



Stärken stärken – Jedes Kind zu seinem Maximum

Leitfaden zur Identifikation und Förderung von Begabungen

Alexandra Skela

Eingereicht an der Pädagogischen Hochschule Steiermark
zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Education (BEd)

Studienjahrgang: 2011/12

Matrikelnummer: 1181813

Studienfachbereiche:

Humanwissenschaften

Schulpraktische Studien

Betreuer:

Mag. Dr. Helmut Weber

Betreuerin:

Mag. Dr. Katharina Heissenberger

Graz, im April 2014

Pädagogische Hochschule Steiermark

8010 Graz, Hasnerplatz 12, Tel.: +43 316 8067 0, Fax: +43 316 8067 3199, E-Mail: office@phst.at, www.phst.at

Abstract

Die vorliegende Arbeit bietet einen Leitfaden zur Identifikation und Förderung von Begabungen in der Grundschule. Hauptaugenmerk liegt auf der Stärken- und Interessenorientierung als unterrichtliches Grundprinzip.

Im theoretischen Teil werden die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten wissenschaftlichen Positionen dargestellt. Definitionen, Theorien, Identifikations- und Fördermöglichkeiten werden unter Bezugnahme auf facheinschlägige Literaturquellen abgehandelt.

Der empirisch-praktische Teil beschreibt die Durchführung eines auf der Theorie der multiplen Intelligenzen basierenden zweitägigen Projektes, das in Anlehnung an die Idee der Spektrum-Methode konzipiert wurde. Eine Möglichkeit der Begabungsidentifikation sowie der Gestaltung einer begabungsfördernden Lernumgebung im Sinne der Individualisierung durch Öffnung des Unterrichts wird präsentiert. Im Rahmen der Aktionsforschung wurde unter Zuhilfenahme einer Zielscheibenevaluation sowie eines Forschungstagebuchs versucht zu beantworten, wie die Stärken jedes einzelnen Kindes einer Klasse identifiziert und eine begabungsfreundliche Lernumgebung gestaltet werden könnte, um diese zu fördern.

Die Annahme, dass eine derartige Lernumgebung jedem Kind die Möglichkeit bietet, seine Begabungen zu entfalten, sich interessenorientiert weiterzuentwickeln und sich mit seinen Stärken auf individuelle Weise zu beschäftigen, konnte bestätigt werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Theoretischer Hintergrund	6
2.1 Definitionen.....	6
2.1.1 Intelligenz	6
2.1.2 Begabung	7
2.1.3 Hochbegabung	8
2.2 Rechtliche Grundlagen für Schulen	8
2.3 Begabungsmodelle	9
2.3.1 Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli.....	10
2.3.2 Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks	11
2.3.3 Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné.....	12
2.3.4 Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany.....	13
2.4 Intelligenzmodelle.....	14
2.4.1 Zwei-Faktoren-Theorie der Intelligenz nach Spearman	14
2.4.2 Theorie der geistigen Primärfähigkeiten nach Thurstone.....	14
2.4.3 Theorie der triarchischen Intelligenz nach Sternberg	15
2.4.4 Emotionale Intelligenz.....	15
2.4.5 Theorie der multiplen Intelligenzen nach Gardner	16
2.5 Stärkenorientierung	20
2.6 Begabungsförderung versus Begabtenförderung	21
2.7 Begabungsidentifikation und -förderung	22
2.7.1 Begabungsidentifikation	22
2.7.2 Begabungsförderung durch eine begabungsfreundliche Lernumgebung ..	28
2.7.3 Begabtenförderung durch Akzeleration und Enrichment	36
3. Empirischer Teil.....	38
3.1 Methodisches Vorgehen.....	38
3.2 Darstellung der verwendeten Instrumente	38
3.2.1 Aktionsforschung.....	38
3.2.2 Forschungstagebuch.....	40
3.2.3 Zielscheibenevaluation	42
3.3 Beschreibung der Durchführung	42
3.4 Darstellung der Resultate	45
3.4.1 Auswertung der Zielscheibenevaluation.....	45
3.4.2 Interpretation des Forschungstagebuchs	54
3.5 Fazit.....	60
4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	64
5. Literatur- und Quellenverzeichnis	66
6. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	71
7. Anhang	72

1. Einleitung

Inspiziert von der Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes und dem innigen Wunsch, als zukünftige Volksschullehrerin jedes Kind zu seinem Maximum zu bringen, entstand die Idee, eine Bachelorarbeit zur Thematik der Begabungsidentifikation und -förderung zu verfassen. Einen exemplarischen Leitfaden zur Umsetzung einer stärken- sowie interessenorientierten Lernumgebung zu konzipieren erschien als äußerst sinnvoll im Hinblick auf die künftige Tätigkeit.

Besonders hervorzuheben ist die Notwendigkeit, jedem Kind die Chance zu bieten, sich in einer begabungsfreundlichen Lernkultur stärken- und interessenorientiert weiterentwickeln zu können. Diesem Anspruch wird nicht immer und überall Rechnung getragen. Die vorliegende Arbeit bietet einen möglichen ersten Schritt in diese Richtung und soll ferner dazu ermutigen, diesen Pfad auch weiterzuverfolgen.

Zentrales Anliegen der Autorin ist es, die zunehmende Heterogenität im Klassenzimmer als Bereicherung und wesentlichen Vorteil anzuerkennen und zu nutzen und ihren Beitrag zu einer Grundschule, die Basisqualifikationen ermöglicht, jedoch vor allem individuelle Begabungen schülerzentriert fördert, zu leisten.

„Das beste Korn wächst nicht ohne Wasser.“ (Hengstschläger, 2008, S. 26)

Bezugnehmend auf das Buch „Die Durchschnittsfalle“ ist auf die enorme Bedeutsamkeit von Individualität, Verschiedenartigkeit und dem Anderssein hinzuweisen. Das jetzige Schulsystem hält die Kinder an, dort am meisten zu lernen, wo sie die schlechtesten Noten haben, um sich auf Kosten jener Zeit, die sie ihren Stärken hätten widmen können, rasch wieder im Durchschnitt einzureihen. Ein System jedoch, in dem alle möglichst nah an einem gemeinsamen Durchschnitt rangieren, ist für die Zukunft nicht gerüstet. Näher betrachtet bedeutet das, dass sich die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes im Klassenzimmer entscheidet (Hengstschläger, 2012, S. 13).

Gegenstand dieser Arbeit ist demnach die Begabungsidentifikation und -förderung in der Grundschule. Vor dem Hintergrund der oben erwähnten gesellschaftlichen Relevanz bzw. des persönlichen Anspruchs der Autorin ergab sich folgende Fragestellung:

Wie können die Stärken jedes einzelnen Kindes identifiziert und eine begabungsfreundliche Lernumgebung geschaffen werden, um diese zu fördern?

Es wird davon ausgegangen, dass eine nach dem Prinzip der Spektrum-Methode gestaltete Lernumgebung, basierend auf der Theorie der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner, jedem Kind die Möglichkeit bietet, sich seiner Begabungen bewusst zu werden, sich interessenorientiert weiterzuentwickeln und sich mit seinen Stärken auf individuelle Weise zu beschäftigen. Überzeugt davon, dass jedes Kind Interessen und Stärken aufweist, wird besonders auf eine begabungsfreundliche Lernumgebung Wert gelegt, die jedem einzelnen Kind die maximale Chance auf die Entfaltung seiner Talente bietet. Es geht in erster Linie nicht darum, besonders begabte Kinder zu identifizieren, sondern vielmehr darum, eine Lernkultur zu schaffen, in der alle Kinder entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten gefördert und zum Anderssein ermutigt werden.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird zunächst versucht, einen Einblick in die für die Thematik relevanten Definitionen zu bieten. Auf Basis dieser wissenschaftlich definierten Begriffserklärungen werden die in der Literatur am häufigsten angeführten Begabungsmodelle sowie Intelligenztheorien dargelegt. Grundlage der gesamten Arbeit stellt die Theorie der multiplen Intelligenzen dar, weshalb auf diese sehr detailliert eingegangen wird. Die Stärkenorientierung als generelles Unterrichtsprinzip wird speziell hervorgehoben. Hinsichtlich der Begabungsidentifikationsmöglichkeiten erfolgt eine Erläuterung vorwiegend subjektiver Verfahren, da lediglich diese eine breite Definition von Begabung, wie es in Gardners Theorie der Fall ist, zulassen. Die angeführten Möglichkeiten der Begabungsförderung ergeben sich aus dem zentralen Anliegen, ausnahmslos alle Kinder individuell zu fördern und in ihren Stärken und Interessen zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wird eine begabungsfreundliche Lernumgebung, die gleichermaßen eine Identifikation sowie Förderung durch Individualisierung und Öffnung des Unterrichts ermöglicht, beschrieben.

Der empirisch-praktische Teil dieser Arbeit widmet sich der Beantwortung der bereits erwähnten zentralen Fragestellung. Es wurde ein Leitfaden zur Identifikation und Förderung von Begabungen erstellt und in Form eines zweitägigen Projektes in einer Volksschulklasse durchgeführt. Durch Aktionsforschung mittels Forschungstagebuch und Zielscheibenevaluation wird das Modell auf seine begabungsfördernde Wirkung im Sinne der Stärken- und Interessenorientierung hin untersucht. Die Evaluation der gewonnenen Erkenntnisse erfolgt durch die Interpretation und Analyse jeglicher Eintragungen des Forschungstagebuchs sowie der Ergebnisse der Zielscheibenevaluation.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Definitionen

In der Literatur lässt sich eine Vielzahl wissenschaftlicher Erklärungen zu dieser Thematik finden. Zu Beginn der Arbeit werden relevante Begriffe kurz erläutert, um einen Einblick in den Dschungel der Definitionen zu bieten.

2.1.1 Intelligenz

In der Psychologie gilt die eindimensionale Grundintelligenz als generelle Denkfähigkeit, die sich im Umgang mit verschiedenartigen kognitiven Fragen, Problemstellungen und für das Individuum neuen Situationen zeigt. Sie wird traditionell mit dem Intelligenzquotienten (IQ) gemessen (Neubauer, 2008, S. 35).

Nach Wechsler ist Intelligenz die Fähigkeit, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen (Wechsler, 1956, S. 13).

Sternberg geht hingegen von analytischer, kreativer und praktischer Intelligenz, die zusammen in ihrer individuellen Ausprägung das erfolgreiche Handeln eines Menschen bestimmen, aus (Sternberg, 1998, S. 136).

Die Definition von Intelligenz als Fähigkeit, sein Denken bewusst an neue Forderungen anzupassen, wird von Stern postuliert. Er spricht von einer allgemeinen geistigen Fähigkeit des Individuums, sich auf neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens einzustellen (Stern, 1912, S. 3).

Gardner zufolge ist Intelligenz jedoch die Fähigkeit, Probleme zu lösen und Produkte zu gestalten, die in einem bestimmten kulturellen Kontext wertgeschätzt werden. Grund dafür ist die Annahme, dass unterschiedliche Gesellschaften die Herausbildung verschiedener Intelligenzen fördern. Des Weiteren beschreibt er als Voraussetzung für eine intellektuelle Kompetenz einen Pool an Fähigkeiten, die den Inhaber dazu befähigen, Probleme oder Schwierigkeiten zu entdecken oder zu schaffen sowie Strategien zu erfinden, diese zu lösen, um wiederum die Basis für neues Wissen zu legen (Gardner, 2005, S. 65).

Diese Arbeit basiert auf Gardners Verständnis des Intelligenzbegriffs. Demgemäß wurde dieser Ansatz bei der Konzipierung des empirisch-praktischen Teils als Grundlage herangezogen.

2.1.2 Begabung

Die am häufigsten verbreiteten Begriffserklärungen inkludieren die Faktoren Intelligenz und Leistung. Eine zusammengefasste Definition beschreibt Begabung als das Potenzial zur Leistung in verschiedenen Wissens- und Könnensbereichen. Folglich kann Begabung oder Talent mit dem Begriff „besondere Leistungsvoraussetzung“ gleichgesetzt werden, was bedeutet, dass die Begabung ihr Potenzial, d. h. ihre Wirkung, erst durch eine fördernde Umwelt entfaltet und die genetische Vorbestimmtheit alleine keine besondere Leistung hervorbringt (Hengstschläger, 2008, S. 26).

Als kognitives Entwicklungs- und Lernpotenzial verstanden, weist Begabung auf genetische Grundlagen auf und kann zum anderen durch aktive Gestaltung der Umwelt eigengesteuert verwirklicht werden. Eine vollkommene Entfaltung setzt eine anregende, herausfordernde und unterstützende Umwelt voraus. Sowohl gesellschaftliche und kulturelle Aspekte als auch persönliche Merkmale wie Intelligenz, Interesse, Lernmotivation, Ausdauer, Disziplin und Phantasie sind in diesen offenen, dynamischen Begriff miteinzubeziehen (Hany, 1994 zit. nach Krieg, 2007, S. 87).

Mit anderen Worten kann Begabung als das gesamte Leistungspotenzial eines Menschen in verschiedenen Leistungsbereichen gesehen werden. Daraus ergibt sich eine Beschreibung dieses Begriffs als Disposition zu besonderen Leistungen, d. h. weit überdurchschnittlichen Anpassungen und Lösungskompetenzen. Dies umfasst alle Lernvoraussetzungen einer Person, die für das Erzielen von Leistung essenziell sind. Das individuelle Leistungspotenzial kann in einem aktiven Lern- und Entwicklungsprozess in Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt zur Leistungskompetenz entfaltet werden (Ziegler, 2008, S. 56).

Im Grundsatzerlass zur Begabtenförderung wird die Definition von Begabung als das Potenzial zu herausragenden Leistungen unterstützt. Der Begriff umfasst logisch-mathematische, sprachliche, visuell-räumliche, motorische, musikalische sowie sozial-emotionale Fähigkeiten. Die Entwicklung der Potenziale zu Leistungen setzt Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Kompetenz zur Stressbewältigung, Kreativität, vernetztes Denken, kommunikative Fähigkeiten, Verantwortungsbereitschaft u.v.a.m. voraus (BMUKK, 2009, S. 2).

Ob und wie weit sich hohe Potenziale in hohen Leistungen manifestieren, hängt zum Teil von bereits erwähnten persönlichen Merkmalen des Individuums ab. Potenziale müssen sich demnach nicht zwingend in Leistung ausdrücken (ÖZBF, 2010, S. 21).

2.1.3 Hochbegabung

Rost definiert Hochbegabung als hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz (Rost, 2009, S. 15-16).

Unter dem Aspekt des Intelligenzquotienten gelten Personen, deren Wert bei 130 oder höher liegt, als hochbegabt. Ein hoher IQ ist in gewisser Weise die Voraussetzung für die Entwicklung einer Hochbegabung, allein aber nicht ausreichend (Trautmann, 2010, S. 9).

Gemäß der Klassifikation nach Davis und Rimm werden Personen, die etwas Hervorragendes leisten, d. h. überdurchschnittliche Leistungen auf einem oder mehreren Gebieten erbringen, als hochbegabt bezeichnet. Hochbegabt wird hier mit hochintelligent gleichgestellt. Den Fokus auf das Talent gerichtet, sind Personen, die in einem spezifischen künstlerischen oder akademischen Bereich besondere Leistungen erbringen, hochbegabt (Davis & Rimm, 1985 zit. nach Wolfer, 2010, S. 129-130).

Ganz allgemein kann ein hochbegabter Mensch als jemand, der in der Lage ist bzw. in die Lage versetzt werden kann, sich für ein Informationsangebot hohen Niveaus zu interessieren, es zu verstehen, zu verarbeiten und zu nutzen, beschrieben werden. Entscheidend ist die Tatsache, dass die Informationen nicht nur hocheffektiv reproduktiv, sondern vielmehr auch produktiv kreativ verarbeitet werden können (Urban, 2004, S. 123).

Die Begabungsmodelle lassen sich grob in zwei Kategorien einteilen – Hochbegabung als Leistung und Hochbegabung als Disposition. Ersteres beschreibt Hochbegabung als prinzipiell beobachtbar, was bedeutet, dass ausschließlich erkennbare, weit überdurchschnittliche Leistung berücksichtigt wird. Zweiteres fasst Hochbegabung als Veranlagung zu hohen intellektuellen Fähigkeiten auf (Holling, 1999 zit. nach Wolfer, 2010, S. 132).

2.2 Rechtliche Grundlagen für Schulen

Die hohe Relevanz der Thematik wird durch den Grundsatzterlass zur Begabtenförderung verdeutlicht. Gemäß dieser Verordnung hat die österreichische Schule seit 2009 im Sinne der Begabtenförderung die universelle Aufgabe, Potenziale zu fördern. Das Potenzial für besondere Leistungen, welches sich nur im Zusammenwirken von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren entfalten kann, wird durch Stärken- und Interessenorientierung, vorurteilsfreien Umgang mit Begabung, Vielfalt in den Fördermaßnahmen und Einbindung der Begabtenförderung in die gesamte Schulkultur gefördert. Konkret bedeutet das für den Unterricht, begabungsrelevante Merkmale zu identifizieren und För-

dermaßnahmen sowie Maßnahmen zu einer motivationsfördernden Leistungsrückmeldung zu setzen (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011, S. 39).

2.3 Begabungsmodelle

Eine Begabungskonzeption, die die Begabungsentwicklung und Leistungsproduktivität für jedes Individuum nachvollziehbar erklärt, gibt es bislang nicht. Jedoch versuchen alle nachfolgenden Modelle durch Berücksichtigung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale und Umweltfaktoren neben den klassischen Begabungsfaktoren eine höhere Aussagekraft für den schulischen Erfolg zu erreichen (Gemeinhardt, 2007, S. 36).

Eindimensionale Begabungskonzepte, die sich in erster Linie auf den Intelligenzquotienten stützen und somit wenig direkten Einfluss auf den Unterricht hatten, entwickelten sich zu mehrdimensionalen Modellen der Begabungsförderung, die nun konkreten Eingang in den Unterricht finden (Bachmann, 2013, S. 17).

Allen mehrdimensionalen Begabungskonzepten ist der Ansatz, dass Begabung als Zusammenwirken von besonderen allgemeinen und speziellen Fähigkeiten, Kreativität, Motivation und Umweltgegebenheiten definiert wird, gemein (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 37).

Jedes Begabungsmodell impliziert unterschiedliche pädagogische Maßnahmen, weshalb eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen zu Beginn essenziell ist. Nachfolgend werden die gängigen Modelle kurz erläutert (Bachmann, 2013, S. 17).

2.3.1 Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli

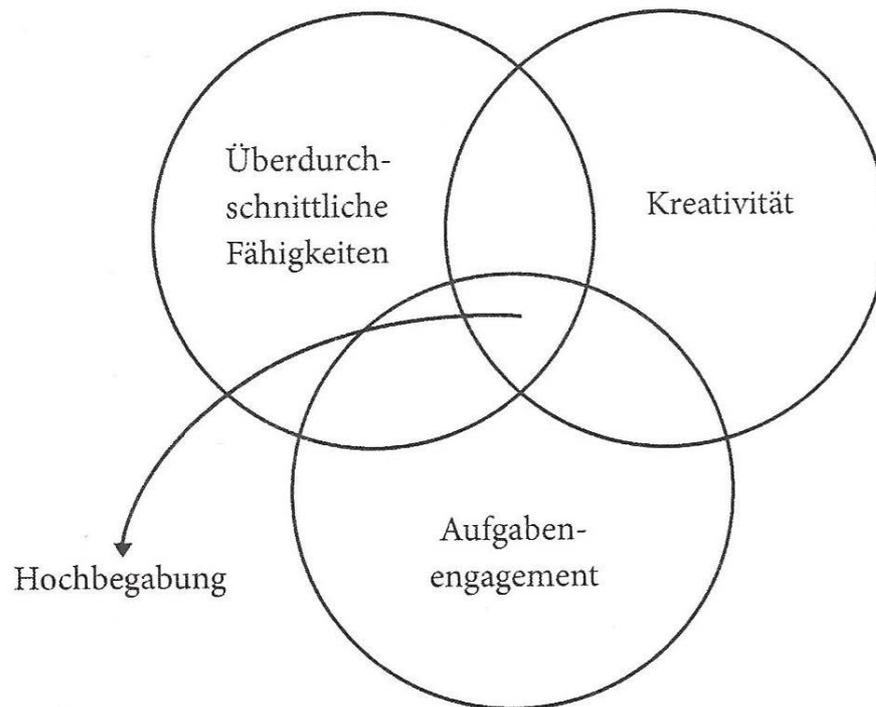


Abbildung 1: Drei-Ringe-Konzept der Hochbegabung (Fischer, 2008, S. 67)

Ausgehend vom Terminus „Hochleistung“, der hier im Mittelpunkt steht, beschreibt dieses mehrfaktorielle Modell Hochbegabung als Resultat der Komponenten Begabung und Förderung. Außergewöhnliche Leistung zeigt sich demnach, wie in der Abbildung dargestellt, als Schnittmenge dreier überdurchschnittlich ausgeprägter Fähigkeiten – der allgemeinen Intelligenz, Kreativität und Aufgabenverpflichtung. Nach Renzulli spielt die Interaktion von Fähigkeiten und Umfeldfaktoren eine wichtige Rolle. Ein Kind wird nicht als hochbegabt geboren, sondern entwickelt hochbegabtes Verhalten, wenn die optimale Integration der genannten Fähigkeitsbereiche gelingt (Renzulli, 1978 zit. nach Gemeinhardt, 2007, S. 28-29).

Der Grundgedanke dieses Modells liegt darin, dass der Mensch nur dort außergewöhnliche Leistungen vollbringen kann, wo seine Interessen liegen. Eine gezielte Förderung in allen Bereichen ist erforderlich, um jedem einzelnen Kind seine Chance zu geben. Renzulli differenziert zudem zwischen einer schulleistungs- und testorientierten Begabung (dem Fach- und Lehrbuchwissen) und einer kreativ-produktiven Begabung (dem eigenständigen Forschen und Experimentieren) (Renzulli, 1975 zit. nach Ziegler, 2008, S. 56-57).

2.3.2 Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks

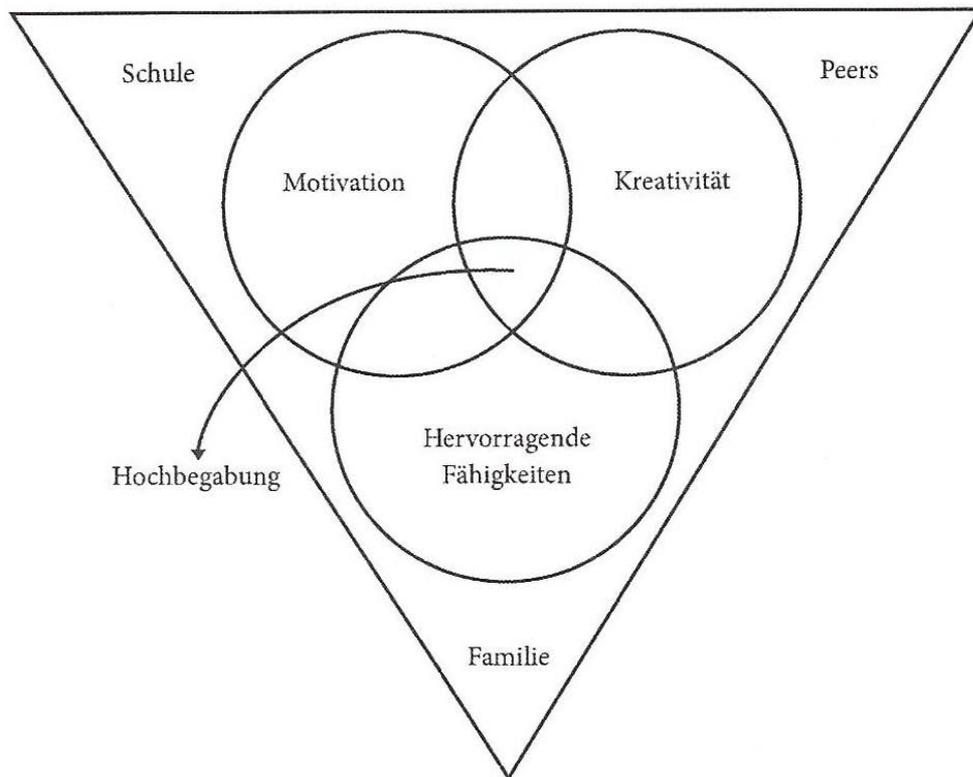


Abbildung 2: Triadisches Hochbegabungsmodell (Fischer, 2008, S. 68)

Dieses Modell ist eine Erweiterung des Drei-Ringe-Modells um die Rolle von Umweltfaktoren. Neben der Triade personeninterner Faktoren gilt die soziale Umgebung als wichtiges Element. Die Persönlichkeitsmerkmale Kreativität und Motivation werden hier eins zu eins übernommen. Überdurchschnittlich hohe intellektuelle Fähigkeiten jedoch definiert Mönks in einem Intelligenzquotientwert von über 130 IQ-Punkten. Bei der Entwicklung von Hochbegabung betont Mönks die Interaktion von Anlage und Umwelt, indem er das soziale Umfeld – Familie, Schule und Peers – berücksichtigt. Dieser interaktionistischen Perspektive zufolge bezieht sich Entwicklung nicht nur auf das Individuum, sondern ist Resultat von Interaktion. Hochbegabung ist somit nicht als Potenzial zu verstehen, sondern als Ergebnis vielfältiger Wechselwirkungen – also ein möglichst optimales Zusammenspiel aller sechs Faktoren. Auf den Zusammenhang zwischen den drei Persönlichkeits- und den drei Umweltmerkmalen wird allerdings nicht näher eingegangen (Mönks, 1992 zit. nach Gemeinhardt, 2007, S. 30-31).

2.3.3 Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné

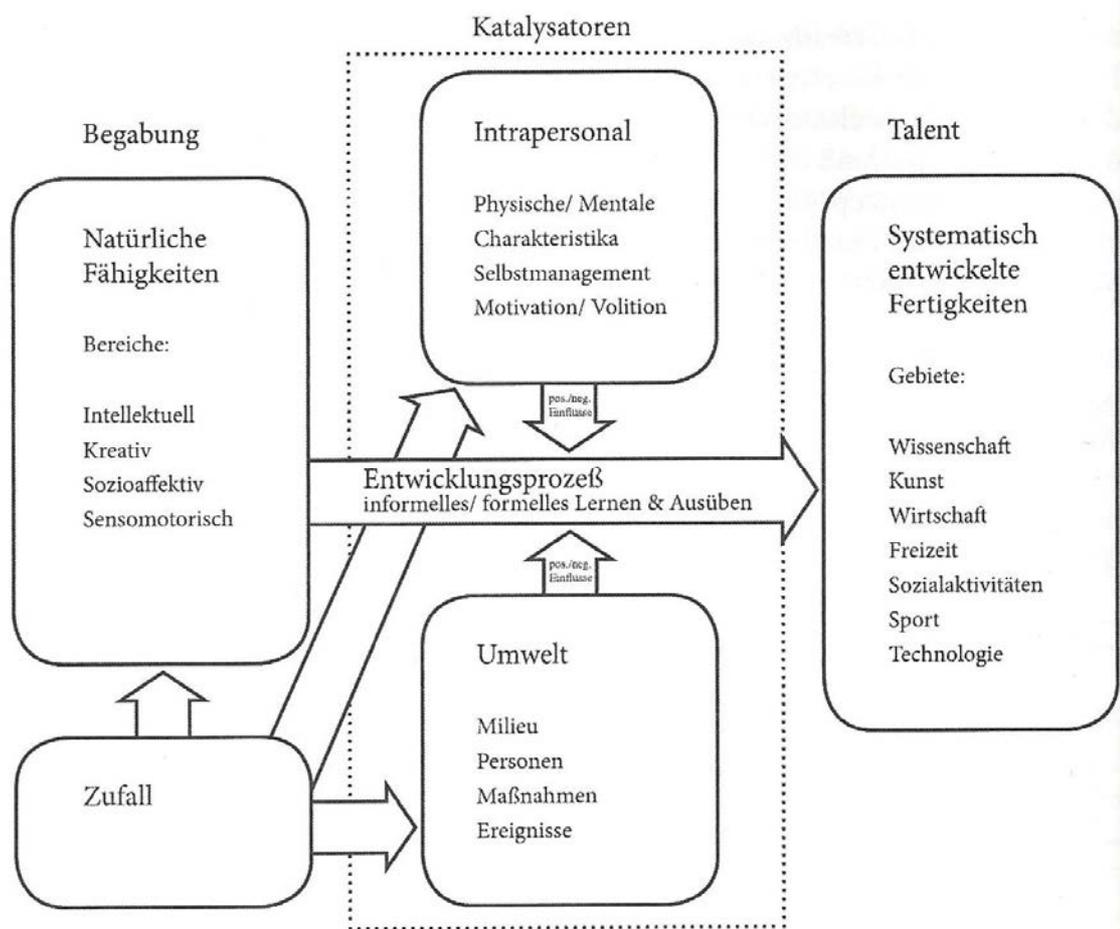


Abbildung 3: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell (Fischer, 2008, S. 70)

In diesem Modell wird, im Gegensatz zum Drei-Ringe-Modell, zwischen der Begabungs- und der Leistungsebene unterschieden. Die sechs Komponenten Begabung, Talententwicklungsprozess, Talent (Leistung), Anlage, Umwelt und Zufall bilden das Grundgerüst. Gagné geht von Begabungen – angeborenen, noch nicht systematisch entwickelten Fähigkeiten in vier Bereichen (intellektuell, kreativ, sozioaffektiv und sensomotorisch) – aus, die durch Lernprozesse und Übung geformt und systematisch entwickelt werden. Diese können sich zu einer Vielfalt außergewöhnlicher Leistungen entfalten, die er „Talent“ nennt. Die zwei Katalysatoren Anlage (körperliche Voraussetzungen, motivationale und Persönlichkeits-Variablen) und Umwelt (Umgebungsfaktoren, umgebende Personen, Bildungsmöglichkeiten, bedeutsame Ereignisse) sowie der Zufall (Kombination der Gene und geografisch differenzierte Varianten des pädagogischen Angebots an einem Wohnort) beeinflussen diesen Entwicklungsprozess vom Potenzial zum Talent (Gagné, 2000 zit. nach Gemeinhardt, 2007, S. 31-32).

Dieses Modell berücksichtigt zusätzlich die pädagogischen Lernumwelten sowie die didaktischen Möglichkeiten der Begabungsförderung. Folglich kann hieraus abgeleitet

werden, dass die Entfaltung der Talente der Kinder maßgeblich von der begabenden Fähigkeit bzw. dem intellektuellen und sozioemotionalen Talent der Lehrperson abhängt (Gagné, Meyer & Skowronek, 2011, S. 264-265).

2.3.4 Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany

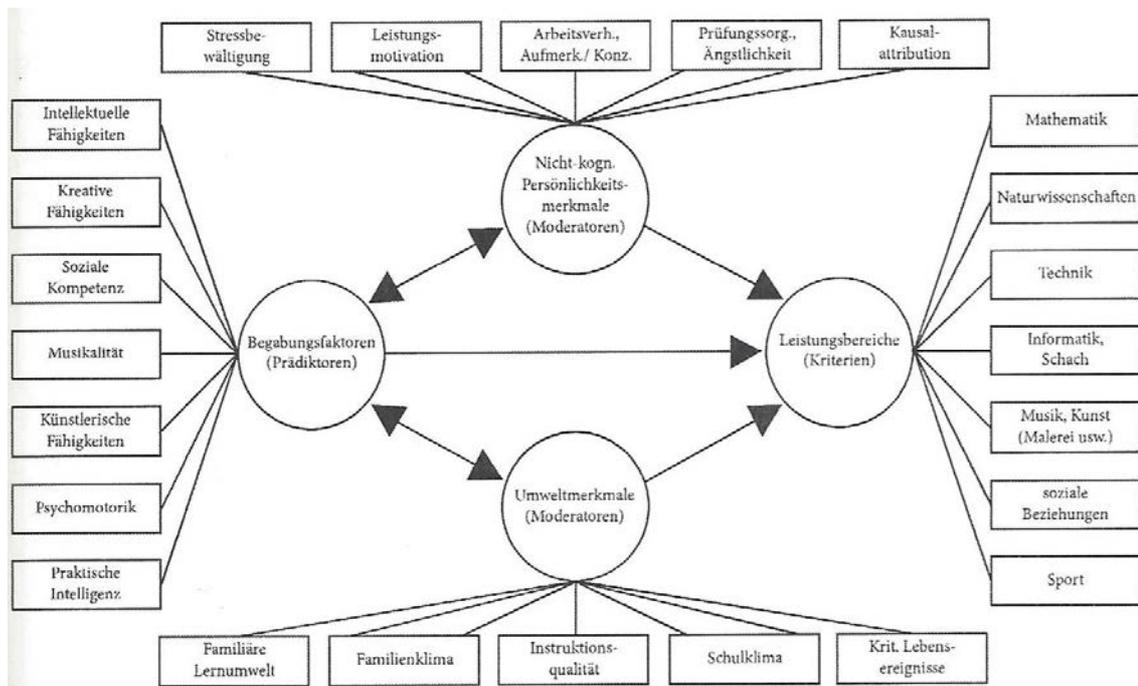


Abbildung 4: Münchner Hochbegabungsmodell (Fischer, 2008, S. 69)

Heller unterscheidet in seinem Modell zwischen Begabungsfaktoren, Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen, die auf die Leistung einwirken. Neben Elementen von Gagnés Modell wird auch Gardners Theorie (siehe Kapitel 2.4.) integriert. Sieben kognitive Fähigkeiten, basierend auf der Theorie der multiplen Intelligenzen, bilden die Begabungsfaktoren, die zusammen mit nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und spezifischen Umweltbedingungen die individuelle Leistungsentwicklung beeinflussen. Hier wird Hochbegabung als individuelle kognitive, motivationale und soziale Möglichkeit, Höchstleistungen zu erbringen, definiert (Heller, 1990 zit. nach Gemeinhardt, 2007, S. 32-34).

Heller beschreibt die Begabungsentwicklung als kontinuierlichen Interaktionsprozess zwischen Anlage- und Sozialisationsfaktoren. Herausragende Leistungen hängen demzufolge von erfolgreichen Interaktionen zwischen individuellen Begabungen und weiteren Variablen innerhalb und außerhalb des Individuums ab (Heller & Perleth, 2007 zit. nach Kuhl & Solzbacher, 2012, S. 278).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die dem Drei-Ringe-Modell von Renzulli nachfolgenden Modelle jeweils um Umweltfaktoren erweitert werden. Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell sowie das Münchner Hochbegabungsmo- dell treffen eine klare Unterscheidung zwischen angeborenen Begabungsfaktoren und Persönlichkeits- und Umweltfaktoren, die hinzukommen müssen, um eine vorhandene Begabung in Leistung umsetzen zu können. Während Renzulli und Mönks unter Bega- bung in erster Linie intellektuelle Begabung verstehen, erweitern Gagné und Heller den Begabungsbegriff um musikalische, künstlerische, psychomotorische und weitere Leis- tungsbereiche (Holling & Kanning, 1999, S. 19-20).

2.4 Intelligenzmodelle

Im Folgenden werden die in der Literatur am häufigsten genannten Theorien kurz ange- sprochen. Jene der multiplen Intelligenzen nach Gardner wird genauer beleuchtet, zu- mal sie die Grundlage für den empirisch-praktischen Teil dieser Arbeit darstellt.

2.4.1 Zwei-Faktoren-Theorie der Intelligenz nach Spearman

Spearman definiert Intelligenz als die integrative Fähigkeit des Geistes, die individuel- len Erfahrungen zu ordnen und damit einhergehend Beziehungen zu erkennen. Jedes intelligente Verhalten wird von zwei Faktoren, einer allgemeinen Intelligenz (General- faktor) und aufgabenspezifischen Einflüssen (Spezialfaktoren), die nicht miteinander korrelieren, bestimmt (Spearman, 1904 zit. nach Ziegler, 2008, S. 22).

Dem Generalfaktor als zentrale mentale Energie wird eine Beteiligung an allen Intelli- genzleistungen zugesprochen, während die Spezialfaktoren die Besonderheiten speziel- ler Leistungsformen repräsentieren (Heller, 2000, S. 29).

Spearman geht demnach davon aus, dass alle Intelligenzleistungen auf diesen allgemei- nen Faktor zurückzuführen sind. Für Spezialfähigkeiten sind wiederum nur spezifische Faktoren verantwortlich (Heller, 2000, S. 33).

2.4.2 Theorie der geistigen Primärfähigkeiten nach Thurstone

Thurstone definiert mit der multiplen Faktorenanalyse eine Reihe von Grundfaktoren (Primärfaktoren) der Intelligenz. So werden die unbekanntes Spezialfaktoren der Zwei- faktoren-Theorie Spearmans psychologisch beschreibbaren Leistungseinheiten zuge- ordnet, was zugleich ihre sinnvolle Interpretation erlaubt. Der Ansatz einer Allgemein- intelligenz wird hier nicht unterstützt. Konkret gestattet diese Theorie die Leistungsviel-

falt intelligenten Verhaltens auf mehrere, gleichrangige Gruppenfaktoren zurückzuführen (Heller, 2000, S. 33).

Thurstone legt in seiner Theorie sieben geistige Primärfähigkeiten – Sprachverständnis, Wortflüssigkeit, Rechnen, Raumvorstellung, Auffassungsgeschwindigkeit, (mechanisches) Gedächtnis und schlussfolgerndes Denken –, die als völlig gleichberechtigte Gruppenfaktoren nebeneinander stehen, fest (Thurstone, 1942 zit. nach Tücke, 2005, S. 24).

2.4.3 Theorie der triarchischen Intelligenz nach Sternberg

Sternberg beschreibt Erfolgsintelligenz als Fähigkeit, intellektuelle Stärken zu nutzen und Schwächen zu kompensieren. Intellektuelle Fähigkeiten werden hier als dynamisch und flexibel begriffen. Jeder Mensch besitzt entwicklungsfähige intellektuelle Stärken, jedoch entwickelt sie jeder unterschiedlich. Die große Kunst des Erfolges besteht darin, seine Fähigkeiten je nach Problemstellung richtig einzusetzen (Sternberg, 1998, S. 31).

Erfolgsintelligenz umfasst drei Aspekte – analytische, kreative und praktische Intelligenz –, die im Idealfall in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Eine Beschränkung der Beurteilung auf kognitive Leistungen in der Schule ist demzufolge nicht zielführend (Sternberg, 1998, S. 136).

Nach Sternberg ist ein Mensch intelligent (begabt), der mit einer geschickten Kombination aus Herz, Verstand und Kreativität zum entscheidend praktischen Erfolg gelangt. Je ausgeprägter die Erfolgsintelligenz eines Individuums, desto größer die Möglichkeit zur Entfaltung der jeweiligen Stärken (Sternberg, 1998 zit. nach Bühler & Rychener, 2004, S. 18-19).

Sternberg postuliert drei Bereiche intellektueller Leistungen in seiner Theorie der triarchischen Intelligenz – komponentenbezogene, kontextbezogene und erfahrungsbezogene Intelligenz (Sternberg, 1985 zit. nach Tücke, 2003, S. 261).

2.4.4 Emotionale Intelligenz

Die emotionale Intelligenz wird als Metafähigkeit beschrieben, von der es abhängt, wie gut wir unsere Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen (Goleman, 2009, S. 56).

Der Psychologe Salovey subsumiert Gardners Formen personaler Intelligenz in seiner Erklärung des Intelligenzbegriffs, um das einzubeziehen, was man braucht, um ein gelungenes Leben zu führen. Seine Definition emotionaler Intelligenz basiert auf einer Gliederung in fünf Fähigkeitsbereiche – die eigenen Emotionen kennen, Emotionen

handhaben, Emotionen in die Tat umsetzen, Empathie und Umgang mit Beziehungen. Die Ausprägung der einzelnen Fähigkeiten ist bei jedem Menschen unterschiedlich, wobei etwaige Mängel in bestimmten Bereichen behebbar sind, zumal das Gehirn ständig dazulernt (Goleman, 2009, S. 65-66).

Goleman verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Achtsamkeit“, der die fortwährende Wahrnehmung der eigenen inneren Zustände bezeichnet (Goleman, 2009, S. 67).

2.4.5 Theorie der multiplen Intelligenzen nach Gardner

Diese Theorie betont die Besonderheit jedes einzelnen Menschen hinsichtlich seiner Person und seiner individuellen Lernprozesse (Bachmann, 2013, S. 20).

Konkret werden Intelligenzen hier als Produkt der Verbindung des individuellen genetischen Erbes mit den Lebensbedingungen einer bestimmten Kultur und Zeit betrachtet (Gardner, 2002, S. 59).

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Gewichtung der Individualität. Gardner lässt in seiner Theorie der Einmaligkeit der individuellen Intelligenz große Bedeutung zukommen. Anders formuliert, sieht er die Aufgabe, die uns im Umgang mit dem menschlichen Potenzial bevorsteht, darin, die persönliche Einzigartigkeit zu unser aller Vorteil zu nutzen (Gardner, 2002, S. 60).

Daraus ergibt sich, dass diese Theorie eine Einheitsschule, der die Überzeugung zugrunde liegt, jedes Individuum sei gleich zu behandeln, ablehnt. Vielmehr wird ein individuell gestalteter Unterricht, der die Unterschiede zwischen den Individuen ernst nimmt bzw. Lernwege anbietet, die den unterschiedlichen Denkweisen gerecht werden, vorgeschlagen (Gardner, 2002, S. 181-182).

Aus besagtem Ansatz kann ein neues pädagogisches Verständnis für Individualisierung und innerer Differenzierung abgeleitet werden. Auf die Begabungsprofile einzelner Schülerinnen und Schüler kann besser eingegangen sowie die Gefahr, mögliche erfolgreiche Entwicklungen zu übersehen, minimiert werden (Bachmann, 2013, S. 25).

Gardner legt seiner Theorie der multiplen Intelligenzen neun Kompetenzen zugrunde. Die Begriffe Begabung und Intelligenz werden hier als ident angesehen (Bachmann, 2013, S. 25).

Sprachliche Intelligenz

Die Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen sowie die Begabung Sprache zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen, sind Grundfaktoren dieser Intelligenz (Gardner, 2002, S. 55).

Anders ausgedrückt, zählen zur sprachlich-linguistischen Intelligenz sowohl das Verstehen der Bedeutung von Wörtern und Sätzen als auch das Potenzial, verbal etwas zu erklären, Menschen zu überzeugen und über eigene Aussagen zu reflektieren (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 12).

Logisch-mathematische Intelligenz

Zur logisch-mathematischen Intelligenz gehören das analytische Denken, das Lösen von Problemen, das Erkennen von abstrakten Mustern bzw. das Herstellen von abstrakten Beziehungen, die Fähigkeit, Konsequenzen zu sehen, sowie die induktive und deduktive Logik (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 19).

Folglich bilden die Fähigkeit, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen, wichtige Bausteine dieser Intelligenz (Gardner, 2002, S. 56).

Musikalische Intelligenz

Die Begabung zum Musizieren und Komponieren sowie der Sinn für die musikalischen Prinzipien spielen hier eine zentrale Rolle (Gardner, 2002, S. 56).

Fähigkeiten wie die Struktur eines Musikstückes zu erfassen, musikalische Motive zu erkennen und zu interpretieren und Ideen, Gefühle und Stimmungen musikalisch und rhythmisch auszudrücken gehören dieser Kategorie an. Die musikalische Intelligenz umfasst die vier Bereiche Melodie, Rhythmus, Klang und Tonhöhe (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 26).

Körperlich-kinästhetische Intelligenz

Hierbei geht es vor allem um die Kontrolle über willkürliche und unwillkürliche Bewegungsabläufe, ein intensives Körperbewusstsein und das Potenzial, Gefühle und Ideen durch Mimik und Gestik adäquat auszudrücken (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 40).

Mit anderen Worten: Die körperlich-kinästhetische Intelligenz beschreibt die Fähigkeit, den Körper und einzelne Körperteile zur Problemlösung oder zur Gestaltung von Produkten einzusetzen (Gardner, 2002, S. 56).

Räumliche Intelligenz

Der theoretische und praktische Sinn für die Strukturen großer Räume und das Erfassen enger begrenzter Raumfelder zählen zu den Kompetenzen dieser Intelligenz (Gardner, 2002, S. 57).

Überdies werden der bildlich-räumlichen Intelligenz Fähigkeiten wie das Denken in Bildern, die räumliche Vorstellungskraft, die Begabung, verschiedene Perspektiven in Diskussionen einnehmen zu können, und der bewusste Umgang mit Farben und Formen, um Ideen und Gefühle auszudrücken, zugeordnet (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 33).

Interpersonale Intelligenz

Gegenstand der interpersonalen Intelligenz ist die Begabung für Kommunikation und Kooperation sowie für die Steuerung von Gruppen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Sensitivität gegenüber Stimmungen, Bedürfnissen, Fähigkeiten, Gefühlen und Anliegen anderer (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 58).

Zusammengefasst ist hier das Potenzial, Absichten, Motive und Wünsche anderer Menschen zu verstehen und dementsprechend in der Lage zu sein, erfolgreich mit ihnen zu kooperieren, gemeint (Gardner, 2002, S. 57).

Intrapersonale Intelligenz

Im Wesentlichen umfasst diese Intelligenz die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen, ein lebensgerechtes Bild der eigenen Persönlichkeit – Gefühle, Stärken, Schwächen, Motive etc. – zu entwickeln und dieses Wissen im Alltag zu nutzen (Gardner, 2002, S. 57).

Außerdem werden ein präzises Urteilsvermögen, das Potenzial, Zusammenhänge zu sehen und auf neue Situationen zu übertragen, sowie die Fähigkeit, über das eigene Denken zu reflektieren, als Bestandteile der intrapersonalen Intelligenz gesehen (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 52).

Naturalistische Intelligenz

Ein essenzieller Aspekt der naturalistischen Intelligenz ist der achtsame Umgang mit der Natur und allen Lebewesen. Prinzipiell geht es hier um die Begabung, das Wesentliche von Gegenständen, Begriffen, Argumenten etc. zu erkennen, Kategorien und Klassifikationssysteme zu bilden und sich Ordnungsmuster und Systeme vorzustellen, nach denen die Welt geordnet wird (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 46).

Lebensmuster zu erkennen, sie zu klassifizieren und daraus seine eigenen Schlüsse zu ziehen ist bezeichnend für diese Intelligenz (Bühler & Rychener, 2004, S. 13).

Existenzielle Intelligenz

Diese Intelligenz beschreibt die Fähigkeit, grundlegende Sinnesfragen der Existenz zu stellen und diese versuchen zu beantworten (Bühler & Rychener, 2004, S. 13).

Fasst man die Ansätze der in den beiden vorangegangenen Kapiteln erläuterten Modelle/Theorien zusammen, so bleibt festzuhalten, dass generell unterschiedliche Gesichtspunkte favorisiert werden. Jedoch weisen die verschiedenen Modellvorstellungen der Begabungsentwicklung einen gemeinsamen Nenner auf: eine Verwirklichung von Begabung ist nur bei günstigem Zusammenwirken von individuellen und sozialen Faktoren möglich.

Grundlage des empirisch-praktischen Teils dieser Arbeit bildet die Theorie der multiplen Intelligenzen nach Gardner. Grund dafür ist – nach ausreichender Beschäftigung mit den Leitgedanken vieler Modelle, auch im Hinblick auf deren mögliche Integration in den Unterricht – eine rein persönliche Präferenz gegenüber diesem Ansatz. Die Theorie entspricht den Vorstellungen der Autorin und wird ihren Anforderungen an die Begabungsförderung in der Grundschule gerecht, indem das Anderssein im Sinne einer Bereicherung als positiv hervorgehoben wird. Die kindgerechten Umschreibungen der einzelnen Intelligenzen bieten zudem die Möglichkeit einer gemeinsamen Erarbeitung im Unterricht. Gardners Theorie berücksichtigt die vielfältigen Fähigkeitsbereiche, zumal der Mensch hier ganzheitlich mit all seinen schillernden Fähigkeitsfacetten erfasst wird. Das Begabungskonzept ist mehrdimensional und dynamisch und umfasst dieserart das gesamte Potenzial eines Menschen. Diese der Theorie zugrunde liegende Kernidee sowie seine Umsetzbarkeit in der Praxis haben die Autorin überzeugt und erfüllen ihren Anspruch an Wertschätzung der Einzigartigkeit und damit zusammenhängender Individualisierung.

Besagter Ansatz eignet sich besonders als Denk- und Handlungskonzept für die Organisation inklusiver Lernumgebungen. Mit der Umsetzung dieser Theorie gehen die Öffnung des Unterrichts, schülerinnen- und schülerzentriertes, selbstreguliertes und kooperatives Lernen sowie die Rolle der Lehrperson als Coach einher (Heissenberger & Holzinger, 2013, S. 105).

Das Interessenprofil der Kinder hängt häufig mit der Ausprägung der jeweiligen Intelligenzbereiche zusammen, da angenommen werden kann, dass den Menschen Dinge, die ihnen gut liegen, die meiste Freude bereiten. Demgemäß ermöglicht dieser Ansatz die Gestaltung eines interessenorientierten Unterrichts. Überdies können hierbei Stärken der Kinder zum Vorschein kommen, die in der Schule nicht zum Ausdruck gebracht werden. Das liegt vor allem daran, dass manche Intelligenzen eher nur im außerschulischen Bereich zum Tragen kommen (Renzulli & Reis, 2001b, S. 110).

Die mehrdimensionale Sichtweise des Begabungsbegriffs in Gardners Theorie hat den Vorteil, dass ausnahmslos jedem Kind Potenziale zugewiesen werden können, was sich wiederum positiv auf das Selbstbild der Kinder auswirkt (Heissenberger & Holzinger, 2013, S. 107).

2.5 Stärkenorientierung

Nachfolgend wird die hohe Bedeutsamkeit der Stärkenorientierung als Unterrichtsprinzip sowie als Grundvoraussetzung für eine begabungsfördernde Lernumgebung betont.

In der Begabungsförderung geht es um Stärkenorientierung. Es werden ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur die besonders begabten und hochbegabten, einbezogen (Weigand, 2011, S. 36).

Die Stärken eines Menschen – Interessen, Fähigkeiten, Stilvorlieben – sind die „Schätze“, die ihm den Weg zu seinem persönlichen Erfolg weisen und ermöglichen. Nicht entwickeltes, unentdecktes sowie lediglich vermutetes Potenzial spielt hierbei auch eine Rolle. In diesem Sinne bedeutet Stärkenorientierung auch, diesen Schatz zu entdecken, zu erfassen und zu entwickeln. Renzulli und Reis zufolge ist die Interessenentwicklung einer der Königswege zur Umsetzung von Potenzial und somit ist das Erkennen und Fördern der Talente und Interessen aller Schülerinnen und Schüler von enormer Bedeutsamkeit (Eisenbart, Schelbert & Stokar-Bischofberger, 2010, S. 12-13).

Eine vorherrschende Kultur der Stärkenorientierung trägt dazu bei, dass eine Schule für Lernende und Lehrende gleichermaßen ein Ort ihrer Begabungsentwicklung wird. Diese Haltung provoziert ein optimistischeres Menschenbild, indem der Fokus bewusst auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler gerichtet wird und die Defizite in den Hintergrund geraten. Die Lernmotivation der Kinder wird positiv beeinflusst und somit die

Leistung verbessert. Ein derartiger Unterricht wird den vier Grundmotivationen – Bedürfnis nach Bindung und Zugehörigkeit, Streben nach Selbstwerterhöhung, Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kontrolle, Streben nach Lustgewinn und Unlustvermeidung – gerecht. Durch hohe Einbindung der Lernenden mit entsprechender Sinnklärung wird die Motivation maximiert. Ausgehend von einem hohen Grad an Selbstbestimmung im Unterricht macht Stärkenorientierung Schülerinnen und Schüler zu aktiven Lernpartnern. Zudem fördert eine solche Lernkultur die Selbstwirksamkeit der Kinder und bietet somit ein weites Übungsfeld, um sich Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung von Problemen anzueignen (Eisenbart et al., 2010, S. 16-20).

2.6 Begabungsförderung versus Begabtenförderung

Per Definition versteht man unter (hoch-)begabten Kindern jene, die zu außergewöhnlichen Leistungen befähigt sind. Es wird zwischen drei Kategorien unterschieden – intellektuelle, kreative und soziale Hochbegabung. Begabtenförderung wird ausschließlich diesen Kindern zuteil, indem selektive Maßnahmen gesetzt werden (Heller, Reimann & Senfter, 2005, S. 101).

In diesem Sinne zielt Begabtenförderung als Teil der Begabungsförderung auf überdurchschnittlich begabte und motivierte Kinder ab (Weilguny et al., 2011, S. 13).

Begabungsförderung hingegen kann als das Hinführen eines Menschen zur bestmöglichen Verwirklichung seiner Potenziale beschrieben werden (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 38).

Begabungen zu fördern bedeutet, die Unterschiedlichkeiten bei Kindern wahrzunehmen, diese zu akzeptieren und die entdeckten Stärken zu unterstützen (Winkler, 2003, S. 125).

Begabungsförderung als generelles Unterrichtsprinzip im Sinne des Umgangs mit Heterogenität und der daraus resultierenden individuellen Förderung ausnahmslos aller Kinder unterscheidet sich demgemäß sehr deutlich von der Begabtenförderung und den damit einhergehenden gezielten, speziellen Maßnahmen, die für eine Gruppe begabter Kinder getroffen werden (Brunner, Gyseler & Lienhard, 2005, S. 63-64).

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsunterscheidung sei erwähnt, dass sich die vorliegende Arbeit auf die Begabungsförderung unter dem Gesichtspunkt, dass jeder einzelne Mensch individuelle Stärken aufweist, konzentriert. Hier ist Begabungsförderung im Sinne von Breitenförderung gemeint. Die Berücksichtigung und Anerkennung der Einzigartigkeit bzw. der positive Zugang zum Anderssein als Bereicherung spielen eine

zentrale Rolle. Besonders die Wertschätzung der Vielfalt und Heterogenität ist ein großes Anliegen der Autorin. Integrative Maßnahmen wie Differenzierung und Individualisierung sind in diesem Zusammenhang erforderlich.

2.7 Begabungsidentifikation und -förderung

Der folgende Abschnitt versucht, unter Berücksichtigung der Relevanz für den vorliegenden empirisch-praktischen Teil, einen Überblick über Möglichkeiten der Begabungsdiagnose und -förderung zu bieten.

Die Entwicklung von Potenzial zu Leistung ist von vielen Faktoren abhängig. Angesichts dessen sollte eine Begabungsdiagnose alle relevanten Faktoren erfassen. Konsensual mit dem Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung ist festzuhalten, dass eine Diagnose in weiterer Folge eine Zielformulierung, Maßnahmen der Förderung sowie die Kontrolle der Zielerreichung impliziert (ÖZBF, 2010, S. 28).

Die Annahme, dass begabte Kinder zwangsläufig schulische Höchstleistungen erbringen, muss ganz klar widerlegt werden. Aus diesem Grund ist der frühen Begabungsidentifikation und -förderung enorme Bedeutung zuzuschreiben (Holling & Kanning, 1999, S. 68).

2.7.1 Begabungsidentifikation

Jede Form der individuellen Begabungs- und Begabtenförderung schließt eine adäquate Identifikation als Grundlage mit ein (Oswald & Weilguny, 2006, S. 46).

Die Diagnose verlangt das Erkennen herausragender Leistungen einerseits sowie das Entdecken verborgener Begabungen aufgrund von „Indizien“ andererseits. Quellen für die Identifikation sind beispielsweise Zensuren, Schulnoten, Zeugnisse oder Ergebnisse bei Wettbewerben. Hinsichtlich der Methode ist prinzipiell zwischen objektiven und subjektiven Verfahren zu unterscheiden. Diagnoseinstrumentarien wie Intelligenz- bzw. Leistungstests oder Kreativitäts- bzw. Eignungstests und Wettbewerbe zählen zu den objektiven Verfahren, die lediglich von Expertinnen und Experten durchgeführt werden dürfen. Subjektive Verfahren wie Schulnoten, Beobachtungsbögen, Checklisten, Nominationsbögen, Interviews, Talentportfolios etc. sind hingegen von Lehrpersonen und Eltern anwendbar (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 41-42).

Dem derzeitigen Forschungsstand nach zu urteilen, können beide Verfahrensweisen gleichermaßen eine verlässliche Begabungsdiagnose erzielen, wobei zumeist eine Kom-

bination beider Verfahren empfohlen wird. Vorteile objektiver Verfahren sind differenzierte Testergebnisse sowie eine damit einhergehende Vergleichbarkeit. Im Gegensatz dazu liegen die Vorteile subjektiver Verfahren in der unaufwändigen und einfachen Durchführung. Ganz entscheidend ist die Tatsache, dass subjektive Verfahren, anders als genormte Testverfahren, eine breite Definition von Begabung zulassen. Zudem ist der längere Beobachtungszeitraum zu erwähnen. Objektive Tests geben lediglich Daten wieder, die an einem einzigen Tag erhoben wurden. Entwicklungsverläufe und Elemente der persönlichen Geschichte des Kindes, die diese Daten beeinflussen, werden hierbei nicht berücksichtigt (Höhmnn, Krohn & Zdunczyk, 2005, S. 69).

Ausgehend von einem Verständnis, dass jeder Mensch Entwicklungspotenziale in sich trägt, die es zu entdecken und zu fördern gilt, kommt dem Einsatz von subjektiven Verfahren grundsätzlich eine weitaus größere Bedeutung zu (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 9).

Die Kombination verschiedener subjektiver Verfahren führt zu einem differenzierten Blick und ist somit Ausgangspunkt individueller, differenzierter Fördermaßnahmen (Holzinger, 2013, S. 62).

Subjektive Verfahren bilden durchaus sichere und verlässliche Methoden der Erkennung von Begabungen. Es empfiehlt sich jedoch bei Unsicherheiten in Einzelfällen ein objektives Testverfahren heranzuziehen (Höhmnn et al., 2005, S. 72).

Dies gilt vor allem für die Identifikation der Minderleister. Hier liegt eine Diskrepanz zwischen IQ und Performanz vor, weshalb diese sogenannten „Underachiever“ sehr schwer zu erkennen sind. Objektive Verfahren zur Feststellung von Intelligenz, die mit dem Intelligenz-Quotienten ausgedrückt werden kann, spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle (Huser, 2004, S. 24).

Den Blick auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Theorie der multiplen Intelligenzen gerichtet, eignen sich vorwiegend subjektive Verfahren für die Begabungsdiagnostik. Die intellektuellen Stärken der Kinder werden an ihren intellektuellen Präferenzen sowie durch Beobachtung während der Arbeit an konkreten Aufgaben festgestellt (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 65).

Aus diesem Grund wird im Folgenden auf ausgewählte subjektive Verfahren näher eingegangen.

Beobachtung

Die pädagogische Beobachtung als Grundlage pädagogischen Handelns versucht die Lernprozesse bzw. Entwicklungspotenziale der einzelnen Kinder herauszufinden. Eine begabungsfördernde Lernumgebung für selbstreguliertes und -organisiertes Lernen kann lediglich auf der Basis einer realistischen Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder gestaltet werden. Zudem ist die Erarbeitung von Entwicklungsportfolios und Förderplänen ohne Kenntnis der individuellen Lernausgangslagen nicht möglich (Holzinger, 2013, S. 61-62).

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass Beobachtungen im Team eine intersubjektive Auswertung ermöglichen und somit als äußerst wertvoll einzuschätzen sind (Knauer, 2008, S. 124).

Grundsätzlich ist zwischen systematischer (standardisierter, strukturierter, kontrollierter) und unsystematischer (freier) Beobachtung zu unterscheiden, je nachdem, ob ein ausformuliertes Beobachtungskategoriensystem vorliegt oder nicht (Lukesch, 1998, S. 119-120).

Die fortlaufende Tätigkeit der Beobachtung ermöglicht es der Lehrperson, im ständigen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern zu bleiben (Krieg, 2007, S. 88).

In der Literatur werden schülerinnen- und schülerzentrierte Lernformen als ideales Setting für gezielte Beobachtungen angegeben. Bezugnehmend auf förderliche Parameter für eine optimale Beobachtung können daher die Öffnung des Unterrichts, ein vielfältiges Angebot, größtmögliche Selbsttätigkeit sowie Wahlmöglichkeiten und Lernformen wie Freiarbeit, Planlernen, Werkstattlernen, Projektunterricht und Stationenlernen genannt werden. In einem derartigen Beobachtungsfeld ergeben sich unzählige Beobachtungsanlässe. Die Lehrperson kann sich vermehrt auf Beobachtungen anstatt auf das Unterrichten konzentrieren und die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Interessen und Begabungen durch ein vielfältiges Angebot selbst zu entdecken (Holzinger, 2013, S. 63-64).

Beobachtungsbogen

Der Beobachtungsbogen von Brunner und Rottensteiner, in dem ausgewählte Aspekte besonderer Begabungen angeführt werden, ist von der Lehrperson auszufüllen und bietet die Möglichkeit, sich ein detailliertes Bild über die kognitiven Fähigkeiten jedes Kindes und dessen Entwicklung zu machen (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 68).

Dieses Beobachtungsverfahren wird über einen längeren Zeitraum in regelmäßigen Abständen für einzelne Kinder oder für die ganze Klasse eingesetzt. Die Eindrücke werden

direkt nach dem Unterricht in den Beobachtungsbogen des jeweiligen Kindes eingetragen. Der Vorteil gegenüber dem punktuellen Einsatz von Checklisten liegt hier in der genaueren Erfassung von zum Beispiel Arbeitsverhalten oder angewandten Lösungsstrategien durch wiederholte gezielte Beobachtung. Beobachtungsbögen bieten eine mögliche Grundlage zur Entwicklung adäquater Fördermaßnahmen (Höhmann et al., 2005, S. 70).

Talentportfolio

Im Talentportfolio werden persönliche Lern- und Arbeitsprodukte des Kindes, die seine Entwicklung sichtbar machen, gesammelt. Diese Dokumentation der Lern-, Leistungs- und Interessenentwicklung bildet die Grundlage für weitere Fördermaßnahmen. Renzulli zufolge ist ein Talentportfolio die systematische Sammlung von Produkten, die auf die individuellen Stärken, Interessen und Denk- und Lernstile des Kindes schließen lassen (Renzulli & Reis, 2001b, S. 19).

Die Idee beruht auf der Annahme, dass in jedem einzelnen Kind Fähigkeiten, sprich Talente stecken. Die Schülerinnen und Schüler dürfen stolz auf Geleistetes sein und werden durch die Wertschätzung anderer zu weiteren Leistungen beflügelt (Engel & Wiedenhorn, 2010, S. 54).

Ein Talentportfolio bietet eine einfache Möglichkeit, Begabungen zu identifizieren und in weiterer Folge zu fördern. Ferner wird es dem Anspruch der Individualisierung sowie der Selbsttätigkeit gerecht (Engel & Palmstorfer, 2012a, S. 6).

Zentrale Rolle bei der Umsetzung einer begabungsfreundlichen Lernkultur spielt selbstreguliertes und eigenverantwortliches Lernen, wie es unter anderem bei besagter Portfolioarbeit verwirklicht wird (Anastasiadis & Bachmann, 2012, S. 173-174).

Im Zuge des im empirisch-praktischen Teil dieser Arbeit beschriebenen selbstregulierten Lernens zum Thema „Zirkus“ führte jedes Kind ein individuelles Portfolio, um entstandene Werke bzw. bearbeitete Arbeitsaufträge zu sammeln. Hohe Relevanz wurde dabei der Präsentation dieser Portfolios im Sinne eines gemeinsamen Abschlusses beigemessen. Die gegenseitige Wertschätzung der entstandenen Arbeiten ist von eminenter Bedeutung, auch hinsichtlich der Motivation und eines positiven Selbstbildes der Schülerinnen und Schüler.

Checkliste

Dieses Instrument kann sowohl von der Lehrperson als auch von den Eltern angewandt werden. Soziale Fähigkeiten, Aufgabenzuwendung bzw. Motivation, Kreativität und

Lernverhalten bzw. Denkstile können damit im schulischen Kontext identifiziert werden. Checklisten sind hilfreich, um Beobachtungen systematisch durchzuführen. Die Schulklasse kann problemlos systematisch auf Merkmale besonders begabter Kinder überprüft werden, zumal Checklisten diese typischen Merkmale auflisten. Die einzelnen Listen weisen, wie oben erwähnt, verschiedene Schwerpunkte auf und können sich somit gegenseitig ergänzen. Eine parallele Nutzung mehrerer Checklisten ist demnach empfehlenswert (Höhmann et al., 2005, S. 70).

Als Beispiel zur Identifikation von Hochbegabung kann die Checkliste von Huser genannt werden. Sie ermöglicht eine breit angelegte Beobachtung und hilft viele verschiedene Intelligenzen zu erfassen, zumal Gardners Modell der multiplen Intelligenzen die Basis darstellt. Des Weiteren werden hierbei typische Merkmale unterforderter Kinder beschrieben (Huser, 2004, S. 49).

Holzingers Checkliste für Lehrpersonen und Eltern sei hier als exemplarische Identifikationsmöglichkeit von Stärken erwähnt. Ein breites Begabungsspektrum, das über die fachbezogene schulische Leistungsfähigkeit hinausgeht, wird berücksichtigt. Diese Checkliste weist die Schwerpunkte soziale Fähigkeiten, Aufgabenzuwendung und Motivation, Kreativität sowie Lernverhalten und Denken auf (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 51).

Nominationsbogen

Hier handelt es sich um Instrumente der Fremd- bzw. Selbsteinschätzung. Die Lehrerinnen- und Lehrernomination bildet in gewisser Weise die Grundlage schulischer Begabungsidentifikation. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen werden von der Lehrperson, basierend auf systematischer oder zufälliger Beobachtung im Unterricht, erkannt. Es empfiehlt sich eine kritische Reflexion der Eindrücke im Kollegium (Höhmann et al., 2005, S. 69-70).

Als Beispiel kann Holzingers Nominationsbogen für Lehrpersonen, der in die Bereiche soziale Fähigkeiten, Lernverhalten und Denken, Kreativität sowie Motivation und Aufgabenzuwendung untergliedert ist, angeführt werden (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 59-61).

Im Rahmen der Peernomination fungieren Schülerinnen und Schüler als Informationsquelle. Sowohl eine freie Nennung von Merkmalen als auch das Angeben gezielt abgefragter Begabungsaspekte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sind in diesem Fragebogen möglich (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 62-63).

Als besonders wichtige Ergänzung der Lehrerinnen- und Lehrerbeobachtung kann die Peernomination insofern betrachtet werden, als dass hierbei auch gänzlich neue Begabungsaspekte zum Vorschein kommen können. Dies ist vor allem auf die unterschiedliche Sichtweise der Peers sowie das Erleben der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Lehrperson unzugänglichen Situationen zurückzuführen (Höhmann et al., 2005, S. 71). Im Sinne einer möglichst vielseitig angelegten Diagnostik kann ferner die Selbstnomination zur Ergänzung der Beobachtungsdiagnostik eingesetzt werden. Im Rahmen der Selbstnomination benennen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Stärken einerseits und schätzen ihre Fähigkeiten im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern andererseits ein. Dieses Verfahren setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion seitens der Kinder bzw. gute Kenntnisse über die Fähigkeiten der Mitschülerinnen und Mitschüler voraus. Folglich muss darauf geachtet werden, dass dieses Verfahren nicht direkt nach einem Schul- oder Klassenwechsel eingesetzt wird bzw. sich die Kinder bereits gut selbst reflektieren können (Höhmann et al., 2005, S. 71).

In diesem Zusammenhang ist überdies der Fragebogen für Eltern zu erwähnen, der als Grundlage für ein Elterngespräch dient. Diese Nomination ist eine wichtige Quelle, zumal Eltern über Informationen verfügen, über die die Lehrperson eventuell nicht Bescheid weiß (Huser, 2004, S. 48).

Interview

Hier wird darauf eingegangen, wie die Kinder lernen, was sie besonders gerne tun, welche Freizeitaktivitäten sie betreiben oder auf welche Fähigkeit sie besonders stolz sind (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 69).

Das Spektrum der begabungsdiagnostisch relevanten Aspekte reicht von Fragen zu eigenen Begabungen und Interessenschwerpunkten über Fragen zur Lernsituation bis hin zu Fragen über die ausreichende Förderung bzw. Forderung im Unterricht (Höhmann et al., 2005, S. 72).

Dieserart kann sich die Lehrperson mit gezielten Fragen einen Überblick über die Intelligenzausprägungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler verschaffen (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 69).

Als Basis für ein solches Interview kann ein altersgerechter Interessenfragebogen, wie er beispielsweise im Begleitband zum schulischen Enrichment Modell zu finden ist, dienen (Renzulli & Reis, 2001a, S. 65).

Bei Unsicherheiten in der Begabungserkennung sollte das Interview, trotz des vergleichsweise hohen Zeitaufwands, unbedingt herangezogen werden. In der sehr persön-

lichen und ruhigen Situation eines Interviews gelingt die Beantwortung der durchwegs selbstreflexiven Fragen sehr gut. Dementsprechend profitieren besonders introvertierte Schülerinnen und Schüler von diesem Verfahren. Eine Sonderform des Interviews stellen Auswahl- oder Aufnahmegespräche dar (Höhmann et al., 2005, S. 71-72).

Es bleibt anzumerken, dass die Auswahl des Verfahrens letztlich vom Ziel und Zweck der Diagnose abhängt. Jedes Verfahren hat seine Vor- und Nachteile, weshalb eine Kombination möglichst unterschiedlicher Verfahren ratsam ist. Außerdem ermöglicht dies, durch die Ergänzung unterschiedlicher Aspekte ein breites Spektrum an Erkenntnissen zu gewinnen (Höhmann, 2005, S. 72).

Grundsätzlich gilt, je mehr Verfahren angewandt bzw. Quellen berücksichtigt werden, desto differenzierter können hohe Fähigkeiten erkannt werden und desto kleiner ist die Fehlerquote (Huser, 2004, S. 47).

Daraus lässt sich ableiten, dass die einzig ideale Lösung eine multimodal und multimedial angelegte Diagnostik ist (Meissner-Schmidt, 2002 zit. nach Höhmann et al., 2005, S. 79).

Im empirisch-praktischen Teil der vorliegenden Arbeit wird eine Form der Selbstnominierung zur Begabungsidentifikation bzw. zur Identifikation der Stärken und Interessen der Kinder angewandt.

2.7.2 Begabungsförderung durch eine begabungsfreundliche Lernumgebung

Prinzipiell haben alle Schülerinnen und Schüler Anspruch auf Begabungsförderung, was sie zum Grundauftrag der Schule bzw. des Unterrichts macht (Brunner et al., 2005, S. 63).

Die bestmögliche Unterstützung von Kindern bei der Entwicklung ihrer individuellen Potenziale ist zentrales Anliegen der Begabungsförderung (Weilguny et al., 2011, S. 13).

Begabungsförderung erhebt Anspruch darauf, ausnahmslos alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und kulturellen Hintergründen an ihre persönliche Leistungshöchstgrenze heranzuführen. Dies beruht auf der Annahme, dass jeder Mensch Potenziale und Interessen sowie ein Recht darauf hat, in ihnen unterstützt bzw. gefördert zu werden (Weilguny et al., 2011, S. 18).

Die Gestaltung einer begabungsfreundlichen Lernumgebung setzt ein offenes Setting, das an den Interessen der Kinder anknüpft, eigenständiges Forschen und Lösen von

Problemen ermöglicht und vielfältige Anregungen bietet, voraus. Grundschülerinnen und Grundschüler haben meist noch kein manifestes Fähigkeitsprofil entwickelt, weshalb ihre Leistungsbereitschaft durch das Erleben der eigenen Kompetenz angeregt werden sollte. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, jedes einzelne Kind in seiner Individualität wahrzunehmen und dies bei der Raumgestaltung, der Materialausstattung, der Tagesstruktur sowie der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen (Hany, 2000 zit. nach Krieg, 2007, S. 87).

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsabhängigkeit von Begabungen sei noch die enge gegenseitige Verschränkung von Begabungsidentifikation und -förderung in Form eines förder-begabungs-diagnostischen Konzeptes hervorgehoben (Urban, 2004, S. 191).

Grundsätzlich geht es dabei um Begabungsförderung als Mittel der Talentfindung, anstatt um Talentsuche als Mittel zur Hochbegabtenförderung (z. B. Wettbewerb). Das Begabtenselektionsmodell wird hier durch ein begabungstimulierendes Konzept ersetzt. Ein derartiges Setting entspricht der Leitidee der vorliegenden Arbeit. Ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler werden individuums- und interessenorientiert mit begabungsorientierter diagnostischer Begleitung gefördert. Bei entsprechender Entwicklung besonderer Begabungen werden adäquate Maßnahmen gesetzt. Förder-begabungs-diagnostische Gutachten dokumentieren den individuellen Lernstand aller Schülerinnen und Schüler und ermöglichen zudem einen differenzierten, individualisierten Unterricht mit spezifischer Förderung für jedes einzelne Kind. Dabei wird Unterricht zum Zweck von Diagnostik und Diagnostik umgekehrt zum Zweck von Unterricht (Urban, 2004, S. 208-210).

Nachfolgend werden Settings, die sich diesem förder-begabungs-diagnostischen Ansatz nähern und somit gleichermaßen eine Begabungsidentifikation und -förderung ermöglichen, erläutert. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Idee der Spektrum-Klasse, die bei der Konzeption des zweitägigen Projektes berücksichtigt wurde.

Prinzipien eines begabungsfördernden Unterrichts

In einer begabungsfreundlichen Lernumgebung können sich Begabungen in ihrer gesamten Bandbreite mit all ihren schillernd-bunten Facetten entfalten (Gattringer, 2000, S. 129).

Fasst man die Forderungen an einen begabungsfördernden Unterricht kompakt zusammen, so können in erster Linie folgende ineinandergreifende Faktoren genannt werden. Jener Unterricht ermöglicht bzw. unterstützt einen aktiven Wissensaufbau, selbstgesteu-

ertes Lernen, die Bearbeitung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben, vielfältige Lernerfahrungen, das Entdecken individueller Lösungswege sowie die Reflexion des eigenen Lernprozesses. Entscheidend ist, dass die Lernenden Mitverantwortung für ihr eigenes Denken übernehmen. Es werden Sinnzusammenhänge geschaffen, divergentes Denken gefördert, offene Aufträge erteilt sowie offene Fragestellungen formuliert, die unterschiedliche Lösungswege zulassen. Die Lehrperson schafft günstige Lernbedingungen für alle Kinder, die im Sinne der Individualisierung den unterschiedlichen Lerntypen gerecht werden (Brunner et al., 2005, S. 64-72).

Demnach sind Lernumgebung, Lernorganisation, Zeitraum, Lehrperson, Modelle und Maßnahmen entscheidende Faktoren bei der erfolgreichen Umsetzung von Individualisierung im Unterricht (Engel & Palmstorfer, 2012b, S. 1).

Individualisierung durch „Öffnung“ von Unterricht

Als Grundlage einer stärkenorientierten Didaktik ist die Individualisierung im Unterricht anzuführen. Hier kann zwischen sechs Bereichen – Individualisierung der Leistungsbewertung, der Ziele, der Methoden, des didaktischen Materials, der persönlichen Lernbegleitung sowie der Zeitvorgaben – unterschieden werden, die einander ergänzen. Voraussetzung einer solchen Lernumgebung ist ein subjektorientierter und offener Unterricht. Hier sei das hohe Maß an Kompetenzen erwähnt, das für die Realisierung offenen Unterrichts notwendig ist. Lehrpersonen benötigen unter anderem umfangreiches Handlungswissen, Verantwortungsbewusstsein, ein positives Selbstkonzept, Kenntnis der eigenen Person, Einfühlungsvermögen und personale Offenheit, um ein solches Konzept verwirklichen zu können (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 46).

Eine professionell gekonnte Individualisierung des Unterrichts schafft eine von allen Kindern der Klasse als erfreulich erlebte Lernatmosphäre. Außerdem kommt dabei die Problematik von selektiver Begabungsförderung versus Förderung innerhalb des Klassenverbandes nicht zum Tragen (Hager, Pollheimer & Wagner, 2000, S 37).

Individualisierender Unterricht wird der zunehmenden Heterogenität der Klassenzusammensetzung gerecht. Ziele sind möglichst kreatives Arbeiten an relevanten und somit motivierenden Themen sowie Arbeiten im Bereich der individuellen Stärken an der persönlichen Leistungsgrenze. Lehr- und Lernformen wie Werkstatt- und Wochenplanunterricht, Reisetagebuch, Projektunterricht, Klassenrat u.v.a.m. ermöglichen eine Berücksichtigung der Heterogenität innerhalb einer Klasse (Huser, 2004, S. 55-56).

Besagte Formen des offenen Lernens bieten Anknüpfungspunkte für unterschiedlichste Begabungen einerseits und ermöglichen das Erkennen bislang unentdeckter Begabun-

gen, Interessen oder Fähigkeiten einzelner Kinder im Sinne eines begabungsförderdiagnostischen Konzeptes andererseits (Urban, 2004, S. 148).

Mit anderen Worten ist eine individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes überhaupt erst in offenen Unterrichtssituationen möglich. Auf Dauer reicht es nicht, nur Lernschwache bzw. besonders Leistungsstarke (meist außerschulisch) zu fördern (Kunze & Solzbacher, 2008, S. 309).

Die Grundidee offener Lernformen ist eine von der Lehrperson vorbereitete Lernumgebung, aus der die Kinder selbst jenes Material auswählen, das sie für ihr individuelles Lernen benötigen. Diese Selbstdifferenzierung der Schülerinnen und Schüler bietet die effizienteste Methode den Individualisierungsanforderungen, die aus der Heterogenität der Kinder erwachsen, gerecht zu werden (Trautmann, 2010, S. 80).

Begabungsförderung kann folglich in hohem Maße im Rahmen eines Angebots an offenen, flexiblen, reichhaltigen, stimulierenden und kreativen Lernumwelten, wie sie ansatzweise in offenen Lernformen vorzufinden sind, stattfinden (Urban, 2004, S. 170).

Zusammengefasst bedeutet das, dass eine ideale Umsetzung von Individualisierung und Differenzierung in leistungsheterogenen Lerngruppen durch die bereits erwähnte potenzielle Variationsbreite solch offener Lernsituationen ermöglicht wird (Malin, 2000, S. 139).

Ein pädagogisches Basiskonzept offenen Unterrichts gibt es bislang nicht und kann hier folglich nicht angeführt werden. Peschel unterscheidet in seinem Modell zur Öffnung von Unterricht die Dimensionen organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit als eine Möglichkeit der Systematisierung (Peschel, 2005 zit. nach Steenbuck, 2009, S. 103).

Im vorliegenden empirisch-praktischen Teil wurde versucht, durch einen auf den multiplen Intelligenzen basierenden Lernbetrieb den Unterricht zu öffnen und somit im Sinne der Individualisierung sowie Stärken- und Interessenorientierung eine begabungsfreundliche Lernumgebung zu schaffen.

Lernumgebung

Eine begabungsorientiert gestaltete Lernumgebung weist Merkmale wie ein breites Angebot an Büchern, Spielen und differenzierten Lernmaterialien mit hohem Aufforderungscharakter, einen Zugang zum Internet und eine Ressourcenecke mit vertiefenden Materialien auf (Engel & Palmstorfer, 2012b, S. 1).

Höchste Priorität hat die Vielfalt an Angeboten, um den Kindern in selbstregulierten Arbeitsphasen die Möglichkeit zu bieten, aus unterschiedlichsten Materialien auszuwählen (Urban, 2004, S. 148).

Zudem spielt der zeitliche Aspekt eine wichtige Rolle. Es muss ausreichend Zeit angeboten werden, um sich mit den Materialien in unterschiedlichen Sozialformen auseinandersetzen zu können und den Kindern dieserart das Erforschen und Durcharbeiten der gebotenen Lernumgebung überhaupt erst zu ermöglichen (Engel & Palmstorfer, 2012b, S. 1).

Lediglich offene Zeitstrukturen jenseits von 50-Minuten-Einheiten räumen den Kindern die Möglichkeit, selbstständig und forschend zu lernen, ein (Oswald & Weilguny, 2006 zit. nach Holzinger, 2013, S. 70).

Der Klassenraum an sich kann sich mit unterschiedlichen Funktionsecken bzw. als Ort der Kommunikation, aber auch des Rückzugs förderlich auf die Entwicklung auswirken (Holzinger, 2013, S. 69).

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass eine Wohlfühlschule optimale Bedingungen für gelingende Prozesse des Lehrens und Lernens bietet. Komponenten wie Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung sowie Assistenzfunktion seitens der Lehrperson stellen entscheidende Faktoren dar (Völker & Schwer, 2012, S. 300).

Lehrperson

Grundvoraussetzung für das begabungsfördernde Handeln einer Lehrperson ist die Fähigkeit, das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit zu beobachten, es in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen, zu respektieren und darauf mit individualisierten Lernangeboten angemessen zu reagieren (Engel & Palmstorfer, 2012b, S. 1-2).

Als Drehpunkt der Begabungsförderung sind Grundhaltungen der Lehrperson wie Akzeptanz, Dialogbereitschaft, Lernbereitschaft, Selbstreflexion und Offenheit anzuführen (Malin, 2007, S. 221).

Neben einer positiven Grundeinstellung der Lehrperson ist die Diagnosekompetenz von enormer Bedeutung für die Ermittlung eines mehrdimensionalen Begabungsprofils. Des Weiteren ist die Fähigkeit, angemessene, kriterienbezogene Urteile über das Lern- und Leistungsverhalten der Kinder abzugeben, essenziell, um individuelle Lernprozesse begabungsgerecht begleiten zu können (Paradies, Linser & Greving, 2011, S. 63).

Die zentrale Rolle der Lehrperson in einer begabungsfreundlichen Lernkultur manifestiert sich in einem pädagogischen Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, das von Ermutigung, Zuwendung, Vertrauen und Wertschätzung geprägt ist. Dies fördert wie-

derum ein emotionales und soziales Wohlbefinden in der Schule (Holzinger, 2013, S. 69).

Ferner ist einem veränderten Rollenverständnis große Bedeutung zuzuschreiben. Die Vorstellung der Lehrperson als Instrukteur entspricht weder den Rollenzuschreibungen im schülerinnen- und schülerzentrierten Lernen noch in Formen des selbstgesteuerten Lernens. Vielmehr ist die Lehrperson als Coach, Mentor bzw. Moderator von Lernprozessen zu sehen (Holzinger, 2013, S. 72).

Hier sei zudem noch die Relevanz der Sach- und Fachkompetenz der Lehrperson erwähnt. Darunter wird ein zeitgemäßes Wissen über den Begabungsbegriff sowie über Lern- und Förderprozesse verstanden (Holzinger, 2013, S. 70).

Lernorganisation

Projektunterricht

Hier kann im Idealfall jedes einzelne Kind seine Begabungen einbringen, vertiefen und präsentieren. Teamfähigkeit und Zeitmanagement werden intensiv trainiert (Engel & Palmstorfer, 2012b, S. 4).

Offene Arbeitsformen, das Einbinden von Expertinnen und Experten, die temporäre Mitarbeit von Eltern, das Miteinander bei Lernausflügen, unterschiedliche Sozialformen u.v.a.m. prägen diese Arbeitsform. Es entsteht eine offene Haltung für Neues und Herausforderndes (Engel & Palmstorfer, 2012a, S. 7).

Atelierunterricht

Im Rahmen des Atelierbetriebes wird in altersheterogenen bzw. interessenhomogenen Lerngruppen gearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler wählen eigenständig für einen bestimmten Zeitraum eine Lerngruppe aus. Organisatorisch werden dazu die Klassenstrukturen aufgelöst. Diese Unterrichtsform berücksichtigt Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen, wobei in jedem Atelier eine Intelligenz schwerpunktmäßig vertreten ist. Zentrale Aspekte des Atelierunterrichts sind das Formulieren von Fragen und Hypothesen, selbstverantwortliches Lernen, Entfaltung und Pflege spezieller Fähigkeiten/Begabungen, Kommunikation, Experimente, handelndes Lernen, das eigenständige Finden von Lösungen, Präsentationen und die Reflexion (Engel & Palmstorfer, 2012b, S. 5).

Der Atelierbetrieb bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Interessen, Bedürfnisse und Stärken in den Unterricht einzubringen (Malin, 2007, S. 223).

Lernwerkstatt

Auszeichnend für dieses pädagogische Konzept ist ganzheitliches, handlungsorientiertes, entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen. Das Suchen von individuellen Lernwegen, aktives Forschen sowie dialogisches Lernen nehmen eine zentrale Rolle ein (Malin, 2007, S. 222).

Ausgangspunkt des Lernens ist hier die eigene Fragestellung, abhängig vom persönlichen Interesse der Schülerinnen und Schüler. Das Lernen ist dementsprechend von Schüleraktivität geprägt. Die Arbeitsschritte werden von den Kindern protokolliert und am Ende präsentiert (Engel & Palmstorfer, 2012b, S. 5).

Die Lehrperson nimmt Beratungs- bzw. Moderationsfunktionen ein und regt Lernprozesse durch die Bereitstellung von Aufgaben, Anschauungsmaterialien, Hilfsmitteln für Experimente u.v.m. lediglich an (Reichen, 1991 zit. nach Peschel, 2009, S. 29).

Ziel der Lernwerkstatt ist der Erwerb von Techniken der selbstständigen Wissensaneignung sowie die Förderung von Interessen und Begabungen (Malin, 2007, S. 222).

Planarbeit

Als eine Form offenen Unterrichts bietet die Arbeit mit Plänen (z. B. Tagesplan oder Wochenplan) individuelles Lernen in methodischer, inhaltlicher und organisatorischer Offenheit. Die Planarbeit ist ein geeignetes Instrument, um selbstverantwortliches und -organisiertes Lernen zu initiieren (Engel & Palmstorfer, 2012c, S. 2).

Förderplan

Förderpläne eignen sich optimal als Instrument der Begabungsförderung, zumal sie an den vorhandenen Fähigkeiten und Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ansetzen, Lernprozesse dokumentieren und den Blick der Lehrenden schärfen. Sie dienen der Planung von Förderstrategien, ermöglichen die Dokumentation der individualisierten Lernprozesse und bilden die Grundlage für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Förderplan ist Teil einer differenzierten Förderplanung und kann als Instrument der Stärkenorientierung herangezogen werden. Ein Schülerportrait, das die Ausgangssituation beschreibt, kann als Basis des Förderplans dienen. Im Sinne der Individualisierung des Unterrichts unterstützen Förderpläne die Umorientierung weg von allgemein gültigen Curricula hin zu einem am einzelnen Kind orientierten Lernplan. Dieses Instrumentarium ist als ganz besonders wertvoll einzustufen, da hierdurch die Individualisierung und Öffnung von Unterricht eine gleichermaßen sinnvolle wie nachvollziehbare Form bekommt. Indem Individualisierungsmaßnahmen do-

kumentiert und systematisiert werden, können methodische Entscheidungen transparent gemacht werden (Höhmann, 2005, S. 98-109).

Spektrum-Klasse

Als wichtiger Bestandteil der vorliegenden Arbeit ist die Idee der Spektrum-Methode anzuführen. Hierbei geht es einerseits darum, die Stärken der Kinder zu erfassen und zu dokumentieren, und andererseits darum, den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu bieten, ihre Potenziale zu entfalten. In diesem Sinne handelt es sich bei diesem Setting um eine Symbiose zwischen Diagnostik und Förderung und entspricht demnach dem von der Autorin favorisierten begabungsförderdiagnostischen Ansatz. Die Planung des im empirisch-praktischen Teil der Arbeit beschriebenen Projektes erfolgte daher in Anlehnung an diese Methode.

Gardner postuliert in seiner Idee der sogenannten Spektrum-Klasse eine anregende Lernumgebung als Voraussetzung für die Evaluation bzw. die Förderung der einzelnen Intelligenzen. Ausgehend von der Annahme, dass ein vielseitig ausgestattetes Lernumfeld die optimale Beobachtung der Kinder ermöglicht, kann in Spektrum-Klassen von jedem Kind ein individuelles Intelligenzprofil erstellt werden. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem Intelligenzspektrum jedes Kindes, das in einer derartigen Lernumgebung per se beobachtbar ist. Um den Kindern die Möglichkeit zu bieten, ihre Potenziale zu entdecken und zu entwickeln, werden acht „Lernecken“ zu den acht Intelligenzen mit Spielen und Materialien, die die einzelnen Intelligenzbereiche fördern, eingerichtet. Statt die Kinder zur Evaluation zu bringen, wird die Evaluierung zu den Kindern gebracht, indem beobachtet wird, welchen Materialien sie sich in ungelentkten Spiel- und Lernphasen zuwenden (Gardner, 2002, S. 166-167).

Ein Merkmal der Spektrum-Methode – die Stärkenorientierung – ist speziell hervorzuheben. Im Rahmen dieser Lernumgebung können jedem einzelnen Kind Stärken zugewiesen werden. Die Folge sind positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Kinder. Hierzu ist festzuhalten, dass sich in diesem Zusammenhang ferner ein positiver Einfluss auf die Klassengemeinschaft bemerkbar macht. Die Erkenntnis, dass alle Fähigkeiten gleichwertig sind und die individuellen Stärken eine Bereicherung für die Klasse darstellen, erhöht die Wertschätzung der Vielfalt sowie den gegenseitigen Respekt voreinander (Chen, Krechevsky, Viens & Isberg, 1998, S. 42-43).

In diesem Setting liegt der Fokus ganz klar auf der Stärkenidentifikation. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass jedes Kind persönliche Stärken aufweist, bietet diese Methode den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in unterschiedlichen Bereichen –

sozial, musikalisch, mathematisch, sprachlich, mechanisch, künstlerisch, wissenschaftlich und physisch – einen individuellen Zugang zu finden (Krechevsky, 1998, S. 4).

Die seit neun Jahren stetig weiterentwickelte Spektrum-Methode bietet Möglichkeiten zu alternativer Beurteilung sowie zur Anreicherung des Regellehrplans. Basierend auf der Theorie von Gardner zielt sie auf die Identifikation und Förderung der individuellen Stärken und Interessen der Kinder ab, wobei ausnahmslos jedes Kind seine Fähigkeiten ausleben bzw. vielmehr noch präsentieren kann. Zentraler Gedanke ist, die Verschiedenartigkeit der Talente nicht nur zu akzeptieren, sondern als Bereicherung anzusehen und wertzuschätzen (Chen et al., 1998, S. 1).

Organisationsformen der Begabungs- und Begabtenförderung

Prinzipiell sind begabungs- und begabtenfördernde Lernorganisationsformen nach Formen der Segregation oder Integration zu gestalten (Oswald, 2008, S. 86).

Nach Oswald kann zwischen vier Organisationsformen von Begabungs- und Begabtenförderung unterschieden werden. Lernangebote für hochbegabte Kinder in eigenen Schulen oder Klassen bzw. spezielle Förderangebote in außerschulischen Institutionen stellen die beiden Organisationsformen dar, die eine gewisse Segregation mit sich bringen. Im Gegensatz dazu schaffen spezielle Förderangebote innerhalb der Schule sowie eine Förderung unterschiedlich Begabter durch Individualisierung im gemeinsamen Unterricht eine Kultur der Inklusion (Oswald 2003, zit. nach Holzinger & Pietsch, 2008, S. 48).

2.7.3 Begabtenförderung durch Akzeleration und Enrichment

Gesetzt den Fall, der Unterricht realisiert Prinzipien einer begabungsfreundlichen Lernumgebung, findet auch Begabtenförderung zu einem gewissen Grad integrativ statt. Dies verringert die Notwendigkeit spezieller Fördermaßnahmen für hochbegabte Kinder. Dennoch sind, wenn erforderlich, gezielte, individuell auf das Kind abgestimmte Aktionen zu setzen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung ausnahmslos aller Lernenden im Sinne des Umgangs mit Heterogenität durch Individualisierung. Jeder Mensch hat Begabungen, Stärken, Interessen sowie das Recht darauf, entsprechend gefördert zu werden.

Zum Zweck der Vollständigkeit seien hier kurz die zwei grundlegenden Förderansätze für Kinder mit hohen Fähigkeiten angeführt. Diese beiden klassischen Prinzipien der Begabtenförderung richten sich im Speziellen an hochbegabte Schülerinnen und Schüler (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 47).

Im Rahmen des Enrichment-Programms wird der Unterricht für das jeweilige Kind durch vertiefende Inhalte des Lehrplans bzw. auch durch vertiefende nicht im Curriculum vorgesehene Inhalte angereichert. Schülerinnen und Schüler werden durch aktiv entdeckendes, forschendes, vernetztes Denken zu eigenverantwortlichem und selbstreguliertem Lernen an im Idealfall selbst gewählten Projekten ermutigt. Enrichment wird demnach als Bereicherung des Lernprozesses verstanden und stellt Qualität von Erkenntnis und Verstehen vor Quantität (Huser, 2004, S. 57).

Maßnahmen der Akzeleration beschleunigen das Durchlaufen der Schulzeit. Zusammengefasst wird dies durch frühzeitige Einschulung, Überspringen von Schulstufen und Compacting – gestrafftes Bearbeiten des zu behandelnden Stoffes – erzielt (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 47).

Darüber hinaus ist eine Verschmelzung von Akzeleration und Enrichment eine weitere Möglichkeit der optimalen Begabtenförderung. Der Besuch des Unterrichts in einem bestimmten Fach in einer höheren Schulstufe stellt beispielsweise eine solche Mischform dar. Dieser Förderansatz nennt sich Pull-out-Programm (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 47).

3. Empirischer Teil

3.1 Methodisches Vorgehen

Der empirisch-praktische Teil dieser Arbeit versucht eine Antwort auf die gegenständliche Forschungsfrage zu geben, wie die Stärken jedes einzelnen Kindes identifiziert und eine begabungsfreundliche Lernumgebung gestaltet werden könnte, um diese zu fördern.

Basierend auf den Erkenntnissen aus der intensiven Auseinandersetzung mit facheinschlägiger Literatur wurde ein exemplarischer Leitfaden zur Begabungsidentifikation und -förderung in der Grundschule erstellt. Die Ideen und Materialien bieten einen Auswahlkatalog für Lehrerinnen und Lehrer zum Einstieg in diese Thematik.

Unter dem Blickwinkel der Aktionsforschung fand die eigenständige Entwicklung, Durchführung und Auswertung des Projektes statt. Eine fundierte Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse geschah auf Basis einer Zielscheibenevaluation sowie eines Forschungstagebuchs. Konkret erfolgte die Auswertung beider Instrumentarien nach der Methode der Kodierung des gesammelten Datenmaterials, wie im nachfolgenden Kapitel „3.4. Darstellung der Resultate“ beschrieben. Unter Zuhilfenahme der Ergebnisse der Zielscheibenevaluation und jeglicher Eintragungen des Tagebuchs – Gedanken, Beobachtungen, Beschreibungen, Reflexionen, Ideen, Fotos, Sammlungen sonstiger Materialien – konnte die gegenständliche Annahme bestätigt werden. Es wurde davon ausgegangen, dass eine nach dem Prinzip der Spektrum-Methode gestaltete Lernumgebung, basierend auf der Theorie der multiplen Intelligenzen nach Gardner, jedem Kind die Möglichkeit bietet, seine Begabungen zu entdecken, sich interessenorientiert weiterzuentwickeln und sich mit seinen Stärken auf individuelle Weise zu beschäftigen.

3.2 Darstellung der verwendeten Instrumente

3.2.1 Aktionsforschung

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 13)

Motive der Aktionsforschung

Das wesentliche Motiv der Aktionsforschung besteht darin, die Qualität der Arbeit in einem bestimmten Praxisbereich und die Bedingungen, unter denen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler arbeiten, zu verbessern. Genauer handelt es sich um die systematische Untersuchung einer beruflichen Situation, die von Lehrpersonen selbst durchgeführt wird, mit dem Ziel, diese zu verbessern. Probleme der Praxis werden somit eigenständig bewältigt, Innovationen durchgeführt und überprüft. Die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse spielt hierbei eine wichtige Rolle (Altrichter & Posch, 2007, S. 13-14).

Charakteristika der Aktionsforschung

Die Forschung wird von direkt betroffenen Personen betrieben und in die Kommunikation einer professionellen Gemeinschaft eingebunden. Ziel der Forschung sind die Erkenntnis und die Entwicklung, wobei die gewonnenen Erkenntnisse veröffentlicht und einer kollegialen Diskussion ausgesetzt werden. Unterschiedliche Perspektiven werden im Forschungsprozess, der einen längerfristigen, zyklischen Charakter annimmt, miteinander verglichen. Die Fragestellung im Rahmen der Aktionsforschung knüpft an eigene Erfahrungen an und ist demnach für die eigene Berufstätigkeit relevant. Ebenfalls charakteristisch ist der Kreislauf von Aktion und Reflexion, die immer wieder aufeinander bezogen werden (Altrichter & Posch, 2007, S. 15-21).

Bedeutung der Aktionsforschung

Die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA betrachtend, herrscht steigender Bedarf an individueller und gemeinsamer Unterrichtsentwicklung. Hierfür sind keine Neuentwicklungen vonnöten, sondern eine Verbreitung bereits existierender Unterrichtsinnovationen innerhalb der Berufsgruppe. Dies kann durch Sammeln von Erfahrungen aus Entwicklungsprojekten, Veröffentlichungen und Analysieren dieser in kollegialen Netzwerken sowie durch die Nutzung der Erkenntnisse für die Weiterentwicklung erfolgen. Im Forschungsprozess wird Entwicklungsarbeit für den Praxisbereich Schule geleistet sowie das eigene Wissen und die berufliche Kompetenz ausgeweitet. Die Verbreitung der gewonnenen Erkenntnisse an eine breitere Öffentlichkeit nimmt eine zentrale Rolle ein, zumal das Ziel in der Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens in der Schule liegt. Der Aktionsforschungsprozess setzt reflektierende Praktikerinnen und Praktiker voraus, die ambitioniert sind, die Stärken ihres unterrichtlichen Handelns weiterzuentwickeln und die Schwächen zu überwinden sowie

Neues aufzugreifen und zu erproben. Es handelt sich demgemäß um Personen, die Interesse daran haben, ihr Handeln nicht erstarren zu lassen (Altrichter & Posch, 2007, S. 22-23).

3.2.2 Forschungstagebuch

Das Forschungstagebuch ermöglicht die Dokumentation von Erfahrungen, die auf diese Weise für andere nutzbar gemacht werden können (Fischer & Bosse, 2010, S. 871).

Es wird in Form eines Beobachtungsprotokolls für einen bestimmten Zweck, zu einem bestimmten Thema, für einen begrenzten Zeitraum geschrieben. Aus den drei Formen – offen, teilweise standardisiert und standardisiert – wurde für die gegenständliche Feldforschung die offene Tagebuchform ausgewählt, bei der die Forscherin oder der Forscher selbst das Instrument ist. Hier werden Beobachtungen memoriert, Notizen festgehalten, Zeichnungen angefertigt u.v.a.m. (Fischer & Bosse, 2010, S. 878).

Im Forschungstagebuch werden Praxisprozesse beschrieben, Veränderungen dokumentiert und auf ihre Wirkung hin eingeschätzt. Es stellt eine Form des schriftlichen Nachdenkens dar, wobei Wege und Irrwege erschlossen werden können (Anastasiadis & Bachmann, 2005, S. 165-166).

Dieses schriftliche Nachdenken ist dazu geeignet, eigene Annahmen interpretierend zu überprüfen bzw. weitergehende Hypothesen zu entwickeln (Fischer & Boss, 2010, S. 879).

Die Gestaltung des Tagebuchs obliegt der Forscherin oder dem Forscher selbst, wobei die aufgezeichneten Erfahrungen ein bewusstes Wahrnehmen des Forschungsprozesses ermöglichen (Anastasiadis & Bachmann, 2005, S. 165).

Beim Forschungstagebuch handelt es sich um eines der wichtigsten Instrumente zur schriftlichen Aufzeichnung von Ereignissen in der Forschungsphase. Der Fokus liegt auf der Selbstreflexion der Forscherin oder des Forschers. Es dient einerseits der Analyse des Forschungsprozesses und andererseits der Auswertung bzw. Einschätzung der Ergebnisse. Kerninhalte sind eine Dokumentation der Forschungsgeschichte, die Offenlegung der Untersuchungssituation sowie die Darstellung der eigenen Lage, Befindlichkeit und Rolle im Forschungsgefüge. Durch die Dokumentation von persönlichen Wertvorstellungen, Sichtweisen, Interessen, aber auch Konflikten innerhalb des Forschungsfeldes werden diese einer Reflexion zugänglich gemacht (Anastasiadis & Bachmann, 2005, S. 165).

Eine sinnvolle Rekonstruktion der Forscherinnen- und Forschsubjektivität wird durch die Führung eines derartigen Tagebuchs ermöglicht. Zudem wird hierbei die eigene Beobachtungsfähigkeit, die in pädagogischen Berufen eine wichtige Grundkompetenz darstellt, geschult (Anastasiadis & Bachmann, 2005, S. 165-166).

Im Forschungstagebuch finden Emotionen, Reaktionen, Beschreibungen des Forschungsvorgehens, Begründungen zu Abweichungen, Selbstreflexionen, Thesen, Ideen, Gedanken, Recherchetätigkeiten, Checklisten, Sammlungen sonstiger Materialien, Fragen und Probleme, die auftauchen, ihren Platz. Der Abstand zwischen dem Erlebten und der Niederschrift sollte so kurz wie möglich gehalten werden. Es empfiehlt sich überdies, ein Kriteriensystem zu erarbeiten, um Notizen schon beim Schreiben den verschiedenen Aspekten zuordnen zu können und das Reflexionsniveau zu optimieren (Anastasiadis & Bachmann, 2005, S. 166).

Ein großer Vorteil des Forschungstagebuchs liegt in der Möglichkeit, es mit Daten, die mit anderen Forschungsmethoden gewonnen wurden, mit Interpretationen und Kommentaren, mit reflexiven Verdichtungen, Illustrationen, Bilddokumenten und anderem zu erweitern. Darüber hinaus besteht, aufgrund von regelmäßigen Einträgen in Form von kurzen Gedächtnisprotokollen, eine gewisse Kontinuität, durch die das Forschungstagebuch eine Qualität erlangen kann, die es über andere Forschungsmethoden hinaushebt (Altrichter & Posch, 2007, S. 30-32).

Konkret ist das Forschungstagebuch eine Möglichkeit, „der Praxis Sprache zu geben, ohne die Wissenschaft zu vernachlässigen“ (Fischer & Bosse, 2010, S. 876).

Es bietet sich demgemäß ideal dazu an, die eigene Forschung basierend auf Fachliteratur kritisch zu hinterfragen, das Projekt auf seine gewünschte Wirkung bzw. auch Umsetzbarkeit hin zu untersuchen und den gesamten Prozess zu analysieren und entsprechend auszuwerten. Die Möglichkeit der Verknüpfung mit anderen Forschungsmethoden, der freien Zeiteinteilung beim Verfassen von Eintragungen sowie die qualitative Hochwertigkeit dieses Instrumentariums, gewährleistet durch die hohe Kontinuität der Eintragungen, sind nur einige der vielen Vorteile des Forschungstagebuchs. Alle angestellten Beobachtungen während der Durchführung fanden hier ihren Platz. Diese große Bandbreite an Dokumentationen garantierte eine fundierte Beantwortung der gegenständlichen Forschungsfrage (Fischer & Bosse, 2010, S. 878).

Die Bearbeitung und Nutzung des Datenmaterials erfolgt in drei Schritten – Beobachtungen und Ereignisse notieren, Kurzkommentare ergänzen und Verknüpfungen herstellen bzw. gegebenenfalls neue Hypothesen aufstellen (Fischer & Bosse, 2010, S. 878).

3.2.3 Zielscheibenevaluation

Zur Begabungsidentifikation sowie zur Projektreflexion dienen Evaluationszielscheiben. Diese Methode ermöglicht eine rasche und unkomplizierte Erfassung der momentanen Stimmung, der Selbsteinschätzung, der Beurteilung, der persönlichen Sichtweise u.v.a.m. Der Vorteil dieser Methode liegt in ihrer Durchführbarkeit ohne Dritte, was bedeutet, dass lediglich Lehrperson sowie Schülerinnen und Schüler involviert sind. Durch die Kreissegmente lassen sich differenzierte Aussagen zu bestimmten Bereichen machen (Schratz, 2001, S. 122).

Unter Verwendung von Zielscheiben als Evaluationsinstrument wurden die Stärken der Kinder mittels Selbstnomination zu Beginn des Projektes identifiziert.

Die Evaluationszielscheibe kann ferner als Kurzurückmeldungsinstrument eingesetzt werden. Im Rahmen des Projektabschlusses wurde daher ebenfalls mit einer vorbereiteten Zielscheibe gearbeitet, auf die die Kinder Aussage für Aussage ihren weißen Knopf in das auf sie zutreffende Kreissegment platzierten. Auf diese Weise wurden die Einschätzungen der Kinder zu neun Aussagen mittels Fotodokumentation erfasst (Altrichter, Messner & Posch, 2004, S. 163).

3.3 Beschreibung der Durchführung

Im Zuge dieser Bachelorarbeit wurde im Februar 2014 ein Projekt mit Schülerinnen und Schülern einer vierten Klasse Volksschule zum Thema „Zirkus“ durchgeführt. Dabei sollten die Intelligenzbereiche nach Gardner angesprochen werden. Zudem erhielten die Kinder Freiraum bei der Wahl ihrer Arbeitsschwerpunkte und beim Arbeiten selbst, um die individuellen Interessen und Stärken in den Vordergrund zu stellen. Der zeitliche Umfang der Projektarbeit wurde auf zwei Tage zu jeweils vier Stunden fixiert.

Die 4.a.-Klasse der Volksschule Nestelbach wurde aufgrund der zukünftigen Zusammenarbeit im Rahmen des Blockpraktikums im 6. Semester als Sample gewählt. Hauptintention war es, die 14 Schülerinnen und Schüler bereits im Vorfeld kennenzulernen, vor allem im Hinblick auf ihre Stärken und Interessen. Gewonnene Erkenntnisse können dieserart bei der bevorstehenden gemeinsamen Arbeit berücksichtigt werden.

Ebenso bunt und schillernd wie die Welt der Begabungen ist die Zirkuswelt, die vielfältige Facetten von witzig bis sportlich mit sich bringt. Das Thema „Zirkus“ fasziniert Kinder, weckt ihre Begeisterung und wirkt äußerst motivierend auf sie. Es bietet sich

ideal dafür an, den Unterricht zu öffnen und die Schülerinnen und Schüler, entsprechend ihrer Stärken und Interessen, selbstbestimmt arbeiten zu lassen.

1. Tag: Multiple Intelligenzen

Der erste Projekttag drehte sich um die Einführung der multiplen Intelligenzen. Hierzu wurde den Kindern die Geschichte „Ein Schatz für unsere Stadt“ (siehe Anhang) vorgelesen. Unter Zuhilfenahme von Edelsteinen, Tierbildern, Wortkarten und einer Schatzkiste wurden den Kindern die Intelligenzbegriffe vermittelt.



Abbildung 5: Einführung der multiplen Intelligenzen

In weiterer Folge galt es nach einer Phase der Selbstreflexion die eigenen Stärken auf einen Edelstein zu schreiben. Die Kinder begründeten ihre Vermutungen und sprachen im Plenum über die Selbsteinschätzungen. Die Klassenschatzkiste der 4.a. wurde mit den Edelsteinen aller Kinder gefüllt.



Abbildung 6: Edelsteine der 4.a.

Nach erneuter Reflexion füllte jedes Kind für sich sein individuelles Intelligenzprofil (siehe Anhang) aus.

Gemeinsam wurden im nächsten Schritt themenrelevante Wörter erarbeitet. Es wurde ein Zirkusbuch vorgelesen, über den Zirkus und damit zusammenhängende Erfahrungen gesprochen sowie Wortkarten mit entsprechenden Beschreibungen verbunden.



Abbildung 7: Zirkuswörter

Im Anschluss an die gemeinsame Erarbeitung konnten die Kinder aus einem Pool an Arbeitsblättern zu diesen Zirkuswörtern auswählen und mittels Selbstkontrolle ihre Arbeit überprüfen. Eine Erklärung des genauen Projektablaufs stellte den Abschluss des ersten Tages dar.

2. Tag: Begabungsfördernde Lernumgebung „Zirkus“

Der zweite Tag, das Herzstück des Projektes, stand ganz im Zeichen der Stärkenorientierung. Die Kinder arbeiteten frei und selbstständig in einer bereits vorbereiteten Lernumgebung. Die acht „Intelligenz-Ecken“ verteilten sich auf vier Räume und umfassten insgesamt 94 unterschiedliche Aufgabenstellungen. Zumal jeder Auftrag eine genaue Anleitung sowie eine Lösung – sofern notwendig – beinhaltete, bedurfte es keiner Instruktionen während des gesamten Lernbetriebes. In ihrer Rolle als Moderatorin und Coach stand die Lehrperson stets zur Verfügung.



Abbildung 8: Intelligenz-Ecken

Erledigte Aufgaben wurden in individuellen Portfolios gesammelt und im „Intelligenz-Ecken-Plan“ (siehe Anhang) eingetragen. Jedes Portfolio bestand demnach aus einer

persönlichen Sammlung der Werke, dem eigenen Intelligenzprofil sowie einem Intelligenz-Ecken-Plan.

Zum gemeinsamen Abschluss fand die Premiere des Zirkus der 4.a.-Klasse statt. Mit passender Zirkusmusik im Hintergrund und einer Moderation des Zirkusdirektors, in Gestalt einer Elefantenhandpuppe, wurden etliche akrobatische und musikalische Zirkusnummern, pantomimische Darstellungen und Clownnummern vorgeführt, gemalte Bilder gezeigt sowie Witze und dergleichen vorgelesen. Die Zielscheibenevaluation zum Schluss diente der Auswertung des Projektes.

Der exakte Ablauf der beiden Projektstage, ein kleiner Einblick in die Fotodokumentation, eine Übersicht aller Materialien und Aufträge der acht „Intelligenz-Ecken“ sowie einige exemplarische Aufgabenstellungen der jeweiligen Ecken befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

3.4 Darstellung der Resultate

3.4.1 Auswertung der Zielscheibenevaluation

Die neun Aussagen der Zielscheibenevaluation – im Anhang zu finden – basieren auf den zuvor festgelegten Kategorien Lernfreude/Motivation, selbstständiges Lernen, selbstbestimmtes/ -reguliertes Lernen, interessen-/ stärkenorientiertes Lernen und Stärkenbewusstsein. Sie dienen der Überprüfung der Annahme, dass die vorbereitete Lernumgebung dem begabungsförderdiagnostischen Ansatz gerecht wird und demnach jedem Kind die Möglichkeit bietet, sich seiner Begabungen bewusst zu werden, sich interessenorientiert weiterzuentwickeln und sich mit seinen Stärken auf individuelle Weise zu beschäftigen.

Den Kindern wurde zu Beginn versichert, dass die folgende Evaluation keinerlei Auswirkungen für sie habe, sondern lediglich zu Forschungszwecken diene und daher eine ehrliche Bewertung enorm wichtig für die Projektauswertung sei.

Hierzu ist festzuhalten, dass viele Aussagen aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen achtsam zu interpretieren waren. Die Schülerinnen und Schüler wurden durch die zusätzlichen Erklärungen ihrer Klassenlehrerin zu einer anderen Interpretation geleitet als ursprünglich vorgesehen. Beispielsweise sollte die Aussage „Ich konnte selbststän-

dig arbeiten“ Aufschluss darüber geben, ob die Kinder auf die Lehrperson angewiesen waren oder eigenständig arbeiten konnten. Die Klassenlehrerin wies die Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sie hier beantworten sollten, ob sie wirklich alleine (in Einzelarbeit) arbeiteten bzw. ob sie sich bei der Wahl der Aufgaben von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern leiten ließen. Ähnlich verhielt es sich bei den übrigen Aussagen durch Erklärungen solcherart seitens der Klassenlehrerin. Zusätzlich zur Zielscheibenevaluation wurden daher nach jeder bewerteten Aussage kurze Stellungnahmen von den Kindern eingefordert. Somit konnte sichergestellt werden, dass die nachfolgende Interpretation der Zielscheibenevaluation auf Basis der anfänglichen Intentionen der einzelnen Aussagen ausgewertet werden konnte.

Auswertungsschlüssel		
1	trifft gar nicht zu	hellblau
2	↓	violett
3	↕	grün
4	↑	dunkelblau
5	trifft vollkommen zu	rot

Tabelle 1: Aufschlüsselung der Zielscheibenevaluation

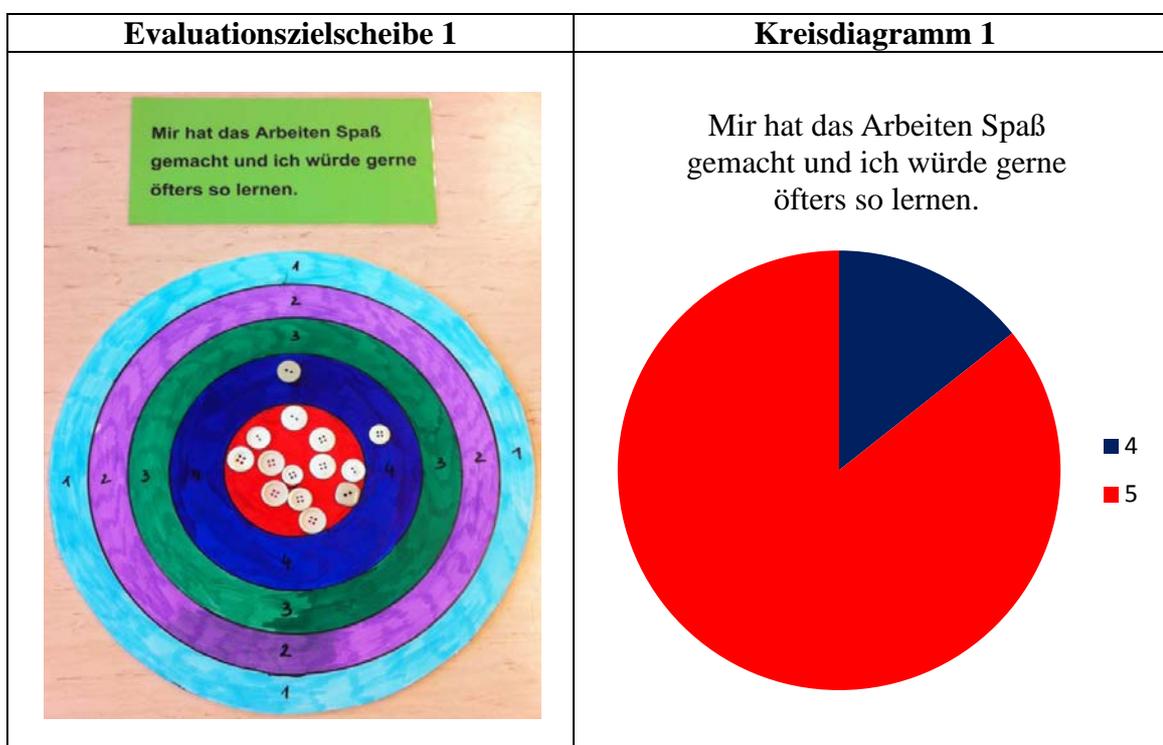


Tabelle 2: Zielscheibenevaluation 1

Der Aspekt der Lernfreude und Motivation wird hier näher beleuchtet. 12 von 14 Schülerinnen und Schülern vergaben für diese Aussage die volle Punktzahl. Die restlichen

beiden Kinder gaben eine Bewertung von 4 Punkten ab. Damit wurde bestätigt, dass den Kindern das grundlegende Prinzip dieses Lernbetriebes – das selbstständige Auswählen und Bearbeiten der Aufgaben aus den unterschiedlichen „Intelligenz-Ecken“ – Spaß machte und die Lernfreude demnach das Maximum erreichte.

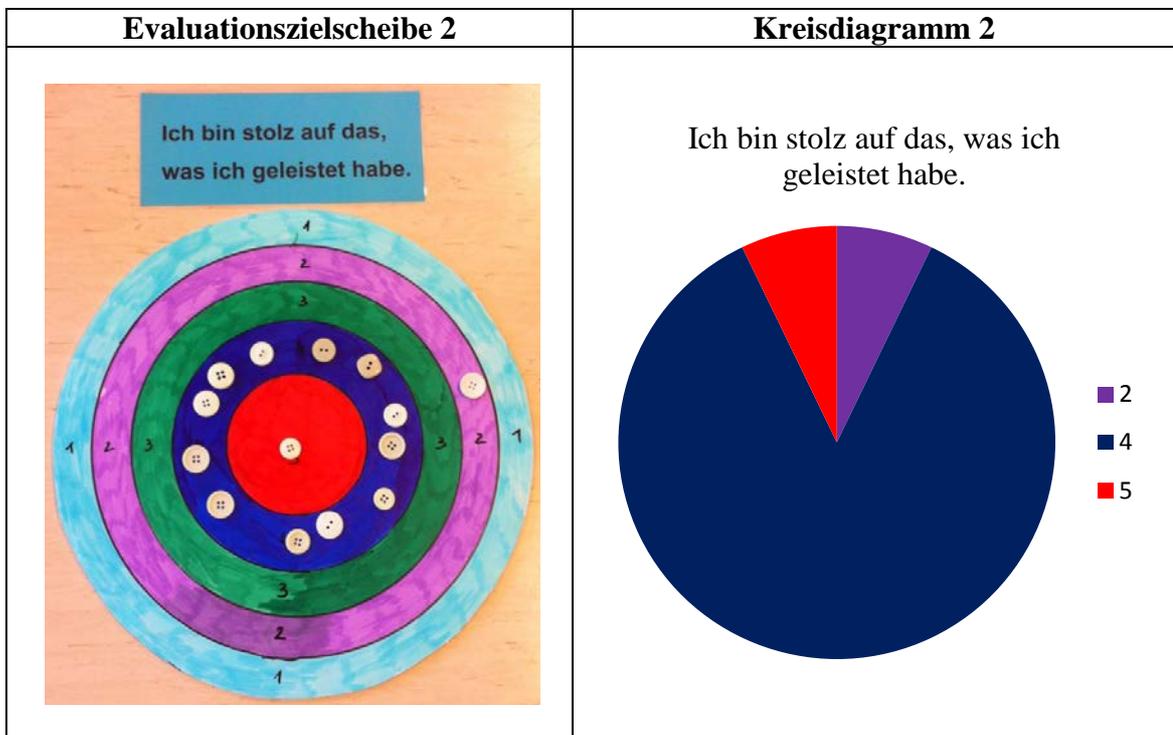


Tabelle 3: Zielscheibenevaluation 2

12 Schülerinnen und Schüler vergaben hier 4 von 5 Punkten. Jeweils 1 Kind bewertete mit 5 bzw. 2 Punkten. Grund hierfür ist die Interpretation dieser Aussage. Die Schülerinnen und Schüler gaben an, stolz auf ihre erledigten Aufgaben, ihre entstandenen Werke sowie ihr Portfolio zu sein, jedoch mit der Auswahl der Übungen nicht zufrieden zu sein. Die Kinder ließen sich bei der Wahl der Aufgaben das eine oder andere Mal von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern leiten. Einige Angebote wurden daher aufgrund der Präferenzen der Freundin oder des Freundes und nicht den eigenen Stärken entsprechend in Anspruch genommen.

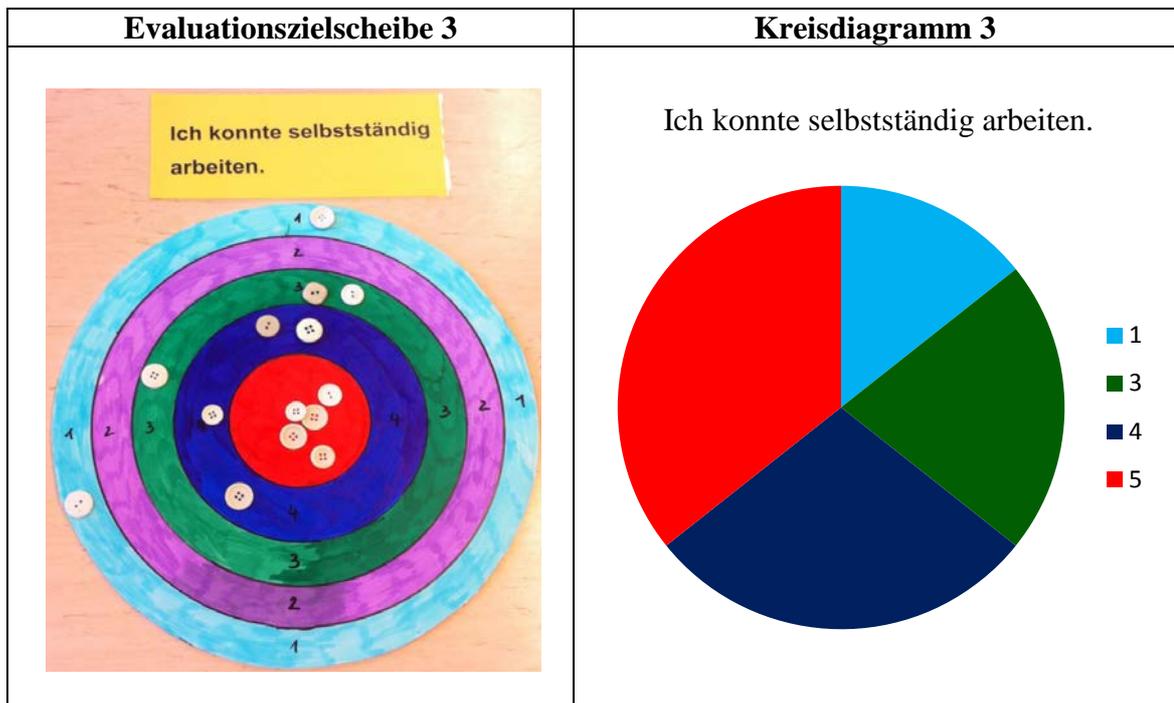


Tabelle 4: Zielscheibenevaluation 3

Diese Aussage zielt unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsbildung auf die Kategorie des selbstständigen Lernens ab. 9 Kinder vergaben hier 4 oder 5 Punkte. An dieser Stelle muss wiederum die Interpretation der Schülerinnen und Schüler erläutert werden. Die Kinder bestätigten, dass es ihnen möglich war, ohne jegliche Anweisungen der Lehrperson zu arbeiten und dass sie stets beschäftigt waren und auch zu jeder Zeit wussten, was zu tun war. Jedoch erklärten sie, dass sie sich bei der Wahl der Aufgaben von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern leiten ließen und somit nicht immer eigenständig entschieden, welche Angebote sie in Anspruch nahmen. 1 Kind gab an, exakt die gleichen Übungen erledigt zu haben wie seine Freundin bzw. sein Freund und platzierte daher seinen Knopf im äußersten Kreissegment. Das zweite Kind, das lediglich 1 Punkt vergab, beherrschte die deutsche Sprache noch nicht ausreichend genug, um die Aufgabenstellungen selbstständig zu lesen, weshalb in diesem Fall die Lehrperson unterstützend zur Seite stand. Die 3 Schülerinnen und Schüler, die 3 Punkte vergaben, erwähnten, die Entscheidung maßgeblich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abhängig gemacht zu haben. Der Rest orientierte sich eigenständig nach den individuellen Interessen und Stärken.

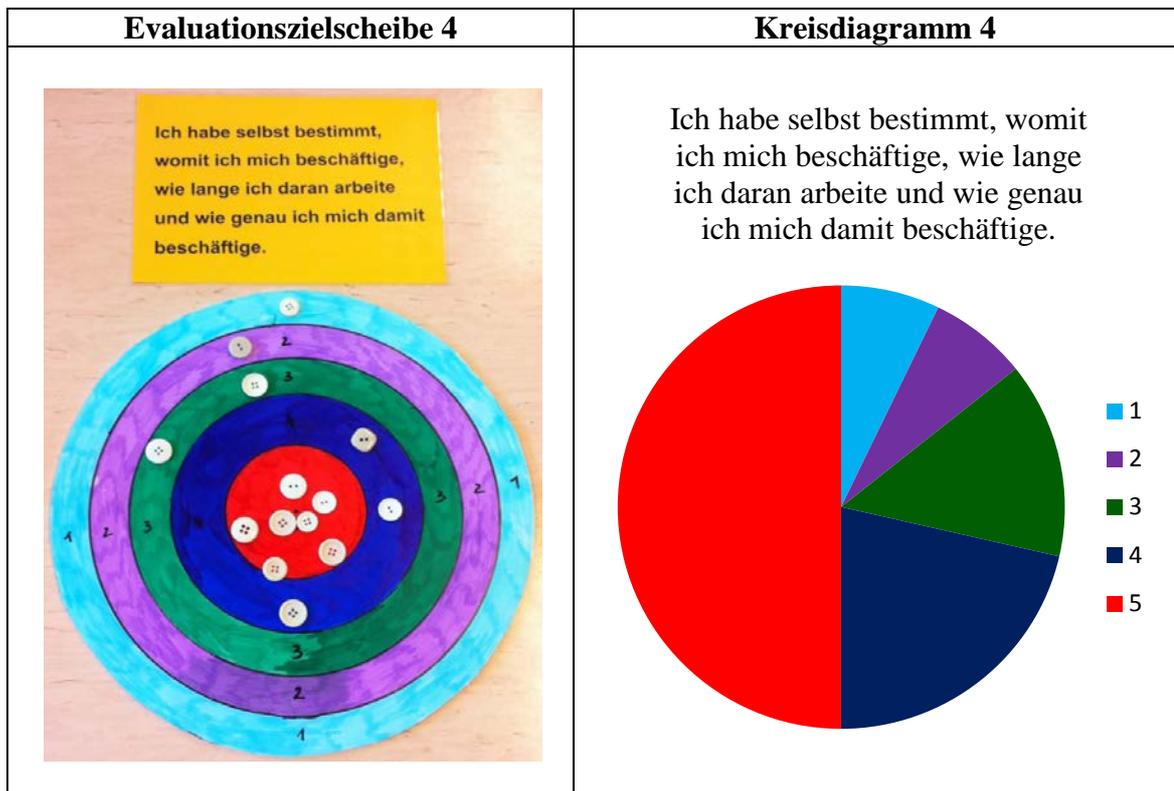


Tabelle 5: Zielscheibenevaluation 4

Im Sinne der Selbstdifferenzierung geht es hier um selbstbestimmtes/ -reguliertes Lernen. Alle 14 Kinder gaben an, dass sie sich ihre Zeit selbst einteilten und auch eigenständig – ohne Einfluss der Lehrperson – entschieden, wie genau sie etwas bearbeiteten. 7 Schülerinnen und Schüler vergaben für diese Aussage nicht die volle Punktezahl, mit der Begründung, dass sie sich bei der Wahl der Aufgaben an die Tendenzen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler hielten. Erneut ist hier demnach auf die Interpretation der Aussage zu achten. Diese Zielscheibe stellt lediglich eine Punktevergabe in Bezug auf die selbstbestimmte Auswahl der Übungen dar.

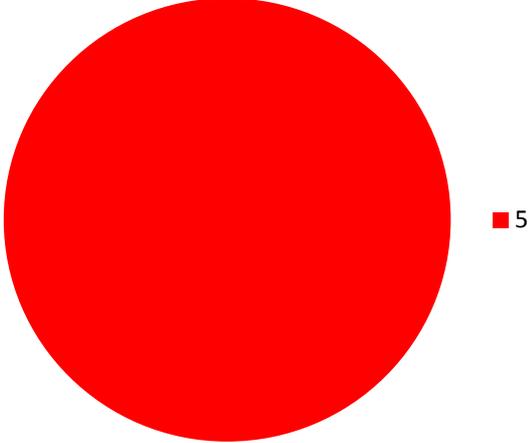
Evaluationszielscheibe 5	Kreisdiagramm 5
	<p data-bbox="900 248 1342 353">Ich habe mich mit Dingen beschäftigt, die mich interessieren und die ich gerne mache.</p> 

Tabelle 6: Zielscheibenevaluation 5

Die Bewertung dieser auf interessenorientiertes Lernen bezugnehmenden Aussage ist eindeutig. Alle Kinder der Klasse bestätigten, sich mit Aufgaben beschäftigt zu haben, die sie interessierten und die sie gerne machten. Die Erklärungen der Schülerinnen und Schüler beliefen sich hierbei auf das ebenso breite wie anregende Angebot. Folglich umfasste jede „Intelligenz-Ecke“ ansprechende Aufgabenstellungen, die das Interesse der Kinder weckten und deren Bearbeitung ihnen Freude bereitete.

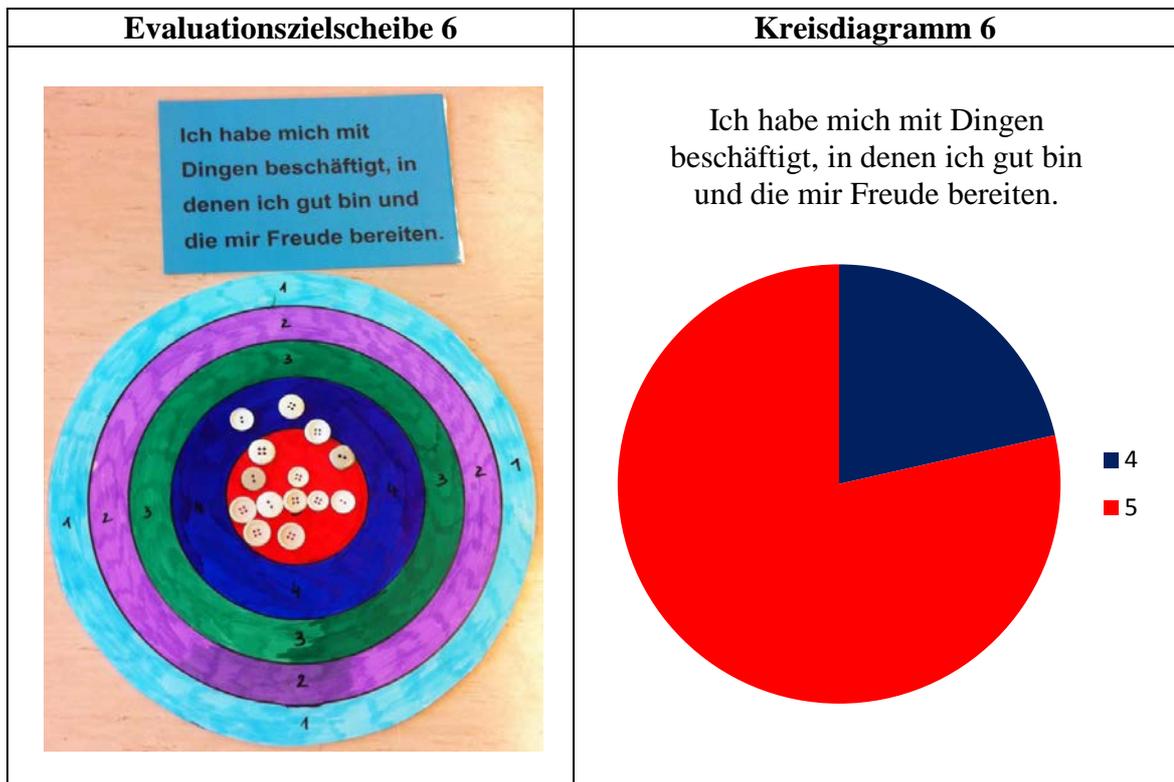


Tabelle 7: Zielscheibenevaluation 6

Diese Aussage basiert auf dem Aspekt der Stärkenorientierung. 11 von 14 Kindern stimmten hier vollkommen zu. 3 Schülerinnen und Schüler vergaben 4 von 5 Punkten mit der Begründung, nicht alle Aufgaben ihren Stärken entsprechend ausgewählt zu haben, sondern die eine oder andere Übung basierend auf der Entscheidung ihrer Mitschülerinnen oder Mitschüler erledigt zu haben. Alle Kinder erklärten, durchwegs Spaß bei der Bearbeitung der Aufgaben gehabt zu haben.

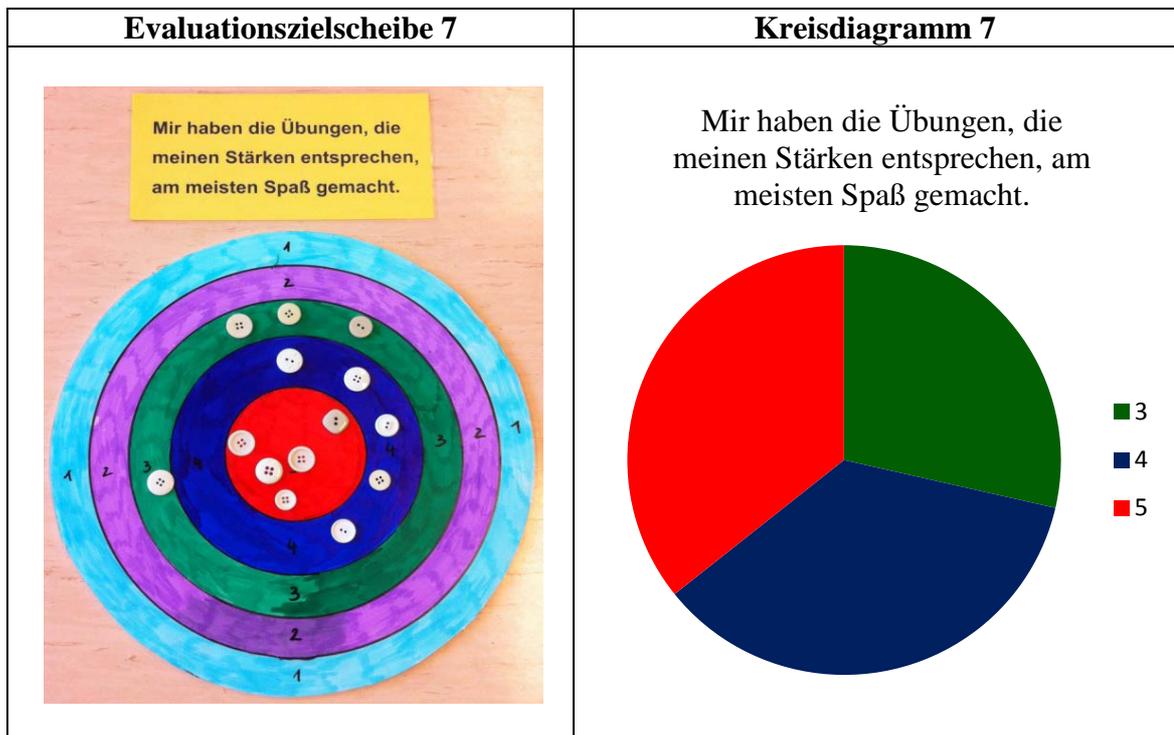


Tabelle 8: Zielscheibenevaluation 7

Diese Aussage dient der Ermittlung, ob die den eigenen Stärken entsprechenden Aufgaben den Schülerinnen und Schülern am meisten Freude bereiten. Hier teilten sich die Bewertungen auf die drei innersten Kreissegmente relativ gleichmäßig auf. 5 Kinder vergaben die volle Punktezahl. Jeweils 4 Kinder bewerteten die Aussage mit 4 bzw. 3 Punkten. Die Schülerinnen und Schüler, die hier nicht vollkommen zustimmten, erwähnten, dass ihnen die Aufgaben der „Intelligenz-Ecken“, die ihren persönlichen Stärken entsprachen, zwar zum Großteil am meisten Spaß machten, jedoch auch Übungen aus anderen Ecken – wie zum Beispiel „Naturklug-Ecke“ und „Körperklug-Ecke“ – für sie zu jenen mit dem größten Spaßfaktor zählten.

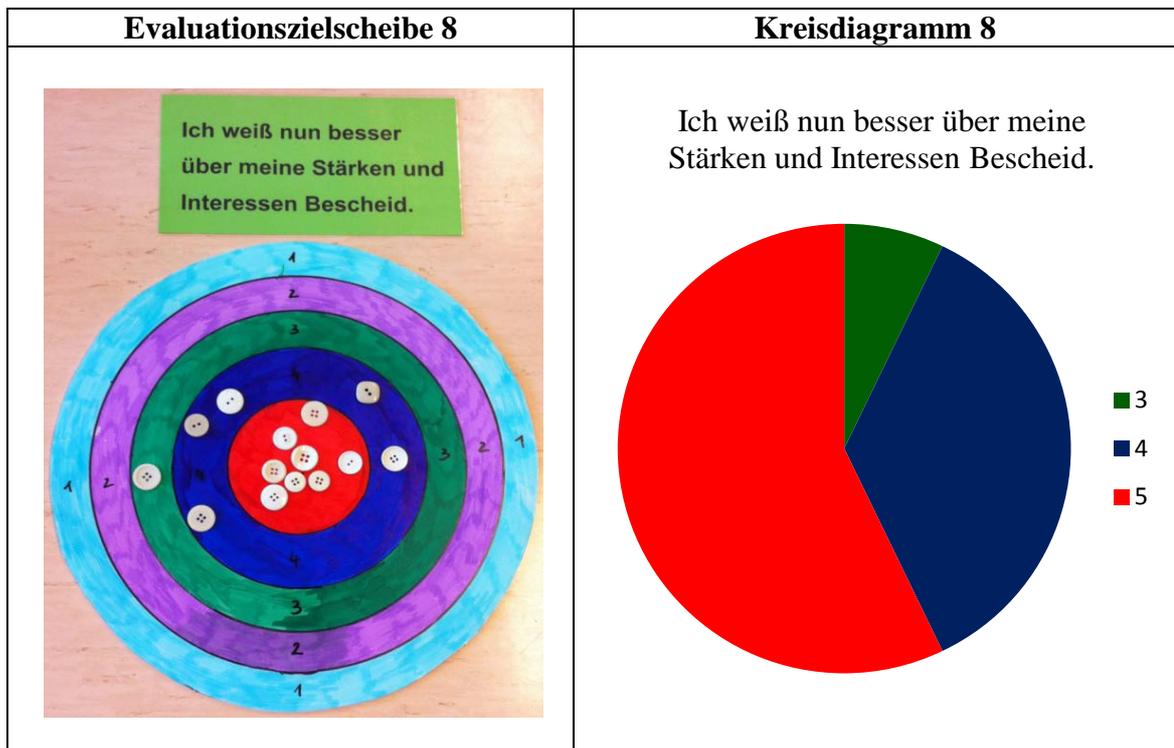


Tabelle 9: Zielscheibenevaluation 8

Die Grundlage dieser Aussage stellt das Fähigkeits-/ Interessenprofil dar. Hier fließen Aspekte wie der Selbstwert, das Wissen um die eigenen Stärken und der begabungsförder-diagnostische Ansatz mit ein. 8 von 14 Schülerinnen und Schülern hatten im Rahmen des Projektes die Möglichkeit, ihre Stärken und Interessen zu identifizieren bzw. diese bewusster wahrzunehmen sowie zu benennen und bewerteten diese Aussage daher mit 5 Punkten. 6 Kinder erklärten, sich ihrer Stärken und vor allem Interessen in Ansätzen bereits vor dem Projekt bewusst gewesen zu sein und vergaben daher 4 und 3 Punkte. Diese Schülerinnen und Schüler reflektierten jedoch, durch die Tiergeschichte und die eingeführten Intelligenzbegriffe sowie durch die intensive Arbeit im Projektbetrieb für ihre Stärken und Interessen sensibilisiert worden zu sein und diese nun bewusster wahrnehmen und besser zuordnen zu können.

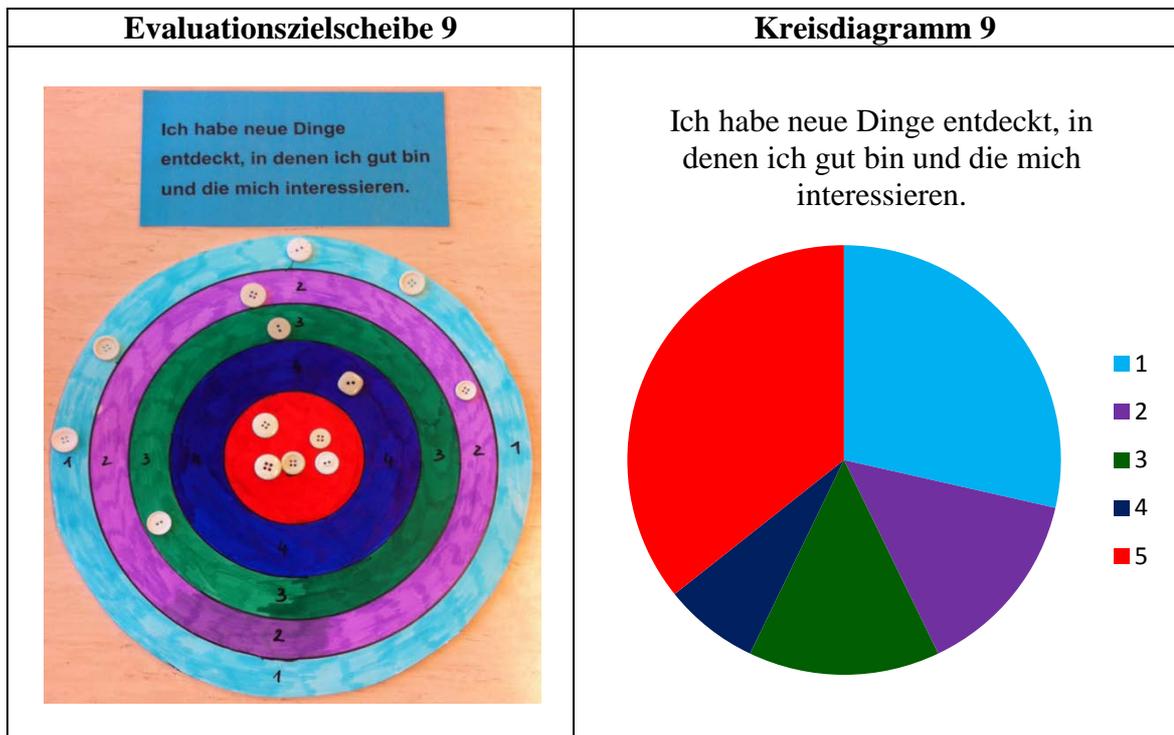


Tabelle 10: Zielscheibenevaluation 9

5 Kinder vergaben hier die volle Punktzahl. Diese Schülerinnen und Schüler konnten im Rahmen der begabungsfördernden Lernumgebung weitere Stärken und Interessen ihrerseits entdecken. Hier wurde die „Naturklug-Ecke“ als neues Interessengebiet und die „Menschenklug-Ecke“ als neues Stärkengebiet genannt. Weitere 5 Kinder bewerteten diese Aussage mit 4, 3 oder 2 Punkten. Diese Schülerinnen und Schüler entdeckten die eine oder andere für sie unerwartet interessante Aufgabe in einer „Intelligenz-Ecke“, die zuvor nicht in ihrem Intelligenzprofil vermerkt war. 4 Kinder, die lediglich 1 Punkt vergaben, bestätigten, weder neue Stärken noch Interessen für sich entdeckt zu haben. Sie wussten bereits im Vorfeld sehr genau über ihre Vorlieben und Fähigkeiten Bescheid. Aufgaben aus den jeweiligen „Intelligenz-Ecken“ ihres individuellen Intelligenzprofils machten ihnen Spaß und entsprachen ihren Interessen.

3.4.2 Interpretation des Forschungstagebuchs

Enorm wichtig für die Bearbeitung von Daten ist die Kodierung, d. h. ihre begriffliche Fassung. Beim angewandten deduktiven Weg erfolgt das Formulieren der Schlüsselbegriffe vor der Durchsicht des Datenmaterials. Diese basieren auf dem theoretischen Vorverständnis der Forscherin oder des Forschers bzw. ergeben sich aus den jeweiligen Fragestellungen (Altrichter & Posch, 2007, S. 194-195).

Sowohl im Rahmen der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Zielscheibenevaluation als auch bei der nachfolgenden Interpretation des Forschungstagebuchs wurden für

die Beantwortung der gegenständlichen Forschungsfrage relevante Kategorien im Vorfeld definiert, um eine fokussierte, kriteriengeleitete und somit gezieltere Beobachtung durchführen bzw. Forschung betreiben zu können.

Eine gestufte Vorgehensweise wurde gewählt, um kontrolliert zu plausiblen, verständlichen und allgemeingültigen Deutungen zu gelangen. Die Paraphrasierung des gesamten Textes stellte den ersten Schritt dar. Für die Interpretation galt es, das Tagebuch in einem nächsten Schritt erneut zu durchforsten und die einzelnen Textpassagen zu kodieren sowie den zuvor gebildeten Kategorien zuzuordnen. Zweck dieser interpretierenden Verdichtung ist es, die Textfülle zu strukturieren (Fischer & Bosse, 2010, S. 880).

Beim Kodieren tritt die Forscherin oder der Forscher in ein reflektierendes Gespräch mit dem Text ein. Das Datenmaterial sollte möglichst rasch nach der Forschung kodiert werden, zumal zu diesem Zeitpunkt die direkte Erfahrung noch frisch ist und dieserart sichergestellt werden kann, dass wertvolle Gesichtspunkte nicht verloren gehen (Altrichter & Posch, 2007, S. 196-197).

Im nächsten Schritt wurde das kodierte Datenmaterial weitergehend interpretiert und gedeutet. Hier ist die Produktion möglichst vielfältiger „Lesarten“ des Textes ausschlaggebend, um eine Fülle an Deutungsmöglichkeiten zu erschließen, die im Anschluss so lange argumentativ eingegrenzt werden, bis eine plausible Deutung vorliegt. Der abschließende Vergleich einzelner Textpassagen führt zu einer angemessenen Erkenntnis (Fischer & Bosse, 2010, S. 880).

Ein kritisch-prüfender Analyseprozess sollte aus einer progressiven und einer regressiven Fokussierung bestehen. Während bei ersterer Tätigkeit Textstellen gesucht werden, die das Analyseergebnis stützen, werden im zweiten Durchgang Fälle gesucht, die dem Ergebnis widersprechen und dadurch die Grenzen des Geltungsbereiches sichtbar machen. Auf diese Weise wird eine Verbesserung der Verlässlichkeit von Erkenntnissen erzielt (Altrichter & Posch, 2007, S. 203).

Die folgende Interpretation basiert auf jeglichen Eintragungen des Forschungstagebuchs, dessen Grundlage die zuvor festgelegten Beobachtungskriterien – Verständnis, Kommunikation, Lernfreude, Selbsttätigkeit und Stärken/Interessen – darstellen. Eine Auflistung der fünf Kategorien sowie erläuternde Unterpunkte sind im Anhang („8. Kategorien des Forschungstagebuchs“) zu finden.

Sämtliche Aufzeichnungen des ersten Projekttages sind der Kategorie „**Verständnis**“ zuzuordnen. Für die Einführung der Intelligenzbegriffe war ein flexibler zeitlicher Rahmen festzusetzen. Das Verständnis der Begrifflichkeiten war für die weitere Arbeit

von eminenter Bedeutung, weshalb Gespräche, Reflexionen, Nachdenkphasen und Gruppendiskussionen unbedingt zu inkludieren waren. Die Quintessenz der Geschichte „Ein Schatz für unsere Stadt“ – die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Begabungen für eine Gemeinschaft – wurde von den Kindern sofort erfasst. Im Rahmen der ersten verbalen Selbsteinschätzung und anschließender Diskussionsrunde wurde sehr klar ersichtlich, dass es den Kindern weit leichter fällt, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bezüglich ihrer Stärken einzuschätzen als sich selbst. Kinder in diesem Alter handeln weitgehend intuitiv, weshalb die Selbstreflexion eine größere Herausforderung als die Einschätzung anderer darstellt. Folglich wurde die geplante Selbstnomination in gewisser Hinsicht durch eine Peernomination erweitert.

Bezüglich der Verlässlichkeit von Schülerinnen- und Schülerurteilen sei hier kurz der Forschungsbericht „Wahrnehmen von Begabungen im schulischen Kontext“ von Andrea Holzinger erwähnt. Der Studie ist zu entnehmen, dass die Übereinstimmungen zwischen Peernominationen und Lehrerinnen- und Lehrernominationen bei der Einschätzung von Stärken und Begabungen überwiegen. Die Beurteilungen der Mitschülerinnen und Mitschüler sind demnach als durchaus reliabel zu betrachten (Holzinger & Pietsch, 2008, S. 25).

Die erklärte Intention war es, die Kinder für ihre Stärken zu sensibilisieren. Die Gruppendiskussion trug dazu bei, dieses Ziel zu erreichen. Nach ausreichender Beschäftigung mit den Intelligenzbegriffen füllten die Kinder ihr Intelligenzprofil aus. Bei dieser Selbstnomination nahmen sich die Schülerinnen und Schüler sehr viel Zeit, um bei jedem Intelligenzbegriff das für sie richtige Kreissegment anzumalen. Dies führte dazu, dass jedes Kind am Ende des ersten Projekttag ein sehr detailliertes und durch Selbsteinschätzung sowie Peernomination geprägtes individuelles Stärkenprofil in die eigene Zirkusmappe einheften konnte. Hintergrund der Methodenwahl – Zielscheibenevaluati-on – war, dass dabei nicht jedem Kind eine einzige Intelligenz zugeordnet wird, sondern die Kinder angeben können, wie stark jede einzelne der acht Intelligenzen bei ihnen ausgeprägt ist. Die meisten Schülerinnen und Schüler malten bei zwei oder drei Intelligenzen den Punkt in der Mitte an. Eine vollkommen logische Tatsache, zumal Kinder mehr als eine Stärke bzw. viele Interessen haben. Der Grad der Ausprägung nimmt mit dem Alter immer mehr zu oder ab. Im Rahmen der begabungsfördernden Lernumgebung des folgenden Tages war es wichtig, dass sich die Kinder mit allen Dingen, die sie interessieren und in denen sie Begabungen aufweisen, beschäftigen. Hierfür wäre es nicht zielführend gewesen, sich für eine Stärke zu entscheiden. Auffällig viele Schülerinnen und Schüler stuften den Bereich „körperklug“ als mittel bis sehr stark ausgeprägt

ein. Dies ist auf die enorme Relevanz von Bewegung in diesem Alter zurückzuführen. Auch der Bereich „menschenklug“ wurde von den meisten Kindern als stark ausgeprägt eingeschätzt. Die Kinder interpretierten – auch nach ausreichender Klärung der Begriffe – diesen Bereich als Angabe darüber, wie viele Freundinnen und Freunde sie haben.

Zur Kategorie „**Kommunikation**“ konnten folgende Beobachtungen angestellt werden. Obwohl jedes Kind unterschiedliche Aufgaben erledigte, entstand eine gewisse Atmosphäre, die als „Miteinander“ beschrieben werden könnte. Die Schülerinnen und Schüler unterstützten sich gegenseitig und unterhielten sich über themenrelevante Dinge. Nachdem einige Buben vom Experiment „Luft“ begeistert waren und ihre Erkenntnisse den anderen mitteilten, wurden auch andere Kinder neugierig und widmeten sich der „Naturklug-Ecke“. Ebenso verhielt es sich mit der Aufgabenstellung „der Seiltänzer“, die ein paar Mädchen zu Beginn bearbeiteten und den anderen Kindern in weiterer Folge schmackhaft machten. Es kann behauptet werden, dass ein gegenseitiges Anregen zu Übungen definitiv stattfand.

Das positive Feedback der Kinder während der Projektarbeit sowie der klar ersichtliche Spaßfaktor sind der Kategorie „**Lernfreude**“ zuzuweisen. Alle Schülerinnen und Schüler konnten aufgrund des variationsreichen Angebots an ebenso ansprechenden wie anspruchsvollen Aufgaben intensiv, eigenverantwortlich und motiviert arbeiten und ihren individuellen Zugang finden.

Die beiden größten Motivatoren stellten die eigene Sammelmappe und die Abschlusspräsentationen dar. Den Kindern war es ein großes Anliegen, eine schöne Zirkusmappe zu gestalten, die sie im Abschlusskreis den anderen präsentieren konnten, bzw. eine tolle Zirkusnummer einzustudieren, um zu einer erfolgreichen Zirkuspremiere der 4.a.-Klasse beizutragen.

Die Eigendynamik, die sich während des zweiten Projekttages entwickelte, trug maßgeblich zum positiven Projektverlauf bei. Nach etwa 30 Minuten nahm diese Stimmung überhand. Zu diesem Zeitpunkt war bereits jedes Kind mit einer Aufgabe beschäftigt und es wurde mit dem Pläneschmieden begonnen. Die Schülerinnen und Schüler besprachen, wer am besten für welche Zirkusnummer geeignet sei und wie die Zirkusaufführung aufgebaut sein sollte. Die Motivation, eine grandiose Premiere vorzuführen sowie tolle Portfolios zu präsentieren, und die Selbstständigkeit, mit der die Kinder die

Planung, die Vorbereitung und die Durchführung meisterten, sprachen für sich. Sichtlich stolz auf ihre Leistung waren die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation.

Bezugnehmend auf die Kategorie „**Selbsttätigkeit**“ bleibt festzuhalten, dass sich einige Schülerinnen und Schüler mit Dingen beschäftigten, die im Rahmen der vorbereiteten Lernumgebung nicht vorgesehen waren. Ein Kind las einen Artikel zum Thema Zirkus mit dem Titel „Afrika, Afrika!“ aus der „Kleinen Kinderzeitung“, die es von zu Hause mitgebracht hatte, und berichtete den anderen davon. In der „Musikklug-Ecke“ wurden eigene Geschichten geschrieben, die im Anschluss musikalisch-rhythmisch und auch pantomimisch dargestellt wurden. In der „Körperklug-Ecke“ wurden zusätzlich zu den vorgesehenen Zirkusnummern auch andere Kunststücke – Spagat, Handstand, Rad usw. – eingeübt. Viele Bilder und weitere Informationen wurden ferner im Internet recherchiert.

Die einzige Kommunikation, die zwischen den Kindern und der Lehrperson stattfand, war jene, in der die Schülerinnen und Schüler zeigen wollten, was sie bereits erledigt hatten bzw. wie gut sie bereits ihre einstudierten Zirkusnummern beherrschten. Während des gesamten Projektes wurde die Lehrperson kein einziges Mal um eine Erklärung oder weitere Hilfestellungen gebeten. Mit der Selbstkontrolle waren die Schülerinnen und Schüler bereits vertraut. Die Kinder arbeiteten fleißig und selbstständig. Des Öfteren erkundigten sich die Schülerinnen und Schüler nach der verbleibenden Zeit, um sicherzustellen, dass sie bis zur Premiere noch das eine oder andere erledigen konnten. An Pausen war an diesem Tag kaum zu denken. Aufgrund der selbstständigen Zeiteinteilung jausneten die meisten Kinder während der Arbeit. Zu keiner Zeit während des Projektes konnte ein Moment des Leerlaufs beobachtet werden. Bezugnehmend auf das Kriterium „time on task“ ist anzumerken, dass alle Kinder zu jedem Zeitpunkt vertieft in ihre Arbeit waren, was bestätigt, dass die effektive Lernzeit auf ein absolutes Maximum gehoben wurde.

Ganz besonders hervorzuheben ist jene Beobachtung des Kindes, das die deutsche Sprache noch nicht so gut beherrschte. Es hielt sich hauptsächlich in der „Wortklug-Ecke“ auf und beschäftigte sich mit einem der Bilderbücher sehr intensiv. Ganz offensichtlich entschied sich dieses Kind dazu, sich im Rahmen der offenen, ungelenkten Lernsituation aus eigener Motivation heraus der deutschen Sprache zu widmen. Diese

Tatsache spricht für sich und unterstreicht den hohen Grad der Förderung und Individualisierung in dieser Lernumgebung.

In der „Logikklug-Ecke“ war es sehr interessant zu beobachten, dass die meisten Kinder gleich zu Beginn sehr anspruchsvolle Aufgaben auswählten. Es kann angenommen werden, dass dies daran lag, dass die Schülerinnen und Schüler keinen Druck von außen verspürten. Lösungen lagen auf und sie hatten so viel Zeit zum Rätseln und Knobeln, wie sie benötigten. Diese Beobachtung bestätigt, dass Kinder von sich aus Herausforderungen – vor allem in Bereichen, in denen sie Stärken bzw. Interessen aufweisen – suchen und sich dieserart mittels Selbstdifferenzierung weiterentwickeln und ihr individuelles Potenzial entfalten können.

Speziell bei der Öffnung des Unterrichts ist eine exakte Instruktion der Lehrperson essenziell. Eine optimale Organisation der vorbereiteten Lernumgebung, eine Klärung aller Fragen im Vorfeld sowie eine verständliche, ausführliche Erklärung des Ablaufs waren demnach für einen reibungslosen Projektverlauf von eminenter Bedeutung. Dadurch war es der Lehrperson möglich, als Coach zu fungieren. Die Kinder wussten zu jeder Zeit, was zu tun ist, wodurch Leerzeiten vermieden und selbstständiges Arbeiten im Sinne der Individualisierung garantiert werden konnte. Eine derartige Eigendynamik konnte überhaupt erst entstehen, da die Schülerinnen und Schüler vollkommen selbstbestimmt lernen, sich ihre Zeit selbst einteilen und offene Arbeitsaufträge auf individuelle Weise erledigen konnten.

Die beiden Beobachtungskategorien „**Selbsttätigkeit**“ und „**Stärken/Interessen**“ sind in einigen Punkten vorsichtig zu interpretieren. In der „Körperklug-Ecke“ war zu jedem Zeitpunkt reges Treiben zu beobachten. Hierfür gibt es zweierlei Gründe. Die Schülerinnen und Schüler ließen sich vom spielerischen Charakter dieser Ecke rasch begeistern. Zudem spielte hier die Tatsache, dass jedes Kind Teil einer akrobatischen Zirkusnummer sein wollte, eine Rolle. Daraus ergab sich, dass die meisten Kinder viele Übungen dieser „Intelligenzecke“ wählten, obwohl ihre persönlichen Stärken nicht im Bereich „körperklug“ lagen. Ähnlich verhielt es sich bei der „Naturklug-Ecke“. Jedoch ist anzumerken, dass hier die Wahl der Aufgaben zwar nicht auf individuellen Stärken, allerdings dennoch auf persönlichen Interessen basierte.

Zu beobachten war ferner eine Tendenz, Aufgaben aufgrund der Präferenzen der Mitschülerinnen und Mitschüler auszuwählen. Hier wurde dem Grundgedanken der Stärkenorientierung nicht gerecht. Grund dafür war, dass diese freie, offene, selbstbestimmte Art des Lernens für die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse vollkommen neu war. Ein anderer Umgang mit der Situation ist zu erwarten, sobald eine derartige Lernumgebung und die damit einhergehende Eigenverantwortung für das individuelle Lernen zur Routine geworden sind. Die meisten Kinder gingen mit der Situation dennoch sehr gut um, was darauf zurückgeführt werden kann, dass es sich um eine sehr disziplinierte und vor allem offene vierte Klasse handelte, die das selbstständige Arbeiten gut umsetzen konnte. Dennoch stellte das Projekt für die Kinder eine Ausnahmesituation dar – alles war neu, aufregend, frei, un gelenkt und vollkommen anders als gewohnt –, weshalb ein paar Kinder die Zusammenarbeit mit der Freundin oder dem Freund vor die eigenen Stärken stellten.

Die wohl wertvollste Erkenntnis, die im Rahmen des Projektes gewonnen werden konnte, ist die Tatsache, dass die Öffnung des Unterrichts im Sinne des begabungsförderdiagnostischen Ansatzes unendlich viele Beobachtungsmöglichkeiten schafft. Durch die vorbereitete Lernumgebung konnte die Lehrperson das gesamte Projekt hindurch die Rolle der Moderatorin einnehmen, wodurch eine detaillierte Beobachtung möglich war. An diesen beiden Tagen war es der Autorin möglich, die Kinder dieser Klasse besser kennen zu lernen als alle anderen Schülerinnen und Schüler, die sie bis dato in der Praxis für die Dauer eines ganzen Semesters unterrichtete. Der offene Lernbetrieb gewährte einen idealen Einblick und ermöglichte enorm umfangreiche Beobachtungen. Es bot sich die Möglichkeit, die Kinder über viele Stunden hinweg zu beobachten – wie sie arbeiten, wie sie sich in der Gruppe verhalten, was sie gerne machen, worin sie gut sind, was sie interessiert, ob sie lieber alleine oder in der Gruppe arbeiten u.v.a.m. Wenn jedoch alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche machen – nämlich das, was die Lehrperson vorschreibt –, können die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Stärken und Interessen kaum wahrgenommen werden.

3.5 Fazit

Grundintention der vorliegenden Arbeit ist es, einen exemplarischen Leitfaden zur Identifikation und Förderung von Begabungen in der Volksschule zu bieten. Eine Möglichkeit der Begabungsidentifikation sowie der Gestaltung einer begabungsfreundlichen

Lernumgebung im Sinne der Individualisierung durch Öffnung des Unterrichts wird präsentiert. Die praktische Umsetzung der Idee einer stärken- und interessenorientierten Lernumgebung erfolgte in Form eines auf der Theorie der multiplen Intelligenzen basierenden zweitägigen Projektes, das in Anlehnung an den Leitgedanken der Spektrum-Methode konzipiert wurde. Auf ihre begabungsfördernde Wirkung hin überprüft wurde die Lernumgebung mittels Interpretation eines Forschungstagebuchs sowie einer Zielscheibenevaluation.

Der Verlauf des Projektes war äußerst zufriedenstellend. Besonders beeindruckend waren die hohe Motivation der Kinder, ihr Engagement und die Selbstständigkeit, mit der sie an die Sache herangingen. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der Zielscheibenevaluation zum Zweck der Reflexion des Projektes bzw. die Erkenntnisse aus dem Forschungstagebuch lassen sich die Meinungen der Schülerinnen und Schüler ebenfalls als durchaus positiv interpretieren. Bedeutend für den Erfolg des Projektes waren die räumlichen Gegebenheiten sowie der zeitliche Rahmen, der zur Verfügung stand. Hier sei wiederum die als essenziell einzustufende Eigendynamik erwähnt, die aufgrund dieser förderlichen Bedingungen entstehen konnte.

Die Interpretationen der Ergebnisse ermöglichen eine Beantwortung der Forschungsfrage insofern, als dass sie eine kritische Reflexion des Projektablaufs bieten. Die erfolgreiche Durchführung bestätigt die Umsetzbarkeit der theoretischen Ideen in der Praxis.

Der erste Projekttag hat zu einer Sensibilisierung für die eigenen Stärken beigetragen und dazu geführt, dass die Begabungen jedes einzelnen Kindes der Klasse mittels Selbst- und Peernomination identifiziert und in Form individueller Intelligenzprofile festgehalten wurden. Die im empirisch-praktischen Teil beschriebene Möglichkeit der Einführung der Intelligenzbegriffe ist demnach absolut empfehlenswert. Die Erkenntnis, dass es für Kinder im Grundschulalter noch schwierig sein kann, die eigenen Stärken einzuschätzen, führte zu einer Erweiterung der Selbstnomination durch Gruppengespräche. Hier ist wiederum im Sinne der Individualisierung situationsbedingt auf die jeweiligen Kinder einer bestimmten Klasse einzugehen. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der Zielscheibenevaluation kann behauptet werden, dass allen Kindern die Möglichkeit geboten wurde, ihre individuellen Stärken und Interessen bewusster wahrzunehmen bzw. diese besser zuzuordnen.

Der zweite Projekttag ermöglichte durch Öffnung des Unterrichts mittels einer akribisch vorbereiteten Lernumgebung interessen- und stärkenorientiertes Lernen. Die angestellten Beobachtungen, basierend auf den im Vorfeld festgelegten Indikatoren, können positiv interpretiert werden und zeichnen daher die Lernumgebung als begabungsfördernd aus. Sehr förderlich auf die Motivation der Kinder wirken sich Portfolios bzw. Präsentationen aus. Es konnte die Erfahrung gemacht werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit Begeisterung Verantwortung für eine gemeinsame Abschlusspräsentation übernehmen und hierfür intensiv und effektiv zusammenarbeiten. Unbedingt zu beachten sind in diesem Zusammenhang ein wertschätzender Umgang sowie eine positive, angemessene Feedbackkultur. Die Zielscheibenevaluation lässt folgern, dass das Projekt von Lernfreude, Spaß, Interessen- und Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Selbstdifferenzierung geprägt war. Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse, dass die Lehrperson durchwegs als Coach fungieren konnte und dieserart Platz für Beobachtungen geschaffen sowie ein absolutes Maximum an effektiver Lernzeit erzielt wurde. Die Beobachtungen haben zudem gezeigt, dass die Kinder Herausforderungen suchen, was bedeutet, dass sie sich innerhalb ihres persönlichen Interessen- bzw. Stärkengebietes äußerst sicher fühlen und sich demnach mittels Selbstdifferenzierung weiterentwickeln und ihr individuelles Potenzial entfalten können. Ferner ist hier die essenzielle Erfahrung anzuführen, dass eine exakte Instruktion und Organisation seitens der Lehrperson ein entscheidender Faktor für eine gelingende Öffnung des Unterrichts ist. Viele Schülerinnen und Schüler dieser Klasse ließen sich bei der Auswahl der Aufgaben oftmals von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern leiten und gaben dies auch ehrlich im Rahmen der Zielscheibenevaluation an. Dieser Aspekt sei hier allerdings lediglich am Rande angeführt, zumal dies den Faktoren „Neuheit“ und „Einmaligkeit“ des Lernumfeldes zuzuschreiben ist. Wie bereits erwähnt, ist diese Problematik nicht zu erwarten, sobald eine Routine erlangt wurde. Im Rahmen dieser Arbeit wird Begabungsförderung als unterrichtliches Grundprinzip – keinesfalls als einmalige Handlung – postuliert. Daraus ergibt sich, dass die Beschreibung der Projektdurchführung als exemplarischer Leitfaden zu verstehen ist, der eine Idee der Umsetzung einer solchen Lernumgebung wie auch Grundhaltung vermitteln soll.

Eine umfassende Beobachtung der Kinder einer Klasse, die von eminenter Bedeutung für weitere Fördermaßnahmen ist, kann durch die Öffnung des Unterrichts garantiert werden. Diese Erkenntnis zeigt, dass eine derartige Lernumgebung dem begabungsförder-diagnostischen Ansatz gerecht wird. Im Rahmen dieses Projektes konnte jedem

Kind die Möglichkeit geboten werden, seine Begabungen zu entfalten, sich interessenorientiert weiterzuentwickeln und sich mit seinen Stärken auf individuelle Weise zu beschäftigen.

Das stärken- und interessenorientierte Projekt wurde sowohl dem persönlichen Anliegen der Autorin als auch dem Grundprinzip der Begabungs- und Begabtenförderung gerecht.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Fasst man die vorliegenden Erkenntnisse zusammen, so liegt es nahe, dass eine nach dem Prinzip der Spektrum-Methode gestaltete Lernumgebung, basierend auf der Theorie der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner, begabungsfördernd im Sinne der Individualisierung durch Öffnung des Unterrichts ist. Die Stärken jedes einzelnen Kindes wurden mittels Selbst- und Peernomination, eingebettet in eine Geschichte zur Klärung der Intelligenzbegriffe, ermittelt. Die Evaluation der Kriterien einer begabungsfreundlichen Lernumgebung, die gleichermaßen eine Identifikation sowie Förderung ermöglicht, wie sie im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit abgehandelt werden, hat klar gezeigt, dass das untersuchte Umfeld den Anforderungen der Begabungsförderung gerecht werden konnte. Es entstand eine Lernkultur, in der alle Kinder entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten gefördert und zum Anderssein ermutigt wurden. Stärken- und Interessenorientierung als unterrichtliches Grundprinzip konnte durch die vorbereitete Lernumgebung verwirklicht werden. Von eminenter Bedeutung erscheint die Tatsache, dass die Kinder Spaß an der Projektarbeit hatten. Die Lernfreude und die damit einhergehende hohe Motivation trugen maßgeblich zum Projekterfolg bei. Der großzügige zeitliche Rahmen, die günstigen räumlichen Gegebenheiten, die sorgfältig vorbereitete Lernumgebung sowie die Möglichkeit der eigenverantwortlichen, individuellen Wahl und Bearbeitung der Aufgaben boten jedem Kind die maximale Chance auf Entfaltung.

In schulpraktischer Hinsicht ist hier auf den begabungsförderdiagnostischen Aspekt hinzuweisen. Folgende Schlüsselerkenntnis, die aus dem Projekt hervorging, bestätigt den Zweck der vorliegenden Arbeit:

Zwischen Begabungsidentifikation und -förderung entsteht in einer derartigen Lernumgebung eine sich aufwärts bewegende Spirale, die von Wechselwirkungen bzw. gegenseitiger Ergänzung geprägt ist und dieserart den Weg zum erklärten Ziel der Autorin – jedes Kind zu seinem Maximum zu bringen – bahnt.

Weiterführend wird auf dieser Erkenntnis aufbauend vorgeschlagen, in einer ersten Klasse mit der Öffnung des Unterrichts zu verschiedensten Themen zu beginnen, indem acht „Intelligenz-Ecken“ mit jeweils ein paar Spielen eingerichtet werden, um eine vielseitig ausgestattete Lernumgebung zu schaffen. Die Lehrperson hat in diesen offenen,

ungelenkten Lern-/ Spielphasen die Möglichkeit zu beobachten, welchen Materialien sich die Schülerinnen und Schüler zuwenden und kann so für jedes Kind ein umfassendes Intelligenzprofil erstellen. Immer mehr derartige Lernsituationen werden gestaltet, sodass die Kinder eine Routine entwickeln und sich ihren Stärken und Interessen entsprechend von Beginn an weiterentwickeln können. Die anfänglichen Intelligenzprofile werden in weiterer Folge durch individuelle Intelligenzportfolios erweitert und stets durch Beobachtungen seitens der Lehrperson, aber auch durch besondere Werke, Urkunden etc. von den Schülerinnen und Schülern selbst ergänzt.

Abschließend möchte die Autorin dazu ermutigen, den Unterricht zu öffnen, um ihn für Individualisierung und Stärkenorientierung zugänglich zu machen und den Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich in ihrer Einzigartigkeit zu entfalten. Die anfänglichen Bedenken, wie eine vierte Klasse mit dem bislang unbekanntem hohen Maß an Eigenverantwortung umgehen würde, waren ganz offensichtlich unberechtigt. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse haben alle Erwartungen übertroffen und mit ihrem Engagement und ihrer Motivation überzeugt. Infolge dieser Projekterfahrung kann Folgendes behauptet werden: Wer die zunehmende Heterogenität im Klassenzimmer als Bereicherung anerkennt und wertschätzt, wird mit schillernd-bunten Fähigkeitsfacetten überrascht und mit funkelnden Kinderaugen belohnt.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Anastasiadis, M. & Bachmann, G. (2005). Das Forschungstagebuch. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 161-166). Innsbruck: Studienverlag.

Anastasiadis, M. & Bachmann, G. (2012). Das Alltägliche einfangen. Das Tagebuch – ein Weg zur reflektierenden Forschungs- und Schreibpraxis. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 173-184). Innsbruck: Studienverlag.

Bachmann, G. (2013). Pädagogische Begabungsförderung als Chance. In Heissenberger, K. (Hrsg.), *Verborgen? Versteckt? Entdeckt! Individuelle Entfaltung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Begabungen entdecken, fördern und nutzen* (S. 17-33). Graz: Leykam Buchverlag.

Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zug: Klett und Balmer.

Brunner, I. & Rottensteiner, E. (2002). *Auf in die schillernd bunte Welt der Begabungen. Eine Entdeckungsreise ins Reich der multiplen Intelligenzen. Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bühler, D. & Rychener, I. (2004). *Jedes Kind hat starke Seiten. Wie Eltern Begabungen richtig erkennen und fördern*. Zürich: Atlantis pro juventute.

Chen, J., Krechevsky, M., Viens, J. & Isberg, E. (1998). *Project Zero Frameworks for Early Childhood Education. Volume 1: Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*. New York: Teachers College Press.

Cortolezis-Schlager, K. (2008). Chance Bildung, Potenzial Begabung. Begabungs- und Begabtenförderung an der Schule und im Unterricht. In T. Köhler (Hrsg.), *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 99-106). Innsbruck: Studienverlag.

Engel, A. & Palmstorfer, B. (2012a). *Begabungsförderung an der Nahtstelle Kindergarten – Grundschule*. Begabungsförderungszentrum – Stadtschulrat für Wien.

Engel, A. & Palmstorfer, B. (2012b). *Modelle, Maßnahmen, Ideen. Begabungsförderung in der Grundschule*. Begabungsförderungszentrum – Stadtschulrat für Wien.

- Engel, A. & Palmstorfer, B. (2012c). *Planarbeit. In 10 Schritten zur begabungs- und begabtenfördernden Planarbeit im Anfangsunterricht*. Begabungsförderungszentrum – Stadtschulrat für Wien.
- Engel, A. & Wiedenhorn, T. (2010). *Stärken fördern – Lernwege individualisieren. Der Portfolio-Leitfaden für die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eisenbart, U., Schelbert, B. & Stokar-Bischofberger, E. (2010). *Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Fischer, C. (2008). „Potential into Performance.“ Konzepte der Begabung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In T. Köhler (Hrsg.), *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 63-73). Innsbruck: Studienverlag.
- Fischer, D. & Bosse, D. (2012). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 871-882). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Fischer, R. & Schnider, S. (2011). *Erlebnisprojekt Zirkus. Eine fächerübergreifende Lernwerkstatt*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Gagné, R., Meyer, B. & Skowronek, H. (2011). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Gardner, H. (2005). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gattringer, E. (2000). Was wir uns für unsere begabten Kinder wünschen. In P. Ganglmair (Hrsg.), *Begabungs- und Begabtenförderung. Eine Herausforderung für die Schule* (S. 126-131). Linz: Trauner Verlag.
- Gemeinhardt, E. (2007). Begabung: Modelle und Konzeptionen. In H. Hahn, R. Möller & U. Carle (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 25-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Goleman, D. (2009). *Emotionale Intelligenz*. München: Carl Hanser Verlag.
- Hager, G., Pollheimer, K. & Wagner, G. (2000). *Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Festschrift für Friedrich Oswald*. Innsbruck: Studienverlag.
- Heller, K. (2000). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In K. Heller (Hrsg.), *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (S. 13-40). Bern: Hans Huber.
- Heller, K., Reimann, R. & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern*. München: Lit Verlag.

- Hengstschläger, M. (2008). Begabung und Genetik. Der Mensch und die Bedeutung seiner Gene. In T. Köhler (Hrsg.), *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 24-33). Innsbruck: Studienverlag.
- Hengstschläger, M. (2012). *Die Durchschnittsfalle. Gene - Talente - Chancen*. Salzburg: Ecwin Verlag.
- Höhmann, K. (2005). Mit Förderplänen Individualisierung und Förderung unterstützen. In K. Höhmann (Hrsg.), *Begabungsförderung in heterogenen Lerngruppen. Materialien zur Diagnostik, Förderpläne und Anregungen für die Unterrichtspraxis* (S. 97-182). Dortmund: IFS-Verlag.
- Höhmann, K., Krohn, G. & Zdunczyk, Y. (2005). Feststellen besonderer Begabung: Begabungsdiagnostik im Schulalltag. In K. Höhmann (Hrsg.), *Begabungsförderung in heterogenen Lerngruppen. Materialien zur Diagnostik, Förderpläne und Anregungen für die Unterrichtspraxis* (S. 67-96). Dortmund: IFS-Verlag.
- Holling, H. & Kanning, U. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Holzinger, A. (2013). Qualitative Studie zur Praxis der Beobachtung, Identifikation und Förderung von Begabungen. In K. Heissenberger (Hrsg.), *Verborgen? Versteckt? Entdeckt! Individuelle Entfaltung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Begabungen entdecken, fördern und nutzen* (S. 61-74). Graz: Leykam Buchverlag.
- Holzinger, A. & Pietsch, A. (2008). *Begabung wahrnehmen – Interesse wecken. Zwei Forschungsberichte*. Graz: Verlag PHSt Graz.
- Huser, J. (2004). *Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Knauer, S. (2008). *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Krechevsky, M. (1998). *Project Zero Frameworks for Early Childhood Education. Volume 3: Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*. New York: Teachers College Press.
- Krieg, E. (2007). Begabungen beobachten und einschätzen. In H. Hahn, R. Möller & U. Carle (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 87-102). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2012). Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 277-295). Köln: Carl Link.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2008). Empfehlungen zur Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 309-311). Hohengehren: Schneider Verlag.

- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer-Verlag.
- Malin, G. (2007). Komm, wir fangen gemeinsam an – Die Förderung von Kindern mit besonderen Fähigkeiten. In H. Hahn, R. Möller & U. Carle (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 220-229). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Malin, G. (2000). Dynamisches Förderkonzept an Wiener Grundschulen. In P. Ganglmair (Hrsg.), *Begabungs- und Begabtenförderung. Eine Herausforderung für die Schule* (S. 137-140). Linz: Trauner Verlag.
- Neubauer, A. (2008). Wahrnehmung mit Sinn. Intelligenzen und Kreativität aus der Sicht der Neurowissenschaften. In T. Köhler (Hrsg.), *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 34-43). Innsbruck: Studienverlag.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. (2010). *FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit (Hoch)Begabung*. Verfügbar unter: http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/faqs%20komplett%20download.pdf [18.10.2013].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml [18.10.2013].
- Oswald, F. (2008). Eine Bildungsreform des 21. Jahrhunderts. Begabungsforschung, Begabtenförderung, Differenzierung im Schulsystem. In T. Köhler (Hrsg.), *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 83-92). Innsbruck: Studienverlag.
- Oswald, F. & Weilguny, W. (2006). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: ÖZBF.
- Paradies, L., Linser, J. & Greving, J. (2011). *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Berlin: Cornelsen.
- Peschl, F. (2009). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2001a). *Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitenbildung*. Aarau: Sauerländer.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2001b). *Begleitband zum schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien*. Aarau: Sauerländer.
- Rost, D. (2009). *Intelligenz, Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (2001). Methodenkoffer. Erste Hilfe zur Selbstevaluation. *Friedrich Jahresheft XIX. Qualität entwickeln: evaluieren*, 122.

- Steenbuck, O. (2009). Individualisierter und offener Unterricht. In T. Trautmann, S. Schmidt & C. Rönz (Hrsg.), *Beim Lernen zugeschaut. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung*. (S. 82-107). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig: J. A. Barth.
- Sternberg, R. (1998). *Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ + IQ*. München: Lichtenberg Verlag.
- Trautmann, T. (2010). *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Tücke, M. (2003). *Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: Lit Verlag.
- Tücke, M. (2005). *Schulische Intelligenz und Hochbegabung. Basiswissen für (zukünftige) Lehrer und Eltern*. Münster: Lit Verlag.
- Urban, K. (2004). *Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft*. Münster: Lit Verlag.
- Völker, S. & Schwer, C. (2012). Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Kindern. Was sagt die Forschung? In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 296-308). Köln: Carl Link.
- Wechsler, D. (1956). *Die Messung der Intelligenz Erwachsener*. Bern: Huber Verlag.
- Weigand, G. (2011). Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In O. Steenbuck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung* (S. 31-37). Weinheim: Beltz.
- Weilguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch. Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Winkler, S. (2003). Begabungen gerecht werden! – Schulen entwickeln!. In G. Anzengruber & E. Reiterer (Hrsg.), *Begabungsglaube. Analyse – Kritik – Schulrealität* (S. 125-147). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Wolfer, M. (2010). *Diagnostische Pädagogik als Grundlage für (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung*. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag.

6. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Ringe-Konzept der Hochbegabung (Fischer, 2008, S. 67)	10
Abbildung 2: Triadisches Hochbegabungsmodell (Fischer, 2008, S. 68)	11
Abbildung 3: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell (Fischer, 2008, S. 70)	12
Abbildung 4: Münchner Hochbegabungsmodell (Fischer, 2008, S. 69)	13
Abbildung 5: Einführung der multiplen Intelligenzen.....	43
Abbildung 6: Edelsteine der 4.a.....	43
Abbildung 7: Zirkuswörter	44
Abbildung 8: Intelligenz-Ecken.....	44
Tabelle 1: Aufschlüsselung der Zielscheibenevaluation	46
Tabelle 2: Zielscheibenevaluation 1	46
Tabelle 3: Zielscheibenevaluation 2	47
Tabelle 4: Zielscheibenevaluation 3	48
Tabelle 5: Zielscheibenevaluation 4	49
Tabelle 6: Zielscheibenevaluation 5	50
Tabelle 7: Zielscheibenevaluation 6	51
Tabelle 8: Zielscheibenevaluation 7	52
Tabelle 9: Zielscheibenevaluation 8	53
Tabelle 10: Zielscheibenevaluation 9	54

7. Anhang

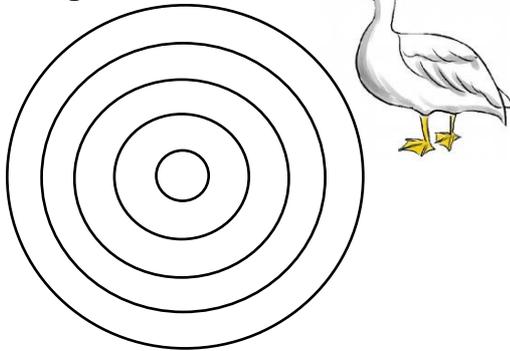
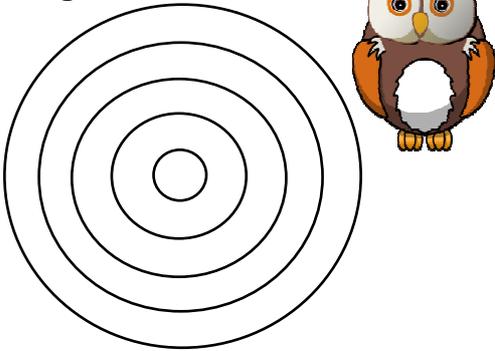
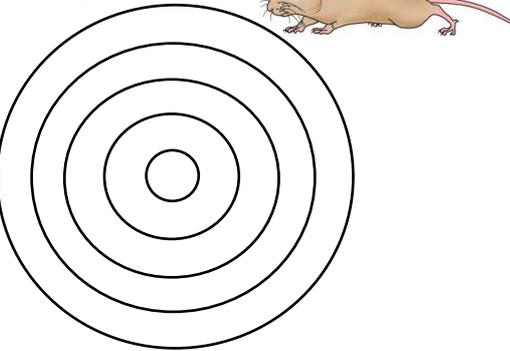
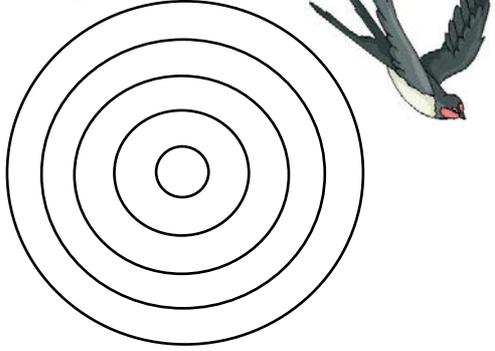
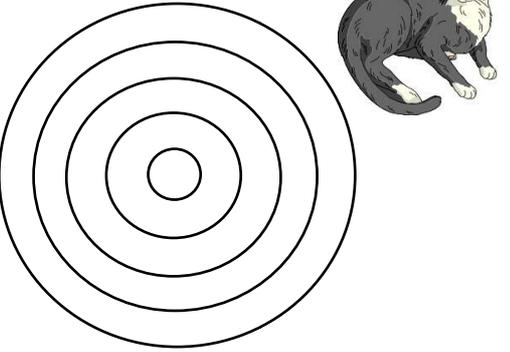
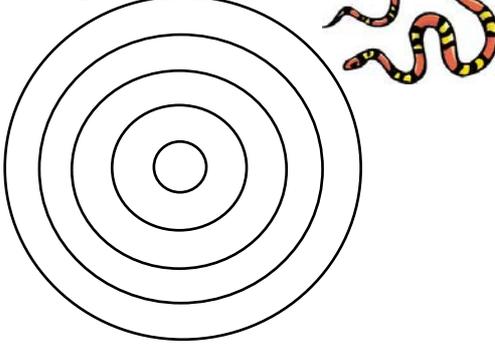
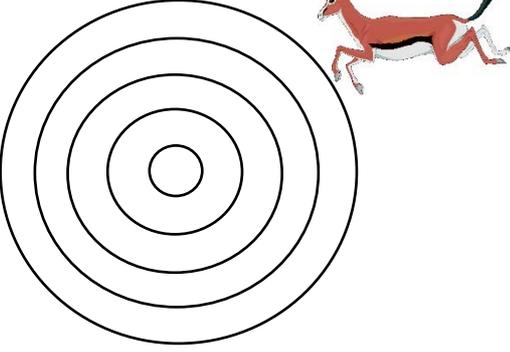
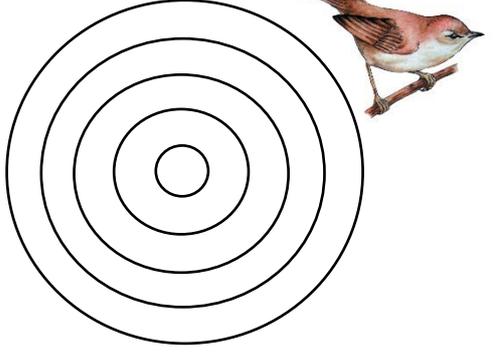
1. Geschichte „Ein Schatz für unsere Stadt“
2. Intelligenzprofil
3. Intelligenz-Ecken-Plan
4. Tagesplanung der beiden Projektstage
5. Materialliste
6. Aufgaben der „Intelligenz-Ecken“
7. Kategorien der Zielscheibenevaluation
8. Kategorien des Forschungstagebuchs
9. Beispiele zu den „Intelligenz-Ecken“
10. Einblick in die Fotodokumentation

1. Geschichte „Ein Schatz für unsere Stadt“

„Es war einmal eine Katze, die mit vielen Menschen und Tieren in der Stadt befreundet war. Sie lief jeden Tag in der ganzen Stadt herum, brachte Botschaften und verbreitete Neuigkeiten. Eines Tages traf sie die große Schlange, die sich auf der Stadtmauer in der Sonne wärmte. Diese zeigte ihr einen Plan und sagte: „Ich verwende viel Zeit darauf, über mich nachzudenken, wenn ich mich in der Sonne wärme. Ich glaube, dieser Plan ist wichtig für mich und für die ganze Stadt. Aber ich weiß nicht, was er bedeutet. Frag doch bitte die Eule, die kann ihn analysieren.“ Die Katze lief also zur Eule, die als sehr klug bekannt war. Die Eule vertiefte sich in den Plan und analysierte die Zeichen und erkannte, dass sie zu einem Geheimkode gehörten, und nach vielem Probieren konnte sie den Kode entschlüsseln. In dem Plan stand, dass ein großer Schatz verborgen war. Wer den Schatz findet, bringt der Stadt Frieden und Wohlstand. Leider konnte die Eule aber die Karte, die zu dem Schatz führte, nicht entziffern. Deshalb suchte die Katze eine Schwalbe und bat sie, sich die Karte anzuschauen. Die Schwalbe flog hoch in die Lüfte und sah, dass die Linien und Zeichen auf der Karte Wege, Flüsse, Berge, Wälder und Täler markierten. Sie erbot sich, mit der Katze gemeinsam den Schatz zu suchen. Also marschierte die Katze los und die Schwalbe flog über ihr und kundschaftete den Weg aus. Bald kamen sie an einen Fluss. Diesen mussten sie laut Plan überqueren. Doch sie hatten keine Ahnung, wie die Katze das machen sollte. Da kam eine Gazelle vorbei. Die Katze bat sie um Hilfe. Die Gazelle lief einige Male hin und her und maß mit ihrem Körper, wie weit sie springen müsste, um über den Fluss zu kommen. Dann forderte sie die Katze auf, sich auf ihren Rücken zu setzen. Nun lief die Gazelle los, sie wurde immer schneller und schneller und dann setzte sie zum Sprung an – es war ein gewaltiger Sprung. Sie flogen und flogen und landeten sicher auf dem gegenüberliegenden Ufer. Nach kurzer Rast marschierten sie gemeinsam weiter. Es gab aber in dieser Gegend kein Wasser und somit auch keine andere Nahrung. Bald waren die Tiere müde, hungrig und durstig und konnten nicht mehr weitergehen. Plötzlich hörten sie ein Geräusch. Ein Mäuschen schaute aus dem Sand heraus. Es sah die Katze, aber diese war zu schwach, um die Maus zu fangen. „Was ist denn mit euch los?“, fragte die Maus. Sie erzählten ihr, dass sie schon lange nichts mehr gegessen und getrunken hatten und dass sie auf der Suche nach einem Schatz seien. Die Maus bot ihnen sofort ihre Hilfe an. Sie lief fort und grub an einer Stelle mehrere Knollen aus dem Sand heraus. Diese brachte sie den Tieren, die sie sofort verspeisten. Die Maus hatte diese Knollen nämlich nach einer Regenperiode tief im Sand vergraben. Dadurch hielten sie sich saftig und gaben in Dürrezeiten Nahrung. Die Tiere waren sehr dankbar und luden die Maus ein mitzukommen. Bald kamen sie in einen Park mit saftigen Wiesen und hohen Bäumen. Sie sahen einige Wächter, die sie nicht über die Wiese gehen lassen wollten. Um zum Schatz zu gelangen, mussten sie aber die Wiese überqueren. Also setzten sie sich unter einen Baum und dachten nach, was sie tun könnten. Da watschelte eine Gans daher. Sie schnatterte und schnatterte. Die Tiere erzählten ihr von ihrem Vorhaben, und die Gans erklärte sich sofort bereit, ihnen zu helfen. Sie lief zu den Wächtern und erzählte ihnen ein ganz tolles und spannendes Märchen. Die Wächter schauten gespannt auf die Gans und lauschten ihren interessanten Worten, sodass sie gar nicht bemerkten, dass die anderen Tiere an ihnen vorbeispazierten. Nun standen sie vor dem Tor des Schlosses, konnten aber nicht hinein, denn es hatte einen besonderen Sensor eingebaut. Es ging nur dann auf, wenn bestimmte, sehr hohe Töne erklingen. Da gesellte sich zu ihnen die Nachtigall. Die Tiere berichteten ihr von ihrem nahen Ziel. Sofort flog sie in die Luft und trällerte ein wunderschönes Lied. Und siehe da – das Tor sprang auf, und die Tiere konnten hinein. Mitten im Schlosshof stand eine kleine Schatztruhe. Gemeinsam brachten sie die Truhe in die Stadt, und als Eule und Schlange sich zu den anderen Tieren gesellten, machten sie die Truhe auf.“ (Brunner & Rottensteiner, 2002, S. 4-5)

2. Intelligenzprofil

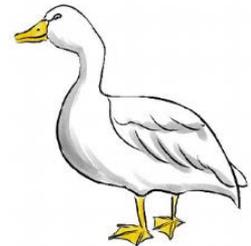
Meine Stärken:

wortklug 	logikklug 
naturklug 	bilderklug 
menschenklug 	selbstklug 
körperklug 	musikklug 

3. Intelligenz-Ecken-Plan

Meine Zirkusmappe

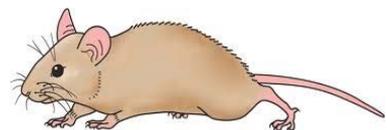
wortklug



logikklug



naturklug



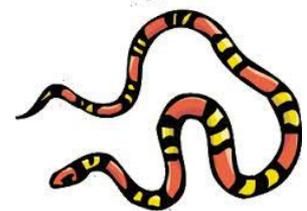
bilderklug



menschenklug



selbstklug



körperklug



musikklug



4. Tagesplanung der beiden Projektstage

1. Tag: Multiple Intelligenzen	
Begrüßung – ca. 15 Minuten	
<u>Material:</u> <i>Namenskärtchen, Stifte (14 x)</i> <ul style="list-style-type: none">• Vorstellung• Namenskärtchen• Sitzkreis	
Geschichte – ca. 40 Minuten	
<u>Material:</u> <i>Schatzkiste, Seidentuch, Edelsteine (8 x), Geschichte, Wortkarten „Edelsteine“, Tierbilder, Wortkarten „Intelligenzen“</i> <ul style="list-style-type: none">• Sitzkreis• Schatzkiste in ein Tuch gehüllt in der Mitte• Geschichte „Ein Schatz für unsere Stadt“ vorlesen• „Was glaubt ihr wohl, was in der Truhe war?“• Kind enthüllt und öffnet Schatzkiste – 8 Edelsteine• „In dieser Kiste sind die bedeutendsten und wertvollsten Schätze der Menschen. Es sind die größten Gaben der Menschen – die Begabungen der Menschen. Jeder dieser Edelsteine steht für eine Begabung.“• Wortkarten „Edelsteine“ auflegen: SPRECH-Edelstein, ZAHLEN-Edelstein, MUSIK-Edelstein, BILDER-Edelstein, BEWEGUNGS-Edelstein, ICH-Edelstein, FREUNDSCHAFTS-Edelstein, NATUR-Edelstein• Kinder legen auf jede Wortkarte einen Edelstein• „Was glaubt ihr denn, wie es den Tieren möglich war, den Schatz zu finden?“• Antwort: „Weil jedes Tier eine andere besondere Begabung hat. Bei jedem Tier leuchtet ein Edelstein besonders stark. So konnten sie gemeinsam den Schatz finden. Ein Tier alleine hätte das nicht geschafft.“• Tierbilder auflegen• Kinder ordnen jedes Tier dem passenden Edelstein zu• Wortkarten „Intelligenzen“ auflegen: wortklug, logikklug, musikklug, bilderklug, körperklug, selbstklug, menschenklug, naturklug• „Diese Wörter beschreiben die unterschiedlichen Begabungen.“• Kinder ordnen die Wortkarten den Tieren/Edelsteinen zu• die 8 Wörter werden gemeinsam besprochen: „Was glaubt ihr denn, was ein Mensch, der wortklug ist, besonders gut kann?“...	
Begabungsidentifikation (Selbstnomination) – ca. 30 Minuten	
<u>Material:</u> <i>Klangschale, Edelsteine (8 x), Wortkarten „Edelsteine“, Tierbilder, Wortkarten „Intelligenzen“, Edelsteinbilder, Stifte (14 x), Intelligenzprofile „Meine Stärken“ (14 x), Schatzkiste der 4.a.</i>	

- Gong (Klangschale)
- Kinder schließen die Augen, lehnen sich zurück und überlegen, welche Edelsteine bei ihnen besonders stark leuchten
- Gong (Klangschale)
- Nach der Reihe holt sich jedes Kind die jeweiligen Edelsteine, erzählt, warum es glaubt, dass diese bei ihm besonders leuchten, und legt die Edelsteine wieder zurück.
- Edelsteinbilder austeilen
- auf die Rückseite den eigenen Namen und die genannten Stärken schreiben
- Edelsteinbilder zusammenfalten und in die Klassenschatzkiste legen
- Klassenschatz: „Diese Edelsteine sind die Schätze dieser Klasse und sind eine Bereicherung für diese Gemeinschaft“ – geeigneten Platz dafür finden
- erneute Selbstreflexion bzw. im Plenum besprechen (Gruppendiskussion)
- Intelligenzprofile „Meine Stärken“ austeilen
- „Ein Punkt in der Mitte bedeutet, dass du das besonders gut kannst und gerne machst. Ein Punkt ganz außen bedeutet, dass dir das nicht so gut liegt und du das nicht so gerne machst. Denk dabei an die Tiere und alles, was wir bis jetzt besprochen haben.“
- Kinder füllen Intelligenzprofil aus

Portfolios – ca. 5 Minuten

Material:

Portfolios „Meine Zirkusmappe“ (14 x), Intelligenz-Ecken-Plan „Meine Zirkusmappe“ (14 x), Intelligenzprofil „Meine Stärken“ (14 x)

- Portfolios „Meine Zirkusmappe“ austeilen
- Intelligenz-Ecken-Plan „Meine Zirkusmappe“ (bereits im Portfolio)
- Kinder schreiben den eigenen Namen auf das Portfolio
- „Meine Stärken“ in das Portfolio einheften

Thema: Zirkus – ca. 20 Minuten

Material:

Buch „Der Zirkus kommt in die Stadt“, Zirkusbilder (4 x), Wortkarten „Zirkuswörter“ (18 x), Karten „Beschreibungen der Zirkuswörter“ (18 x)

- Sitzkreis
- Buch vorlesen
- Zirkusbilder zeigen, Zirkuswörter gemeinsam besprechen
- Zirkusbilder in die Mitte legen
- Wortkarten „Zirkuswörter“ und Karten „Beschreibungen der Zirkuswörter“ in die Mitte legen
- Kinder ordnen gemeinsam die Beschreibungen den Wörtern zu
- Vorerfahrungen sammeln: „Was wisst ihr schon alles über den Zirkus?“, „Wer war noch nie im Zirkus?“...

Arbeitsblätter – ca. 50 Minuten

Material:

Arbeitsblätter, Lösungen, Magnete

- Deckblatt des Portfolios gestalten
- Arbeitsblätter liegen vorne auf
- Kinder wählen selbst aus
- Selbstkontrolle – Lösungen an der Tafel
- Arbeitsblätter in das Portfolio einheften

Rundgang – ca. 30 Minuten

Material:

alle Materialien der 8 Intelligenz-Ecken

- genaue Erklärung des Projektablaufs
- gemeinsamer „Rundgang“

2. Tag: Begabungsfördernde Lernumgebung „Zirkus“

Begrüßung – ca. 5 Minuten

Material:

Namenskärtchen

- Lernumgebung bereits vorbereitet
- Namenskärtchen austeilen
- Lautstärke: „Da alle gleichzeitig an unterschiedlichen Dingen arbeiten, ist Rücksichtnahme gefragt. Die einen brauchen Ruhe, die anderen müssen sich austauschen etc. Das Ganze funktioniert nur, wenn alle Kinder Rücksicht nehmen und Verantwortung übernehmen für ihr Tun.“

Zirkus – ca. 3 Stunden

Material:

alle Materialien der 8 Intelligenz-Ecken

- freies Arbeiten
- individuelle Pausen

Zirkuspremiere der 4.a. – ca. 40 Minuten

Material:

CD „Zirkusmusik“, CD-Player, Portfolios, Handpuppe (Elefant), Materialien für die Zirkusnummern

- Sitzkreis
- jedes Kind zeigt kurz sein Portfolio und erzählt:
 - was es gemacht hat,
 - warum es diese Dinge gemacht hat und
 - präsentiert eigene Werke, erledigte Aufgaben etc.
- Zirkuspremiere der 4.a.-Klasse:
 - ein Kind spielt mit der Handpuppe den Zirkusdirektor und kündigt die Zirkusnummern an
 - Zirkusmusik im Hintergrund

- Zirkusnummern werden vorgeführt (Jonglieren, Seiltanz, Akrobatik, Diabolo, Pantomime, Quatschnummern (Clown), Zaubertricks (Experiment: Luft), Klanggeschichten, Zirkusrap etc.
- Wertschätzung, Applaus

Zielscheibenevaluation – ca. 15 Minuten

Material:

Zielscheibe, Knöpfe (14 x), Karten „Aussagen der Zielscheibenevaluation“ (10 x)

- Sitzkreis
- Zielscheibenevaluation:
 - große Zielscheibe in die Mitte legen
 - jedes Kind bekommt einen weißen Knopf
 - Erklärung:
 - sehr wichtig
 - ehrlich sein
 - nicht von den anderen beeinflussen lassen
 - niemand kann später nachvollziehen, wer welchen Knopf hingelegt hat, weil alle gleich aussehen
 - hat keinerlei Auswirkungen
 - eine Aussage nach der anderen zur Zielscheibe legen
 - den Kindern genau erklären, was mit der Aussage gemeint ist und die genaue Bedeutung besprechen
 - „Wenn das für dich ganz zutrifft, legst du deinen Knopf in die Mitte. Je weniger es für dich zutrifft, desto weiter nach außen legst du deinen Knopf. Wenn etwas gar nicht zutrifft, dann legst du den Knopf ganz außen hin.“
 - Kinder legen rasch nach der Reihe ihre Knöpfe
- für die Mitarbeit bedanken

5. Materialliste

Materialien
<ul style="list-style-type: none">• 20-Cent Münzen (28 x)• Hut• Plastikschüssel• Zeitungspapier• Jongliersäckchen (12 x)• Taschentücher• Ölkreiden (5 x)• Schatzkiste• Edelsteine (8 x)• CD „Zirkusmusik“• CD-Player• Arbeitsblätter (alles 14 x) inkl. Lösungen• Portfolios „Meine Zirkusmappe“ (14 x)• Namenskärtchen (14 x)• Intelligenzprofil „Meine Stärken“ (14 x)• Intelligenz-Ecken-Plan „Meine Zirkusmappe“ (14 x)• Wortkarten „Edelsteine“ (8 x)• Edelsteinbilder (14 x)• Wortkarten „Intelligenzen“ (8 x)• Zielscheibe• Knöpfe (ca. 150 x)• Plastikflaschen (leer und gefüllt)• Plastiksäcke• Alufolie• Plastikbecher• Glas (1 x)• Seidentuch• Sprungseile (14 x)• Instrumente (Becken, Trommel, Rassel, Klangschale, Triangel etc.)• Yogamatten (3 x)• Uhu• Schere• Tixo• A3-Zeichenblätter (28 x)• Buntpapier• Seidenpapier• Wolle• Garn• Zirkusbücher (3 x)• Geschichte „Ein Schatz für unsere Stadt“• Zirkusbilder (4 x)• Wortkarten „Zirkuswörter“ (18 x)• Karten „Beschreibungen der Zirkuswörter“ (18 x)• Tierbilder (8 x)

- Luftballons (mindestens 14 x)
- Pappdiabolo (2 x)
- Tonpapier
- Bast
- Karten „Aussagen der Zielscheibenevaluation“ (10 x)
- Tagesplan
- Handpuppen Elefant (2 x)
- Magnete
- Fingerpuppen (Zirkusdirektor, Seiltänzerin)
- Softbälle

6. Aufgaben der „Intelligenz-Ecken“

„Intelligenz-Ecken“
w o r t k l u g
<ul style="list-style-type: none">• Zirkus-ABC (Zirkuswörter von A bis Z finden)• Artisten (Steigerungsformen)• Zirkus „Wundersam“ (Buch lesen, Monsterpaul beschreiben)• Kommt der Zirkus in die Stadt (Buch lesen, Fragen beantworten)• Zirkus Tamtini (Buch lesen, Brief an den Zirkusdirektor schreiben)• Zirkusausflug (Wörter suchen)• Lesekarten „Clown“ (Beschreibungen Bildern zuordnen)• Der Clown (Gedicht vervollständigen)• Zirkuswörter zusammensetzen (Kärtchen)• Ein Zirkuszelt wird aufgebaut (Kärtchen in die richtige Reihenfolge bringen)• Mein Zirkusprogramm (Bilder auswählen, aufkleben und beschreiben)• Kennst du mich? (Beschreibungen Bildern zuordnen)• Zirkus-Elfchen & Co (Gedicht erfinden)• Wortgitter (2 zur Auswahl, Wörter suchen)• Zirkusgedicht „Hurra! Hurra! Hurra!“ (Reimwörter unterstreichen, selbst dichten)• Zungenbrecher (lesen, selbst erfinden)• Zirkuswitze (2 Blätter zur Auswahl, lesen, selbst erfinden)• Clown „Beppo“ (lesen, Fehlendes dazumalen)• Quatsch-Sätze (Wörter trennen, Groß-/Kleinschreibung)• Zirkuswörter 1 (Silben zusammensetzen)• Zirkuswörter 2 (Balkenrätsel)• Zirkuswörter 3 (Wort mit Beschreibung verbinden)• Der Silbenjongleur (Silben zusammensetzen)• Fehlerteufel• Der Zirkus ist in der Stadt (lesen, Informationen ausschreiben)• Lustiger Clown – armer Clown (Verben, Adjektive, zeichnen)• Zirkus Knie in Zahlen (lesen)• Wer tut was im Zirkus? (Verben einsetzen)• In der Zirkusschule (lesen, Fragen beantworten)• Wie alles begann (lesen, Überschriften finden)
l o g i k k l u g
<ul style="list-style-type: none">• Rechengeschichten/Knobelaufgaben/Rätsel von a bis q (17 Rätsel)• Zauberquadrate (Addition, Subtraktion)• Kombinatorik: Plättchen• Kombinatorik: Zirkusbesuch• Logical: Elefanten• Logical: Clowns• Scherzkeksfragen (Rätsel)• Ich jongliere mit Zauberdreiecken (Addition ZR: 1000)

b i l d e r k l u g

- Mein Zirkus-Comic
- Auch ein Clown ist einmal traurig
- Exotische Tiere im Zirkus
- Flugblatt
- Malen nach Zahlen (3 Bilder zur Auswahl)
- Zirkusmandala (2 zur Auswahl)
- Fehlersuchbild „Clown“ (Fehler suchen, eigenes Fehlersuchbild malen)
- Labyrinth
- Zirkus „Tamtini“ (Bilder zum Bericht malen)
- Schattenbild: Löwe
- Aufgepasst! (Fehler finden, Bild zur Situation malen)

m u s i k k l u g

- Musikmemory
- Hurra! Hurra! Hurra! (Klanggedicht)
- Im Zirkus (Klanggeschichte)
- Zirkusrap (erfinden, rhythmisch lesen)

k ö r p e r k l u g

- Pantomime
- Zirkusnummer: Diabolo
- Zirkusnummer: jonglieren
- Quatschnummer (schauspielern – Clown)
- Zirkusnummer: Seil
- Fingerpuppen (Feinmotorik – basteln)
- Zirkusnummer: Akrobatik
- Quatschnummer: das Glas Wasser

s e l b s t k l u g

- Ich bin ein Zirkustier (zeichnen)
- Das bin ich (Brief an den Zirkusdirektor)
- Zirkuskind (Wenn ich ein Zirkuskind wäre ...)
- Meine Zirkusnummer (Stärken)
- Ich bin ein Zirkuskind

m e n s c h e n k l u g

- Steckbrief: Dompteur
- Interview mit einem Clown
- Mein Ratschlag (Streit schlichten, Ratschlag geben)
- Der Clown „Fridolin“ träumt
- Der Dompteur träumt
- Die Seiltänzerin träumt
- Der Zirkusdirektor träumt
- Tierträume (Was könnten die Zirkustiere träumen?)

n a t u r k l u g

- Clown „Fridolin“ kommt mich besuchen (Weg- und Ortsbeschreibung)
- Zaubertrick (Experiment: Luft)
- Ein Clown als Seiltänzer (Feinmotorik, physikalisches Gesetz)
- Exotische Tiere im Zirkus (Sachtexte lesen, Internetrecherche)

7. Kategorien der Zielscheibenevaluation

Aussagen – Zielscheibenevaluation	
Lernfreude/Motivation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mir hat das Arbeiten Spaß gemacht und ich würde gerne öfters so lernen. 2. Ich bin stolz auf das, was ich geleistet habe.
selbstständiges Lernen <i>(Persönlichkeitsbildung, Individualität, eigene Lösungswege, Lehrperson als Coach)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Ich konnte selbstständig arbeiten.
selbstbestimmtes/ -reguliertes Lernen <i>(Eigenverantwortung, Selbstdifferenzierung)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Ich habe selbst bestimmt, womit ich mich beschäftige, wie lange ich daran arbeite und wie genau ich mich damit beschäftige.
interessen-/ stärkenorientiertes Lernen	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ich habe mich mit Dingen beschäftigt, die mich interessieren und die ich gerne mache. 6. Ich habe mich mit Dingen beschäftigt, in denen ich gut bin und die mir Freude bereiten. 7. Mir haben die Übungen, die meinen Stärken entsprechen, am meisten Spaß gemacht.
Fähigkeits-/ Interessenprofil <i>(Selbstwert, Stärkenbewusstsein, begabungsförder-diagnostischer Ansatz)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Ich weiß nun besser über meine Stärken und Interessen Bescheid. 9. Ich habe neue Dinge entdeckt, in denen ich gut bin und die mich interessieren.

8. Kategorien des Forschungstagebuchs

Beobachtungskriterien – Forschungstagebuch	
Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligenzprofil • Intelligenzbegriffe • Rückmeldung Klassenschatz
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Helfen • gegenseitiges Anregen zu Übungen • Unterhaltungen zum Thema • Gruppenarbeiten
Lernfreude	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenantrieb • Motivation/Euphorie • Arbeitsklima/Atmosphäre • Feedback von den Kindern • Eigenverantwortung • ansprechendes, variationsreiches Angebot • stolz auf Portfolios/Präsentationen • Wertschätzung
Selbsttätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstdifferenzierung • selbstständiges Lernen • selbstreguliertes/ -bestimmtes Lernen • vorbereitete Lernumgebung • genaue Instruktion • Lehrperson als Coach • „time on task“ • Leerzeiten • Zeiteinteilung • intensives Arbeiten • offene Arbeitsaufträge • eigene Herangehensweisen • unvorhergesehene Dinge bearbeiten • Individualität • Eigenverantwortung
Stärken/Interessen	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken-/ Interessenorientierung • begabungsfreundliche Lernumgebung • Freude am Arbeiten • positives Feedback/Wertschätzung

9. Beispiele zu den „Intelligenz-Ecken“

Alle Aufgaben der Intelligenz-Ecken wurden selbst erstellt, wobei einige Ideen aus der fächerübergreifenden Lernwerkstatt „Erlebnisprojekt Zirkus“ stammen. In Anlehnung an diese Sammelmappe sowie aufbauend auf bisherigen Praxiserfahrungen und eigenen Ideen entstanden insgesamt 94 unterschiedliche Spiele, Übungen und diverse Aufgabenstellungen (Fischer & Schnider, 2011).

Zu jeder Intelligenz-Ecke werden im Folgenden exemplarisch ein paar Aufgaben angeführt. Das Layout der Arbeitsblätter musste aus Formatierungsgründen verändert werden. Teilweise sind daher lediglich Ausschnitte einer Übung dargestellt bzw. diese mit Bildern ergänzt, um einen besseren Einblick zu gewähren.

Ecke „wortklug“

Zirkuswörter zusammensetzen

Misch die Kärtchen und bilde zusammengesetzte Namenwörter.

Die Lösung findest du auf der Rückseite dieses Blattes.

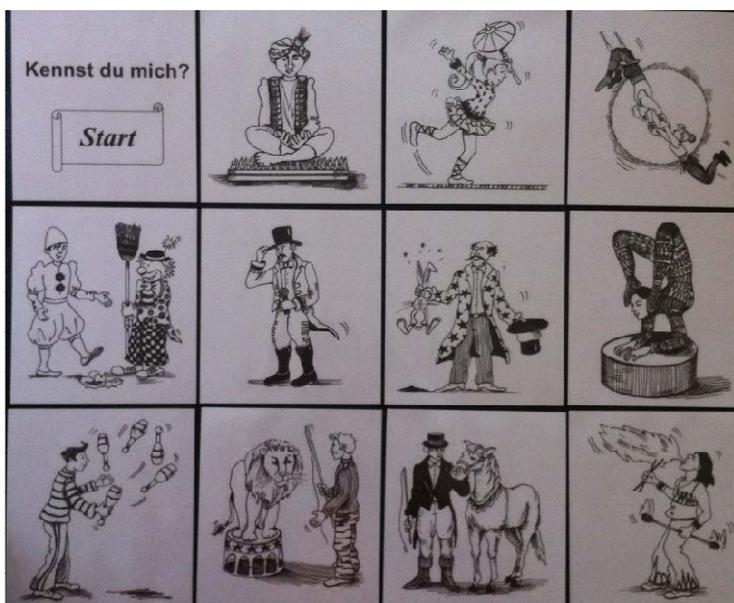
Zirkus	orchester	Seil	tänzerin
Trapez	künstler	Balancier	stange
Clown	nummer	Feuer	schlucker
Hoch	seil	Messer	werfer
Vertikal	tuch	Trommel	wirbel
Eintritts	karte	Schlangen	mensch
Pop	corn	Schein	werfer
Wohn	wagen	Pferde	dressur
Raub	tiere	Hand	stand
Zelt	dach	Logen	platz

Kennst du mich?

Misch die Karten und leg sie mit der Bildseite nach oben auf den Tisch.

Lies den Text auf der Rückseite der Startkarte und such die passende Bildkarte.
Auf deren Rückseite findest du wieder einen Text.

Wenn du alles richtig zugeordnet hast, liegt zum Schluss die Endkarte zuoberst.



<p>Ich trage einen Turban und weite Hosen. Meistens wird orientalische Musik gespielt, wenn ich aufträte. Ich lege mich auf spitze Nägel. Ich gehe über Glasscheiben. Das alles macht meinem Körper nichts aus.</p>	<p>Ich turne hoch in der Zirkuskuppel. Mein Turngerät ist ein Stab, der an zwei Seilen hängt. Ich schauke in großen Schwingen hin und her, bevor ich meine Kunststücke zeige. Die Leute halten den Atem an, wenn ich durch die Luft fliege. Mein Partner fängt mich an den Füßen auf.</p>	<p>Ich schmücke mich bunt. Ich trage zu große Schuhe. Die rote Nase ist mein Markenzeichen. Ich stolpere über meine Füße. Mein Freund, der Weißdorn, fällt oft auf meine Scherze herein. Meine größte Angst ist, dass die Leute nicht lachen.</p>	<p>Ich begrüße das Publikum. Ich stelle die Artisten vor. Ich trage einen schwarzen Anzug oder einen Frack, manchmal sogar einen Zylinder. Ich bestimme, welche Artisten in meinem Zirkus auftreten. Ich bespreche den Tourneeplan. Ich gebe Interviews.</p>
<p>Ich kann unglaubliche Sachen. Ich lasse Dinge verschwinden. Ich hole kleine Tiere aus meinem Zylinder. Menschen schweben über Stühlen oder sie verschwinden in Kästen. Ich beherrsche viele Tricks. Die verrate ich aber nicht.</p>	<p>Ich bin sehr beweglich. Ich mache meine Dehnungen täglich, seit ich fünf Jahre alt bin. Auch meine Eltern waren im Zirkus. Ich kann meinen Körper nach allen Seiten drehen und biegen.</p>	<p>Meine Arbeitsgeräte sind Bälle, Keulen, Ringe und Fackeln. Ich werfe sie in die Luft und fange sie immer wieder auf. Manchmal fällt doch etwas auf den Boden. Ich kann fünf Dinge in der Luft halten, manchmal noch mehr. Ich muss jeden Tag trainieren.</p>	<p>Ich arbeite jeden Tag mit meinen Raubkatzen. Ich beobachte die Tiere. Es ist ganz wichtig, dass wir uns gut kennen. Sie haben Vertrauen zu mir und in des Zirkusleben. Die Peitsche ist nur die Verlängerung meiner Arme. Sie wird nie zur Bestrafung eingesetzt.</p>
<p>Ich arbeite meistens mit Hengsten. Das sind männliche Pferde. Sie sind schnell und stark. Sie gehen im Schritt, im Trab oder im Galopp. Die Pferde erkennen mich als „Leitler“ an. Solange ich in der Manege bin, gehorchen sie. Sie haben Vertrauen zu mir.</p>	<p>Ich habe keine Angst vor Feuer, aber ich habe Respekt. Ich nehme eine brennbare Flüssigkeit in den Mund. Ich puste sie in eine Fackel. Das gibt eine riesige Flamme. Das Publikum erschrickt.</p>	<p>Ich bin schwindelfrei. Ich sitze auf einem hohen Mast. Vor der Plattform aus, setze ich meine Füße auf ein gespanntes Seil. Ich wage mich Schritt für Schritt vorwärts. Ich drehe mich, ich mache Sprünge und wage sogar der Spagat. Früher arbeitete ich mit einem Sicherheitssetz, heute nicht mehr.</p>	<p>Ende</p> <p>Wenn das die letzte Karte ist, hast du es richtig gemacht. Bravo.</p>

Ein Zirkuszelt wird aufgebaut

Lies dir die einzelnen Abschnitte genau durch und bring sie in die richtige Reihenfolge.

Kontrolliere dich selbst. Dreh alle Streifen um, sobald du fertig bist.

Wenn es dir gelungen ist, die Abschnitte in die richtige Reihenfolge zu bringen, kannst du die Bilder auf der Rückseite sehen.



Der Platzmeister und der Zeltmeister haben den Platz ein paar Tage zuvor ausgemessen.

Sie markieren mit Sägemehl, wo die Masten stehen sollen und wo die Ankereisen eingeschlagen werden.

Die Fahrzeuge treffen noch in der Nacht ein.

Zuerst werden die Tierzelte aufgebaut und die Tiere versorgt. Die Zirkusarbeiter sorgen für Wasser und Strom. Dann gibt es eine kurze Schlafpause.

Früh am Morgen schlagen die Arbeiter zuerst die Ankereisen ein.

Sie laden die großen Masten ab und fügen sie zusammen. Mithilfe von Elektromotoren werden sie aufgezogen.

Mit Stahlseilen befestigen sie die Masten an den Ankereisen.

Langsam wird die Kuppel an den Masten hochgezogen.

Die Arbeiter knüpfen die Zeltbahnen von Hand zusammen. Auch sie werden aufgezogen.

Der Zeltmeister prüft die Verankerungen. Das Zelt muss sturmsicher sein.

Der Innenausbau des Chapiteaus beginnt: Bestuhlung, Eingänge, Treppen, Licht, Trapez, Buffet. Alle helfen mit, auch die Artisten.

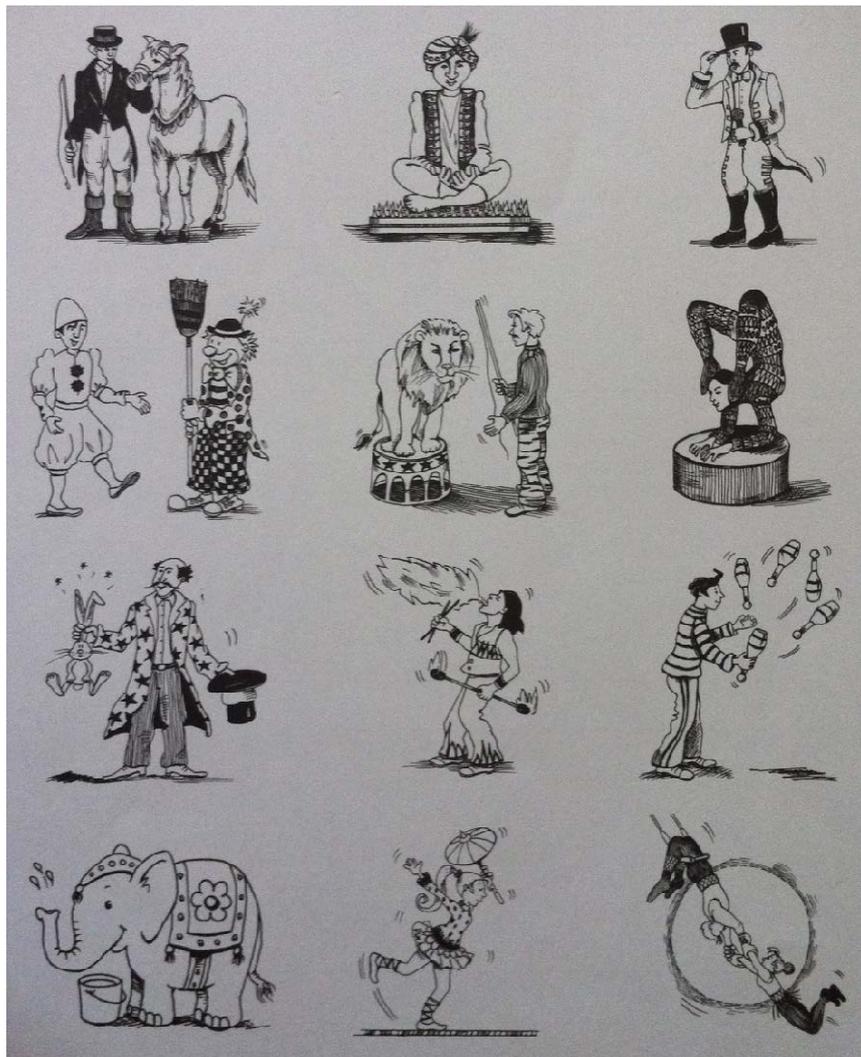
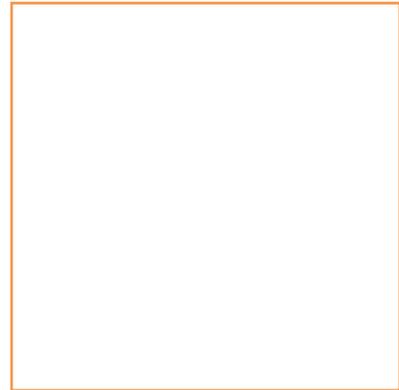
Jetzt ist Zeit zum Mittagessen. Die Vorstellung beginnt um 15 Uhr.

Mein Zirkusprogramm

Schneide die Bilder aus und stell ein Zirkusprogramm zusammen.

Klebe deine ausgewählten Bilder ein, mal sie an und beschreibe die Zirkusnummer.

Ergänze das Programm mit einer eigenen Nummer und mal dazu.



Kommt der Zirkus in die Stadt...

Lies das Buch „Kommt der Zirkus in die Stadt ...“.

Beantworte diese Fragen:

Wer erzählt dir in diesem Buch vom Zirkus?

Welche Tiere kann man in diesem Zirkus bestaunen?

Welche Aufgabe hat der Großvater des Clowns im Zirkus?

Was macht die kleine Schwester des Clowns im Zirkus?

Welche Aufgabe hat der Onkel des Clowns im Zirkus?

Clown „Beppo“

Heute ist die Zirkusaufführung. Alle Kinder freuen sich darauf. Clown „Beppo“ hat ein blaues Kostüm mit roten Punkten an. Auf seinem Kopf trägt er eine orange Perücke. Er hält einen grünen Schirm in der Hand. Heute Abend führt er ein Kunststück mit seinem gelben Fahrrad auf. Er turnt sehr gut und das Publikum ist begeistert. Ein Kind wirft Beppo eine rosa Blume zu. Sie landet rechts neben seinem Fahrrad. Nach der Aufführung ist Beppo sehr glücklich.

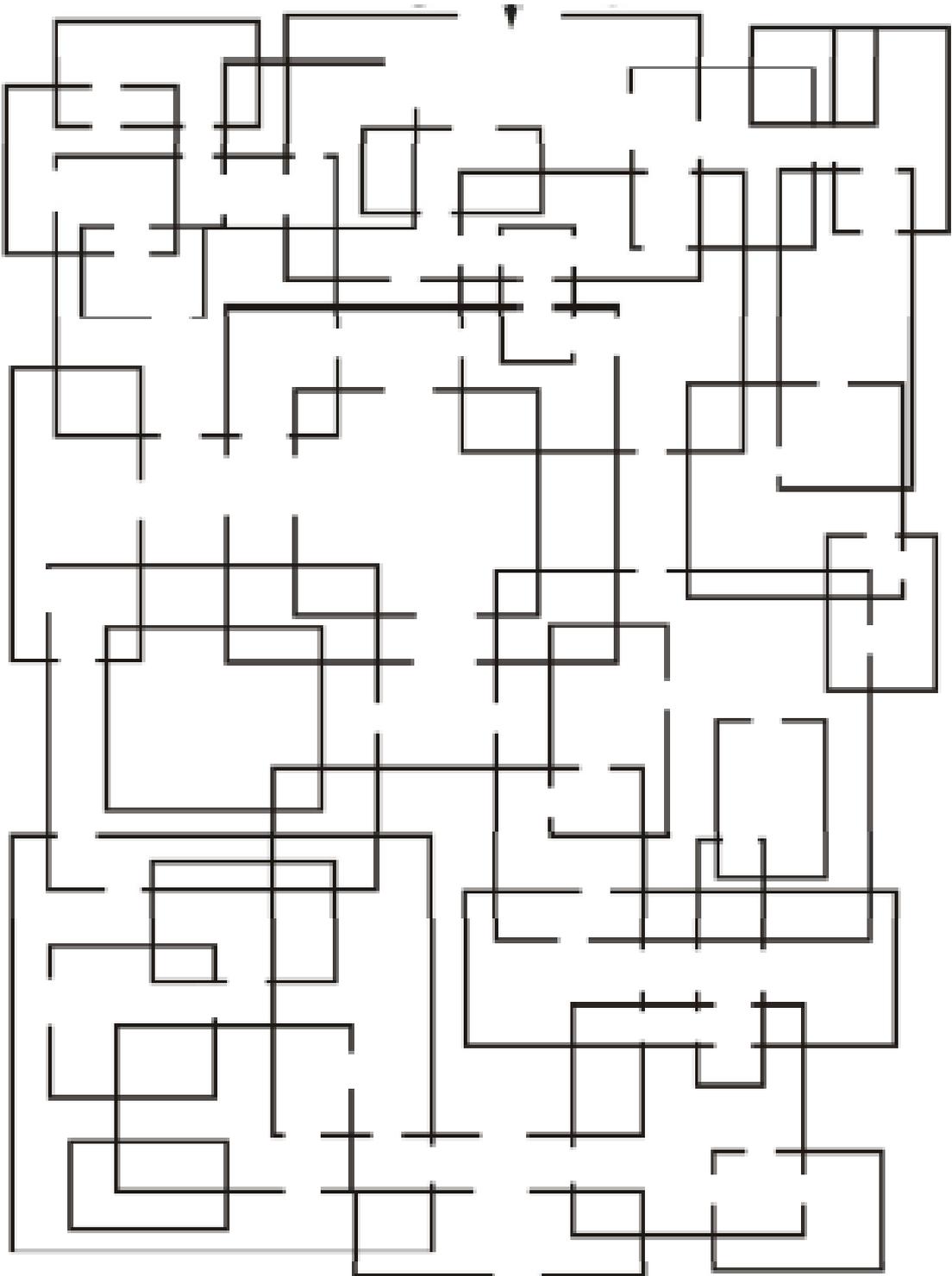


Lies die Geschichte genau.

Schau, was fehlt, und mal es dazu.

Ecke „bilderklug“

Labyrinth



Finde den Weg zum Clown.



Flugblatt

Der Zirkus „Wundersam“ kommt in deine Stadt. Der Zirkusdirektor hat dich gebeten, ein schönes Flugblatt zu gestalten, um den Zirkus in der Stadt anzukündigen. Der Direktor weiß, dass du sehr kreativ bist, und vertraut auf deine Fähigkeiten.

Gestalte ein Flugblatt für den Zirkus „Wundersam“.

Du brauchst dafür ein gelbes A4-Blatt, Buntstifte, Filzstifte und Ölkreiden.

Diese Informationen sollen auf dem Flugblatt stehen:

- Zirkus „Wundersam“
- vom 10. bis 22. März in der Stadt
- sensationell lustige Clownnummern
- atemberaubende Kunststücke
- Tiger, Elefanten, Schimpansen, Papageien, Kamele und viele andere exotische Tiere

Du kannst auch noch weitere Informationen auf das Flugblatt schreiben.

Mal Bilder (Zirkuszelt, Tiere, Zirkusnummern ...) dazu und verziere das Flugblatt.

Du kannst das Flugblatt auch falten oder mit Papierresten (Seidenpapier, Buntpapier ...) verzieren.

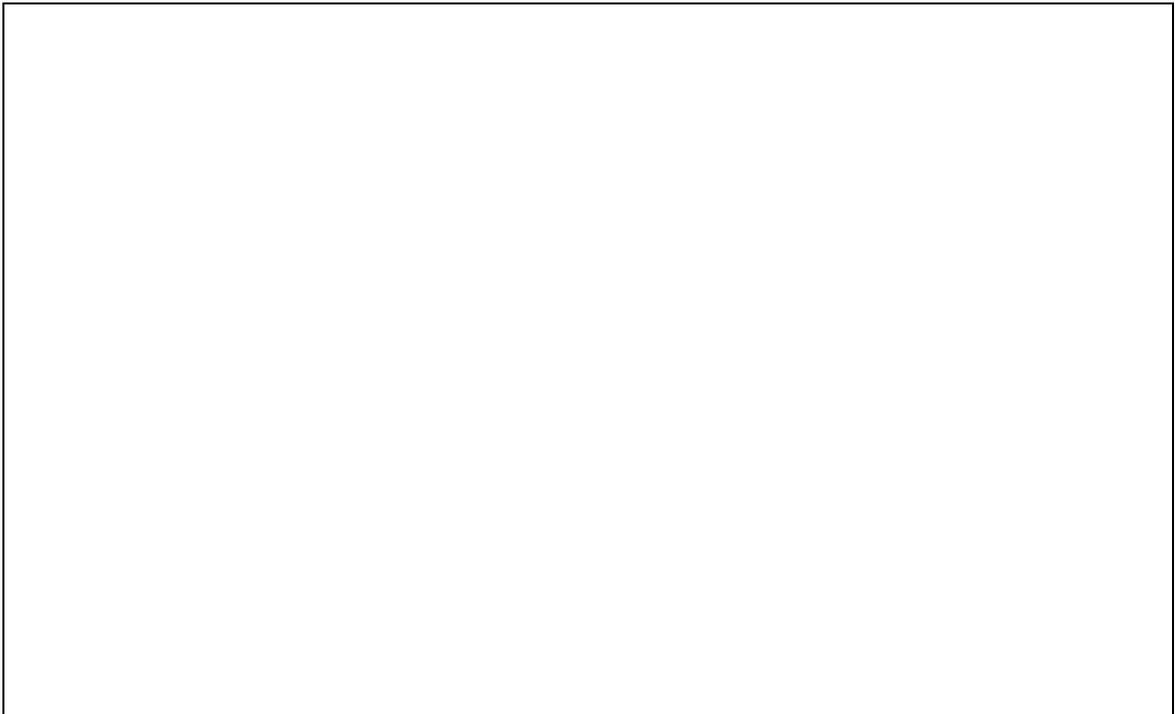
Sei kreativ – der Zirkusdirektor freut sich!

Zirkus „Tamtini“

Am Freitag gab der Zirkus „Tamtini“ eine sensationelle Vorstellung. Der Abend begann mit dem Jongleur Albert. Er ließ den Ball auf seinem Kopf tanzen und wirbelte dabei Keulen und Reifen durch die Luft.



In nervenzerreißender Höhe flogen Emil und Fred am Trapez durch die Luft. Die Zuschauer waren bezaubert von ihren gewagten Figuren und einem Zweifachsalto.



Ganz schwungvoll zeigte sich das Pferd Luise. Es kam im Galopp in die Manege und übersprang viele Hindernisse. Nur auf den Hinterbeinen tänzelnd beendete es seine Dressurnummer.



Lies den Bericht über die Vorstellung des Zirkus „Tamtini“.

Mal die Bilder der Zirkusnummern, die im Text vorkommen, in die Kästchen.

Exotische Tiere im Zirkus

Mal eines der exotischen Tiere, die es im Zirkus gibt.

... Seelöwe, Tiger, Schimpanse, Papagei, Elefant, Kamel ...

Du brauchst dazu ein weißes großes Blatt (A3) und Ölkreiden.

Du findest Informationen über diese Tiere in der „Naturklug-Ecke“.

Such dir ein Tier aus.

Wenn du gerne mehr Bilder sehen würdest, bevor du das Tier malst, such im Internet weitere Bilder:

1. Gib diese Adresse ein: www.google.at
2. Tipp den Namen des gesuchten Tieres in die Suchmaschine ein und klick auf „Suchen“.
3. Klick ganz oben auf „Bilder“.

Mal das Tier über das ganze Blatt, sodass nicht mehr viel vom weißen Blatt zu sehen ist.

Lass ein mittelgroßes Kästchen in einer Ecke deines Blattes weiß.

Schreib in dieses Kästchen groß den Namen des Tieres und woher das Tier kommt.

Tipp:

- Du kannst, wenn du mit Ölkreiden malst, das Gemalte mit dem Finger verwischen.
- Du kannst entweder nur den Kopf des Tieres ganz groß malen oder aber das ganze Tier.

Mein Zirkus-Comic

Lies dir den Comic genau durch.

Überleg, welche Bilder zu dem Text und den Sprechblasen passen könnten, und mal sie. Verwende dazu Buntstifte.

<p>In wenigen Minuten beginnt die Vorstellung. Alle sitzen gespannt auf ihren Plätzen im Zirkuszelt.</p>	<p>Der Zirkusdirektor begrüßt das Publikum.</p> 
<p>Der Höhepunkt der Vorstellung ist gekommen. Der Dompteur führt Kunststücke mit seinen Raubtieren vor.</p> 	<p>In der Pause speisen Groß und Klein Popcorn und Zuckerwatte.</p> 
<p>Gleich nach der Pause führt der Clown seine Quatschnummer vor und bringt das Publikum so richtig zum Lachen.</p>  	<p>Der krönende Abschluss ist gekommen. Die Luftakrobaten geben ihre Kunststücke zum Besten.</p> 
<p>Die Vorstellung ist zu Ende und alle Leute gehen nach Hause.</p>  	<p>Einige Stunden später ist Ruhe eingekehrt und alle Tiere und Zirkusmitarbeiter schlafen friedlich.</p> 

Ecke „musikklug“

Im Zirkus

Hier könnt ihr in einer kleinen Gruppe arbeiten.

Lest euch die Geschichte genau durch.

Überlegt, welche Instrumente ihr einsetzen könntet, um die Geschichte musikalisch zu untermalen.

Ihr könnt Trommeln, Zeitungspapier, Rasseln, Triangel, Klangschale, Becken, Plastiksäcke und Plastikflaschen verwenden.

Ihr könnt auch mit dem eigenen Körper Musik machen (klatschen, schnipsen, stampfen ...)

Probiert zuerst einmal aus, welche Klänge und Geräusche ihr mit den Instrumenten und Utensilien machen könntet.

Als kleine Hilfe sind die Sätze, die sich gut dazu anbieten, Musik dazu zu machen, grün markiert.

Ein Kind liest die Geschichte laut und deutlich vor. Die anderen Kinder machen passende Musik dazu.

Achtet darauf, dass die Musik, die ihr dazu macht, nicht zu laut ist, sodass man das Kind noch gut hört, das die Geschichte vorliest.

Auf der Rückseite findet ihr die Geschichte.

Im Zirkus

Peter ist ganz aufgeregt. Er geht mit seiner Tante in den Zirkus. Von Weitem hört man schon die Zirkuskapelle spielen.

Kaum sitzen sie auf ihren Plätzen, beginnt die Vorstellung. Die Kapelle spielt zuerst einen Tusch.

Dann kommt der Zirkusdirektor. Er begrüßt die Zuschauer und wünscht gute Unterhaltung. Viele bunt geschmückte Elefanten kommen in die Manege.

Sie stellen sich auf die Hinterbeine und versuchen auf kleinen Podesten zu stehen. Nach einigen anderen Kunststücken verlassen die Elefanten wieder die Manege. Gleich darauf watscheln drei Seehunde herein. Sie sind sehr geschickt und können Bälle auf ihrer Nase balancieren. Dabei klatschen sie mit ihren Vorderflossen im Takt der Musik.

Nach den Seehunden purzeln viele Clowns durch den Vorhang in die Manege. Sie machen lauter lustige Sachen. Die Leute lachen und rufen vor Begeisterung laut „Bravo!“. Nun ertönt lauter Trommelwirbel.

Plötzlich wird es ganz dunkel im Zirkuszelt. Nur ein Scheinwerfer leuchtet und hoch oben sieht man die Trapezkünstler. Sie schwingen hin und her und fliegen durch die Luft. Am Ende der Vorstellung spielt die Zirkuskapelle einen lauten Tusch.

Jetzt schleichen die Löwen und die gestreiften Tiger in den Raubtierkäfig. Jedes Tier setzt sich auf seinen Platz. Dann beginnen alle laut zu brüllen. Der Domp- teur lässt sie durch Reifen und über Hocker springen. Zum Schluss springt jede Raubkatze durch einen brennenden Reifen.

Am Ende kommen noch einmal alle Artisten in die Manege und verbeugen sich. Die Zuschauer applaudieren und trampeln mit den Füßen.

Zirkusrap

Katze Kika tanzt ganz toll
mit Esel Emil Rock'n'Roll.

Tiger Tristan tanzt ganz toll
mit Affe Attila Rock'n'Roll.

Elefant Edgar tanzt ganz toll
mit Mäuschen Mimi Rock'n'Roll.

Lies dir die Strophen genau durch.

Erfinde drei weitere Strophen nach dem gleichen Prinzip und schreib sie auf die leeren Zeilen.

Versuch den ganzen Rap rhythmisch zu lesen.

Erfinde eine eigene Melodie dazu oder begleite den Rap mit Trommelschlägen.

Musikmemory

Hier könnt ihr zu zweit arbeiten.

Die Kärtchen beschreiben bestimmte Situationen im Zirkus.

Schaut euch die Kärtchen an und lest die Sätze genau durch.

Jeder für sich überlegt sich nun, wie diese Situationen musikalisch dargestellt werden könnten.

Du kannst Trommeln, Zeitungspapier, Rasseln, Becken, Klangschale, Triangel, Plastiksäcke und Plastikflaschen verwenden.

Ihr könnt auch mit dem eigenen Körper Musik machen (klatschen, schnipsen, stampfen, mit der Zunge schnalzen, pfeifen, lachen, schmatzen ...). Nur sprechen ist nicht erlaubt.

Probiert zuerst einmal aus, welche Klänge und Geräusche ihr mit den Instrumenten, den Utensilien und eurem Körper machen könntet und was zu welcher Situation gut passen würde.

Spielanleitung:

- Dreht die Kärtchen um, mischt sie gut durch und verteilt sie auf dem Boden.
- Spieler A beginnt.
- Du hebst ein Kärtchen auf und versuchst die Situation musikalisch darzustellen.
- Wenn Spieler B errät, um welche Situation es sich handelt, könnt ihr das Kärtchen auf die Seite legen.
- Wenn Spieler B nicht errät, um welche Situation es sich handelt, legt Spieler A das Kärtchen verdeckt zurück.
- Wechselt euch ab.

Die Elefanten trampeln in die Manege.	Der Messerwerfer wirft ein Messer nach dem anderen durch die Manege.
Die Pferde galoppieren im Kreis	Draußen kommt ein riesiger Sturm auf und plötzlich schüttet es wie aus Eimern.
Die Seiltänzerin balanciert über das Seil und setzt gerade zum dreifachen Salto an.	Das Zirkusorchester spielt einen lauten Tusch – die Vorstellung beginnt.
Das Publikum tobt, klatscht und freut sich.	In der Pause werden Popcorn, Zuckerwatte und andere Köstlichkeiten von Groß und Klein verspeist.
Der Tiger schleicht in seinem Gehege hin und her und wartet auf seinen Auftritt.	Der Löwe hat seinen Auftritt. Er stolziert langsam und erhobenen Hauptes durch die Manege.
Um Mitternacht schlafen alle friedlich in ihren Zirkuswaggons.	Das Zirkusäffchen des Direktors hüpfte insgesamt über sieben Hindernisse.
Das Publikum schreit vor Lachen, während der Clown seine Quatschnummer präsentiert.	Die Raubtiere springen zweimal durch den riesigen Feuerreifen.

Um Mitternacht schlafen alle friedlich in ihren Zirkuswaggons.	Die Pferde galoppieren im Kreis
Der Messerwerfer wirft ein Messer nach dem anderen durch die Manege.	Das Publikum schreit vor Lachen, während der Clown seine Quatschnummer präsentiert.
Der Tiger schleicht in seinem Gehege hin und her und wartet auf seinen Auftritt	Die Elefanten trampeln in die Manege.
Der Löwe hat seinen Auftritt. Er stolziert langsam und erhobenen Hauptes durch die Manege.	In der Pause werden Popcorn, Zuckerwatte und andere Köstlichkeiten von Groß und Klein verspeist.
Das Zirkusäffchen des Direktors hüpfte insgesamt über sieben Hindernisse.	Das Zirkusorchester spielt einen lauten Tusch – die Vorstellung beginnt.
Das Publikum tobt, klatscht und freut sich.	Draußen kommt ein riesen Sturm auf und plötzlich schüttet es wie aus Eimern.
Die Seiltänzerin balanciert über das Seil und setzt gerade zum dreifachen Salto an.	Die Raubtiere springen zweimal durch den riesigen Feuerreifen.

Ecke „körperklug“

Zirkusnummer: Diabolo

1. Nimm ein Holzstäbchen in deine linke und eines in deine rechte Hand.
2. Leg das Diabolo auf den Boden und die Schnur darunter.
3. Heb das Diabolo mit der Schnur an den Stäbchen auf.
4. Damit das Diabolo auf der Schnur bleibt, musst du die beiden Stäbchen schnell abwechselnd nach oben und unten bewegen.
5. Je näher du die Stäbchen zusammenhältst, desto leichter ist es.
6. Die Schnur sollte nicht gestrafft sein, sondern locker nach unten hängen.
7. Versuch das Diabolo, solange du kannst, durch schnelle Bewegung der Stäbchen auf der Schnur zu halten.
8. Schaffst du es, diese Übung auf einem Bein zu machen?
9. Wenn du diese Grundübung gut beherrscht, kannst du versuchen, das Diabolo kunstvoll in die Luft zu werfen und wieder aufzufangen.
10. Dazu bewegst du die Holzstäbchen schnell auseinander und spannst kurz die Schnur. Das Diabolo wird so in die Luft gestupst.
11. Beweg die Stäbchen wieder zusammen und fange das Diabolo bei gespannter Schnur auf.
12. Je weiter und schneller du die Stäbchen ruckartig auseinanderbewegst, desto höher hüpfet das Diabolo.
13. Die Profis werfen das Diabolo so hoch in die Luft, dass sie sich drehen können oder andere kleine Kunststücke machen können, ehe sie es wieder auffangen.

Es ist nicht einfach, das zu lernen, ohne es einmal gezeigt bekommen zu haben.

Du kannst dir dazu auch ein Video im Internet anschauen:

4. Gib diese Adresse ein: www.youtube.com
5. Tipp „Diabolo in die Luft werfen“ ganz oben in die Suchmaschine ein und klick auf die Lupe rechts daneben.
6. Klick auf das erste Video und schau es dir an.

Probier es einfach selbst einmal aus!

Jonglieren

Jonglieren mit einem Säckchen:

Nimm zuerst ein Säckchen in die Hand.

Wirf das Säckchen mit der linken Hand in die Höhe und fang es mit deiner rechten Hand wieder auf.

Mach das Gleiche umgekehrt (von rechts nach links).

Jonglieren mit zwei Säckchen:

Nimm ein Säckchen in die linke und eines in die rechte Hand.

Wirf sie abwechselnd vor deinem Gesicht in die Höhe und fang sie mit der anderen Hand wieder auf.

Dazu wirfst du Säckchen A in die Höhe und wirfst Säckchen B erst, wenn Säckchen A den höchsten Punkt erreicht hat.

Jonglieren mit drei Säckchen:

Nimm zwei Säckchen (A und B) in die rechte und ein Säckchen (C) in die linke Hand.

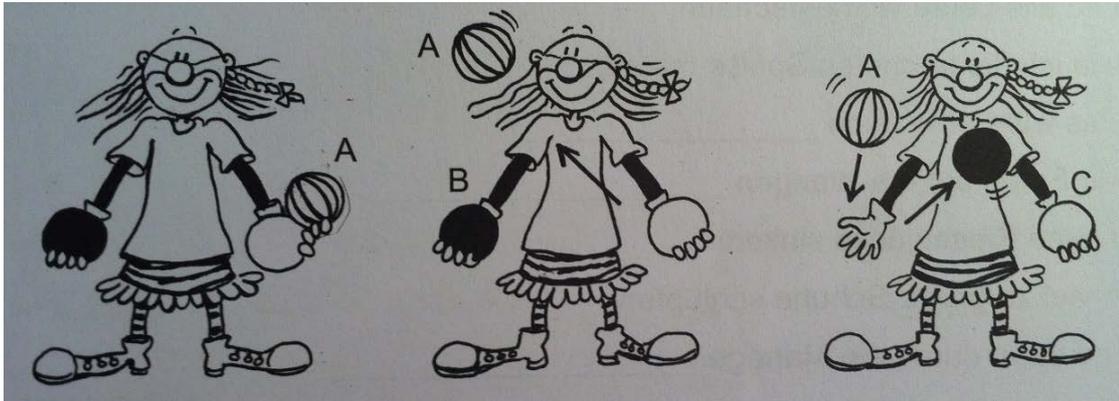
Wirf Säckchen A vor deinem Gesicht in die Höhe.

Jetzt wirfst du Säckchen C in die Höhe, sodass du Säckchen A mit der linken Hand fangen kannst.

Fang Säckchen C mit der rechten Hand, wo immer noch Säckchen B ist.

Kurz bevor du Säckchen C fängst, wirfst du Säckchen B in die Höhe.

Diese Jonglierübung nennt man Kaskade. Sie ist die Grundform des Jonglierens.



Es ist nicht einfach, Jonglieren zu lernen, ohne es einmal gezeigt bekommen zu haben.

Du kannst dir dazu auch ein Video im Internet anschauen:

7. Gib diese Adresse ein: www.youtube.com
8. Tipp „jonglieren tutorial“ ganz oben in die Suchmaschine ein und klick auf die Lupe rechts daneben.
9. Klick auf das erste Video und schau es dir an.

Vergiss nicht: Übung macht den Meister!

Akrobatik

Bei der Akrobatik turnt ihr am besten barfuß.

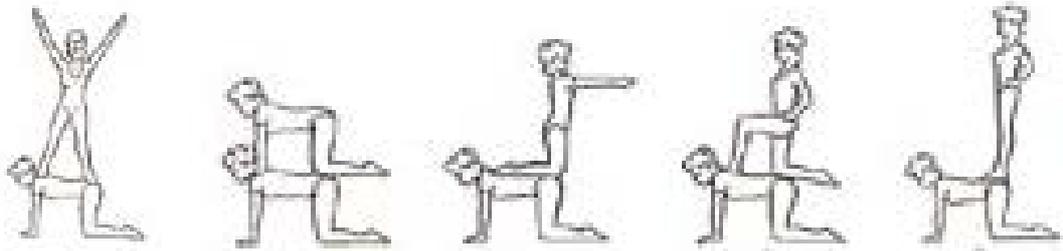
Beim Auf- und Absteigen müsst ihr besonders aufmerksam sein.

Wichtig ist auch, dass ihr eure Körper immer unter Spannung haltet.

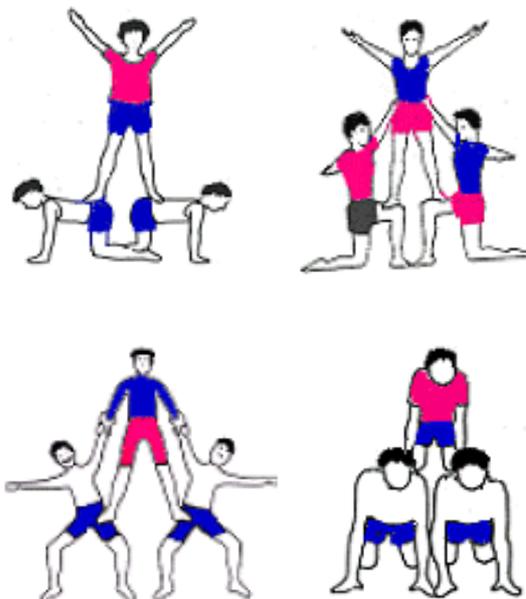
Beim Aufsteigen dürft ihr nur auf den Schulter- und Beckenbereich steigen.

Macht eure Figuren auf der Matte.

Probiert diese Figuren zu zweit aus:



Probiert diese Figuren zu dritt aus:



Lasst euch andere ausgefallene Kreationen einfallen und probiert sie aus!

Zirkusnummer mit dem Seil

Du brauchst für diese Zirkusnummer ein oder mehrere Sprungseile.

Mach all diese Übungen barfuß.

Aufwärmen:

- Probier aus, wie lange du auf einem Bein mit geöffneten Augen stehen kannst.
- Probier aus, wie lange du auf einem Bein mit geschlossenen Augen stehen kannst.

Merkst du den Unterschied?

Zirkusnummern mit dem Seil:

Leg das Seil geradlinig auf den Boden.

Balancier über das Seil mit offenen Augen.

Balancier über das Seil mit geschlossenen Augen.

Leg eine Figur mit den Seilen am Boden (z. B. einen Kreis) und balancier mit geschlossenen Augen darüber.

Mach Sprungübungen mit dem Seil:

- mit beiden Beinen gleichzeitig
- mit dem linken und dem rechten Bein abwechselnd
- das Seil überkreuzen und durchspringen
- ...

Erfinde nun deine eigene Zirkusnummer mit dem Sprungseil:

- Zuerst eine Balancierübung,
- dann Sprungübungen vorführen,
- zum Schluss die Verbeugung nicht vergessen.

Pantomime

Hier könnt ihr zu zweit arbeiten.

Spielanleitung:

- Dreht alle Kärtchen um, mischt sie gut durch und verteilt sie auf dem Boden.
- Spieler A beginnt.
- Du hebst ein Kärtchen auf und versuchst, das Wort pantomimisch darzustellen.
- Wenn Spieler B errät, um welches Zirkuswort es sich handelt, könnt ihr das Kärtchen auf die Seite legen.
- Wenn Spieler B das Wort nicht errät, legt Spieler A das Kärtchen verdeckt zurück.
- Wechselt euch ab.
- Ziel ist es, alle Zirkuswörter zu erraten.
- Stellt die Begriffe nur mit eurem Körper dar. Es darf dabei nicht gesprochen werden.

Elefant	Pferd
Affe	Seiltänzer/in
Messerwerfer/in	Zirkuszelt
Tiger	Popcorn
Schlangenmensch	Clown
Zirkusorchester	Manege
Eintrittskarte	Publikum

Das bin ich

Der Zirkus „Wundersam“ verlost Freikarten für die Premiere am Freitag.

Jedes Kind, das einen kurzen Brief an den Zirkusdirektor schreibt, kann eine Freikarte gewinnen. In dem Brief möchte der Direktor mehr über dich erfahren.

Schreib in deinem Brief:

- wie du heißt,
- wie alt du bist,
- was dein Lieblingsessen ist,
- was du gerne in deiner Freizeit machst,
- was du besonders gut kannst,
- ob du ein Instrument spielst,
- was du eher nicht so gut kannst,
- warum du gerne in den Zirkus gehst,
- welches dein Lieblingstier ist,
- ...

Der Zirkusdirektor möchte alles über dich wissen und freut sich auf deinen Brief.

Ich bin ein Zirkustier

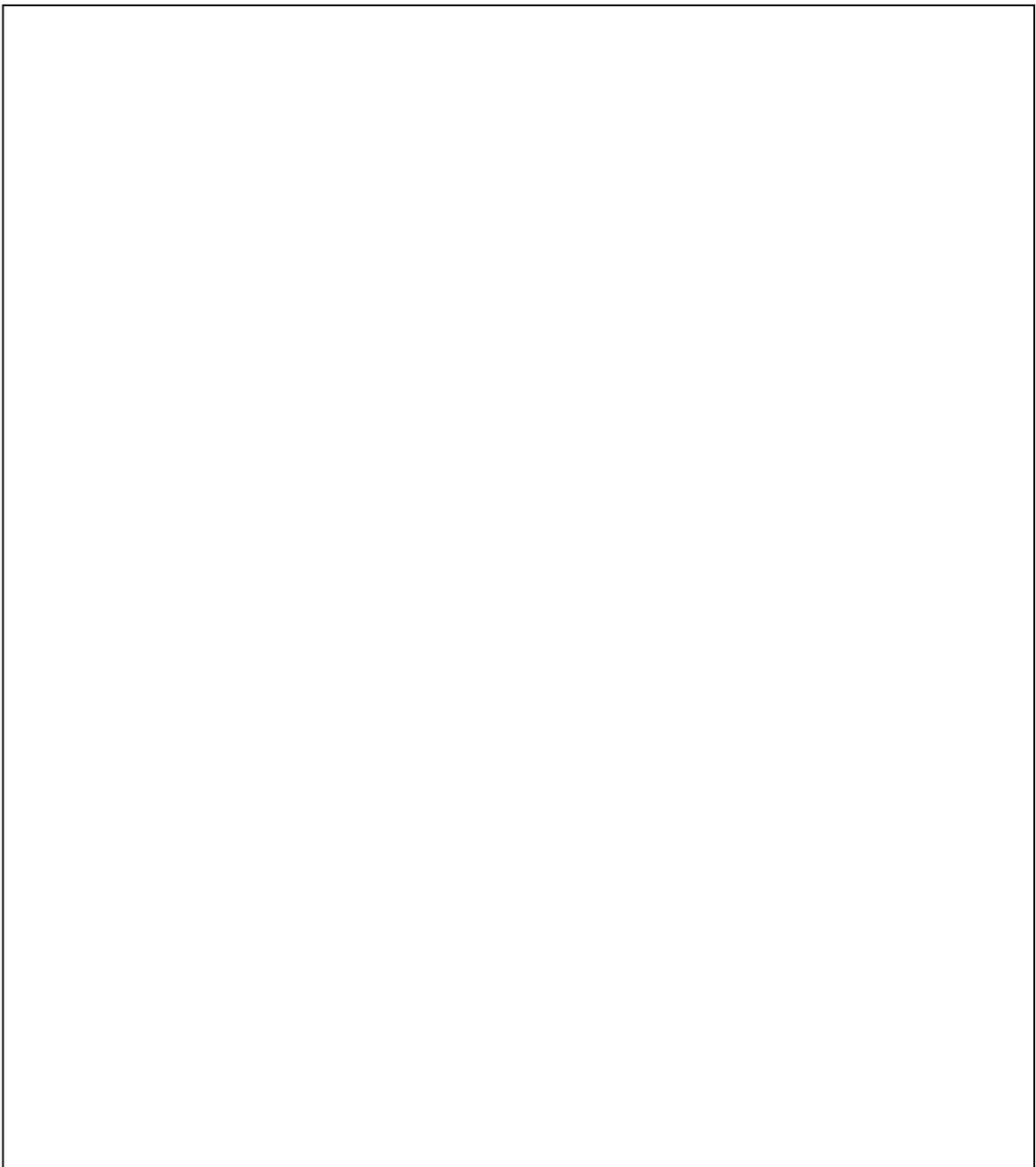
Welches Tier wärst du, wenn du ein Zirkustier wärst?

Wärst du ein starker Löwe, ein elegantes Pferd, ein quirliges Äffchen, ein lustiger Seelöwe, ein gefährlicher Tiger, ein riesiger Elefant, ein wunderschöner Papagei ...?

Du könntest natürlich auch ein Tier sein, das es nur in deiner Phantasie gibt.

Zeichne in das Kästchen, wie du aussehen würdest.

Verwende Buntstifte, Filzstifte, oder Ölkreiden.



Interview mit einem Clown

Du bist rasende Reporterin / rasender Reporter und führst ein Interview mit dem Clown „Fridolin“, da ihm sein Auftritt bei der gestrigen Zirkuspremiere leider misslungen ist.

Schreib, was dir Fridolin auf deine Fragen antwortet.

Reporter/in:

„Hallo Fridolin. Das Publikum war von deinem Auftritt gestern ja nicht so begeistert. Kaum jemand hat bei deiner Quatschnummer gelacht. Was war deiner Meinung nach der Grund dafür?“

Fridolin:

Reporter/in:

„Aha, so ist das also. Wie hast du dich denn dabei gefühlt? Hast du danach mit jemandem darüber gesprochen und hat dir diese Person helfen können?“

Fridolin:

Reporter/in:

„Danke für das Gespräch. Ich wünsche dir viel Glück für deinen nächsten Auftritt. Der wird bestimmt wieder ein voller Erfolg!“

Ecke „logikklug“

Kombinatorik: Plättchen

Clown „Fridolin“ hat 2 rote und 2 blaue Plättchen.



Wie viele Möglichkeiten gibt es, diese Plättchen auf unterschiedliche Art nebeneinander zu legen?

Zeichne die Möglichkeiten auf:

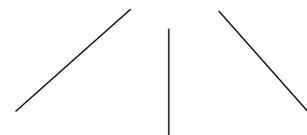
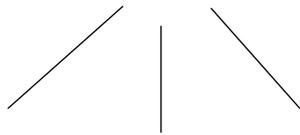
Antwort: _____

Kombinatorik: Zirkusbesuch

Du gehst heute in den Zirkus und kannst dich nicht entscheiden, was du anziehen sollst. Diese Sachen stehen zur Auswahl:



Wie viele Möglichkeiten gibt es? Zeichne mit Hilfe dieses Baumdiagramms:



Antwort: _____

Scherzkeksfragen

Versuch die Rätsel zu lösen und schreib deine Antwort auf die Zeile darunter.

1. Was ist beim Elefanten groß und beim Pferd klein?

2. Wer hört alles, aber wird nie etwas dazu sagen?

3. Was ist schwerer? Ein Kilogramm Popcorn oder ein Kilogramm Zuckerwatte?

4. Auf welche Frage kann man nicht mit „Ja“ antworten?

5. Was kann man halten, nachdem man es gegeben hat?

6. Kann man mit blauer Tinte grün schreiben?

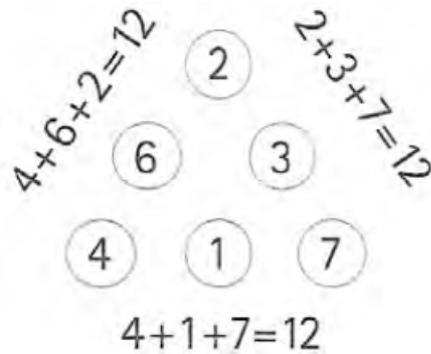
7. Was kann man nicht mit Worten ausdrücken?

8. Was nimmt an Wert zu, wenn man es auf den Kopf stellt?

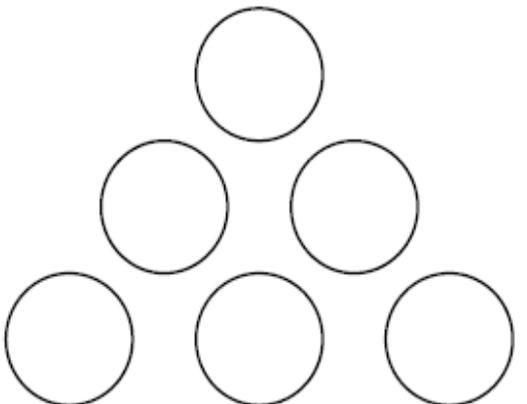
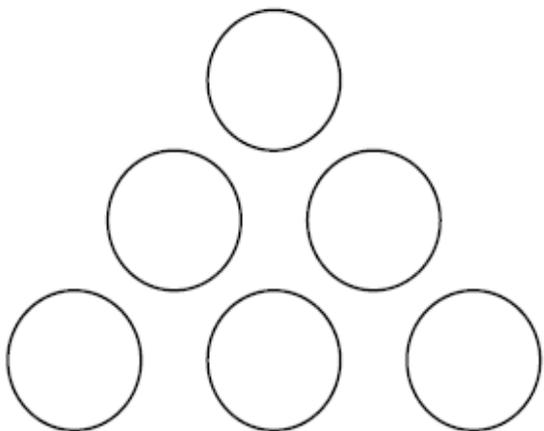
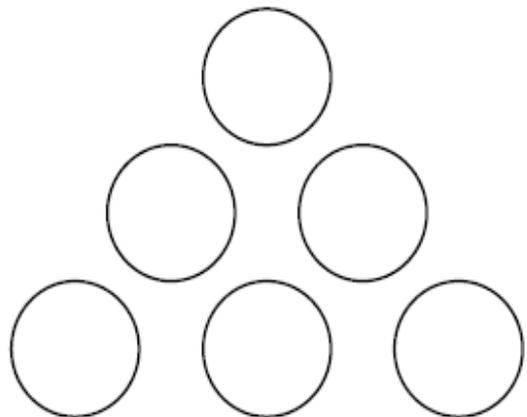
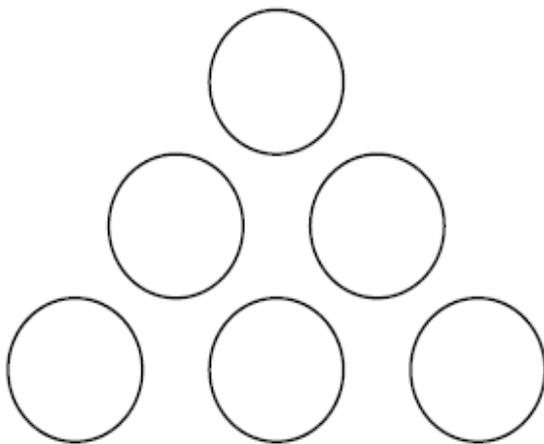
9. Was ist, wenn ein Schornsteinfeger in den Schnee fällt?

Ich jongliere mit Zauberdreiecken

Bei einem Zauberdreieck haben alle Seitensummen den gleichen Wert.
Verwende die Zahlen 1 bis 1000.
Jede Zahl darf nur einmal verwendet werden.



Versuch eigene Zauberdreiecke zu finden!



Knobelaufgaben

Im Gehege sind 25 Tiere und zwar Elefanten und Enten.

Zusammen haben sie 66 Beine.

Wie viele Elefanten und wie viele Enten sind im Gehege?

Rechnung:

Antwort:

Ein Zirkuspferd und ein Pony sind mit schweren Säcken beladen.

Das Pony stöhnt unter der Last.

Das Pferd sagt: „Warum stöhnst du so? Ich trage viel mehr als du. Gibst du mir einen Sack ab, trage ich doppelt so viel wie du. Wenn ich dir einen abgebe, tragen wir beide gleich viel.“

Wie viele Säcke trägt jedes Tier?

Antwort:

Die 7 Kaninchen des Zauberers fraßen heute nacheinander insgesamt 49 Karotten. Jedes Kaninchen fraß genau eine Karotte mehr als das Kaninchen vor ihm.

Wie viele Karotten fraß das erste Kaninchen?

Antwort:

Im Zirkus sitzen 234 Zuschauer.

Es sind 38 Erwachsene mehr als Kinder und 38 Jungen mehr als Mädchen.

Wie viele Erwachsene, Jungen und Mädchen besuchen die Vorstellung?

Antwort:

Obwohl der Zauberer viel trainiert, ist ihm sein Zaubertrick mit dem Kaninchen im letzten Jahr bei 24 Vorstellungen nicht gelungen.

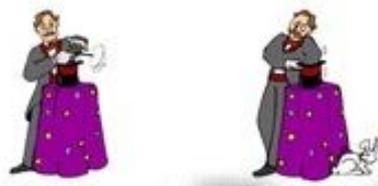
Der Zauberer ist im letzten Jahr an 156 Tagen aufgetreten.

An der Hälfte dieser Tage hatte er 2 Auftritte.

An 5 Tagen hatte er sogar 3 Auftritte.

An den restlichen Tagen hatte er nur einen Auftritt.

Wie oft ist dem Zauberer sein Zaubertrick im letzten Jahr gelungen?



Rechnung:

Antwort:

Ecke „naturklug“

Clown „Fridolin“ kommt mich besuchen

Clown „Fridolin“ möchte dich gerne besuchen kommen, um zu sehen, wie du so wohnst. Der vergessliche Clown findet allerdings nur bis zu deiner Schule. Kannst du ihm erklären, wie er am besten zu dir nach Hause kommt und wie es bei dir zu Hause in der Umgebung aussieht?

Schreib dem Clown die Informationen in Stichwörtern auf einem Notizzettel zusammen, sodass er dein Zuhause findet und weiß, wie es dort ungefähr aussieht.

Notiz für Fridolin:

Ein Clown als Seiltänzer

Du brauchst festes Buntpapier, zwei Geldstücke, eine Schnur, Schere, Filzstifte, Tixo und die Vorlage.

Verwende die Vorlage und zeichne den Clown auf das feste Buntpapier.

Mal ihn nach deinen Vorstellungen (mit Filzstiften) an.

Schneide die Figur aus und klebe die beiden Geldstücke mit Tixo an seine Hände.

Spann eine Schnur und lass deinen Clown mit dem Kinn auf der Schnur balancieren. Du kannst ihn sogar hüpfen lassen, indem du die Schnur straffer ziehst.

Quizfrage:

Warum kippt der Clown nicht vom Seil?

Überleg und schreib deine Antwort hier auf.



Exotische Tiere im Zirkus

Tierlehrer und Dompteure sagen, dass die meisten dieser Tiere in Zoos geboren wurden und ihre richtige Heimat gar nicht mehr kennen. Bei der Dressur wird das geübt, was die Tiere sowieso gerne tun: spielen und dafür belohnt werden.

Eine gute Tierhaltung heißt: Die Tiere haben Vertrauen zu ihren Betreuern und fühlen sich in ihrer Umgebung wohl. Sie werden nicht zu Kunststücken gezwungen.

Wähl ein Tier, das dich besonders interessiert, und finde heraus, wo seine Heimat ist und was es in natürlicher Umgebung macht.

Benutze dazu die Informationstexte.

Elefant, Schimpanse, Seelöwe, Tiger, Papagei, Kamel

Schreib auf, was du herausgefunden hast.

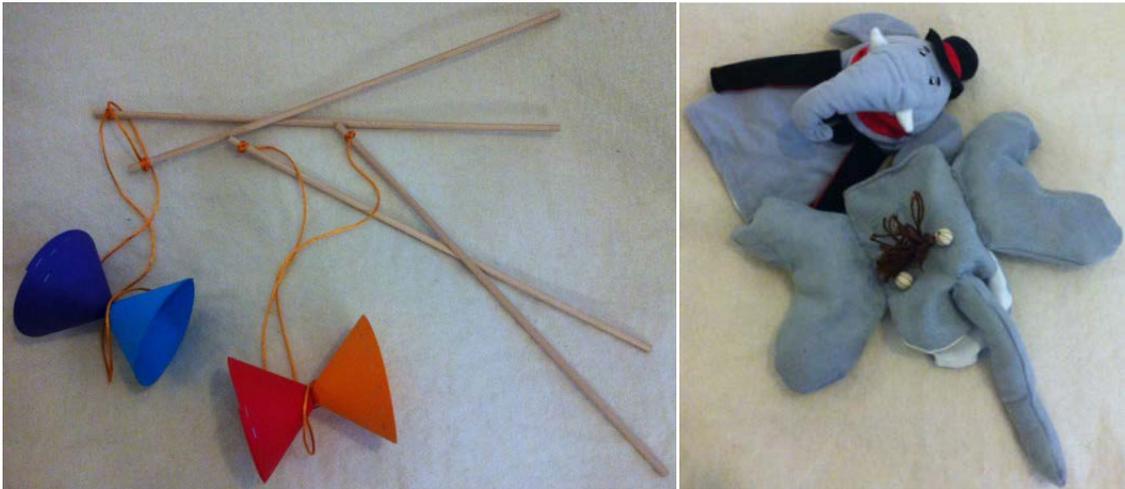
Tier: _____

Heimat: _____

Was ich über dieses Tier nun weiß:

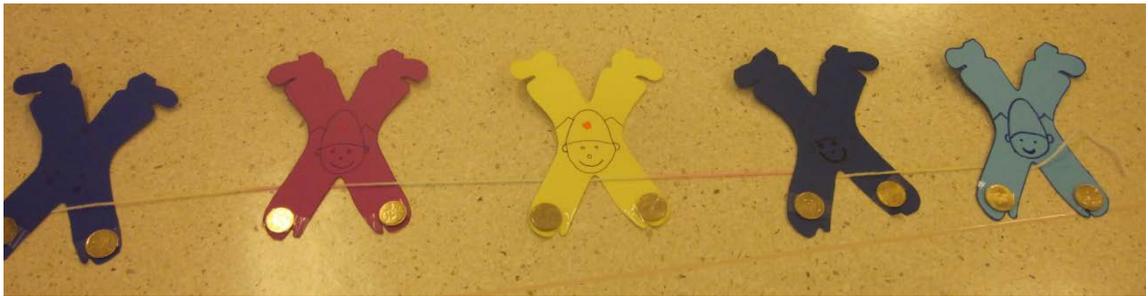
10. Einblick in die Fotodokumentation

Materialien



Projektarbeit







**Pädagogische
Hochschule
Steiermark**

Erklärung – Bachelorarbeit

Name	Matrikelnummer
------	----------------

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

Graz, am

.....

Unterschrift der Verfasserin