eigentliches Potenzial nicht entfalten. Um dieses Problem zu vermeiden, existieren besonders in den ersten zwei Jahren der Volksschule jahrgangsübergreifende Klassen. In der Praxis bedeutet das, dass die ersten und die zweiten Klassen gemischt unterrichtet werden. Das hat den Vorteil, dass sich hochbegabte Jungen und Mädchen an den älteren und intellektuell weiter entwickelten Schülerinnen und Schüler orientieren. Der Vorteil, dieser Methode ist es, dass die hochbegabten Kinder keine Klasse überspringen müssen, sondern im Klassenverband bleiben können und mit den älteren Jungen und Mädchen mitlernen können.¹²¹

3.2.6 Resümee

Es gibt verschiedene Angebote der Begabungsförderung, welche innerhalb als auch außerhalb der Schule angenommen werden können. Förderungsformen mit dem Schwerpunkt Akzeleration finden ausschließlich innerhalb der Schule statt. Hier wird die Möglichkeit des Überspringens als auch der frühzeitigen Einschulung geboten. Im Gegensatz dazu wird bei Enrichment – Maßnahmen zwischen innerer und äußerer Differenzierung unterschieden. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise für einige Unterrichtseinheiten separat mit ebenfalls hochbegabten oder leistungsstarken Kindern unterrichtet werden und ihr Potenzial entfalten. Zusätzlich werden außerschulische Angebote, wie Schülerferienakademien, angeboten. Ähnlich der Akzeleration ist die Pädagogik nach Maria Montessori, die den Schwerpunkt auf die Differenzierung während des Unterrichts legt und so jedem Kind die Entscheidung überlässt, mit welchem Lehrangebot es sich beschäftigen möchte. Eine andere Möglichkeit der Förderung ist der Eintritt in eine Spezialschu-

¹²⁰ Vgl. „Montessori Pädagogik“ o. J.

¹²¹ Vgl. WINKELS 2000, S. 250 f.

le, in der ausschließlich hochbegabte Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.

4 EMPIRISCHE UNTERUCHUNG

Für diese Arbeit wurde die empirisch – qualitative Methode gewählt. In diesem Kapitel wird zunächst die Forschungsfrage sowie das Forschungsfeld genauer erklärt. Anschließend wird die qualitative Methode vorgestellt sowie begründet.

4.1 Die qualitative Methode

Bei der qualitativen Forschung wird das Datenmaterial, welches durch die Forschungsmethode entsteht, verbalisiert. Im Vergleich dazu wird bei der quantitativen Forschung das Material numerisch beschrieben.¹²² Der qualitative Ansatz entwickelte sich aus der Kritik der quantitativen Forschung heraus. Die Phänomenologie sowie die Hermeneutik sind Ausgangspunkte, auf die diese Forschung zurückgreift.

Zu Bedenken ist jedoch, dass die qualitative Forschung unmittelbar für bestimmte Fragestellungen entwickelt wurde und nicht wie standardisierte Verfahren, beliebig auf andere Themen übertragbar ist. Um qualitative Daten zu erheben, gibt es verschiedene Techniken, welche allesamt nicht - standardisiert beziehungsweise nur teilstandardisiert sind.

Die wichtigsten Methoden sind:

Qualitative Befragungen: Bei dieser Methode arbeitet der/die Forschende mit offenen Fragen und lässt den Befragten einen großen Spielraum bei den Antworten. Ebenso werden die Interaktion zwischen dem Interviewer und dem Probanden sowie die Eindrücke und Deutungen als Informationsquelle verwendet.

Nonreaktive Verfahren: Bei diesem Verfahren treten der Beobachtende und das „Forschungsobjekt“ nicht in direkten Kontakt miteinander. Somit können verschiedene Effekte und Störungen, welche die Forschungsergebnisse verfälschen könnten, ausgeschlossen werden. Diese Form der Forschung wird auch als „Sonderform“ beschrieben, da die Ergebnisse aus Dokumenten, Rückständen und Spuren resultieren.

¹²² Vgl. BORTZ, BORTZ-DÖRING & DÖRING 2009, S. 296 f.

Qualitative Beobachtung: Meist nimmt der/die Forschende aktiv am Erleben des Zubeobachtenden teil.

Dadurch kann er einen größeren Einblick in die Lebensumwelt bekommen. Adler und Adler begründeten 1994 verschiedene Merkmale und Zielsetzungen der qualitativen Beobachtung:

- *Offenheit für neue Einsichten und Beobachtungen, es gibt kein fixes Schema dafür*
- *Der Beobachter kann aktiv am Geschehen teilnehmen*
- *Konzentration auf größere Einheiten*
- *Vermeidung von künstlichen Bedingungen durch Beobachtungen in der natürlichen Lebensumwelt*

Im Anschluss wird eine Form der Beobachtung näher beschrieben.¹²³

4.2 Die teilnehmende Beobachtung

*„Beobachtung im engeren Sinne nennen wir das Sammeln von Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mit Hilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten. Im Vergleich zur Alltagsbeobachtung ist wissenschaftliche Beobachtung stärker zielgerichtet und methodisch kontrolliert. Sie zeichnet sich durch Verwendung von Instrumenten aus, die die Selbstreflektiertheit, Systematik und Kontrolliertheit der Beobachtung gewährleisten und Grenzen unseres Wahrnehmungsvermögens auszudehnen helfen.“*¹²⁴

Um an aussagekräftige Informationen zu gelangen, bedienen sich Forschende häufig der teilnehmenden Beobachtung, welche auch Feldbeobachtung genannt wird. Diese Art der Forschung bietet einen genauen Einblick in die Situation, da der/die Forschende aktiv in die Situation integriert wird. Jedoch ist es schwierig, die Forschung durch eigene Aktivitäten nicht zu verändern. Im Gegensatz zur nichtteilnehmenden Beobachtung wird bei der teilnehmenden Beobachtung das Protokoll erst nach der Beobachtung verfasst. Dies hat zur Folge, dass Gedächtnislücken und Fehlinterpretationen das Ergebnis verfälschen können. Der Vorteil

¹²³ Vgl. BORTZ u. a. 2009, S. 302 ff.

¹²⁴ BORTZ u. a. 2009, S. 262

der nichtteilnehmenden Beobachtung ist, dass sich der Forschende auf das Beobachten und gleichzeitige Protokollieren konzentrieren kann.¹²⁵

4.3 Forschungsdesign und Forschungsfrage

Das Forschungsdesign dient dazu, den Ablauf der Untersuchung in einzelnen Schritten zu beschreiben, sowie das Forschungsfeld bekannt zu geben. Zu Beginn wird die Forschungsfrage, welche der Untersuchung zu Grunde liegt, genannt. Diese Frage lautet: „Wie geschieht „Fördern und Fordern“ von hochbegabten Schülerinnen und Schülern im Unterricht?“

4.4 Forschungsfeld und Untersuchungsverlauf

Die Untersuchung zur Förderung und Forderung hochbegabter Kinder, wurde an zwei Volksschulen im zentralen Raum von Niederösterreich durchgeführt. Insgesamt wurden 6 Einheiten, jeweils 2 Unterrichtseinheiten pro Klasse, in vierten Schulstufen beobachtet und ausgewertet. Während der Beobachtungsphase wurde die Interaktion der Lehrperson und insgesamt vier hochbegabten Schülern protokolliert.

Vorab wurde Kontakt mit der Schulleitung und den betreffenden Lehrpersonen aufgenommen. Diese Kontaktaufnahme erfolgte persönlich sowie telefonisch.

Mit der Lehrperson wurde besprochen, dass 2 Einheiten aus Didaktik 1 – Fächer beobachtet werden, da sich diese Schulfächer besonders für die Differenzierung einzelner Schülerinnen und Schüler eignet. Im Voraus wurde mit den Kindern besprochen, dass Studentinnen den Unterricht beobachten werden, die Absicht hinter den Beobachtungen wurde ihnen nicht genannt um eine möglichst alltägliche Unterrichtssituation zu erfassen. Um herauszufinden welches Kind hochbegabt ist, wurde die Klassenlehrerin befragt. Ebenso wurde die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ermittelt.

¹²⁵ Vgl. BORTZ u. a. 2009, S. 266 f.

5 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

5.1.1 Kategorien

In Anlehnung an die induktive Kategoriendefinition, bei der die Kategorien direkt aus dem Datenmaterial geleitet werden, wurden folgende Klassifizierungen aus den Beobachtungsprotokollen herausgenommen.¹²⁶

Förderung durch Unterrichtsformen und Sozialformen

Hier wird die offene Lernphase als Beispiel angeführt. Die Lehrperson bietet den Schülerinnen und Schülern ein differenziertes Lernangebot, welches die Kinder in beliebiger Reihenfolge erledigen können. Die Differenzierung wird durch Pflicht – und Zusatzaufgaben deutlich. Ebenfalls zu dieser Kategorie zählen verschiedene Sozialformen wie Partner – und Gruppenarbeit sowie die Arbeit im Plenum.

Aktivierung und Aufmerksamkeit

Diese Kategorie meint, die Zuwendung der Lehrperson gegenüber der ganzen Klasse. Die Lehrperson erklärt Arbeitsaufträge und aktiviert so die Schülerinnen und Schüler.

Störungen beziehungsweise Beeinträchtigung

Zu dieser Kategorie zählen jene Faktoren, die den Unterricht, beziehungsweise die aktuelle Arbeitsphase unterbrechen. Aufgrund der Analyse der Beobachtungsprotokolle zählen hier Gespräche mit anderen Kinder, Zwischenfragen der Lehrperson, Ausführen nicht gefragter Tätigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und die emotionale Situation der beobachteten Kinder dazu.

Feedback

Die Rückmeldung der Lehrperson wirkt motivierend und positiv auf die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Zu der Kategorie Feedback wird auch Lob und Zuspruch gezählt, da auch dies motivierend auf die Kinder wirkt und ihnen eine Rückmeldung über ihre Leistung gibt.

Kooperation

Diese Kategorie beschreibt die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden. Diese Form der Zusammenarbeit geschieht zufällig und wurde nicht von der Lehrperson

¹²⁶Vgl. MAYRING 2010, S.60

eingeteilt. Ein Beispiel dafür wäre, wenn ein Kind einem anderen Kind eine Aufgabe erklärt oder eine Frage beantwortet.

Förderungsformen mit dem Schwerpunkt Akzeleration:

Bei dieser Form der Hochbegabtenförderung können Schülerinnen und Schüler die Schullaufbahn schneller durchlaufen. Dies geschieht durch die vorzeitige Einschulung eines Kindes oder dem Überspringen einer Klasse.

Lehrerspezifisches Fördern

Die Lehrperson wendet sich dem hochbegabten Kind zu und leistet ihm/ihr Hilfeleistung oder gibt zusätzliche Arbeitsmaterialien aus. Auch in der Gruppenarbeit fördert die Lehrperson, in Form von Unterstützung und Zuspruch, die Schülerinnen und Schüler.

schulinternes Fördern

Eine Stützlehrkraft kommt als zusätzliche Hilfe für die Lehrperson in die Klasse. Diese Lehrperson hilft vor allem in offenen Lernphasen sowie in Gruppenarbeitsphasen. Zusätzlich werden von der Schule Möglichkeiten zur integrativen Leseförderung für jedes Kind angeboten. Die Kinder verlassen den Regelunterricht und lesen verschiedene Texte mit der anderen Lehrperson.

5.1.2 Auswertung und Interpretation

Qualitatives Datenmaterial wie Transkripte von Interviews und Beobachtungen können mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Ziel einer Auswertung ist es, die Inhalte des Datenmaterials zusammenzufassen und anschließend zu interpretieren.

In diesem Arbeitsschritt wurden die erstellten Kategorien, welche sich aus der Paraphrasierung ergeben haben, gegenübergestellt und zusammengefasst. Aus dieser Reduktion sind folgende Ergebnisse zustande gekommen:

Förderung durch Unterrichtsformen und Sozialformen :

Die Lehrperson der ersten beiden Beobachtungen legte den Fokus der Stunde auf die offene Lernphase. *„Während die Kinder die Sätze durchgelesen haben, bereitet die Lehrperson die Arbeitsaufträge für die nächsten beiden Einheiten vor.“*¹²⁷

Die Schülerinnen und Schüler bekamen verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt welche in Pflicht – und Zusatzstationen gegliedert wurden. In der ersten Einheit der zweiten Beobachtung wurde die Form der Gruppenarbeit gewählt, um verschiedene Sachaufgaben aus Mathematik zu lösen. Hier ist zu beachten, dass die Gruppe des zu beobachtenden Schülers sehr different in der Leistung war und dies zu Problemen führte. Das beobachtete Kind gab das Arbeitstempo vor, mit dem jedoch die anderen Gruppenmitglieder nicht Schritt halten konnten und sich so die Gruppe auflöste. *„Die Schüler beraten sich untereinander nicht sondern schreiben die Lösungswege von dem Schüler ab.“*¹²⁸ Da in der zweiten Einheit ein neues Thema erarbeitet wurde, wurde zu Beginn der Einheit im Plenum gearbeitet und erst zum Ende der Einheit eine kurze Phase der Einzelarbeit eingeplant. Das Thema der dritten Beobachtung war „Die Nacherzählung“. Diese Stunde galt als Übungsstunde für eine kommende Schularbeit. Auch hier wurde hauptsächlich die Form der Einzelarbeit gewählt. Die zweite Einheit wurde zum Auflockern verwendet und spielerische Formen zur Erarbeitung englischer Phrasen gewählt.

Aktivierung und Aufmerksamkeit:

Die Kategorie Aktivierung und Aufmerksamkeit kam meist nur zu Beginn der Unterrichtseinheit zu tragen. Einzig in der dritten Beobachtungen, wies die Lehrper-

¹²⁷ B1/E1 ; Z.12 - 13

¹²⁸ B2 / E1 ; Z.10-11

son die Schülerinnen und Schüler auf wichtige Details der Nacherzählung hin, da die Jungen und Mädchen häufig Zwischenfragen stellten.

Störungen beziehungsweise Beeinträchtigung

Beeinträchtigungen konnten in Form von Verhaltensauffälligkeiten wie Unaufmerksamkeit („*Während die Lehrperson den dritten Satz zu diktieren beginnt, der Schüler in seinem Federpenal zu suchen und beginnt seine Stifte der Größe nach zu sortieren.*“¹²⁹) und Langeweile gefunden werden. Zu dieser Kategorie können auch die internen Probleme der Gruppenarbeit, bei der der Schüler keine Rücksicht auf seine leistungsschwächeren Mitschüler und Mitschülerinnen nahm, gezählt werden.

Weiters sind häufige Zwischenfragen anderer Schülerinnen und Schüler ebenfalls als Beeinträchtigung zu sehen, da sich das zu beobachtende Kind gestört fühlte und so nicht in seinem normalen Arbeitstempo weiter arbeiten konnte.

Feedback:

Bewertendes Feedback fand in Form von Lob der Lehrperson gegenüber den Leistungen der Schülerinnen und Schüler statt. („*Die Lehrerin sagt zu dem Schüler: „Sehr gut erzählt.“*“¹³⁰).

Kooperation:

Die häufigste Form der Kooperation war die zufällige Kooperation, bei dem ein Kind einem anderen Kind Hilfestellung bei einer Aufgabe anbietet. Diese Kategorie kam besonders bei der ersten Beobachtung zum Tragen. „*Er sieht zu seiner Sitznachbarin und erklärt ihr den Arbeitsauftrag.*“¹³¹ Die hochbegabten Kinder handelten meist als Experten und wurden von ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden häufig zu den Arbeitsaufträgen befragt.

Förderungsformen mit dem Schwerpunkt Akzeleration:

Diese Form der Förderung konnte in der ersten Beobachtung ermittelt werden. Ein Schüler, dessen Fähigkeiten vor allem in dem Bereich Mathematik überdurchschnittlich ist, nahm am Mathematikunterricht der vierten Schulstufe teil, obwohl er

¹²⁹ B1 / 1 ; Z. 6-8

¹³⁰ B2/E2 ; Z.8-9

¹³¹ B1 / E2 , Z.23

erst die dritte Klasse besucht. Dies gewährleistet, eine den Bedürfnissen des Schülers entsprechende Förderung. *„Ein Schüler der dritten Klasse nimmt am Unterricht der vierten Klasse teil (hauptsächlich in Mathematik und Deutsch)“*¹³²

lehrerspezifisches Fördern:

Fördermaßnahmen der Lehrperson gegenüber dem hochbegabten Kind konnte nur in Form von kurzen Erklärungen der Arbeitsaufträge beobachtet werden. In der offenen Unterrichtsphase als auch in den Phasen der Gruppenarbeit war die Lehrperson präsent und beantwortete Schülerfragen. *„. Er liest sich zunächst den Arbeitsauftrag durch und fragt die Lehrperson, ob er die Adresse des Empfängers ändern darf. Die Lehrperson geht nicht auf die Frage ein und sagt dem Schüler, er solle sich nur auf den Arbeitsauftrag konzentrieren.“*¹³³ In Bezug auf die Leistungsstärke war keine Differenzierungsstrategie erkennbar.

schulinternes Fördern:

Schulspezifisches Fördern konnte in zwei Schulen beobachtet werden. In einer Schule wurde die Möglichkeit des integrativen Lesens angeboten. Hier wurden die hochbegabten sowie die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gefördert. In der zweiten Schule kommt *„eine Stützlehrerin als zusätzliche Hilfe in die Klasse“*¹³⁴. Diese leistete in der Phase der Gruppenarbeit, den Schülerinnen und Schülern Hilfestellung.

¹³² B1 / E2 ; Z. 1-2

¹³³ B1 / E1 , Z. 22 - 25

¹³⁴ B2 / E1 , Z. 17

5.1.3 Beantwortung der Forschungsfrage und Resümee

Ziel dieser Arbeit war es, festzustellen ob hochbegabte Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts der Volksschule entsprechend ihren Anlagen gefördert werden. Aus diesem Grund lautet die Forschungsfrage: „Wie geschieht Fördern und Fordern von hochbegabten Schülerinnen und Schülern im Unterricht?“

Zu diesem Zweck wurden jeweils 2 Unterrichtseinheiten in drei vierten Schulstufen beobachtet. Als Methode wurde die teilnehmende Beobachtung gewählt, da der Beobachtende so einen realitätsnahen Einblick in die Unterrichtswirklichkeit bekommt. Die Daten wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und bieten einen Einblick in die momentane Situation der Förderung von hochbegabten Kindern im Unterricht. Zu beachten ist jedoch, dass es sich hier um eine begrenzte Anzahl an Schülerinnen und Schüler handelt, welche beobachtet wurden. Um einen aussagekräftigeren Einblick in die Förderkultur hochbegabter Kinder zu gewinnen, müssten mehrere Beobachtungen über einen längeren Zeitraum hinweg geschehen, da man so einen besseren Einblick in die Förderwirklichkeit bekommt.

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Beobachtung, geschieht die Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler zum Großteil noch zu wenig. Lehrpersonen fördern jene Schülerinnen und Schüler mittels positivem Feedback und Unterrichtsformen, die gezielt selbstständiges Arbeiten in den Fokus stellen. Diese Form der Individualisierung bietet den hochbegabten Kindern aber zu wenig Leistungsmotivation, da während des Regelunterrichts zu wenig Differenzierungsmethoden bereitgestellt werden.

Einzig bei einer Beobachtung wurde ein hochbegabtes Kind entsprechend seinen Veranlagungen gefördert, da dieses Kind nach dem Lehrplan der vierten Schulstufe unterrichtet, obwohl es erst die dritte Klasse Schulstufe besucht.

6 ZUSAMMENFASSUNG

Aufgrund der Vielzahl an Hochbegabungsdefinitionen ist eine genaue Begriffserklärung schwierig. Hochbegabungsmodelle, welche von Psychologen entwickelt wurden, sollen die verschiedenen Faktoren aufzeigen, welche für das Zustandekommen von Hochbegabung verantwortlich sind. Doch auch hier gleichen sich die Faktoren nur in wenigen Modellen, so dass eine einzige Definition nicht festgelegt werden kann. Wissenschaftler sind sich jedoch darüber einig, dass Hochbegabung mit außergewöhnlichen Fähigkeiten einhergeht. Die Diagnose einer Hochbegabung erweist sich ebenfalls als schwer, da es eine Vielzahl an Messinstrumenten zur Identifikation gibt und diese immer nur einen Teil der Hochbegabung erfassen können. Um eine möglichst aussagekräftige Diagnose zu erhalten, sollten möglichst viele Aspekte der Identifikation in Betracht gezogen werden. Aufgrund von Elternvermutungen oder Beobachtungen der Lehrperson könnten zusätzliche Tests zur Bestätigung dieser hohen Begabung durchgeführt werden, da diese objektiv, reliabel und valide sind.

Wurde eine Hochbegabung bei einem Kind festgestellt, ist es nun von großer Bedeutung dieses Potenzial optimal zu fördern. Das Angebot der Hochbegabtenförderung ist sehr vielfältig. Die Bedingungen der Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelunterrichts ist im Schulunterrichtsgesetz geregelt. Das Grundprinzip der Förderung liegt in der Wahrnehmung der Heterogenität. Lehrpersonen werden angeleitet den hochbegabten Kindern ein differenziertes Lernangebot zu bieten, um so aufkommende Langeweile und Desinteresse zu vermeiden. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler dieser Beobachtung kein differenziertes Lernangebot erhalten und sie somit nicht bestmöglich nach ihren Anlagen entsprechend gefördert werden. Einzig an einer der beobachteten Schulen findet eine angemessene Förderung eines hochbegabten Kindes statt.

In Bezug auf die, dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage, bedeutet das, dass die Förderung hochbegabter Volksschulkinder, der vorliegenden Stichprobe, während des Regelunterrichts anhand von Feedback und differenzierten Unterrichtsformen passiert. Gezielte Differenzierung, beispielsweise durch Material, wird kaum in Gebrauch genommen. Die Ergebnisse wurden mit einer zweiten Arbeit, welche sich mit der Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler

Zusammenfassung

beschäftigt, verglichen und ausgewertet, ob sich die Förderung während des Unterrichts mehr auf lernschwache oder hochbegabte Kinder bezieht. Die Beobachtungen fanden zeitgleich in den gleichen Klassen statt, um so einen möglichst aussagekräftigen Unterschied erkennbar zu machen. Zusammenfassend ist zu sagen, dass differenzierte Förderangebote im Regelunterricht in Form von Unterrichtsformen und Feedback der Lehrperson geschieht. Mit der Ausnahme einer Schule, wurden weder die lernschwachen noch die hochbegabten Schülerinnen und Schüler, entsprechend ihren Anlagen gefördert beziehungsweise gefordert. Bei dieser Untersuchung handelt es sich jedoch nicht um eine verallgemeinernde These über die Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler im Unterricht der Volksschule, da nur ein kleiner Ausschnitt aus der Unterrichtswirklichkeit beobachtet wurde und dies nur als Momentaufnahme gesehen werden kann.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- BERGSMANN, Roswitha., ÖSTERREICHISCHER VEREIN FÜR HOCHBEGABTE KINDER. (2000): *Hochbegabung: eine Chance*. Wien: Facultas
- BORTZ, Jürgen, BORTZ-DÖRING, ..., DÖRING, Nicola (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- BRUNNER, Esther, GYSELER, Dominik, LIENHARD, Peter (2005): *Hochbegabung - (k)ein Problem?: Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zug: Klett und Balmer
- FISCHER, Christian, LUDWIG, Harald (Hrsg.) (2006): *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*. Münster: Aschendorff
- FLEISS, Ida (2003): *Hochbegabung und Hochbegabte: mit Berichten Betroffener*. Marburg: Tectum-Verl.
- FORTENBACHER, Astrid. (2006): *Hochbegabung bei Vor- und Grundschulkindern: Verhaltensmerkmale, Risiken, Förderung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- FRANZIS PRECKEL, BAUDSON, Tanja Gabriele (2013): *Hochbegabung: Erkennen, Verstehen, Fördern*. München: Beck, C H
- GRUNDER, Hans-Ulrich, GUT, Adolf (2009): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- HAHN, Heike, MÖLLER REGINA (2007): *Begabungsförderung in der Grundschule: [Entwicklungslinien und Forschungsbefunde]*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- HEINBOKEL, Annette. (2009): *Handbuch Akzeleration: was Hochbegabten nützt*. Berlin; Münster: Lit

HEINBOKEL, Annette (2011): *Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege*. (6. Aufl.).

Münster [u.a.]: LIT Verl

INGENKAMP, Karlheinz, LISSMANN, Urban (2008): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. (6.

Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz

Känguru der Mathematik (o. J.): Online verfügbar unter: URL:

<http://www.kaenguru.at/ueber-den-wettbewerb/allgemeines/> [01.02.2015]

KLIPPERT, Heinz. (2010): *Heterogenität im Klassenzimmer: wie Lehrkräfte effektiv und zeit-*

sparend damit umgehen können. Weinheim [u.a.]: Beltz

KRAUSE, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster [u.a.]: Waxmann

MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (Auflage:

Neuausgabe, 11., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz

Montessori Pädagogik (o. J.): Online verfügbar unter: URL:

<http://www.montessori.de/montpaed.php> [24.01.2015]

MÜLLER-OPPLIGER, Victor, HOYER, Timo, WEIGAND, Gabriele (2013): *Begabung: eine Einfüh-*

rung. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

OSWALD, Friedrich. (2002): *Begabtenförderung in der Schule: Entwicklung einer bega-*

bungsfreundlichen Lernkultur. Wien: Facultas

OSWALD, Friedrich, WEILGUNY, Walburga Maria, ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTEN-

FÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (2000): *Schulentwicklung durch Begabungs-*

und Begabtenförderung: Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salz-

burg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

(özbfb)

ÖZBF - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (o. J.):

Online verfügbar unter: URL:

<http://www.oezbf.at/cms/index.php/sommerakademien.html> [09.01.2015]

PARADIES, Liane., LINSER, Hans Jürgen. (2005): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor

PRECKEL, Franzis, BRÜLL, Matthias (2008): *Intelligenztests*. München: Reinhardt, Ernst

PRECKEL, Franzis, VOCK, Miriam (2013): *Hochbegabung: ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe

Rechtsvorschrift des Schulpflichtgesetzes (o. J.): Online verfügbar unter: URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [08.01.2015]

REICHEL BARBARA (2004): *Hochbegabte Kinder: erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern ; [mit Kopiervorlagen]*. Weinheim: Beltz

REINITZHUBER, Ida (2000): *Integrative Begabtenförderung*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang

REKETAT, Heike (2001): *Offener Unterricht - eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!?*. Münster: Lit

ROHRMANN, Sabine, Rohrmann, Tim (2005): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche: Diagnostik, Förderung, Beratung : mit ... 3 Tabellen*. München [u.a.: Reinhardt

SCHLAGHECK, Wiebke, PETERMANN, Franz (o. J.): Hochbegabtdiagnostik mit dem HAWIK III und AID 2. *Kindheit und Entwicklung*, (15 (2)), S. 93 – 99

Sir Karl Popper Schule (o. J.): Online verfügbar unter: URL:

<https://www.popperschule.at/aufnahme.html> [10.01.2015]

STEENBUCK, Olaf (2011): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule: Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim [u.a.]: Beltz

TRAUTMANN, Thomas (2005a): *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Wikipedia - *Psychologische Diagnostik* (o. J.): Online verfügbar unter: URL:

http://de.wikipedia.org/wiki/Psychologische_Diagnostik#cite_note- [29.01.2015]

WINKELS, Theo (2000): *Montessori-Pädagogik - konkret: praxisorientierte Aspekte und schulische Konzeptionen*. (1. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

WOLF, Wilhelm, SCHEIBER, Brigitta, GRÖPEL, Wolfgang, HEINRICH, Birgit, KOCH, Claudia,

THOMANN, Helga, WÖLL, Reinhold (2014): *Lehrplan der Volksschule*. Graz: Leykam

ZIEGLER, Albert (2008): *Hochbegabung*. München: Reinhardt, Ernst

ZIEGLER, Albert, Grassinger, Robert, Harder, Bettina (2012): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Berlin; Münster: Lit

8 ANHANG

8.1 Beobachtungen

8.1.1 Beobachtung 1

Die teilnehmende Beobachtung fand in einer vierten Klasse im ländlichen Zentralraum Niederösterreich statt. Insgesamt sind 17 Kinder in dieser Klasse. In den Gegenständen Mathematik und Deutsch, Lesen, Schreiben nimmt ein hochbegabtes Kind der dritten Klasse am Unterricht teil. Die Beobachtung fand zwischen 08.00 und 08.50 Uhr und zwischen 08.55 und 09.45 Uhr statt. Die Unterrichtsform ist eine freie Lernphase zu den Gegenständen Mathematik, Deutsch und Sachunterricht. Die Reihenfolge der gestellten Aufgaben ist frei wählbar und muss innerhalb der beiden Unterrichtseinheiten erledigt sein.

Beobachtung 1. 1 Einheit: (B1/E1)

- 1 *Zu Beginn der Einheit wird eine Lernwörterkontrolle durchgeführt. Die Schülerinnen*
- 2 *und Schüler stellen ohne Aufforderung ihr Federpenal als Sichtschutz zu ihrem*
- 3 *Sitznachbar auf. Der Schüler schlägt sein Heft auf und richtet sich seine Füll-*
- 4 *feder her. Die Lehrperson beginnt den ersten Satz vorzulesen. Der Schüler hört*
- 5 *aufmerksam zu und notiert den Satz anschließend. Der Schüler schreibt die Sätze*
- 6 *schnell in sein Heft. Während die Lehrperson den dritten Satz zu diktieren beginnt,*
- 7 *der Schüler in seinem Federpenal zu suchen und beginnt seine Stifte der Größe*
- 8 *nach zu sortieren. Dadurch verliert er den Anschluss und bittet die Lehrperson den*
- 9 *Satz nochmals vorzulesen. Bei den folgenden Sätzen ist der Schüler wieder auf-*
- 10 *merksam und notiert alle vorgelesenen Sätze. Danach liest er sich seine Sätze*
- 11 *nochmal durch und gibt anschließend sein Heft ab.*
- 12 *Während die Kinder die Sätze durchgelesen haben, hat die Lehrperson die Ar-*
- 13 *beitsaufträge für die nächsten beiden Einheiten auf. Anschließend erklärt die*
- 14 *Lehrperson jede einzelne Aufgabe und weist darauf hin, dass die Arbeitsblätter*
- 15 *und Materialien, welche zu den Pflichtstationen gehören, auf dem Teppich in der*
- 16 *Mitte der Klasse liegen. Die Lehrperson betont zusätzlich, dass die Pflichtstationen*
- 17 *zuerst zu erledigen sind und danach die Wahlstationen. Während die Lehrperson*

18 die Aufgaben erklärt, wirkt der Schüler gelangweilt und sortiert wieder die Stifte in
19 seinem Federpenal. Die Lehrperson eröffnet die Arbeitsphase. Der Schüler über-
20 legt kurz welche Aufgabe er zuerst machen möchte. Da die Lehrperson zuvor
21 noch betont hat, dass die Station „Schreibe einen Brief an einen Freund“ beson-
22 ders wichtig ist, beginnt der Schüler mit dieser Station. Er liest sich zunächst den
23 Arbeitsauftrag durch und fragt die Lehrperson, ob er die Adresse des Empfängers
24 ändern darf. Die Lehrperson geht nicht auf die Frage ein und sagt dem Schüler, er
25 solle sich nur auf den Arbeitsauftrag konzentrieren. Der Schüler überlegt weiterhin,
26 welche Adresse er für den Empfänger schreiben könnte. Er fragt seinen Sitznach-
27 bar, welche Empfängeradresse er schreiben solle. Die anderen Kinder haben be-
28 reits begonnen den Brief zu schreiben. Die Lehrperson geht zu dem Schüler hin
29 und ermahnt ihn, dass er nun zu schreiben beginnen soll. Der Schüler beginnt den
30 Brief zu schreiben. Sein Sitznachbar hat eine Frage zum Aufbau des Briefs. Der
31 Schüler erklärt seinem Sitznachbar nochmal den Aufbau eines Briefs. Der Schüler
32 schreibt einen Satz und radiert ihn wieder aus. Der Schüler macht eine längere
33 Denkpause und legt seinen Kopf in die Hände. Die Lehrperson kommt zu dem
34 Schüler und fragt ihn, warum er so viel radiert und noch fast nichts geschrieben
35 hat. Der Schüler antwortet daraufhin: „Weil ich so viele Ideen hab.“
36 Der Schüler macht wieder eine kurze Pause und schaut dabei beim Fenster raus.
37 Danach beginnt der Schüler zu schreiben und macht dabei keine Pause mehr.
38 Nach wenigen Minuten hat er den Brief geschrieben. Danach erklärt die Lehrper-
39 son den Schülerinnen und Schülern, dass sie aus dem Angabezettel ein Kuvert
40 basteln sollen. Er zeigt auf und die Lehrperson kommt zu seinem Platz. Er fragt
41 die Lehrerin, wie er das Kuvert beschriften soll. Die Lehrperson erklärt ihm, wie
42 eine Beschriftung genau aussieht. Der Schüler setzt die Anweisungen der Lehr-
43 person in die Tat um. Der Schüler legt den fertigen Brief unter sein Federpenal.
44 Danach läutet die Schulglocke und der Schüler beginnt seine Jause auszupacken.
45 (In der Pause zeigt mir die Lehrperson den Brief des Schülers. Er ist inhaltlich sehr
46 gut geschrieben und interessant geschrieben. Es ist nur ein Rechtschreibfehler zu
47 finden

Beobachtung 1. 2. Einheit: (B1/E2)

1 Ein Schüler der dritten Klasse nimmt am Unterricht der vierten Klasse teil (haupt-
2 sächlich in Mathematik und Deutsch). Der Schüler setzt sich auf einen freien Platz
3 und richtet seine Sachen her. Die Lehrperson kommt zu ihm und erklärt ihm den
4 Arbeitsauftrag für diese Stunde. Der Schüler soll die Arbeitsblätter aus dem Fach
5 Mathematik lösen. Eine Schülerin der vierten Klasse kommt zu ihm und erklärt
6 ihm, was sie heute für Arbeitsaufträge erledigen müssen. Die Kinder unterhalten
7 sich kurz und arbeiten dann weiter. Der Schüler arbeitet am ersten Arbeitsblatt.
8 Die Lehrperson kommt zu dem Schüler und fragt ihn, ob er sich auskennt oder ob
9 er Fragen hat. Der Schüler sagt der Lehrperson, dass er sich auskennt und keine
10 Hilfe braucht. Die Lehrperson geht zu einem anderen Kind. Der Schüler rechnet
11 weiter. Er beginnt mit dem Sessel zu schaukeln während er die Rechnungen löst.
12 Die Lehrperson kommt wieder zu dem Kind und fragt, ob er sich auskennt. Der
13 Schüler benötigt keine Hilfe und rechnet weiter. Als er mit dem ersten Arbeitsblatt
14 fertig ist, legt er es zur Seite und nimmt sich das zweite. Der Schüler liest sich zu-
15 nächst die Angabe durch und kaut auf seinem Bleistift herum. Die Lehrperson
16 kommt zu dem Schüler und erklärt ihm die erste Aufgabe (Intervallschritte auf dem
17 Zahlenstrahl). Der Schüler kennt sich nun aus und rechnet weiter. Er wirkt sehr
18 konzentriert obwohl er im Stehen rechnet und dann wieder auf dem Sessel herum-
19 turnt. Die Lehrperson setzt sich neben den Schüler und sieht ihm beim Rechnen
20 zu. Als der Schüler mit dem Arbeitsblatt fertig ist, geht er zu einer Schülerin um
21 das Blatt zu vergleichen und betont dabei, dass er früher fertig war. Der Schüler
22 nimmt sich das nächste Arbeitsblatt und liest sich zunächst den Arbeitsauftrag
23 durch. Er sieht zu seiner Sitznachbarin und erklärt ihr den Arbeitsauftrag. Er arbei-
24 tet weiter an seinem Arbeitsblatt. Die Lehrperson kommt zu dem Schüler und er-
25 klärt ihm die Arbeitsaufträge für die nächsten Einheiten. Der Schüler wirkt interes-
26 siert. Nach einiger Zeit erklärt er seiner Sitznachbarin nochmals den Arbeitsauf-
27 trag. Der Schüler hat alle Arbeitsaufträge fertig gestellt. Die Lehrperson kommt zu
28 dem Schüler und gibt ihm ein LOGICO als nächste Aufgabe. Der Schüler freut
29 sich und erklärt der Lehrperson, dass er diese Aufgaben besonders gerne mag.
30 Der Schüler beschäftigt sich bis zum Ende der Einheit damit. Als die Unterrichts-
31 einheit endet, geht der Schüler wieder in die Klasse zurück.

8.1.2 Beobachtung 2

Die zweite Beobachtung fand an einer vierten Schulstufe im ländlichen Zentralraum Niederösterreichs statt. In dieser Klasse befinden sich insgesamt 19 Kinder, davon ist eines mathematisch überdurchschnittlich begabt. Auch hier wurde wieder 2 Unterrichtseinheiten beobachtet. In der ersten Einheit, welche von 07.45 Uhr bis 08.35 Uhr dauerte, war das Thema „Sachaufgaben“. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in Gruppen. Zwischen 08.40 Uhr und 09.30 Uhr wurde die zweite Einheit beobachtet, welche die Erarbeitung des Subjekts zum Thema hatte. In der Erarbeitungsphase wählte die Lehrperson als Sozialform das Plenum. Danach wurde die Einzelarbeit gewählt.

Beobachtung 2. 1. Einheit (B2/E1): Thema: offene Lernphase (Gruppenarbeit zum Thema Sachrechnen)

- 1 *Zu Beginn der Einheit, werden die Hefte ausgeteilt. Die Lehrperson erklärt den*
- 2 *Arbeitsauftrag mit dem sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Einheit be-*
- 3 *schäftigen sollen. Danach nimmt die Lehrperson kleine Zettelchen und schreibt*
- 4 *eine Nummer darauf. Anschließend geht sie zu jedem Schüler und jeder Schülerin*
- 5 *hin und lässt das Kind einen Zettel ziehen. Darauf steht eine Nummer, welche die*
- 6 *Gruppe bestimmt, in der die Sachaufgaben gerechnet werden sollen. Insgesamt*
- 7 *gibt es 6 Gruppen zu je 3 Kindern und eine Gruppe mit 4 Kindern. Der Schüler*
- 8 *arbeitet in einer 3er Gruppe. Die Kinder sollen insgesamt 9 Sachaufgaben lösen.*
- 9 *Der Schüler beginnt zu rechnen, die anderen beiden Kinder schreiben die Rech-*
- 10 *nung von ihm ab. Die Schüler beraten sich untereinander nicht sondern schreiben*
- 11 *die Lösungswege von dem Schüler ab. Die Lehrperson kommt zu der Gruppe. Der*
- 12 *Schüler fragt, ob der Lösungsweg richtig ist. Da dieser richtig ist beginnt der Schü-*
- 13 *ler mit der nächsten Aufgabe. Die anderen beiden Kinder suchen gemeinsam*
- 14 *nach einem Lösungsweg und besprechen diesen. Der Schüler achtet nicht darauf*
- 15 *und rechnet in seinem Tempo weiter. Ein Kind verlässt die Gruppe und setzt sich*
- 16 *zurück auf seinen Platz. Die Lehrperson rechnet gemeinsam mit dem Kind weiter.*
- 17 *Eine Stützlehrerin kommt als zusätzliche Hilfe in die Klasse. Der Schüler holt das*
- 18 *Lösungsblatt vom Lehrertisch und vergleicht die Ergebnisse mit seinen Rechnun-*
- 19 *gen im Heft. Die Lehrperson kommt zu der Gruppe und sieht sich die bereits ge-*

-
- 20 *lösten Sachaufgaben an. Sie macht den Schüler auf einen Fehler aufmerksam.*
- 21 *Der Schüler bessert den Fehler aus und rechnet die Aufgabe nochmals. Die Lehr-*
- 22 *person fordert die Schülerinnen und Schüler auf die Hefte und Bücher wegzupa-*
- 23 *cken und Pause zu machen. (Die Sachaufgaben waren sehr sauber und über-*
- 24 *sichtlich geschrieben, insgesamt hat der Schüler 6 Aufgaben lösen können*

Beobachtung 2. 2. Einheit (B2/E2): Thema: Erarbeitung des Subjekts

1 Die zweite Einheit beginnt damit, dass die Lehrperson die Kinder auffordert einen
2 Sitzkreis rund um den am Boden stehenden Adventkranz zu formen. Die Schüle-
3 rinnen und Schüler holen sich ihr Sitzkissen. Die Lehrperson dreht das Licht ab
4 und zündet die erste Adventkerze an. Als nächstes nimmt die Lehrperson ein
5 Buch (Kinderbuch – jeden Tag wird ein Kapitel vorgelesen und die Kinder bekom-
6 men Fragen dazu gestellt). Die Lehrperson fragt: „Wer kann sich denn an den
7 bisherigen Inhalt erinnern?“ Der Schüler zeigt auf. Die Lehrperson nimmt ihn an
8 die Reihe und er erzählt den bisherigen Inhalt. Die Lehrerin sagt zu dem Schüler:
9 „Sehr gut erzählt.“ Sie beginnt das nächste Kapitel vorzulesen. Der Schüler hört
10 aufmerksam zu. Die Lehrperson ist fertig mit dem Lesen und schließt das Buch.
11 „Was ist heute in der Geschichte passiert?“, fragt die Lehrperson. Der Schüler
12 zeigt auf, wird aber nicht an die Reihe genommen. Ein anderes Kind gibt den In-
13 halt wieder. Danach öffnen die Kinder den Adventskalender.

14 Die Lehrperson legt ein Satzkärtchen in die Mitte des Kreises und liest den Satz
15 laut vor. Nun fordert sie die Kinder auf, nachzudenken, was in diesem Satz das
16 Prädikat ist. Der Schüler zeigt auf, wird aber nicht beachtet. Ein Kind kreist das
17 Prädikat mit einem Stift ein. „Jetzt denkst du nach und versuchst das Subjekt zu
18 finden.“, fordert die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler auf. Der Schüler
19 zeigt auf wird aber wieder nicht beachtet. Eine Schülerin kennzeichnet das Subjekt
20 mit einer anderen Farbe in dem Satz. Die Lehrperson legt weitere Satzkärtchen in
21 die Mitte des Kreises. Der Schüler liest sich die Sätze leise durch. Die Lehrperson
22 nimmt nun verschiedene Kinder an die Reihe um das Subjekt und das Prädikat zu
23 suchen und zu kennzeichnen. Der Schüler zeigt zwar auf, wird aber nicht an die
24 Reihe genommen. Die Lehrperson fordert die Kinder nun auf, wieder auf ihre Sitz-
25 plätze zu gehen und sich die Schulübungshefte herzurichten. Der Schüler geht auf
26 seinen Platz und richtet sich das Heft her und beginnt das heutige Datum zu
27 schreiben. Die Lehrperson geht an die Tafel und schreibt einen Merksatz auf. Der
28 Schüler beginnt diesen Satz in sein Heft zu übertragen. Die Lehrperson erklärt nun
29 die weiteren Übungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Sätze, die sie im
30 Sitzkreis besprochen haben abschreiben und das Subjekt und das Prädikat kenn-
31 zeichnen. Der Schüler beginnt, die Sätze abzuschreiben. Der Schüler zeigt auf
32 und die Lehrperson kommt zu ihm. Er möchte wissen, ob die Sätze, die er abge-
33 schrieben hat in Ordnung sind. Die Lehrperson lobt den Schüler: „Das ist sehr

34 gut.“ Die Tür geht auf und eine weitere Lehrperson betritt die Klasse. Die Sprach-
35 lehrerin nimmt 3 Kinder (darunter der zu beobachtende Schüler) mit und macht
36 verschiedene Übungen mit ihnen.

8.1.3 Beobachtung 3

Die dritte Beobachtung fand an einer vierten Schulstufe im Bezirk St. Pölten – Land statt. Auch hier wurden wieder 2 Unterrichtseinheiten (erste Einheit von 08.40 Uhr bis 09.30 Uhr, zweite Einheit von 09.45 – 10.35 Uhr) aus Didaktik 1 beobachtet. Insgesamt sind 17 Kinder in der Klasse. Die erste Einheit behandelt das Thema „Nacherzählung“, da in Kürze eine Schularbeit geschrieben wird und die Kinder noch Übung benötigen (Zitat Lehrperson). Die Lehrperson wählte den Frontalunterricht als Form. Bei dieser Beobachtung ist zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler die Mathematik Schularbeit in der Vorstunde zurück bekamen und deswegen noch unruhig waren.

Beobachtung 3.1 Einheit (B3/E1):

1 Die Lehrperson tröstet zu Beginn der Stunde eine Schülerin, da diese auf die
2 Schularbeit ein Nicht Genügend bekommen hat. Anschließend erklärt die Lehrper-
3 son den Ablauf der Unterrichtseinheit. „Ich werde dir eine Fabel vorlesen und du
4 hörst nur zu, du schreibst noch nichts mit. Dann werde ich die Fabel nocheinmal
5 vorlesen und du machst dir Notizen in dein Heft, so wie wir es schon einmal geübt
6 haben.“ Die Lehrperson beginnt die Fabel vorzulesen. Der Schüler hört aufmerk-
7 sam zu. Die Lehrerin liest nun die Fabel ein zweites Mal vor und betont dabei: „
8 Jetzt notierst du dir Stichwörter. Aber keine ganzen Sätze.“ Der Schüler schreibt
9 den Titel der Fabel in sein Heft. Die Lehrperson liest die Fabel nun ein zweites Mal
10 vor. Der Schüler notiert sich Stichwörter. Die Lehrperson wiederholt einzelne Sät-
11 ze oft drei Mal, da einige Schülerinnen und Schüler nicht mitkommen. Der Schüler
12 hört sich zunächst den Satz an und danach notiert er sich Stichwörter. Die Lehr-
13 person wird durch Zwischenfragen anderer Kinder gestört. Der Schüler wirkt ent-
14 spannt und hat keine Zwischenfragen an die Lehrperson. Die Lehrerin liest die
15 Fabel nun ein drittes Mal vor und die Kinder kontrollieren ihre Stichwörter. Der
16 Schüler langweilt sich während die anderen Schülerinnen und Schüler konzentriert
17 die Stichwörter kontrollieren. Nun sollen die Kinder die Fabel anhand ihrer Stich-
18 wörter nochmals aufschreiben. Der Schüler beginnt sofort die zu schreiben. Er
19 bessert falsch geschriebene Wörter sofort aus. Der Schüler schreibt weiter. Sein
20 Sitznachbar schaut zu ihm rüber und schreibt dann weiter. Der Schüler streicht

- 21 *alle Stichwörter sie er bereits verwendet hat durch. Als die Pausenglocke ertönt*
22 *schreibt der Schüler den angefangenen Satz fertig und legt dann sein Heft unter*
23 *das Federpenal.*

Beobachtung 3. 2. Einheit (B3/E2):

1 Nach der Pause schreibt der Schüler die Nacherzählung fertig und gibt sie der
2 Lehrperson ab. Die Lehrperson teilt den Schülerinnen und Schülern ein Arbeits-
3 blatt, welches sie anmalen sollen aus. Der Schüler beginnt das Bild auszumalen.
4 Andere Kinder schreiben inzwischen die Nacherzählung fertig.
5 Nachdem alle Schülerinnen und Schüler die Nacherzählung fertig geschrieben
6 haben, beginnt die Lehrperson auf Englisch über Santa – Claus zu sprechen. Der
7 Schüler versteht einzelne Phrasen sehr gut. Die Lehrperson fragt den Schüler : „
8 What do you know about Santa Claus?“ Der Schüler antwortet: „ He has reinde-
9 ers.“ Die Lehrperson lobt den Schüler mit den Worten „Great“. Die Lehrperson
10 erklärt den Schülerinnen und Schülern, dass sie nun ein Lied singen werden. Als
11 Unterstützung des Textes, zeichnet sie einzelne Bilder an die Tafel. Die Lehrper-
12 son erarbeitet den Text, indem sie zunächst nur einzelne Phrasen sagt und
13 gleichzeitig auf die passenden Bilder zeigt. Die Kinder sollen den Text wiederho-
14 len. Die Lehrperson singt das Lied einmal vor und die Kinder singen Phrase für
15 Phrase nach. Das Lied wird zweimal gemeinsam gesungen und dann in Gruppen
16 (Buben und Mädchen) aufgeteilt und nochmals gesungen. Der Schüler wirkt ge-
17 langweilt und beginnt das Arbeitsblatt weiter anzumalen. Die Lehrperson schreibt
18 die Wörter „between, under, next to , on“ an die Tafel. Der Schüler blickt kurz zur
19 Tafel und malt dann wieder weiter. Die Lehrperson hängt nun Picture Cards an die
20 Tafel. Die Lehrperson möchte nun, dass die Kinder einen Satz mit den Phrasen
21 bilden. Als Beispiel nennt sie: „The present is under the christmas tree.“ Die Lehr-
22 person nimmt den Schüler an die Reihe. Er sagt einen Satz nimmt jedoch die fal-
23 sche Phrase. Daraufhin bessert ihn ein Kind aus, das zweisprachig (Englisch als
24 Zweitsprache) erzogen wurde. Der Schüler wirkt beleidigt und wendet sich wieder
25 seinem Arbeitsblatt zu. Nachdem einzelne Schülerinnen und Schüler Sätze ge-
26 nannt haben sollen sie nun das Domino (auf dem Arbeitsblatt) ausschneiden und
27 in der richtigen Reihenfolge aufkleben. Der Schüler ordnet die Dominos zuerst,
28 schaut ob die Reihenfolge stimmt und klebt sie danach erst auf. Die Lehrperson
29 kommt zu dem Schüler und kontrolliert die Reihenfolge der Dominos. Die Lehrper-
30 son nimmt das Blatt des Schülers und zeigt es als Beispiel für alle her. Bis zum
31 Ende der Stunde hilft der Schüler anderen Kindern, welche mit der Reihenfolge
32 des Dominos Probleme haben.

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei - Ringe Modell nach RENZULLI	10
Abbildung 2: Das differenzierte Hochbegabungsmodell nach GAGNÉ.....	13
Abbildung 3: Triadisches Interdependenzmodell nach MÖNKS	14
Abbildung 4: Münchner Hochbegabungsmodell nach HELLER.....	17

8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Checkliste für Lehrpersonen.....35

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich die Reinschrift der Bachelorarbeit einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt.

Vorname , Familienname (Unterschrift)

Lebenslauf



Name: Janina Theresa Köberl

Geburtstag: 11. Jänner 1992

Geburtsort: Lilienfeld

Schulbildung:

1998 - 2002 Kaiser Jubiläums Volksschule St. Georgen am Steinfeld

2002 - 2006 Theodor Körner Hauptschule St. Georgen am Steinfeld

2006 - 2011 Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Lilienfeld

Studium:

2011 – 2015 Kirchlich Pädagogische Hochschule Krems/Mitterau

Zusatzqualifikationen:

2008 – 2009 Unternehmerführerschein Modul A,B

2012 Österreichischer Rettungsschwimmerschein Helfer

2015 Erste Hilfe Lehrbeauftragten – Ausbildung