

Mag. Christine Isabelle Zanardi

**„(Hoch-)Begabungsförderung: eine Herausforderung
für den Deutschunterricht?“
Eine Bestandsaufnahme der derzeitigen
Forschungszugänge sowie Ansätze für die Praxis im
Deutschunterricht.**

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

Magister der Philosophie

Studium: Lehramtsstudium, Unterrichtsfach Deutsch und Unterrichtsfach
Geschichte, Sozialkunde, Polit. Bildg.

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Begutachter

Assoc. Prof. Mag. Dr. Jürgen Struger
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Institut für Germanistik

Klagenfurt, Juni 2017

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe,
- die Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- zur Plagiatskontrolle eine digitale Version der Arbeit eingereicht habe, die mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsächenswidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

(Unterschrift)

(Ort, Datum)

Ich widme diese Arbeit meiner Oma, Lidwina Novak,
meinem Mann Alberto und meiner Tochter Elisabeth.

Weil sie an mich glauben.

Inhaltsverzeichnis

1	<i>Einleitung und allgemeine Darstellung der Arbeit</i>	6
2	<i>Forschungsansatz der Arbeit</i>	9
3	<i>Einführung in das Forschungsfeld (Hoch-)Begabung</i>	11
3.1	Zu den Begriffen Begabung, Hochbegabung und Exzellenz	12
3.2	Entstehung und Veränderung von (Hoch-)Begabung	13
3.3	Kreativität und (Hoch-)Begabung	15
3.4	Zu den Begriffen Begabungsförderung, Begabtenförderung, Exzellenzförderung	16
3.5	(Hoch-)Begabungsmodelle	17
3.5.1	Merkmale und Diagnostik von (Hoch-)Begabung	20
3.6	(Hoch-)Begabungsförderung in der Praxis	22
3.6.1	Schulische Ebene	23
3.6.1	(Begabungs-)Lehrperson und -spezialist	25
3.6.2	Eine Schule für Hochbegabte: Sir Karl Popper Schule	28
4	<i>Didaktische und pädagogische Zugänge zum Thema (Hoch-) Begabung</i>	30
4.1	(Hoch-)Begabungsförderung und Didaktik	31
4.2	Differenzierung aus pädagogischer Sicht	36
4.3	„Schule der Person“ durch Individualisierung und Personalisierung	37
5	<i>(Hoch-)Begabung im Fach Deutsch</i>	39
5.1	Zu den Begriffen Deutschunterricht, Lernziele, Kompetenzen,	40
5.2	Sprachliche (Hoch-)Begabung	44
5.2.1	Diagnostik von sprachlichen Begabungen	45
5.2.2	Persönlichkeitsmerkmale von sprachlich begabten Schülern.....	47
5.3	(Hoch-)Begabungsförderung und Deutschdidaktik	48
5.4	Ansätze für einen (hoch)begabungsfördernden Deutschunterricht	51
5.4.1	Blooms Lernzieltaxonomie.....	52
5.4.2	Binnendifferenzierung und Umsetzungsvorschläge	56
5.4.3	Ein (Hoch-)Begabtenförderungsmodell: Die Sprachkommode	60
5.4.4	Deutsch(begabungs)-Lehrperson und -spezialist.....	66
5.4.4.1	Merkmale und Kompetenzen	67
5.4.4.2	Diagnose, Indikatoren, Beobachtungsmerkmale	69
5.4.4.3	Der sprachliche Förderprozess	72
5.4.5	Sprachprodukte (Hoch-)Begabter	74

6	<i>Empirische Untersuchung</i>	76
6.1	Die Methodik	76
6.2	Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse aus dem Fragebogen	78
6.2.1	Sprachliche (Hoch-)Begabung	79
6.2.2	Persönlichkeitsmerkmale, Kreativität und Sprachbegabung	81
6.2.3	(Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht	82
6.2.4	Die Rolle als Deutsch(begabungs)-Lehrperson	84
6.2.5	Sprachprodukte (Hoch-)Begabter.....	85
6.2.6	Anforderungen und Wünsche zum Bereich Begabungsförderung	87
6.3	(Hoch)begabungsfördernde Praxisübung für den Deutschunterricht	90
7	<i>Zusammenfassung und Schlussbetrachtungen</i>	93
	<i>Literaturverzeichnis</i>	101
	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	107

1 Einleitung und allgemeine Darstellung der Arbeit

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“¹ Dieser Satz von Ludwig Wittgenstein, den Katarina Farkas in ihrer Arbeit zitiert, sowie ihre Überlegungen zum Thema (Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht waren letztendlich der Anlass für mich, die nachfolgende Arbeit zu schreiben. Denn unterschwellig war diese Thematik für mich immer da, es ergab sich aus den Gesprächen mit Freunden, die bereits im Lehrberuf standen, und aus der konsequenten Nichtbeachtung des Themas in den pädagogischen Lehrveranstaltungen im Zuge meiner Ausbildung. Die zentralen Betrachtungen konzentrierten sich darauf, Unterrichtsgestaltung zu vereinfachen, anschaulicher zu machen, Lernschwächen auszugleichen, um alle Lernenden anzusprechen. Letztendlich, so mein Eindruck, wird erfolgreicher Unterricht an den Leistungen der leistungsschwächsten Lernenden gemessen. Was passiert aber mit Lernenden, die am anderen Ende des Leistungsspektrums stehen, welchen Anspruch haben sie an einen gelungenen Unterricht, was kann konkret für diese „Zielgruppe“ in Unterricht und Schulen getan werden? Wo liegen ihre (Lern-)Grenzen und die damit verbundene Herausforderung, diese zu überwinden und sich somit weiterzuentwickeln? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Deutschunterricht? Fragen wie diese gingen mir durch den Kopf und dann fasste ich den Plan, diese Arbeit zu schreiben. Ich möchte vorwegnehmen: Das Thema hatte mich gefunden, es gestaltete sich jedoch sehr schwierig, es gedanklich zu fassen und klar verständlich auf Papier zu bringen. Die Zugänge und Überlegungen sind unterschiedlich, kommen aus mehreren Fachbereichen, der Forschungsstand ist eher bescheiden, zu beobachtende Ergebnisse im täglichen Deutschunterricht bleiben im gelebten Berufsalltag im Hintergrund. Ich empfand den Entwicklungsprozess und die Konzeption dieser Arbeit als herausfordernd, um nicht zu sagen „grenzerweiternd“.

Ziel dieser Arbeit sollte sein, das Thema der (Hoch-)Begabung bzw. eines begabungs- und begabtenfördernden Unterrichts² zu beschreiben und aufzuzeigen, welche Möglichkeiten und Überlegungen sich daraus für den Deutschunterricht ergeben. Ich habe versucht, die neuesten Forschungsergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfragen aufzuarbeiten, aber

¹ Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. In: Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 1. Frankfurt a. M.: stw 1984. S. 67.

² Beide Begriffe (Hoch-)Begabungsförderung sowie begabungs- und begabtenfördernder Unterricht werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

auch, so gut es ging, Anreize und Ideen für die Unterrichtspraxis darzustellen. Die Inhalte der kommenden Seiten richten sich vorwiegend an die Zielgruppe zukünftiger (Deutsch-) Lehrer und Lehrerinnen, die sich für dieses Thema interessieren. Ich bemühte mich verstärkt, praktische Umsetzungsideen wie Methoden, Unterrichtsformen, Ideen für Aufgabenstellungen für eine begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen.

Der deduktive Aufbau dieser Arbeit sollte die verschwimmenden Grenzen dieses Themas aufzeigen und damit auch die Schwierigkeit, (Hoch-)Begabung ausschließlich auf das Fach Deutsch einzugrenzen. Darüber hinaus zeigen die unterschiedlichen Zugänge in diesem Bereich auf, wie Erkenntnisse aus anderen Disziplinen in die Deutschdidaktik einfließen.

Für die Analyse der Forschungsfelder „(Hoch-)Begabung“ und „(Hoch-)Begabung im Fach Deutsch“ habe ich die deskriptive Methode gewählt und die zeitlich neuesten Fachartikel, soweit möglich, herangezogen. Der Forschungsansatz wird im Anschluss an diese Einleitung in Kapitel 2 näher dargestellt.

Das Kapitel 3 widmet sich den einzelnen Begrifflichkeiten und versucht zu zeigen, was „Begabung“ bedeutet, wie Diagnose und Merkmale aussehen, welche Qualifikationen auf Seiten der Lehrkräfte für den begabungsfördernden Unterricht in der Forschung vorgeschlagen werden und letztendlich, welche Praxisbeispiele es gibt. Wie viele andere Arbeiten zu diesem Thema habe auch ich die Sir Karl Popper Schule kurz beschrieben, da sie Österreichs einzige Schule für Hochbegabte ist und somit ein optimales Beispiel für gelebten und praktizierten begabungs- und begabtenfördernden Unterricht abgibt.

Daran angrenzend widmet sich Kapitel 4 einer zentralen Fragestellung: Macht (Hoch-) Begabungsförderung für die (Fach-)Didaktik überhaupt Sinn? Es stellt wissenschaftliche Erkenntnisse dar und diskutiert dazu unterschiedliche Positionen aus der Pädagogik. Die hier aufgezeigten Spannungsfelder verdeutlichen die Komplexität dieses Themas, auch was die Beurteilung eines gelungenen, auf alle individuellen Fähigkeiten der Einzelnen abgestimmten Unterrichts bedeuten könnte. Der didaktische Lösungsansatz, durch differenzierte Aufgabenstellungen die verschiedenen Anforderungsprofile der Lernenden zu befriedigen, wird hier erstmalig zum Thema gemacht (dieser zieht sich dann auch durch die Betrachtungen in Hinblick auf den Deutschunterricht).

Kapitel 5 widmet sich dann dem Thema (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht und stellt das Hauptstück der vorliegenden Arbeit dar. Ich habe versucht, Erkenntnisse aus der in Kapitel 3 dargestellten allgemeinen Forschung zur Hochbegabung einzuarbeiten. Gleich anfänglich zeigt sich, wie schwierig eine Definition von Sprachbegabung ist, auch eine fehlende Beachtung seitens der Bildungsforschung und des Gesetzgebers wird aufgezeigt. Es wird deutlich, dass praktische Erfahrungen zwar nahelegen, auch im Fach Deutsch von einer (spezifischen) Hochbegabung zu sprechen, diese mit den bisher gängigen Methoden der Hochbegabungsforschung aber schwer erfasst bzw. gemessen werden kann. Nachfolgend werden Überlegungen beschrieben, wie bestehende Konzepte, die allgemein begabungsfördernd sind, in den Deutschunterricht integriert werden könnten. Diese Unterrichtsformen und Aufgabenstellungen tragen dem Umstand Rechnung, dass diese im Regelunterricht in heterogenen Klassenzimmern zur Anwendung kommen. Ein anderer Zugang zu diesem Thema wird mit dem Hochbegabungsfördermodell realisiert, welches am Schluss des theoretischen Teils dieser Arbeit erklärt wird. Es bezieht sich auf Überlegungen, konkrete Aufgabenstellungen für besonders begabte Lernende zu erstellen, und versucht, am Beispiel von Menschen, die leistungsexzellente in (Sprach-)Berufen sind, Kategorien für einzelne Domänen abzuleiten. Deutsch(begabungs)-Lehrpersonen und ihre Diagnosekompetenzen, sprachliche Begabungen zu erkennen und zu fördern, sowie die Vorstellung eines Forschungsprojektes, mit dem Ziel, Sprachprodukte (Hoch-)Begabter besser zu erkennen, runden dieses Kapitel ab und beenden den Theorieteil dieser Arbeit.

Anschließend folgt im Kapitel 6 ein empirischer Teil, der Einstellung und Erfahrungen von Deutschlehrern und -lehrerinnen mit Begabungsförderung mittels eines teilstandardisierten Fragebogens einfängt. Ziel dieser Befragung ist es u. a., die theoretischen Überlegungen dieser Arbeit mit der Praxis zu vergleichen und abzurunden. Diese Befragung richtet sich an Lehrende, die in ihrem Deutschunterricht begabungsfördernde Methoden ausprobieren und sich für dieses Thema interessieren. Am Ende des empirischen Teils wird eine Praxisübung für den Deutschunterricht vorgestellt.

Den Abschluss dieser Arbeit bilden eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen sowie die Beantwortung der anfänglich gestellten theoretischen Überlegungen und Forschungsfragen. Der derzeitige Stand der Forschung wird reflektiert und Überlegungen zu zukünftigen Entwicklungsschritten für Forschung, Schule und Deutschunterricht werden skizziert.

2 Forschungsansatz der Arbeit

Die übergreifende Frage dieser wissenschaftlichen Arbeit lautet:

Gibt es einen (hoch)begabungsfördernden Unterricht, kann dieser im Unterrichtsfach Deutsch sinnvoll angewendet werden?

Meine Grundhypothese lautet:

Es gibt einen begabungs- und begabtenfördernden Unterricht im Fach Deutsch. Dieser ist sinnvoll aufgrund der erweiterten Ansprüche von begabten und besonders begabten Lernenden in Hinblick auf die Didaktik, z. B. bezüglich Lehr- und Lernformen, speziellen und/oder differenzierten Aufgabenstellungen. Der Sinn und Zweck eines (hoch)begabungsfördernden Unterrichts ergibt sich daraus, dass Schule die Pflicht und die Aufgabe hat, nicht nur „Bildung“ zur Verfügung zu stellen, sondern auch *allen* Begabungen gerecht zu werden, gerade auch Begabungen, die überdurchschnittlich ausgeprägt sind. Schulen, die diese Aufgabe verwirklichen, stellen ein Hoffnungsmodell für eine moderne Leistungsgesellschaft und die Ausbildung ihrer zukünftigen Leistungsträger dar.

Folgenden Fragestellungen werden in dieser Arbeit näher betrachtet:

- Begriffliche Definitionen und Abgrenzungen: Was versteht man unter dem Begriff Begabung, was genau unter Sprachbegabung, bezogen auf das Fach Deutsch? Was ist (Hoch-)Begabungsförderung?
- Wie funktioniert Testung sowie Diagnose, welche besonderen Begabungsmerkmale können daraus erschlossen werden und welche Konsequenzen könnte dies für den Unterricht haben?
- Welche Rolle spielt die (Deutsch-)Lehrperson, welche Kompetenzen benötigt sie?
- Braucht es eine spezielle Didaktik und wenn ja, wie sehen Umsetzungsschritte diesbezüglich aus?
- Wie wird der Begriff (Hoch-)Begabung seitens des Gesetzgebers und der Bildungsforschung definiert?
- Wie könnte ein weiterführender (hoch)begabungsfördernder Unterricht im Fach Deutsch letztendlich aussehen? Welche Ansätze gibt es dazu bereits?

- Welche Erfahrungen mit besonderen Begabungen können bereits im Deutschunterricht gemacht werden? (empirischer Teil)

Was kann diese Arbeit nicht leisten? Welche (wissenschaftlichen) Grenzen ergeben sich daraus? Welche Schwierigkeiten bezüglich der Themengestaltung treten auf?

- Die Psychologie kann durch Testverfahren Aussagen über überdurchschnittliche Fähigkeiten treffen sowie diese auch auf die Domäne „Sprache“ beziehen. Letztendlich lassen sich jedoch Felder wie Kreativität oder Sprachwagnisse niemals final definieren und messen. Somit gibt es keine konkrete Antwort auf die Fragestellung, wo (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch anfängt. Wenn man davon ausgeht, dass freiere Aufgabenstellungen und Fördermaßnahmen zu einer höheren Förderung einzelner Begabungen führen, dürfte eine exakte Messung seitens der Wissenschaft auch in Zukunft im Bereich Sprache nicht durchführbar sein.
- In diesem Zusammenhang können auch Sprachprodukte von besonders begabten Lernenden schwer klassifiziert werden. Empirische Forschungen zeigen erste Ergebnisse auf, stehen aber erst am Anfang.
- Das Thema (Hoch-)Begabung wird bereits intensiv von verwandten Wissenschaftsdisziplinen wie Psychologie und Pädagogik untersucht. Auch die Medizinforschung (Neurologie) widmet sich vermehrt diesem Thema. Diese Arbeit zielt auf Überlegungen und Erklärungen aus didaktischer Perspektive, bedarf jedoch der Ergebnisse aus der Pädagogik und Psychologie (u. a. Testung, Schulentwicklung).
- Begabungs- und Begabtenförderung und die damit verbundenen Überlegungen sind nicht unumstritten. Es gibt zahlreiche Spannungsfelder, z. B. bei Themen wie Gesamtunterricht vs. Modellklassen, individuelle Förderung und Breitenförderung, Binnendifferenzierung, separate Aufgabenstellungen u. v. m. Diese Arbeit versucht, einen kurzen Überblick über kontroversielle Ansichten zu geben.
- Es werden keine Aussagen zum Thema Leistungsbeurteilung getroffen. Diese sind vom Gesetzgeber in diesem Bereich (noch) nicht definiert. Man kann hier feststellen, dass eine erhöhte und seitens der Schule und des Unterrichts geförderte Begabung ein Mehr an Leistung ergibt, diese jedoch vom schulischen Benotungs- und Testungssystem (Schularbeiten) nicht berücksichtigt wird. Bildungsstandards, -

ziele, Beurteilungen etc. in Hinblick auf (Hoch-)Begabung sind in Österreich seitens der Bildungsforschung und des Gesetzgebers noch nicht definiert.

Angesichts des Spektrums hervorstechender Leistungen, für welche die Leistungsbeurteilungsverordnung nur die Kategorie ‚Sehr gut‘ vorsieht, ist eine weiter differenzierende Leistungsbeschreibung und -beurteilung durchaus vorstellbar, zumal sich (Hoch-)Begabung durchaus unterschiedlich manifestiert: von Leistungen, die großes Potential erkennen lassen, bis zu einer weitgehenden Umsetzung dieses Potentials im Sinne von Leistungsexzellenz.

- Begabungs- und Begabtenforschung spielt, nach Durchsicht der Literatur, eine untergeordnete Rolle in Österreich. Seitens einiger Institute und Organisationen wird jedoch in den letzten Jahren dieses Thema wieder vermehrt aufgegriffen. Auch liegen auf allgemein pädagogischer Ebene schon einige Ergebnisse vor, die in dieser Arbeit herangezogen werden. Erste Ansätze und Überlegungen für die Deutschdidaktik gibt es, auch die darauf aufbauenden Forschungsschritte für die Zukunft können benannt werden.

3 Einführung in das Forschungsfeld (Hoch-)Begabung

In den kommenden Kapiteln werden die Begrifflichkeiten abgeklärt, ein prägnanter Einblick in die gängigen Modelle der (Hoch-)Begabung gegeben sowie Beispiele aus der Praxis dieses Themas genannt. Die Ebene der Schule sowie die Rolle des Lehrers und seine Zusatzqualifikationen in der Begabungsförderung sind von Bedeutung, da sie den Rahmen rund um einen begabungs- und begabtenfördernden Deutschunterricht bilden.

3.1 Zu den Begriffen Begabung, Hochbegabung und Exzellenz

Unter dem Begriff „Begabung“ wird allgemein das gesamte Leistungsvermögen einer Person verstanden. Im Speziellen ist der *„jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen“*.³

Demnach handelt es sich bei „Begabten“ um Personen, die über ein größeres Förderungspotential aufgrund größerer Lernbereitschaft, höherem Lerntempo bzw. stärkerem Wissensdurst verfügen, *„so dass in psychologischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht ein besonderer Umgang mit ihnen gefordert ist.“*⁴

Unter einer „Hochbegabung“ versteht man umgangssprachlich in hohem Maß ausgeprägte Fähigkeiten sowie enormes Entwicklungspotential (high ability im Gegensatz zu giftedness). Zwischen einer hohen, guten oder durchschnittlichen Begabung verlaufen die Grenzen fließend, ja werden meist subjektiv gesetzt. Um diese Kategorien zu präzisieren, wie etwa für die Auswahl von Spezialklassen oder -schulen für Hochbegabte, sind so genannte Cut-Off-Grenzwerte auf bestimmten Messskalen zu klar festgelegten Fragestellungen erforderlich. Diese Testtrennwerte werden herangezogen, um innerhalb einer Gruppe von Merkmalsträgern Unterschiede in der Ausprägung eines Merkmals zu definieren, dies führt dann in weiterer Folge zu einer Kategorisierung der Merkmalsträger.⁵

Die in diesem Bereich gern und oft gemachte Verbindung zwischen „Hochbegabung“ und durchgeführten Intelligenztests, die einen IQ-Wert von 130 oder höher ansetzen (Cut-Off-Grenzwert), sehen heutige Wissenschaftler als kritisch an, da *„starre Grenzen dem komplexen System der Begabung nicht gerecht werden können“*. Gerade in diesem

³ Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. In: IPEGE International Panel of Gifted Education, Eigenverlag ÖZBF, Salzburg 2014, S. 9.

⁴ Ebenda S. 9.

⁵ FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit (Hoch)begabung. In: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF), Eigenverlag, Salzburg 2010, S. 9:

http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/faqs%20komplett%20download.pdf (Stand: 12.04.2017).

Zusammenhang ist es wichtig, „*das gesamte Entwicklungspotential zu berücksichtigen*“.⁶ Viele Merkmale, die kaum messbar und definierbar sind, können Hinweise auf bestimmte Potenziale und Begabungen beinhalten. Auf Schulklassen bezogen könnten dies schnellere Auffassungsgabe, besondere Interessen, höhere Motivation sowie spezielle Wissenszugänge (wie Fragestellungen oder Kritikfähigkeit) sein.⁷ Da mit Intelligenztests ausschließlich kognitive Begabungen beschrieben werden können, haben sie wenig Aussagekraft in Bezug auf sportliche, kreative oder musikalische Begabungen.⁸

Eine „Brücke“ von Hochbegabung zur Leistungsexzellenz schlägt der Hochbegabungsforscher Albert Ziegler. Für ihn ist ein Hochbegabter eine Person, „*die wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen wird*“.⁹

Zieglers Definition misst weniger das gegenwärtige Potenzial einer Person (punktuelle Messung von Merkmalen für eine Prognose), sondern beschäftigt sich mehr mit den zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten. Vorhandene Begabung, so Ziegler weiter, muss in Hinblick auf ihre Ausbaufähigkeit trainiert werden. Mit dieser Förderung kann sich dann eine herausragende Leistung (Performance, Leistungsexzellenz) herausbilden.¹⁰

3.2 Entstehung und Veränderung von (Hoch-)Begabung

(Hoch-)Begabung ist immer das Ergebnis einer Interaktion zwischen einer Person und ihrer Umwelt. Ob es überhaupt zu einer Begabungsausprägung kommt, hängt immer von der Person selbst, ihrer Reifung, Entwicklung, Selbstgestaltung, ihrem Charakter, aber auch von der Förderung (Förderungsbereitschaft) durch die Umwelt ab. Mit anderen Worten: „*Mit seinem Bildungs-, Entwicklungs- und Lernpotenzial tritt der Mensch in Beziehung zu seiner Umwelt. In dieser Wechselwirkung zwischen den Anlagen und der Selbstgestaltungsfähigkeit des Individuums (die auch auf seiner bisherigen Lernbiographie*

⁶ Professionelle Begabtenförderung (2014) S. 9.

⁷ FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung (2010) S. 9.

⁸ Siehe dazu Schwarzfurtnner, Damaris: Informationsbroschüre Begabungs- und Begabtenförderung, S. 3: Begabungsdagnostik.at/wp-content/uploads/2012/04/Informationsbroschüre_HB.pdf (Stand: 12.04.2017).

⁹ Ziegler, Albert: Hochbegabung. Verlag München, Basel 2008. S. 17, zit. nach: Schwarzfurtnner, Damaris, Begabungsdagnostik.at/wp-content/uploads/2012/04/Informationsbroschüre_HB.pdf, S. 3.

¹⁰ Schwarzfurtnner, Damaris (2012) S.3.

*beruht) auf der einen und seiner Umwelt auf der anderen Seite entwickelt sich die Begabung des Individuums, sein Leistungspotential.*¹¹

Der Begriff Leistung wird hier nicht auf messbare Kriterien beschränkt, sondern bezeichnet die Möglichkeiten eines Menschen in Summe, seinen persönlichen Lebensplan, seine Mitwirkung in der Gesellschaft, das Umsetzen seiner Lebensaufgabe.

(Hoch-)Begabung kann somit erklärt werden als ‚Potenzial für besondere (Lebens-)Leistungen‘.¹²

Zu den Persönlichkeits- sowie Umweltfaktoren, die eine Begabungsentfaltung und in weiterer Folge Leistungsentfaltung beeinflussen zählen u. a.: Motivation, Stressbewältigung, Ausdauer, Konzentration, Kreativität, Familienumfeld, wirtschaftliche, medizinische, kulturelle Lage des Landes, Qualität der Schule und des Unterrichts, Freunde etc.¹³

Herauszufinden, welchen Anteil welche Gewichtung und Rolle Intelligenz hinsichtlich der Begabung eines Menschen spielt, ist vorrangig Ziel der Psychologie. Aufgrund von Zwillings- und Adoptionsstudien wird angenommen, dass etwa die Hälfte der Intelligenzunterschiede anlagebedingt und somit vererbbar ist.¹⁴ Neurologische Untersuchungen haben ergeben, dass der Frühförderung von Kindern eine besondere Rolle zukommt. In diesem Alter kommt es vermehrt zu neuronalen Vernetzungen im Gehirn, die wiederum Entwicklung und Lernprozesse anstoßen. Verbindungen und Vernetzungen hingegen, die nicht benutzt werden, verkümmern.¹⁵

Monika Konrad kommt hier zum Schluss, dass auch der Zufall eine Rolle spielt, ob die Vielzahl von Faktoren, die auf den individuellen Entwicklungsprozess einwirken, so zusammentreffen, dass Begabung sich bestmöglich entfalten kann, dass aber auch *„ein positives Zusammenspiel gezielt gefördert werden kann“*. Wo dies ausbleibt, so die Autorin, *„ist es nicht auszuschließen, dass Begabung völlig unwirksam bleibt.*

¹¹ Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. In: IPEGE International Panel of Gifted Education, Eigenverlag ÖZBF, Salzburg 2009, S. 17.

¹² Professionelle Begabtenförderung (2009) S. 17-18.

¹³ Siehe dazu nachfolgendes Kapitel *„(Hoch)begabungsmodelle“*

¹⁴ FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung (2010) S. 10.

¹⁵ FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung (2010) S. 11.

*Hochbegabung als Diagnose bei Jugendlichen ist keineswegs eine Garantie für Lebenserfolg.*¹⁶

3.3 Kreativität und (Hoch-)Begabung

(Hoch-)Begabung als das „Potenzial für besondere Leistungen“ wird häufig mit Kreativität in Verbindung gesetzt. Unter Kreativität versteht man in weiterer Folge die Fähigkeit von Menschen, Lösungen eines Problems, Erfindungen, Entdeckungen etc. durch nicht konforme, nicht „prozessorientierte“ Schritte zu finden und voranzubringen. Kreativität ist, obwohl wesentliches Merkmal von (hoch)begabtem Verhalten, kaum messbar, da nicht „regelkonform“. In der Persönlichkeit, in der Umwelt sowie in Denkprozessen, überall könnte „Kreativität“ angesiedelt sein, die Wissenschaft ist sich darüber aber nicht einig. Während einige Studien kreativen Menschen eine bestimmte Persönlichkeit zuweisen, sprechen andere wieder davon, dass es stark vom Betrachter, der Zeit, dem Umfeld abhängt, ob etwas als „kreativ“ gilt. Hier spricht man erst von „Kreativität“, wenn die Ergebnisse von einer gewissen Kultur anerkannt werden oder in anspruchsvollen Wissenschaften zu großen Ergebnissen führen.¹⁷

Der Schriftsteller Gerhard Roth spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kreativität des Alltags“:

„Wer zur rechten Zeit einen Zaun in eine Leiter zu verwandeln versteht, einen Vorhang in ein Kleid, eine Kiste in einen Tisch, einen Lappen in eine Puppe, ein Mikroskop in eine Waffe, handelt im Augenblick kreativ.“¹⁸

¹⁶ Konrad, Monika: (Hoch-)Begabung - (k-)eine Chance? Underachiever finden, fordern und fördern. Ein Beitrag aus dem Deutschunterricht. In: Mönks, Franz J., Fischer, Christian (Hg.) Begabtenförderung, Praxisberichte des ICBF Münster/Nijmegen, Band 1. LIT Verlag, Münster 2005, S. 9.

¹⁷ Ebenda S. 16.

¹⁸ Stocker, Th.: Die Kreativität und das Schöpferische. Brandes und Apsel, Frankfurt 1988, zit. nach: Konrad, Monika (2005) S. 16.

3.4 Zu den Begriffen Begabungsförderung, Begabtenförderung, Exzellenzförderung

Unter „Begabungsförderung“ versteht man eine optimale Förderung und Entwicklung der Potenziale von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen. Laut dieser Definition müsste jeder Unterricht ein begabungsfördernder sein, da dieser alle (individuellen) Begabungen seiner Lernenden umfassen und optimal fördern müsste.

Die darauf aufbauende „Begabtenförderung“ ist ein weiterführender Teil der „Begabungsförderung“, sie richtet sich jedoch speziell an Kinder und Jugendliche, die als überdurchschnittlich begabt und motiviert gelten. Laut Definition müsste hier eine Spezifizierung der Gruppe mittels Testung erfolgen. Wie schon erwähnt liegt der gängige Testtrennwert bei einem IQ von 130 bei Intelligenztests, dieses Verfahren wird jedoch weitgehend hinterfragt und als strittig angesehen.

Die „Exzellenzförderung“ schließt mit der Erweiterung und Perfektion von bereits überdurchschnittlichen Leistungen am Gebiet der „Begabtenförderung“ bzw. (Hoch-) Begabungsförderung an. Sie kann als eine weitere Entwicklungsstufe, als „Spitzenförderung“ betrachtet werden.

Die verschiedenen „Förderungskategorien“ gehen Hand in Hand in ihrem Ziel, einerseits die Begabungen aller Kinder und Jugendlichen zu fördern (Breitenförderung), andererseits versuchen sie auch auf Spitzenleistungen gezielt einzugehen. Begabungsförderung bringt bereits vorhandene Potenziale zum Vorschein, Begabten- und Exzellenzförderung fördern dann spezifisch, *„um jene begabten Menschen, die maßgeblich zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen können und wollen, zur Leistungsexzellenz zu führen.“*¹⁹

In der Literatur werden die Begriffe (Hoch-)Begabung sowie Begabungs- und Begabtenförderung (auch Begabungs- und Exzellenzförderung) weitgehend synonym verwendet. Bei den neuesten Forschungspublikationen verlagert sich die begriffliche Gewichtung jedoch mehr in Richtung Begabungs- und Begabtenförderung.²⁰

¹⁹ Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis. Eigenverlag ÖZB, Salzburg 2017, S. 7: <http://www.oezbf.at/cms/index.php/plakat-wege-in-der-begabungsforderung.html> (Stand: 12.03.2017).

²⁰ Wege in der Begabungsförderung (2017) S. 7.

3.5 (Hoch-)Begabungsmodelle

In den letzten Jahren machte die Wissenschaft vermehrt den Versuch, mehrdimensionale Modelle zu entwickeln, mit diesen sollte das „*hypothetische Konstrukt „Hochbegabung“ als individuelles Fähigkeitspotential für außergewöhnliche Leistungen (d.h. Leistungsexzellenz) in einem oder mehreren Bereichen*“ dargestellt werden.²¹

In den 70er-Jahren entwickelte der amerikanische Psychologe Joseph Renzulli „das Konzept der drei Ringe“. Mit diesem definiert er außergewöhnlich hohes Leistungsverhalten als ein Ergebnis von drei ineinander fließenden Faktoren:²²

- überdurchschnittliche Fähigkeiten
- Kreativität
- Motivation, Aufgabenverbundenheit

Renzulli beschäftigte die Frage, wie (hoch)begabtes Verhalten entstehen könnte und führte Studien mit Personen durch, die schon dementsprechendes Leistungspotenzial aufweisen konnten. Sein „Drei-Ringe-Modell“ zeigt die bedeutende Rolle von Motivation und Kreativität in Bezug auf (Hoch-)Begabung auf.²³

Dieses Modell wurde dann von Franz Mönks, Professor am Internationalen Centrum für Begabungsforschung in Nijmegen, durch drei Sozialbereiche Familie, Schule, Freunde (Entwicklungsgleiche, peers) erweitert.

Dieses Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung ist als „Modell der triadischen Interdependenz“ bekannt. Besondere Leistungen, auffallende Handlungen treten dem zufolge nur dann auf, wenn alle sechs Faktoren miteinander „*in richtiger Weise*“ in Verbindung treten.²⁴

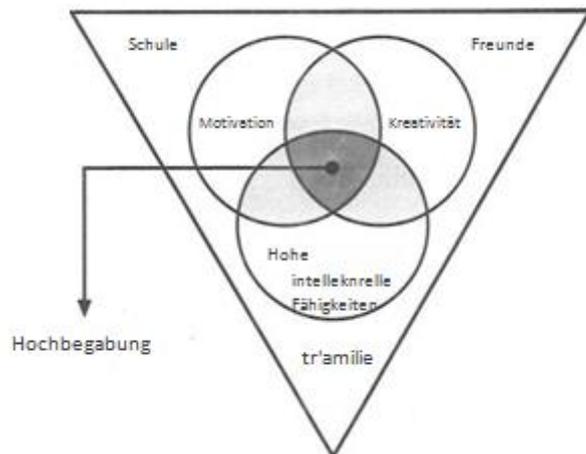
²¹ Laudenberg Beate: Hochbegabung: (k)ein Thema der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts. In: Frederking Volker & Krommer Axel (Hg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2014, S. 705.

²² Hirschmann, Anja, Sundheim, Martina: Eine Handreichung für die Praxis im Umgang mit den unterschiedlichen Profilen hochbegabter Kinder. In: Fischer, Christian, Mönks, Franz J. (Hg.) Begabtenförderung, Praxisberichte des ICBF Münster/Nijmegen, Band 3, LIT Verlag, Berlin 2007, S. 9.

²³ Professionelle Begabtenförderung (2014) S. 10.

²⁴ Hirschmann, Anja, Sundheim, Martina (2007) S. 10.

Abb.1: Renzullis Drei-Ringe-Modell in Mönks triadischem Interdependenzmodell (Mehr-Faktoren-Modell)²⁵



In seiner „Theorie der Multiplen Intelligenzen“ von 1983 entwickelte Howard Gardner ein Modell, welches insgesamt acht voneinander unabhängige Intelligenzen unterscheidet. Obwohl wissenschaftlich noch nicht vollständig erwiesen, bietet es eine Diskussionsgrundlage für ein mögliches Begabungsspektrum eines Menschen und erweist sich für eine mögliche Umsetzung im Unterricht als hilfreich.²⁶

²⁵ Ebenda S. 10.

²⁶ Professionelle Begabtenförderung (2014) S. 10.

Abb.2: Modell der Multiplen Intelligenzen nach H. Gardner²⁷

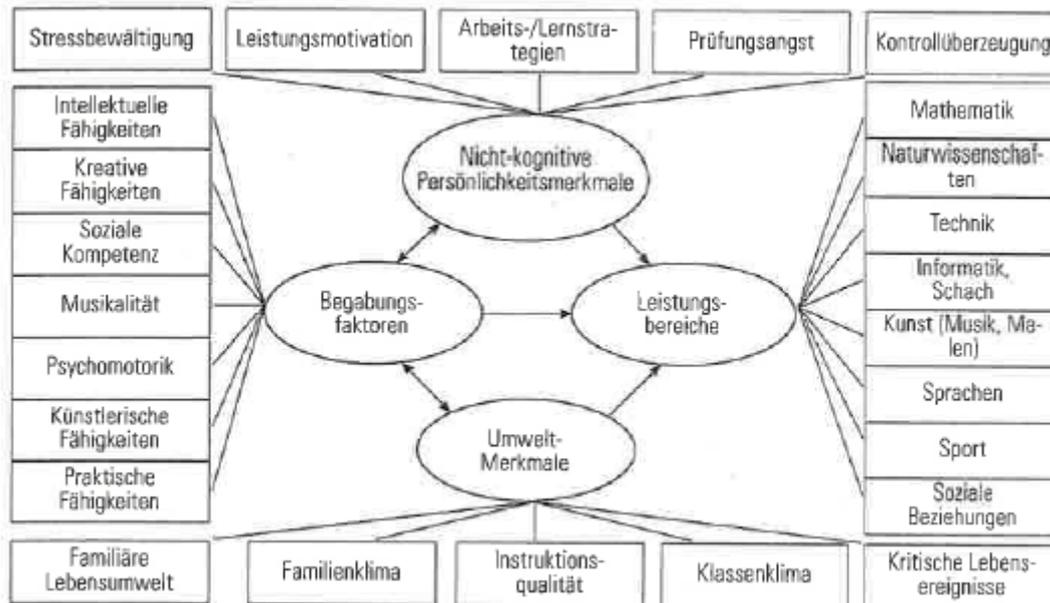


Das Münchner Hochbegabungsmodell von Kurt Heller, Ernst Hany und Christoph Perleth zeigt in detaillierter Weise den Zusammenhang der unterschiedlichen Begabungsfaktoren (Prädikatoren) mit den Umweltfaktoren bzw. nicht-kognitiven Merkmalen (Moderatoren) auf. Nur bei gelungener Interaktion zwischen Prädikatoren und Moderatoren kann Begabungspotential entfaltet werden. Dieses wiederum gliedert sich in verschiedene Leistungsbereiche (Kriterien) wie Sport, Naturwissenschaften, Technik, Sprachen, Kunst, Mathematik etc. Es beinhaltet und berücksichtigt in seiner Genauigkeit die Begabungsmodelle von Gardner, Renzulli und Mönks.²⁸

²⁷ Ebenda S. 10.

²⁸ Hirschmann, Anja, Sundheim, Martina (2007) S. 10–11.

Abb.3: Münchner Hochbegabungsmodell von Heller²⁹



Alle bis jetzt entwickelten Modelle zum Thema (Hoch-)Begabung kommen zum Schluss, dass das Austesten des Intelligenzquotienten allein zu wenig ist und weitere Begabungsprofile zu erfassen sind. Testungen für die Auswahl von diversen (Hoch-) Begabtenprogrammen müssen neben speziellen kognitiven Fähigkeiten immer noch weitere „weiche“ Merkmale wie Motivation, Kreativität, Interessen u. a. berücksichtigen.³⁰

3.5.1 Merkmale und Diagnostik von (Hoch-)Begabung

Die Frage, welche Merkmale auf besonders begabte Kinder und Jugendliche hinweisen bzw. welche Diagnosemittel Lehrpersonen zur Verfügung stehen, ist nur ansatzweise zu beantworten. Aus der Pädagogik stammende (unzählige) Merkmallisten, Checklisten sowie Beobachtungsbögen³¹ können eine Vielzahl an Kriterien auflisten, die in einer Vor-Diagnose durch Lehrkräfte bzw. die Eltern herangezogen werden können. Sie decken gewissen Kriterien für das mögliche Vorhandensein von Begabungen ab und dienen als

²⁹ Professionelle Begabtenförderung (2014) S. 11.

³⁰ Laudenberg, Beate (2014) S. 707.

³¹ Siehe dazu als Beispiel Siehe dazu Schwarzfurtner, Damaris: Informationsbroschüre Begabungs- und Begabtenförderung, S. 31-35: Begabungsdagnostik.at/wp-content/uploads/2012/04/Informationsbroschüre_HB.pdf (Stand: 12.04.2017).

„Sensibilisierung“ bzw. einer „ergänzenden“ Beobachtung. Eine eindeutige Diagnose lässt diese zwar nicht zu, sie dient jedoch als Orientierungshilfe. Auch sind Pädagogen/-innen und Fachlehrer/-innen durch ihre Ausbildung nicht befugt, psychologische Tests durchzuführen. Sie können diese jedoch anfordern, wenn sie einen „begründeten Verdacht“ hegen.

Wie u. a. eine „Diagnosekompetenz“ in Bezug auf Begabungserkennung ausschauen könnte, wird in den zahlreichen Weiterbildungsmaßnahmen bzw. Ausbildungslehrgängen verfolgt.

Folgende Merkmale könnten auf eine (Hoch-)Begabung hinweisen (Auszug):³²

- höheres Lerntempo
- größeres Detailwissen und (manchmal) ungewöhnliche Interessensgebiete
- differenziertere verbale Ausdrucksweise (größerer Wortschatz)
- gute Merkfähigkeit, Durchschauen von Zusammenhängen, gute Beobachtungsfähigkeit
- kritisches, unabhängiges Denken, Umgang mit komplexen Konzepten und Abstraktionen
- hohes Verantwortungsbewusstsein
- hohes Bewusstsein für Recht und Unrecht
- Großes Einfühlungsvermögen und Sensibilität
- Führungsqualitäten

Um (Hoch-)Begabung im Sinne von Potenzial für hohe Leistungen bei Kindern und Jugendlichen eindeutig festzustellen, ist immer eine professionelle Diagnose eines (Schul-)Psychologen notwendig. Diese messen mittels Tests erbrachte Leistungen, geben aber keinen Aufschluss über Potenziale. Jedoch können über Stichproben *„an spezifischen Denkleistungen, wie sie etwa in Begabungstests verlangt werden, zuverlässige Rückschlüsse auf das Potenzial gezogen werden.“*³³

Die meisten gängigen Intelligenztests zielen auf verbal-logische, mathematisch-logische und visuell-räumliche Fähigkeiten und Lösungskompetenzen ab. Weiteres geben sie Hinweise für weitere Begabungsbereiche wie musikalische, körperlich-kinästhetische

³² FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung (2010) S. 27.

³³ Ebenda S. 28.

Fähigkeiten, insofern kognitive Voraussetzungen wie Gedächtnis und Informationsverarbeitungsgeschwindigkeiten gemessen werden.³⁴

Es gibt eine Reihe von Testverfahren wie Adaptives Intelligenz Diagnostikum, Ravens Matrizen Tests, kognitiver Fähigkeitstest, Münchner Hochbegabungstestbatterie etc. Sie unterscheiden sich u. a. in den ihnen zugrundeliegenden Theorien, dem Alter der Zielgruppe und der Art der Testdurchführung.³⁵

Testungen und Prognosen für Begabungsentwicklungen sind tendenziell unsicherer, wenn die Kinder noch jünger sind, da Entwicklungssprünge sehr groß ausfallen können. Bei Volksschulkindern dürfen deshalb die Testergebnisse nicht älter als ein Jahr sein, um als gültig angesehen zu werden.³⁶

Wie schon im Rahmen des Themas (Hoch-)Begabungsmodelle herausgearbeitet, sind zusätzlich zu den Intelligenztests noch weitere Verfahren wie Kreativitätstests, Konzentrationstests, Persönlichkeitstests etc. erforderlich.

Begabungen sollten nicht mit Testintelligenz gleichgesetzt werden: *„Das Gleichsetzen von Hochbegabung mit einer hohen Testintelligenz lässt wesentliche Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Motivation, Interesse und emotionale Stabilität unberücksichtigt, die für die Manifestierung eines außergewöhnlichen Leistungsverhaltens eine bedeutende vermittelnde Rolle spielen können.“*³⁷

3.6 (Hoch-)Begabungsförderung in der Praxis

In den ersten Abschnitten dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, was die Begriffe (Hoch-)Begabung, Begabungs- und Begabtenförderung sowie Leistungsexzellenzen in Bezug auf Kinder und Jugendliche, ihre möglichen Merkmale und (schulischen) Fähigkeiten bedeuten. Auch wurde festgestellt, dass jeder Unterricht seinem Wesen nach „begabungsfördernd“ ist, da jeder Schüler und jede Schülerin über eine Begabung, im Sinne von Leistungsvermögen, verfügt. Von dieser „Basis“ ausgehend gibt es noch eine Gruppe von Lernenden, die über ein höheres Leistungsniveau (Potential) verfügen; dies

³⁴ Ebenda S. 28.

³⁵ Ebenda S. 29-30.

³⁶ Ebenda S. 36.

³⁷ Holling, H., Preckel F., Vock, M.: Intelligenzdiagnostik. Hogrefe, Göttingen 2004, S. 73, zit. nach: Ebenda S. 28.

geht meist damit einher, dass diese über eine schnellere Auffassungsgabe verfügen, was wiederum zu einer Adaptierung des Unterrichts führen sollte. Wie sieht aber nun ein Unterricht für begabte bzw. hochbegabte Lernende aus? Welche Maßnahmen werden seitens der Schule durchgeführt (diese spielen in den Bereich der Schulentwicklung)? Welche Qualifikation benötigt die Lehrperson?

In den folgenden Kapiteln wird ein Blick in den schulischen Alltag der (Hoch-) Begabungsförderung geworfen, Schule sowie Lehrpersonen und mögliche Ausbildungsszenarien stehen im näheren Betrachtungsfeld.

3.6.1 Schulische Ebene

Für die spezifische Förderung von besonders begabten Schülern und Schülerinnen gibt es auf Schulebene zwei Strategien: Akzeleration (Beschleunigung des Lernens) und Enrichment (Erweiterung der Lernangebote).

Beide stellen eine individuelle Möglichkeit der schulischen Entwicklung dar und bedingen einen differenzierten, individualisierten Unterricht mit umfangreichem Materialangebot sowie entsprechenden Lehrmethoden.

Unter Akzeleration versteht man ein Verkürzen der Schulzeit durch gezielte Fördermaßnahmen (oft durch das Überspringen von Klassen oder Teilunterricht). Diese Maßnahme ist speziell für Hochbegabte geeignet, da man davon ausgeht (siehe dazu Merkmalliste), dass diese aufgrund einer ausgeprägteren Auffassungsgabe schneller lernen bzw. einen größeren Umfang von Lernstoff benötigen.³⁸

Dieses Förderkonzept geht auch auf die emotionalen Bedürfnisse von besonders begabten Schülern und Schülerinnen ein, da es die „peers“ (gleichgesinnte Freunde) berücksichtigt.

Dazu Mönks und Ypenburg:

„Im Umgang mit Entwicklungsgleichen lernen Heranwachsende die lebenswichtigen Prinzipien von Geben und Nehmen, von Verstandenwerden und

³⁸ Hirschmann, Anja, Sundheim, Martina (2007) S. 18.

Stobbe, Margaret: Hochbegabtenförderung in Kooperationsverbänden allgemeinbildender Schulen in Niedersachsen. In: Solzbacher, Claudia (Hg.) Hochbegabte in der Schule. Identifikation und Förderung. Verlag LIT, Münster 2002, S. 171.

Wechselseitigkeit. Jeder Mensch, begabt oder nicht begabt, braucht für eine gesunde psychische Entwicklung den Umgang mit Entwicklungsgleichen.“³⁹

Das zweite Modell, Enrichment, bezieht sich auf die Erweiterung und Vertiefung des Lehrstoffes. Dieser soll an das Arbeits- und Lernniveau des Schülers/der Schülerin angepasst sein und umfasst unterschiedliche Themengebiete. Bei diesem Konzept geht man davon aus, dass hochbegabte Lernende unterschiedliche didaktische Zugänge benötigen, diese könnten zum Beispiel sein: Projektarbeiten, spezielle Arbeitsgemeinschaften, Leistungskurse, Wettbewerbe, Mentoren.⁴⁰

Derzeit wird seitens einer Expertengruppe aus den deutschsprachigen Ländern ⁴¹ vermehrt an Förderkonzepten im Sinn von Enrichment-Maßnahmen für Schulen gearbeitet. Diese haben unter anderem zum Ziel, Eigenverantwortung und Selbstorganisation von Begabten zu stärken, Freiräume für kreatives Handeln zu ermöglichen oder deren eigenen Lernprozess bewusst zu gestalten.

Mögliche Lernsettings für einen begabungs- und begabtenfördernden Unterricht könnten unter anderem sein: ⁴²

- Differenzierung: Lehraufgaben werden in Hinblick auf ihren Umfang, ihren Inhalt und ihren Schwierigkeitsgrad aufgefächert und den Lernenden angeboten. Diese können dann aus diesem Angebot individuell auswählen und somit ihren eigenen Lernprozess frei gestalten.
- Forschendes Lernen: Lernende bekommen ein Forschungsprojekt, das für ihre eigene Lebenswirklichkeit von Interesse ist. Sie durchlaufen und erlernen so die Phasen eines Forschungsprojektes.
- Offene Aufgabenstellung: Die Lernenden werden dazu aufgefordert, nach eigenen Lösungsansätzen für Problemstellungen zu suchen, um diese dann mit der Lehrperson zu diskutieren.

³⁹ Mönks, Franz, Ypenberg, I.H.: Unser Kind ist hochbegabt. Ernst Reinhardt Verlag, München 2000, S. 54, zit. nach: Hirschmann, Anja, Sundheim, Martina (2007) S. 19.

⁴⁰ Stobbe, Margaret (2002) S. 170f.

⁴¹ Siehe dazu iPEGE, „ein Zusammenschluss von Experten und Expertinnen (...) Die Mitglieder der internationalen Arbeitsgruppe sind Wissenschaftler/innen aus Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Vertreter/innen des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF)“: www.oezbf.net/ipege/index.php/ueber-ipege.html, <http://www.oezbf.net/cms/index.php/das-oezbf.html>, (Stand: 12.5.2017)

⁴² Professionelle Begabtenförderung (2014) S. 13–14. Professionelle Begabtenförderung (2009), S. 24–25.

- Förderorientierte Leistungsfeststellung: Eine aktive Teilhabe der Lernenden am eigenen Lernprozess bedingt auch eine Umstellung der Leistungsfeststellung, da man davon ausgeht, dass eine bloße Note den Lernprozess nicht differenziert genug bewerten kann bzw. den Lernprozess nicht unterstützt. Eine methodische Vielfalt im Bereich der Leistungsfeststellung sollte einem begabungsfördernden Unterricht eher gerecht werden.
- Interessenleitung: Impulse für Freiarbeit und individuelle Projekte werden seitens der Lehrperson gegeben. Diese begleitet dann den Lernprozess, den Erwerb von Selbstlernkompetenzen, die Lernreflexion des Schülers/der Schülerin sowie die Präsentation der Ergebnisse.
- Freistellung von einzelnen Unterrichtseinheiten oder Teilen davon: Schüler und Schülerinnen, welche die Klassenziele bereits erreicht haben, können in Vertiefungs- bzw. Erweiterungsprogrammen ihre Fähigkeiten erweitern.

3.6.1 (Begabungs-)Lehrperson und -spezialist

Lehrpersonen, die innerhalb des Regelunterrichts einen begabungs- bzw. begabtenfördernden Unterricht anstreben, benötigen eine entsprechende Ausbildung, da sich der Umfang ihrer Aufgaben erhöht. Sie müssen dahingehend ausgebildet werden, besondere Leistungen und Fähigkeiten von Kindern speziell wahrzunehmen, um diese dann mit eigens dafür entwickelten didaktischen und pädagogischen Konzepten zu fördern. Eine weitere zusätzliche Herausforderung im Bereich der Begabungsförderung stellt der Umgang von Fachlehrpersonen mit Leistungsheterogenität und Individualisierung in der konkreten Unterrichtsgestaltung sowie als Vermittler und Ansprechpersonen für anstehende Schulentwicklungsprozesse dar.

Auch wird eine regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erforderlich sein.⁴³

All die folgenden, für Pädagogen/Pädagoginnen und Fachlehrpersonen konzipierten umfangreichen Lehrinhalte sowie -ziele befinden sich noch in einer

⁴³ Professionelle Begabtenförderung (2009), S. 31. S. 36.

Entwicklungsphase und konnten bis dato noch nicht zur Gänze in einem standardisierten, einheitlichen Weiterbildungsprogramm realisiert werden.

Diese Ausbildungsinhalte für „Begabungsspezialisten“ innerhalb der Schulorganisation sowie „Begabungslehrpersonen“ im jeweiligen Fachunterricht könnten sein (Auszug):⁴⁴

- Erkennen von überdurchschnittlichen Begabungen und Hochleistungen („Diagnosekompetenz“)
- Binnendifferenzierung des Unterrichts (Lernziendifferenzierung, offene Lernformen, Projektdurchführungen etc.)
- Gestalten von Lernumgebung
- Durchführung von Unterricht, *„(...) der die Lernenden und ihre Lernvoraussetzungen in der Wechselwirkung mit normativen Bildungsansprüchen in den Mittelpunkt stellt;“*
- Unterstützung von Klassen und Fachlehrpersonen im Unterricht, in der Arbeit mit (Hoch-)Begabten
- Schulungen des Kollegiums
- Erfassen von überdurchschnittlichen Begabungen und Identifikation (Hoch)begabter in Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst (u. a. Diagnostik, Tests, Lernstanderhebung)
- Beratungen von Eltern und Schulbehörden

Die hier aufgelisteten Aufgabenbündel für Pädagogen und Fachdidaktiker stellen in weiterer Folge Kompetenzen sowie Ausbildungsziele in verschiedenen inhaltlichen Bereichen dar, welche die vorrangig schon in der Lehramtsausbildung vermittelten „Basiskompetenzen“ ergänzen sollten.

Alle Kompetenzbereiche beinhalten des Weiteren die Kategorien Wissen, Bewerten, Handeln sowie soziale Kompetenzen.⁴⁵

- Grundlegende Kenntnisse des Forschungsstandes zur (Hoch-)Begabung
- Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsmethodik
- Diagnostik und Identifikation
- Lehren und Lernen mit (Hoch-)Begabten
- Grundlagen der Beratung und Einzelfallhilfe
- Schul- und Unterrichtsentwicklung

⁴⁴ Ebenda S. 31–34.

⁴⁵ Ebenda S. 37–43.

Für Fachdidaktik und Lehrpersonen als zentrale Fördernde, Ansprechpersonen und den Lernprozess Begleitende ergeben sich daraus vorrangig zwei zentrale Kernkompetenzen im Bereich der (Hoch-)Begabungsförderung: „Die Diagnostik und Identifikation“ und „Lehren und Lernen mit (Hoch-)Begabten“

Der erste Bereich deckt folgenden Umfang ab (Auszug): ⁴⁶

- Beobachtung und Beurteilung von Lernprozessen überdurchschnittlich Begabter
- Kenntnis verschiedener Verfahren zur Identifikation von (Hoch-)Begabung
- Bewertung des Informationsgehalts dieser Verfahren
- Qualitätsmerkmale pädagogisch-psychologischer Diagnostik

Der Bereich „Lehren und Lernen mit (Hoch)begabten“ beinhaltet erweiterte Kompetenzen wie (Auszug): ⁴⁷

- Vertiefte Kenntnisse zu Didaktik und Methodik schulischer und außerschulischer Begabungs- und Begabtenförderung
- Kompetenzen, diese in Klassen oder Arbeitsgruppen (hoch)begabter Kinder und Jugendlicher umsetzen zu können (mittels geeigneter Unterrichtsverfahren, Methodiken)
- Fähigkeit, (Hoch-)Begabung als Ressource des Individuums und der Gesellschaft zu sehen und (hoch)begabten Kindern und Jugendlichen mit Wertschätzung zu begegnen
- Kompetenz, Begabungs- und Begabtenförderung in einem umfassenden Bildungsprozess zu integrieren
- Gestaltung von Lernumgebungen
- Formen der erweiterten Leistungserfassung und -beurteilung
- Enrichment und akzelerative Maßnahmen
- Außerschulische Maßnahmen („Pull-Out-Programme“)

Mittlerweile gibt es eine Reihe von Vereinen und Bildungseinrichtungen, die von Förderkursen bis hin zu Master-Lehrgängen Zusatzausbildungen rund um das Thema „Begabungs- und Begabtenförderung“ anbieten. In Österreich werden die meisten Fortbildungen zu diesem Thema über den Verein Begabungsförderung und

⁴⁶ Ebenda S. 39–40.

⁴⁷ Ebenda S. 40–41.

Begabungsforschung ECHA (European Council for High Ability)⁴⁸ in den jeweiligen Bundesländern über die Pädagogischen Hochschulen angeboten. Als weitere Anbieter und Förderer können noch genannt werden: iPEGE (International Panel of Gifted Education) und eVOCATION.⁴⁹

3.6.2 Eine Schule für Hochbegabte: Sir Karl Popper Schule

Die derzeit in Österreich laufenden (Hoch-)Begabungsförderungsprogramme sowohl auf schulischer Ebene (Akzeleration, Enrichment-Maßnahmen) wie auch seitens des Ausbildungsangebots sind sehr unübersichtlich. Je nach Bundesland gibt es unterschiedliche Förderprogramme, Ausbildungsangebote, Exkursionen, Projekte etc.

In den häufigsten Fällen fordern Lehrpersonen in den Schulen, nach speziellen Beobachtungen und Gesprächen mit Schülern/Schülerinnen und Eltern, einen Schulpsychologen an, der dann eine Testung vornimmt. Die Ergebnisse und daraus folgende begabungsfördernde Maßnahmen werden dann meist mit dem jeweiligen ECHA-Beauftragten des Bundeslandes besprochen und eingeleitet. Diese können je nach Bedarf, Budgetsituation und Bundesland verschieden ausfallen.⁵⁰

Der in Wien 1998 gegründeten Sir Karl Popper Schule kommt in Österreich eine Sonderstellung als einzige Hochbegabtschule zu. Das als Oberstufenform geführte Gymnasium setzt als Schule hochbegabungsfördernde Maßnahmen, sowohl auf schulorganisatorischer Ebene wie auch konkret im Klassenzimmer, um. Alle in der Theorie entworfenen und vereinzelt in der Praxis durchgeführten Programme finden hier ihre Entsprechung und Realisierung. Die Sir Karl Popper Schule kann somit als Vorzeigemodell für zukünftige begabungs- und begabtenfördernde Schulen in Österreich gelten.

Alle Schüler und Schülerinnen, die Interesse an dieser Schule haben, müssen sich einem mehrteiligen Auswahlverfahren stellen, auch ist die Anzahl der Plätze (rund 48)

⁴⁸ Siehe dazu ECHA-Österreich: <http://www.echa-oesterreich.at/news/index.php>, (Stand: 14.05.2017).

⁴⁹ Siehe dazu eVOCATION: <http://www.ewib.eu/> (Stand: 14.05.2017)

⁵⁰ Siehe dazu ECHA-Österreich: http://www.echa-oesterreich.at/news/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=12, (Stand: 14.05.2017).

beschränkt. Nach einer erfolgten Bewerbung kommt es zu einer Austestung durch einen externen Psychologen, es wird ein „bildungs- und sprachabhängiger Intelligenztest und ein bildungs- und sprachunabhängiger Intelligenztest verwendet.“

Die Ergebnisse daraus werden dann im zweiten Teil des Verfahrens in einem persönlichen Beratungsgespräch mit einem Verantwortlichen der Schule besprochen. Die Plätze werden dann an die 48 Schüler und Schülerinnen, mit den besten Testergebnissen, vergeben.⁵¹

Folgende Aussage diesbezüglich ist auf der Homepage von Fr. Dr. Renate Wustinger nachzulesen:

„Begabungsförderung brauchen nicht nur Kinder/Jugendliche mit einer überdurchschnittlich hohen oder mit einer besonderen Begabung, sie steht allen zu. Die vorhandene Begabung soll gefördert werden, worin immer sie auch bestehen mag. An der Sir-Karl-Popper-Schule sind die Bedingungen für die Entwicklung begabungsfördernder Didaktik deshalb besonders günstig, weil eine mögliche – und beliebte – Erklärung für schlechte Ergebnisse wegfällt: eben die mangelnde Begabung. Damit ist stets die Pädagogik gefragt, und das fordert uns ... Stillstand ist Rückschritt!“⁵²

Auch bedient sich die Sir Karl Popper Schule an den klassischen Schulformen für Begabungsförderung: Akzeleration, Enrichment, Grouping. Als zusätzliche Qualitätsmerkmale werden noch Demokratisierung der Organisationsstrukturen, Personalisierung und Individualisierung des Lernprozesses sowie Qualitätssicherung genannt.

Als für die Gestaltung des Unterrichts relevanten Methoden und Arbeitstechniken (Enrichment-Maßnahmen) werden genannt (Auszug):⁵³

- Interdisziplinäres, projektorientiertes Arbeiten (vernetztes Denken)
- Einführung neuer Unterrichtsprinzipien: Kommunikations- und Präsentationstechniken (rhetorische Schulung, Spontaneität)

⁵¹ Siehe dazu Sir Karl Popper Schule/Wiedner Gymnasium: <https://www.popperschule.at/aufnahme.html>, (Stand: 14.05.2017).

⁵² Siehe dazu Sir Karl Popper Schule/Wiedner Gymnasium: <https://www.popperschule.at/philosophie/grundsätze/begabungsforderung-wustinger.html>, (Stand: 14.05.2017).

⁵³ Siehe dazu Sir Karl Popper Schule/Wiedner Gymnasium: <https://www.popperschule.at/besonderheiten.html>, (Stand: 14.05.2017).

- Forschendes Lernen und Arbeiten
- Öffnung nach außen (Wirtschaft, Experten, regelmäßige Kontakte zur Wissenschaft, Praxisnähe)

Lehrpersonen müssen noch zusätzlich über folgende Anforderungen verfügen (Auszug):⁵⁴

- Regelmäßige fachliche, didaktische und pädagogische Fortbildung im Bereich Begabungsförderung
- Evaluation von außen und innen
- Selbstreflexion
- Hospitation in anderen Fächern
- Arbeit in Tandems (Lehrerpersonenteams)

4 Didaktische und pädagogische Zugänge zum Thema (Hoch-) Begabung

Der kommende Abschnitt stellt eine Art Überleitung zum Hauptthema dieser Arbeit, der (Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht, dar. Er thematisiert die verschiedenen Ansichten, Meinungen und Forschungsansätze aus den Disziplinen Didaktik und Pädagogik. Spannungsfelder in Hinblick auf Differenzierungsmaßnahmen, Chancengleichheit durch Ressourcen- bzw. Klassenteilungen, Breiten- und Individualförderungen werden aufgezeigt. Dies führt letztendlich auch zu einer zentralen Fragestellung: Macht eine spezielle Didaktik in Bezug auf (Hoch-)Begabung überhaupt Sinn?

⁵⁴ Siehe dazu <https://www.popperschule.at/besonderheiten/begabende-lehrpersonen.html>, (Stand: 14.05.2017).

4.1 (Hoch-)Begabungsförderung und Didaktik

Wenn es um das Thema hochbegabte Kinder und Jugendliche geht, herrscht oft große Unzufriedenheit seitens Eltern in Hinblick auf pädagogische und didaktische Konzepte in den Schulen vor. Meist werden Unterforderung, welche zu disziplinären Problemen führen kann, mangelnde Betreuung und fehlende Rücksichtnahme seitens der Lehrkräfte und der Mitschüler/-innen angeführt. Dies führt zu folgenden Forderungen: eine spezielle Didaktik für Hochbegabte, besondere Unterrichtsformen, besondere Schulen und Ausbildungen des Lehrpersonals.

Hier stellt sich zentral die Frage, ob sich die Bildungstheorie, Pädagogen und Didaktiker verstärkter einem weiteren Forschungsfeld zuwenden sollten: einer speziellen Didaktik für Hochbegabte und, daraus abgeleitet, einer speziellen Didaktik für das jeweilige Fach (wie in dieser Arbeit beleuchtet einer „(Hoch-)Begabten-Didaktik für Deutsch“).

Der Begriff „Didaktik“ leitet sich aus dem Griechischen „didaktika techne“ (Kunst des Lehrens/Unterrichtens) ab und umfasst im weitesten Sinne alle „Theorien des Lehrens und Lernens“. Bezogen auf den Unterricht wird Didaktik auch als „Theorie des Unterrichts“ verstanden. Diese Disziplin beschäftigt sich mit den Zielen, Inhalten und Gegenständen des Unterrichts, beschäftigt sich mit der „Methodik“ und der „Theorie des planmäßigen Vorgehens im Unterricht“ (Unterrichtsprozessen). In weiterer Folge reflektiert Didaktik auch Bildungsinhalte, deren Auswahl und Struktur sowie die Organisation, die Verfahren und Mittel des Lehrens und Lernens.⁵⁵

Wenn man diese Aufgaben auf einen Unterricht für Hochbegabte als Themenfeld umlegt, d. h. Hochbegabte als spezifische Zielgruppe definiert, ergeben sich daraus folgende Fragstellungen:⁵⁶

- Brauchen Hochbegabte eine spezielle Art des Lernens und des Lehrens? Lernen sie anders?
- Brauchen Hochbegabte eine andere Bildung? (Im Sinne einer „*Fähigkeit, zu einer sachbezogenen, sittlichen und sinnvollen Selbstbestimmung*“?)

⁵⁵ Winfried, Ulrich: Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Textmaterialien-Reflexionen, Band 1. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2001, S. 9.

⁵⁶ Ladenthin, Volker: Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In: Fischer, Christian, Ludwig, Harald (Hg): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Aschendorff, Münster 2006, S. 47.

- Inwieweit hat das „schulische Lernen“ Auswirkungen für Hochbegabte?

Im Rahmen des „Münsterschen Gesprächs“ zum Thema „Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik“ geht Volker Ladenthin dieser Fragestellung nach. Ladenthin spricht von einem „Labyrinth falscher Lerntheorien“⁵⁷ und meint damit verschiedene sowie spezifische Ansichten über das Lernen. Was versteht man unter „Lernen“? Inhalte lernen, Methoden lernen, beiläufig lernen, auswendig lernen?

Er kommt zum Schluss, dass Lernen eine Verschränkung von Inhalten, Methoden und Üben sein muss. Inhalte werden über Methoden erschlossen und mittels Üben und explizitem Lernen dauerhaft eingeübt.

Hochbegabte können sich diesen Schritten nicht entziehen, wenn sie zum Beispiel ein Buch interpretieren wollen, müssen auch sie vorher das Buch lesen, um es dann später „interpretieren“ zu können. Der Basis-Lernprozess (ausführen, einüben, erinnern) läuft somit bei Normalbegabten und Hochbegabten gleich ab. Für beide gilt: *„Außerhalb von Gelerntem gibt es für einen Menschen keine Wirklichkeit.“* *„Lernen ist ein Erkenntnisakt.“*⁵⁸

Dazu Augustinus, ein lateinischer Kirchenlehrer aus der Spätantike und Philosoph:⁵⁹

„Lernen ist nicht ein passives Empfangen, sondern ein aktives Fürwahrhalten, Fürwerthalten und Fürschönhalten; Lehren ist nicht ein Vermitteln von Kenntnissen und Inhalten, sondern der Anstoß zum Selber-Glauben und zu einer Einsicht; ... überhaupt ist Erziehung nicht Fremdgestaltung, sondern Selbstgestaltung der Person durch Einsicht, Wahl und Entscheidung.“

Auch müssen von allen Lernenden immer die gleichen Methoden angewendet werden, denn nur diese führen zu den gleichen Ergebnissen (z. B. bei einem naturwissenschaftlichen Experiment). Die Methoden jedoch sind somit nicht *adressatenspezifisch*, sondern *fachspezifisch*.⁶⁰

Dann bespricht Ladenthin eine weitere Dimension: die des Denkens.

„Denken ist das Herstellen von Ordnungen der angetroffenen Welt. Dieses Ordnen vollzieht sich an Gegenständen ebenso wie an den Repräsentationen der

⁵⁷ Ladenthin, Volker (2006) S. 48.

⁵⁸ Ebenda S. 48-49.

⁵⁹ Siehe dazu <https://www.popperschule.at/philosophie/lernen.html>, (Stand: 14.05.2017).

⁶⁰ Ebenda S. 49.

*Gegenstandswelt. Denken ist auch das Ordnen von Beziehungen zwischen Repräsentanten von Gegenständen.*⁶¹

Denken bestimmt sich durch u. a. Wahrnehmen, Vergleichen, Übersetzen, Klassifizieren, Selektion, Kombinieren, Abstrahieren. Damit kommt es zu einer „*Schaffung von Ordnungssystemen*“.

Auch hier kommt der Autor zum Schluss, dass Normalbegabte gleiche Denkbewegungen brauchen wie Hochbegabte, alle Menschen müssen die gleichen Denkbewegungen vollziehen, „*um zu gemeinsamen und gemeingültigen wissenschaftlichen Aussagen zu kommen*“.⁶²

Was bedeutet nun Bildung in Bezug auf Hochbegabung? Unter dem Begriff der Bildung versteht man die Fähigkeiten eines Menschen sowie die damit ablaufenden Prozesse, sich „*das Leben gelingen zu lassen*“ sowie unterschiedliche Ansprüche der Lebensumwelt, Kultur, Gesellschaft etc. sich mit Bildungsinhalten auseinanderzusetzen und daraus Ergebnisse zu ziehen. Diese Auseinandersetzung mit Anforderungen und Zielen erfordert Bildung und weiteres einen Bildungsprozess (innerhalb eines Bildungssystems, z. B. der Schule). Ohne diesen könnte sich Bildung nicht herausbilden, „*ohne Bildung wäre auch ein Hochbegabter nicht hochbegabt und nicht gebildet. (...) Hochbegabung wird in Bildungsprozessen erworben, Hochbegabung wird gelernt*“.⁶³

Jedoch gibt es eine Reihe von Einschränkungen, die daran hindern, Lern- und Denkprozesse gleichermaßen und bestmöglich auszuführen, auch bei gleichen Lern- und Lehrbedingungen, wie optimaler Förderung, denselben Aufgabenstellungen, Unterrichtsformen etc. Diese könnten u. a. sein:⁶⁴

- Lernstörungen
- Leistungsschwächen aller Art
- Lernbehinderungen
- Sozialisation

⁶¹ Jorswieck, Eberhard: Art.: Denken I. In: Lexikon der Psychologie, Band 1. Freiburg, Basel, Wien 1980, Sp. 346, zit. nach: Ebenda S. 52.

⁶² Ebenda S. 53.

⁶³ Ebenda S. 54

⁶⁴ Ebenda S. 56.

Zu den ersten zwei Fragestellungen kann man somit festhalten: Lern- sowie Denkprozesse sind für alle Menschen gleich, diese können nicht übersprungen werden, um zu einem Ergebnis zu kommen. Und doch kann man in Bezug auf die Bildung zum Schluss kommen: Hochbegabung richtet sich nicht ausschließlich auf das Lernen, sondern bezieht sich auf den Umgang mit dem Gelernten. Mit einfachen Worten: Alle Lernenden müssen auf die gleiche Art Lern- und Denkprozesse durchlaufen, doch die Ergebnisse unterscheiden sich.

Weiteres weisen Studien darauf hin, dass die Lerngeschwindigkeit bei begabteren Schülern und Schülerinnen wesentlich höher ist. Auf ein Beispiel bezogen: Beethoven musste auch Klavierspielen, Notenlesen etc. erlernen, auch er musste sich Basiswissen und -techniken aneignen, nur dürfte er es schneller erlernt haben und die Ergebnisse mündeten in musikalischen Kunstwerken. Ein klassisches Beispiel einer „Leistungsexzellenz“ im Bereich der Musik. Viele berühmte Persönlichkeiten, Wissenschaftler, Experten, Künstler schreiben ähnliche Biografien. Ein Gedanke bleibt jedoch hängen: Hätten Beethoven, Einstein, Schiller eine eigene Didaktik gebraucht? Eher nicht, könnte man anmerken, ihr Genie hätte sich auch so entfaltet. Andererseits könnte man das Argument anführen, dass gerade Personen (Lernende) mit hohem Potential ihre Leistungen nicht entfalten könnten, wenn sie keinen Zugang zu Bildung bekämen (*„Hochbegabung wird in Bildungsprozessen erworben.“*)

In diesem Spannungsfeld der Ausprägung von Hochbegabung, ohne spezifischer Förderung und dem möglicherweise verlorengangenen Potential, resultierend aus fehlender Unterstützung durch ein Bildungssystem, bewegt sich auch die wissenschaftliche Debatte.

Didaktiker versuchen mittels Forschung, Antworten und Lösungen zu finden, auch wenn es darum geht, den Umstand einer immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft, der sich auch in den Klassenzimmern vermehrt abbildet, Rechnung zu tragen. Einen möglichen Lösungszugang stellen Überlegungen zu diversen Differenzierungsmethoden dar, die durch Differenzierungsmodelle veranschaulicht werden.

Laut diesen Modellen werden Aufgabenstellungen nach Umfang, Zeit, Anzahl der Durchgänge, Anspruchsniveau etc. an die individuellen Lernanforderungen angepasst.⁶⁵

⁶⁵ Ebenda S. 56–58.

So sollte, laut Theorie, auch ein (hoch)begabungsfördernder Unterricht in Normalklassen möglich sein. Die Komplexität der Auffächerung von Aufgaben führt das umfassende Modell von Klafki (1976) vor Augen:

Abb.4: Allgemeindidaktisches Differenzierungsmodell von Klafki ⁶⁶

A. Unterrichtsphasen		B. Differenzierungsaspekte					
		1. Stoffumfang/ Zeitaufwand	2. Komplexitätsgrad	3. Anzahl der notwendigen Durchgänge	4. Notwendigkeit direkter Hilfe/ Grad der Selbstständigkeit	5. Art der inhaltl. od. method. Zugänge/ der Vorerfahrungen	6. Kooperationsfähigkeit
C. Aneignungs- bzw. Handlungsebenen a) konkrete Aneignungs- bzw. Handlungsebene b) explizit-sprachliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene c) rein gedankliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene	I. Aufgabenstellung - entwicklung						
	II. Erarbeitung						
	III. Festigung						
	IV. Anwendung/ Transfer						

Kritik daran übt Ladenthin, wenn er sagt, „dass die Einheit des Bildungsprozesses vor lauter Differenzierung ganz aus den Augen verloren wird“. Man laufe Gefahr, „nur noch Unterschiede zu berücksichtigen (...)“.⁶⁷

Letztendlich hat die Forderung nach einer Didaktik für Hochbegabte ihren Sinn, insofern „als jede Schulform adressatenspezifisch unterrichten muss“.⁶⁸ Eine gänzlich neue Didaktik braucht es dafür nicht, aber Ergänzungen durch offenere Unterrichtsformen, komplexere Inhalte (Materialien), anspruchsvollere Operatoren, selbstbestimmtere Zugangsweisen (siehe Enrichment-Maßnahmen) gilt es vermehrt zu berücksichtigen. Lernende mit hoher Auffassungsgabe brauchen mehr Freiraum für eigene Lerntechniken, Zeitabläufe, Medien und Sozialformen, so der Autor in seinen Folgerungen. Umso freier und dadurch selbstbestimmter die Lernräume, umso begabungsfördernder wirken diese.⁶⁹

⁶⁶ Klafki, Wolfgang, Stöcker, Hermann: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 1976, S. 508, zit. nach: Ebenda S. 57.

⁶⁷ Ladenthin, Volker (2006) S. 57.

⁶⁸ Ebenda S. 61.

⁶⁹ Ebenda S. 64.

Die einzelnen didaktischen Disziplinen verfügen über ein weit gefächertes und erforschtes Repertoire an Konzepten, die sich gut in einen begabungs- und begabtenfördernden Unterricht übernehmen lassen. Überlegungen, Maßnahmen, Prozesse u. a. aus der Sprachdidaktik, Schreibdidaktik (für das Fach Deutsch) müssten nur verstärkt von der Wissenschaft und engagierten Lehrpersonen in die einzelnen Fächer übertragen werden. Denn Lernziele, Methoden, Inhalte beziehen sich auf ein einzelnes Lehrfach, dort wird *„das fachliche Wissen in seinen Strukturen und Eigenlogiken in einen unauflösbaren (inneren) Zusammenhang mit den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen (und Lehrerinnen/Lehrern...)“* gebracht.⁷⁰

4.2 Differenzierung aus pädagogischer Sicht

Sollten Hochbegabte gesondert bzw. didaktisch differenziert im Unterricht gefördert werden? Der didaktische Zugang wurde im vorigen Kapitel bereits angesprochen, wie sehen nun Argumentationen aus dem Wissenschaftsgebiet der Pädagogik dazu aus?

Gabriele Weigand beschreibt die mit dieser Thematik verbundenen Spannungsfelder. Im einführenden Themenfeld „Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit“ wird die Befürchtung zum Ausdruck gebracht, dass sich die Kluft zwischen den einzelnen von Lernenden erbrachten Schulleistungen noch weiter vergrößert und somit auch ihre Chancen für das weitere Leben. Hierzu Weigand:⁷¹

„Wenn Chancengleichheit als Differenzierung der Angebote im Sinne bestmöglicher Förderung des Einzelnen verstanden wird, vergrößert sich allerdings die Entwicklungsdivergenz zwischen den Empfängern. Dies impliziert, dass Chancengleichheit im Widerspruch zu dem Prinzip des Chancenausgleichs gerät, der auch zu den Zielen der Schule gehört.“

Dem widerspricht wiederum das Argument, dass es Ziel der Schule sein sollte, „Chancengerechtigkeit“ herzustellen, im Sinne von *„Nicht für alle das Gleiche, sondern*

⁷⁰ Professionelle Begabtenförderung (2014) S. 17.

⁷¹ Weigand, Gabriele: Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In: Fischer, Christian, Ludwig, Harald (Hg): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Aschendorff, Münster 2006, S. 40.

für jeden das Beste“. Bei diesem Denkansatz steht somit das Bemühen im Vordergrund, *„sowohl die Förderung der individuellen Begabungen und Fähigkeitspotentiale des Einzelnen zu fördern als auch einen Ausgleich möglicher sozialer Benachteiligungen herzustellen“.*⁷²

Ein weiteres Spannungsfeld sieht Weigand zwischen Hochbegabten- und Breitenförderung. Sie beschreibt einen Modellversuch eines deutschen Gymnasiums, wo eine Klasse für besonders begabte Schüler und Schülerinnen eingerichtet wurde. Das Nebeneinander damit verbundener schulischer Arbeitsweisen, Organisationsformen, Unterstützungsangeboten und Konzepten der Leistungsmessung gestaltete sich als äußerst schwierig für Lehrpersonen, Eltern und auch Schüler und Schülerinnen. Auch die Problematik mangelnder Ressourcen wurde hier angesprochen. Weigand spricht sich für weitere Modellversuche und Erprobungen von Sonderformen aus, denn *„pädagogische Maßnahmen“* könnten unter *„verbesserten materiellen und personellen Bedingungen gelingen“*. Ziel sollte jedoch eine *„flächendeckende Begabtenförderung“* sein.⁷³

4.3 „Schule der Person“ durch Individualisierung und Personalisierung

Durch einen zunehmenden Fokus der Pädagogik auf ‚Individualisierung‘ und ‚Personalisierung‘ ergeben sich für Schule und Unterricht neue und höhere Ansprüche und Ausrichtungen. In der *„Schule der Person“*⁷⁴ stehen die Lernenden, in ihrer Verantwortung für den eigenen Lernprozess gegenüber, im Mittelpunkt. Lehrpersonen sollten ihren Unterricht nicht mehr in erster Linie am Fach ausrichten, sie sollten sich vielmehr *„als Pädagogen im recht verstandenen Sinn, d.h. als von pädagogischen Grundsätzen her Handelnde“* sehen.⁷⁵

⁷² Tenorth, Heinz-Elmar: *Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik*, Bonn 2001, S. 20, zit. nach: Weigand, Gabriele (2006) S. 41.

⁷³ Ebenda S. 42–43.

⁷⁴ Weigand, Gabriele: *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Ergon, Würzburg 2004, S. 45.

⁷⁵ Weigand, Gabriele (2004) S. 374.

Dazu Hackl, langjähriger Leiter des Deutschhaus Gymnasiums⁷⁶ in Würzburg und Vorstandsmitglied von eVOCATION:

„Die Individualisierung entspricht in ihrem Ansatz und folglich in ihrer Wirkung den Prinzipien der Wettbewerbsgesellschaft mit ihrer Fokussierung auf Einzelleistung und Erfolg. Durch die ausschließliche Fokussierung auf die Differenzierung der Aufgaben, Lerngegenstände, Lernmaterialien, Methoden des Lernens und der Leistungsbeurteilung sowie die Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Neigungen der Einzelnen legt die Individualisierung den Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auf die gelingende Planung und Umsetzung des Lernens. Ihr inneres Motiv liegt in der Steigerung der Effizienz von schulischen Lern- und Vermittlungsprozessen.“⁷⁷

„Personalisierung“ im Sinne Weigands geht dem gegenüber noch einen Schritt weiter:

„Schule vom Menschen her denken, nicht von der Gesellschaft, nicht vom Lehrplan, nicht von den Lerninhalten und -zielen und schon gar nicht bloß von den Methoden. (...) Schule hat in dem Schüler und der Schülerin die Person zu sehen und alle ihre Anstrengungen darauf zu richten, ihnen bei der Aktivierung ihrer Potentialität zu dienen.“⁷⁸

Und, so Weigand weiter: *„Es liegt im Wesen der Person, dass die ihr gemäße Schule nie vollendet ist, sondern sich immer neu als Aufgabe stellt.“⁷⁹*

Hier festzustellen ist, dass gerade bei diesem Konzept, die für die Begabungs- und Begabtenförderung wichtige pädagogische Richtlinie, einer „Entfaltung von persönlichen Potentialen“, im Vordergrund steht. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden spielt hier eine zentrale Rolle.

⁷⁶ Das Gymnasium führt unter anderem Modellklassen für Schüler/-innen mit besonderen Begabungen. Siehe dazu <http://www.deutschhaus.de/schulprofil/> (Stand: 17.05.2017).

⁷⁷ Hackl, Armin, Schmid, Günter: Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten. Begabungen fördern. Schneider, Hohengehren 2016, S. 73–74.

⁷⁸ Weigand, Gabriele (2004) S. 43–44.

⁷⁹ Ebenda S. 382.

5 (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch

Das kommende Kapitel befasst sich mit dem Kernthema dieser Arbeit. Nach einer Abklärung der Begrifflichkeiten, werden Ansätze rund um die Definition sprachliche Begabung, ihre Diagnose sowie Persönlichkeitsmerkmale von sprachlich begabten Lernenden aufgezeigt. Umsetzungsvorschläge für mögliche Aufgabengestaltungen, die Vorstellung eines (Hoch-)Begabtenförderungsmodells sowie Überlegungen zur Deutsch(begabungs)-Lehrperson und sprachlichen Produkten beenden diesen Abschnitt sowie den Theorieteil dieser Arbeit.

Weiteres wird versucht, den derzeitigen wissenschaftlichen Ist-Stand herauszuarbeiten, Überlegungen aus den Kapiteln 3 und 4 dieser Arbeit zum Thema (Hoch-)Begabung fließen mit ein.

Was verstehen wir unter dem Begriff (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch? Wie würden Schüler bzw. Erwachsene mit einer spezifischen Deutschbegabung auffallen, wie in ihrer beruflichen (sprachlichen) Tätigkeit besonders erfolgreich sein? Waren und sind alle berühmten Literaten oder Bachmann-Preisträger überdurchschnittlich, ja exzellent mit Sprachbegabung und -gefühl ausgestattet? Wo genau fängt diese Begabung an, beim freien Reden, kreativen Werbetexten, wissenschaftlichen Publikationen, ausgefallenen Kabaretteinlagen? Kann man Sprachbegabung lernen? Woran genau lassen sich Sprachbegabungen in Hinblick auf ihre Domänen und Kompetenzbereiche festmachen? Wie kann eine Lehrperson diese Faktoren in konkreten Unterrichtssituationen erkennen, fördern und ausbauen?

Alle dazu relevanten Überlegungen sollten letztendlich zu einem sehr ehrgeizigen Ziel führen: einem begabungs- und begabtenfördernden Deutschunterricht.

5.1 Zu den Begriffen Deutschunterricht, Lernziele, Kompetenzen,

Der Didaktiker Winfried Ulrich sieht den Kern des Deutschunterrichts begründet in der Tatsache, *„dass der Mensch sein Dasein in der Welt durch die Sprache verwirklicht und bewältigt“*.⁸⁰ *„Im Mittelpunkt (...)“*, so der Autor weiter, *„steht der junge Mensch in der Ganzheit seines Wesens: Sprache ist für ihn sowohl körperliche Lebensäußerung als auch Vorstellungs- und Gefühlswelt als auch geistige Durchdringung seines gesamten Daseins. Sinn des Deutschunterrichts ist die Kräftigung und Bildung des sprechenden Menschen durch seine Sprache.“*⁸¹

Aus dieser Aussage lässt sich ableiten, dass der Deutschunterricht das Sprachhandeln (Äußerung, Gespräch, Darstellung) in den Mittelpunkt stellt. In diesem Feld handelt nun der sprechende Mensch in unterschiedlicher Weise: als *„Sprechender“*, *„Schreibender“*, *„Hörender“* oder *„Lesender“*. Beim Schreiben und Lesen muss die Sprache (aktiv) geformt oder (passiv) geformt verstanden werden. Beim Sprechen wird Sprache frei entworfen, beim Zuhören verstanden, gegebenenfalls ergänzt bzw. verknüpft.⁸²

Davon abgeleitet unterteilt sich der Deutschunterricht in vier grundsätzliche Kompetenzbereiche: Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen.

Diese sind, laut Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie), *„Voraussetzung nachhaltigen und lebenslangen Lernens“* sowie *„Ergebnis von Lernprozessen“*. *„Sie schaffen die Basis für den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und verkörpern damit ein weitgehend stabiles Werkzeug, das zur Bewältigung wechselnder Herausforderungen befähigen soll.“*⁸³

⁸⁰ Winfried, Ulrich (2001) S. 29.

⁸¹ Ebenda S. 30.

⁸² Ebenda S. 30–31.

⁸³ Siehe dazu Bundesinstitut bifie: <https://www.bifie.at/node/49>, (Stand: 12.05.2017).

Abb.5: Kompetenzmodell für Deutsch, 8. Schulstufe⁸⁴



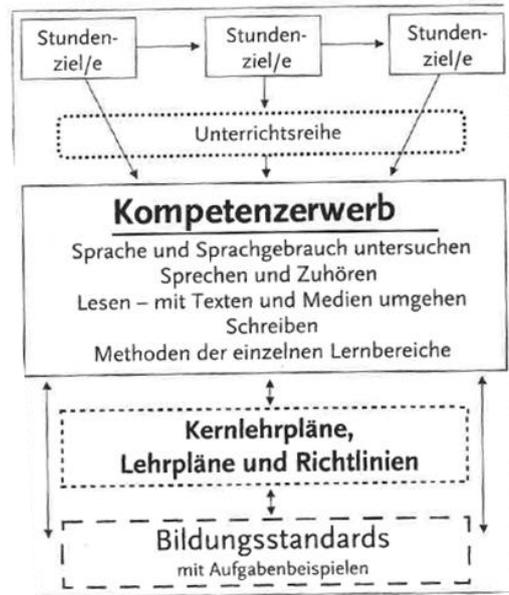
Diese Sprachkompetenzen beinhalten einzelne Lernziele aus dem Unterricht, die die Lehrperson mit dem Ziel festsetzt, dass Schüler und Schülerinnen sie erreichen. Für die kognitive Dimension bedeutet dies, je klarer diese Lernziele formuliert sind, desto einfacher ist die Überprüfung derselben. Jedoch bezieht sich dies nicht auf soziale, affektiv-emotionale Lernziele („Textgefühl“). Der übergeordnete Kompetenzbegriff verbindet einzelne Lernziele miteinander und beschreibt konkrete Handlungen durch das vermittelte Wissen der Lernziele. Der Erwerbsprozess wird hier mehr in den Vordergrund gestellt.⁸⁵

Abb.6: Kernbegriffe aus der bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskussion⁸⁶

⁸⁴ Ebenda <https://www.bifie.at/node/49>

⁸⁵ Düsing, Elke: Bildungsstandards und Kompetenzen für das Fach Deutsch. In: Goer, Charis, Koeller, Katharina (Hg.) Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Wilhelm Fink, Paderborn 2014, S. 53.

⁸⁶ Düsing, Elke (2014) S. 52.



Die diesem System übergeordneten Bildungsstandards sind Regelstandards, die konkrete Leistungsanforderungen für Schüler und Schülerinnen festlegen und die Grundlage für Tests bilden, die Rückmeldungen über den Erfolg des Unterrichts sowie der Qualitätsentwicklung geben.⁸⁷ Sie stellen Vergleichsmaßstäbe dar, die in drei verschiedenen Kompetenzniveaus abgebildet werden: Mindeststandards, Regelstandards, Expertenstandards.

Der Begriff „Regelstandard“ strebt eine „Realnorm“ an, ein mittleres Niveau, welches „*alters- und schulartspezifisch für realistisch, das heißt sachgerecht und zumutbar gehalten wird*“. Die Orientierung und Standardisierung des Ausbildungsniveaus erfolgt also anhand eines „*fiktiven Durchschnittsschülers*“, somit auf einem „*mittleren Anforderungsniveau*“.⁸⁸

⁸⁷ Ebenda <https://www.bifie.at/node/49>

⁸⁸ Wagner, Gundula, Huber, Wolfgang: Kompetenzorientierter Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Wien 2015, S. 4, S. 6.
http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Div_andere_Handreichungen/Kompetenzorientiert%20Unterricht%20differenziert%20gestalten_%20GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf, (Stand: 27.05.2017).

Abb.7: Kompetenzstufen lt. Ziener ⁸⁹

Mindeststandards:	„Mindeststandards geben Auskunft über das notwendige und prinzipiell jedem Kind einer bestimmten Altersstufe in einem bestimmten Bildungsgang zu ermöglichende Niveau an Befähigung [= Kompetenz, Anm. d. Verf.]. Mindeststandards formulieren damit die Absicht der Lehrkraft und des Systems Schule, allen Schülerinnen und Schülern wenigstens diesen Grad an Befähigung zu ermöglichen. Wer den Mindeststandard nicht erreicht, hat das jeweilige Bildungsziel nicht erreicht“(Ziener, 2010, S. 61).
Regelstandards:	„Regelstandards formulieren dasjenige Kompetenzniveau, das alters- und schulartspezifisch für realistisch, das heißt sachgerecht und zumutbar gehalten wird. Regelstandards formulieren ein mittleres Niveau an Kompetenzen, das von den Schülerinnen und Schülern sowohl unter- als auch überschritten werden wird“(ebda., S.62).
Expertenstandards:	„Experten- oder Maximalstandards formulieren ein theoretisch erreichbares Höchstniveau an Kompetenzen; ihre Formulierung orientiert sich weniger an den realen Schülerleistungen als eher am fachwissenschaftlichen Wortsinn des jeweiligen Kompetenzstandards“(ebda., S. 63).

Die einzelnen Kompetenzstufen dienen dazu, die Qualität von handlungsrelevanten Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen in einem Fach näher zu beschreiben sowie Aussagen zu Lernstand, Lernschritten und Lernbedingungen zu tätigen.

*„In Hinblick auf eine Begabtenförderung im Fachbereich Deutsch und die daraus folgende Individualisierung und Differenzierung fehlt ein entsprechendes Kompetenzstufenmodell, welches für die Unterrichtspraxis Kompetenzstufen auf Minimal-, Regel- und Expertenniveau definiert. Diese müssten derzeit noch von den Lehrpersonen eigenständig erstellt werden“.*⁹⁰

Weder Bildungsstandards, Kompetenzmodelle sowie Lehrpläne enthalten konkrete Aussagen über einen begabungs- und begabtenfördernden Deutschunterricht.

Überlegungen und neue Forschungszugänge müssen den Umstand berücksichtigen, dass seitens der Bildungsforschung noch keine konkreten Aussagen sowie Ergebnisse zu diesem Thema vorliegen. Sie können jedoch neue Erkenntnisse aus der Analyse von Sprachprodukten hochbegabter Schüler und Schülerinnen herleiten. Auch wissenschaftliche Überlegungen aus der Diagnose von besonders sprachbegabten

⁸⁹ Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten (2010), zit. nach: Ebenda S. 6.

⁹⁰ Wagner, G., Huber, W.: Bildungsstandards und Begabtenförderung. In: news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 40, Ausgabe 2. Özbf, Salzburg 2015, S. 16.

Menschen lassen sich anstellen. Daraus erzielte Ergebnisse könnten u.a. hilfreich für die Konzeption konkreter Aufgabenstellungen, Kategorisierungen von Sprachbegabungen sowie Anforderungsprofile für Lehrkräfte sein. Beispiele aus der Praxis und dem Schulalltag dienen als Anschauungsbeispiele und Forschungsmöglichkeiten im Feld (Hoch-)Begabung, sie leisten vorausschauend Vorarbeit für eine zukünftige Arbeit der Bildungsforschung.⁹¹

5.2 Sprachliche (Hoch-)Begabung

Die Betrachtung der einzelnen Kompetenzfelder, die Durchsicht der Unterrichtsziele und -inhalte in den Lehrplänen im Unterrichtsfach Deutsch führen zu dem Schluss, dass „Sprachhandeln“, sprachliche Zugänge, sprachliche Produkte zahlreich und unterschiedlich in ihrer Aussage in Hinblick auf den „Begabungsgrad“ der handelnden Personen sind. Sprachliche Begabungen können sich im Reden, Schreiben, Lesen oder Zuhören zeigen, müssen aber nicht. Oftmals können Ausprägungen in den einzelnen Sprachdomänen unterschiedlich gegeben sein, so bei einer hervorragenden Rednerin, die schlecht schreiben kann, einem Literaten, der die öffentliche Ansprache meidet oder einer Werbetexterin, die aufgrund ihrer Kreativität viel Geld mit nicht normgerechten Texten verdient. All diesen Menschen würden wir eine außerordentliche Sprachbegabung zuschreiben, vielen würden wir ausgezeichnete Noten im Fach Deutsch in der Schule automatisch unterstellen.

Viele Berufe verlangen heutzutage als Grundvoraussetzung herausragende sprachliche Fähigkeiten wie z. B. Wissenschaftler/-innen, die ihre Arbeiten schriftlich publizieren, Juristen/Juristinnen, die sich präzise sprachlich ausdrücken müssen, Lektoren/Lektorinnen, die Textsorten anhand von Kriterien analysieren, letztendlich auch Lehrkräfte, die Sprache im Unterricht vermitteln. Hier dient die Sprache als eine Art Werkzeug für die Ausführung eines Berufes, eines Projektes, einer Publikation.⁹²

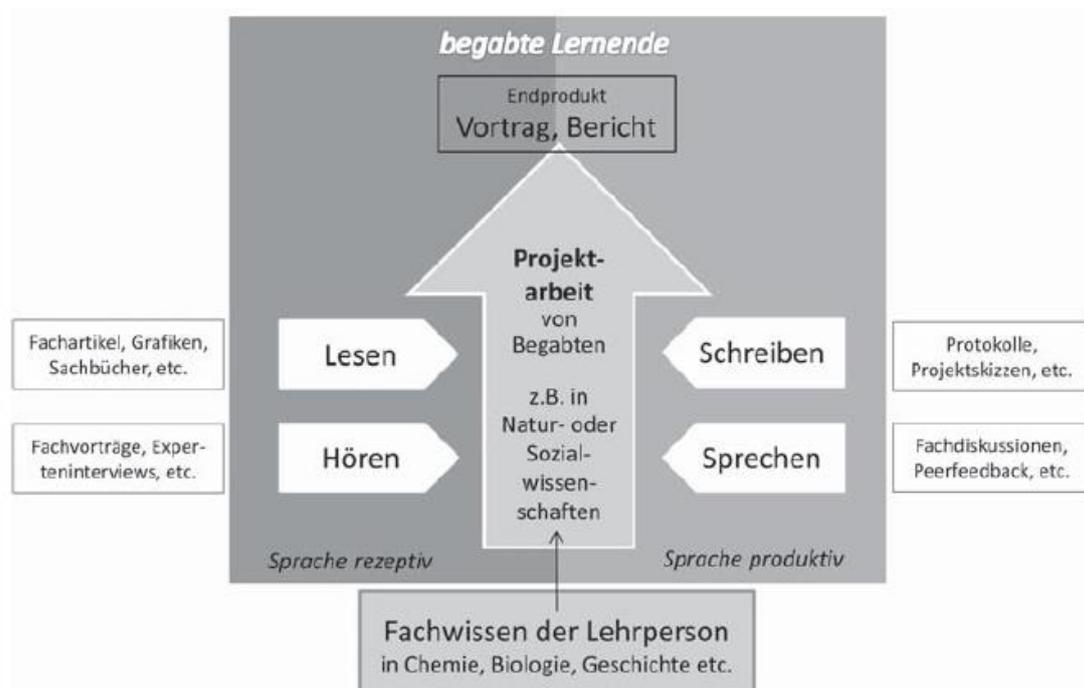
⁹¹ Siehe dazu das „Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch“ von Katarina Farkas, das nachfolgend in der Arbeit behandelt wird.

⁹² Farkas, Katarina: Fachdidaktik Deutsch. Sprachdidaktik: Auf der Suche nach Sprachgenies – und der besten Lehrperson. In: Fischer, Christian, Schmid, Florian et.al. (Hg.) Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. IPEGE International Panel of Gifted Education, Eigenverlag ÖZBF, Salzburg 2014, S. 79–80.

In Hinblick auf besonders begabte Schüler und Schülerinnen könnte man zum Ergebnis kommen, dass gerade sie ein besonders hohes Sprachniveau, zusätzlich zu ihrem Expertentum in ihrem Fach (beispielsweise Biologie), benötigen. Begabungsfördernder Deutschunterricht spielt somit auch eine entscheidende Rolle für die Begabungsförderung in anderen Fachgegenständen.

Das nachfolgende Modell kann dies übersichtlich veranschaulichen.

Abb.8: Bedeutung von Sprache als Werkzeug einer Projektarbeit nach K. Farkas⁹³



5.2.1 Diagnostik von sprachlichen Begabungen

Begabungsausprägungen im Allgemeinen sind sehr individuell und hängen von vielen Faktoren wie Intelligenz, Charakter, Förderung seitens Familie, Freunden, Gesellschaft etc. ab. Verschiedene Arten von Testungen, durchgeführt von Psychologen, versuchen, höchstmögliche Treffsicherheit in ihren Aussagen zu den Testpersonen zu erzielen, um dann entsprechende Fördermaßnahmen einzuleiten. Meistens werden Kombitests

⁹³ Farkas, Katarina (2014) S. 83.

angewendet, die sowohl Aussagen über Intelligenz wie aber auch Kreativität, Motivation oder Sozialkompetenz ermöglichen.

Ziel wäre es eine möglichst breite Begabungsförderung mit Spitzenförderung (Exzellenzförderung) in Einklang zu bringen.

Auch die gängigen Hochbegabungsmodelle zeigen die zentrale Bedeutung von verschränkten Faktoren auf. Nur wenn Begabungsfaktoren ineinandergreifen, kommt es zu einer Ausbildung von Begabungspotential in Leistungsbereichen.

Diese Modelle geben keine detaillierte Auskunft über Einzelfaktoren einer gesonderten Sprachbegabung, das Münchner Hochbegabungsmodell weist auf den „Leistungsbereich Sprache“ hin, die „Multiple Intelligenzen“ nach Gardner definiert „sprachliche“ Intelligenz als eine von insgesamt acht Kategorien.

Die Diagnosen und Messungen von sprachlichen Begabungen sind sehr anspruchsvoll, da sie sehr viel Wissen über Sprache verlangen und diese, wie eingangs dargestellt, in sehr vielen Ausprägungen vorkommt.

Folgende Fragestellungen könnten sich u. a. daraus ergeben:

- Mit welchen Kriterien kann man die Gesprächskompetenz einer Person messen?
- Worin liegt die Unterscheidung zwischen einem guten und einem schlechten Text?
- Gibt es eine Komplexität eines zu lesenden Textes und wie kann man diese messen?

Katarina Farkas bezieht sich in dieser Frage auf eine umfangreiche Studie von Bettina Acker⁹⁴, die verschiedene Intelligenztests nach spezifischen Sprachgebieten untersucht. Sie kommt zum Ergebnis, „*dass der Testkonstruktion und Vorerfahrungen der Testperson in Bezug auf die Aussage zur sprachlichen Kompetenz eine große Rolle zukommt*“. Durch Intelligenztests, so folgert Farkas, können „*zentrale Kompetenzen wie Texteschaffen oder Sprechen (sich in Gespräche einbringen)*“ nicht getestet werden.⁹⁵

Daraus kann abgeleitet werden, dass unterschiedliche Testungen mit unterschiedlich „spracherfahrenen“ Testpersonen zu verschiedenen Ergebnissen führen können. Gerade

⁹⁴ Die zitierte Studie ist: Acker, Bettina: Sprachverständnis und Sprachbegabung. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2001.

⁹⁵ Ebenda S. 85

was die zentralen „Sprachprodukte“ Texte und Sprechen betrifft, gibt es keine eindeutigen Testverfahren. Zu hinterfragen wäre auch, ob in Hinblick auf Textbeispiele Tests überhaupt sinnvoll sind, da gerade „weiche“ Kriterien wie Kreativität etc. mögliche Anhaltspunkte für (Schreib-)Begabungen sein könnten. Bereiche wie Grammatik und Rechtsschreibung hingegen können durch isolierte Tests leicht überprüft werden, da es sich um Lernstoff handelt, der eindeutigen Regeln folgt und dadurch auch erlernbar ist.⁹⁶

Der Lehrperson kommt somit in der Diagnose, dem Erkennen von sprachlichen Begabungen, vorrangig in den Bereichen Textschaffen, Lesen und Mündlichkeit eine zentrale Rolle zu.

Die hier skizzierten (Hoch-)Begabungsmodelle sowie Testverfahren lassen den Schluss zu, dass eine isolierte Austestung von sprachlichen Begabungen (wenn überhaupt realistisch) keinerlei Sinn ergibt, da eine isolierte Förderung von nur „einer“ Begabung in einem Fachbereich niemals in Betracht gezogen werden kann. Gesamtfördernde Schulen beantworten dies mit schulischen und klassenspezifischen Maßnahmen.

Bezogen auf die Lehrkraft im Deutschunterricht bedeutet dies eine erweiterte Diagnosekompetenz sowie Sensibilisierung für das Thema (Hoch-)Begabung in Hinblick auf die einzelnen Sprachbereiche. Besonders sprachbegabte Lernende und ihre Sprachprodukte sollten erkannt und mittels besonderer Lehr- und Lernformen gezielt gefördert werden.

5.2.2 Persönlichkeitsmerkmale von sprachlich begabten Schülern

Einflussfaktoren wie Leistungsbereitschaft, Kreativität und Aufgabenmotivation (Disziplin) stellen wichtige Grundvoraussetzungen für begabtes Verhalten dar, sie beeinflussen dieses und können auch in einer Vielzahl von Sprachprodukten sichtbar werden.

Um schwierige Sachtexte zu verfassen, braucht es neben Sachkenntnissen und Schreibkenntnissen (Durchführung, Planung, Überarbeitung) auch der Ausdauer und Disziplin. (Vor-)Wissenschaftliche Arbeiten sowie Projekte erfordern zusätzliche

⁹⁶ Ebenda S. 86.

Kenntnisse über das Darstellen von Resultaten, das Schreiben von Konzepten oder Bibliographieren. Auch hier zeigt sich eine hohe Leistungsbereitschaft.

Kreativität zeigt sich sowohl in sprachlichen Produkten wie auch in unterschiedlichen Herangehensweisen beim Lösen von Problemen. Gerade das Erstellen von geeigneten Fragestellungen im Zuge von Forschungsarbeiten *„ist ein kreativer Akt, der sich sprachlich manifestiert“*.⁹⁷

5.3 (Hoch-)Begabungsförderung und Deutschdidaktik

Unter dem Terminus „Allgemeine Didaktik“ versteht man eine fächerübergreifende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Diese unterscheidet man von der Fachdidaktik, einer Disziplin, die sich auf ein einzelnes Lehrfach beschränkt und sich *„an eine Fachwissenschaft als grundlegende Bezugswissenschaft anlehnt“*. Die „Fachdidaktik Deutsch“ beschäftigt sich mit der Theorie des Sprachunterrichts und des Literaturunterrichts. Beide Teilbereiche verfolgen unterschiedliche Lernziele wie auch Methoden und verbinden Elemente der Allgemeinen Didaktik der Erziehungswissenschaft mit den Forschungen ihrer jeweiligen Grundwissenschaften.⁹⁸

*„Die Didaktik der deutschen Sprache bemüht sich deshalb, die Untersuchung und Beschreibung sprachlicher Handlungen (Kommunikation), des sprachlichen Zeichensystems (Lexikon) und seiner Verknüpfungsregeln (Grammatik) unter den Aspekten ihres Bildungswertes und ihrer Lernbarkeit voranzubringen (...).“*⁹⁹

Lernenden sollten sprachliche Schlüsselkompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die lebenslange Verwendung von Sprache und ihre Vermittlung, erlernen.¹⁰⁰

In einem vorangehenden Kapitel wurde bereits der Bezug zwischen Begabungsförderung und einer dazu geeigneten Didaktik erörtert. Gänzlich neue Didaktiken, so die Schlussfolgerung, bräuchte es nicht, jedoch wären spezielle „Differenzierungsmodelle“ erforderlich, die den Ansprüchen von begabten Lernenden mehr entgegenkommen. Diese

⁹⁷ Ebenda S. 86–87.

⁹⁸ Winfried, Ulrich (2001) S. 9–10.

⁹⁹ Ebenda S. 10.

¹⁰⁰ Ebenda S. 10.

Modelle müssen dann durch spezifisch differenzierte Aufgabenstellungen verfeinert und in die jeweiligen Fachdidaktiken, in unserem Fall in die Deutschdidaktik, übertragen werden. Man kann hier auch von einer Erweiterung der Lehr- und Lernangebote (Enrichment) im Deutschunterricht sprechen.

Ergänzend dazu sollte auch ein Zusammenstellen von Leistungsgruppen (Clustergruppierungen) in den jeweiligen Unterrichtseinheiten angedacht werden. Einzelne Aufgabenstellungen werden nach ihrem Anspruchsniveau „zielgruppenspezifisch“ ausgeteilt und von diesen Gruppen dann unterschiedlich ausgeführt.

Sowohl das sehr detaillierte „Münchener Hochbegabungsmodell“ wie auch das „triadische Interdependenzmodell“ unterstreichen die Rolle von Freunden und das Klassenklima als Einflussfaktor der Begabungsförderung. Begabte Schüler und Schülerinnen brauchen den Umgang mit Entwicklungsgleichen (peers), auch um ihre Leistungen messbar und einordbar zu machen.

Diesem Umstand begegnet man auf Schulebene mit schulinternen Maßnahmen wie Akzeleration (Überspringen von Schulstufen) oder Grouping (Sonderklassen, Teilunterricht).

In ihrem Fachartikel weist Beate Laudenberg auf eine Art Emotionalisierung bezüglich dieses Themas hin. Begabungsförderung wird als „Akt auf dem Drahtseil“ beschrieben, wenn es darum ginge, Maßnahmen mit Kollegium und Eltern zu besprechen. Gerade seitens der Eltern seien „emotionale Widerstände“ gegeben, wenn gewisse Kriterien (möglicherweise Auswahlverfahren, Grouping etc.) über den Erfolg und auch die Außenwirkung von Fortbildung entscheiden.¹⁰¹

Während pädagogisch-psychologische Hochbegabungsforschung gerade in Bezug auf mathematisch-naturwissenschaftliche Begabung schon ab den siebziger Jahren¹⁰² einsetzte, fristet eine Betrachtung von spezifischen Deutschbegabungen (inkl. literaturdidaktischem Diskurs) ein Schattendasein.

Die Wissenschaftlerin Fischer-Brehm begründet dies damit, dass „*Begabungs-, Entwicklungs- und Leistungsunterschiede als schichtenspezifisch verursacht erklärt wurden und noch werden*“. Erschwerend dazu kommt, so die Autorin weiter, „*dass der Verzicht auf wissenschaftliche Begründungen von Aussagen den rationalen Diskurs*

¹⁰¹ Laudenberg, Beate (2014) S. 709.

¹⁰² Bezogen auf Deutschland

erschwere“. Sie weist auf eine Fülle von neuen Unterrichtsmaterialien hin, die weder auf „*intensiven theoretischen Fundamenten*“ noch auf „*extensiven empirischen Untersuchungen*“ basieren.¹⁰³

Es gibt sehr viele allgemeindidaktische Studien sowie Programme, die sich mit Konzepten der Begabungsförderung auseinandersetzen, doch ist vieles davon in den Schulen (noch) unbekannt. Auch befassen sich die wenigsten Programme mit fachspezifischen Inhalten.¹⁰⁴ Dies sei jedoch dringend erforderlich, denn „*ohne eine fach- und begabungsspezifische Präzisierung dieser Möglichkeiten lassen sich Lernprozesse nicht „als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung“ realisieren.*“¹⁰⁵

Mönks und Ypenburg sehen einen Klärungsbedarf der jeweiligen Fachdidaktik, ob sie einer „*speziellen Didaktik der Begabtenförderung (...), oder einer Anwendung bekannter oder neu generierender Differenzierungsmaßnahmen*“ den Vorzug geben.¹⁰⁶ „*Durch die verstärkte Anerkennung von Heterogenität und Vielfalt*“ liegt die Binnendifferenzierung im „*pädagogischen Trend*“. Diese ist bereits verstärkt durch die Förderung leistungsschwächerer Schüler bekannt. Viele Lernmaterialien und Unterrichtsbeiträge beinhalten Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen. Die meisten Textaufgaben differenzieren in ihrem Umfang wie auch in unterschiedlichen methodischen Bearbeitungszugängen.¹⁰⁷

Die Fachdidaktikerin und Erziehungswissenschaftlerin Farkas sieht bei der Förderung von begabten Lernenden „*noch ein gewisses Potential*“. „*Die Deutschdidaktik*“, so Farkas, „*hat sich in den Jahren nach PISA zu Recht und intensiv mit denjenigen Lernenden beschäftigt, die minimale Ziele in Deutsch nicht erreichten*“. ¹⁰⁸

¹⁰³ Fischer-Brehm, Karin: Literaturdidaktik und Hochbegabung. In: Urban, Klaus, K., Joswig, Helga (Hg.) Begabungsförderung in der Schule. Klausur-Verlag, Rodenberg 1998, S. 84, 89, zit. nach: Ebenda, S.710.

¹⁰⁴ Ebenda S. 711.

¹⁰⁵ Weinert, Franz Emanuel: Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. In: Mönks, Franz, Heller, Kurt et. al. (Hg.) Begabungen erkennen – Begabte fördern. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF), Salzburg 2001, zit. nach: Ebenda, S. 711.

¹⁰⁶ Mönks/Ypenburg, zit. nach: Fischer, Christian: Begabungsforschung und Begabtenförderung als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Wagner, Harald (Hg.) Begabtenförderung und Lehrerbildung. Bock, Bad Honnef 2002, S. 42–43, zit. nach: Ebenda S. 712.

¹⁰⁷ Ebenda S. 712.

¹⁰⁸ Farkas, Katarina: (Hoch)begabung und Deutschunterricht. Der Versuch, zwei Wissenschaftsgebiete einander näher zu bringen. News and Science – Begabungsförderung und Begabungsforschung, 2/2013, Eigenverlag ÖZBF, S. 15–16.

5.4 Ansätze für einen (hoch)begabungsfördernden Deutschunterricht

Die Frage einer speziellen Fachdidaktik Deutsch oder/und von Binnendifferenzierungskonzepten, die Aufgabenstellungen in unterschiedlicher Weise auffächern, ist seitens der Wissenschaft nicht eindeutig beantwortet. Es ist anzunehmen, dass schon bestehende Binnendifferenzierungskonzepte schwer ihren Weg in den Regelunterricht finden, vielfach obliegt es dem persönlichen Engagement der Lehrperson, geeignete Methoden bzw. Aufgabenstellungen zu recherchieren und in ihrem Unterricht anzuwenden. Diesen derzeit bestehenden Konzepten der inneren Differenzierung, sollte nun noch eine weitere Ebene hinzugefügt werden, damit gemeint wären u.a. Aufgabenbündel für (hoch)begabte Schüler und Schülerinnen für das Fach Deutsch.

Braucht es nun spezielle Formate für konkrete Aufgabenstellungen für (Hoch-)Begabte? Greiner stellt dazu fest, *„dass Aufgabenformate für Hochbegabte bislang zu wenig systematisch erforscht sind.“*¹⁰⁹ Über das Ergebnis einer von ihr eingesetzten Schüler/-innen-Projektgruppe zu diesem Thema folgert sie:

*„Aus der Auswertung der Projektgruppen lassen sich folgende Einschätzungen zu Aufgabenformaten entnehmen: Übungsaufgaben sollten nach eigenem Ermessen bearbeitet werden müssen (...). Reproduzierende Aufgaben werden als wenig lernförderlich eingeschätzt. (...) Aufgabenstellungen sollten eigene Ideen einfordern und nicht behindern.“*¹¹⁰

Gerade die Form von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten fördern die Selbständigkeit von Lernenden, sie wirken als „Handlungsaufforderungen“.

*„Die Lehrperson kann dabei die Rolle des Lernbegleitenden einnehmen. Idealerweise enthalten Lernaufgaben auch binnendifferenzierte Aufgaben als Wahlangebot, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lerntempi zu entsprechen.“*¹¹¹

¹⁰⁹ Greiten, Silvia: Forschungsprojekt ‚Lernaufgaben von und für Hochbegabte‘. Befunde aus der ersten Teilstudie mit Gruppendiskussionen. In: Ralle, Bernd u.a (Hg.) Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Waxmann, Münster 2014, S. 51.

¹¹⁰ Greiten, Silvia (2014) S. 56.

¹¹¹ Ebenda S. 53.

In eine ähnliche Richtung weisen die von Gudjons definierten Punkte für ein selbstgesteuertes (selbstbestimmtes) Lernen:¹¹²

- Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden bei der Auswahl von Inhalten, Arbeitsmitteln und Methoden, kein Gegensatz von Fremd- und Selbststeuerung!
- Zurückhaltung der Lehrenden bei gleichzeitiger Förderung selbstgesteuerten Lernens,
- Möglichst oft entdeckendes Lernen an problemhaltigen Aufgaben, aktive Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung;
- Selbstverantwortliche Arbeitsformen, wie Freiarbeit, Stationenlernen, Wochenplan- und Projektarbeit; hohe Bedeutung der Metakognition; Vermittlung von Lern- und Arbeitsmethoden.

Die jetzt in Folge beschriebenen methodischen Ansätze und Überlegungen beziehen sich nicht ausschließlich auf den Deutschunterricht, werden aber hier punktuell beschrieben, da sich die Aufgabenstellungen sowie die dahinter stehenden didaktischen Überlegungen leicht für das Fach Deutsch adaptieren lassen. Sie beziehen sich auf einen begabungsfördernden Unterricht und könnten Deutschlehrkräften gute Anregungen und Ideen für weiterführende Aufgabestellungen bieten.

5.4.1 Blooms Lernzieltaxonomie

Unter der Lernzieltaxonomie nach Bloom versteht man eine Einordnung verschiedener Stufen der Lernziele. Sie ermöglicht vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung und gibt eine gute Übersicht über die Staffelung von Aufgabenstellungen nach ihrem Schwierigkeitsgrad. Das Modell benennt sechs Stufen, die sich im Grad ihrer Komplexität unterscheiden.¹¹³

¹¹² Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit. Klinkhardt, Hohengehren 2016, S. 33.

¹¹³ Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis. Eigenverlag ÖZB, Salzburg 2016, S. 19. Siehe dazu <http://www.oezbf.at/cms/index.php/plakat-wege-in-der-begabungsforderung.html> (Stand: 12.03.2017).

- Wissen/Kenntnisse: Erinnern von Wissen wie Begriffe, Fakten, Abläufe, Kriterien, Symbole etc. Operatoren: wiedergeben, reproduzieren, nennen, nachschlagen;
Beispiel: Lesen Sie den Artikel X und nennen sie die wichtigsten Argumente;
- Verstehen: Einen Sachverhalt mit eigenen Worten erklären können. Operatoren: beschreiben, erklären, interpretieren;
Beispiel: Beschreiben Sie ein Bild, Erklären Sie den Zusammenhang zwischen dem Text und seiner Epoche; Nachdem Sie das Gedicht gelesen haben, interpretieren Sie dieses in Hinblick auf seinen Titel;
- Anwendung: Transfer, etwas in einem Zusammenhang gebrauchen. Operatoren: anwenden, übertragen, lösen, gebrauchen;
Beispiel: Übertragen Sie das Textbeispiel aus der Epoche X in die heutige Zeit und Sprache;
- Analyse: Kriterien ermitteln, Fehler feststellen. Operatoren: analysieren, ableiten, aufdecken;
Beispiel: Analysieren Sie wesentliche sprachliche Kennzeichen eines Textes. Untersuchen Sie Sprache und Stil eines Textes;
- Synthese: Umfassende Verallgemeinerungen ziehen, andere Lösungswege finden, Pläne und Strukturen entwerfen. Operatoren: entwickeln, verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen, entwerfen;
Beispiel: Entwickeln Sie eigene Grammatikregeln anhand des vorgegeben Beispiels. Entwerfen Sie einen Arbeitsplan für einen Kommentar, welchen Sie zum Sachverhalt, der in dem beiliegenden Artikel dargestellt wird, verfassen sollten;
- Evaluation/Bewertung: Alternativen abwägen und auswählen, einen Sachverhalt anhand von Kriterien beurteilen. Operatoren: bewerten, beurteilen, entscheiden;
Beispiel: Bewerten Sie die Aussagen, die der Autor des Werkes X über das Verhältnis von Jung und Alt heute trifft. Bewerten Sie sein Verhältnis zum Kommunismus. Wie beurteilen Sie die gesellschaftliche Stellung der Frau zur Zeit der Autorin?

Anhand eines Sachtextes könnten daraus folgende Beispiele generiert werden:

- Wissen: Schüler und Schülerinnen sollen Bestandteile eines Sachtextes nennen;
- Verstehen: Schüler und Schülerinnen sollen erklären, welche Bestandteile für einen Sachtext wichtig sind:
- Anwenden: Schüler und Schülerinnen stellen Informationen zusammen, die für einen Sachtext relevant sein können;
- Analyse: Schüler und Schülerinnen analysieren einen Sachtext selbständig und analysieren bestimmte Elemente anhand von Fragestellungen;
- Synthese: Schüler und Schülerinnen schreiben einen eigenen Sachtext;
- Evaluation: Schüler und Schülerinnen überprüfen den Sachtext, ob er formal korrekt ist und den Kriterien eines Sachtextes entspricht;

Sehr hilfreich in diesem Zusammenhang könnte auch die gezielte Verwendung von verschiedenen Operatoren für die Aufgabenstellungen von Textsorten sein, diese könnten auch in Hinblick auf ihren Schwierigkeitsgrad verwendet werden.

Abb.9: Überblick über Typen sprachlichen Handelns „Operatoren“ (SRDP)¹¹⁴

1 Operatoren, die Leistungen überwiegend im Anforderungsbereich <i>Reproduktion</i> verlangen	2 Operatoren, die Leistungen überwiegend im Anforderungsbereich <i>Reorganisation und Transfer</i> verlangen	3 Operatoren, die Leistungen überwiegend im Anforderungsbereich <i>Reflexion und Problemlösung</i> verlangen
1.1 (be)nennen	2.1 analysieren / untersuchen	3.1 appellieren
1.2 beschreiben	2.2 bestimmen / einordnen / zuordnen	3.2 begründen / Gründe angeben
1.3 wiedergeben	2.3 charakterisieren	3.3 beurteilen
1.4 zusammenfassen	2.4 erklären	3.4 bewerten
1.5 ...	2.5 erläutern	3.5 deuten / interpretieren
	2.6 erschließen	3.6 diskutieren / erörtern / sich auseinandersetzen mit
	2.7 in Beziehung setzen	3.7 entwerfen
	2.8 vergleichen / einander gegenüberstellen	3.8 kommentieren / Stellung nehmen
	2.9 ...	3.9 (über)prüfen
		3.10 vorschlagen / Vorschläge machen
		3.11 ...

Weitere Anwendungen der Bloom'schen Taxonomie könnten sein:¹¹⁵

- Staffellung der Verarbeitungstiefe: Die Lernenden können selbst über die Aufgabe und ihren Schwierigkeitsgrad entscheiden.
- Screening der Unterrichtsvorbereitung: Bereits formulierte Aufgaben könnten in Hinblick auf ihre verschiedenen Stufen der Taxonomie analysiert werden, mit den Lernenden wird besprochen, mit welchem Grad, welche Kompetenzen trainiert werden.
- Stationenlernen: Lernstationen mit unterschiedlichen Taxonomiestufen werden angelegt. Die Lernenden können die Reihenfolge bestimmten, müssen aber alle Stufen durchlaufen.

¹¹⁴ BMB: Bundesministerium für Bildung: Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. Oktober 2016: https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Bgleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_de_operatoren_2017-03-16.pdf (Stand: 12.04.2017).

¹¹⁵ Wege in der Begabungsförderung (2017) S. 19.

5.4.2 Binnendifferenzierung und Umsetzungsvorschläge

Wie schon erwähnt, stellen neue Konzepte die Berücksichtigung des individuellen Lernens von Schülern und Schülerinnen in den Mittelpunkt. Im regulären Klassenunterricht sollte ein Höchstmaß an individuellen Unterschieden hinsichtlich Motivation, Zielsetzung, Interessen, Reife, Vorwissen, Begabung, sozialer Kompetenz, bevorzugter Lernstrategien etc. durch die Lehrperson berücksichtigt werden. Lernangebote und Lernvoraussetzungen sollten gezielt abgestimmt werden, eine Unter- wie aber auch Überforderung dadurch vermieden werden.

Um diese Individualisierung der Unterrichtsgestaltung zu erreichen, ist es notwendig, in der Unterrichtsvorbereitung ein zentrales Thema mit verschiedenen Arbeitsaufträgen vorzubereiten.

Die Differenzierung kann sich auf Lerninhalte, Qualität sowie Quantität der Lernaufgaben beziehen. Auch die Auswahl von im Unterricht eingesetzten Medien ist mit Blick auf Differenzierung zu treffen wie auch die Gestaltung von Schul- und Hausübungen („Produkte“).

Grundsätzlich können Themenstellungen durch drei Differenzierungsmaßnahmen aufgegliedert werden: ¹¹⁶

- Differenzierung über den Umfang des Lernstoffes. Hier kann die Lehrperson für besonders begabte Lernende die Übungsphasen reduzieren, die Texte können länger sein, einen komplexeren Wortschatz enthalten, umfangreichere Lernziele und höhere Lernschritte gefordert werden.
- Differenzierung durch Lerninhalte und Lernmedien, z. B. durch unterschiedliche Sachtexte, Literaturwerke, Medien etc.
- Differenzierung durch den Schwierigkeitsgrad und die Tiefe der Verarbeitung. Hier kann unterschieden werden zwischen verschiedenen Aufnahmekanälen (z. B. Hören und Mitlesen), Variieren der Vorbereitungszeit (auch „spontan“) oder dem Grad der Aufgabenerfüllung („Grad der Korrektheit“).

¹¹⁶ Ebenda S. 11–12.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich noch aus dem Gestalten der Lernumgebung und Methodik sowie aus dem Vorwissen und der individuellen Lernbereitschaft.

Hier können folgende Aspekte noch zusätzlich berücksichtigt werden:¹¹⁷

- Das Vorwissen von Lernenden sollte berücksichtigt werden, hier können gezielt Zusatzinformationen zu einem Thema, Text etc. selbständig gesammelt werden.
- Die Anwendung von verschiedenen Sozialformen wie z.B. Einzelarbeiten, Plenum, Arbeitsgruppen können auf ihre Wirkung in Hinblick auf differenzierte Förderung hin überdacht werden. Selbständiges und selbstentdeckendes Lernen ohne Vorgaben von Lernmaterialien oder Arbeitsschritten unterstützt sowohl die individuelle Herangehensweise wie auch das Lerntempo.
- Lernende sollte dazu aufgefordert werden, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren sowie ihre Problemlösungsschritte zu reflektieren.
- Durch das Erarbeiten einer klasseninternen „Feedback-Kultur“ kann sichergestellt werden, dass Ergebnisse aus dem Lern- und Unterrichtsprozess sowie die Gestaltung des Lernarrangements und die Umsetzung der Unterrichtsmethoden zwischen Schülern und Schülerinnen und der Lehrperson besprochen und sichtbar gemacht werden.

Folgende Umsetzungsvorschläge für differenzierte Lernziele und Lernprodukte haben sich in der Praxis gut bewährt:¹¹⁸

Im Rahmen des „Zwei-Phasen-Unterrichts“ werden die Lernenden in zwei Gruppen eingeteilt. Während die erste Gruppe mit der Lehrkraft das Thema erörtert, arbeitet die zweite Gruppe selbständig an der Aufgabenstellung. Nach dieser Phase kommt wechselt die Lehrperson zu der anderen Gruppe. Die von der ersten Gruppe selbständig erarbeiteten Ergebnisse werden nun mit der Lehrperson reflektiert, während die andere Gruppe ihr Wissen durch Übungen bzw. weitere Aufgabenstellungen vertieft.

¹¹⁷ Ebenda S. 12.

¹¹⁸ Ebenda S. 13.

Unter „Assignments“ versteht man Arbeitsaufträge zu einem bestimmten Themengebiet, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes teils verpflichtend, teils freiwillig bearbeitet werden müssen. Diese sind bezüglich des Aufwands, Schwierigkeitsgrads und Umfangs verschieden und sprechen somit unterschiedlichen Lernanforderungen von Schülern und Schülerinnen an. Diese Art von „Produkten“ eignet sich für besonders begabte Lernende sehr gut, da durch die freie Zeiteinteilung wie auch offene Angaben- und Lernzielgestaltung u. a. *„Selbständigkeit, Zeitmanagement, Teamarbeit, Lernen durch Lehren, Eigenaktivität sowie Eigenmotivation besonders gefördert werden.“*¹¹⁹

„Flipping the classroom“ ist eine Form des „umgedrehten Unterrichts“, Schüler und Schülerinnen werden dabei aufgefordert, ihren eigenen Lernprozess selbstgestalterisch wahrzunehmen. Mittels eines durch die Lehrperson gesetzten Beitrages durch ein Lernvideo bzw. Lernmaterialien wird das Selbststudium nach Hause verlagert. Die Lernenden können dann den Lernstoff sowie Aufgabenstellungen in ihrem individuellen Lerntempo selbständig bearbeiten. Die Diskussionen, Übungen und Präsentation der Ergebnisse finden wiederum im Klassenzimmer statt.¹²⁰

Egal mit welcher Methodik, Aufgabenstellung oder Unterrichtsform, Ziel sollte letztendlich sein, begabte Schüler und Schülerinnen in den einzelnen Sprachbereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen in der Entfaltung ihres sprachlichen Leistungspotentials gezielt zu fördern und sie auch an ihre sprachlichen Grenzen heranzuführen. Diese Grenze eigenständig zu überwinden, stellt den größtmöglichen Fördersprung dar, denn:

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“, so ein Zitat des österreichischen Philosophen Wittgensteins. „Sprachen öffnen Welten. Und hier setzt Begabtenförderung in Deutsch an. Die Grenzen der eigenen Welt erweitern.“*¹²¹

Anreize für einen „herausfordernden“ Unterricht sowie das Anstoßen von kreativen Prozessen finden sich zahlreich. Bilder, literarische Textbeispiele, Produkte aus den Neuen Medien, kreative Werbetexte, Hörbeispiele aus dem Radio etc. können für vielfältige

¹¹⁹ Ebenda S. 13.

¹²⁰ Ebenda S. 17.

¹²¹ Farkas, Katarina: Die Sprachkommode – Ein Konzept zur Förderung sprachlich sehr begabter Schülerinnen und Schüler aller Stufen. In: Journal für Begabungs- und Begabtenförderung. Österreichischer Studienverlag. Innsbruck 2/2015, S. 41.

Lernaufträge zur Verfügung stehen. Anleitungen für die spezifische Aufbereitung stehen bereits aus der Didaktik zahlreich zur Verfügung (siehe dazu Umsetzungsvorschläge für differenzierte Lernziele und Lernprodukte).

Im Sinne einer Aufgabendifferenzierung durch den Schwierigkeitsgrad und die Tiefe der Verarbeitung können Aufgaben wie Projektarbeiten so gestaltet werden, dass besonders begabte Schüler und Schülerinnen aufgefordert sind, mehr Fachwörter bzw. Grafiken in einen Text einzuarbeiten.

Bei einer gemeinsamen Analyse von verschiedenen Textsorten wie auch Literaturbeispielen könnte die Auseinandersetzung mit besonderen Textkriterien und -merkmalen dabei helfen, Qualitätskriterien selbstständig zu erarbeiten und für diese zu sensibilisieren. Dies führt wiederum zu einem erhöhten Textverständnis. Gezieltes Feedback, Impulse sowie Beispiele helfen den Lernenden zu selbstgesteuerten Ergebnissen zu gelangen.¹²²

¹²² Farkas, Katarina (2014) S. 89–92.

5.4.3 Ein (Hoch-)Begabtenförderungsmodell: Die Sprachkommode

Das Forschungsgebiet Hochbegabung und Fachdidaktik Deutsch ist noch kaum bearbeitet, das zeigen weitgehend fehlende Publikationen über Fördermöglichkeiten für Hochbegabte in einzelnen Fächern wie auch der Mangel an empirischen Befunden. Katarina Farkas hat ein „Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch“ entwickelt, welches die sprachlichen Domänen für Hochleistung aufzeigt und ihre Förderung systematisiert. Daraus ableitend wurden spezielle Aufgabenstellungen entworfen, die sich an den jeweiligen Sprachbegabungs-Typen ausrichtet und die einzelnen Sprachdomänen berücksichtigt („Sprachkommode“).¹²³

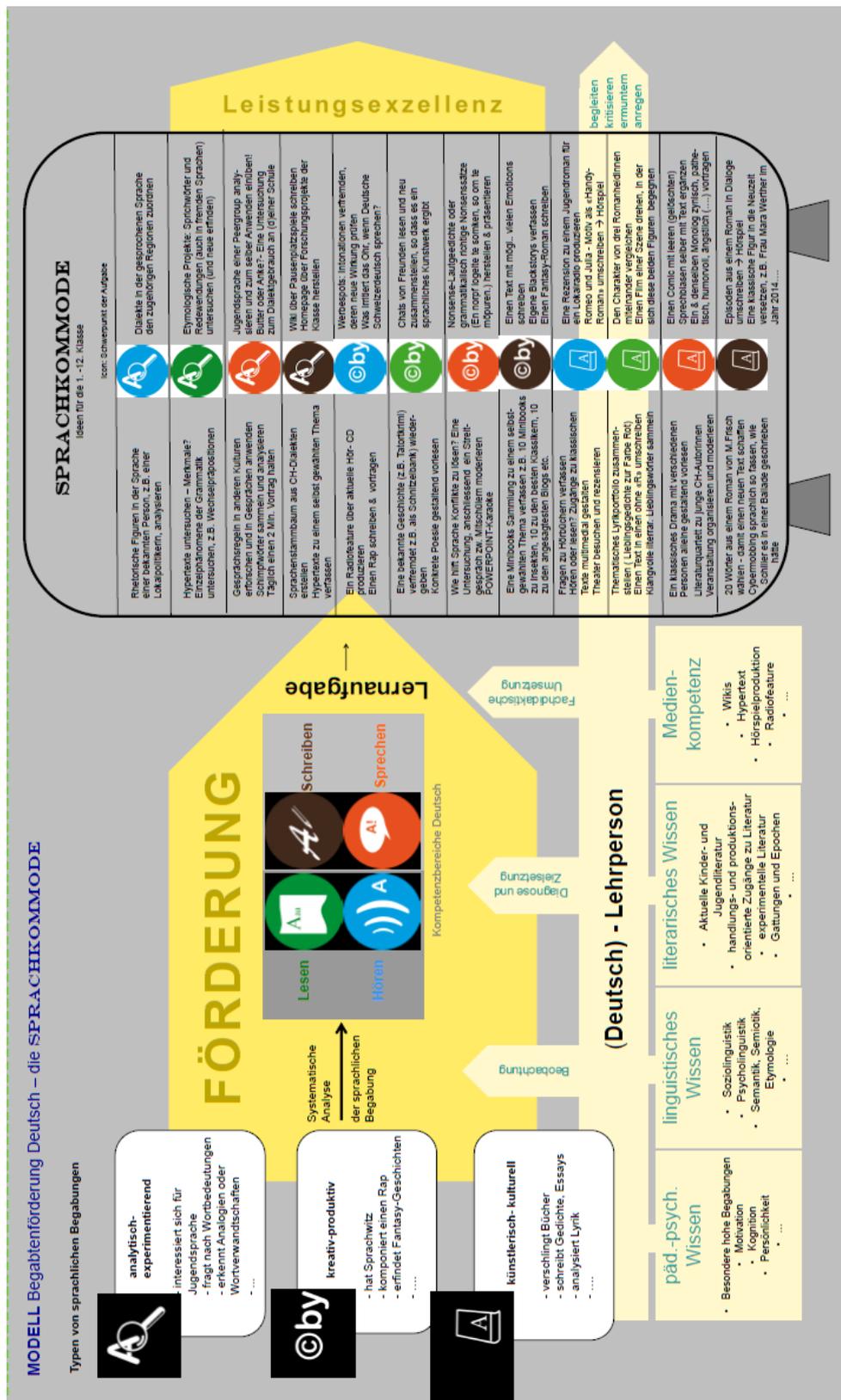
Dieses Modell und die daraus folgende Ableitung von Kategorien und Typen wurden auf der Grundlage der Analyse sprachlich leistungsexzellenter Erwachsener entwickelt. Ziel dieses Modells sollte sein, Lernenden passgenaue Aufgabenstellungen bereitzustellen. Es stellt auch eine Grundlage für eine weiterfolgende empirische Untersuchung dar, in deren Rahmen Produkte sprachlich Hochbegabter überprüft werden sollten.¹²⁴

Farkas konzentriert sich in diesem Modell ausschließlich auf hochbegabte Lernende und ihre Ansprüche an einen begabtenfördernden Unterricht, es stellt ein puristisches System neben den Differenzierungskonzepten in heterogenen Lernklassen dar.

¹²³ Dieses Modell bezieht sich auf die Kompetenzen, die im Schweizer Lehrplan (Lehrplan 21) entnommen wurden, diese decken sich jedoch mit den Kompetenzen der österreichischen Lehrpläne.

¹²⁴ Farkas, Katarina: Hochbegabtenförderung im Fach Deutsch. Das Modell Sprachkommode. Vorabdruck, noch nicht publiziert, 2017, S. 5.

Abb.10: Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch¹²⁵



¹²⁵ Farkas, Katarina: Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch. Homepage, Sprachkommode Poster, <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/kontakte/farkas-katarina> (abgerufen 04/2017)

Am Anfang des Prozesses stehen eine (oft) vielfältige sprachliche Begabung eines Schülers/einer Schülerin, die sich in sprachlichen Auffälligkeiten zeigt, sowie eine beobachtende Lehrperson, die diesem Thema „sensibilisiert“ gegenübersteht und in weiterer Folge weiß, welche Konsequenzen für den weiteren Unterricht daraus abzuleiten sind. Erschwerend kommt dazu, dass sprachliche Begabungen sehr unterschiedlich in Erscheinung treten können, auch können nur gewisse Sprachdomänen überdurchschnittlich ausgeprägt sein. Hier können die vier Sprachdomänen in der Mitte des Modells Orientierung bieten.

Abb.11: Ausschnitt Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch/Kompetenzbereiche



Im nächsten Schritt wird die Lehrperson versuchen, das sprachliche Potential, seine Auffälligkeiten, zu analysieren, um dann passende Aufgabenstellungen sowie daraus folgende nächste Entwicklungsziele zu erstellen. Diese Aufgaben sollten möglichst genau den Lernstand wie auch die sprachliche Domäne des Schülers/der Schülerin berücksichtigen. Die Lehrperson sollte in diesem Fall neben einer fundierten Fachkompetenz noch zusätzliches Wissen über die drei Schritte Beobachtung, Analyse und Festlegungen weiterer Maßnahmen (Aufgaben, Ziele) haben.

Der gesamte Prozess macht den Versuch, die Förderung von sprachlichen Potentialen bis hin zur Leistungsexzellenz aufzuzeigen.¹²⁶

In dem Fördermodell wie auch in der „Sprachkommode“ werden drei Typen von sprachlich Hochbegabten genannt. Diese drei Typen entstanden einerseits aus einem anderen Konzept mit insgesamt fünf unterschiedlichen Profilen von Kindern sowie andererseits aus der Analyse von drei sprachlich leistungsexzellente Personen und ihren Berufsfeldern. Diese drei Personen stehen für sprachliche Leistungsexzellenz in ihrem Bereich, sie zeigen eine maximale Sprachbegabung in ihren Berufen und fungieren somit als sprachliche „Entwicklungsziele“ für dieses Modell. Eine eindeutige Zuordnung von Lernenden in eine dieser Kategorien ist vielfach nicht möglich, zuweilen zeichnen sich „Mischtypen“ ab, die Begabungen in zwei, aber auch allen drei Feldern haben können. Bei manchen begabten Lernenden ergibt sich jedoch aus Beobachtung und Analyse des (Schul-)Alltags sowie Deutschunterrichts ein klarer Fokus auf einen Begabungstyp.

In der Sprachkommode werden daraus Aufgabenstellungen für den Deutschunterricht entwickelt, sie entsprechen den jeweiligen Begabungstypen und sollen diese „herausfordernd“ und „zielorientiert“ weiterbringen.¹²⁷

Abb.12: Ausschnitt Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch/Typen von sprachlichen Begabungen¹²⁸

¹²⁶ Ebenda Farkas, Katarina: Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch

¹²⁷ Farkas, Katarina (Vorabdruck 2017) S. 11–12.

¹²⁸ Ebenda Farkas, Katarina: Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch



Abb.13: Ausschnitt aus der Sprachkommode¹²⁹



¹²⁹ Farkas, Katarina (2015) S. 47.

Konrad Duden, ein Gymnasiallehrer, Gymnasialdirektor und Sprachforscher hat alle Regeln der deutschen Sprache in einem Standardwerk dem „Duden“ zusammengefasst und dazu beigetragen, dass die deutsche Rechtschreibung vereinheitlicht wurde. Er steht als „*analytisch denkender Schreiber*“ für den „analytisch-experimentierenden Begabungstypus“. Personen dieses Lerntypus haben gemeinsam, dass sie sehr präzise mit der Sprache umgehen. Sie lesen sehr genau, analysieren Spracheinheiten, Textabschnitte, Worte und Laute. Diese Lerntypen arbeiten oft als Lexikografen, Autoren von Sachtexten, Wissenschaftsjournalisten, Juristen etc. Lernende können durch Beobachtungen daran erkannt werden, dass sie sehr sicher in der Rechtschreibung und in der Grammatik sind, Regelmäßigkeiten, Regelverstöße, Systematik und Analyse von sprachlichen Phänomenen gehören zu ihren bevorzugten sprachlichen Tätigkeiten.¹³⁰

Nora Gomringer, eine derzeitig sehr angesagte Sprachkünstlerin, wird als „Role Model“ für den „kreativ-produktiven“ an der Grenze zum „künstlerisch-kulturellen Typus“ genannt. Sie ist Gewinnerin verschiedener Preise (Ingeborg-Bachmann-Preis) und beschäftigt sich u.a. „Slam-Poetry“.¹³¹ Viele kreativ-produktive Typen arbeiten für die Werbebranche, schreiben Kabarettstücke, schreiben Blogs, Essays, Drehbücher, sind Dramaturgen oder Redakteure. Lernende dieses Sprachtyps sind meist lebendig und kommunikativ, verfügen über Sprachwitz und einen umfangreichen Wortschatz.

„Künstlerisch-kulturelle“ Begabte werden oft als Autoren, Vordenker, Personen, die sich mit kulturellen Phänomenen, aber auch mit Philosophie oder Theologie beschäftigen, wahrgenommen. Als Repräsentant dieses Typus nennt Farkas den Prediger Dietrich Bonhoeffer. Seine Einmaligkeit bestand darin, Zuhörende rhetorisch und literarisch zu begeistern, das Thema „abendländische Theologie“ in den Zeiten des Hitler-Regimes weiterzuentwickeln.¹³²

Auch hier zeigt sich zwischen den einzelnen Personen und Typen keine hundertprozentige Trennschärfe. Oftmals kommt es auch darauf an, in welcher Lebensphase ein Mensch, ein Lernender analysiert wird und wie seine Sprachprodukte von seiner Umgebung, seiner Zeit

¹³⁰ Ebenda S. 7. S. 12.

¹³¹ Siehe dazu: https://de.wikipedia.org/wiki/Nora_Gomringer (Stand: 21.05.2017).
Ebenda S. 7. S. 12-13.

¹³² Siehe dazu: https://de.wikipedia.org/wiki/Dietrich_Bonhoeffer (Stand: 21.05.2017).
Ebenda S. 7. S. 13.

interpretiert werden. Die meisten Genies, so kann man sagen, wurden erst nach ihrem Tod (wieder)entdeckt, zu ihren Lebzeiten blieben sie oft unerkant oder wurden auch angefeindet, da ihre „Kunst“ nicht geschätzt, nicht „gebraucht“ wurde, ja vielleicht sogar gegen den „Mainstream“, den jeweiligen Zeitgeist, ankämpfte.

Doch bietet dieses Modell eine Orientierung für Deutschlehrkräfte, die im Bereich Begabungsförderung tätig werden. Es zeigt nicht nur eine Fülle von Maßnahmen auf, sondern enthält auch ein Ordnungssystem für die einzelnen Kompetenzbereiche und ihre weitere Verfolgung. Eine Grundlage für darauf aufbauende Aufgabenstellungen ist gelegt. Dazu die Autorin und Modellentwicklerin Farkas:

„Das vorgestellte Modell „Sprachkommode“ steckt in Teenager-Schuhen. (...) Weitere Schritte werden sein, diese Aufgabenstellungen konkret zu entwickeln und sie dann mit sprachlich hochbegabten Lernenden auszuprobieren. Dazu sind Projekte angedacht. (...)“¹³³

5.4.4 Deutsch(begabungs)-Lehrperson und -spezialist

Die Lehrperson spielt im Unterricht eine zentrale Rolle, sie muss Indikatoren für besondere Sprachbegabungen erkennen, passende Aufgabenstellungen und Lehrformen finden und anbieten, Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen begleiten, die Arbeit an Sprachprodukten fördern sowie gezielte Rückmeldungen über die Lerngestaltung geben. Im Kapitel „(Begabungs-)Lehrperson und (Begabungs-)Spezialist“ wurde bereits darauf eingegangen, welche Überlegungen seitens Experten in Hinblick auf Ausbildungsschwerpunkte und Kompetenzen für Fachlehrkräfte bereits existieren, und ein kurzer Abriss der derzeitigen Zusatzausbildungen auf diesem Gebiet gegeben. In dem nun folgenden Kapitel sollen Überlegungen angestellt werden, welche Merkmale eine „optimale (Begabungs-)Lehrperson“ im Fach Deutsch mitbringen sollte, welche Förderprozesse eingeleitet werden könnten und wie letztendlich eine Diagnose der Sprachprodukte aussieht.

¹³³ Ebenda S. 17.

5.4.4.1 Merkmale und Kompetenzen

Bishop, einer der Ersten, die sich mit den Charaktereigenschaften von Lehrkräften für Hochbegabte auseinandersetzte, kam nach einer umfangreichen Datenanalyse im Jahr 1975 zu dem Schluss, dass sich folgende Eigenschaften in dieser Zielgruppe signifikant von weniger erfolgreichen Lehrkräften abhoben. Besonders erfolgreiche Lehrpersonen sind demnach:¹³⁴

- Persönlich reif und erfahren
- Hochintelligent
- Intellektuell, kulturell und künstlerisch interessiert
- Hoch leistungsmotiviert
- Fähig, die Sichtweise der Lernenden zu teilen
- Systematisch, ordentlich, professionell
- Anregend, phantasievoll, begeisterungsfähig
- Fähig, Meinungsäußerungen der Lernenden zu fördern und an Klassenaktivitäten teilzunehmen

Der Psychologe Maker analysiert weitere von der Fachwelt aufgestellte Merkmale und grenzt diese auf zwei für ihn wesentliche Faktoren ein, einerseits die Fähigkeit, positiv auf hochbegabte Lernende einzugehen, und andererseits, offen für Veränderungen (Innovationen) zu sein.¹³⁵

Feldhusen leitet daraus folgende Grundmerkmale ab:¹³⁶

- Hohe Intelligenz und Allgemeinbildung
- Hohe Berufs- und Leistungsmotivation
- Wirksame Arbeitstechniken
- Sinn für Humor
- Flexibilität, Akzeptanz und Verständnis für hochbegabte Schüler und Schülerinnen

¹³⁴ Bishop (1975) zit. nach: Feldhusen, John, F.: Lehrer für Hochbegabte: Eigenschaften und Ausbildung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) Hochbegabung-Gesellschaft-Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg. Bock, Bad Honnef 1986, S. 195.

¹³⁵ Maker (1975) zit. nach: Feldhusen (1986) S. 195.

¹³⁶ Ebenda S. 195.

Farkas ergänzt Jahrzehnte später in ihrem hier schon beschriebenen „Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch“ die schon von der Wissenschaft allgemein definierten Grundeigenschaften durch vier zusätzliche Kompetenzen speziell für Deutschlehrer/-innen. Sie begründet diese zusätzliche Erweiterung an Qualifikationen damit, dass diese neben allgemein pädagogischem und fachlichem Wissen auch über spezifische Kenntnisse in ihren Fachdomänen sowie „Handlungswissen“ verfügen müssen. Unter Letzterem versteht Farkas die richtige Verwendung und Anwendung von Wissen im Unterricht durch richtiges Handeln.¹³⁷

Folgende Kompetenzbereiche werden in diesem Modell angesprochen:¹³⁸

- Pädagogisch-psychologische Kompetenz (Diagnosekompetenz, adäquate Förderung, Erkennen von besonderen Herausforderungen wie Underachievement, Hochbegabung, ADHS etc., verbunden mit speziellen Lernsettings)
- Linguistische Kompetenz (Begleitung von Aufgabenstellungen, gekonntes Feedback, *der Blick in die Tiefe von sprachlichen Produkten*, da dort die wirklichen Kompetenzen liegen wie *Kohärenz eines Textes, das Wagnis, das eine Verfasserin eingeht, die Originalität oder Kreativität im Umgang mit Stilmitteln.*)
- Literarische Kompetenz (Wissen über literarische Formen sowie der gezielte Einsatz sowie Verwendung derselben („Handlungswissen“), kontinuierliche Weiterbildung im Bereich Literatur wie die Produktion von eigenen Texten, um die Urteilsfähigkeit zur Qualität von fremden literarischen Texten zu erhöhen)
- Medienkompetenz (Wissen der Lehrperson über Nutzung und Umgang mit neuen Medien, das richtige Bereitstellen von Medien für die Förderung der Lernenden)

¹³⁷ Farkas, Katarina (Vorabdruck 2017) S. 13.

¹³⁸ Ebenda S. 14–15

5.4.4.2 Diagnose, Indikatoren, Beobachtungsmerkmale

Die Förderung von besonders begabten Lernenden muss ein wichtiges Ziel für den Unterrichtsalltag sein. Ein gelungener Unterricht sollte ein gewisses Maß an Unter-, aber auch Überforderung nicht überschreiten. Sehr oft jedoch kommt es im normalen Regelunterricht vor, dass gerade besonders Begabte nicht ihrem Leistungspotential entsprechend gefordert und somit größtenteils unterfordert sind. Dies führt häufig dazu, dass sich diese langweilen, aber auch demotiviert sind, was bis zu einer Leistungsverweigerung und Underachievement führen kann. Aufgabe und Ziel jedes Deutschunterrichts sollte sein, jeden Schüler/jede Schülerin gemäß seines individuellen Leistungsstands zu fördern und Hochbegabte bis an ihre Leistungsgrenzen zu führen, um so Leistungsexzellenz herauszufordern.

Um dieses Potential optimal weiterentwickeln zu können ist es notwendig, dieses mittels diverser psychologischer Testungen zu erkennen. Wie bereits im Themenfeld „Merkmale und Diagnostik von (Hoch-)Begabung“ erwähnt, gibt es verschiedene Arten von Testungen, die auch frei kombinierbar sind und verschiedene Schwerpunktsetzungen haben. Testungen wie auch (Hoch-)Begabungsmodelle haben sich in den letzten Jahren stark dahingehend verändert, dass sie weniger eindimensional und somit weniger statisch sind. Heute spricht man mehrheitlich von einem „multidimensionalen Konstrukt“, neuere Modelle stellen Dynamik und Komplexität von Hochbegabung in den Fokus. Hinzu kommen Aspekte wie Entwicklungszeitraum einer Begabung, Möglichkeiten und Förderung in der sozialen Umgebung (peers) etc.

Oftmals fehlen die Ressourcen, umfangreiche Testungen durchzuführen. Hier liegt es dann an der Fachlehrperson, diese Schüler und Schülerinnen richtig einzuschätzen. Da derzeit Ziele im Lehrplan wie auch dementsprechende Kompetenzmodelle für (hoch)begabte Schüler und Schülerinnen fehlen, ist die Lehrperson vorrangig auf Beobachtungsbögen und im Kollegium gemeinsam erstellte Merkmallisten oder an die Eltern ausgeteilte Fragebögen angewiesen. Anzudenken wäre hier eine ständig wachsende Merkmalliste für die Erkennung besonders begabter Schüler und Schülerinnen, welche von allen Deutschlehrkräften einer Schule zusammengestellt und erweitert wird.

Ein Fragebogen für die Eltern könnte u.a. folgende Punkte enthalten (Auszug zur Rubrik „sprachliche Intelligenz“):¹³⁹

- Großer Wortschatz: Das Kind hat einen großen Wortschatz, benutzt präzise Wörter, die häufig Gleichaltrige nicht verstehen. (...)
- Gute Ausdrucksfähigkeit: Das Kind drückt sich sprachlich zielsicher und grammatikalisch korrekt aus, es erkennt schnell sprachliche Gemeinsamkeiten, kann sprachlich schlagfertig argumentieren, nutzt häufig Fachbücher oder Lexika etc.

Hier sollte darauf hingewiesen werden, dass gerade Eltern in Bezug auf ihre Kinder und ihre Fähigkeiten meist nicht allzu große Objektivität besitzen („blinder Fleck“), oftmals fehlt auch der Vergleich zu Gleichaltrigen. Trotzdem können solche Fragebögen dazu führen, die Eltern für dieses Thema zu sensibilisieren. Durch die Beobachtung der Eltern sowie aktive Unterstützung durch das Elternhaus kann auch die Diagnose der Deutschlehrkraft in Hinblick auf eine optimale (Hoch-)Begabungsförderung ergänzt werden.

Weiteres ist es ratsam, für die Deutschlehrpersonen einer Schule als „Diagnosewerkzeug“ eine gemeinsame „Indikatorenliste“ anzulegen. Diese bestehenden „Wegweiser“ könnten ausgehend von Beobachtungen sowie Erfahrungen mit Sprachprodukten der Schüler/-innen durch die Lehrenden laufend ergänzt bzw. vertieft werden. Die bereits vordefinierten Beispiele sind in die drei Sprachbereiche Lesen, Textschaffen sowie Zuhören und Sprechen untergliedert, sie sind das Resultat von wissenschaftlichen Diskussionen im Rahmen eines Projektes. Zusätzlich wäre noch eine Einteilung dieser Indikatoren nach einzelnen Schulstufen bzw. Altersklassen sinnvoll.

Folgende Merkmale sind darin unter anderem aufgelistet:¹⁴⁰

Lesen

- Junge Lernende können mehrere Figuren aus drei verschiedenen Kinderromanen miteinander vergleichen und dazu substantielle Aussagen machen;

¹³⁹ Farkas, Katarina: Texte hochbegabter Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Behrens, Ulrike, Eriksson, Birgit (Hg.) Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Hep Verlag, Bern 2011, S. 84–85.

¹⁴⁰ Farkas, Katarina (2013) S. 14–15.

- Jugendliche Lernende können einen fundierten Überblick über ein Genre der Jugendliteratur geben oder kennen das Gesamtwerk eines Autors;

Textschaffen/Schreiben (unterschiedliche Textsorten):

- Lernende verwenden Textformen äußert überzeugend
- Kreative Nutzung von schriftsprachlichen Mitteln über den Rahmen des Gewohnten und Erwarteten hinaus
- Lernende können in ihren Texten mit einfachen Worten eine Dichte und Spannung herbeiführen (z. B. Lyrik, innere Monologe)

Sprechen und Zuhören/argumentative Diskussionen:

- Lernende haben ein außergewöhnlich gutes Auftreten und Präsentationsfähigkeiten (verbal, nonverbal, Mimik, Gestik, rhetorisch, an die Situation angepasst etc.)
- Nonverbale Signale werden gezielt im Diskussionsverlauf eingebaut, sodass eine Diskussion mit den Teilnehmern ein höheres Niveau erreicht (gekonnter Wechsel zwischen Moderatoren- bzw. Expertenrolle)
- Lernende eignen sich gezielt komplexes und umfangreiches Wissen an, welches sie dann knapp und gezielt in die Diskussion einbringen können. Sie können dieses Wissen mittels Argumenten logisch darstellen.

All diese Beobachtungen und Auflistungen von Kriterien für das Vorhandensein von speziellen sprachlichen Begabungen seitens der Lehrpersonen können dabei helfen, einerseits die Diagnosemöglichkeit sowie die Sensibilisierung für dieses Thema zu vergrößern, andererseits können wiederum Schlüsse für die zukünftige Entwicklung weiterer Sprachprodukte gelegt werden. Da sprachliche Begabungen niemals einseitig und selten auf eine Domäne festgelegt sind, führt dies zu einer Fülle von Entwicklungsmöglichkeiten in den anderen Sprachbereichen sowie zu Herausforderungen für die Deutschdidaktik und den Deutsch(begabungs)lehrkraft in ihrer zentralen Rolle als Unterstützer und Begleiter eines „sprachlichen Förderprozesses“.¹⁴¹

¹⁴¹ Ebenda S. 15.

5.4.4.3 Der sprachliche Förderprozess

Aus der wesentlichen Frage eines geeigneten begabungsfördernden Unterrichts ergibt sich eine zweite Fragestellung für die Fachlehrperson, nämlich, wie ein eingeleiteter Förderprozess für sprachbegabte Lernende aussehen könnte. Farkas ging dieser Frage nach und entwickelte einen übersichtlichen „sprachlichen Förderprozess“. Diesem zufolge ergeben sich für die Lehrperson folgende Arbeitsschritte in der Begleitung des Lernprozesses:¹⁴²

- Diagnose durch Beobachtung (sehr schwierig, da Sprachprodukte kaum messbar sind, dazu ein Einblick im nächsten Kapitel dieser Arbeit) – Lehrperson
- Förderung durch adaptive Aufgabenstellungen (wie im Kapitel über Differenzierungsaufgaben beschrieben) oder eigene Aufgabenstellungen (Beispiele aus der Sprachkommode); Anwendung von begabungsfördernden Methoden wie „forschendes Lernen“ etc. – Lehrperson
- Arbeit am Produkt (z.B. Textsorte, Portfolio, Hörtext etc.) – Lernende
- Unterstützung und Hilfestellung des „Schaffensprozesses“ durch Rückmeldung (auch Peer-Feedback) – Lernende/Lehrperson
- Fertigstellung des Endproduktes – Lernende
- Präsentation des Ergebnisses – Lernende
- Feedback der Lehrperson und/oder Peers

In der Schreibdidaktik ist die Methode der Mehrere-Phasen-Texte gut etabliert, sie wirkt begabungsfördernd, da sie den Lernenden hilft mithilfe der gezielten Rückmeldung durch die Lehrperson den Text immer wieder selbst zu überarbeiten, zu ändern, vielleicht gar zu verwerfen und neu zu schreiben und in diesem Prozess zu entwickeln. Es geht hier vorrangig darum, dass der Schüler/die Schülerin aktiv in den Schreibprozess involviert ist,

¹⁴² Farkas, Katarina (2015) S. 42

diesen steuern kann und daraus lernt. Die Beurteilung dieses Produktes spielt hier, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle. Die Lehrperson in ihrer didaktischen Rolle muss den Schreibprozess kennen, diesen gekonnt anleiten und die Lernenden gezielt zu ihrer „Schreibverwirklichung“ hinführen. Die Haltung der Lehrperson entspricht in diesem Fall eher jener eines Coaches, sie muss ehrlich und kritisch Stellung nehmen und die richtigen Hinweise geben, sodass letztendlich der Schüler/die Schülerin mittels „Hilfe zur Selbsthilfe“ das Schreibziel soweit wie möglich selbständig verfolgen und erreichen kann.¹⁴³

Wie schon erwähnt, spielen gleichgesinnte Lernkollegen (peers) eine große Rolle in der gezielten Leistungsförderung. Gegenseitige Förderung, Ehrgeiz, Hilfestellungen, Ideenreize, Lernen voneinander sind nur einige wenige Schlagwörter zu diesem Thema. In anderen Bereichen wie Sport oder Musik ist es von vornherein so vorgesehen, dass eine Gruppe von Gleichstarken bzw. Gleichgesinnten miteinander trainiert bzw. musiziert, sie brauchen einander, um sich zu fordern und weiterzuentwickeln in ihren jeweiligen Trainingsbereichen. Dieses Modell ist auch auf den Bereich „Sprache“ umzulegen. Besonders begabte Lernende sollten Aufgaben übertragen bekommen, die speziell fordernd sind, denn *„Lernen macht Spaß, wenn man weiterkommt, Erfolge hat, sich mit anderen austauschen und sich dadurch persönlich entwickeln kann.“*¹⁴⁴

Farkas spricht hier von der Möglichkeit, dass Schüler und Schülerinnen sich mittels Kriterienraster gegenseitig qualifiziertes Feedback auf selbstgeschriebene Texte geben. Jedoch sollte beim gegenseitigen „Feedback-Geben“ darauf geachtet werden, dass dieses qualifiziert und somit konstruktiv erfolgt. Die Rückmeldung muss den Schreibenden und der Entwicklung ihrer Texte weiterhelfen (hinsichtlich Stil, Wortschatz, Wirkung etc.). Einen ganz besonderen Beitrag zur Weiterentwicklung und Motivation von Lernenden können „Role Models“ wie Buchautoren/-innen, Lektoren/-innen oder Werbetexter/-innen liefern, wenn sie von ihren Erfahrungen erzählen, aber auch Rückmeldungen zu einzelnen Sprachprodukten liefern.

Sich im Bereich „Sprache“ weiter zu entwickeln erfordert auch immer wieder neue herausfordernde (im Sinne von „an die Grenzen gehen“) Aufgabenstellungen. Die neue

¹⁴³ Ebenda. S. 42-43.

¹⁴⁴ Ebenda S. 44.

Aufgabe muss gerade so schwierig gestellt werden, dass sie anstrengt und somit eine Weiterentwicklung fordert. Diesen didaktisch durchdachten „Stufenplan“ anzubieten, ist Aufgabe der Lehrperson, ebenso wie ein eventuelles Scheitern oder Durstphasen wie Schreibblockaden gemeinsam mit den Lernenden durchzustehen und ihnen dabei zu helfen, wieder „aufzustehen“ und weiterzumachen. Gerade der Ausbau von besonderen Sprachfähigkeiten und -produkten erfordert eine Bewältigung der Herausforderung durch die Aufgabenstellung, ein Probieren, ein eventuelles Scheitern, eine Überarbeitung bis hin zum gewünschten Endergebnis. Manche Texte, so manche Autoren, werden auch niemals fertig sein, denn „der Weg ist das Ziel“.¹⁴⁵

5.4.5 Sprachprodukte (Hoch-)Begabter

Eine weitere Herausforderung für die Wissenschaft stellt die Frage dar, wie sich sprachliche Begabungen von (hoch)begabten Kindern und Jugendlichen in Sprachprodukten wie zum Beispiel Textsorten nachvollziehen lassen.

Der Erziehungswissenschaftler Trautmann bezeichnet Produkte sprachlicher Hochbegabung als Zeichen einer „hocheffizienten Sprach- und Informationsverarbeitung“:

„Sprachliche Intelligenz zeigt sich in der und durch die Produktion von mündlicher und/oder schriftlich fixierter Sprache im Zusammenhang mit den sich daraus ergebenden Möglichkeitskomplexen (Erzählen, Dichten, Erörtern, Argumentieren, Humor und Satire, begriffliches Einordnen und Ausschließen, Vergleichen, symbolisches Denken etc. pp.).“¹⁴⁶

In der Schweiz wurde ein Forschungsprojekt in einer Kinderhochschule durchgeführt, welches Texte von besonders begabten sechs- bis achtjährigen Kindern analysiert. Ziel dieser Untersuchung sollte sein, Merkmale heraus zu finden, die auf hohe sprachliche Begabung der Kinder hinweisen. Sie bilden die Grundlage eines Beobachtungsbogens, mit dem im sprachlichen Bereich Hochbegabung leichter diagnostiziert werden kann. Mit Ausnahme einer Dissertation zum Thema „Hochbegabung und Lese-

¹⁴⁵ Ebenda S. 44–45.

¹⁴⁶ Trautmann, Thomas: Sprachliche (Hoch)begabung und schulischer Unterricht. In: Hahn, Heike, Möller, Regina, Carle, Ursula (Hg.) Begabungsförderung in der Grundschule. Schneider, Baltmannsweiler 2007, S. 156, zit.nach: Laudenberg, Beate (2014) S. 716.

Rechtschreibschwierigkeiten“, gibt es bis dato kaum empirische Untersuchungen, die Überschneidungen von Hochbegabung und Deutschdidaktik näher beschreiben.¹⁴⁷

Rechtschreibung, Rechtsschreibstrategie und Schönschreiben sind die ersten Faktoren, die sich beobachten und beschreiben lassen, sie werden dem Bereich der „Oberflächenstruktur“ zugeordnet. Bezüglich der Feststellung von besonderen Sprachbegabungen sind sie jedoch weniger aussagekräftig als Aussagen über die „Tiefenstruktur“ von (Lese)texten. Gerade der Schwierigkeitsgrad von (Lese)texten gibt Hinweise auf besondere Begabungen, Lesegeschwindigkeit oder geringe Lesefehler hingegen sind eher vernachlässigbar in Hinblick auf das Thema der Untersuchung. Im Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs verhält es sich ähnlich. Die Elaboriertheit des Sprachausdrucks verrät mehr über sprachliche Begabungen als der rein korrekte mündliche Sprachgebrauch, das korrekte Sprechen.¹⁴⁸

In ihrem Befund hält Margrit Stamm fest: *„Insgesamt lässt sich daraus folgern, dass im Bereich Frühlesen vor allem der Schwierigkeitsgrad und eine elaborierte sprachliche Ausdrucksfähigkeit auf hohe kognitive Fähigkeiten hinweisen, nicht jedoch die Lesegeschwindigkeit oder Lesefehler.“*¹⁴⁹

Die Untersuchung zeigt weiteres auf, dass gerade hochbegabte Kinder bei offenen Aufgabenstellungen ihr sprachliches Potenzial ausschöpfen. Die größten Anreize für die Kinder bieten hier das eigenständige Formulieren und Beantworten von Fragstellungen im Rahmen eigener Projekte.¹⁵⁰

In einem weiteren Schritt wurden auch die Kindertexte anhand von linguistischen Kriterien untersucht. Diese sind u.a.:¹⁵¹

- Wortschatz
- Types und Tokens
- Textsortenkenntnis
- Sachtexte verfassen

¹⁴⁷ Farkas, Katarina (2011) S. 75-76.

¹⁴⁸ Ebenda S. 80.

¹⁴⁹ Stamm, Margrit: Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Rüegger Verlag, Zürich, Chur 2005, S. 117, zit. nach: Farkas, Katarina (2011) S. 80.

¹⁵⁰ Farkas, Katarina (2011) S. 83.

¹⁵¹ Ebenda S. 91-92.

- Kohärenz und Kohäsion
- Originalität, Eigenständigkeit
- Weiterentwicklung des Themas
- Textlänge

Ergebnisse der Auswertungen sollten dann Aussagen über Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der individuellen Kompetenzprofile der Kinder beinhalten. Weiteres zeigen die ersten Analysen der Kindertexte auf, dass Sachtexte verstärkt durchgenommen werden sollten, weiteres sollten Kinder sich vermehrt mit selbst gewählten Themen auseinandersetzen, diese mittels offene Fragestellungen bearbeiten und lernen, die Ergebnisse daraus grafisch und textlich darzustellen.¹⁵²

Weitere empirische Untersuchungen sowie das gezielte Sammeln von Informationen, auch auf die jeweiligen Schulstufen abgestimmt, könnten dazu führen, Sprachprodukte von besonders begabten Schülern besser zu erkennen und eine gezielte, individuelle Förderung im Deutschunterricht mittels Aufgabenstellungen einzuleiten.

6 Empirische Untersuchung

6.1 Die Methodik

Für die Untersuchung wurde ein teilstandardisierter Fragebogen, bei dem die Fragen einheitlich formuliert und angeordnet sind, per Mail ausgeschickt. Meine ursprüngliche Idee, telefonische Leitfadeninterviews zu machen, habe ich verworfen. Persönliche Gespräche wären zeitintensiver und organisatorisch aufwändiger für alle Beteiligten gewesen. Jedoch habe ich für etwaige Rückfragen sowie persönliche Gespräche meine Kontaktdaten beigegeben, dies wurde in zwei Fällen genutzt.

Nach einem vorausgehenden Aufklärungsgespräch mit verantwortlichen Personen wurde der Fragebogen im Word-Format über persönlich bekannte Lehrkräfte sowie über einen Verteiler des ÖZBF, der Lehrpersonen mit direkten Zusatzqualifikationen im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung enthält, per Mail verschickt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihre Antworten direkt in das Dokument einzufügen und den Fragebogen

¹⁵² Ebenda S. 93.

binnen einer Frist von vierzehn Tagen zu retournieren. Fragestellungen betreffend Bereiche, die nicht bekannt oder unklar waren, konnten selbstverständlich ausgelassen werden.

Die Fragen zielen darauf ab, die subjektiven Sichtweisen bzw. Praxiserfahrungen aller Beteiligten abzufragen. Die Meinungen sollten die theoretischen Ansätze dieser Arbeit durch Einblicke in den Unterrichtsalltag ergänzen. Die Fragestellungen decken die einzelnen Themenblöcke der vorliegenden Arbeit ab und sind, soweit es ging, allgemein gehalten, um eine möglichst große Bandbreite an Wissen und Meinungen zu diesem Thema zu erheben. Der Terminus „begabungsfördernder Deutschunterricht“ drückt dies aus. Alle befragten Lehrpersonen unterrichten in heterogenen Regelschulklassen, die auch begabte und hochbegabte Lernende besuchen.

Der Fragebogen wurde an Deutschlehrkräfte aller Schultypen (mit Ausnahme der Volksschulen) geschickt, zwei Pädagoginnen, die über den ÖZBF kontaktiert wurden, haben auch eine Zusatzausbildung im Bereich Begabungsförderung absolviert. Die Namen der Befragten werden in der Arbeit nicht genannt, die Schultypen nachfolgend aufgelistet.

Die Durchführung gestaltete sich anfänglich als herausfordernd, weil das Thema „Begabungsförderung“ gerade für den Deutschunterricht für viele Angesprochene Neuland darstellt bzw. nicht „oberste Priorität“ beim Unterrichten hat. Auch dürften der Zeitfaktor, beruflicher Stress und der Umfang des Fragebogens dazu geführt haben, dass die Rücklaufquote insgesamt eher gering ausfiel. Insgesamt wurden sechs Fragebögen von Lehrenden aus den Schultypen BORG, NMS, BHS, AHS (Langform) in Kärnten und Oberösterreich retourniert.

Die Antworten aus allen Fragebögen werden nach den abgefragten Bereichen thematisch geordnet, die Antworten zu einzelnen Fragen synoptisch dargestellt und im vollständigen Wortlaut wiedergegeben, da so ihre Aussagekraft am besten erkennbar ist. Die aussagekräftigsten Argumente sind optisch hervorgehoben, um den Leser eine bessere Übersicht zu bieten. Am Ende jedes thematischen Abschnitts werden die wichtigsten Aussagen nochmals reflektiert und mit eventuellen Aussagen aus dem theoretischen Teil ergänzt.

Ich danke allen Teilnehmenden, dass sie ihr Wissen und ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben. Ihre Antworten sowie die persönlichen Gespräche zu diesem Forschungsgebiet, ergänzten auch meinen Zugang zu dem Thema. Die Einblicke in „gelebte“ Begabungsförderung im Deutschunterricht zählen zu den mitunter spannendsten Erfahrungen, die ich im Rahmen dieser Diplomarbeit machen durfte.

6.2 Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse aus dem Fragebogen

Nachfolgend werden die Antworten zu den einzelnen Fragestellungen aus dem Fragebogen wiedergegeben und in Unterkapitel gegliedert.

Die zentrale Frage dieser empirischen Untersuchung lautete: Wie könnte ein begabungs- und begabtenfördernder Deutschunterricht unter Berücksichtigung der Sprachdomänen aussehen? Weiteres wurden noch Fragen gestellt zu sprachlicher (Hoch-)Begabung, Persönlichkeitsmerkmalen von Lernenden und Kreativität, der Rolle der Lehrperson sowie der Erkennung von Sprachprodukten. Der letzte Frageblock ist so gestaltet, dass die Befragten ihre Wünsche, Anregungen und letztendlich persönliche „Botschaften“ zu diesem Thema äußern können. Er ist auch insofern von Bedeutung, weil er möglicherweise Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung des derzeitigen Forschungsstandes beinhaltet.

6.2.1 Sprachliche (Hoch-)Begabung

Was verstehe ich unter einer besonderen Sprachbegabung?

- ❖ Aus meinen bisherigen U-Erfahrungen würde ich folgende vielfältige Fähigkeiten als Ausdruck einer Sprachbegabung definieren: *Fähigkeit zu korrektem und differenziertem Ausdruck im Mündlichen und/oder Schriftlichen*; neben Ausdruck und Stil erachte ich allerdings auch *Fantasie und Ideenreichtum im Sprechen und/oder Schreiben als sprachliches Talent ...*

- ❖ *Schnelle Aufnahmefähigkeit* und Anwendbarkeit in kombinierter Form. *Eigene Lösungsmöglichkeiten.*

- ❖ Unterstufe AHS: Freude am Schreiben kreativer Texte; *produziert längere, sprachlich anspruchsvollere Texte* als der Durchschnitt; *größerer Wortschatz*; kann sich *originelle Handlungsverläufe* ausdenken und sie auch *sprachlich einwandfrei umsetzen* (beherrscht z.B. die passenden Tempusformen, Vorzeitigkeit, Konjunktiv); oft *besonders fantasiebegabt*; *erkennt schnell sprachliche und sprachlogische Mängel* in Texten. Auffallend hohe Schreibkompetenzen finden sich öfter bei Kindern, die eher introvertiert sind, d.h. dass ihre mündlichen Kompetenzen in dem Alter oft (noch) nicht mit den schriftlichen mithalten können. Umgekehrt gibt es extrovertierte Kinder, die gern und gewandt sprechen, sich in Rollenspielen und Improvisationen hervortun, deren Schreibkompetenzen aber (noch) nicht mit der Qualität der mündlichen sprachlichen Äußerungen mithalten können.

- ❖ Sprachbegabung ist dann gegeben, wenn man über eine hohe Sprachkompetenz verfügt und der *jeweiligen Situation angepasst Sprache einsetzt*. Wer ist mein Gegenüber? Das ist die Kernfrage. Wie muss ich sprechen, dass ich auch gehört und verstanden werde?
Außerdem spielt sich sprachliches Handeln auf der Inhalts- und Beziehungsebene ab. Sprachbegabung im Deutschunterricht erkenne ich an der Art und Weise, wie Schüler sprechen, *wie sie Sprache einsetzen*, auch, wie sie *literarische Texte präsentieren* oder eine *Meinungsrede* halten. Ein sprachbegabter Schüler verfügt über einen *größeren Wortschatz, spricht flüssig und verständlich* in Sätzen und nicht in „Signalen“.

- ❖ Diese ist durch Vorlesen, Beantwortung von Fragen im Unterricht und bei den diversen schriftlichen Arbeiten erkennbar.

Außerdem ist dies auch durch *außerordentliches Interesse* (an den Inhalten, bzw. Eigeninitiative – Vorschläge etc.) sichtbar.

Besondere Sprachbegabung drückt sich dann auf allen Ebenen (Vorlesen, Rhetorik und Schreiben) aus.

- ❖ *besonders lange, meist fehlerfreie Texte*, Vorliebe für die *selbständige Textproduktion*, *meist Vielleser/innen*, übernehmen gerne *Präsentations- und Moderationsaufgaben*, sprechen viel und lange mit der Lehrperson (Angaben beziehen sich auf Schüler/innen der Primarstufe)

Es fällt auf, dass Sprachbegabungen in allen Domänen der deutschen Sprache auftreten. Als Beispiele genannt werden u. a. differenzierter Ausdruck beim Sprechen und Schreiben, situationsadäquater Sprachgebrauch, längere Texte, Präsentation von literarischen Texten, selbständige Textproduktion. Genannte Merkmale wie „größerer Wortschatz“, „spricht flüssig und verständlich“ und „lange, meist fehlerfreie Texte“ könnten vielleicht leichter erkannt werden, sie fallen in die Kategorie der Oberflächenstruktur. „Originelle Handlungsverläufe“, „eigene Lösungsmöglichkeiten“, „erkennt schnell sprachliche und sprachlogische Mängel in Texten“ weisen auf Kategorien hin, die schwerer messbar sind. Sie beziehen sich auf das Erkennen von sprachlichen Zusammenhängen, Sprachkreativität und letztendlich auch Mut, sich auf sprachliche Wagnisse einzulassen. Die genannten Merkmale „außerordentliches Interesse an Inhalten“, „selbständige Textproduktion“, „Vielleser/innen“, „schnelle Aufnahmefähigkeit“ und „eigene Lösungsmöglichkeiten“ sind Merkmale der kognitiven Ebene, repräsentieren aber auch Eigenschaften wie hohe Motivation und Begeisterungsfähigkeit.

6.2.2 Persönlichkeitsmerkmale, Kreativität und Sprachbegabung

Welche persönlichen Merkmale könnten meine Schüler und Schülerinnen sonst noch aufweisen? (Kreativität, Motivation, Selbstorganisation etc.)

- ❖ Als die (sprachliche) Begabung zentral beeinflussendes/förderliches Merkmal erachte ich eindeutig die persönlichen – nichtintellektuellen – Einflussfaktoren: wie *Motivation, Risikobereitschaft, hohe Fehler-/Misserfolgstoleranz, ...*
- ❖ *Kreative Lösungsvorschläge* und -wege bei *offenen Aufgabenstellungen*
- ❖ Auffallende Sprachbegabung ist meiner Meinung nach immer *gepaart mit Kreativität und Motivation, aber nicht unbedingt mit einer guten Selbstorganisation*. Oft auch mit überdurchschnittlich *hoher kognitiver Reife, kritischem Denken, höherem Interesse an unterschiedlichsten Inhalten und mehr Weltwissen*.
- ❖ Oberstufe AHS: häufig (literarisches) Schreiben ohne Arbeitsauftrag aus der Schule, oft auch Lyrik; tut sich leichter mit der Rezeption literarischer Texte als der Durchschnitt – *mehr Interesse, schnelleres Verständnis, Wertschätzung des ästhetischen Gehalts* von literarischen Texten; bessere Resultate in allen Textsorten, in denen es vor allem um pointierte Formulierungen geht, zB Kommentar, Meinungsrede ...; versteht auch komplexe Sachtexte leichter, schneller, tiefer als der Durchschnitt; oft ausgeprägtes Interesse an Literatur/Theater/Film; ...
- ❖ Meist *sehr kreativ* (auch handwerklich) und *gut organisiert*, schreiben gerne Listen für alle noch zu erledigenden Tätigkeiten

Hier werden Persönlichkeitsmerkmale von Lernenden genannt, die schon in Hinblick auf die Testungen und beschriebenen (Hoch-)Begabungsmodelle in dieser Arbeit erwähnt wurden. Beispiele dafür repräsentieren Nennungen wie Kreativität, Risikobereitschaft, kreative Lösungsvorschläge, hohe kognitive Reife und kritisches Denken. Gerade der Begriff der Kreativität wird sehr häufig und wieder in Verbindung mit offenen

Aufgabenstellungen genannt. Umso offener und freier Aufgaben gestellt werden und umso mehr Freiheiten die Lernenden bei ihrer Umsetzung haben, desto größer ist ihre Bedeutung für die Begabungsförderung (siehe dazu auch (hoch)begabungsfördernde Praxisübung für den Deutschunterricht, Kap. 6.3). Von „hoher Fehler-/Misserfolgstoleranz“ spricht auch Farkas im Zuge ihrer Beschreibung der Lehrerrolle. Sie verweist auf die Aufgabe der Lehrperson, sowohl sprachlich begabte Kinder an ihre sprachlichen Grenzen zu führen, i. S. v. die Aufgabe sollte etwas „anstrengend“ sein, aber auch zu unterstützen, wenn es darum geht, ein eventuelles Scheitern oder eine Durstphase von Schülern zu begleiten und ihnen dabei zu helfen, immer wieder „aufzustehen“.

6.2.3 (Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht

Welche Unterrichtsformen, Methoden, Aufgabenstellungen finde ich geeignet für einen begabungsfördernden Unterricht?

- ❖ Förderung seiner/ihrer individuellen Begabung: *Enrichmentangebote wie Buchtipps, besondere Schreibanlässe*, Hinweis auf außerschulische Schreibmöglichkeiten (Wettbewerbe); *Mentoroptionen* f. den/die begabte/n S/S innerhalb der Klasse etc.
- ❖ *Offene Aufgabenstellungen; Lernen mit COOL* (kooperative, offenes Lernen); *Differenzierte Aufgabenstellungen* (falls Motivation von Seiten der Schüler vorhanden)
- ❖ Ich antworte andersherum: Weil ich immer davon ausgehe, dass in meinen AHS-Klassen unterschiedlich begabte SchülerInnen sitzen, gehören folgende Methoden bzw. Herangehensweisen zu meinem alltäglichen Unterricht:
Arbeitspläne mit Pflicht- und Küraufgaben; Portfolios (auch mit Pflicht und Kür, und natürlich! immer auch offenen Aufgabenstellungen); *Peerfeedback: SchülerInnen als SchreibexpertInnen sehen; Besprechung von Schülertexten im Plenum* ab der 1. Klasse: *Feedbackkultur entwickeln* und pflegen (Ich – als SchülerIn – gebe Feedback in der Haltung eines kritischen Freundes): Was gefällt mir am Text, was nicht, und warum?

Vielfältige Schreibaufgaben, nicht nur die „Textsorten“; auch *freie Texte ohne formale Vorgaben*; *automatisches Schreiben* (écriture automatique); *viel gemeinsames Schreiben* im Unterricht (inkludiert auch oft die Lehrerin); (literarische) *Rollenspiele; Übungen aus der Dramapädagogik ...*

- ❖ Weg vom Input-Output Unterricht, weg von Arbeitsblättern mit genauen Anweisungen, weg von Lückentexten und auch weg von einigen Aufgabenformaten der Standardüberprüfungen.

Offene Aufgabenformate, die Freiräume ermöglichen sind für die Entwicklung der Kreativität ein Muss. Der Lehrer ist der Impulsgeber, Coach, begleitet Lernprozesse und lässt begabte Schüler, die auch über eine hohe Lernbereitschaft verfügen, in einen Flow kommen.

- ❖ *Vermittlung zu Wettbewerben für Kurzgeschichten, eigene Aufgabenstellungen bei Schularbeitsthemen zur Vorbereitung* (z. B. Bildgeschichte), SchülerInnen, die Vielleserinnen sind, empfehle ich *die Lektüre ab und zu kurz vorzustellen*;

- ❖ *Offene Aufgabenstellungen*, wie z.B. das Schreiben eines Kriminalromans, während andere Kinder ihre Pflichtaufgaben erledigen.

Forschungsfragen, die zu selbständigem Literaturstudium oder Internet-Recherchen führen.

Jede Art von *individualisierten Angeboten*.

Atelier-Unterricht (z.B. Schreibwerkstätten)

6.2.4 Die Rolle als Deutsch(begabungs)-Lehrperson

Wie sehe ich meine Rolle als Deutschlehrerin in einem begabungsfördernden Unterricht?

- ❖ Meine Rolle als Lehrerin in einem begabungsfördernden Unterricht sehe ich nicht wesentlich anders als sonst; anders gesagt, ***Begabungsförderung denken wir doch wohl mehr oder weniger mit***; vor allem an den AHS-Standorten, wo nicht der – gleichzeitige -DAF/DAZ-Unterricht andere Voraussetzungen schafft.
Heißt für mich, ich habe immer die Aufgabe, ***die Potentiale meiner SchülerInnen wohlwollend einzuschätzen und bestmöglich zu fordern und zu fördern.***
- ❖ Der Lehrer gibt eigentlich nur den Zeitrahmen vor, bespricht mit dem Schüler die ***Lernzielformulierungen, begleitet den Lernprozess***, gibt ev. ***Feedback*** oder gibt auch ***Hinweise auf weiterführende Literatur.***

„(...) *Begabungsförderung denken wir doch wohl mehr oder weniger mit; (...)*“ „*Heißt für mich, ich habe immer die Aufgabe, die Potentiale meiner SchülerInnen wohlwollend einzuschätzen und bestmöglich zu fordern und zu fördern.*“

Diese Aussage beantwortet die Frage punktgenau und macht Hoffnung, dass viele Lehrer einen begabungsfördernden Unterricht für selbstverständlich halten und diesen auch umsetzen, vielfach durch großes persönliches Engagement und mit dem Selbstverständnis, dass das Lehrersein eine Berufung ist.

6.2.5 Sprachprodukte (Hoch-)Begabter

Indikatoren sowie Sprachprodukte von besonders sprachbegabten Schüler und Schülerinnen könnten sein?

Lesen/Leseverstehen

- ❖ *Verknüpfende Zusammenhänge oder Motive aus verschiedenen Texten herausarbeiten*, 7. Schulstufe NMS
- ❖ Unterstufe AHS: kann bereits *triviale von anspruchsvollere Kinderliteratur unterscheiden* und dies begründen (z.B. an Hand der Zeichnung der Charaktere, der Handlungsverläufe, der Sprache); liest gerne *dicke Romane mit komplexen Handlungsverläufen ...*
- ❖ Schüler lesen Bücher der Jugendliteratur und können deren Inhalte durch Gestaltung sichtbar machen. *Sie sind in der Lage, offene Fragen an den Text zu stellen und sie ev. auch dramapädagogisch zu bearbeiten.* (NMS – 6., 7., 8. Schulstufe)
- ❖ In meinen Klassen eine 1., 2. und 3. Unterstufe (10–14 Jahre) gibt es SchülerInnen, die durch *betontes, ausdrucksstarkes Lesen* zeigen, dass sie lesegeübt sind. Diese SchülerInnen *fassen auch den Inhalt sprachlich präzise* zusammen.
- ❖ Junge Lernende können mehrere *Figuren aus drei verschiedenen Kinderromanen miteinander vergleichen und dazu substantielle Aussagen machen*, 12 Jahre, 6. Schulstufe (NMS)
Kinder können Texte nacherzählen und Fragen zum Text beantworten, sowie Bezüge zu ähnlichen Texten herstellen. Manche Texte haben hohen Aufforderungscharakter und die Kinder schreiben dazu eine Zusammenfassung bzw. ev. auch eine Fortsetzung.

Sprechen und Zuhören/argumentative Diskussionen

- ❖ Rhetorisch gute und **ausdrucksstarke Präsentationen**, BHS, 11. Schulstufe
- ❖ Unterstufe AHS: Sind besser oder länger als Gleichaltrige in der Lage, **konzentriert zuzuhören und das Gehörte korrekt wiederzugeben**.
- ❖ Sprachbegabten Schülern hört man gerne zu. Sie haben meist eine sehr angenehme Vortragsweise, bauen zu ihren Zuhörern eine Art von Beziehung auf, wählen ihr **Sprechtempo sehr gekonnt, halten Blickkontakt und stehen fest und sicher vor der Klasse**. Sie ergänzen und unterstützen den Inhalt ihrer Präsentation durch die richtige Mimik und Gestik und spüren, ob sie gehört und verstanden werden. Haben sie eine eher tiefere Stimmlage, ist das von Vorteil.
- ❖ Sprachbegabte Schüler/innen verwenden in ihren Erzählungen einen **elaborierten Wortschatz und haben auch eine Vorliebe für Sarkasmus und Ironie**. Sie setzen Stimme und auch nonverbale Elemente meist situationsadäquat ein und haben immer eine Antwort parat und häufig das letzte Wort ;-)

Textschaffen/Schreiben

- ❖ Vor allem im kreativen Schreiben **erarbeiten begabte Schüler eigene Textformen** (Kombinationen aus Lyrik und Epik), Wortneuschöpfungen und Formgedichte. (Aufgabenstellung ist bis auf das Thema absolut offen.) 8. Schulstufe NMS
- ❖ Inhalt und Schreibstil, Tonfall und Ausführung sind dabei so gut, dass **die Leistung weit über ihr Alter hinaus erbracht wird**.
- ❖ Sie können sich **schriftsprachlicher Mittel kreativ bedienen** und damit den **Rahmen des Gewohnten und Erwarteten sprengen** und zu überzeugenden Produkten gelangen. Geschichten schreiben diese Kinder liebend gerne und **halten sich selten an eine Längenvorgabe**. Es bereitet ihnen Freude, ihre eigenen **Geschichten vorzulesen und sie diskutieren auch mit den Lehrpersonen über ev. Korrekturen derselben**.

Auf die Sprachbereiche umgelegt können folgende Punkte zusammenfassend genannt werden: Hohes Leseverstehen wird mit der Komplexität und dem Umfang von Leseinhalten in Verbindung gebracht („dicke Romane mit komplexen Handlungsverläufen“). In einem aufbauenden Schritt können daraus anspruchsvollere Aufgabenstellungen abgeleitet werden („offene Fragen an den Text stellen und sie ev. auch dramapädagogisch bearbeiten“, „Bezüge zu anderen Texten ableiten“).

Im Bereich Sprechen wird konzentriertes Zuhören als Grundlage für weitere korrekte Wiedergabe angesprochen, auch ausdrucksstarke Präsentationen werden genannt. Auch beim Schreiben wird der Hinweis gegeben, dass Textsorten sich in ihrem Inhalt, Schreibstil dadurch von anderen Arbeiten unterscheiden, die Ausführungen gehen weit über das Alter der Lernenden hinaus. Es ist anzunehmen, dass die Schreibprodukte komplexer sind als bei Gleichaltrigen. Auch hier wieder der Hinweis auf längere Texte sowie dem kreativen Umgang mit schriftsprachlichen Mitteln. Die Schreibprodukte sprengen auch zu enge Rahmenbedingungen, besonders begabte Schüler auch halten sich selten an eine Längenvorgabe.

6.2.6 Anforderungen und Wünsche zum Bereich Begabungsförderung

Welche Konzepte, Unterstützung bräuchte es noch für einen begabungsfördernden Unterricht?

- ❖ Mehr Fokus auf BF im Rahmen der Lehrerausbildung: *gezielte Seminare*
- ❖ *Ausbildungsangebote bzgl. allgemeiner Grundlagen der Hochbegabtenförderung und zur Aufgabenstellung.* Die Diagnosekompetenz sehe ich eher im psychologischen Bereich angesiedelt.
- ❖ Das Gebot der *Binnendifferenzierung* ist ja keine Erfindung der allerjüngsten Zeit – daraus ergibt sich ebenfalls schon einiges an Auftrag und Herausforderung, was auch den begabteren SchülerInnen zugutekommen sollte.

Ich denke weiteres, dass ein methodisch und inhaltlich möglichst breit gefächertes Deutschunterricht (siehe oben) explizite Begabungsförderung nicht wirklich nötig hat, weil er sie inkludiert. Je mehr allerdings sich der Deutschunterricht in Richtung

Standardisierung und Kompetenzorientierung entwickelt, – das heißt für mich auch, *je enger und kleinschrittiger die Vermittlungsmethoden gewählt werden, – desto mehr werden überdurchschnittlich sprachbegabte Kinder und Jugendliche leiden und desto nötiger wird es werden, für sie einen eigenen Unterricht zu erfinden.*

- ❖ Materialzentrierter Unterricht, Stationenpläne und das Abarbeiten von Arbeitsblättern mit anschließender LZK haben mit begabungsförderndem Unterricht wenig zu tun. Je schwerer ein Schüler lernt, desto kleinere Lernschritte benötigt er, desto mehr Hilfe von Lehrerseite, aber *je begabter ein Schüler ist, desto offener sollte für ihn der Unterricht sein.* Dazu gehören selbst gewählte Lernmaterialien, forschendes Lernen, sich selbst Wissen aneignen durch Recherche.

Begabten Schülern sollten auch *unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten angeboten werden*, denn sie haben meist große Freude an ihrem Lernergebnis.

- ❖ *Eigene Begabentreffs zu Literaturlektüre* (Lesezirkel) bzw. *Schreibwerkstätten* im Rahmen einer Ganztagschule leicht einbaubar.

In meiner Schule gibt es Theatergruppen (Unter- und Oberstufe), in denen etliche Begabte teilnehmen. Deren Vorbereitung bei der Texterarbeitung, im Ausdruck etc. sehe ich auch als Fördermaßnahme.

Was müsste sich auf Schulebene ändern?

- ❖ *Integration von konkreten begabungsfördernden Programmen in die Regelschule* (ev. Adaption von bereits existierenden Modellen wie das SEM oder die Jena Schulen)

- ❖ *Auf Schulentwicklungsebene müsste Platz für den Hochbegabtenbereich geschaffen werden.* Dzt. ist dieser Bereich nicht existent.

- ❖ Auf diesen Ebenen kann bzw. könnte man sich als Lehrkraft einbringen und eben dort Begabte zusätzlich fördern.

Wie würde meine perfekte begabungsfördernde Schule aussehen?

- ❖ Neben Regelschule *Projektzeiten f. diverse Enrichmentangebote; heterogene und homogene Lerngruppen; Anleitung zum selbstinitiierten, selbstverantwortlichen Lernen und Entfalten der eigenen Begabungen* (als Voraussetzung dafür: Einführungen in die Thematik BF und Informationen f. die S/S)

- ❖ Eine begabungsfördernde Schule müsste für mich *im Besonderen im Bereich der Kreativität arbeiten. Weg von der Normierung, hin zu eigenen Ideen und Lösungsmöglichkeiten!*

Was möchte ich noch sonst gerne zum Thema (Hoch-)Begabung anmerken?

- ❖ Ich möchte noch anmerken, *dass es ohne Hochbegabtenförderung keine geistige Elite, keine Innovation in einem Land gibt und somit auch kein Vorankommen!* Hochbegabtenförderung ist mehr denn je notwendig und es ist höchste Zeit, dass auf diesem Gebiet zielstrebig gearbeitet wird.

- ❖ *Hochbegabung muss sich in unserem Schulsystem im Wesentlichen außerhalb des Unterrichts selbst weiter entwickeln.*

Aus diesen Antworten können sich folgende Anforderungen an weitere Forschungsansätze, Schulentwicklungsprogramme und Umsetzungsmöglichkeiten im Deutschunterricht ergeben:

- Weiterer Ausbau an Ausbildungsmöglichkeiten
- Weniger Standardisierung und Kompetenzorientierung (behindert die Begabungsförderung)
- Begabtentreffs, offene Unterrichtsgestaltung, Theatergruppen, kreative Schreibwerkstätten
- Integration von konkreten begabungsfördernden Programmen in die Regelschule/mehr Platz für den Hochbegabtenbereich
- Projektzeiten f. diverse Enrichmentangebote
- Mehr Arbeit im Bereich der Kreativität auf Schulebene

6.3 (Hoch)begabungsfördernde Praxisübung für den Deutschunterricht

Im Zuge meiner Recherche für diese Diplomarbeit führte ich eine Reihe von Gesprächen mit Lehrpersonen aus der Praxis. Besonders hervorzuheben wären hier die Expertise sowie Ratschläge von Hrn. Prof. Mag. Martin Windischhofer von der Sir Karl Popper Schule. Mag. Windischhofer war so freundlich und hat mir nachfolgende Übung als Anschauungsbeispiel für den Deutschunterricht geschickt und mir erlaubt, diese für meine Arbeit zu verwenden.

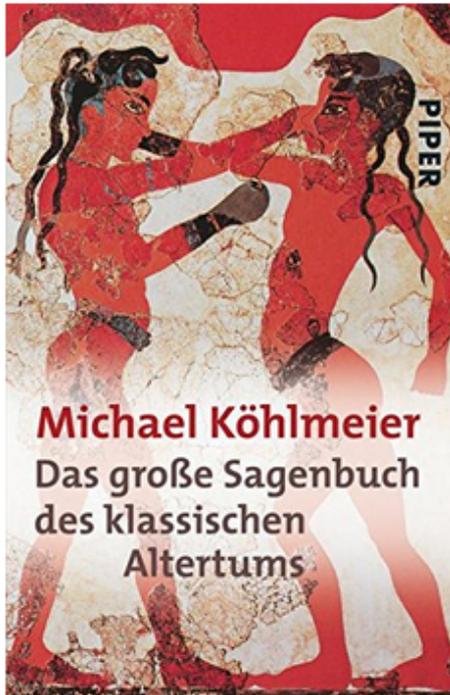
Ich darf mich hier an dieser Stelle herzlich bei ihm für alles bedanken.

Wenn man das nachfolgende Aufgabenbündel betrachtet, so sticht sofort die offene Aufgabenstellung ins Auge. Einzig das Lesen von „Das große Sagenbuch des klassischen Altertums“ von Michael Köhlmeier ist Voraussetzung für den weiteren „Aufgabenpool“. Themen und Methoden sind frei wählbar und auch untereinander kombinierbar (siehe Aufgabenpool zur freien Bearbeitung).

Die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre Übungen nach ihren individuellen Interessen zusammenzustellen sowie Arbeitsprozess und Aufgabenlösungen völlig ohne weitere Angaben zu gestalten. Die Aufgabenstellungen sind anspruchsvoll, kreativ, vielfältig und sprechen alle Sprachdomänen an.

EVA NEU

Die EVA-Phase umfasst in Deutsch für **6 Einheiten** (EH). Die Stundenzahl ergibt sich aus den theoretisch stattfindenden Unterrichtsstunden (5c: 10 / 5d: 9) abzüglich eines Drittels, das für den Fokus/Schwerpunkt reserviert ist. Das Thema dieser EVA in Deutsch sind griechische Sagen. Du benötigst dazu wie angekündigt das Sagenbuch von Michael Köhlmeier. Das Buch kann man entweder kaufen oder in der Schulbibliothek entleihen.



Pflichtauftrag: Lesen (2 EH)

Lies im Buch bis Seite 306 (Ende der Herakles-Sagen). Lesezeit ist üblicherweise außerhalb der Unterrichtszeit. Dennoch bin ich bereit, zwei Einheiten dafür bereitzustellen. Die restliche Lesezeit (zwei Einheiten sind natürlich zu wenig) ist als Hausaufgabe zu sehen.

Aufgabenpool zur freien Bearbeitung (4 EH)

Befasse dich nach dem Lesen mit den Inhalten. Wähle dafür ein oder mehrere **Themen** sowie eine oder mehrere **Methoden** und kombiniere sie so, dass du sie gut im Ausmaß von 4 EH bearbeiten kannst. Unten findest du die Auswahlliste.

Nachweis und Abgabe

Bearbeite die Aufgaben so, dass du mir am Ende einen Nachweis darüber erbringen kannst, was du gemacht hast. Du kannst diesen Nachweis entweder bis **Freitag, 12. Mai**, hier auf Moodle (Abgabebereich unten) hochladen (z.B. Textfiles) oder ihn physisch bis Samstag, 13. Mai, bei mir bis 11.45 in der Schule abgeben.

So ein Nachweis soll folgende Informationen enthalten: Name, Thema, Methode, Bearbeitungszeit.

Hinweis: Abgegebenen Texte werden von mir gewertet/registriert/ggf. kommentiert, aber nicht korrigiert (weil im Unterricht erarbeitet).

THEMEN ZUR WAHL

- Die Odyssee (z.B. als geschichtliches Dokument, als Sinnsuche, als Heldengeschichte, als Vorlage für alle weiteren Abenteuerromane, *Odysseus als Held*, *Odysseus und seine Arroganz*, *Odysseus und die Frauen*, *Monster in der Odyssee* etc....)
- Frauen und das Frauenbild in antiken Mythen
- Männer und Männlichkeit in antiken Mythen
- Schönheit und Körper in antiken Mythen (z.B. wie werden die Liebhaberinnen des Zeus beschrieben, was gilt als schön, was galt in der Antike als schön, man könnte sich Statuen und Bilder anschauen...)
- Helden bzw. der Heldenbegriff in griechischen Mythen (z.B. einzelne Helden vergleichen, oder einen bestimmten „Helden“ wählen, moderne Helden,...)
- Bedeutungsvolle Orte in Mythen
- Die Liebe in Mythen (z.B. Liebe und Verrat, unsterbliche Liebe, Liebe zwischen Göttern und Menschen,...)
- Politik und Gesellschaft in antiken Mythen (z.B. Politiker oder Könige im Vergleich mit heutigen Politikern, ...)
- Krieg in antiken Mythen (z.B. Troja, im Vergleich zu modernen Kriegen,...)
- Götter in antiken Mythen (z.B. einen bestimmten Gott mit anderen Göttern in anderen Mythologien vergleichen, oder die Darstellung der Götter in verschiedenen Bearbeitungen anschauen, Bibel und Mythos vergleichen, keltische und griechische Götter, ägyptische Götter etc....)
- Die Schöpfung der Welt oder des Menschen in verschiedenen Mythen oder Texten (z.B. Schöpfung in der Bibel v. Schöpfung in griechischen Mythen)
- Monster in Mythen und ihre (symbolische) Bedeutung
- Die Sintflut bzw. Apokalypse in verschiedenen Mythen (z.B. Bibel v. griechische Mythen, Bedeutung, Grund,...)
- Gut und Böse in Mythen
- Der Mensch und Menschlichkeit in Mythen
- Eine Figur aus den griechischen Mythen aussuchen und ihre Bedeutung, Geschichte, literarische Bezüge untersuchen etc.
- Freies Thema: Bitte mich kurz fragen (z.B. per Mail)

METHODEN ZUR WAHL

- Gedichte zum gewählten Thema schreiben
- Einen erzählerischen Text zum gewählten Thema schreiben
- Einen kreativen Text aus der Perspektive einer mythischen Figur schreiben
- Einen Zeitungsartikel über einen Vorfall im Mythos schreiben
- Eine Szene für ein Theaterstück zum Thema schreiben
- Einen kurzen Film drehen
- Interviews mit einer handelnden Figur schreiben (ggf. filmen)
- Filmmusik oder musikalische Untermauerung zu einem Mythenstoff zusammenstellen, komponieren, und Wahl begründen
- Musikalische Verarbeitungen eines Mythenstoffs anhören oder anschauen und evtl. rezensieren
- Statuen, Porträts, Gemälde etc. zu deinem Thema interpretieren
- Eigene Bilder oder Porträts schaffen
- Eines Auszug aus einem Graphic Novel oder ein Comic zeichnen
- Zu einer musikalischen Verarbeitung eures Stoffes etwas malen, oder zu einem Bild etwas Kreatives schreiben
- Zeitungsartikel oder wissenschaftliche Artikel zum Thema zusammenfassen (Textsorte: Zusammenfassung)
- Einen Leserbrief, offenen Brief, oder eine Meinungsrede zum Thema oder aus der Perspektive einer Figur schreiben
- Eine Textinterpretation oder Textanalyse zu einer literarischen Bearbeitung verfassen
- Verschiedene Bearbeitungen eures Themas in der Literatur vergleichen und beschreiben (z.B. Odysseus, Ödipus in der Literatur, Gedichte, Erzählungen, Romane, Theaterstücke etc.)
- Wissenschaftliche Artikel zum Thema exzerpieren und zusammenfassen
- Eine Bibliographie zum Thema erstellen
- Eine Powerpoint, ein Poster o.ä. zu eurem recherchierten Thema zusammenstellen
- Eine graphische Präsentation eures Themas erstellen (z.B. die Verwandtschaftsverhältnisse der griechischen Götter illustrieren)
- Eigene Methode: Bitte mich kurz fragen (z.B. per Mail)

7 Zusammenfassung und Schlussbetrachtungen

Unter dem Begriff „Begabung“ wird das gesamte Leistungsvermögen einer Person verstanden, diese ist individuell verschieden und unterschiedlich ausgeprägt, im schulischen Bereich wird darunter oft verstanden, dass ein Schüler/eine Schülerin etwas besonders gut kann bzw. überdurchschnittliche Leistung in einem Fach (oder auch mehreren Fächern) erbringt, meist im Vergleich zu anderen Klassenkameraden. Bei „Begabten“ handelt sich hiermit um Lernende, die durch ihre Fähigkeiten höhere Lernbereitschaft, Lerntempo mitbringen. Die nächste Stufe auf der Begabungsleiter stellt die Hochbegabung dar. Diese wird mittels psychologischer Testung festgestellt und beinhaltet meist einen hohen Intelligenzquotienten, aber auch „weichere“ Kriterien wie Kreativität, Selbstorganisation und -motivation. Alle darauf aufbauenden Entwicklungen können in einer Leistungsexzellenz münden, dieser Begriff beschreibt herausragende (berufliche) Leistungen und Erfolge vom Menschen ihrer Zeit (viele von ihnen wurde der Titel eines „Genies“ erst post mortem verliehen). Begabungsausprägungen sind auch immer das Ergebnis des Zusammenspiels eines Menschen mit seiner Umwelt, der ihn umgebenden Gesellschaft und dem Zeitgeist. In unserem heutigen Zeitalter der Technologie werden Personen mit besonderen Begabungen möglicherweise mehr Aufmerksamkeit und Bedeutung erfahren als zum Beispiel Schriftsteller. Begabungen treffen auch immer auf ein bestimmtes Bildungssystem und Förderumfeld, ist dieses nicht optimal gegeben, können (Hoch-)Begabungen nicht ausgebildet werden bzw. verkümmern (bezogen auf Schule). Das Erkennen und die Förderung dieses „besonderen Potenzials für (Lebens)leistungen“ und in weiteren Sinne auch Lernleistungen sollte die Königsdisziplin unseres Bildungssystems und somit der Schule und des Unterrichts darstellen, leider ist das kaum der Fall. Im Zuge der Erarbeitung dieses Themas fiel auf, dass viele Forschungszugänge noch sehr jung sind und deshalb ihre Umsetzung in der Praxis erst am Anfang steht.

Besondere Begabungen im Fach Deutsch können in den Domänen Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen in unterschiedlicher Art und Weise auftreten. Diese einzelnen Sprachkompetenzen beinhalten Lernziele für die Lehrperson und sie beschreiben konkrete Handlungen durch dieses Sprachwissen. In Österreich erfolgen diese Beschreibungen anhand eines mittleren Anforderungsniveaus, in Hinblick auf den Lernfortschritt und die

Wissensanwendungen im Fach Deutsch wird ein „fiktiver Durchschnittsschüler“ definiert. Zusätzlich zu diesen Regelstandards müssten auch Expertenstandards, ein höheres Anforderungsniveau, formuliert werden. Derzeit fehlt ein dementsprechendes Modell, somit können auch Differenzierungen in Aufgabenstellungen in Hinblick auf überdurchschnittliche Kompetenzen nicht getroffen werden. Somit kann festgestellt werden, dass weder (Hoch-)Begabung noch begabungs- und begabtenfördernder Unterricht seitens der Bildungsforschung und des Gesetzgebers definiert sind.

Neueste Forschungen in diesem Bereich verfolgen einen umgekehrten Ansatz. Sie fragen sich nicht, wie könnten Kompetenzen, Lerninhalte etc. für (hoch)begabte Schüler und Schülerinnen aussehen, sondern untersuchen überdurchschnittliche, exzellente berufliche Sprachkarrieren von ausgewählten Personen, zum Beispiel Literaturpreisträger/-innen. Daraus werden letztendlich verschiedene Kategorien von Sprachbegabung abgeleitet, davon ausgehend erfolgen dann weitere Überlegungen zu den verschiedenen Sprachdomänen, möglichen zukünftigen Aufgabenstellungen und einem erweiterten Kompetenzprofil für Lehrkräfte. Sprachliche Begabungen sind sehr vielseitig, dieses Leistungsmodell bietet jedoch eine Orientierungshilfe bezüglich Hochbegabung im Fach Deutsch.

Gängige Testungen und Hochbegabungsmodelle zeigen die zentrale Bedeutung von verschränkten Begabungsfaktoren auf: Begabungen greifen ineinander und ergänzen sich. Sie bemühen sich somit um ein Gesamtbild eines begabten Menschen, geben aber auch Auskunft über den Leistungsbereich Sprache. In der isolierten Testung von Sprachkompetenz können nur Bereiche wie Rechtsschreibung und Grammatik leicht überprüft werden. Bereiche wie Textschaffen oder Sprechen, die besonders kreativ oder sprachgewagt sind, gelten als besondere Sprachprodukte. Durch empirische Untersuchungen von Sprachprodukten besonders begabter Lernenden können Merkmale abgeleitet werden, die auf eine besondere Sprachbegabung hinweisen, jedoch gibt es noch keine eindeutigen Testverfahren sowie analytische Verfahren, Sprachprodukte in diesem Bereich zu klassifizieren. Ob diese in Zukunft sinnvoll wären, sollte in weiterführender Forschung diskutiert und untersucht werden.

Der Lehrperson kommt die zentrale Rolle zu, besondere Begabungen zu erkennen und diese auch zu fördern. Es empfiehlt sich, Merkmallisten für (Hoch-)Begabungen als Orientierungshilfe einzusetzen, für eine Sensibilisierung und eine mögliche Vor-Diagnose

im eigenen Unterricht. Aussagekräftige Sicherheit ergibt sich jedoch nur aus Testungen durch den Psychologen.

Auf schulischer Ebene erfolgt die Förderung meist durch zwei Strategien, einerseits durch Beschleunigung des Lernens, d. h. Schüler und Schülerinnen können Klassen überspringen, andererseits durch eine Erweiterung und Vertiefung der Lernangebote. Der Schwerpunkt der Vertiefung wird neu aufgearbeitet, gerade in Hinblick auf offene Aufgabenstellungen, da gerade diese als besonders begabungsfördernd gelten, weil sie eigene Lösungsansätze des Schülers motivieren.

Grundsätzlich wäre davon auszugehen, dass die schulische Ausbildung von Kindern und Jugendlichen generell immer begabungsfördernd ist, Begabungsförderung in der „Natur des Unterrichts“ liegt. Leider ist dies nicht immer der Fall. Die Unterschiede der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Ausbildungsgrad, Wissenstand, Lernbereitschaft, Kenntnisse der Sprache Deutsch etc. nehmen stetig zu. Leistungsheterogenität gepaart mit höchst möglicher Individualisierung, dem gezielten Eingehen auf unterschiedliche Begabungen, sowie die Ansprüche einer allgemeinen Breitenförderung und Bildungsgerechtigkeit stellen Lehrpersonen vor neue Herausforderungen. Im Zuge der Förderung von besonders begabten Lernenden kommen nun noch zusätzliche Schwerpunkte bzw. didaktische Überlegungen auf die Lehrkraft zu. Diese erfordern ergänzende Ausbildungen zum „Begabungsspezialisten“. Pädagogik, Didaktik und andere Wissenschaftsdisziplinen sind gerade dabei, die wissenschaftlich fundierte Basis für Ausbildungsinhalte wie Diagnosekompetenz, Gestalten von Lernumgebungen, Binnendifferenzierung des Unterrichts zu erweitern und Curricula zu entwerfen. Teile werden schon heute durch eine Vielzahl an Instituten in Form von unterschiedlichen Zusatzqualifikationen im Bereich Begabungsförderung angeboten. Deutschlehrkräfte müssen neben einer hohen Fachkompetenz in den spezifischen Sprachdomänen auch Wissen über Sprachprodukte von Hochbegabten sowie über Begleitung im sprachlichen Förderprozess haben. Auch umfangreiches literarisches Wissen wird hier angesprochen, weil sich aus diesem Bereich anspruchsvolle Aufgaben generieren lassen.

Ausbildungen in diesem Bereich zu absolvieren, liegt im eigenen Ermessen der Lehrperson, diese sind an keiner Schule verpflichtend, mit Ausnahme der Sir Karl Popper Schule, einem Oberstufengymnasium für Hochbegabte. In dieser Schule entscheidet ein Auswahlverfahren, welche Schüler aufgenommen werden. Auch müssen die Lehrenden

regelmäßig an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Eine Modellschule, die hochbegabungsfördernde Maßnahmen sowohl auf schulorganisatorischer Ebene, aber auch konkret im Klassenzimmer umsetzt. Sie könnte als Prototyp für andere begabungsfördernde Schulen in anderen Bundesländern stehen (in dem Fall Gymnasien, die in diese Richtung neu ausgerichtet werden müssten). Jedoch ist sie eine Schule mit Auswahlverfahren in Hinblick auf besondere Begabungen. Da hier die Leistungsheterogenität nicht gleich groß wie in öffentlichen Pflichtschulen ist, kann dem Anspruch eines höchstmöglichen individualisierten Unterrichts („Schule der Person“) bezüglich Begabungsförderung leichter Folge geleistet werden. Dies gilt auch für das Thema der Binnendifferenzierung, das Auffächern von Aufgabenstellungen nach bestimmten Kriterien, da diese auch an das Leistungs- und Anforderungsniveau der Klasse angepasst sein sollten.

Es stellt sich nun die Frage, ob im Bereich der (Hoch-) Begabungsförderung eine spezielle Didaktik erforderlich ist. Die Antwort ist, wie vieles zu diesem Thema, nicht ganz eindeutig. Nein, da laut Lerntheorien sich auch Hochbegabte den Schritten des Lernens und der Durchführung des Denkprozesses nicht entziehen können. Die „Basisschritte“, beispielsweise des Lesenlernens, sind für alle gleich, hier ist keine gesonderte Didaktik nötig. Der Umgang mit den Ergebnissen sowie die Lern- und Denkgeschwindigkeit differieren jedoch. Während einige Schüler noch mit einer Wiedergabe des Inhalts eines Buches beschäftigt sind, können andere Schüler bereits den Text nach verschiedenen Gesichtspunkten interpretieren. Hier sind zusätzliche didaktische Überlegungen gefragt, hier kommen Differenzierungsmodelle ins Spiel, die Kategorien festlegen, wie man Aufgaben unterschiedlich gestalten könnte. Also ja, hier braucht es neue Ansätze zusätzlich zu den schon bestehenden didaktischen Betrachtungen und Erkenntnissen.

Die Deutschlehrkraft kann sich entscheiden, ob sie Aufgabenstellungen und Übungen speziell für (hoch)begabte Schüler entwirft oder Aufgabenbündel mit verschiedenen Differenzierungsstufen, hinzukommen noch Überlegungen zu offenen Lernformen. Spezielle Aufgabenformate für Hochbegabte sind bis dato wenig erforscht, es gibt aber Ansätze, die für Deutschaufgaben und Übungen gut adaptierbar sind.

Die Frage, ob besonders begabte Schüler durch ein differenziertes Angebot im Unterricht, durch Bildung spezifischer Gruppen oder mittels spezieller Förderprogramme oder

Schulen „anders“ gefördert werden sollten, bietet reichlich Gelegenheit zur Debatte. Schlagwörter wie Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Breitenförderung vs. Individualförderung, Verwendung von Ressourcen, Wert und Würde des Menschen in Verbindung mit Bildung nehmen eine zentrale Stelle im öffentlichen Bildungsdiskurs ein; sie sind auch politisch-ideologisch geprägt. Auch das Thema der „Elitenbildung“ und eine damit einhergehende negative Konnotation spielt hier eine Rolle. Auf dieses Thema bezogen, kann aber festgehalten werden, dass sich alle geforderten Aspekte nicht in *einem* Schultyp, in *einem* Klassenzimmer realisieren lassen, da sie sich teilweise widersprechen bzw. gerade in heterogenen Schülergruppen nicht umsetzbar sind, vorwiegend aus Zeitgründen, da die Lerngeschwindigkeit der schwächeren Schüler berücksichtigt werden muss. Konzepte wie die „Schule der Person“, eine Begabungsförderung durch eine höchstmögliche Individualisierung und Personalisierung werden derzeit erfolgreich in „homogeneren“ Versuchsklassen angewendet, wie das Beispiel des Deutschhaus Gymnasiums in Würzburg zeigt.

Durch die zunehmende Tendenz zu inhomogeneren Lerngruppen steigt die Komplexität der Unterrichtsgestaltung für die Lehrkräfte. Es gilt zugleich, individuelle Begabungen, Lerngeschwindigkeiten, Leistungspotentiale unterschiedlich zu fördern, aber auch eine Breitenförderung anzubieten. Es ist zu befürchten, dass diese Entwicklung in den nächsten Jahren weiter an Fahrt aufnimmt und der Druck auf die Schulen von Seiten der Öffentlichkeit und Eltern weiter zunimmt, auch was das richtige Maß der Förderung und die daraus resultierenden Chancen des eigenen Kindes betrifft. Alternative Klassengestaltungen, die es schon gegeben hat, wie die Aufteilung in unterschiedliche Leistungs- und Lerngruppen oder diverse schulische Aufnahmeverfahren, könnten ein Gegenmodell darstellen, mit dem Ziel, die Bandbreite von individuellen Begabungen zu verkleinern und somit die Kluft zwischen Breiten- und Individualförderung zu verringern. Den Lehrpersonen wäre so die Möglichkeit gegeben, sich auf einen Teilbereich der didaktischen Zugänge zu konzentrieren. Hier wären weitere gesellschaftliche Diskussionen angebracht sowie Lösungen auch für begabungs- und begabtenfördernde Unterrichtsmodelle zu erarbeiten.

Viele in dieser Arbeit diskutierte Ansätze sind im übergeordneten Feld der (Hoch-) Begabungsförderung anzusiedeln und erscheinen generell teils noch vage. Dennoch, eine Fülle von Ideen, obwohl noch am „Reißbrett“, wartet auf ihre Umsetzung oder zumindest teilweise Realisierung in der Praxis. Viele Konzepte können für einen begabungs- und

begabtenfördernden Deutschunterricht adaptiert werden und dank einiger Wissenschaftler/-innen gibt es konkrete Überlegungen zum Thema und didaktische Umsetzungsvorschläge für einen gelungenen Deutschunterricht. Auch muss nicht alles neu erfunden werden, Ziel dieser Arbeit war es grundsätzlich aufzuzeigen, dass es hier einen vernachlässigten Bereich gibt, der wieder in den Fokus einer bildungspolitischen Debatte zu rücken ist.

„Die schwächsten Schüler brauchen den besten Unterricht durch die besten Lehrer“, ein oft gehörter Satz seitens der Pädagogik kann so nicht stehen gelassen werden, er muss dringend diskutiert und hinterfragbar gemacht werden, durch Wissenschaft, Lehrende, Eltern und letztendlich durch die Gesellschaft. Die vorliegende Arbeit bietet eine Reihe von Argumenten, warum dem nicht so sein darf und warum gerade auch das Thema (Hoch-)Begabung ein Thema für den Deutschunterricht ist. Es stellt sich hierzu die Sinnfrage nicht mehr, wenn man folgenden Aussagen Recht gibt:

In einem Leitartikel der Salzburger Nachrichten von Manfred Perterer mit dem Titel „In unseren Schulen ist das Mittelmaß oberstes Ziel“ äußert sich der Journalist folgendermaßen:

„In Österreich gibt es rund 200.000 Supertalente. Sie werden kaum gefördert. Das Augenmerk gilt den schlechten Schülern. (...) Unser System Schule richtet sich nicht nach den Besten, sondern nach den Schlechtesten. Es wird ausschließlich darüber diskutiert, wie der Unterricht gestaltet sein muss, damit möglichst alle Kinder mitkommen. Als Maßstab für die Erstellung von Lehrplänen gelten die Schwachen und nicht die Starken. Das Ergebnis ist bestenfalls Mittelmaß. (...) Und so kommt es, dass in Österreich viele Supertalente verkümmern, weil sie nicht gefördert werden. Andere gehen rechtzeitig ins Ausland. Rückkehr eher unwahrscheinlich. (...)”¹⁵³

Claudia Resch vom Österreichischen Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) zeigt auf, dass in Österreich auf die Förderung begabter Kinder vergessen werde und sie kritisiert die verbreitete Argumentation, dass es derzeit zu viele Risikoschüler/-innen gebe, weshalb man sich nicht auch noch auf ohnehin leistungsstarke Schüler und Schülerinnen konzentrieren könnte. Diese würden ihre Begabung ohnedies von selbst entwickeln. Dies sei in ihren Augen „rechtswidrig, faktisch

¹⁵³ Perterer, Manfred: In unseren Schulen ist das Mittelmaß oberstes Ziel. Leitartikel In: Salzburger Nachrichten, Nr. 151, 72. JG, Freitag, 1. Juli 2016, S. 1.

falsch und langfristig schädigend“. Denn auch die 20 Prozent der Schüler und Schülerinnen, die Potenzial zu Spitzenleistungen hätten, hätten das Recht auf individuelle Förderung.¹⁵⁴

Was könnte in Hinblick seitens der Wissenschaft und Forschung in diesem Bereich also getan werden? Abseits von den Bereichen Schulpolitik, Schulentwicklung und Bildungsforschung könnte dies für einen (hoch)begabungsfördernden Deutschunterricht bedeuten: eine in Hinblick auf das Fach Deutsch erweiterte Zusatzausbildung für Fachlehrkräfte, Erarbeitung und Zusammenstellung von konkreten Deutschaufgabenstellungen in allen Sprachdomänen, Ausbau der vorhandenen Ansätze zur Differenzierung und deren Vermittlung an die Lehrkräfte in Aus- und Weiterbildung, auch mittels konkreter Beispiele, weitere Auswertung von Sprachprodukten und Erarbeitung von Kriterienkatalogen, um die Fachlehrkräfte für (Hoch-)Begabung zu sensibilisieren. Für weiterführende Untersuchungen von Sprachprodukten wie die Erstellung von spezifischen Aufgaben könnte das Fördermodell von Katarina Farkas als Grundlage herangezogen werden.

Auch stimmen die Antworten aus der empirischen Untersuchung positiv, da Begabungsförderung als selbstverständlich und somit als Teil des Unterrichtens betrachtet wird. Die Sinnfrage stellte sich somit für keinen Lehrer, im Gegenteil, viele wünschten sich in persönlichen Gesprächen eine stärkere Einbeziehung von begabungsfördernden Maßnahmen. Begabentreffs, offene Unterrichtsgestaltung, kreative Schreibwerkstätten, Theatergruppen, Projektzeiten für diverse vertiefende Projekte waren nur einige Wünsche an einen zukünftigen verstärkten Ausbau der Begabungsförderung.

Leider hat bis dato nur ein kleiner Teil der Lehrer das Angebot, eine Zusatzqualifikation zu erwerben, angenommen. Dies könnte sich aber in Zukunft ändern, wenn Schulen vermehrt auf das Thema Begabungsförderung setzen.

Wo liegen nun die Grenzen der (deutschen) Sprache und damit meiner Welt? Wenn man davon ausgeht, angelehnt an das Zitat Wittgensteins, dass Sprache Ausdruck des Seins ist, und diesem eine lebenslange Entwicklung zugrunde liegt, dann wächst Sprache ein Leben lang. Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, diese Sprachentwicklung zu fördern, mit allen Mitteln die zur Verfügung stehen und Schüler und Schülerinnen durch Herausforderungen

¹⁵⁴ Resch, Claudia zit.nach: Schliesselberger, Helmut: Vergessen wir auf die begabten Kinder? In: Salzburger Nachrichten, Nr. 151, 72. JG, Freitag, 1. Juli 2016, S. 3.

in ihr sprachliches Tun und somit *in* ihre Begabung zu führen. Sprachliche (Hoch-) Begabungen sind letztendlich nur bis zu einem gewissen Grad messbar. Es liegt im Wesen lebenslanger sprachlicher Entwicklungen, jederzeit erweiterbar zu sein, und das ist gut so. Denn die Grenzen der Sprache sind offen, nach oben hin. Diese Tatsache aufzuzeigen, diesen „Gedanken“ in den Deutschunterricht zu „führen“, über Bedeutung und Sinnhaftigkeit eines begabungs- und begabtenfördernden Unterrichts nachzudenken und letztendlich den Entschluss zu fassen, diesen verstärkter und bewusster umzusetzen, waren Ziel und Zweck dieser Arbeit.

Literaturverzeichnis

Acker, Bettina: Sprachverständnis und Sprachbegabung. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2001.

Düsing, Elke: Bildungsstandards und Kompetenzen für das Fach Deutsch. In: Goer, Charis, Koeller, Katharina (Hg.) Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Wilhelm Fink, Paderborn 2014, S. 51–61.

Farkas, Katarina: Texte hochbegabter Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Behrens, Ulrike, Eriksson, Birgit (Hg.) Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Hep Verlag, Bern 2011, S. 75–97.

Farkas, Katarina: (Hoch)begabung und Deutschunterricht. Der Versuch, zwei Wissenschaftsgebiete einander näher zu bringen. News and Science – Begabungsförderung und Begabungsforschung, 2/2013, Eigenverlag ÖZBF, S. 13-18.

Farkas, Katarina: Fachdidaktik Deutsch. Sprachdidaktik: Auf der Suche nach Sprachgenies – und der besten Lehrperson. In: Fischer, Christian, Schmid, Florian et.al. (Hg.) Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. IPEGE International Panel of Gifted Education, Eigenverlag ÖZBF, Salzburg 2014, S. 79–99.

Farkas, Katarina: Die Sprachkommode – Ein Konzept zur Förderung sprachlich sehr begabter Schülerinnen und Schüler aller Stufen. In: Journal für Begabungs- und Begabtenförderung. Österreichischer Studienverlag. Innsbruck 2/2015, S. 39–49.

Farkas, Katarina: Hochbegabtenförderung im Fach Deutsch. Das Modell Sprachkommode. Vorabdruck, noch nicht publiziert, 2017, S. 5–19.

Feldhusen, John, F.: Lehrer für Hochbegabte: Eigenschaften und Ausbildung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) Hochbegabung-Gesellschaft-Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg. Bock, Bad Honnef 1986, S. 194–209.

Fischer, Christian: Begabungsforschung und Begabtenförderung als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Wagner, Harald (Hg.) Begabtenförderung und Lehrerbildung. Bock, Bad Honnef 2002, S. 41–45.

Fischer, Christian, Ludwig, Harald (Hg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Aschendorff, Münster 2006.

Fischer-Brehm, Karin: Literaturdidaktik und Hochbegabung. In: Urban, Klaus, K., Joswig, Helga (Hg.) Begabungsförderung in der Schule. Klausur-Verlag, Rodenberg 1998, S. 77–97.

Greiten, Silvia: Forschungsprojekt ‚Lernaufgaben von und für Hochbegabte‘. Befunde aus der ersten Teilstudie mit Gruppendiskussionen. In: Ralle, Bernd u.a (Hg.) Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Waxmann, Münster 2014, S. 51–60.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit. Klinkhardt, Hohengehren 2016.

Hackl, Armin, Schmid, Günter: Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten. Begabungen fördern. Schneider, Hohengehren 2016.

Hirschmann, Anja, Sundheim, Martina: Eine Handreichung für die Praxis im Umgang mit den unterschiedlichen Profilen hochbegabter Kinder. In: Fischer, Christian, Mönks, Franz J. (Hg.) Begabtenförderung, Praxisberichte des ICBF Münster/Nijmegen, Band 3, LIT Verlag, Berlin 2007.

Jorswieck, Eberhard: Art.: Denken I. In: Lexikon der Psychologie, Band 1. Freiburg, Basel, Wien 1980.

Klafki, Wolfgang, Stöcker, Hermann: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 1976.

Konrad, Monika: (Hoch-)Begabung – (k-)eine Chance? Underachiever finden, fordern und fördern. Ein Beitrag aus dem Deutschunterricht. In: Mönks, Franz J., Fischer Christian (Hg.) Begabtenförderung, Praxisberichte des ICBF Münster/Nijmegen, Band 1. LIT Verlag, Münster 2005.

Ladenthin, Volker: Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In: Fischer, Christian, Ludwig, Harald (Hg): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Aschendorff, Münster 2006, S. 46–66.

Laudenberg Beate: Hochbegabung: (k)ein Thema der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts. In: Frederking Volker & Krommer Axel (Hg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2014, S. 704–721.

Mönks, Franz, Ypenberg, I.H.: Unser Kind ist hochbegabt. Ernst Reinhardt Verlag, München 2000.

Perterer, Manfred: In unseren Schulen ist das Mittelmaß oberstes Ziel. Leitartikel In: Salzburger Nachrichten, Nr. 151, 72. JG, Freitag, 1. Juli 2016, S. 1.

Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. In: IPEGE International Panel of Gifted Education, Eigenverlag ÖZBF, Salzburg 2009.

Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. In: IPEGE International Panel of Gifted Education, Eigenverlag ÖZBF, Salzburg 2014.

Salzburger Nachrichten, Nr. 151, 72. JG, Freitag, 1. Juli 2016.

Stobbe, Margaret: Hochbegabtenförderung in Kooperationsverbänden allgemeinbildender Schulen in Niedersachsen. In: Solzbacher, Claudia (Hg.) Hochbegabte in der Schule. Identifikation und Förderung. Verlag LIT, Münster 2002, S. 167–174.

Stocker, Th.: Die Kreativität und das Schöpferische. Brandes und Apsel, Frankfurt 1988.

Trautmann, Thomas: Sprachliche (Hoch-)Begabung und schulischer Unterricht. In: Hahn, Heike, Möller, Regina, Carle, Ursula (Hg.) Begabungsförderung in der Grundschule. Schneider, Baltmannsweiler 2007, S. 154–167.

Tenorth, Heinz-Elmar: Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik, Bonn 2001.

Trautmann, Thomas: Sprachliche (Hoch)begabung und schulischer Unterricht. In: Hahn, Heike, Möller, Regina, Carle, Ursula (Hg.) Begabungsförderung in der Grundschule. Schneider, Baltmannsweiler 2007.

Wagner, G., Huber, W.: Bildungsstandards und Begabtenförderung. In: news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 40, Ausgabe 2. Özbf, Salzburg 2015, S. 15–19.

Weigand, Gabriele: Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Ergon, Würzburg 2004.

Weigand, Gabriele: Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In: Fischer, Christian, Ludwig, Harald (Hg): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Aschendorff, Münster 2006, S. 30–45.

Weinert, Franz Emanuel: Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. In: Mönks, Franz, Heller, Kurt et.al. (Hg.) Begabungen erkennen – Begabte fördern. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF), Salzburg 2001, S. 7–23.

Winfried, Ulrich: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte-Materialien-Reflexionen, Band 1. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2001.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. In: Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 1. Frankfurt a. M.: stw 1984.

Ziegler, Albert: Hochbegabung. Verlag München, Basel 2008.

Internetadressen:

BMB: Bundesministerium für Bildung: Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. Oktober 2016:

https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Bgleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_de_operatoren_2017-03-16.pdf

(Stand: 12.04.2017).

Bundesinstitut bifie: Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens:

<https://www.bifie.at/node/49>

(Stand: 12.05.2017).

Deutschhaus-Gymnasium:

<http://www.deutschhaus.de/schulprofil>

(Stand: 17.05.2017).

ECHA-Österreich: Verein für Begabungsförderung und Begabungsforschung im European Council for High Ability:

www.echa-oesterreich.at/news/index.php

(Stand: 14.05.2017).

eVOCATION-Weiterbildungsinstitut:

www.ewib.eu/

(Stand: 14.05.2017).

FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit (Hoch)begabung. In: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF), Eigenverlag, Salzburg 2010:

http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/faqs%20komplett%20download.pdf

(Stand: 12.04.2017).

Farkas, Katarina: Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch. Homepage, Sprachkommode Poster:

<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/kontakte/farkas-katarina>

(Stand: 27.05.2017).

iPEGE: International Panel of Experts for Gifted Education:

www.oezbf.net/ipege/index.php/ueber-ipege.html

(Stand: 12.05.2017).

ÖZBF: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung:

www.oezbf.net/cms/index.php/das-oezbf.html

(Stand: 12.05.2017).

ÖZBF: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. Plakat 2016 „Wege in der Begabungsförderung“, Interaktives Schulplakat:

www.oezbf.at/cms/index.php/plakat-wege-in-der-begabungsfoerderung.html

(Stand: 10.05.2017).

ÖZBF: Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis. Eigenverlag ÖZB, Salzburg 2017:

<http://www.oezbf.at/cms/index.php/plakat-wege-in-der-begabungsfoerderung.html>

(Stand: 12.03.2017).

Schwarzfurtner, Damaris: Informationsbroschüre Begabungs- und Begabtenförderung:

Begabungsdagnostik.at/wp-content/uploads/2012/04/Informationsbroschüre_HB.pdf

(Stand: 12.04.2017).

Sir Karl Popper Schule/Wiedner Gymnasium:

<https://www.popperschule.at/>

(Stand: 14.05.2017).

Wagner, Gundula, Huber, Wolfgang: Kompetenzorientierter Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Wien 2015: http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Div_andere_Handreichungen/Kompetenzorientierten%20Unterricht%20differenziert%20gestalten_%20GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf (Stand: 27.05.2017).

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Renzullis Drei-Ringe-Modell in Mönks triadischem Interdependenzmodell (Mehr-Faktoren-Modell)

Abb.2: Modell der Multiplen Intelligenzen nach H. Gardner

Abb.3: Münchner Hochbegabungsmodell von Heller

Abb.4: Allgemeindidaktisches Differenzierungsmodell von Klafki

Abb.5: Kompetenzmodell für Deutsch, 8. Schulstufe

Abb.6: Kernbegriffe aus der bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskussion

Abb.7: Kompetenzstufen lt. Ziener

Abb.8: Bedeutung von Sprache als Werkzeug einer Projektarbeit nach K. Farkas

Abb.9: Überblick über Typen sprachlichen Handelns „Operatoren“ (SRDP)

Abb.10: Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch

Abb.11: Ausschnitt Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch/Kompetenzbereiche

Abb.12: Ausschnitt Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch/Typen von sprachlichen Begabungen

Abb.13: Ausschnitt aus der Sprachkommode