

Bianca Schambier

**Extra-Klasse?
Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-)förderung
bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Bianca Schambier 2014

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
03.02.2014**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

Extra-Klasse?

**Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-) förderung
bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern**

REFERENTIN: Prof' in Dr. Schäfer

KOREFERENTIN: Prof' in Dr. Brachet

Name: Schambier, Bianca

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Begriffsklärung	4
1.1. Begabung und Intelligenz.....	4
1.2. Studien und Modelle - Schulpraxis.....	7
<i>Performanz- oder Kompetenzdefinition</i>	<i>8</i>
<i>Enger oder weiter Begabungsbereich.....</i>	<i>9</i>
<i>Nur Begabung oder Begabung plus förderliche Bedingungen</i>	<i>11</i>
2. Charakteristika hochbegabter Kinder.....	14
2.1. Kognitive Entwicklung.....	14
2.2. Nicht-Kognitive Entwicklungsbesonderheiten	16
<i>Soziale Kompetenz</i>	<i>16</i>
<i>Selbstkonzept.....</i>	<i>18</i>
<i>Lern- und Arbeitsstrategien</i>	<i>19</i>
3. Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht	21
3.1. Das traditionelle Selbstverständnis der Sonderpädagogik im Wandel.....	21
3.2. In zweifacher Hinsicht außergewöhnlich	23
<i>Twice Exceptionals.....</i>	<i>24</i>
<i>Underachievement aufgrund sonstiger Variablen</i>	<i>33</i>
4. Hochbegabung im neuen Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik	38
4.1. Der Ansatz der Misfits	39
<i>Interner Misfit</i>	<i>39</i>
<i>Klassischer Misfit.....</i>	<i>40</i>
<i>Externer Misfit</i>	<i>40</i>
4.2. Passung.....	43
<i>Passung zwischen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsangebot</i>	<i>43</i>
<i>Passung zwischen Lebenswelten und Bildungsangebot.....</i>	<i>43</i>
<i>Passung zwischen Bewältigungsversuchen von aktuellen Entwicklungskrisen und Bildungsangebot.....</i>	<i>44</i>
4.3. Der Aktiotop-Ansatz.....	46

Empirischer Teil der wissenschaftlichen Hausarbeit	53
5. Die (Unterrichts-) Beobachtung als Methode	53
5.1. Die Beobachtungssituation	56
<i>Die Hochbegabten-Klassen am Gymnasium in Michaelstadt</i>	<i>56</i>
<i>Das Aufnahmeverfahren</i>	<i>57</i>
<i>Unterrichtsbeobachtungen in der Klasse 5 H</i>	<i>58</i>
6. Die freie Beobachtung des hochbegabten Schülers Michael	58
<i>Montag, 14.10.2013, Erster „Schnuppertag“</i>	<i>59</i>
<i>Montag, 11.11.2013, Erster regulärer Hospitationstag</i>	<i>59</i>
<i>Montag, 18.11.2013, Fokussierung der Beobachtungen auf Michael</i>	<i>62</i>
<i>Montag, 25.11.2013, Letzter Hospitationstag</i>	<i>64</i>
7. Das Aktiotop-Modell in der Anwendung als individueller Förderplan	65
<i>Ausgangssituation</i>	<i>66</i>
<i>Handlungsrepertoire</i>	<i>66</i>
<i>Ziele und subjektiver Handlungsraum</i>	<i>67</i>
<i>Umwelt</i>	<i>67</i>
<i>Zielformulierung</i>	<i>68</i>
<i>Adaption (Förderung)</i>	<i>68</i>
8. Der Fragebogen als Methode	71
8.1. Grundlagen der Untersuchung	71
8.2. Die Datenerhebung: Methode und Instrument	75
<i>Die Befragung als Methode</i>	<i>75</i>
<i>Der Fragebogen als Instrument</i>	<i>76</i>
8.3. Der Aufbau des Fragebogens und die Fragen	77
9. Die Untersuchungsdurchführung	82
9.1. Die Methodik der Auswertung	83
10. Ergebnisse und Interpretation	85
Teil I: Schulische Laufbahn	85
Teil II: Entwicklung des Kindes	90
Teil III: Sozial- und Lernverhalten des Kindes	93
Teil IV: Beratung und Intervention	99
10.1. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	101
11. Kritische Reflektion der Untersuchung	104
12. Schlussbetrachtungen	106

13. Literaturverzeichnis.....	111
Anhangsverzeichnis.....	115
Anhang I: Fragebogen.....	116
Anhang II: Grafische Gesamtdarstellung aller Ergebnisse des Fragebogens:	122
Anhang III: Unterrichtsbeobachtungen	136
Anlage IV: Gedächtnisprotokolle zu Informationsveranstaltungen	152
Anhang V: Vorläufiger Interviewleitfaden für Gespräche mit Lehrkräften.....	158
Versicherung.....	160

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Das Münchner Hochbegabungsmodell	9
Abbildung 2: Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli	11
Abbildung 3: Begrifflichkeiten nach ZIEGLER	46
Abbildung 4: Das Aktiotop-Modell	48
Abbildung 5: Diagramm zur Frage 1.1.: „Besucht ihr Kind derzeit eine Klasse für Hochbegabte?“ ...	85
Abbildung 6: Tabellarische Gegenüberstellung der Fragen 1.3.1. bis 1.3.3.: „Die optimale Förderklasse für Hochbegabte?“	87
Abbildung 7: Diagramm zur Frage 1.3.10.: „Die Förderung durch einen speziell geschulten Lernbegleiter wäre wünschenswert“.	88
Abbildung 8: Diagramm zur Frage 2.1.: „Wurde eine der folgenden Diagnosen in der Entwicklung ihres Kindes festgestellt?“	91
Abbildung 9: Tabellarische Gegenüberstellung der Frage 2.1. (Diagnose LRS) und Frage 1.3.5. (Unterstützung)	92
Abbildung 10: Tabellarische Gegenüberstellung der Frage 2.1. (Diagnose ADHS) und Frage 1.3.5. (Unterstützung)	93
Abbildung 11: Tabellarische Gegenüberstellung der Entwicklungsmerkmale Hochbegabter aus dem Bereich Erziehungshilfe	94
Abbildung 12: Tabellarische Darstellung der Frage 1.3.6.:	95
Abbildung 13: Tabellarische Darstellung der Frage 3.1.19.:	95
Abbildung 14: Tabellarische Gegenüberstellung der Entwicklungsmerkmale Hochbegabter aus dem Bereich Lernförderung	96
Abbildung 15: Tabellarische Darstellung der Frage 1.3.11.:	96
Abbildung 16: Diagramm zur Frage 3.2.:	97
Abbildung 17: Diagramm zur Frage 4.1.: „Haben Sie sich bereits an folgende Beratungsstellen gewandt?“	99
Abbildung 18: Tabellarische Darstellung der Frage 4.2.1.	99
Abbildung 19: Tabellarische Gegenüberstellung der Fragen 4.2.4. und 4.2.5.	100

Yin und Yang

Was
auffällt ist

dass man
ziemlich
auffällt

wenn man
angeblich

nicht normal ist

was aber
normal ist

weil man
anders ist

als andere

die angeblich
normal sind

weil ihnen

einer auffällt
der auffällt

ihnen aber
nichts einfällt
dabei

sondern was runter
die kinnlade

was nicht
unbedingt

normal ist

wenn man
normal ist.

Jochen Weber

Einleitung

Menschen, die durch ihre Persönlichkeit oder ihren Intellekt von der Norm herausragend abweichen, werden im allgemeinen Sprachgebrauch häufig mit unterschiedlichen Etiketten wie talentiert, kreativ oder frühreif versehen und gelten dabei wahlweise als Genies, Exoten oder Spinner. Somit wurde Mozart als „Wunderkind“ mit außergewöhnlichen musikalischen Fähigkeiten bezeichnet, galt Gottfried Wilhelm Leibniz als „Universaler Geist“, lässt sich über die Führungsqualitäten von Napoleon Bonaparte streiten und träumen viele von den begnadeten schauspielerischen Leistungen der Künstlerin Sharon Stone. Es ist anzunehmen, dass die auffälligen Talente und Begabungen dieser Menschen ihre jeweilige Umwelt zum Staunen brachten und diese womöglich dazu veranlassten, an ihren bisherigen Vorstellungen von „Normalität“ zu zweifeln.

Außerordentliche Persönlichkeiten stehen aber zweifelsohne seit jeher im Fokus der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit und werden mit dem Begriff „hochbegabt“ charakterisiert. In der Antike wurden hochbegabten Menschen dabei noch Eigenarten zwischen Genialität und Wahnsinn nachgesagt und in Deutschland war die Verwendung des elitären Begriffs „Hochbegabung“ bis in die 1980er Jahre nahezu verpönt (vgl. STUMPF 2013, S.11-12). Dahingegen stehen hochbegabte Kinder und Jugendliche heutzutage insbesondere aufgrund ihrer hohen Leistungsfähigkeit im Fokus des wissenschaftlichen Interesses und das Phänomen „Hochbegabung“ wird vor allem im Leistungskontext behandelt (vgl. ebd.). Lange Zeit wurde angenommen, dass begabte Kinder und Jugendliche mühelos zu Spitzenleistungen fähig sind und keiner besonderen unterrichtlichen Förderung bedürfen (vgl. MÖNKS ET AL. 2003, S.5). Derlei Überzeugungen können insbesondere an einzelnen Persönlichkeiten, wie sie eingangs genannt wurden, festgemacht werden.

Dem hochbegabten Physiker Albert Einstein hingegen werden trotz seiner bahnbrechenden Forschungsarbeiten schlechte schulische Leistungen in sprachlichen Fächern und ein non-konformistisches Verhalten gegenüber Autoritäten nachgesagt. Es stellt sich also die Frage, ob obige Hypothesen für eine gesamte Gruppe an hochbegabten Menschen bestätigt werden können? Ist nicht vielmehr von einer großen Heterogenität unter Hochbegabten auszugehen, oder kann Hochbegabung sogar als „die schönste Form der Behinderung“ bezeichnet werden?

Das Schöne an einer Hochbegabung kann der Reichtum an Gedanken sein, die freudige Wissbegierde oder mannigfaltige Ideen. Aus dieser Begabung kann allerdings auch eine Behinderung entstehen, beispielsweise wenn sich hochbegabte Menschen geistig unterfordert fühlen oder gar Beeinträchtigungen aufgrund physischer oder psychischer Schädigung-

gen erfahren. In Zeiten von Integration und Inklusion besteht Konsens darüber, dass alle Schülerinnen und Schüler (SuS) entsprechend ihrer Fähigkeiten individuell gefördert werden müssen, damit sie sich optimal entwickeln können (vgl. ebd.). Konsequenterweise muss hierzu auch die Förderung der Entfaltung des Potentials hochbegabter SuS gezählt werden. In Deutschland existiert für die schulische Begabtenförderung eine Vielzahl von Richtlinien in den unterschiedlichen Bundesländern, deren Inhalte eine Förderung Hochbegabter insbesondere in der Flexibilisierung des Schulsystems sehen (vgl. ebd., S.35). In der Lehrerbildung wird die Begabtenförderung lediglich in einigen Ländern behandelt sowie Fort- und Weiterbildungsangebote nur vereinzelt angeboten (vgl. ebd., S.37). Diese Befundlage stellt den Ausgangspunkt für das Anliegen dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit dar, welche sich mit folgendem Thema befasst:

Extra-Klasse?

Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-) förderung bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern.

In **Kapitel 1** sollen dabei zunächst Grundlagen zu den Begrifflichkeiten „Begabung“, „Talent“ und „Intelligenz“ erläutert sowie relevante Studien und Modelle vorgestellt werden. Diese ermöglichen eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Hochbegabung und sollen erklären, welche Faktoren eine Hochbegabung bedingen können. Insbesondere in Bezug auf die Schulpraxis soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die vorgestellten Untersuchungsmethoden als Indikatoren einer Zuweisung adäquater Fördermaßnahmen für hochbegabte SuS dienen können.

Anhand der Harmonie- und Divergenzhypothese werden in **Kapitel 2** konkrete Entwicklungsbesonderheiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher aufgezeigt. Es wird auf das wichtigste Erkennungsmerkmal, die kognitive Entwicklung Hochbegabter, eingegangen und außerdem dargelegt, inwiefern sich hochbegabte Menschen in ihrer Persönlichkeit und ihrem Verhalten von nicht-hochbegabten Personen unterscheiden.

Im Gegensatz zur bisherigen Forschungsrichtung auf die Hochleistung von hochbegabten SuS wird in **Kapitel 3** erörtert, inwiefern das Phänomen Hochbegabung auch im sonderpädagogischen Kontext bearbeitet werden kann. Hierzu wird vorerst das traditionelle Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik dargelegt und die bisherige methodisch-didaktische Herangehensweise der Förderung hochbegabter SuS vorgestellt. Thematisiert werden hierbei Kennzeichen zweifach außergewöhnlicher SuS, die so genannten „Underachiever“. Die Darstellung dieser hochbegabten Minderleister erfolgt dabei in verschiedenen Gruppen mit je physischen oder psychischen Beeinträchtigungen. Die Überleitung zum sich anschließenden

Kapitel bildet die Thematisierung von Underachievern, welche ohne spezifische körperliche oder psychische Begleitstörung nur erwartungswidrige Leistungen erbringen.

Diese Erscheinungsform ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Tendenzen der Sonderschulpädagogik, wie sie in **Kapitel 4** dargelegt werden. Der derzeitige Perspektivenwechsel von der Ausrichtung auf eine spezifische Personengruppe hin zu grundsätzlichen besonderen Bedürfnissen wird durch den Ansatz der „Misfits“ präzisiert. Dieses Erziehungsmodell ermöglicht die Abbildung von Bedürfnissen hochbegabter SuS, indem Beeinträchtigungen und Gefährdungen beschrieben werden können. Darauf aufbauend wird mit dem Begriff der „Passung“ konkretisiert, wann pädagogische und wann sonderpädagogische Maßnahmen zur Förderung Hochbegabter relevant sind. Das Aktiotop-Modell von ZIEGLER stellt schließlich einen konkreten Förderansatz für hochbegabte SuS dar, welcher durch seine ganzheitliche Ausrichtung insbesondere auch der Förderung von Leistungsexzellenz bei Underachievern zuträglich ist.

Auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzungen wird in **Kapitel 5**, dem empirischen Teil dieser wissenschaftlichen Hausarbeit, im Anschluss eine konkrete Förderplanung nach dem Aktiotop-Ansatz erläutert. Ausgangspunkt hierfür bilden die Unterrichtsbeobachtungen an einem Gymnasium mit Hochbegabtenzug, welche Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Fördermaßnahmen in einer „Extra-Klasse“ ergründen sollen. Daneben wird anhand eines Fragebogens, welcher sich an Eltern hochbegabter Kinder richtet, deren Standpunkt bezüglich der derzeitigen (schulischen) Förderung ihrer Kinder erörtert sowie mögliche sonderpädagogische Berührungspunkte aufgezeigt.

Dieser ausführlichen Beschreibung der Förderung sowie der Auswertungen des Fragebogens und einer kritischen, retrospektiven Betrachtung der Untersuchung ist eine Rückbesinnung auf die erkenntnisleitende Fragestellung angeschlossen, welche den Abschluss dieser wissenschaftlichen Hausarbeit bildet.

1. Begriffsklärung

Die in der Einleitung genannten Personen zeigen Begabungen in unterschiedlichen Bereichen, wobei im deutschsprachigen Raum die Begriffe „Begabung“, „hohe Begabung“ und „besondere Begabung“ oftmals synonym verwendet werden. Der im Englischen gebräuchliche Begriff „giftedness“ wird im Deutschen ferner mit „Begabtheit“ oder „Hochbegabung“ übersetzt. Im US-amerikanischen Sprachgebrauch deckt sich das Konstrukt Begabung mit dem der „Leistung“, welches hingegen in Deutschland differenzierter behandelt wird. Der Talent-Begriff wird im Deutschen wiederum als biologisch determinierte Komponente verstanden, wohingegen der US-amerikanische Psychologe GAGNÉ unter Talent höchste und komplexe Formen menschlicher Leistung verstand, welche auf dem Erlernen riesiger Wissensbestände beruhen (vgl. GAGNÉ 1973, S.30). Einhellig wird den eingangs aufgeführten Personen aber ein Intelligenzquotient (IQ) von über 130 zugeschrieben, welcher als außergewöhnlich gilt.

Eine einheitliche Definition des Phänomens Hochbegabung scheint demnach nicht zu bestehen. Dieses Kapitel erläutert deshalb wissenschaftliche Annäherungen an den Begriff und arbeitet insbesondere bedeutende Aspekte der Definitionen für die schulische Arbeit mit hochbegabten SuS heraus.

1.1. Begabung und Intelligenz

In ihrem Versuch den Begriff „Hochbegabung“ näher zu definieren, macht JOST auf die Schwierigkeit aufmerksam, dass es sich diesbezüglich mit der objektiven Grenzwertbestimmung verhält wie mit der Feststellung, wann das Badewasser heiß ist. Wäre bei einer Festlegung von 40 Grad Celsius Badewasser mit 39,9 Grad Celsius nicht mehr heiß? Würde man diesen Unterschied überhaupt bemerken und wären 41 Grad Celsius nicht doch besser geeignet? (vgl. JOST 2008, S.9). Ähnlich dieser Annahme verhält es sich mit unterschiedlichen Definitionen und Modellvorstellungen über das Konstrukt der Hochbegabung.

Einerseits kann Hochbegabung durch ein *eindimensionales Konzept* beschrieben werden, welchem ein synonymes Verständnis von Begabung und Intelligenz zugrunde liegt und Grenzbestimmungen eindeutig festschreibt. Andererseits kann der Begriff der Begabung auch *mehrdimensional* erfasst werden, wobei neben der Intelligenz weitere leistungsförderliche Merkmale mit einbezogen werden.

SPEARMAN entwickelte 1923 die so genannte Zwei-Faktoren-Theorie, welche dem eindimensionalen Intelligenzbegriff zuzuordnen ist (vgl. STUMPF 2012, S.18). Der Psychologe stellte fest, dass die Leistungen von Personen, welche in einem Leistungstest gut abschnitten auch

in anderen Verfahren positive Ergebnisse erzielen. Somit ging der Psychologe davon aus, dass alle kognitiven Leistungen auf einen Intelligenzfaktor zurück zu führen sind. Diesen Faktor bezeichnete SPEARMAN als generellen Faktor für allgemeine Intelligenz, den g-factor (vgl. ebd.). Dieser Faktor beeinflusst alle unterschiedlichen Leistungsbereiche, also beispielsweise die Ausprägung von Verarbeitungsgeschwindigkeit oder geistiger Kapazität. Daneben definierte SPEARMAN bereichsspezifische Intelligenzfaktoren, die s-factors, welche dem g-factor hierarchisch untergeordnet sind und zur Bewältigung der konkreten Anforderungen einer Aufgabe dienen (vgl. ebd.). Das Zwei-Faktoren-Modell setzt sich also zusammen aus einer übergeordneten allgemeinen Intelligenz und zusätzlichen kognitiven Fähigkeiten.

SPEARMAN ermöglichte es somit, den Begriff „Intelligenz“ vereinfachend zu beschreiben und sowohl reliabel als auch valide zu erfassen. Seine Annahme gilt heutzutage als Grundlage des klassischen Hochbegabungsverständnisses, wonach Hochbegabung als überdurchschnittliche und universelle Intelligenz definiert wird (vgl. HANY / NICKEL 1992, S.17). Das Maß für die intellektuelle Leistungsfähigkeit einer Person, der so genannte IQ, wird dabei in der psychologischen Diagnostik üblicherweise mit Intelligenztests gemessen. Diese sind meist auf einen Mittelwert von $M = 100$ und eine Standardabweichung von $SD = 15$ normiert, sodass Werte ab zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert als „weit überdurchschnittlich“ gelten (vgl. STUMPF 2012, S.142). Demzufolge wird ab einem IQ von 130 von einer überdurchschnittlichen Intelligenzausprägung gesprochen (vgl. ebd.). REICHLER weist darauf hin, dass der IQ bei verschiedenen Verfahren unterschiedlich bemessen wird und der Prozentrang somit das besser geeignete Kriterium zur Ermittlung einer Hochbegabung ist (vgl. REICHLER 2004, S.72). In der Forschung sind T-Werte allerdings gebräuchlicher, welche von einer Normalverteilung mit einem Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 ausgehen (vgl. STUMPF 2012, S.143). Bei zwei Standardabweichungen vom Mittelwert wird demzufolge ab einem T-Wert von 70 von einer überdurchschnittlichen Ausprägung gesprochen (vgl. ebd.).

Dem gegenüber stehen mehrdimensionale Konzepte, welche von bereichsspezifischen intellektuellen Fähigkeiten ausgehen und deren Bedeutung betonen. Beispielsweise extrahierte der Psychologe THURSTONE 1935 sieben bereichsspezifische Intelligenzfaktoren, die er als Primärfaktoren beschrieb und ihnen eine entsprechende Funktion beimaß (vgl. HELLER 1976, S.18). Anders als SPEARMAN ging er davon aus, dass Intelligenz nicht übergeordnet organisiert sei, sondern sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten zusammen setzt. In der Primärfaktorentheorie werden deshalb folgende unabhängige, spezifische geistige Fähigkeiten unterschieden (vgl. ebd., S.18-19.):

- *verbal comprehension (Sprachverständnis):*
Dies bezeichnet die Fähigkeit, Wörter und deren Bedeutungen zu kennen und angemessen verwenden zu können.
- *word fluency (Wortflüssigkeit):*
Diese Komponente meint die Fähigkeit, Wörter schnell, assoziativ und vom Inhalt unabhängig produzieren zu können, wobei die Wörter nur bestimmten strukturellen oder symbolischen Erfordernissen entsprechen.
- *number (Rechenfertigkeit):*
Einfache Rechenoperationen können schnell und präzise ausgeführt werden, wobei konkret die Rechenfertigkeiten denn die –fähigkeiten gemeint sind.
- *memory (Merkfähigkeit):*
Mit Hilfe des Kurzzeitgedächtnisses können bestimmte paarweise Assoziationen gelernt werden.
- *perceptual speed (Wahrnehmungsgeschwindigkeit):*
Dies bezeichnet die Fähigkeit, jene Details rasch zu erkennen, welche in irrelevantem Material integriert sind.
- *space (Raumvorstellung):*
Hierzu zählen die Fähigkeiten des räumlichen Vorstellungsvermögens und Orientierungsvermögens sowie das Erkennen von Objekten unter verschiedenen Perspektiven.
- *reasoning (schlussfolgendes Denken):*
Hierunter ist der komplexeste Faktor zu verstehen, welcher das logische Erschließen meint, welches das Erkennen und Anwenden von Regeln oder Prinzipien in einer Zahlen- oder Symbolabfolge beinhaltet.

In der modernen psychologischen Forschung findet der Begriff der „Begabung“ ebenfalls kaum mehr Verwendung, da insbesondere die Differentielle Psychologie eher von unterschiedlichen „Fähigkeitsbereichen“ ausgeht (vgl. STAPF 2008, S.18). Diese können sowohl als Dispositionen erworben oder genetisch bedingt sein (vgl. ebd.). Nach dem derzeitigen Forschungsstand lassen sich dabei fünf Fähigkeitsbereiche unterscheiden:

- „Intellektuelle Fähigkeiten (Intelligenz)
- Soziale Fähigkeiten (interpersonale Kompetenz)
- Musische Fähigkeiten (Musikalität)
- Bildnerisch-darstellende Fähigkeiten,
- Psychomotorisch-praktische Fähigkeiten“ (ebd.).

Hochbegabung wird hierbei als Ausdruck eines deutlichen Entwicklungsvorsprunges gesehen, der sich in unterschiedlichen Bereichen vollziehen kann. Es wird somit davon ausgegangen, dass die verschiedenen Fähigkeitsbereiche relativ unabhängig voneinander sind, sodass ein Mensch in einem, keinem, mehreren oder allen Bereich(en) hochbegabt sein kann, bei gleichzeitiger über-, unter- oder durchschnittlicher Ausprägung der jeweils anderen Fähigkeitsbereiche (vgl. ebd., S.19). Unter Intelligenz ist dabei die intellektuelle Fähigkeit als Denk- oder Problemlösefähigkeit zu verstehen, zu welcher spezifische Fähigkeitsdimensionen wie räumlich-abstraktes Denken oder die verbale Intelligenz gezählt werden (vgl. ebd., S.18). WINNER konzentrierte sich in ihrer Forschung beispielsweise bewusst auf die intellektuellen Bereiche Sprache und Mathematik sowie die künstlerischen Bereiche bildende Kunst und Musik. Sie ging davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit des Bemerkens und Diagnostizierens hochbegabter Kinder in Abhängigkeit zur Strukturierung und Reglementierung einer Domäne steht (vgl. WINNER 2004, S.15). Die Mathematik und die klassische Musik sind hierfür prototypisch geeignet, bei der Sprache findet man Kinder mit Hochbegabung häufig im Bereich der gesprochenen Sprache und dem Lesen. Die an sich gering strukturierten bildnerischen Künste sind im Bereich der Zeichenkunst als Ausnahme zu sehen, wobei sich hochbegabte Kinder häufig der realistischen oder symbolisch-schematischen Malerei zuwenden (vgl. ebd.).

1.2. Studien und Modelle - Schulpraxis

Die bereits dargestellten Konzepte können als Grundlage für konkrete Modelle und Studien über Hochbegabung betrachtet werden. Die hier vorgestellten Studien setzen sich ferner mit der Erforschung von Symptomen einer Hochbegabung auseinander und liefern verlässliche Daten. Modelle hingegen versuchen zu beschreiben, welche Faktoren unter welchen Umständen zu einer Hochbegabung führen können. Im schulischen Kontext dienen diese wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden als Indikatoren der Zuweisung adäquater Fördermaßnahmen, oder können für prognostische Zwecke sowie für die Platzierung eines Schulkindes verwendet werden (vgl. REICHLER 2004, S.59). REICHLER unterscheidet deshalb drei Dimensionen der Modelle, welche nachfolgend dargestellt und in Bezug auf ihre Konsequenzen für die schulische Praxis diskutiert werden sollen (vgl. ebd., S.72).

Performanz- oder Kompetenzdefinition:

Eine weit überdurchschnittliche Performanz (Hochleistung) *oder* eine weit überdurchschnittliche Kompetenz sind Kriterien der Feststellung einer Hochbegabung (vgl. ebd., S.69).

Ein Beispiel hierzu stellt die Studie von ROST dar, das so genannte Marburger Hochbegabtenprojekt. Der Forscher definiert Hochbegabung dabei bewusst als sehr hohe, einzigartige Ausprägung der allgemeinen Intelligenz, wie etwa Intelligenzgrade von PR = 98 und höher (vgl. ROST 1993, S.2). Er orientiert sich damit am Kriterium der überdurchschnittlichen Performanz, wonach letztlich die kognitive Leistung als ausschlaggebend für die Feststellung einer Hochbegabung anzusehen ist. In Bezug auf die schulische Förderung der Probanden dieser Studie wäre die Gruppe der zu Fördernden somit auf die Hochleistenden begrenzt, welche sich hinsichtlich ihres Könnens homogen verhalten (vgl. REICHLE 2004, S.70). Wenn man Begabung auf den kognitiven Bereich beschränkt, ist die Schwellensetzung der Hochbegabung außerdem unkompliziert zu ermitteln. Konventionell wird die Grenze zur Hochbegabung vor den obersten 2,2 Prozent der Intelligenzverteilung gezogen, was für den praktischen Gebrauch klare und messbare Kriterien ermöglicht, wodurch willkürliche oder Fehlentscheidungen zur Förderung von hochbegabten SuS vorgebeugt werden können (vgl. ebd., S.72). ROST bezieht sich hierbei gleichfalls auf die eindimensionale Betrachtungsweise der Intelligenz nach dem Spearmanschen Generalfaktor (vgl. ROST 1993, S.2). Der Forscher argumentiert, dass Intelligenztests, die hoch auf „g“ laden, hoch bis sehr hoch mit zahlreichen externen Kriterien korrelieren, wie beispielsweise dem beruflichen Erfolg oder bedeutenden schöpferischen Leistungen, bzw. sich gut für deren Vorhersage eignen (vgl. ebd., S.3). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich eine Förderung Hochbegabter ausschließlich auf die Förderung der allgemeinen Intelligenz beschränken könne und sich bereichsspezifische Intelligenzfaktoren quasi automatisch erfolgreich parallel entwickeln.

Ein vielfältigerer Förderansatz kann aus der Kompetenzdefinition abgeleitet werden. Im Gegensatz zur Performanzdefinition basiert die Dimension einer weit überdurchschnittlichen Kompetenz Hochbegabter auf einem heterogenen Ansatz. Einerseits geht Hochleistung zwar häufig mit einem außerordentlichen kognitiven oder anderen Potential einher, andererseits kann diese aber auch bei einem mittleren Potential durch förderliche Merkmale wie Motivation oder Arbeitstechniken erreicht werden (vgl. REICHLE 2004, S.70). Die Identifikation der zu fördernden SuS gestaltet sich hierbei aufwändiger, da neben einer Schulleistungsdiagnostik weitere und vielfältigere diagnostische Verfahren zur Erfassung der Potentiale eingesetzt werden müssen (vgl. ebd., S.69). Auch werden differenziertere Maßnahmen innerhalb einer Förderung benötigt, wobei Lehrkräfte ihren pädagogischen Auftrag verstärkt in der Entfaltung von Potential begreifen müssen. Die Spannweite der zu fördernden SuS reicht in diesem Verständnis von Hochleistenden bis zu Leistungsversagern, wodurch entsprechend vielfälti-

gere Persönlichkeiten in den Blickwinkel der Förderpraxis geraten und die Möglichkeit erhalten, ihr Leistungsvermögen zu erweitern.

Enger oder weiter Begabungsbereich:

Eine weit überdurchschnittliche Kompetenz oder eine weit überdurchschnittliche Performanz im Intelligenz- bzw. kognitiven Bereich *oder* eine andere, weit überdurchschnittliche Begabung (musikalisch, sportlich,...) sind Kriterien der Feststellung einer Hochbegabung (vgl. ebd.).

Das Förderspektrum dieser Dimension kann entweder beschränkt werden auf ausschließlich kognitiv begabte SuS, oder bezieht auch nicht-kognitive Begabungen in die Förderaktivitäten mit ein. Der Begabungsbegriff wird also eng oder weit definiert und entspricht in der zweiten Alternative dem Verständnis der Differentiellen Psychologie, welche, wie bereits erläutert, von mehreren Fähigkeitsbereichen ausgeht. Ein weiteres konkretes Beispiel für diese Ansicht stellt eines der neueren Hochbegabungsmodelle, das Münchner Begabungsmodell von HELLER, dar, welches an dieser Stelle eingesehen werden kann:

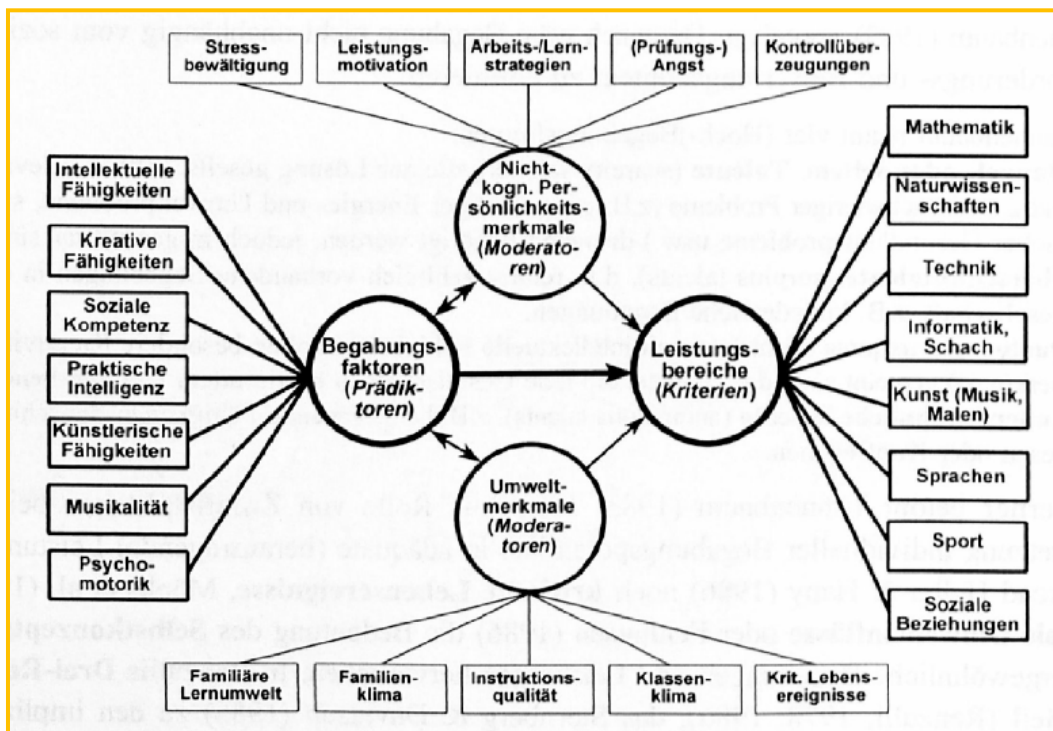


Abbildung 1: Das Münchner Hochbegabungsmodell (HELLER 2000, S.24)

Entgegen den eindimensionalen Definitionen präzisiert HELLER Hochbegabung als

„[...] individuelle kognitive, motivationale und soziale Voraussetzung, herausragende Leistungen (Leistungsexzellenz) in einem oder mehreren Bereichen zu erbringen, z.B. auf sprachlichem, mathematischem, naturwissenschaftlichem vs. technischem oder künstlerischem Gebiet, und zwar bezüglich theoretischer und/oder praktischer Aufgabenstellungen“ (HELLER 1990, S.34).

In diesem Modell wird eine hierarchische Differenzierung verschiedener Begabungsformen angenommen, wobei Intelligenz eine Mittlerfunktion innehat, nach welcher sich erst ab einem bestimmten Schwellenwert in Abhängigkeit von bestimmten Talenten spezifische Hochbegabungsformen entwickeln können (vgl. ebd.). Die Komplexität des Verhältnisses zwischen Begabung und Leistung soll verdeutlicht werden. Wie im Modellschaubild ersichtlich, setzt sich HELLERS mehrdimensionales, beziehungsweise weites Verständnis von Hochbegabung zusammen aus Begabungsfaktoren (Prädikatoren), nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (Moderatoren), Leistungsbereichen (Kriterien) sowie Umweltmerkmalen (Moderatoren). Es soll dadurch die Umsetzung von verschiedenen Fähigkeiten in Leistung durch den Einfluss unterschiedlicher Faktoren beschrieben werden. Hochbegabung äußert sich dabei in den Prädikatoren (Kreativität, Musikalität, Psychomotorik, etc.), denen die Kriterien (Technik, Sport, Sprachen, etc.) zugeordnet sind (vgl. HELLER 2000, S.24.). Die Leistungsumsetzung erfolgt neben den Prädikatoren und den Kriterien außerdem durch die Moderatoren, zu denen Lern- und Arbeitsstrategien oder Leistungsmotivation zählen. Daneben gelten als wichtige Umweltfaktoren zur Leistungsumsetzung das Familien- und Schulklima, sowie der Erziehungsstil und das Bildungsniveau der Eltern (vgl. AUERBACH 2006, S.26).

Das Modell kann folglich als entwicklungsorientiertes Leistungsmodell bezeichnet werden, in welchem keine Einschränkung auf rein kognitive Potentiale erfolgt, sondern ein Zusammenspiel aus kognitiven und nicht-kognitiven Merkmalen zu Hochleistung führen kann. Dementsprechend stellt das Schaubild auch eher ein Hochleistungsmodell dar denn ein Hochbegabungsmodell (vgl. ebd.). Kritisiert wird deshalb, dass das Konstrukt Hochbegabung noch unscharf bleibt und das Zusammenwirken der Faktoren nicht spezifiziert wird (vgl. ebd.). Die einzelnen Bereiche sind nicht messbar, sodass nicht bestimmt werden kann, ab wann von einer Hochbegabung auszugehen ist. REICHLER weist ebenfalls darauf hin, dass sich die Feststellung einer Hochbegabung für den schulischen Kontext insbesondere bei künstlerischen Leistungen schwierig gestaltet und sich bei der Prognose von Potential zusätzlich verkompliziert (vgl. REICHLER 2004, S.70). Konsequenterweise sollte dann außerdem das Potential eines jeden Kindes untersucht werden, was die Investition von viel Zeit und Geld nach sich zieht und möglicherweise die in der Schule vorhandenen Ressourcen übersteigt. Interessanterweise verweist REICHLER aber darauf, dass eine Umsetzung dieses unrealistisch anmutenden Vorhabens in anderen Ländern, beispielsweise Kalifornien, bereits zur Routine gehört und als Qualitätssicherungsmaßnahme gilt (vgl. ebd.). Aus pragmatischen Gründen könnten für den nicht-kognitiven Begabungsbereich vorerst diejenigen SuS eine Förderung erhalten, welche durch besondere Leistungen oder Hochleistung in künstlerischen oder sportlichen Bereichen auffallen. Die Zuteilung eines Förderangebotes könnte dann entsprechend einer Passung zur vorhandenen Begabung vorgenommen werden, das heißt hochbegabte Künstler wären in Fördermaßnahmen für kognitive Kompetenzen deplatziert und benötigen eine

entsprechend eigenständige Förderung. Allerdings erscheint im Hinblick auf die vielfältigen Begabungsformen, wie auch HELLER sie beschreibt, eine größtmögliche Differenzierung des Förderangebotes optimal. Hierzu zählen beispielsweise die Wahl spezifischer Leistungsbereiche (Kriterien) innerhalb des schulischen Rahmens oder die Förderung von Sekundärtugenden wie Arbeits- und Lernstrategien (vgl. ebd.).

Nur Begabung oder Begabung plus förderliche Bedingungen:

Eine weit überdurchschnittliche Begabung allein reicht aus, um als hochbegabt zu gelten *oder* zusätzlich müssen förderliche Persönlichkeits- und Umweltmerkmale gegeben sein (vgl. ebd., S.69).

Das Verständnis von Hochbegabung als überdurchschnittliche Begabung impliziert also einerseits leistungsförderliche Persönlichkeits- und Umweltmerkmale, sodass angenommen werden kann, dass Hochbegabung hierbei mit Hochleistung gleichgesetzt wird. Eine solche leistungsorientierte Definition von Hochbegabung nimmt auch RENZULLI in seinem „Drei-Ringe-Modell“ an, welches der Wissenschaftler 1979 entwickelte und mittlerweile als das populärste Modell angesehen wird (vgl. STUMPF 2012, S.19). Entgegen der bis dato gültigen Annahme, außergewöhnlich hohe Intelligenz sei das Kriterium für Hochbegabung, postuliert RENZULLI, dass Hochbegabung in der Schnittmenge dreier Komponenten angesiedelt ist. Hierzu zählen hohe intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität und Aufgabenengagement (in der Abbildung als „Motivation“ bezeichnet) (vgl. ebd., S.20):



Abbildung 2: Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (STUMPF 2012, S.20)

Die in der Abbildung gezeigten Merkmale implizieren spezifische Inhaltsbereiche, welche *jeweils* überdurchschnittlich hoch ausgeprägt sein müssen.

Ring eins, die hohen intellektuellen Fähigkeiten, umfasst dabei allgemeine kognitive Fähigkeiten wie zum Beispiel abstraktes Denken, Schlussfolgern oder die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (vgl. ebd.). Gleichzeitig sollen aber auch spezielle Fähigkeiten hoch ausgeprägt sein, das heißt Stärken auf verschiedenen Wissensgebieten (vgl. AUERBACH

2009, S.19). Die in Ring zwei genannte Kreativität setzt sich aus Originalität, Phantasie, Flexibilität und dem produktiven Vorgehen bei der Lösung von Aufgaben zusammen (vgl. ebd.). RENZULLI beschreibt das in Ring drei dargestellte Aufgabenengagement als die Fähigkeit einer Person, sich längere Zeit einer Aufgabe zu widmen, wozu Ausdauer, Fleiß, Ehrgeiz sowie optimale Förderung gehören (vgl. ebd.).

Überdurchschnittliche Fähigkeiten in nur einem der Faktoren reichen für eine Hochbegabung allerdings nicht aus. Alle drei Bereiche müssen optimal miteinander interagieren, sodass außergewöhnliche Leistungen hervorgebracht werden können. RENZULLI distanziert sich somit von einer rein statischen Intelligenzdefinition, sondern vertritt eine stärker entwicklungsorientierte Position, wonach sich Hochbegabung als außergewöhnliche Leistung entwickelt (vgl. ebd.). Wie bereits angedeutet, wurde RENZULLIS Modell im deutschsprachigen Raum aber vielfach dafür kritisiert, „[...] dass es durch die Forderung der überdurchschnittlichen Ausprägung aller drei Einzelkomponenten das Konstrukt Hochbegabung mit überdurchschnittlicher Leistung gleichsetzt“ (STUMPF 2012, S.20). RENZULLI selbst hält in seinen Veröffentlichungen am Drei-Ringe-Modell fest, präziserte die Begrifflichkeit Hochbegabung nachträglich aber explizit als Hochleistung und verweist auf einen möglichen Übersetzungsfehler im europäischen Raum (vgl. AUERBACH 2009, S.21). RENZULLI stellt klar, dass man immer und zu jeder Zeit hochbegabt sein kann, Hochleistungsverhalten aber ausschließlich an eine hohe Leistung gebunden ist, welche wiederum nicht zwingend abhängig ist von einem bestimmten IQ oder hohen schulischen Leistungen (vgl. RENZULLI ET AL. 2001, zitiert nach AUERBACH 2009, S.21). Er präzisiert außerdem, dass die Faktoren Kreativität und Aufgabenengagement eher als Entwicklungsziele eines Förderprogrammes anzusehen sind (vgl. STUMPF 2012, S.20). Dementsprechend wurden Förderprogramme entwickelt, mit Hilfe derer die drei Merkmalsbereiche optimal zusammen geführt werden sollen. Somit erfahren SuS, welche in einem Bereich überdurchschnittliche Leistung zeigen, dort auch Förderung. Nachteilig wirkt sich dieses Modell aber für SuS aus, bei welchen außer der besonderen Begabung keine weiteren förderlichen Bedingungen für eine Hochleistung vorliegen, das heißt es werden nur diejenigen SuS gefördert, welche sich motiviert und engagiert zeigen und entsprechende Leistungen erbringen (vgl. AUERBACH 2009, S.20). SuS mit einem hohen IQ, aber schlechten schulischen Leistungen erfahren nach diesem Modell beispielsweise keine Förderung (vgl. ebd.).

Ferner wird in der Literatur ebenso darauf verwiesen, dass Lehrkräfte dazu neigen, gut angepasste SuS als „besser begabt“ zu bewerten und ihnen eine dementsprechende Förderung zukommen lassen, wohingegen gute Begabungen von schwierigeren SuS unterschätzt werden (vgl. JOST 2008, S.20). REICHLIE macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es dem pädagogischen Auftrag grundsätzlich eher entspricht, gerade diejenigen SuS, welche außer ihrer Begabung keinerlei förderlichen Bedingungen aufweisen, nicht aus-

zuschließen (vgl. REICHLE 2004, S.71). Erste Ansätze zur Förderung dieser begabten SuS können die Unterweisung in Sekundärtugenden oder die Stärkung von Persönlichkeitsvariablen darstellen, wozu Arbeitstechniken, Kontrollüberzeugung und der Aufbau von Selbstvertrauen zählen (vgl. ebd.). REICHLE regt darüber hinaus auch an, förderliche Personen wie Mentoren, Tutoren oder Paten einer kontraproduktiven häuslichen Lernumwelt gegenüber zu stellen oder durch ein Ganztagesesschule zu kompensieren (vgl. ebd., S.71). Diese Grundsätze können auch aus sonderpädagogischer Sicht bekräftigt werden und sollen in den Kapiteln 3 und 4 noch ausführlicher dargestellt werden.

2. Charakteristika hochbegabter Kinder

Neben einer Klärung der Definition von Hochbegabung als Orientierungspunkt für die Förderung hochbegabter SuS, nimmt auch das Wissen um Entwicklungsbesonderheiten Hochbegabter einen zentralen Stellenwert für die Förderung ein. Um die Persönlichkeit, das Sozialverhalten und die körperlichen Merkmale hochbegabter Menschen entstanden in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Vorurteile und Mythen, wozu WINNER beispielsweise die universelle Begabung und die Prognose einer erfolgreichen Zukunft Hochbegabter zählt (vgl. WINNER 2004, S.17 und 20).

Die auch heutzutage noch vielfach vertretenen, aber sehr gegensätzlichen Positionen bezüglich der Entwicklungsbesonderheiten Hochbegabter, sind in der so genannten Harmonie- vs. Divergenzhypothese zusammengefasst. Einerseits gehen Vertreter der Harmoniehypothese von einem synchronen Entwicklungsprozess aus, wonach sich eine intellektuelle Begabung auch positiv auf die allgemeine Entwicklung auswirkt. Es wird daher beispielsweise angenommen, dass Hochbegabte vor seelischer Gesundheit strotzen und ihnen außergewöhnliche Leistungen zufliegen (vgl. ebd., S.19). Im bundesdeutschen Raum hingegen ist insbesondere die Divergenzhypothese häufig vertreten, welche einen asynchronen Entwicklungsprozess annimmt. Ein Entwicklungsvorsprung im kognitiven Bereich geht demzufolge einher mit Entwicklungsrückständen im emotionalen und sozialen Verhalten, der körperlichen Reife und der motorischen Entwicklung (vgl. STUMPF 2012, S.55). Diesen hochbegabten Menschen wird dann eine eher ungünstige Entwicklung zugeschrieben.

Im Folgenden soll daher geklärt werden, in welchen Entwicklungsbereichen sich Hochbegabte von Nicht-Hochbegabten tatsächlich unterscheiden, wobei eine Unterteilung nach kognitiven und nicht-kognitiven Bereichen vorgenommen wird.

2.1. Kognitive Entwicklung

Das wichtigste Erkennungsmerkmal einer hohen intellektuellen Begabung ist per definitionem der herausragende IQ. In der Literatur werden diese hervorragenden kognitiven Fähigkeiten verschieden konkretisiert und sollen nachfolgend dargestellt werden.

STUMPF betont beispielsweise folgende quantitative Merkmale der kognitiven Kompetenz Hochbegabter:

- Hochbegabte verfügen über eine höhere Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit
- Hochbegabte verfügen über eine überlegene Gedächtnisleistung
- Hochbegabte verfügen über mehr Wissen als Nicht-Hochbegabte (vgl. ebd., S.56).

JOST fügt Kriterien hinzu, welche sich insbesondere auf die Erkennung Hochbegabter vor dem Schuleintritt beziehen:

- Hochbegabte verfügen über einen umfangreichen, meist altersunüblichen Wortschatz
- Hochbegabte weisen die intrinsische Motivation auf, bereits vor dem Schuleintritt Lesen zu lernen, bzw. lesen häufig sehr viel und schnell
- Hochbegabter beherrschen häufig bereits vor dem Schuleintritt den Zahlenraum bis 100 oder darüber hinaus und können mit Zahlen im Kopf rechnen (vgl. JOST 2008, S.31).

Das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) erweitert die bereits genannten Merkmale mit Hilfe einer Checkliste für Lehrkräfte, bezogen auf unterrichtspraktische Inhalte. Merkmale des Lernens und des Denkens sind demnach:

- Hochbegabte SuS haben in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen
- Hochbegabte können sich Fakten schnell merken
- Hochbegabte können außergewöhnlich gut beobachten
- Hochbegabte suchen nach Ursache-Wirkung-Beziehungen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- Hochbegabte erkennen bei schwierigen Aufgaben zugrundeliegende Prinzipien
- Hochbegabte können leicht Verallgemeinerungen herstellen
- Hochbegabte geben in ihren Ausführungen zu erkennen, dass sie kritisch, unabhängig und wertend denken (vgl. BMBF 2001, S.21).

Betont werden muss allerdings, dass diese Checkliste nicht als Anleitung zur Erkennung einer Hochbegabung verwendet werden kann. Die aufgeführten Kriterien sind wissenschaftlich nicht überprüft, sodass für eine gesicherte Feststellung einer Hochbegabung die Durchführung eines Intelligenztestes notwendig ist (vgl. ebd.). In dieser wissenschaftlichen Hausarbeit findet die Darstellung der Checklisten insofern Verwendung, als dass die Bandbreite von Entwicklungs- und Erkennungsmerkmalen aufgezeigt werden kann und ferner auch das Anliegen des MINISTERIUMS betont werden soll, Lehrkräfte für bestimmte Verhaltensweisen ihrer SuS zu sensibilisieren, um entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können. Daneben macht STUMPF auch darauf aufmerksam, dass die beschriebenen Entwicklungsbesonderheiten eher quantitativer Natur sind, was die Frage nach qualitativen Unterschieden in den Denkvorgängen Hochbegabter aufwirft (vgl. STUMPF 2012, S.57). Die Auswertung von Begabungsprofilen, wie etwa bei Würzburger Frühstudierenden, hat beispielsweise keineswegs eine homogene Gruppe mit einheitlichen Fähigkeiten ergeben (vgl. ebd.). In Bezug auf einzelne Fächergruppen zeigten sich vielmehr sehr heterogene Kompetenzen zwischen einzelnen Gruppen. Mathematikstudenten erzielten erwartungsgemäß hohe Ergebnisse im quanti-

tativen Denken und deutlich geringere Werte im sprachlichen Denken (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu erreichten Politikstudenten ihre besten Ergebnisse im sprachlichen Denken und schnitten im anschaulichen Denken deutlich schlechter ab (vgl. ebd., S.58). Somit konnten zwar Begabungsgruppen ermittelt werden, was verdeutlichen soll, dass nicht vereinfachend von „den Hochbegabten“ gesprochen werden kann, da eine Heterogenität sowohl für die kognitive Entwicklung als auch für alle anderen Bereiche vorhanden ist.

2.2. Nicht-Kognitive Entwicklungsbesonderheiten

Wie bereits angedeutet, bestehen bezüglich den Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen Hochbegabter im deutschsprachigen Raum eher negative Annahmen im Sinne eines Mangels an sozialen Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitsstrategien und einem schwach ausgeprägten Selbstbewusstsein. Es wird also angenommen, dass mit einer sehr hohen Intelligenzausprägung Schwächen in Persönlichkeitsbereichen einhergehen, beziehungsweise sich Hochbegabte neben ihrem IQ auch durch weitere Merkmale von Nicht-Hochbegabten unterscheiden. Die empirische Befundlage zu Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen hochbegabter SuS wird im Folgenden erläutert.

Soziale Kompetenz:

Zur begrifflichen Klärung kann unterschieden werden zwischen sozialem Verhalten (Performanz) und sozialen Fähigkeiten (soziale Kompetenz) (vgl. STAPF 2008, S.43). Soziale Kompetenz wird auch als soziale Intelligenz bezeichnet und besteht aus den Komponenten Durchsetzungsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit (vgl. ebd., S.44). Als sozial kompetent gilt damit eine Person, welche ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den eigenen Interessen und den Interessen anderer Personen herstellen kann (vgl. ebd.).

Die soziale Kompetenz steht dabei insofern mit der Intelligenz in einer Beziehung, als diese durch spezifische intellektuelle Fähigkeiten, wie dem Einfühlungsvermögen oder umsichtigen Lösen sozialer Konflikte, beeinflusst wird (vgl. ebd.). Durch Testverfahren wurde versucht, die soziale Handlungskompetenz zu erfassen, wobei sich diese als hoch korrelierend mit der Intelligenz erwies (vgl. ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass bei Hochbegabten aufgrund ihrer hohen allgemeinen Intelligenz eine höhere soziale Kompetenz als bei Nicht-Hochbegabten anzunehmen ist. In der Literatur werden aber durchaus auch negative soziale Verhaltensweisen von Hochbegabten diskutiert, welche sich auf deren hohes Energieniveau und einen ausgeprägten Nonkonformismus beziehen. WINNER berichtet beispielsweise von hochbegabten Kindern, deren Eltern sie als lernwütig beschreiben und sich der hohen geistigen und körperlichen Energie ihres Kindes nicht gewachsen fühlen (vgl. WINNER 2004, S.29). Folglich kann eine Ablehnung durch Erwachsene durchaus zu aggressiven und feindseligen Verhaltensweisen auf Seiten des hochbegabten Kindes führen, da die Manifestation guter

sozialer Fähigkeiten in sozialem Handeln auch immer in Abhängigkeit der Beziehung zum Gegenüber steht (vgl. STAPF 2008, S.46). Für Lehrkräfte ist hierbei zu beachten, dass die moralische Urteilsfähigkeit hochbegabter SuS häufig höher entwickelt ist als bei vielen Erwachsenen (vgl. JOST 2008, S.39). Die SuS scheuen sich deshalb nicht, auf inkompetentes Verhalten einer Autoritätsperson mit entsprechender Gegenwehr zu reagieren. Einerseits kann die dabei entwickelte Eigenwilligkeit der SuS von Lehrkräften als trotzig beurteilt werden, sodass ein hochbegabtes Kind in diesem Fall aufgrund seines Sozialverhaltens negativ auffällt. Andererseits sollten Lehrkräfte aber auf Basis dieses Wissens dazu angehalten sein, sich mit den Überlegungen und Ansichten der hochbegabten SuS professionell auseinander zu setzen und ihre Einwände ernst zu nehmen. Grund für das Verhalten hochbegabter SuS kann nämlich auch eine zu geringe Anregung sein, welche bedingt, dass sich die SuS durch Eigenaktivität selbst stimulieren, beziehungsweise sie kontinuierlich auf der Suche nach Anreizen sind. Bei solchen SuS wird häufig die Fehldiagnose einer Hyperaktivität oder Aufmerksamkeitsstörung gestellt (vgl. WINNER 2004, S.29), welche in Kapitel 3.2 speziell thematisiert wird. Lehrkräfte sollten für das Energieniveau und Verhalten hochbegabter SuS sensibilisiert sein und den Fehldiagnosen mit Hilfe entsprechender Unterrichtsgestaltung und Förderung vorbeugen. Ferner können widersprüchliche Beurteilungen zum Sozialverhalten Hochbegabter auch dadurch erklärbar sein, dass die Frage nach einem auffälligen Sozialverhalten meist nur in Bezug auf nicht hochbegabte Mitschüler¹ gestellt wird, wobei qualitative Entwicklungsunterschiede im moralischen Urteilsvermögen und der intellektuellen Denkfähigkeit keine Berücksichtigung finden (vgl. STAPF 2008, S.45).

Eine weitere Checkliste des BMBF, bezogen auf das soziale Verhalten Hochbegabter, beinhaltet folgende Anhaltspunkte, welche die empirische Befundlage für die Schulpraxis aufarbeiten und nur unter den bereits genannten Vorbehalten verwendet werden sollte:

- Hochbegabte setzen sich intensiv mit Recht-Unrecht sowie Gut-Böse auseinander und sind bereit, sich gegen Autoritäten zu engagieren
- Hochbegabte können sich in andere einfühlen und sind daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen
- Hochbegabte suchen sich ihre Freunde bevorzugt unter Gleichbefähigten
- Hochbegabte können Verantwortung gut übernehmen und zeigen sich zuverlässig in Planungs- und Organisationsaufgaben
- Hochbegabte neigen schnell dazu, über Situationen zu bestimmen (vgl. BMBF 2001, S.22).

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Ausgenommen hiervon sind die Bezeichnungen „SuS“ und „Verfasserin“. Sämtliche anderen Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

Selbstkonzept:

Das so genannte Selbstkonzept beinhaltet eine bestimmte Wahrnehmung und Wissen über die eigene Person, wie beispielsweise bezüglich persönlicher Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen (vgl. AUERBACH 2009, S.71). Das Selbstkonzept steuert damit auch das Verhalten einer Person, wobei beispielsweise bei einem positiven Selbstkonzept ein selbstsicheres und entschlossenes Auftreten gezeigt wird oder sich eine Person durch Rückschläge weniger entmutigen lässt (vgl. ebd.).

ROST widerlegte durch die Studien des Marburger Hochbegabtenprojekts die Annahme einer Fülle von emotionalen Schwierigkeiten und Selbstwertproblemen für die von ihm untersuchten Grundschul Kinder der vierten Jahrgangsstufe (vgl. ROST 1993, S.131). In der Literatur wird auf eine Generalisierbarkeit dieser Aussage verwiesen, wonach Hochbegabte im Vergleich zu Nicht-Hochbegabten keine systematischen Unterschiede bezüglich des *allgemeinen* Selbstkonzepts aufweisen (vgl. STUMPF 2012, S.63). ROST erläutert aber, dass nur per Langzeitstudie mit entwicklungspsychologisch orientierter Perspektive abgesicherte Aussagen über die Persönlichkeitsentwicklung Hochbegabter auch im höheren Schulalter festgestellt werden können (vgl. ROST 1993, S.131). Deutliche Zusammenhänge zwischen dem Begabungsniveau und dem *akademischen* Selbstkonzept sind dahingegen evident (vgl. STUMPF 2012, S.63). Das akademische Selbstkonzept meint die eigene Überzeugung zu den eigenen akademischen Fähigkeiten, wobei Untersuchungen zeigen, dass sich Hochbegabte in der Regel auch ohne Diagnostik ihrer Begabung bewusst sind (vgl. ebd.). Bezüglich ihrer schulischen oder akademischen Fähigkeiten schätzen sich Hochbegabte unterschiedlichen Alters deutlich positiver ein als durchschnittlich Begabte (vgl. ebd.). Das BMBF erläutert hierzu folgende Merkmale zur Arbeitshaltung und den Interessen Hochbegabter:

- Hochbegabte sind bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen
- Hochbegabte sind sehr motiviert und gehen in Problemen völlig auf
- Hochbegabte setzen sich hohe Leistungsziele
- Hochbegabte streben nach Perfektion
- Hochbegabte sind selbstkritisch
- Hochbegabte geben sich mit ihrem Arbeitstempo oder –ergebnis nicht schnell zufrieden (vgl. BMBF 2001, S.22).

Untersuchungsergebnisse bezüglich des akademischen Selbstkonzepts können aber ebenso uneinheitlich ausfallen, was insbesondere durch die Platzierung von hochbegabten SuS begründet sein kann. Für die Selbstbeurteilung der eigenen schulischen Fähigkeiten stellt eine Bezugsgruppe, wie zum Beispiel eine Schulklasse, einen relevanten Bezugsrahmen dar, anhand welchem durch indirekte soziale Vergleichsprozesse das Selbstkonzept beeinflusst

wird (vgl. STUMPF 2012, S.64). Die Platzierung eines Schülers in einer leistungsstarken Klasse kann sich demnach nachteilig auf die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten auswirken, sodass SuS am Gymnasium trotz höherer Intelligenz nicht zwingend über ein positiveres akademisches Selbstkonzept verfügen als SuS der Hauptschule (vgl. ebd.).

Lern- und Arbeitsstrategien:

Wie eingangs beschrieben, geht die Harmoniehypothese davon aus, dass hochbegabten SuS erfolgreiche Leistungen zufliegen. Daneben besteht im Alltagsverständnis die Vorstellung über eine hochbegabte Person als „zerstreuter Professor“, der über keine organisatorischen Fähigkeiten verfügt. Dem entspricht auch eine der hartnäckigsten Überzeugungen von Vertretern der Harmoniehypothese, wonach Hochbegabte für die Bewältigung regulärer schulischer Anforderungen keine Lern- und Arbeitsstrategien benötigen (vgl. STUMPF 2012, S.62). Es wird dabei davon ausgegangen, dass hochbegabte SuS ohne eine entsprechende Förderung auch keine entsprechenden Vorgehensweisen entwickeln. Dies kann zu Defiziten bezüglich der Lern- und Arbeitsorganisation im weiteren Werdegang Hochbegabter führen, da sie die steigenden Anforderungen, beispielsweise in einem Studium, nicht mehr adäquat bewältigen können (vgl. ebd.). Diese Annahme konnte HELLER im Münchner Hochbegabungsprojekt für eine Begabtenklasse der zehnten Jahrgangsstufe empirisch belegen, da er in dieser Klasse niedrigere Werte hinsichtlich der Arbeitsorganisation und Motivationskontrolle im Vergleich zu durchschnittlich Begabten ermittelte (vgl. ebd.). In ihren eigenen Untersuchungen stellte STUMPF für eine fünfte gymnasiale Begabtenklasse ebenfalls fest, dass sich deren Lern- und Arbeitshaltung im Vergleich zu nicht hochbegabten Gymnasiasten ungünstiger ausprägte (vgl. ebd.). Nachträglich war diese Gegensätzlichkeit aber nicht auf den Intelligenzunterschied der beiden Gruppen zurück zu führen, sondern darauf, dass in die fünfte Klasse explizit SuS mit Schwierigkeiten in der Lern- und Arbeitsorganisation aufgenommen wurden. Resümieren lässt sich aus diesen Forschungsbefunden allerdings, dass Defizite in der Lern- und Arbeitsorganisation hochbegabter SuS nicht ausgeschlossen werden können, aber möglicherweise auch nicht häufiger anzutreffen sind als bei durchschnittlich begabten SuS (vgl. ebd.).

Anhand der exemplarisch aufgezeigten Entwicklungsbereiche und -merkmale lassen sich systematische Unterschiede in der Entwicklung hochbegabter und nicht hochbegabter Personen in erster Linie für die kognitive Entwicklung feststellen. Dies überrascht hinsichtlich des Kriteriums der Definition einer Hochbegabung orientiert am IQ nicht. Daneben ist aber die *Häufung* von Entwicklungsstörungen oder –auffälligkeiten bei Hochbegabten nicht belegt, was der im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten Divergenz-hypothese widerspricht. Die psychosoziale Reife hochbegabter Kinder und Jugendlicher entwickelt sich eher analog zum mentalen Alter und Unterschiede fallen vermehrt zugunsten Hochbegabter aus (vgl.

ebd., S.71). Dies stellt grundsätzlich eine erfreuliche Befundlage hinsichtlich der Entwicklung und des Förderbedarfs Hochbegabter dar.

3. Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht

In Anlehnung an die eingangs dargestellten Definitionen von Hochbegabung und den beschriebenen Charakteristika hochbegabter SuS ist in der Hochbegabungsforschung eher eine Ausrichtung auf die Hochleistungsforschung festzustellen, wobei sich die Bemühungen sowohl im angelsächsischen als auch im deutschsprachigen Raum auf die Diagnose, Prognose und Förderung hoher Leistungsfähigkeit konzentrieren (vgl. HOYNINGEN-SÜESS / GYSELER 2006, S.17). Diese Feststellung legt es entsprechend nicht nahe, Hochbegabung als Thema der Sonderschulpädagogik zu behandeln. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention muss sich das System der sonderpädagogischen Förderung jedoch neu ausrichten und sich in Zeiten von Inklusion um eine neue Standort- und Zweckbestimmung bemühen (vgl. RAUH ET AL. 2012, S.18). Dementsprechend sollen im Folgenden aktuelle Tendenzen in der Sonderpädagogik aufgezeigt werden, die verdeutlichen, dass und inwiefern Hochbegabung von SuS zur Sonderschulpädagogik gehört und gleichfalls deren Neuausrichtung mitbestimmen kann.

3.1. Das traditionelle Selbstverständnis der Sonderpädagogik im Wandel

Das Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik richtet sich traditionell an der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen aus, „[...] deren Entwicklung aufgrund physischer Schäden, psychischer Beeinträchtigungen und sozialer Erschwerungen nicht den erwarteten Verlauf nimmt und für die deshalb besondere Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen als nötig erachtet werden“ (HOYNINGEN-SÜESS / GYSELER 2006, S.18).

Dieses Verständnis bildete die Grundlage zur Spezialisierung der Schulform Sonderschule in den 1960er Jahren, welche eine Homogenisierung der Schülerschaft zur Optimierung ihrer Möglichkeiten anstrebte. Gegenüber dem allgemeinpädagogischen System gewann die Sonderschule aufgrund ihrer eigenen Aufgaben und Kompetenzen an Autonomie und konnte schließlich die Bildungsansprüche von Menschen mit Behinderung durchsetzen und sichern (vgl. RAUH 2012, S.59). Mit Beginn der 1970er Jahre entstand allerdings eine Bewegung, welche sich gegen diese funktionale Differenzierung und für mehr Integration in die allgemeine Pädagogik einsetzte.

Dieser Perspektivenwechsel bestimmt auch die derzeitige Diskussion um das deutsche Bildungssystem, welches sich in einem Transformationsprozess in Richtung der inklusiven Beschulung befindet. Konkretisiert wird dieses Anliegen beispielsweise durch Artikel 24 der UN Behindertenrechtskonvention, welcher die Schaffung von Bedingungen in der Schulpraxis fordert, den Bildungsbedürfnissen und Bildungsansprüchen ganz unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden (vgl. ebd., S.60). Damit einher geht eine Ausweitung

des Auftrags der Sonderpädagogik, welche unter dem Begriff „Special Education Needs“ in den letzten 20 Jahren im angelsächsischen Raum bereits thematisiert wurde und mittlerweile auch in den deutschsprachigen Raum Einzug gefunden hat (vgl. HOYNINGEN-SÜESS / GYSELER 2006, S.18). Geläufige Übersetzungsvarianten sind dabei beispielsweise der „sonderpädagogische Förderbedarf“ oder „besondere pädagogische Bedürfnisse“. Letztere Lesart kann nunmehr eine Hochbegabung von SuS ebenso in das sonderpädagogische Denken und Handeln einbeziehen, da grundsätzlich von besonderen Bedürfnissen ausgegangen wird, welche bei einem überdurchschnittlichen IQ per se gegeben sind. Dieses Verständnis des Zusammenhangs von Hochbegabung und Förderung ist in den USA bereits ein fest etabliertes Thema der Sonderpädagogik, sodass amerikanische hochbegabte SuS durch die Special Needs ein gesetzlich verbrieftes Recht auf sonderpädagogische Förderung haben (vgl. ebd., S.19).

Die besonderen Bedürfnisse Hochbegabter werden dabei quantitativ-statisch verstanden, das heißt an ausgewählten, außerhalb der Norm liegenden Entwicklungsbereichen festgemacht (vgl. ebd.). Dieses Kriterium der so genannten Exzeptionalität begründet hierbei die Notwendigkeit sonderpädagogischer Maßnahmen, da die SuS durch die Hochbegabung an sich Special Needs haben und demgemäß einen Anspruch auf Special Education (vgl. ebd.). Die hochbegabten SuS werden dementsprechend im amerikanischen Sprachraum „Exceptional Children“ genannt, wobei sich die sonderpädagogische Forschung in den USA um empirisch gestützte Beschreibungen ihrer besonderen Bedürfnisse und um die Realisierung daran orientierter Maßnahmen in Erziehung und Bildung bemüht (vgl. ebd.).

Dahingegen betrachtet die sonderpädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum die Special Needs von einem methodisch-didaktischen Standpunkt aus, wonach sich die Sonderschulpädagogik mit SuS befasst, bei welchen eine bestimmte Form von Schulschwierigkeiten besteht (vgl. ebd.). Die speziellen Lernbedürfnisse hochbegabter SuS sind, im Gegensatz zur US-amerikanischen Auffassung, keine unmittelbare und notwendige Folge der überdurchschnittlichen Fähigkeiten, „[...] sondern Ausdruck der Meinung, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche unter bestimmten Umständen – insbesondere dann, wenn sie ihr Potential nicht ausschöpfen – mit speziellen methodisch-didaktischen Maßnahmen zu unterstützen seien“ (ebd., S.20). Nach dieser Konzeption wäre die Sonderschulpädagogik im System der inklusiven Bildung subsidiär platziert, das heißt sie stellt *ein* Unterstützungssystem dar, welches die allgemeine Pädagogik *innerhalb* des Systems bei der Bewältigung von Krisen und Notständen unterstützt (vgl. KATZENBACH / SCHROEDER 2007, o. S.). Dergleichen kann auch die Entwicklung hochbegabter SuS aufgrund physiologischer Bedingungen und psychischer Risikofaktoren gefährdet sein, sodass von einem Notstand ausgegangen werden kann, welchen Pädagogen in Regelschulen wie der Grundschule oder dem Gymnasium

nicht selbstständig lösen können und entsprechende Unterstützung benötigen. Zu diesen krisenanfälligen Entwicklungsverläufen gehören die so genannten „Underachiever“, deren Erscheinungsformen im nächsten Kapitel dargestellt werden.

Kritisch angemerkt werden soll zur methodisch-didaktischen Auffassung des deutschsprachigen Raums bereits an dieser Stelle, dass sich die Aufgaben der Sonderschulpädagogik damit durch den Bezug auf eine spezielle Personengruppe ergeben, orientiert am Bild eines schwachen, physisch oder psychisch kranken oder sozial benachteiligten Menschen. Es ist eine Defizitorientierung zu erkennen, welche den individuellen Notstand eines Menschen in den Blick nimmt und die Gründe dafür in der Behinderung einer Person sucht. In Bezug auf die Entwicklung des Sonderschulwesens entspricht diese Auffassung eher der anfänglichen Phase der Konstruktion, welche das Anderssein eines Menschen betonte und schulorganisatorisch eigenständige Teilsysteme wie die Sonderschule hervorbrachte (vgl. RAUH ET AL. 2012, S.22). Demnach wird eine hohe Begabung für die Sonderschulpädagogik in diesem Sinne nur in Einzelfällen zum Thema, beispielsweise bei einer Körper- oder Sinnesbehinderung. Es ist hierbei vorerst keine Ausweitung des Auftrags der Sonderschulpädagogik zu erkennen wie sie die Special Needs Education fordert und entspricht auch nicht der derzeitigen Phase der Dekonstruktion im deutschen Bildungswesen, welche eher ein Gleichsein betont und von *grundsätzlichen* Bedürfnissen ausgeht (vgl. ebd.).

Zur inhaltlichen Vollständigkeit wird deshalb im sich anschließenden Kapitel zunächst im Sinne des traditionellen sonderpädagogischen Verständnisses dargestellt, inwiefern die individuelle Entwicklung hochbegabter Underachiever beeinträchtigt sein kann und entsprechende Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen erforderlich sind. Dieser Darstellung angeschlossen sind Leitgedanken zur Förderung der Underachiever, welche eine erste kritische Auseinandersetzung mit dem traditionellen Selbstverständnis und den Tendenzen eines neuen Selbstverständnisses im Zusammenhang mit dem Thema Hochbegabung erlauben.

3.2. In zweifacher Hinsicht außergewöhnlich

In Kapitel 1.2. wurden drei verschiedene Dimensionen der Definition von Hochbegabung erläutert. Die Dimension „Nur Begabung oder Begabung plus förderliche Merkmale“ verwies darauf, dass SuS mit einem hohen IQ dennoch keine überdurchschnittlichen Leistungen erbringen müssen, oder sogar nur unterdurchschnittliche Leistungen erzielen. Es kann demnach eine nicht unerhebliche Diskrepanz zwischen hohen intellektuellen Fähigkeiten und schulischen Leistungen bestehen, was verdeutlicht, dass Hochbegabung kein Garant für außergewöhnliche Schulleistungen darstellt. Liegen schulische Leistungen unter den Erwartungen, wird dies als Underachievement (Minderleistung) bezeichnet und betroffene SuS gelten als Underachiever (Minderleister).

MARTZOG, STÖGER UND ZIEGLER unterscheiden hierbei verschiedene Gruppen von Underachievern, welche sie auf Grundlage möglicher Ursachen für Underachievement bilden. Eine erste Kategorie bilden Underachiever, deren schulische Minderleistung auf physiologische Funktionsdefizite zurück zu führen ist. Hierzu zählen angeborene oder erworbene Sinnesstörungen wie beispielsweise Beeinträchtigungen der visuellen oder auditiven Wahrnehmung (vgl. MARTZOG ET AL. 2009, S.94). In einer zweiten Kategorie bedingen Defizite aus den Bereichen umschriebener Entwicklungsstörungen schulisches Underachievement (vgl. ebd.). Dem dritten Ursachenbereich werden verschiedene Variablen zugeordnet, die den Lernprozess initiieren, begleiten und aufrecht erhalten (vgl. ebd.).

Hochbegabte Underachiever, die sich den ersten beiden Kategorien zuordnen lassen, werden in der Literatur auch als „Twice Exceptionals“ bezeichnet. Merkmale der daraus entstehenden neuen Gruppe werden im Folgenden genauer benannt und die Dimensionen des Begriffs Underachievement geklärt. Im Hinblick auf Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-)förderung hochbegabter SuS werden Leitgedanken zur Förderung formuliert. Diese setzen sich sowohl mit Fördermöglichkeiten durch Regelschullehrkräfte als auch denen von Sonderschullehrern auseinander, um das Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik im Hinblick auf Hochbegabte kritisch zu überdenken.

Twice Exceptionals:

Eine äußerst heterogene Personengruppe bilden hochbegabte Kinder, welche neben ihren überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten körperliche oder psychische Begleitstörungen aufweisen. Diese beiden außergewöhnlichen Merkmale treten meist unabhängig voneinander auf, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Hochbegabung das Auftreten einer Störung bedingt und umgekehrt (vgl. HARDER 2009, S.65). Demgemäß sind die Twice Exceptionals auch zu unterscheiden von den Exceptional Children, welche sich ausschließlich durch ihre Hochbegabung definieren. Die in zweifacher Hinsicht außergewöhnlichen Kinder weisen eine schwer zuzuordnende Symptomatik auf, wobei die Begabung in einem oder mehreren spezifischen Bereichen liegen kann, ebenso wie Defizite in unterschiedlichen Bereichen vorhanden sein können. Für das Bestehen einer Kombination von Störungen mit spezifischen Begabungen sind des Weiteren keine DSM- oder ICD-Diagnosekriterien als Richtlinien vorhanden, was die Diagnostik zusätzlich erschwert (vgl. ebd., S.70). Insbesondere eine spezifische Begabung wird bei den Twice Exceptionals aber häufig übersehen. Dies kann einerseits dadurch begründet sein, dass die Kennzeichen einer Behinderung das intellektuelle Potential maskieren, andererseits kann es die Begabung den Kindern aber auch ermöglichen, Störungssymptome zu kompensieren (vgl. ebd., S.65).

Nachfolgend werden vier Gruppen von Twice Exceptionals näher beschrieben, wobei aufgrund der genannten Symptomvielfalt die typischen Merkmale als heuristische Hilfestellungen zur Identifikation verstanden werden sollen (vgl. HARDER 2012, S.5).

Sensorische Störungen der visuellen und auditiven Wahrnehmung:

Hörbeeinträchtigte SuS verfügen über gleiche intellektuelle Potentiale wie gesunde SuS, liegen bezüglich ihrer akademischen Leistungen jedoch häufig vier oder fünf Jahre zurück (vgl. HARDER 2009, S.76). Der Unterricht für diese SuS findet traditionell in extra Einrichtungen statt, welche ihren Fokus auf die Beeinträchtigungen der SuS richten und nicht auf besondere Begabungen. Demgemäß werden taube im Vergleich zu hörfähigen Kindern viel unwahrscheinlicher als hochbegabt identifiziert (vgl. ebd.). Das wahre intellektuelle Potential von sehbeeinträchtigten SuS ist überdies noch wesentlich schwerer zu erfassen, was sich vor allem auf das Fehlen von entsprechenden intelligenzdiagnostischen Verfahren zurück führen lässt. Nach HARDER existiert derzeit nur ein aktueller IQ-Test für blinde oder sehbehinderte Kinder, der ITVIC (Intelligence Test for Visually Impaired Children), welcher die verbale Intelligenz und einen Handlungs-IQ diagnostiziert (vgl. ebd., S.77). Bei anderen gängigen IQ-Verfahren muss mit signifikanten Unterschieden in den Testergebnissen von blinden und sehenden Kindern gerechnet werden, was eine umfassendere Diagnostik für sehbehinderte Kinder mit Eltern- und Lehrerinterviews unabdinglich macht (vgl. ebd.).

Förderung:

Wie bereits geschildert, werden SuS mit sensorischen Störungen derzeit größtenteils noch in separaten Einrichtungen unterrichtet, was dem traditionellen sonderpädagogischen Verständnis entspricht. Die Diagnostik und Unterstützung dieser SuS gehört dementsprechend in das Aufgabenfeld von Sonderschulpädagogen, was somit auch eine Förderung Hochbegabter beinhalten kann. Sonderschulpädagogen sind beispielsweise im Fall von sehbehinderten SuS dafür zuständig, diese in den Umgang mit der Blindenschrift einzuführen sowie Orientierung und Mobilität im Alltag zu trainieren (vgl. ebd.). Die Förderung von Talenten und verschiedenen Begabungsbereichen sehbehinderter SuS gestaltet sich ungleich schwieriger, da hierfür bisher kaum angemessene Materialien in Blindenschrift zur Verfügung stehen, die flexibel eingesetzt werden können und ein entdeckendes Lernen ermöglichen (vgl. ebd.). HARDER kritisiert, dass die gesamte Materialdatenbank des ISaR-Projektes, welches sich für die Integration sehbehinderter SuS an Regelschulen einsetzt, für alle Fachbereiche und Altersstufen nur 2500 Einträge umfasst, wobei insbesondere die Mathematik und Sprachen mit zehn bis dreißig Materialien am geringsten vertreten sind (vgl. ebd., S.78).

Festhalten lässt sich aber, dass Sonderschulpädagogen mit den Fachbereichen Hören und Sehen ein entsprechendes Know-How über die Förderung und den Unterricht von SuS mit

sensorischen Störungen mitbringen. Die Chancen sonderpädagogischer Förderung Hochbegabter können sich entsprechend erhöhen, wenn diese Lehrkräfte zusätzlich in relevante Inhalte der Hochbegabungsproblematik eingeführt werden. Ein erster konkreter Arbeitsschritt könnte hierbei die Erstellung neuer Arbeitsmaterialien für die Twice Exceptionals darstellen. Insbesondere im Hinblick auf das neue Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik in Richtung Integration und Inklusion sollten diese Materialien, oder zumindest der Zugriff darauf, dann auch den Regelschulen ermöglicht werden. Es kann allerdings nicht vorausgesetzt werden, dass Regelschullehrkräfte SuS mit Sinnesbeeinträchtigungen in die Verwendung dieser Materialien selbstständig einführen können, oder den Umgang mit diesen SuS intuitiv beherrschen. Es ist anzunehmen, dass auch hierfür eine sonderpädagogische Arbeitskraft benötigt wird, welche sowohl die SuS als auch Lehrkräfte in der Handhabung von Material unterstützt und die individuelle Entwicklung eines entsprechenden Schülers begleitet.

Umschrieben Entwicklungsstörung motorischer Funktionen:

Neueren Forschungsbefunden zufolge sind feinmotorische Defizite als Ursache von Underachievement hochbegabter SuS zwischenzeitlich ins Blickfeld der Begabungsforschung gerückt und bilden eine besondere Gruppe von Underachievern (vgl. MARTZOG ET AL. 2009, S.93). Das Verfassen von Texten und Aufsätzen stellt beispielsweise eine komplexe Handlung dar, da eine Komposition mehrere paralleler Teilhandlungen erforderlich ist (vgl. ebd., S.97). Beim Abfassen von Texten müssen inhaltliche Ideen und Gedanken gegeneinander abgewogen werden, zeitgleich wird die Verwendung der Schreibmotorik benötigt. Diese beiden Handlungsfaktoren befinden sich in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander. Defizite feinmotorischer Kompetenzen behindern eine schnelle und weitgehend automatisierte Handschrift, wodurch die Gefahr besteht, „[...] dass zusätzliche Aufmerksamkeitskapazitäten für die Bewältigung der schreibmotorischen Anforderungen beansprucht werden und für fachliche Überlegungen weniger Kapazität bleibt“ (ebd., S.98). Insbesondere während der Grundschulzeit werden an die SuS hohe feinmotorische Anforderungen gestellt, um beispielsweise das Schreiben zu lernen. Im Verlauf dieses Lernprozesses entwickeln Kinder ohne feinmotorische Defizite eine kompetente und schnelle Handschrift, die zur Selbstverständlichkeit wird. SuS mit Schwierigkeiten in diesem Bereich sind dagegen noch länger mit dem Erwerb dieser Voraussetzung beschäftigt und können sich somit nur bedingt auf wesentliche Unterrichtsinhalte konzentrieren (vgl. ebd., S.100). Dieser Umstand konnte durch eine Studie mit SuS der Grundschule auch für Hochbegabte belegt werden. Zum einen unterschieden sich hochbegabte Underachiever von leistungsstarken Hochbegabten der Grundschulklasse hinsichtlich ihrer feinmotorischen Kompetenzen (vgl. ebd.). Zum anderen konnte für diese Underachiever ebenfalls ein beeinträchtigender Einfluss feinmotorischer Defizite auf ihre Konzentrationsfähigkeit nachgewiesen werden, da die Studie Wechselwirkungen zwischen

feinmotorischen Fertigkeiten und Konzentrationsleistungen aufzeigte (vgl. ebd., S.101). Daneben wiesen in einer weiteren Studie hochbegabte SuS mit Feinmotorikdefiziten ein niedrigeres Vertrauen in ihre schulischen Fähigkeiten auf, wodurch wiederum angenommen werden kann, dass über den Mechanismus reduzierter Fähigkeitswahrnehmung die Minderleistung weiter verstärkt wird (vgl. ebd., S.100). Um eine Minderleistung zu entwickeln, gelten vor allem hochbegabte SuS mit leichteren und mittelschweren Defiziten als besonders gefährdet, da sie ihr motorisches Defizit häufig durch ihre Begabung kompensieren können (vgl. ebd., S.102). Diese SuS erreichen häufig zumindest durchschnittliche Schulleistungen, wodurch ihr eigentliches kognitives Potential häufig aber nicht erkannt wird und somit auch nicht in Schulleistung umgesetzt werden kann (vgl. ebd.).

Förderung:

Interventionen zur Behebung der Ursachen für Underachievement im Zusammenhang mit Defiziten in der Feinmotorik lassen sich in prozessorientierte und aufgabenorientierte Ansätze unterscheiden. Erstere zielen darauf ab, die zugrunde liegenden Defizite durch planvolle und differenzierte senso- oder psychomotorische Förderprogramme abzubauen (vgl. ebd., S.107). Aufgabenorientierte Ansätze sollen die direkte Aneignung von Fertigkeiten ermöglichen, welche für die Bewältigung konkreter Aufgaben wie Schreiben, Essen oder Ankleiden notwendig sind (vgl. ebd.). Beide Programme beinhalten gezielte Übungen, wie beispielsweise die Auge-Hand-Koordination, das Erkennen von Formen oder Balancieren, welche eine Verbesserung von Körperbeherrschung und Feinmotorik zum Ziel haben (vgl. ebd.). Derlei Übungen können von Lehrkräften an Regelschulen nach entsprechender Einarbeitung angeleitet und mit betroffenen SuS durchgeführt werden. Individuelle Aufgaben für diese SuS können dabei beispielsweise auch Teile der Arbeiten innerhalb eines Wochenplans darstellen. Speziell für hochbegabte SuS können solche Trainingsprogramme auch als Differenzierungsmaßnahme eingesetzt werden, sollten diese den aktuellen Unterrichtsstoff schneller erarbeitet haben als ihre Mitschüler.

Motorisch-funktionelle Behandlungen werden aber auch von Experten aus dem Bereich der Ergotherapie in entsprechenden Praxen durchgeführt, in denen die SuS therapiert werden können. Dementsprechend sind hierbei Grenzen der sonderpädagogischen Förderung auszumachen, da Unterstützungsmaßnahmen für die betroffenen SuS auch von anderen Fachkräften abgedeckt werden können und somit nicht ausschließlich dem Zuständigkeitsbereich von Sonderschulpädagogen angehören.

Besonderes Augenmerk sollte allerdings auf die Tatsache gelegt werden, dass hochbegabte SuS ihre motorischen Defizite durch die Begabung kompensieren können und somit zumindest durchschnittliche Schulleistungen erreichen. Dass dadurch das eigentliche Potential dieser SuS nicht erkannt wird, was auch psychische Störungen zur Folge haben kann, sollte

durch eine Sensibilisierung von Lehrkräften für das Thema Hochbegabung eigentlich abgefangen werden. Hochbegabung als regulären Bestandteil der Sonderschulpädagogik aufzunehmen kann es Regelschullehrkräften folglich im Zweifelsfall ermöglichen, Sonderschulpädagogen als Experten und Berater aufzusuchen, die eine entsprechende Diagnostik vornehmen und an passende Institutionen verweisen könnten.

Lernstörungen:

Eine Lernstörung ist eine Entwicklungsstörung, bei welcher alle Fähigkeiten betroffen sein können, die für den Umgang mit Sprache oder Mathematik notwendig sind. Von einer Lernstörung betroffene Personen weisen meist eine hinreichende Intelligenz im Vergleich mit Gleichaltrigen auf, haben aber beispielsweise Defizite im Hörverstehen, dem sprachlichen Ausdruck oder beim mathematischen Schlussfolgern (vgl. HARDER 2009, S.71). Eine mögliche Begleitstörung Hochbegabter stellt hierbei konkret die Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) dar. SuS mit LRS besitzen häufig Stärken im visuell-räumlichen Denken, was bedeutet, dass sie in lebhaften Bildern denken können und sich Objekte dreidimensional vorstellen (vgl. ebd.). Genau dieser Umstand kann aber auch dazu führen, dass betroffene SuS Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben. Beispielsweise sind die Buchstaben b, d, p, q rotierende Spiegelbilder voneinander, weswegen sie in der Wahrnehmung betroffener SuS leicht verwechselt werden können (vgl. ebd.). HARDER erläutert, dass diese Kinder aufgrund ihres ganzheitlichen bildhaften Denkens Problemlösungen zwar vor ihrem inneren Auge sehen, es aber nicht schaffen, die Lösungen in linearen Schritten für Außenstehende darzustellen, was beispielsweise beim Schreiben erforderlich ist (vgl. ebd.). Daneben wird aber bemängelt, dass einem eher visuell-räumlich orientierte Lernstil einiger hochbegabter SuS in der Schule durch einen eher verbal-akustischen Lehrstil nicht entsprochen wird und keine ausreichende Vermittlung effektiver Lern- und Arbeitsstrategien stattfindet (vgl. JOST 2008, S.47). Das bereits in Kapitel 2.2. angesprochene defizitäre Lern- und Arbeitsverhalten hochbegabter SuS kann in diesem Fall folglich eine LRS begünstigen. Ein weiterer spezieller Bedingungsfaktor für eine LRS bei hochbegabten SuS kann außerdem eine internale Asynchronie darstellen (vgl. ebd.). Hierbei bestehen neben einer intellektuellen Hochbegabung gleichzeitig herabgesetzte motorische Umsetzungsfähigkeiten, welche zu Synchronisationsschwierigkeiten zwischen dem Denken und Schreiben der SuS führen (vgl. ebd.). Bedingt durch die Diskrepanz zwischen herausragenden intellektuellen Fähigkeiten und mangelnden Voraussetzungen zum Erwerb der Kulturtechniken können sich als Folge oder weitere Begleitstörung innerpsychische Probleme entwickeln (vgl. HARDER 2009, S.72). Diese äußern sich beispielsweise in starker Frustration, Selbstzweifeln, einem negativen Selbstbild oder niedrigem Selbstwertgefühl, was die Entwicklung selbstschädigender Verhaltensweisen nach sich ziehen kann (vgl. HARDER 2012, S.6). Ein mangelndes Verständnis für die Situation des Kindes, welches durch Aussagen wie „Du bist doch so klug, warum kannst du das

denn nicht?“ (JOST 2008, S.47) geäußert wird, verstärkt wiederum Schwierigkeiten im Selbstkonzept besonders bei SuS mit einer internalen Asynchronie, was ebenso eine LRS verfestigt (vgl. ebd., S.47).

Förderung:

Aufgrund des beschriebenen Störungsbildes sind sich Lehrkräfte dem Begabungspotential der SuS mit LRS häufig nicht bewusst, da sich dieses vor allem in Schulnoten nicht zeigt (vgl. HARDER 2012, S.6). Folglich wird zur Abklärung zunächst eine ausführliche Diagnostik empfohlen. Diese kann das Intelligenzprofil, schulische Leistungen, Lehrer- und Elternbeurteilungen oder Interviews sowie Einsichten in die Schülerakte beinhalten (vgl. ebd.). Daneben ermöglicht es ein strukturiertes Interview, die Selbstwahrnehmung des Hochbegabten als Lernender sowie dessen Arbeitsorganisation und Arbeitsgewohnheiten zu erfassen (vgl. HARDER 2009, S.72). Das Hinzuziehen eines Sonderschulpädagogen aus dem Fachbereich Lernförderung zur Durchführung dieser Diagnostik empfiehlt sich deshalb, da er als außenstehender Experte die Möglichkeit hat, das individuelle Können eines Schülers unabhängig von Noten objektiv zu erfassen. Daneben behält ein unabhängiger Experte den Überblick über die einzelnen diagnostischen Verfahren und dient dann als Ansprechpartner und Berater in allen Belangen. Insbesondere zur Thematisierung von individuellen sozialen oder emotionalen Bedürfnissen des betroffenen hochbegabten Kindes kann ein Sonderschulpädagoge Einzel- oder Gruppenberatungen durchführen, für die einer Regelschul- oder Klassenlehrkraft nicht das notwendige Stundendeputat zur Verfügung steht und die eher die Klassengemeinschaft im Blick hat. Bei schwerwiegenderen Störungen kann ein Sonderschulpädagoge dann auch an entsprechende weitere Fachkräfte, wie einen Schulpsychologen, verweisen.

Konkrete Bildungsmaßnahmen zur Förderung von hochbegabten SuS mit LRS können, ähnlich der Diagnostik, differenziert gestaltet werden. Sie umfassen dabei Kompensationsstrategien oder Trainings in den leistungsschwachen Bereichen, die Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien sowie eine Persönlichkeitsförderung (vgl. ebd., S.73). Hiermit sind verschiedene eigenständige Förderbereiche für SuS mit einer Lernstörung angesprochen, für die sich bisher außer der Sonderschulpädagogik keine Subdisziplin der Pädagogik zuständig fühlte (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.115). Chancen einer sonderpädagogischen Lernförderung für Hochbegabte liegen folglich in der individuellen Erstellung eines Förderplans für SuS mit LRS, welcher sich speziell auf die benannten Bereiche konzentriert.

Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS):

Das hohe Energieniveau hochbegabter Kinder, insbesondere in Bezug auf den Erwerb neuen Wissens, wurde bereits in Kapitel 2.2. thematisiert. Spezifiziert werden soll an dieser Stel-

le, dass ADHS bei Hochbegabten ebenso diagnostiziert wie übersehen werden kann (vgl. HARDER 2009, S.76).

Es werden drei verschiedene Typen von ADHS unterschieden: der hyperaktiv-impulsive Typ, der unaufmerksame Typ und der Mischtyp (vgl. SAB ET AL. 2003, S.120). Ersterer zeichnet sich durch häufige körperliche Aktivität, Zappeligkeit, Ruhelosigkeit und Impulsivität aus (vgl. ebd., S.126). Den unaufmerksamen Typ hingegen charakterisiert ein vergessliches oder leicht abzulenkendes Verhalten oder Defizite in der Aufmerksamkeitsspanne (vgl. ebd.). Der dritte Typus vereint Merkmale der beiden zuvor genannten Typen in sich (vgl. ebd., S.127).

Um die Gefahr einer „Überdiagnostizierung“ sowohl bei hochbegabten als auch bei nicht-hochbegabten SuS zu vermeiden, sollten die Diagnosekriterien streng angelegt werden. Eine Orientierung hierfür bietet das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (Diagnostisches und Statistisches Handbuch psychischer Störungen) der American Psychiatric Association (Amerikanische Psychiatrische Vereinigung). Dieses benennt zu den genannten Typen unterschiedliche Symptome, welche auch konkret im Schulalltag von Lehrkräften beobachtet werden können. Hierzu zählen Auffälligkeiten wie Flüchtigkeitsfehler, das Verlieren von arbeitsrelevanten Materialien, nicht still auf dem Stuhl sitzen können oder das Herausrufen von Antworten ohne vorherige Meldung (vgl. ebd. 118 ff.). Des Weiteren ist die Diagnose einer ADHS zu stellen, wenn ein Kind seinem Entwicklungsstand nicht entsprechend bereits vor dem sechsten Lebensjahr die drei Leitsymptome Aufmerksamkeitsstörungen, motorische Hyperaktivität und / oder Impulsivität aufweist (vgl. LEMPP 2011, S.54). Die Diagnose bedingt außerdem eine situationsübergreifende Symptomatik, welche in mindestens zwei Lebensbereichen wie Schule und Familie auftritt und mindestens sechs Monate andauert (vgl. ebd.).

Das prägnante Symptom bei Kindern mit ADHS, sich im Allgemeinen nur schwerlich konzentrieren zu können, wirkt sich bei hochbegabten SuS aber weniger intensiv aus (vgl. HARDER 2012, S.7). Bei hochbegabten SuS mit ADHS ist eine längere Konzentrationsphase möglich, welche sich aus dem Merkmal der hohen intrinsischen Motivation Hochbegabter bedingt (vgl. LUPART / TOY, zitiert nach HARDER 2009, S.75). Außerdem lernen hochbegabte ADHS diagnostizierte SuS häufig ebenfalls schneller als Gleichaltrige, wie dies auch Hochbegabten ohne ADHS entspricht (vgl. HARDER 2012, S.6). Aufgrund der Symptomatik der genannten Diagnosen können betroffene SuS aber leistungsmäßig im Schulalltag auch beeinträchtigt sein, sodass Lehrkräften oder Eltern das Potential einer hohen Begabung gar nicht erst auffällt (vgl. JOST 2009, S.48). Twice Exceptionals mit ADHS sind meist unreifer als einfach außergewöhnliche Kinder, da die Asynchronie in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung noch stärker ausgeprägt ist als bei Hochleistern oder bei SuS, die nur ADHS aufweisen (vgl. HARDER 2009, S.75). Im Fall des unaufmerksamen Typus kann ADHS bei Hochbegabten allerdings auch übersehen werden, besonders wenn es sich dabei um

Mädchen handelt (vgl. ebd., S.76). Anstatt mit circa sieben Jahren entfaltet sich die Symptomatik des zweiten Typs häufig erst mit 13 Jahren (vgl. SILVERMAN 2003, zitiert nach HARDER 2009, S.76). Lehrkräfte können hierbei darauf achten, ob die Mädchen Probleme damit haben ihren Alltag zu organisieren oder sich nicht an Inhalte aus dem Unterricht erinnern können, die sie zuvor bearbeitet haben (vgl. ebd.).

Förderung:

Neben SuS mit Lernstörungen können auch diejenigen mit Verhaltensstörungen von einer Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und Sonderschulpädagogen profitieren, da sich auch hierbei keine Subdisziplin der Pädagogik konkret für sie zuständig fühlt (vgl. SCHÄFER / SONTAG 2009, S.115).

Erfolgreiche Interventionsmaßnahmen wie Techniken des Verhaltensmanagements, der Selbstüberwachung oder die Herstellung einer strukturierten Umwelt bilden eigenständige Fördermaßnahmen, in deren Handhabung und Einsatz in erster Linie Sonderschulpädagogen mit dem Fachbereich soziale und emotionale Entwicklung eingearbeitet sind. Die Verantwortungsübernahme für diese Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen Hochbegabter mit ADHS durch Sonderschulpädagogen stellt eine Entlastung für Regelschullehrkräfte im Schulalltag dar. Belegt werden können diese Aussagen durch die selbstständigen Unterrichtsbeobachtungen der Verfasserin dieser Hausarbeit an einem Gymnasium mit Hochbegabtenzug. Diese werden in den Kapiteln 6 und 7 anhand eines Fallbeispiels und eines entsprechenden Förderplans erläutert.

Asperger Autismus:

Das Asperger-Syndrom gehört zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und umfasst Teilaspekte des frühkindlichen Autismus (vgl. LEMPP 2011, S.20). Eine fehlende Störung der Sprachentwicklung und das spätere Manifestationsalter ab über drei Jahren sind die richtungsweisenden Unterscheidungsmerkmale zum frühkindlichen Autismus (vgl. ebd.). Daneben bestehen zumeist keine Intelligenzminderung und Sprachentwicklungsverzögerung. Genauer weisen Asperger-Autisten im Bereich der Kommunikation mangelnde Fähigkeiten auf, angemessen in Kontakt mit ihren Mitmenschen zu treten sowie eine ungenügende Befähigung, Gedanken und Gefühle andere Personen zu erkennen, verstehen oder vorherzusagen, was auch als mangelnde Theory of Mind bezeichnet wird (vgl. ebd.).

Demgegenüber unterscheiden sich hochbegabte Asperger-Autisten darin, dass sie genau bemerken, wie ihr Verhalten andere beeinflusst (vgl. LITTLE 2002, zitiert nach HARDER 2009, S.74). Dies könnte sich zunächst als nachteilig für hochbegabte Autisten herausstellen. Beispielsweise nutzen Asperger-Autisten im Allgemeinen ihre meist wortschatzreiche und elaborierte Sprache weniger zur gegenseitigen Kommunikation, sondern vielmehr um monologar-

tige Vorträge zu halten. Bemerkt somit ein hochbegabter Asperger-Autist das Desinteresse seines Gegenüber am Gespräch, könnte er sich entsprechend zurückgewiesen fühlen und sich zunehmend isolieren, da er sein Verhaltensmuster nicht ohne Unterstützung ändern kann. Im positiven Fall kann die Fähigkeit des hochbegabten Autisten aber beispielsweise genau dazu genutzt werden, innerhalb einer Verhaltenstherapie seine Wahrnehmung bewusst zu thematisieren, um ein Scheitern der Kommunikation zu verhindern und seine soziale Akzeptanz zu verbessern (vgl. LEMPP 2011, S.19).

Förderung:

SuS mit dem Asperger-Syndrom wurden lange Zeit in Sonderschulen, speziell Förder- oder Erziehungshilfeschulen, unterrichtet (vgl. SCHUSTER / SCHUSTER 2013, S.70). In der aktuellen Debatte um die Integration oder Inklusion von SuS mit dem Asperger-Syndrom wird über den Einsatz einer Schulbegleitung diskutiert, wobei dieser für Menschen mit Autismus insbesondere eine Vermittlerrolle in sozialen und kommunikativen Situationen einnimmt (vgl. ebd., S.75). Sonderschulpädagogen können neben der Förderung und Begleitung eines betroffenen Kindes auch Regelschullehrkräfte über Ätiologie, Symptome, Prognose und Förderung von Asperger-Autisten aufklären und den Umgang damit in der Klassengemeinschaft thematisieren (ebd., S.76). Der Sonderschulpädagoge als Bezugsperson sorgt im schulischen Rahmen für verlässliche, gleichbleibende Strukturen, erstellt visuelle Lernmethoden, übt soziale Fertigkeiten und die Bewältigung von Alltagsproblemen ein (vgl. SCHUSTER 2013, S.84-86). Speziell für hochbegabte Asperger-Autisten sollten aber auch deren Stärken bezüglich Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung Beachtung finden. Das differenzierte und reichhaltige Denken hochbegabter Asperger kann in die Anwendung von Fördermethoden einbezogen oder durch die Vertiefung und Verbreiterung des regulären Curriculums geschult werden.

Savant-Syndrom:

Zur Abgrenzung soll an dieser Stelle noch das so genannte Savant-Syndrom erwähnt werden. Personen mit diesem Syndrom weisen neben einer kognitiven Behinderung oder einer anderweitigen tiefgreifenden Entwicklungsstörung auch eine spezielle außergewöhnliche Begabung in einem bestimmten Teilbereich auf (vgl. WINNER 2004, S.111-112). Ursprünglich wurde die Bezeichnung „Idiot savant“ (Idioten-Gelehrte) verwendet, welche aufgrund ihrer Unwissenschaftlichkeit und der implizierten Diskriminierung dieser Personen vom Begriff „Savant“ abgelöst wurde (vgl. ebd.). Der Begriff ist des Weiteren irreführend, da Savants nie unter den schwersten Graden einer Behinderung leiden, sondern ihr IQ meist zwischen 40 bis 70 liegt (vgl. ebd.).

Zu unterscheiden sind Savants mit einzelnen Fähigkeiten auf normalem Niveau und retardierten Fähigkeiten in allen anderen Bereichen von extrem befähigten Savants mit einer In-

selbgebung (vgl. ebd., S.112). Es liegt also bei einer *insgesamt* schwachen Begabung in einem Bereich *eine* herausragende Leistungsfähigkeit vor. Diese außergewöhnlichen Fähigkeiten zeigen sich zumeist in einer der Domänen bildende Kunst, Musik, Kopfrechnen und kalendarisches Rechnen, möglich sind aber auch ein außergewöhnliches technisches Können, bemerkenswerte Sinneswahrnehmungen oder eine besondere Lernfähigkeit für Sprachen (vgl. ebd.). Speziell im sonderpädagogischen Kontext soll mit der Darstellung des Savant-Syndroms an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass extreme Begabungsgrade nicht immer in Abhängigkeit von einem außergewöhnlich hohen IQ stehen müssen und somit selbst eine schwere Behinderung eine Begabung nicht ausschließt.

Underachievement aufgrund sonstiger Variablen:

Neben den bereits dargestellten Gruppen gibt es auch Minderleister, die ohne real existierende Schwachpunkte, wie beispielsweise einer Teilleistungsschwäche, nur erwartungswidrig schlechte schulische Leistungen erbringen (vgl. BMFD 2001, S.18). ROST definiert das Underachievement für diese Gruppe genauer, indem er davon ausgeht, dass eine Minderleistung dann vorliegt, wenn bei einem Schüler zwischen seiner Kompetenz, wie dem IQ, und der gezeigten Performanz, zum Beispiel dem Zensuredurchschnitt, eine pädagogisch-psychologisch relevante Diskrepanz vorliegt (vgl. ROST 2007, S.8).

Einigkeit über die Auftretenshäufigkeit von Underachievern herrscht in der Literatur nicht und ist abhängig von der jeweiligen Definition, denn je nachdem wie weit man die Diskrepanz zwischen Leistung und Potential setzt, wird die Gruppe der Underachiever größer oder kleiner (vgl. REICHLE 2004, S.30). Setzt man beispielsweise eine kritische Grenze für Minderleistungen bei einem mittleren Notendurchschnitt von drei, werden mehr Minderleister diagnostiziert als bei einem Grenzwert mit dem Notendurchschnitt von vier oder fünf (vgl. ebd.). Eine allgemein akzeptierte Konvention zur Schwellensetzung existiert bisher nicht. Anzumerken ist aber, dass bei mittelhoch korrelierenden Merkmalen wie Begabung und Schulleistung geringe Diskrepanzen zwischen tatsächlicher und vorhergesagter Leistung nicht als erwartungswidrig gelten (vgl. SPARFELDT ET AL. 2006, S.214). Erst größere Diskrepanzen bedingen ein pädagogisch-psychologisch untersuchenswertes Phänomen, wonach sich dementsprechend die Frage nach Minderleistung eher bei Hochbegabten als bei unterdurchschnittlich Begabten stellt (vgl. ebd.).

Kritisch angemerkt werden soll außerdem, dass die erbrachte Schulleistung nicht notwendigerweise mit der intellektuellen Begabung zusammenhängt, sondern ein Großteil der Varianz auch durch Faktoren wie spezielles Vorwissen, Leistungsbereitschaft oder Motivation bedingt ist (vgl. ROST 2007, S.8).

Für das Konstrukt spricht allerdings, dass sich sowohl die sehr hohe Intelligenz als auch die schlechten schulischen Leistungen als relativ zeitstabil herausgestellt haben, was die Annahme der Erwartungswidrigkeit als reliabel bestätigt (vgl. SPARFELDT ET AL. 2006, S.213). ROST weist außerdem darauf hin, dass ein typisches Underachievementsyndrom sowohl in der nationalen als auch der internationalen Literatur kontinuierlich beschrieben wird und somit replizierbar ist (vgl. ROST 2007, S.8). Dies meint, dass sich in einer Reihe von Variablen immer wieder ähnliche und gegen den Zufall abzusichernde Gruppendifferenzierungen ausmachen lassen, welche zuungunsten der Underachiever ausfallen (vgl. SPARFELDT ET AL. 2006, S.214).

Deutlich negative Auffälligkeiten in der Persönlichkeit hochbegabter Underachiever konnten im deutschsprachigen Raum durch das Marburger Hochbegabtenprojekt für SuS im Grundschulalter belegt werden. Die Autoren definierten Underachiever als SuS mit einem Intelligenzprozentrang von $PR \geq 96$ und einem Leistungsprozentrang von $PR \leq 50$, wobei zwölf Prozent der untersuchten Hochbegabten dabei als Underachiever ausgemacht werden konnten (vgl. ebd.). Bei einer Gegenüberstellung dieser Gruppe mit einer jeweils streng parallelierten Gruppe hochbegabter und begabter Achiever zeigte sich die Gruppe der Underachiever vergleichsweise problembehafteter. Als Underachievement-Syndrom konnten dabei Eigenschaften wie ein niedrigeres Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, niedrigere Erfolgs- und höhere Misserfolgsmotivierung, höhere Leistungsängstlichkeit, unrealistische Ziele, geringere Leistungsorientierung, Perfektionismus und gelegentlich auch emotionale und soziale Anpassungsprobleme ermittelt werden (vgl. ebd.). Neuere Befunde des Marburger Hochbegabtenprojektes belegen darüber hinaus in einer Längsschnittstudie eine ungünstigere Schullaufbahn für hochbegabte Underachiever in der neunten Klasse, denn diese besuchten anteilig seltener das Gymnasium und schafften seltener das Abitur als hochbegabte Achiever (vgl. STUMPF 2012, S.84). Im Vergleich zu durchschnittlich begabten Achievern besuchten aber etwa gleichviel hochbegabte Underachiever die neunte Klassenstufe des Gymnasiums, wobei die hochbegabten Underachiever aber häufiger das Abitur ablegten (vgl. SPARFELDT ET AL. 2006, S.213). Die Facetten des Selbstkonzeptes beschrieben hochbegabte Underachiever im Jugendalter außerdem nicht mehr derart negativ wie im Grundschulalter (vgl. ebd.).

Der Vergleich dieser Studien verdeutlicht, dass sich die Probleme hochbegabter Underachiever im Grundschulalter deutlich drastischer darstellen als im Jugendalter. Einerseits können diese Auffälligkeiten im Jugendalter noch bestehen bleiben, müssen aber andererseits nicht notwendigerweise noch zunehmen. Auch wenn es sich bei den Underachievern um eine vergleichsweise kleine Gruppe handelt und Underachievement kein typisches Entwicklungsrisiko Hochbegabter darstellt, ist dennoch aufgrund der genannten Defizite insbe-

sondere im Grundschulalter ein pädagogisch-psychologischer Handlungsbedarf für hochbegabte Underachiever notwendig. ZIEGLER verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Auswirkungen chronisch schlechter Schulleistungen sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Perspektive nicht abgewertet werden dürfen. Er verdeutlicht in Bezug auf GOWAN, dass Underachievement „one of the greatest social wastes of culture“ (GOWAN 1955, zitiert nach ZIEGLER / STÖGER 2012, S.16) darstellt. Aus individueller Perspektive erwähnt ZIEGLER nachdrücklich, dass allen talentierten Individuen dementsprechend die Möglichkeit gegeben werden soll, (Leistungs-) Exzellenz zu erreichen (vgl. ebd.). ZIEGLER unterscheidet dabei drei Typen: den Achiever, den Underachiever und den Dropout. Dropout ist definiert als „[...] once-talented person who no longer can achieve excellence – for example, because of having had insufficient support“ (ebd.). Der Autor warnt dabei vor dem so genannten Golem-Effekt, welcher eine Abwärtsspirale der Underachiever zu Dropouts beschreibt (vgl. ebd.). Da die Leistungen von Underachievern häufig unterschätzt werden, steht die eingeleitete Unterstützung meist in keinem realistischen Verhältnis zu ihrem tatsächlichen Bedarf, was dazu führt, dass „[...] unrecognized underachievers do not only become dropouts, but also tend to face even greater achievement deficits“ (ebd.).

Identifikation:

Ein weiteres und eigenes Problemfeld stellt die *Entdeckung* von Underachievern im schulischen oder häuslichen Umfeld dar. Die Identifikation von hochbegabten SuS mit erwartungskonformen Leistungen wird von Lehrkräften entsprechend des gezeigten Könnens relativ einfach erkannt und beurteilt (vgl. ROST 2007, S.9). Bei nicht zufriedenstellenden oder schlechten schulischen Leistungen liegt ein häufiger Beurteilungsfehler im Übersehen der Begabung von Underachievern. Es liegt demnach eine fälschliche Zuschreibung von Underachievement vor, wenn die Orientierung lediglich an Schulleistungen vollzogen wird, was zu einer falsch-positiven Diagnose führt (vgl. ebd.). Eine Hochbegabung kann demnach bei Underachievern vor allem durch eine Intelligenzdiagnostik ermittelt werden. Um diese aber überhaupt erst einzuleiten, hat ROST „Verdachtsmomente“ formuliert, an welchen sich Lehrkräfte zum Erkennen einer Minderleistung orientieren können. Diese können zwar nicht als sichere Indikatoren gewertet werden, sodass in jedem Fall eine solide fachpsychologische Diagnostik angezeigt ist, sie sollen Lehrkräften das Erkennen hochbegabter Underachiever aber erleichtern (vgl. ebd.). Hierzu gehören:

- Der Schüler zeigt im außerschulischen Bereich besondere (intellektuelle) Leistungen
- Der Schüler erbrachte in der Vergangenheit sehr gute Leistungen, sodass ein deutlicher Leistungseinbruch deutlich wird
- Bei der Einführung neuer Unterrichtsthemen fällt der Schüler positiv auf

- Im Allgemeinen wirkt der Schüler abwesend, erbringt vereinzelt oder bei schwierigen Themen aber auffallend gute Beiträge
- Für Gewöhnlich meldet sich der Schüler im Unterricht nicht selbstständig, kennt aber bei direkter Nachfrage die korrekte Antwort
- Angehörige des Schülers beobachten besondere Fähigkeiten und Expertise (vgl. ebd.).

Erklärungsansätze:

Im Hinblick auf die Förderung hochbegabter Underachiever bedarf es auch der Klärung von Entstehungsursachen. Die Ursachen für Minderleistungen bei hoher Begabung gestalten sich sehr unterschiedlich und können sowohl in der Umgebung eines Hochbegabten als auch in der Person selbst verankert sein. Das BMBF hat speziell für Lehrkräfte Faktoren zusammen gestellt, auf welche besonders geachtet werden kann, da sie das Risiko für Leistungsversagen bei hochbegabten SuS erhöhen oder vielfach auch durch den Umgang mit dem hochbegabten Kind bedingt sind. Neben den in dieser wissenschaftlichen Hausarbeit bereits genannten Risikogruppen für Underachievement werden deshalb an dieser Stelle noch zwei weitere wichtige Gruppierungen dargestellt, bei welchen sich Entstehung und Symptom von Underachievement wechselseitig bedingen.

Hierzu gehören *Hochbegabte aus ethnischen Minderheitsfamilien*. Diese werden meist nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet oder können sich im schulischen Alltag nicht über diese ausdrücken, sodass das eigentliche Potential dieser Kinder nicht erkannt wird (vgl. BMBF 2001, S.19). Zumal erhalten Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in erster Linie eher Sprachförderung denn Begabtenförderung. Für kulturell oder sozioökonomisch benachteiligte Kinder sind deshalb gezielte und besondere Identifikationsmaßnahmen zur Förderung der Hochbegabung notwendig (vgl. JOST 2008, S.44).

Eine weitere Risikogruppe bilden *hochbegabte Mädchen*, da insbesondere bei ihnen die Gefahr besteht, ihr Potential aufgrund geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen nicht zu erkennen (vgl. BMBF 2001, S.19). Mädchen passen sich im Vergleich zu Jungen häufig klagloser ihren Umgebungsbedingungen an, beziehungsweise werden ihre Unterforderungsreaktionen, wie psychosomatische Beschwerden, nicht als solche erkannt (vgl. JOST 2008, S.41). Die Münchner Hochbegabungsstudie ermittelte dabei einige signifikante Unterschiede im Hinblick auf Begabung, Motivation und soziokulturelle Bedingungen. Die Testergebnisse waren vielfach geschlechtsabhängig, wobei Mädchen im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten schlechtere Ergebnisse erzielten, aber sich bei der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und der verbalen Kreativität ihren männlichen Schulkameraden als überlegen erwiesen (vgl. ebd., S.42). Hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsstruktur zeigten sich die hochbegabten

Mädchen ängstlicher gegenüber Misserfolg. Festgestellt werden konnte ebenfalls, dass Mädchen insbesondere Leistungen im wissenschaftlich-technischen Bereich nicht gleichwertig in soziale Anerkennung umsetzen können wie Jungen (vgl. ebd., S.43). Dennoch werden in Beratungsgesprächen für Hochbegabte tendenziell weniger Mädchen als Jungen vorgestellt (vgl. ebd., S.41).

Um die Entstehungsbedingungen von Underachievement im Gesamtzusammenhang darzustellen, kann das Münchner Hochbegabungsmodell von HELLER nochmals genannt werden, welches bereits in Kapitel 1.2. als Erklärungsgrundlage für Begabungstheorien erläutert wurde. Zur Erklärung von Ursachen und Bedingungen des Underachievement bei hochbegabten SuS wird diesbezüglich davon ausgegangen, dass zwischen dem Begabungspotential einerseits und den tatsächlich erbrachten Leistungen andererseits ein indirekter Zusammenhang besteht (vgl. MARTZOG ET AL. 2009, S.95). Wie bereits dargelegt wurde, müssen verschiedene Rahmenbedingungen gegeben sein, damit das Potential einer hochbegabten Person in entsprechende Leistung umgesetzt werden kann. Demgemäß kann sich bei hochbegabten SuS ein Underachievementsyndrom entwickeln, wenn wichtige Bestandteile dieser Rahmenbedingungen fehlen oder nicht bestmöglich auf dessen Lern- und Entwicklungsbedingungen abgestimmt sind (vgl. ebd., S.96). Folglich bedingen auch verschiedene nicht-kognitive Persönlichkeitseigenschaften oder das Familienklima das Entstehen von Underachievement. Daneben tragen aber auch das Klassenklima, Arbeits- und Lernstrategien sowie die Instruktionsqualität der Lehrkraft dazu bei, ob hochbegabte SuS ihr Leistungsvermögen für ihre Entwicklung förderlich entfalten können oder nicht, was eine entsprechende Verantwortung und Sensibilität aufseiten der Lehrkräfte mit sich bringt (vgl. ebd.).

4. Hochbegabung im neuen Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik

Die ausführliche Darstellung der dritten Gruppe zweifach außergewöhnlicher SuS, den Underachievern ohne spezifische körperliche oder psychische Begleitstörung, dient zur Auseinandersetzung mit dem neuen Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik im Zusammenhang mit dem Thema Hochbegabung.

Das Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik orientiert sich zunehmend nicht mehr ausschließlich an einer speziellen Personengruppe, sondern geht *grundsätzlich* von besonderen Bedürfnissen aus, im Fall von hochbegabten SuS aufgrund gerade selbiger (vgl. HOYNINGEN-SÜESS / GYSELER 2006, S.19). Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht vielfältigere Chancen einer sonderpädagogischen Lernförderung hochbegabter SuS. Das erweiterte Verständnis der Sonderschulpädagogik ist dabei auf das angelsächsische Konzept der Special Needs ausgerichtet, bedarf im deutschsprachigen Raum aber noch einer systematischen Ausarbeitung, damit sich die Sonderschulpädagogik als eigenständige Disziplin daran ausrichten kann (vgl. ebd., S.21). Zentral ist dabei insbesondere die Frage, wann pädagogische und wann sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich sind. Folgender Ausgangspunkt ermöglicht hierfür eine Differenzierung und Abgrenzung:

„Die Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher wird dann und nur dann zur sonderpädagogischen Aufgabe, wenn die intellektuelle, emotionale oder soziale Entwicklung durch die pädagogisch als notwendig erachteten Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen [sic] beeinträchtigt oder voraussichtlich beeinträchtigt werden“ (ebd., S.248).

Die Sonderschulpädagogik soll sich demgemäß nicht als eine „[...] Restdisziplin der Pädagogik“ (ebd., S.249) verstehen. Die allgemeine Pädagogik konzentriert ihre Maßnahmen insbesondere auf die intellektuelle Förderung Hochbegabter, wohingegen für die Sonderpädagogik neben verschiedenen Schädigungsformen (Hören, Sehen, etc.) insbesondere die Gefährdung der emotionalen und sozialen Entwicklung als wesentlich erachtet wird, da diese auch für die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse und Maßnahmen ausschlaggebend ist (vgl. ebd., S.263). Hiermit eröffnet sich ein Aufgabenfeld, welches von der Hochbegabungsforschung bisher kaum thematisiert wurde und auch in der allgemeinen Pädagogik nur sporadisch behandelt wird. Um somit Hochbegabung im Sinne der Special Needs als sonderpädagogisches Aufgabenfeld begründen zu können, müssen einerseits Lernschwierigkeiten und / oder Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden, deren Entstehung muss andererseits unter dem Einfluss der hohen Begabung erklärbar sein (vgl. ebd., S.24).

Am Beispiel der Underachiever ohne spezifische Begleitstörung kann verdeutlicht werden, dass eine hohe Begabung per se einen entwicklungsbeeinträchtigenden Faktor darstellen kann. Diese Annahme muss aber dadurch expliziert werden, dass auch in diesem Fall die Feststellung von besonderen pädagogischen Bedürfnissen bei einer Hochbegabung von einer sorgfältigen Person-Umwelt-Analyse abhängig ist (vgl. ebd., S.23). Aufgabe der Sonderschulpädagogik ist es dabei, dieses Bedingungsgefüge der Entstehung von Entwicklungsbeeinträchtigungen zu untersuchen und zu klären, „[...] welche Dimensionen der Entwicklungsvoraussetzungen und des sozialen Umfeldes aus sonderpädagogischer Sicht betroffen sind“ (ebd., S.22). Es muss also geklärt werden, in welchen Konstellationen sich eine hohe Begabung als beeinträchtigend für die Entwicklung eines Kindes auswirken kann. Zur Konkretisierung dieser Aufgabe soll der Ansatz der Misfits erläutert werden.

4.1. Der Ansatz der Misfits:

Der Kinderarzt LARGO entwickelte das so genannte „Zürcher Fit-Konzept“, welches SuS darin unterstützen soll eigene Stärken zu verwirklichen und Schwächen anzuerkennen, beziehungsweise damit umzugehen (vgl. NBF 2013, S.17). Zur Verwirklichung müssen die drei Hauptbedürfnisse nach emotionaler Sicherheit, sozialer Akzeptanz sowie Entwicklungsmöglichkeiten und Lernerfahrungen erfüllt sein (vgl. ebd.). Das „Fit-Konzept“ beabsichtigt demnach eine Übereinstimmung zwischen Kind und sozialer Umwelt, wobei eine Nicht-Übereinstimmung zu einem so genannten Misfit führt (vgl. ebd.).

HOYNINGEN-SÜESS UND GYSELER übertragen diesen Ansatz auf den sonderpädagogischen Bereich, wobei er hierbei zur Konkretisierung der besonderen pädagogischen Bedürfnisse dient. Er stellt eine Art Erziehungsmodell dar, auf welchem diese Bedürfnisse abgebildet werden können, indem die intellektuellen, emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen in der Entwicklung Hochbegabter als Folge so genannter Misfits interpretiert werden (vgl. HOYNINGEN-SÜESS / GYSELER 2006, S.248). Beeinträchtigungen und Gefährdungen werden dadurch beschreibbar und entsprechende Maßnahmen können eingeleitet werden. Entwicklungsbeeinträchtigungen sind dabei definiert als Folge einer unzureichenden Übereinstimmung zwischen mindestens zwei Komponenten des Systems Kind - Eltern - Schule (vgl. ebd.). Es werden hierzu drei Konstellationen, beziehungsweise Misfits, präzisiert, welche verdeutlichen, dass eine Entwicklungsbeeinträchtigung durch eine Hochbegabung an sich entstehen kann:

Interner Misfit:

Es besteht eine Diskrepanz zwischen mindestens zwei Komponenten der individuellen Entwicklungsvoraussetzungen, wobei die Hochbegabung eine davon ausmacht (vgl. ebd., S.25). Perfektionismus ist hierfür ein Beispiel der mangelnden Übereinstimmung von individuellen

Bedürfnissen und Kompetenzen eines hochbegabten Kindes. Perfektionismus wird als die Möglichkeit eines Kindes verstanden, erkennen zu können, was es leisten kann (vgl. ebd., S.254). Synchron tritt dabei aber eine hohe emotionale Intensität des Kindes auf, welche dazu führt, dass das Kind utopische Erwartungen an sich selbst stellt (vgl. ebd.).

Klassischer Misfit:

Es besteht eine Diskrepanz zwischen bestimmten Entwicklungsmerkmalen des Kindes, wie Sachkompetenz oder Lernbedürfnis, und den Erwartungen sowie Anforderungen der sozialen Umwelt (vgl. ebd., S.25). Hierzu zählen inadäquate elterliche Erwartungen oder Unterforderung im Unterricht. Exemplarisch sei hierfür das Vorwissen eines hochbegabten Kindes genannt, welches eine mögliche Komponente von Unterforderung im Unterricht darstellen kann (vgl. ebd., S.254).

Externer Misfit:

Dieser Misfit beschreibt eine mangelnde Übereinstimmung in der Umwelt eines Hochbegabten, also beispielsweise eine ungleiche Erwartungshaltung zwischen Lehrperson und Eltern (vgl. ebd., S.26). Betroffen können hiervon sowohl die Erwartungen an das Kind als auch die gegenseitigen Erwartungen anderer Personen sein. Beispielsweise können Lehrer hohe methodisch-didaktische Ansprüche an die Lehrpersonen stellen (hohes Arbeitstempo, etc.), wohingegen diese vielmehr um die sozio-emotionalen Förderung der hochbegabten SuS besorgt sind.

Zusammenfassend zeigen diese Beispiele, dass entweder der Umgang des Kindes selbst mit seiner Hochbegabung, der Umgang seiner Umgebung mit dieser oder das Verhältnis zwischen den das hochbegabte Kind umgebenden Personen die Entwicklung des betroffenen Kindes negativ beeinflussen (vgl. ebd., S.255). Die beschriebenen Formen der Misfits präzisieren also, dass eine hohe Begabung nicht als singulärer Ursachenfaktor für Entwicklungsbeeinträchtigungen betrachtet werden kann, dass jedoch eine Hochbegabung unter bestimmten Bedingungen dazu beiträgt, die Entwicklung eines Kindes zu gefährden (vgl. ebd., S.253). Besondere Maßnahmen zur Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder können auch dann angezeigt sein, wenn beispielsweise eine Diskrepanz besteht zwischen dem Lernverhalten des Kindes und standardisierten schulischen Anforderungen (vgl. ebd., S.27). Die Verkehrung der Aufforderung an das Kind, diese Diskrepanz zwischen seiner individuellen Lernmotivation und den schulischen Angeboten auszuhalten, kann zu massiven schulischen Schwierigkeiten und inadäquatem Verhalten führen (vgl. ebd.). Weiter können auch unangemessene Erwartungen an die Sozialkompetenzen eines Kindes aufgrund dessen Hochbegabung wachsende Schwierigkeiten zwischen dessen intellektuellen Fähigkeiten und weiteren Entwicklungsvoraussetzungen bedingen (vgl. ebd.). Eine soziale Gefährdung, wie Isolierung oder aggressives Verhalten, kann die Folge sein. Die Diskrepanz zwischen kogni-

tiven Fähigkeiten und intellektuellen Kompetenzen kann schließlich ebenso zu einem gestörten affektiv-emotionalen Befinden oder intrapsychischen Problemen des hochbegabten Kindes führen (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit einer Neuausrichtung der Sonderschulpädagogik können diese erläuterten Misfits auch als „pädagogische Situation(en)“ (vgl. HEIMANN 1976, S.59) bezeichnet werden. Damit sind Einzelsituationen gemeint, welche als konkrete pädagogische Akte zu verstehen sind, die sich zwischen konkreten Einzelpersonen ereignen (vgl. ebd.). Insofern wird nicht mehr nur das Kind an sich, sondern „[...] die Passung zwischen Kind und Umwelt, zwischen Kind und Fachkraft als pädagogische Grundeinheit [...]“ (RAUH 2012, S.62) thematisiert.

Im Blickpunkt eines weiter entwickelten sonderpädagogischen Interesses steht dann die grundsätzliche Unterstützung bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten in erschwerten Lebens- und Lernsituationen (vgl. HEIMLICH 2008, S.11) und nicht mehr primär eine besondere Person, Gruppe oder Organisationsform (vgl. RAUH 2012, S.62). Diese Gegenstandsbestimmung ermöglicht es somit, auch hochbegabte SuS in das Aufgaben- und Interessensgebiet der Sonderschulpädagogik aufzunehmen, sofern deren Entwicklung von Beeinträchtigungen bedroht ist. Im Gegensatz zur allgemeinen Pädagogik wird dabei als das Spezifische der Sonderschulpädagogik ebendiese Überwindung von Scheitern oder Krisen angesehen (vgl. ebd.), wobei als konkrete Aufgabe eines neu ausgerichteten Förderschwerpunktes Lernen definiert wird: „Reduktion potenziell und tatsächlich exkludierender und isolierender Bedingungen (Risikofaktoren)“ (ebd., S.63). Die Basis hierfür bildet wiederum eine eingehende Analyse der aktuellen Lern- und Lebenssituation, wie sie ebenfalls bereits für den Ansatz der Misfit bezeichnend war. Darüber hinaus sollen hierfür aber auch Kompetenzen sowie soziale und personale Ressourcen mitgedacht und erarbeitet werden (vgl. ebd.). Die möglichst genaue Analyse einer pädagogischen Situation bedarf eines entsprechenden Wissens über Lebensbedingungen, Verursachungsfaktoren oder subjektive Theorien der Beteiligten (vgl. ebd.).

Ein entsprechender Arbeitsauftrag wird hierfür auch als übergeordnetes Leitthema des Bildungsplanes (BP) 2008 der Förderschulen in Baden-Württemberg formuliert, welches den Titel trägt „Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung“ (BP 2008, S.11). Dieses Vorhaben, kurz ILEB genannt, meint konkret:

„[...] die an den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen von Schülerinnen und Schülern ausgerichtete professionelle Steuerung des Zusammenspiels von sonderpädagogischer Diagnostik, kooperativer Förderplanung, individuellem Bildungsangebot, Leistungsfeststellung und der kontinuierlichen Dokumentation dieses Prozesses“ (BRANDSTETTER / BURGHARDT o. J., S.1).

Dieses Anliegen entspricht den bildungspolitischen Vorgaben der Weiterentwicklung von Förderschulen zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, in denen Sonderschulpädagogen als individuelle Lern- und Entwicklungsbegleiter arbeiten sollen (vgl. EXPERTENRAT o. J., S.12). Im BP ist dabei festgehalten, dass die Potentiale und Bedürfnisse von SuS umfassend erhoben und daran ausgerichtet entsprechende Bildungsangebote gestaltet werden sollen, sodass es dem Einzelnen ermöglicht wird, seine Stärken und Begabungen entwickeln zu können (vgl. BP 2008, S.11). Vorrangig geht es dabei um die Ermöglichung von Selbstständigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe, was eine Förderung von sensomotorischen, motorischen und kommunikativen Fähigkeiten beinhaltet (vgl. ebd.). Es wird angenommen, dass die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung hochbegabter SuS ohne spezifische Teilleistungsschwäche hierbei in erster Linie nicht gemeint ist.

Im Sinne des Themas dieser wissenschaftlichen Hausarbeit wird an dieser Stelle aber dazu angeregt, die ILEB auch für SuS mit einer Hochbegabung zu berücksichtigen und durch den Einsatz von Sonderschulpädagogen als speziell geschulte Lernbegleiter für hochbegabte SuS zu ermöglichen. Als Fundierung dient hierfür die Aufforderung des Bildungsplanes, die Bildungsangebote so zu gestalten, dass die gesamte Persönlichkeit der SuS gestärkt wird, wozu dementsprechend auch eine Förderung von sozial-emotionalen und, explizit genannt, auch kognitiven Kompetenzen gehört (vgl. ebd.). Mittels einer dialogisch gestalteten Diagnostik und Förderung, welche Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Lernfortschritte von SuS in den Blick nimmt, soll die Lernfähigkeit eines Einzelnen durch den Erwerb von Lern- und Handlungsstrategien entwickelt werden (vgl. ebd.). Diese Konzeption kann sich auch für hochbegabte Underachiever insofern als hilfreich und förderlich herausstellen, als ein Misfit analysiert und eine entsprechende Passung hergestellt wird, um auch ihnen einen angemessenen sowie motivierenden Lern- und Leistungserfolg zu ermöglichen. Zu bedenken sind gleichfalls die Chancen dieser Konzeption für die zukünftige Inklusion einer heterogenen Schülerschaft in Gemeinschaftsschulen, an welchen dementsprechend auch hochbegabte SuS unterrichtet werden. ILEB kann auch von Regelschulen für eine zunehmende Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts genutzt werden (vgl. BRANDSTETTER / BURGHARDT o. J., S.6). Der Einsatz von Sonderschulpädagogen als individuelle Lern- und Entwicklungsbegleiter kann dabei ebenso für SuS mit besonderen Lernausgangslagen, wie sich diese auch bei hochbegabten SuS zeigen, eine entsprechende Ermöglichung von Aktivität innerhalb der Klassengemeinschaft auf den Weg bringen.

4.2. Passung:

Ausgehend vom Begriff der „Passung“, als Gegenstück zum Ansatz der „Misfits“, soll noch einmal konkretisiert werden, wann für eine „pädagogische Situation“ Fachkräfte und Fachwissen aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik ausreichen und wann eine sonderpädagogische Unterstützung notwendig wird. Es steht dabei aber immer die Bewältigung einer Krise im Fokus der Aufmerksamkeit. KATZENBACH (vgl. KATZENBACH / SCHROEDER 2007, o. S.) definiert hierfür drei Ebenen der pädagogischen Arbeit, welche RAUH als drei Formen der so genannten „Wissensbestände“ wiedergibt:

- „Passung zwischen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsangebot
- Passung zwischen Lebenswelten und Bildungsangebot
- Passung zwischen Bewältigungsversuchen von aktuellen Entwicklungskrisen und Bildungsangebot“ (RAUH 2012, S.63-64).

Passung zwischen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsangebot:

In inklusiven pädagogischen Institutionen bleibt diese Art der Passung Aufgabe der Allgemeinen Fachkräfte, wobei diese dabei zur Bewältigung einer Krise sonderpädagogisch unterstützt werden können (vgl. ebd., S.64). Zentral sind didaktische und auch diagnostische Fragestellungen über die Aneignung eines Lerngegenstandes sowie die Gestaltung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien (vgl. ebd.). Für hochbegabte SuS kann eine Krise auf dieser Ebene also möglicherweise gelöst werden durch allgemeinpädagogische Maßnahmen wie eine inhaltliche oder methodische Vertiefung des Curriculums (Enrichment, siehe Kapitel 5.1.) oder ein beschleunigtes Durchlaufen von selbigem (Akzeleration, siehe Kapitel 5.1.). KATZENBACH erläutert diese Ebene ferner als *Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen*, wobei die Überprüfung eines Erfolgs dieser Passung anhand von Klassenarbeiten und Tests vollzogen wird. Zu bedenken ist, dass dies aber eher einer Selektion denn einer Identifizierung von Lernproblemen zuträglich ist und somit keine besonderen Hilfen eingeholt werden (vgl. KATZENBACH / SCHROEDER 2007, o. S.).

Passung zwischen Lebenswelten und Bildungsangebot:

Sollte eine Krise trotz einer Passung auf Ebene I anhalten und die Entwicklung eines Kindes weiter stagnieren, wird Ebene II der pädagogischen Arbeit aktiv. Hierbei geht es um die Frage, ob möglicherweise die gegenwärtige Lebenssituation eines Menschen und das Bildungsangebot kognitiv wie auch emotional weit auseinander liegen (vgl. RAUH 2012, S.64). Nach KATZENBACH zielt dieser Bereich auf die subjektive Bedeutsamkeit, welche SuS einem Lerngegenstand beimessen, wobei sozioökonomische, kulturelle oder ethisch begründete Differenzen seitens der Schule anerkannt werden müssten (vgl. KATZENBACH / SCHROEDER 2007,

o. S.). Lebensweltlichen Differenzen kann begegnet werden durch vertiefte Kenntnisse der jeweiligen Voraussetzungen, wozu beispielsweise die Themen Bildungsferne, Vernachlässigung oder die persönliche Bedeutsamkeit von Schule und des jeweiligen Angebotes gezählt werden, welche Inhalte und Anliegen der Sonderschulpädagogik darstellen (vgl. RAUH 2012, S.64).

Aspekte dieser Krise und ihrer nötigen Passung speziell für hochbegabte Minderleister können verdeutlicht werden, indem davon ausgegangen wird, dass bei ihnen möglicherweise das Gefühl dominiert, dass das schulische Angebot ihnen bei der Lösung von Problemen nicht helfen kann, welche sich für sie nicht nur im schulischen sondern auch im alltäglichen Bereich stellen (vgl. ebd.). Probleme könnten dabei die allgemeinen Entwicklungsmerkmale Hochbegabter darstellen, wie beispielsweise ihre überlegene Gedächtnisleistung oder eine außergewöhnliche Beobachtungsgabe aufgrund welcher sie sich innerhalb der Klassengemeinschaft oder im schulischen Rahmen fremd und unverstanden fühlen und eines speziell geschulten Lernbegleiters bedürfen.

Passung zwischen Bewältigungsversuchen von aktuellen Entwicklungskrisen und Bildungsangebot:

Nach KATZENBACH thematisiert diese letzte Ebene III die Lernwiderstände oder Blockaden, welche sich für alle SuS im schulischen Kontext ergeben können (vgl. KATZENBACH / SCHROEDER 2007, o. S.). Dementsprechend kann auch der Erfahrungshorizont hochbegabter Underachiever geprägt sein von Misserfolg, Scheitern, Ausgrenzung oder Beschämung. Auf entsprechende Folgeschäden wurde bereits in Kapitel 3.2. aufmerksam gemacht, welche verdeutlichen, dass zur Bewältigung dieser Krise allgemeinpädagogische Maßnahmen nicht unbedingt ausreichen. RAUH präzisiert hierfür außerdem, dass Lernprobleme von SuS auch als sinnvolle Strategie der Bewältigung einer Krise zu verstehen sein können, beispielsweise wenn ein Kind versucht die Beziehung seiner Eltern über die eigenen Schwierigkeiten zusammen zu halten (vgl. RAUH 2012, S.65).

Zusammenfassend hält RAUH fest, dass die angedeuteten Schwierigkeiten der Ebenen II und III weder durch unterrichtliche Mittel noch durch gut gemeinte Beziehungsangebote gelöst werden können, sondern dass diese lebensweltbedingten oder beziehungs-systemisch veranlassten Krisen bearbeitet werden müssen, damit eine Passung der Ebene I überhaupt wieder möglich wird (vgl. ebd.). Die vertiefte Auseinandersetzung mit Krisen und deren Überwindung durch eine gezielte und individuelle Förderung von SuS bleibt sonderpädagogische Basiskompetenz (vgl. ebd.). Eine Passung orientiert sich dementsprechend an einem sonderpädagogischen Kompetenzprofil, welches individuelle Lern- und Entwicklungsberatung anbietet und dabei zur Überwindung einer Krise sowohl das Kind selbst als auch seine Umgebung mit einbezieht.

Einen derartigen handlungsbasierten Zugang zur Förderung von Leistungsexzellenz, welcher entsprechend eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen, Lernzielen und Fördermaßnahmen speziell für hochbegabte Underachiever vorsieht, hat ZIEGLER entwickelt und soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

4.3. Der Aktiotop-Ansatz:

Dieser Förderansatz behandelt die Frage, unter welchen Bedingungen eine Person exzellente Leistungen erreichen kann, wobei dementsprechend sowohl Hochleister als auch Underachiever fokussiert werden. Traditionelle Begabungsmodelle beantworten die Frage nach Leistungsexzellenz ausschließlich mit dem Kriterium der Persönlichkeitseigenschaft einer Hochbegabung (vgl. ZIEGLER / SPANN 2011, S.26). Kritisiert wird hieran die Annahme einer Stabilität dieser Eigenschaft, welche jedoch stark kontrastiert mit den in allen Persönlichkeitsbereichen beobachteten individuellen Entwicklungen während der Ontogenese einer Person (vgl. ZIEGLER 2009., S.6). Andererseits wird die Beschränkung auf den Merkmalsträger einer Hochbegabung beanstandet, wonach nur eine *Person* hochbegabt sein kann sowie die Rudimentisierung einer Hochbegabung auf einen einzigen Zahlenwert, den IQ (vgl. ebd.).

ZIEGLER hingegen betont die Idee, dass Hochbegabung im gesamten System aus einer Person und deren Umwelt, in welcher sie handelt, begriffen sein kann (vgl. ebd.). Demnach kann nicht *die* Hochbegabung als Voraussetzung für eine Erbringung von Leistungsexzellenz in allen Bereichen angesehen werden, vielmehr müssen jeweils individuelle Bedingungskonstellationen Beachtung finden (vgl. ebd., S.7). Daneben wird zur Erläuterung von Leistungsexzellenz das so genannte Transivitätskriterium angeführt, welches besagt, dass eine höher begabte Person mit entsprechend höherer Wahrscheinlichkeit Leistungsexzellenz erreichen kann als eine geringer begabte Person (vgl. ebd., S.9). ZIEGLER schlägt hierfür auch eine Festsetzung von Leistungsexzellenz für verschiedene Personenbezeichnungen vor:

<p><i>Talent:</i> Eine Person, die <i>möglicherweise</i> einmal Leistungsexzellenz erreichen wird.</p>
<p><i>Hochbegabter:</i> Eine Person, die <i>wahrscheinlich</i> einmal Leistungsexzellenz erreichen wird.</p>
<p><i>Hochleistender (Experte):</i> Eine Person, die schon <i>sicher</i> Leistungsexzellenz erreicht hat.</p>
<p><i>Underachiever:</i> Talente, deren Leistung aktuell beeinträchtigt ist, wodurch sich bei Nichtintervention ungünstige Prognosen für den weiteren Verlauf der Leistungsentwicklung ergeben.</p>

Abbildung 3: Begrifflichkeiten nach ZIEGLER (ZIEGLER 2009, S.9)

Erst nach solch einer Festsetzung von Leistungsexzellenz kann herausgefunden werden, *ob* und *wie* eine solche Leistungsexzellenz von einem Individuum oder einer Gruppe erreicht werden kann, wobei gezeigt werden soll, dass eine alleinige Förderung des IQ nicht ausreichen kann (vgl. ebd., S.10). Ein prototypischer Entwicklungsverlauf von Leistungsexzellenz ist nämlich von folgenden weiteren Punkten gekennzeichnet:

- Die Entwicklung von Leistungsexzellenz bedarf sehr langer **Zeiträume** und einer entsprechenden Lernpraxis. Diese kann sich sehr mühevoll gestalten und vom Lernenden als aversiv erlebt werden, was dem Klischee des leicht lernenden Hochbegabten nicht entspricht (vgl. ebd., S.12, Hervorh. d. Verf.).
- Abhängig vom Grad der erreichten Kompetenz wird das Handeln in einer Domäne durch verschiedene **Ziele** geprägt, welche sich beispielsweise nach den Phasen Spielfreude, Streben nach Leistungsverbesserung und professioneller Nutzung der Expertise gliedern lassen (vgl. ebd., Hervorh. d. Verf.).
- Der **Umwelt** einer Person kommt bei der Förderung von Leistungsexzellenz eine bedeutende Rolle zu. Optimales Lernen wird beispielsweise beim Erreichen von akademischer Leistungsexzellenz häufig von ausgebildeten pädagogischen Fachkräften durch professionelle Instruktionen wie Lernzeiten, Lernorte, Lerninhalte und Lernmaterialien arrangiert (vgl. ebd.). Die Umwelt spezialisiert und professionalisiert ihre Möglichkeiten dabei analog zum steigenden Expertisegrad des Lernenden, was als Deliberate Practice bezeichnet wird (vgl. ebd., S.13, Hervorh. d. Verf.).
- Dem Lernprozess wird dabei ein **systemischer Charakter** zugeschrieben, was meint, dass die benannten Komponenten und Akteure nicht isoliert voneinander, sondern als Teil eines Netzwerkes durch Feedback miteinander interagieren (vgl. ebd., Hervorh. d. Verf.).

Eine Förderung von Leistungsexzellenz kann demnach nicht nur am IQ einer Person orientiert sein, sondern sollte Lernprozesse sowie leistungsexzellenzförderliche oder –hemmende Umwelten fokussieren (vgl. ebd., S.14), wie dies auch Ziel einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung von Sonderschulpädagogen für hochbegabte SuS sein kann. Das Aktiotop-Modell bietet diesen zukünftigen Spezialisten für die Bildung, Beratung und Förderung von SuS ein Instrument zur Analyse von Lerngelegenheiten in deren Umwelt sowie die Möglichkeit, diese effektiv für einen Lernprozess zum Erreichen von Leistungsexzellenz nutzbar zu machen.

Das Aktiotop-Modell:

„Ein Aktiotop umfasst das Individuum und den Umweltausschnitt, mit dem es handelnd interagiert“ (ZIEGLER / SPANN 2011, S.26)

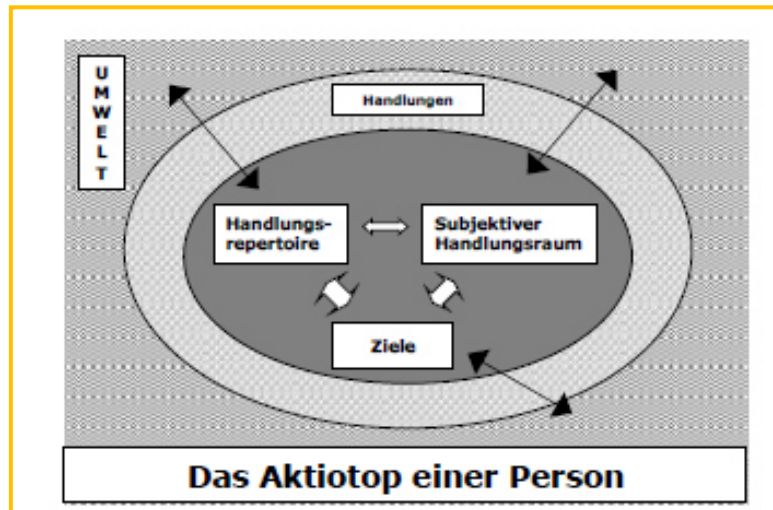


Abbildung 4: Das Aktiotop-Modell (ZIEGLER 2009, S.15)

Entgegen der bisherigen Perspektive von Begabungsmodellen zur Förderung hochbegabter SuS nimmt das Aktiotop-Modell also eine systemische Sichtweise ein und orientiert sich dabei insbesondere nicht nur an den Eigenschaften einer Person, sondern stellt *Handlungen* in den Mittelpunkt (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.126, Hervorh. d. Verf.). Die eingefügte Abbildung veranschaulicht, dass sich Hochbegabung aus den Systemkomponenten Handlungen, Handlungsrepertoire, subjektiver Handlungsraum, Ziele und Umwelt zusammensetzt. Das Modell wird im Folgenden näher beschrieben:

Handlungen:

Leistungsexzellenz zeichnet sich durch eine besondere Qualität von Handlungen aus (vgl. ZIEGLER 2009, S.15). Diese bestehen in einer *Phasenstruktur*, was eine Sequenz von Teilhandlungen meint, und werden beschrieben als *Parallel-*, beziehungsweise *Mehrfachhandlungen* (vgl. ebd., S.16). Am Beispiel eines Klavierspielers ist hierunter der parallele Ablauf von motorischen und kognitiven Teilprozessen zu verstehen, was den Handlungen auch eine *Regulation auf verschiedenen Ebenen* abverlangt (vgl. ebd.). Diese drei Komponenten sollen die Bedeutung der Anforderungsanalyse für leistungsexzellente Handlungen verdeutlichen, sodass erwogen werden kann, ob eine Person in der Lage ist, die einzelnen Lernprozesse bis zur Beherrschung einer Zielhandlung erfolgreich zu meistern (vgl. ebd.).

Handlungsrepertoire:

Hierunter wird die Gesamtheit der Handlungen verstanden, welche eine Person momentan in der Lage ist durchzuführen (vgl. ebd., S.12). Die Nutzung von Handlungsmöglichkeiten steht

dabei in Abhängigkeit davon, ob sich die Person ein entsprechendes Ziel setzt, die Umwelt ihr die Handlungsausführung gestattet und die Handlungsmöglichkeit für die betroffene Person überhaupt in ihrem subjektiven Handlungsraum von Bedeutung ist (vgl. ebd., S.17). Somit kann gezeigt werden, dass Personen zwar über Handlungsmöglichkeiten verfügen, deren Nutzen aber gekoppelt ist an Bedingungen oder eine entsprechende Förderung dieser, damit der Nutzen des Handlungsrepertoires nicht fehlschlägt.

Ziele:

Bezüglich der Ziele einer Person haben sich nur jene als förderlich für die Entwicklung von Leistungsexzellenz herausgestellt, welche auf die Verbesserung des gegenwärtigen Leistungsstandes gerichtet sind (vgl. ebd., S.18). Daneben haben Ziele auch eine steuernde Funktion zum Sammeln entsprechender Übungszeiten bis zum Erreichen von Leistungsexzellenz und beeinflussen außerdem erheblich die Qualität des Lernprozesses (vgl. ebd.). Wird Leistungsexzellenz angestrebt, so sollten die Ziele auch darauf ausgerichtet sein das Handlungsrepertoire hierfür entsprechend zu vergrößern (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.127).

Umwelt:

Der Begriff Umwelt darf in diesem Modell nicht zu kurz gefasst werden, denn er beinhaltet durchaus die Komponenten soziale Akteure, Informationen, Lernressourcen, oder Settings, welche auf unterschiedliche Art und Weise miteinander interagieren können (vgl. ZIEGLER 2009, S.18). Für die Förderung von Leistungsexzellenz sind hierbei insbesondere die Aspekte Entwicklungsanreize, Entwicklungschancen und Entwicklungsgefahren zu beachten (vgl. ebd.), welche den Lernprozess entscheidend mitbestimmen können.

Subjektiver Handlungsraum:

Diese Komponente meint, dass Personen in ihrem subjektiven Handlungsraum entsprechende Handlungspläne entwickeln, welche sowohl durch die subjektive Wahrnehmung der eigenen Person und Umwelt als auch durch objektive Faktoren beeinflusst werden (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.127). Dies bedeutet also, dass eine Person aus ihrem Handlungsrepertoire geeignete Handlungen zur Erreichung von Leistungsexzellenz auswählen muss, wobei sie diese in bestimmten Situationen aber auch über- oder unterschätzen kann (vgl. ZIEGLER 2009, S.20). Ein geeignetes Beispiel hierfür stellt die Risikogruppe der hochbegabten Mädchen dar, auf deren schwierigere Erkennung bereits hingewiesen wurde und denen mit entsprechend geringerer Wahrscheinlichkeit eine Förderung zur Entwicklung von Leistungsexzellenz zukommt als hochbegabten Jungen.

Resümiert werden kann also, dass sich eine exzellente Handlung im *Handlungsrepertoire* der handelnden Person befindet, welche wiederum ein konkretes *Ziel* verfolgt das durch die-

se Handlung erreicht werden kann, wobei die *Situation* so beschaffen war, dass die Handlung durchgeführt werden konnte und schließlich die Person diese Handlung als zielführend *beurteilt* hat (vgl. ZIEGLER / SPANN 2011, S.27). Diese Komponenten verdeutlichen, dass Lernprozesse in konkrete Situationen eingebettet sind, wobei Leistungsentwicklung den Aufbau eines effektiven Handlungsrepertoires darstellt, welcher in der aktiven Auseinandersetzung mit spezifischen Lernumwelten geschehen kann (vgl. ebd.). Der Aufbau eines reichhaltigeren Handlungsrepertoires kann demnach die Entwicklung von Leistungsexzellenz fördern, indem einer (hoch-)begabten Person mehr und effektivere Handlungen ermöglicht werden (vgl. ZIEGLER 2009, S.20).

Das Aktiotop einer Person ist daher ein dynamisches, sich ständig weiterentwickelndes System, bei welchem entsprechend auch Instabilitäten verursacht werden können (vgl. ebd.). Spannungen können sich beispielsweise ergeben, wenn sich ein Schüler intensiv auf einen Mathematikwettbewerb vorbereitet und dabei aber an Zeit für soziale Kontakte einbüßt. Möglicherweise kann sein Bedürfnis nach solchen auch nicht durch den Anschluss innerhalb der Familie kompensiert werden, da die Eltern beruflich zu sehr eingespannt sind (vgl. ebd., S.21). Dieses Beispiel soll die Bedeutsamkeit von Ko-Adaptionen als Kriterium für eine erfolgreiche Förderung von Leistungsexzellenz nach dem Aktiotop-Modell verdeutlichen. Traditionelle Begabungsmodelle betrachteten die Entwicklung von Leistungsexzellenz hauptsächlich als autokatalytisch, worunter zu verstehen ist, dass sofern die Umwelt oder auch Persönlichkeitseigenschaften einer Hochbegabung nicht im Wege stehen, sich Leistungsexzellenz auf irgendeiner Weise schon entwickeln werde (TERMAN 1925, zitiert nach ZIEGLER 2009, S.21).

ZIEGLER hingegen geht davon aus, dass ein wichtiges Kennzeichen der erfolgreichen Förderung von Handlungsrepertoireerweiterung Ko-Adaptionen von Komponenten sind, was bedeutet, dass Umwelt und Persönlichkeitseigenschaften eine viel aktivere Rolle zugesprochen werden (vgl. ebd.). Bei einer förderlichen Entwicklung von Leistungsexzellenz müssen alle Komponenten im Zusammenspiel betrachtet werden und sich gemeinsam weiterentwickeln, was im vorhergehenden Beispiel also möglicherweise den betroffenen Schüler, seine Freunde und Eltern gleichermaßen betrifft. Zur Entwicklung und Förderung von Leistungsexzellenz werden immer mehr spezialisierte Handlungen und entsprechend professionell gestaltete Lernumwelten notwendig, bei welchen sich alle Systemkomponenten gemeinsam weiterentwickeln (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.127).

Das Aktiotop stellt also mehr einen Lernansatz denn einen Eigenschaftsansatz dar, welcher von stabilen Talenten und Begabungen ausgeht (vgl. ZIEGLER / SPANN 2011, S.28). Durch das Erreichen eines Lernzieles wird das Handlungsrepertoire zwar erweitert, es muss nun aber ein neues, anspruchsvolleres Lernziel ausgebildet werden, wobei auch eine Verände-

rung der Umwelt notwendig sein kann (vgl. ZIEGLER 2009, S.21). Dies kann beispielsweise der Wechsel eines Schulbuches darstellen, aber auch das Aufrücken in eine nächste Jahrgangsstufe oder der Wechsel in fachlich spezifischere Institutionen wie einer Universität.

Bezüglich einer sonderpädagogischen Förderung hochbegabter SuS lässt sich für das Aufgabenfeld einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung festhalten, dass dieses die Möglichkeit bietet, solch komplexe Lernprozesse nicht nur punktuell zu unterstützen, sondern eine Förderung ganzheitlich und langfristig anzulegen. Dieser umfassende Förderansatz steht entgegen vielen allgemeindidaktischen Maßnahmen, welche hauptsächlich auf die Förderung von Fertigkeiten für eine jeweilige Domäne ausgerichtet sind. Zur Erreichung von Leistungsexzellenz bedarf es beispielsweise aber auch der Förderung von Motivation zur anspruchsvolleren Zielsetzung und der Erbringung von Anstrengungsbereitschaft (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.127). Die Einrichtung von sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren stellt zudem einen zentralen Anlaufpunkt dar für alle, nach dem Aktiotop-Ansatz, relevanten Personen (Lehrer, Familie, Freunde, etc.) in der Umwelt eines Kindes, welche an einer Förderung zur Entwicklung von Leistungsexzellenz beteiligt sind (vgl. ebd., S.128). Eine wertvolle Grundlage können hierfür außerdem bereits etablierte Formen der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (medizinisches oder therapeutisches Fachpersonal) darstellen und die Kenntnis über kooperatives Handeln, welche durch Anliegen der Frühförderung, nachschulischen Begleitung oder Erziehungshilfe bereits zum sonderpädagogischen Aufgabengebiet dazu gehören. Auf Basis des Aktiotop-Modells können zur Optimierung des Lernens mit professioneller Unterstützung außerdem individuelle Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Lernziele erarbeitet werden, wofür insbesondere Sonderschulpädagogen ausgebildet sind, beispielsweise durch den Erwerb vertiefender diagnostischer Kenntnisse während des Studiums und der konkreten Förderplanung für SuS.

SONTAG und SCHÄFER machen ebenfalls darauf aufmerksam, dass „[d]ie Tatsache, dass sowohl in der traditionellen sonderpädagogischen Förderung als auch in der Hochbegabtenförderung mit individuellen Lernplänen gearbeitet wird [...]“ (ebd., S.132) auf ein Synergiepotential hindeutet (vgl. ebd.). Im Hinblick auf strukturelle sowie inhaltliche Veränderungen im Schulwesen aufgrund des Bedeutungszuwachses von Integration und Inklusion kann eine verstärkte Zusammenarbeit von Sonderschulpädagogik und Begabtenförderung insbesondere auch dazu beitragen, dass SuS mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen selbstverständlicher Wege zu Hochleistungen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Dem Verständnis der Sonderschulpädagogik nach kann die Hochbegabtenförderung somit als Entwicklungsangebot verstanden werden und ist nicht nur fixiert auf eine extreme Handlungsrepertoireerweiterung, was sich als förderlich sowohl für Hochleister als auch für Underachiever herausstellen kann (vgl. ZIEGLER / SPANN 2009, S.30).

Auf der theoretischen Basis des Aktiotop-Modells von ZIEGLER wird im sich anschließenden empirischen Teil dieser wissenschaftlichen Hausarbeit ein individueller Förderplan für einen hochbegabten Schüler erarbeitet und vorgestellt.

Empirischer Teil der wissenschaftlichen Hausarbeit

Auf Grundlage der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-) Förderung für hochbegabte SuS werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch empirische Untersuchungen konzipiert.

Es handelt sich dabei zum einen um die qualitative Forschungsmethode der Unterrichtsbeobachtung, welche in einer Hochbegabtenklasse an einem Gymnasium in Michaelstadt² durchgeführt wird.

Zum anderen wird eine quantitative Methode der Datenerhebung gewählt, wobei Einstellungen und Standpunkte zum Thema der wissenschaftlichen Hausarbeit von Eltern hochbegabter SuS per Fragebogen ermittelt werden sollen.

Der erste Themenbereich des empirischen Teils dieser Hausarbeit fokussiert die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen in der Hochbegabtenklasse. Alle Beobachtungsprotokolle sind im Anhang einsehbar (vgl. Anhang, S.134). Zur Auswertung wurden an dieser Stelle Beobachtungen ausgewählt, welche sich insbesondere auf den Schüler Michael³ konzentrieren, da dieser der Verfasserin durch sein Lern- und Arbeitsverhalten aufgefallen ist. Zunächst wird die gewählte Methode erläutert und im Anschluss der Gegenstand der Untersuchung, das Gymnasium mit den Hochbegabtenklassen sowie der Schüler Michael, näher dargestellt. Auf diesen Grundlagen soll abschließend das Aktiotop-Modell in der Anwendung als individueller Förderplan für den Schüler Michael konkretisiert werden.

5. Die (Unterrichts-) Beobachtung als Methode

Der Begriff der „Beobachtung“ bezeichnet unter anderem eine Art der zielgerichteten visuellen Wahrnehmung, bei welcher aus einem Ablauf von Ereignissen etwas aktiv zum Objekt der eigenen Aufmerksamkeit gemacht wird (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.263). Im Unterschied zur Alltagsbeobachtung verläuft eine wissenschaftliche Beobachtung meist standardisiert, sodass ein komplexer Sachverhalt für unterschiedliche Beobachter gleichermaßen nachvollziehbar ist. Quantifizierende Beobachtungen, wie beispielsweise die systemische Beobachtung, produzieren Daten, welche für eine statistische Hypothesenprüfung verwendet werden können (vgl. ebd., S.262). In den Sozialwissenschaften werden aber auch qualitative Beobachtungen eingesetzt, bei welchen ein interpretativer Zugang zur Beobachtungssituation zentral ist, wobei ebenso zur Vermeidung von Subjektivität standardisierende und dokumentierende Techniken eingesetzt werden (vgl. ebd.). Die qualitative Beobachtungsmethode

² Aus Gründen des Datenschutzes wird die Ortsangabe anonymisiert.

³ Aus Gründen des Datenschutzes wird der Name anonymisiert.

ist durch verschiedene Merkmale und Zielsetzungen gekennzeichnet, welche im Folgenden näher benannt werden sollen. Zunächst findet eine Beobachtung meist im natürlichen Lebensumfeld statt, sodass beispielsweise im Schulalltag Störungen des Unterrichtsgeschehens vermieden werden können (vgl. ebd., S.321). Eine Untersuchung von hochbegabten SuS unter künstlichen Laborbedingungen wäre aus humanitären Gründen ferner eher nicht erstrebenswert. Es werden daneben keine einzelnen Variablen gemessen, sondern größere Einheiten, Systeme oder Verhaltensmuster fokussiert (vgl. ebd.). Der Beobachter kann weiter aktiv am Geschehen teilnehmen und ist losgelöst von festgelegten Beobachtungsschemata (vgl. ebd., S.322). Dies bedingt eine Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung und ermöglicht dem Forscher eine Offenheit gegenüber neuen Einsichten und Erkenntnissen. Die gewählte Methode der qualitativen Beobachtung wurde für diese wissenschaftliche Hausarbeit auch deshalb ausgewählt, da sie sich besonders dafür eignet, wenn in einem neuen Untersuchungsterrain erste Eindrücke und Informationen gesammelt werden sollen (vgl. ebd.). Eine unsystematische und somit auch unvoreingenommene Beobachtungsform muss nicht zwangsläufig als unwissenschaftlich gelten, sondern ermöglicht interessante und neuartige Entdeckungen beispielsweise auch für spätere Untersuchungen (vgl. ebd., S.266). Diese Vorteile beziehen sich einerseits auf das der Verfasserin noch unbekannte Untersuchungsfeld einer Extra-Klasse für hochbegabte SuS, welchem sich andererseits aus sonderpädagogischem Interesse bisher auch noch kaum genähert wurde. Daneben bietet diese Untersuchungsmethode außerdem die Möglichkeit, sich die Deutung einer Handlung über das Ausdrucksgeschehen einer zu beobachtenden Person zu erschließen, was unter Aspekten des Förderschwerpunktes soziale und emotionale Entwicklung von Bedeutung sein kann (vgl. ebd.).

Unabhängig von der Form einer Beobachtung werden weiter die nicht-teilnehmende und die teilnehmende, beziehungsweise eine verdeckte oder offene Beobachtung unterschieden (vgl. ebd., S.267). Bei erstgenannter nicht-teilnehmender Beobachtung ist der Beobachter entsprechend nicht unmittelbar anwesend und analysiert den Untersuchungsgegenstand ohne persönliche Intervention. Hieran angeschlossen werden kann der Aspekt der verdeckten Beobachtung, bei welcher sich ein Beobachter nicht als solcher zu erkennen gibt (vgl. ebd.). Bei einer teilnehmenden Beobachtung steht ein Beobachter wiederum nicht passivregistrierend außerhalb seines Beobachtungsbereiches, sondern beteiligt sich, sodass Daten während einer Partizipation am natürlichen Lebensraum gesammelt werden können (vgl. MAYRING 2002, S.80). Der Beobachter kann hierbei eine aktive Rolle einnehmen und sich somit am Untersuchungsgegenstand beteiligen oder als passiver Beobachter zwar anwesend sein, jedoch eher die Rolle eines Besuchers innehaben (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.267). Dementsprechend gibt sich ein Beobachter bei der offenen Beobachtung als solcher zu erkennen, was allerdings möglicherweise den Austausch der Untersuchungsteilnehmer

über Ziel und Zweck der Untersuchung bedingt und ein sozial erwünschtes oder antikonformes Verhalten hervorruft (vgl. ebd.). Die teilnehmende Beobachtung als qualitative Technik ist daneben nicht voll standardisiert, sondern arbeitet offener, beispielsweise mit einem Beobachtungsleitfaden (vgl. MAYRING 2002, S.81). Grundgedanke hierbei ist, dass sich der Forscher durch eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand die Innenperspektive einer Alltagssituation erschließen kann (vgl. ebd.).

Die vorliegende Unterrichtsbeobachtung kann als Mischform einer offenen nicht-teilnehmenden Beobachtung bezeichnet werden, da die SuS als Objekte der Beobachtung über das Anliegen der Untersuchung informiert werden, sich die Beobachterin aber nicht aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringt. Hierdurch soll erreicht werden, dass der Verfasserin Einblicke ermöglicht werden, welche Außenstehenden eventuell vorenthalten bleiben, der natürliche Unterrichtsablauf dabei aber möglichst nicht durch Eigenaktivität verändert oder gestört wird. Das Bewusstsein der SuS darüber, dass sie beobachtet werden, kann zwar Verzerrungseffekte hervorrufen, durch eine regelmäßige Durchführung der Untersuchung sollen diese reaktiven Effekte aber möglichst eingedämmt werden (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.268).

Die Herangehensweise an die Unterrichtsbeobachtungen ist ferner eine explorative, hypothesengenerierende, deren Ziel die Strukturierung von Neuland ist, nämlich die Wahrnehmung von Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Förderung hochbegabter SuS (vgl. MAYRING 2002, S.82). Die Unterrichtsbeobachtungen werden dabei durch möglichst detaillierte Beobachtungsprotokolle festgehalten, welche bereits während der Beobachtungsdurchführung angefertigt werden können. Nach den ersten Stunden der Unterrichtsbeobachtung wird eine Halb-Standardisierung der Beobachtungen nach bestimmten Unterrichtseinheiten vorgenommen, welche für das weitere Vorgehen als Leitfaden dienen und eine Schlussauswertung möglich machen soll. Anzumerken ist dementsprechend, dass die beobachteten Situationen nur interpretativ erschlossen werden können und bestimmte Erwartungshaltung seitens der Verfasserin diesen Eindruck mitgeprägt haben könnten (vgl. LINDEMANN 2008, S.15). Im positiven Sinne findet sich hierbei aber ein Anliegen der Förderdiagnostik wieder, welches den Anspruch erhebt, dass Beobachtungen Auswirkungen haben sollen (vgl. ebd.). Bezüglich der konkreten Beobachtung eines Schülers zur Entwicklung eines individuellen Förderplans für diesen ist die Beobachtung entsprechend auf praxisrelevante Informationen bezüglich möglicher Fördermaßnahmen ausgerichtet und bleibt nicht dabei stehen, einen Zustand oder Mangel zu beschreiben (vgl. ebd.) Diese Untersuchung erhebt also keinen Anspruch auf Objektivität, sondern rückt bewusst von vorgegebenen Möglichkeiten strukturierter Beobachtungsschemata ab, um zu einer umfassenden Wahr-

nehmung und Einschätzung von sonderpädagogisch noch unentdeckten Lehr- und Lernsituationen zu gelangen.

Aufgrund dieses geschilderten methodischen Vorgehens und zur übersichtlichen Darstellung aller Unterrichtsbeobachtungen werden verschiedene Kategorien gebildet, welche auch farblich hervorgehoben sind. Gewählt wurden die Kategorien Datum / Fachstunde und Thema / Stundenbegrüßung / Stundenbeginn oder Arbeitsauftrag / Gespräch mit der Lehrkraft / Allgemeine Auffälligkeiten. Eine detaillierte Legende zu diesen Kategorien ist im Anhang einsehbar (vgl. Anhang, S.134).

5.1. Die Beobachtungssituation

Zur Erläuterung der Beobachtungssituation wird zunächst auf das Gymnasium in Michaelstadt und dessen Möglichkeiten einer Förderung hochbegabter SuS eingegangen. Um zu klären, welche SuS die Hochbegabtenklassen (H-Klassen) besuchen können und darzulegen, welches Verfahren somit auch Michael durchlaufen hat, wird anschließend kurz das Aufnahmeverfahren erklärt. Darauffolgend werden die Gegebenheiten der Klasse Fünf-H dargelegt, welche Michael besucht und in welcher regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen möglich sind. Im nächsten Abschnitt werden dann die einzelnen Unterrichtsbeobachtungen des Schülers Michael vorgestellt und abschließend ein möglicher individueller Förderplan für den hochbegabten Schüler auf Grundlage des Aktiotop-Modells vorgestellt.

Die folgenden Angaben beziehen sich auf die Gedächtnisprotokolle der Verfasserin während der Teilnahme an Informationsveranstaltungen zu den H-Klassen an diesem Gymnasium. Diese sind im Anhang (vgl. Anhang, S.149) einsehbar.

Die Hochbegabten-Klassen am Gymnasium in Michaelstadt:

Die Unterrichtsbeobachtungen werden in den H-Klassen an einem Gymnasium in Michaelstadt durchgeführt. Die Einrichtung einer H-Klasse soll den hochbegabten SuS zur gezielten Förderung von Begabungen einen geeigneten Lern- und Lebensraum zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Talente schaffen. Die H-Klassen beginnen mit der Klassenstufe fünf und werden bis zur Klassenstufe sieben angeboten. Ab der achten Klasse wird die gesamte Schülerschaft des Gymnasiums aufgrund der unterschiedlichen Fächerwahl neu durchmischt, sodass die H-Klassen nicht hermetisch abgeriegelt sind, sondern *allen* SuS individuelle Fächerangebote ermöglicht werden können. Innerhalb der H-Klassen werden zur Begabtenförderung insbesondere allgemeinpädagogische Maßnahmen der Akzeleration und des Enrichment durchgeführt. Unter Akzeleration wird das Beschleunigte Durchlaufen des normalen (Schul-) Curriculums verstanden, was konkret beispielsweise die vorzeitige Einschulung oder das Überspringen von Klassenstufen bedeutet und in Deutschland am weitesten verbreitet ist (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.118). Enrichment hingegen ermöglicht eine

inhaltliche oder methodische Vertiefung beziehungsweise Verbreiterung des regulären Curriculums, was einerseits binnendifferenzierende Maßnahmen innerhalb des Unterrichts und andererseits außerunterrichtliche Zusatzangebote beinhaltet (vgl. ebd., S.122). An diesem Gymnasium wird hierfür speziell in den H-Klassen ein so genannter vernetzter Projektunterricht durchgeführt, bei welchem in einer Doppelstunde pro Woche die hochbegabten SuS im Teamteaching unterrichtet werden und regelmäßig selbstständig Präsentationen erarbeiten. Außerdem bemüht sich die Ansprechpartnerin für die H-Klassen um weitere Angebote wie das Teamentwicklungsstraining zur Stärkung der Gemeinschaft in Stufe fünf der H-Klassen, bei Bedarf um eine hundgestützte Pädagogik, ein Dyskalkulietraining oder um das „Drehtürmodell“ zur Teilnahme an einem speziellen Fach der höheren Klassenstufen für besonders begabte SuS.

Das Aufnahmeverfahren:

Zur Aufnahme in die H-Klassen müssen sich hochbegabte SuS über ihre Eltern bewerben und können dann an einem Auswahlverfahren teilnehmen, welches aus mehreren Phasen besteht. Zunächst werden ein Anmeldeformular und ein Fragebogen ausgefüllt, welche eine Begründung für den Wunsch zur Aufnahme in die H-Klassen sowohl von Eltern, als auch dem begabten Kind selbst sowie des aktuellen Klassenlehrers erfragen. Eine sich anschließende Ermittlung des IQ wird als standardisierte Gruppentestung kostenfrei in einer schulpsychologischen Beratungsstelle durchgeführt. Ein IQ von 130 gilt dabei als notwendige Voraussetzung zur weiteren Teilnahme am Aufnahmeverfahren. Für diese Gruppentestung wurden bis Ende des Jahres 2013 die beiden diagnostischen Verfahren „Kognitiver Fähigkeitstest“ (KFT) und der „Wechsler-Intelligence Scale for children“ (WISC IV) durchgeführt sowie zur Individualtestung das „Adaptive Intelligenz Diagnostikum“ (AID 2) verwendet. Seit Beginn des Jahres 2014 wird der AID 2 durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz für dieses Prozedere aber nicht mehr als Einzeltestverfahren zugelassen, was von den für die H-Klassen zuständigen Personen kritisch diskutiert wird, da somit eine Testung der Diagnose *Hochbegabung* erschwert wird. Aufgrund der neuen Testung wird derzeit überlegt, die Hochbegabten-Klassen deshalb in *Begabten*-Klassen umzubenennen. Vom Testergebnis unabhängig wird aber an besagtem Gymnasium mit *allen* Bewerbern ein Eltern-Kind-Gespräch als Ausdruck der Wertschätzung und des Interesses durchgeführt. Bei einem positiven Testergebnis findet im Anschluss eine Schnupperphase für die sich bewerbenden SuS statt, welche einen Probeunterricht sowie die Teilnahme an einem Projekt beinhaltet. Nach Angaben der Ansprechpartnerin für die H-Klassen kam es bereits gelegentlich dazu, dass ein hochbegabtes Kind auch nach einer positiven Testung und der Teilnahme an der Schnupperphase dennoch nicht in die H-Klassen aufgenommen werden konnte, meist aufgrund der Feststellung einer hyperkinetischen Störung.

Unterrichtsbeobachtungen in der Klasse 5 H:

Die Unterrichtsbeobachtungen beginnen mit ersten unregelmäßigen „Schnupperbesuchen“ im Zeitraum vom 14. Oktober bis zum 08. November 2013 in den Klassen fünf, sechs und sieben-H in den Fächern Deutsch, Religion, Geschichte, Musik, Kunst und Sport. Vom 11. November bis zum 25. November 2013 kann dann eine regelmäßige Hospitation in der Klasse fünf-H jeweils montags stattfinden. Neben den Fächern Deutsch, Religion und Musik erklärt sich zusätzlich der Englischlehrer der Klasse bereit, Unterrichtsbeobachtungen in einem Hauptfach zu ermöglichen.

Die Klassengemeinschaft der fünf-H besteht zum Beobachtungszeitpunkt aus insgesamt 16 SuS und setzt sich zusammen aus neun Jungen und sieben Mädchen. Der ungefähre Altersdurchschnitt der SuS liegt bei etwa zehn Jahren. Die Klassenlehrkraft (KL) gibt an, dass ihr zum Beobachtungszeitpunkt keine diagnostischen Auffälligkeiten der SuS, wie etwa LRS oder ADHS, bekannt sind. Das Arbeits- und Sozialverhalten der gesamten Klasse beschreibt die KL bei den Mädchen als durchweg positiv, ein Teil der männlichen Schülerschaft erscheine ihr allerdings problematisch.

Im Verlauf der Hospitationen fokussierte die Verfasserin zunehmend einzelne SuS, von welchen im Folgenden der hochbegabte Schüler Michael näher dargestellt werden soll.

6. Die freie Beobachtung des hochbegabten Schülers Michael

Mittels der durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen als Praxisforschung können Einzelfälle in den Blick genommen werden, wie in diesem Fall die Lehr- und Lernsituation des hochbegabten Schülers Michael (vgl. PRENGEL ET AL. 2008, S.181). Das Erkenntnisinteresse zielt dabei auf die Darstellung und das Verstehen der Lebens- und Lernsituation des Schülers. Diese enge Perspektive der Darstellung soll eine Horizonsweiterung erfahren, indem das gewonnene Wissen über die Besonderheiten des Einzelfalles in Beziehung gesetzt werden zu den bereits erläuterten allgemeinen Strukturen der vorhergehenden Kapitel zum Thema sonderpädagogische Förderung Hochbegabter (vgl. ebd., S.182). Aufgrund der explorativen Herangehensweise bestehen für diese Unterrichtsbeobachtungen keine systematischen Beobachtungsrichtlinien, sondern es werden zur Darstellung weiter gefasste Indikatoren gewählt, beziehungsweise Kategorien gebildet (vgl. ZIEFÜß 1987, S.95). Aus Gründen der Methodik und Übersichtlichkeit werden, wie bereits beschrieben, einzelne Kategorien ausgewählt und durch farbliche Kennzeichnungen dargestellt. Die Wiedergabe der Beobachtungen des Schülers Michael erfolgt außerdem als „Blitzlichter“ während eines Beobachtungstages. Der Verfasserin ist bewusst, dass sowohl Darstellung als auch Interpretation damit subjektiv sind und somit eher als Situationseinschätzungen bezeichnet werden können. Demgegenüber ermöglicht aber gerade diese unsystematische und freie Beobachtung die Erlangung

wichtiger Hypothesen über den noch eher unerforschten Bereich einer sonderpädagogischen Wahrnehmung hochbegabter SuS.

Montag, 14.10.2013, Erster „Schnuppertag“:

Religionsstunde, Thema „Erntedank“:

Erster Eindruck von Michael:

- Sitzt in der ersten Reihe außen rechts und hat keinen Sitznachbarn.
- Die meisten SuS haben bereits ihre Unterrichtsmaterialien auf dem Tisch, Michael gehört nicht dazu, was sich auch bis kurz vor Ende der Stunde nicht ändert.
- Wird von der Lehrkraft mehrmals ermahnt, weil:
 - Quatscht dazwischen, stört durch Geräusche, die er mit seinem Mund produziert, wackelt mit seinem Stuhl, steht häufig auf und setzt sich wieder hin, malt andere SuS mit seinen Stiften an, benutzt seine Arbeitsmaterialien als Waffen.
- Michael bearbeitet die Aufgaben auf einem Arbeitsblatt während der Stillarbeitsphase ohne obig genannte Störungen und kann den Arbeitsauftrag nachvollziehbar erklären.
- Michael beantwortet alle Fragen auf dem Arbeitsblatt, verwendet aber eine unangemessene Wortwahl (Dornenkranz = „komischer Kranz“, etc.).

Montag, 11.11.2013, Erster regulärer Hospitationstag:

Deutschstunde, Thema „Herbstlyrik“:

Nachbesprechung der Theateraufführung + Arbeit mit Theaterpädagogen:

- Michael äußert sich eher negativ indem er betont, dass die Arbeit „sehr anstrengend“ gewesen sei und die SuS „nicht einmal aufs Klo“ hätten gehen dürfen.

Stundenbeginn: Arbeitsauftrag - SuS sollen ein Gedicht von Mörike puzzeln:

- Michael lässt verlauten, dass er das Gedicht nicht auswendig lernen wird.
- Der Arbeitsauftrag kann in Gruppenarbeit gelöst werden. Diese nutzt Michael dazu einen anderen Schüler darum zu bitten, seine Puzzelteile ebenfalls auszuschneiden, anzuordnen und aufzukleben, wozu sich dieser lachend bereit erklärt.
- Michael selbst nutzt die Zeit des Bastelns dazu, Girlanden zu erstellen, Männchen auszuschneiden oder einzelne Buchstaben bunt anzumalen.
- Michael erfragt die Lösung des Gedichtes nachträglich bei der Lehrkraft.
- Michael beteiligt sich nach diesem Arbeitsauftrag nicht daran, die erarbeiteten Regeln für das Versmaß des Gedichtes von der Tafel abzuschreiben.
- Zum Abschluss der Stunde wird eine Hausaufgabe an die Tafel geschrieben, welche Michael nicht in sein Hausaufgabenheft schreibt, sondern direkt zu bearbeiten beginnt.

Englischstunde, Thema „Vokabeln“:

Stundenbeginn: Abfrage der neu zu lernenden Vokabeln:

- Während die Lehrkraft einzelne SuS zur Übersetzung der neuen Vokabeln aufruft, ist Michaels Blick auf seinen Tisch gerichtet, er schaukelt mit dem Stuhl und pfeift.

- Einzelne SuS beginnen sich selbstständig zu melden. Michael gehört nicht dazu und wird auch nicht dazu aufgefordert.
- Michael packt sein Mäppchen aus, zieht alle Stifte aus diesem, legt sie auf den Tisch und sortiert sie neu ein.
- Michael bastelt mit seinen Stiften Flugzeuge und wirft diese durch den Klassenraum.

Religionsstunde, Thema „Reformation / Martin Luther“:

Stundenbeginn:

- Die Religionslehrkraft ist nach der Pause kurzzeitig noch nicht anwesend. Es herrscht ein allgemeiner Tumult in der Klasse:
 - Die SuS rennen durch den Raum, schlagen sich gegenseitig, kämpfen mit ihren Trinkflaschen gegeneinander, schreien und brüllen sich an.
- Die Lehrkraft betritt den Raum und muss wortgewaltig durchgreifen.
- Michael scheint die Aufforderungen der Lehrkraft nicht mitbekommen zu haben. Er rennt als letzter noch aktiver Schüler einmal quer durch den Raum und schreit, dass er raus will.

Stundenverlauf:

- Die Lehrkraft verweist alle SuS auf ihre Plätze und versucht die Stunde offiziell zu beginnen.
- Michael verhält sich während des Unterrichts unter anderem folgendermaßen:
 - Er kommentiert die Anweisungen der Lehrkraft (z.B.: „Ja ja, ist klar, blablabla!“) und verlässt kontinuierlich seinen Sitzplatz.
 - Michael meldet sich und bittet darum, auf die Toilette gehen zu dürfen. Auf dem Weg zur Tür des Klassenzimmers ruft er laut „Touch down!“ und wirft sich mit seinem ganzen Körper auf den Boden. Alle SuS beginnen zu lachen, Michael öffnet die Türe und rennt den Flur entlang.
 - Im weiteren Verlauf der Stunde läuft Michael zum Papierkorb und gibt vor, dort Müll einzuwerfen. Er sucht den Blick der Lehrkraft, diese ist momentan aber mit anderen SuS beschäftigt. Michael öffnet den Wasserhahn und signalisiert seinen Mitschülern dieses Vorgehen durch Handzeichen. Michael kehrt zu seinem Platz zurück ohne den Wasserhahn wieder abzdrehen. Erst nach einiger Zeit bemerkt die Lehrkraft den laufenden Hahn und dreht ihn kommentarlos wieder zu.
 - Michael beginnt Schimpfwörter in das Klassenzimmer zu rufen und stimmt verschiedene Lieder an.

Filminput:

- Es wird ein Film über Martin Luther gezeigt, zu welchem die SuS parallel Fragen auf einem Arbeitsblatt beantworten sollen.
- Michael setzt sich zu Beginn des Films verdreht auf seinen Stuhl, sodass die Lehne nach vorne zeigt.
- Michael legt seinen Kopf auf der Lehne ab und schaukelt eine Weile mit dem Stuhl.
- Michael verhält sich während des Films verbal schweigsam.
- Nach dem Film verhält sich Michael folgendermaßen:

- Er geht erneut an den Wasserhahn um dort zu trinken.
- Er schmeißt einen Besen um.
- Er schaukelt erneut kontinuierlich mit seinem Stuhl.

Stundenabschluss:

- Michael wurde während der gesamten Unterrichtsstunde mehrfach ermahnt. Er erhält zum Stundenende eine letzte Chance, welche er verfehlt, da er die Lehrkraft erneut in einer Arbeitsanweisung missgünstig unterbricht.
- Michael erhält einen Klassenbucheintrag.
- Michael reagiert darauf folgendermaßen:
 - Er verschränkt die Arme und fixiert die Lehrkraft mit seinem Blick.
 - Für einige Minuten verhält sich Michael verbal und körperlich unauffällig.
 - Michael meldet sich 2-mal, wird allerdings nicht aufgerufen.

Musikstunde, Thema „Taktarten“:

Stundenbeginn:

- Mehr als die Hälfte der SuS aus der Klasse fünf-H kommt zu spät in den Unterricht, wobei Michael als Letzter den Musikraum betritt.
- Michael wird für sein Verhalten ermahnt. Mit der ganzen Klasse wird das Zuspätkommen aller besprochen.
- Michael legt während des Gespräches seine Füße auf den Tisch, wofür er erneut ermahnt wird mit der „gelb-orangen Karte“ (letzte Chance!).

Arbeitsauftrag: Taktarten finden und klatschen:

- Die SuS dürfen in jede Musikstunde eigene Musik mitbringen, welche an einen großen Lautsprecher angeschlossen wird. Zur Musik sollen alle SuS dann unterschiedliche musikalische Einheiten am gesamten Körper nachklatschen und nachspüren.
- Das Anschließen des iPod eines Mitschülers misslingt. Michael geht nach vorne zu seinem Mitschüler und bietet seine Mithilfe an. Er wird von der Lehrkraft wieder weggeschickt.
- Das Nachklatschen der musikalischen Einheiten zur Musik scheint Michael problemlos zu gelingen. Er beteiligt sich ohne Störungen am Arbeitsauftrag und scheint sich auf die Abläufe zu konzentrieren.
- Die SuS sollen als neuen Auftrag die Taktarten mit ihren Fingern anzeigen. Michael zeigt hierbei nur seinen Mittelfinger.

Montag, 18.11.2013, Fokussierung der Beobachtungen auf Michael:

Deutschstunde, Thema „Rätsel“:

Stundenbeginn: Hausaufgabenkontrolle:

- Michael hat seine Hausaufgaben nicht dabei und kann das Fehlen auch nicht durch einen so genannten „Hausigutschein“ ausgleichen. Michael wird deshalb angewiesen, nach der Stunde zur Lehrkraft zu kommen und erhält eine Strafarbeit.
- Da Michael alleine sitzt, kann er die Besprechung der Hausaufgaben nicht verfolgen. Ihm wird kein Partner zugeteilt und er selbst bleibt passiv an seinem Sitzplatz.
- Die Lehrkraft geht auf Michael ein und motiviert ihn zur Mitarbeit, indem sie ihm eine Frage stellt. Michael antwortet nicht.

Arbeitsauftrag: Arbeitsblatt bearbeiten:

- Michael hat seit 30 Minuten keine Arbeitsmaterialien auf dem Tisch.
- Beim Austeilen der Blätter wird Michael vergessen. Die Lehrkraft bemerkt dieses und ein Mitschüler wirft Michael ein Arbeitsblatt zu.
- Die Lehrkraft weist Michael an, seine Arbeitsmaterialien hervor zu holen. Michael holt sein Mäppchen.
- Das Arbeitsblatt wird frontal am Tageslichtprojektor gelöst. Die SuS melden sich hierzu mit Handzeichen. Michael hat seinen Blick auf das Arbeitsblatt gesenkt, schreibt aber nicht mit.
- Michael meldet sich, um das Lösungswort zu nennen. Er wird aber nicht aufgerufen, sondern es wird darauf verwiesen, dass das Wort erst gezeichnet werden soll.
- Michael erhält während der zweiten Arbeitsphase von der Lehrkraft seine Strafarbeit.

Stundenabschluss:

- Es wird Geld für einen Ausflug eingesammelt. Michael hat das Geld zuhause vergessen.

Englischstunde, Thema „Arbeitsbuch“:

Stundenbeginn - Hausaufgabenkontrolle:

- Die Lehrkraft weist die SuS an, ihre Arbeitsbücher zur Besprechung der Hausaufgaben heraus zu holen. Michael sagt, dass er sein Buch verloren hat.
- Michael steht unbemerkt auf, geht an die Türe, öffnet diese und schaut nach draußen. Auf Nachfrage der Lehrkraft gibt er an: „Ich dachte, da hat jemand geklopft!“
- Michael hat keine Arbeitsmaterialien auf dem Tisch und kann auch keine Hausaufgaben vorzeigen.
- Michael fällt plötzlich ein, dass er seine Hausaufgaben doch dabei hat und teilt dies der Klasse lautstark mit.
- Michael arbeitet während der Besprechung der Hausaufgaben selbstständig im Aufgabenheft an anderen Aufgaben weiter und beteiligt sich nicht am offiziellen Unterricht.

- Michael meldet sich, um auf die Toilette gehen zu dürfen. Die Lehrkraft bejaht dies, möchte von Michael aber zunächst eine Lösung der Hausaufgaben wissen. Michael folgt dieser Anweisung störungsfrei.

Stundenverlauf – Vorbereitungen für Klassenarbeit:

- Die Lehrkraft schreibt Anweisungen für die Klausur an die Tafel. Michael schaukelt währenddessen auf seinem Stuhl und gähnt lautstark.
- Michael fragt ohne Meldung: „Was heißt KA?“ , „Schreiben wir die heute?“, „Can we play the bingo game?“.
- Michael wird aufgefordert mitzuschreiben. Der Aufforderung kommt er nicht nach.
- Michael dreht seinen Stuhl falsch herum und arbeitet in seinem Aufgabenbuch weiter.
- Es wird ein weiteres Arbeitsbuch verlangt, dieses hat Michael dabei und holt es hervor.
- Michael bastelt eine „Himmel&Hölle“-Papierfigur. Die Lehrkraft bemerkt dieses, Michael erhält einen Klassenbucheintrag und eine weitere Strafarbeit.
- Michael beginnt sich einige Male zu melden, wird auch aufgerufen und weiß korrekte Antworten.

Religionsstunde, Thema „Martin Luther“:

Stundenbeginn:

- Die Lehrkraft verspätet sich um ein paar Minuten, in der Klasse herrscht absolutes Chaos:
 - Die SuS ärgern einander, schlagen sich mit Knalltüten, verstecken sich hinter der Tafel, schlagen die Türe des Klassenzimmers auf und zu, rennen herum und schreien sich an.
 - Als die Lehrkraft den Raum betritt, spricht sie direkt ein Schüler an und erzählt, Michael habe ihn geschlagen und seine Brille geklaut.
 - Michael ist somit der Erste, welchen die Lehrkraft anspricht. Sie schimpft nicht, aber weist auf die Verletzungsgefahr hin.
 - Michael sagt der Lehrkraft daraufhin, dass er die Unterschrift seiner Eltern auf der vorangegangenen Klassenarbeit nicht hat. Michael wird zur Nachreichung angewiesen mit dem Verweis auf eine ansonsten mögliche Strafarbeit.

Filminput:

- Während des weiteren Films über Martin Luther malt Michael seine Bastelfigur an. Nach zehn Minuten schaut er zum ersten Mal auf den Bildschirm.
- Michael verhält sich während des Films verbal schweigsam, mit einem Mitschüler spielt er aber während des Films mit den gebastelten Figuren.
- Die Lehrkraft greift dieses Vorgehen nach dem Film auf: „Ich hoffe das hat euch beim Film-schauen geholfen.“.

Musikstunde, Thema „Liedstunde“:

Stundenbeginn:

- Michael ist nicht mit der gesamten Klasse pünktlich im Musikraum eingetroffen.

- Die Lehrkraft beginnt ein Lied am Klavier zu spielen, die SuS singen mit.
- Michael betritt den Raum genau in dem Moment, als das Lied für einen kurzen Moment unterbrochen ist.
- Michael bleibt an der Türe stehen und setzt an: „Ich habe doch nur....“. In diesem Moment geht das Lied weiter und Michael geht schweigsam weiter zu seinem Tisch.

Arbeitsauftrag: Bewegungen zum Lied erfinden:

- Michael macht die vorgeschlagenen Bewegungen nicht mit, sondern stellt eigene dar.
- Michael singt kontinuierlich mit, bewegt sich im Takt und beginnt nach zwei Minuten auch die vorgegebenen Bewegungen mitzumachen.
- Michael hört einem vorgetragenen Klavierstück ohne Störungen zu.

Arbeitsauftrag: Rhythmus klatschen:

- Die SuS sollen einen vorgegebenen Gesang nachklatschen, sie werden einzeln dazu aufgefordert.
- Michael folgt den Anweisungen störungsfrei.
- Nach fünf Minuten holen Michael und sein Sitznachbar Bildkarten hervor, beginnen damit zu spielen und beteiligen sich nicht mehr an der Arbeitsanweisung.
- Die Lehrkraft zeigt sich entrüstet: „Sowas müsste man doch eigentlich selbst merken! Eigentlich müsste ich die Verweisregel jetzt schon aufheben und gleich die rote Karte geben, weil das geht gar nicht!“. Die Lehrkraft wird dabei lauter, bleibt aber ruhig und erklärt sich deutlich.
- Michael erhält entsprechend eine Verwarnung.

Stundenabschluss: Notenwertübungen:

- Michael beteiligt sich durch Handzeichen am Unterricht.
- Michael meldet sich nicht mehr und ruft in den Raum, warum er zu Beginn der Stunde zu spät kam. Hiermit hat er laut Lehrkraft seine letzte Chance verspielt und erhält eine Strafarbeit.

Montag, 25.11.2013, Letzter Hospitationstag:

Englischstunde, Thema „simple present“:

Stundenbeginn: Hausaufgabenkontrolle:

- Michael steht zu Stundenbeginn auf und setzt sich neben die Verfasserin.
- Auf Nachfrage erläutert Michael: „Ich rede zu viel mit XY!“.
- Michael sagt der Verfasserin, dass er seine Hausaufgaben und die Strafarbeit nicht gemacht hat. Auf Nachfrage gibt er an, er sei „zu faul“ dafür gewesen.
- Michael fragt einen Mitschüler nach den Aufgaben und schreibt diese von ihm ab.

Arbeitsauftrag: Arbeiten im Buch zum Thema simple present:

- Das Lesebuch soll heraus geholt werden. Michael reagiert auf diese Anweisung nicht. Die Verfasserin greift ein und macht ihn auf die Anweisung aufmerksam. Michael sagt: „Ich kriege das immer nicht mit oder erst zu spät!“. An seinem Sitzplatz würde das wohl nicht liegen.
- Michael blättert während der Aufgabenbearbeitung in seinem Buch und entdeckt dabei seine Strafarbeit. Während der Unterricht weiter geht, schreibt Michael seine Strafarbeit fertig.
- Michael erzählt der Verfasserin: „Meine letzte Note war super! Ich hatte eine Eins Minus. Ich bekomme die Aufgaben locker hin!“
- Michael reißt Blätter aus seinem Aufgabenheft und malt diese an.
- Michael ruft plötzlich: „Da könnte man ja eine Geschichte draus machen. George and the toilet!“ (Er bezieht sich dabei auf einen von der Lehrkraft gerade diskutierten Arbeitsinhalt).
- Michael meldet sich wenig später und wird aufgerufen. Er fragt in deutscher Sprache nach der Uhrzeit.
- Michael steht plötzlich auf, kickt eine Vesperdose durch den Raum und wirft dabei mit Schimpfworten um sich.
- Nach seiner Rückkehr an den Sitzplatz schreibt Michael der Verfasserin einen Zettel, auf welchem er ihr seine letzte schlechte Deutschnote mitteilt. Die Verfasserin fragt nach, ob er damit zufrieden gewesen sei. Dies verneint Michael. Die Verfasserin möchte wissen, ob er gerne eine bessere Note gehabt hätte. Dies bejaht der Schüler. Auf die Frage, ob er wisse, was er dafür überhaupt machen müsse antwortet Michael: „Mitschreiben, aufpassen, konzentrieren!“.
- Die Verfasserin vereint mit Michael daraufhin einen „Wettkampf“, wie viele Antworten er im Aufgabenbuch innerhalb einer Minute lösen kann. Michael lässt sich auf dieses Angebot ein, das Prozedere kann auch drei Mal wiederholt werden. Michael gelingt es dabei, die Aufgaben im Buch vollständig, korrekt und konzentriert zu bearbeiten.

7. Das Aktiotop-Modell in der Anwendung als individueller Förderplan:

Die dargestellten „Blitzlichter“ der Unterrichtsbeobachtungen des Schülers Michael sollen verdeutlichen, von welchen Interaktionen und Verhaltensweisen ein Schultag für ihn geprägt ist. Neben den geschilderten spezifischen Situationen ist zu bemerken, dass sich Michael kontinuierlich während eines Schultages körperlich und verbal sehr aktiv zeigt, was aber als unangemessene soziale Verhaltensweise häufig sanktioniert wird. Daneben führen auch das regelmäßige Vergessen von Hausaufgaben oder Arbeitsmaterialien zu häufigen Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften und hindern Michael außerdem daran, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen zu können.

Es kann deshalb angenommen werden, dass in Michaels Situation derzeit ein klassischer Misfit besteht. Eine Diskrepanz ist darin auszumachen, dass von Michael aufgrund seines hohen IQ eine gewisse Verhaltenskompetenz erwartet wird, welche er aber momentan nicht im Stande ist zu erfüllen. Er zeigt keine adäquaten Kompetenzen zur Regulierung seines Verhaltens oder zur effektiven Teilnahme am Unterricht. Somit stellen die Lehrkräfte inadä-

quate Forderungen an die Möglichkeiten des hochbegabten, aber verhaltensauffälligen Michael. Dieser Misfit soll zeigen, dass sich Michael in einer Konstellation befindet, bei welcher sich eine hohe Begabung beeinträchtigend auf die Entwicklung des Schülers auswirken kann, insbesondere dann, wenn auch seine weitere Schullaufbahn von regelmäßigen Konfrontationen und Sanktionen geprägt ist. Langfristig kann durch diese Erfahrungen von Misserfolg, Scheitern oder Ausgrenzung die emotionale und soziale Entwicklung von Michael gefährdet sein, sodass es einer sonderpädagogischen Passung zwischen Bewältigungsversuchen von aktuellen Entwicklungskrisen und Bildungsangebot bedarf. Der letzte Hospitationstag, welcher der Verfasserin einen intensiven Kontakt zu Michael ermöglichte, wird als Chance sonderpädagogischer Lernförderung für den Schüler verstanden. Michael zeigt sich aufgeschlossen gegenüber einer, wenn auch kurzzeitigen, individuellen Betreuung und Beratung seiner Lernaktivitäten, welche ihm ein positives Feedback ermöglichen und er für sich selbst effektiv nutzt.

Im Folgenden soll deshalb auf Grundlage des Aktiotop-Modells ein möglicher (individueller) Förderplan für Michael erläutert werden, welcher auf den Beobachtungen der Verfasserin basiert und auch Rückmeldungen der KL zum Verhalten Michaels berücksichtigt. Der Förderplan orientiert sich an Schwerpunkten, welche von SONTAG UND SCHÄFER erarbeitet wurden (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.129 ff.)

Ausgangssituation:

Der Schüler Michael ist zehn Jahre alt und besucht die Klasse fünf-H seit dem Schuljahr 2013 / 2014. Michaels Notendurchschnitt liegt bei 2,9. Sein bestes Fach ist Bildende Kunst, sein schlechtestes Religion. Michael nimmt am Ganztagesangebot der Schule teil und wird am Nachmittag bei der Bearbeitung von Hausaufgaben betreut.

Handlungsrepertoire:

- Der Verfasserin fällt auf, dass Michael Arbeitsanweisungen sowohl verbal als auch schriftlich versteht und diesen kurzzeitig nachkommen kann.
- Bei einer kurzzeitigen Bearbeitung von Aufgaben erkennt Michael Lösungen und kann Antworten entsprechend formulieren.
- Wenn sich Michael am Unterricht aktiv beteiligt, erläutert er meist korrekte Antworten.
- Die Verfasserin bemerkt, dass Michael insbesondere während der Filmvorführungen und bei Aktivitäten im Musikunterricht eine konzentrierte und motivierte Teilnahme am Unterricht gelingt.
- Michael zeigte sich des Weiteren an manchen Tagen der Unterrichtsbeobachtungen hilfsbereit gegenüber Problemen seiner Mitschüler oder der Lehrkräfte (Anschluss des Ipod, etc.), was signalisiert, dass er durchaus Anstrengungsbereitschaft mitbringen kann.

- Beobachtungen aus dem Musikunterricht lassen darauf schließen, dass Michael ein koordinierter und bewusster Umgang mit seinem Körper möglich ist. Grob- und feinmotorische Bewegungsabläufe gelingen ihm.
- Michaels Aufsuchen der Verfasserin während der Unterrichtsbeobachtungen mit der Begründung „Ich rede zu viel mit XY!“ gibt Anlass zur Vermutung, dass sich Michael bewusst zu einer effektiven Arbeitshaltung entschließen kann und aktiv Möglichkeiten der Abgrenzung von Ablenkungsfaktoren sucht.
- Michael selbst gibt an, Arbeitsanweisungen kognitiv verstehen zu können, aber „zu faul“ dafür zu sein. Dementsprechend ist ihm seine Arbeitshaltung bewusst.
- Mit der Klasse vereinbarte Verhaltensregeln missachtet Michael nach Angaben der KL regelmäßig, das heißt er kann sich nicht daran halten.
- Michael zeigte sich während der Unterrichtsbeobachtungen kontinuierlich körperlich und verbal aktiv, eine langfristige konzentrierte Mitarbeit wird nicht ersichtlich.
- Eine ADS oder ADHS Diagnose besteht nach Aussagen der KL nicht.

Ziele und subjektiver Handlungsraum:

- Die Aussage Michaels, zu faul für die Bearbeitung von Aufgaben zu sein, lässt zunächst darauf schließen, dass er sich selbst in Bezug auf Lernerfolge im Unterricht keine höheren Ziele setzt.
- Michaels Bereitschaft zur Teilnahm am Unterricht steigerte sich aber insbesondere nach dem Erhalt von Strafarbeiten oder Einträgen. Michael trotz diesen nicht, sondern zeigt sich einsichtig. Die Bereitschaft zur erneuten Teilnahme am Unterricht signalisiert Michael darauffolgend durch verhaltenskonforme Handzeichen.
- Es wird die Überlegung angestellt, dass Michael dadurch, dass er sich selbst keine Ziele setzt, diese auch nicht verfehlen kann und somit vor Misserfolg gewahrt bleibt.
- Nach Aussagen der KL gelingt es Michael aufgrund seiner schwach ausgeprägten Impulskontrolle und Konzentrationsfähigkeit nicht, eigene oder Ziele des Unterrichts zu erreichen.

Umwelt:

- Aufgrund des sehr negativen Arbeits- und Sozialverhaltens der gesamten Klasse wurde während der Unterrichtsbeobachtungen eine Klassenkonferenz abgehalten.
- Erst kurz vor Abschluss der Unterrichtsbeobachtungen entwickelt die KL mit der Klasse Verhaltensregeln und führt verschiedene Klassenämter ein. Michael wird kein Amt zugeteilt.
- Das Verhalten von Michael gilt bei der gesamten Lehrerschaft und auch in der Hausaufgabenbetreuung als auffällig und störend.
- Das familiäre Umfeld Michaels ist der KL und anderen Lehrkräfte nicht bekannt. Um im Sinne des Aktiotop-Modells eine ganzheitliche Förderung für Michael zu ermöglichen, ist an dieser Stelle noch Nachholbedarf nötig.

Zielformulierung:

Als konkretes Ziel kann festgehalten werden, dass für Michael Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und mit ihm eingeübt werden sollten, welche sein Arbeits- und Sozialverhalten verbessern, um ihm somit eine effektive Teilnahme am Schulunterricht zur Entfaltung seines Potentials zu ermöglichen.

Adaption (Förderung):

Folgende Überlegungen aus einer Person-Umwelt-Analyse könnten das Erreichen der Zielformulierung begünstigen:

Klassengemeinschaft:

Es ist bekannt, dass sich die Klassengemeinschaft insgesamt problematisch darstellt und die Fünftklässler noch einen Gemeinschaftssinn entwickeln müssen. Insbesondere Michael zieht viel negative Aufmerksamkeit von Lehrern und Mitschülern auf sich, was ihm tendenziell ein negatives Selbstbild vermittelt und außerdem zu einer „Betriebsblindheit“ seitens der Lehrkräfte für anderweitige Probleme der Klassengemeinschaft führt:

- Eine Stärkung der Klassengemeinschaft und das Wahrnehmen von Bedürfnissen des Einzelnen kann beispielsweise durch die Einführung eines **Klassenrates** erreicht werden. Grundlage hierfür ist die Beobachtung, dass Michael seine Gedanken verbal zum Ausdruck bringen kann und auch Verständnis gegenüber Sanktionsmaßnahmen zeigt.
- Michaels Position und Situation innerhalb der Klassengemeinschaft kann durch den Klassenrat gestärkt werden, da eine offene und gleichberechtigte Diskussion zwischen Lehrkräften und SuS zu mehr Verständnis und effektiven Lösungen für Probleme führt.
- Michael können hierbei nicht nur durch Lehrkräfte, sondern insbesondere auch durch seine Klassenkameraden emotionale Kompetenzen und ein altersangemessenes Emotionsvokabular vermittelt werden.
- Michael lernt, seine eigenen Gefühle wahrzunehmen und zu verbalisieren, aber auch die Gefühle Andere zu erkennen und zu verstehen.
- Diese soziale Perspektivenübernahme kann Michael darin unterstützen, positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und schulbezogene Kompetenzen, wie das Befolgen von Anweisungen der Lehrkräfte, zu erwerben.

Lehrkräfte:

Die unterschiedlichen Lehrkräfte der Klasse fünf-H verwenden verschiedene oder gar keine Systeme zur Verhaltensmodifikation. Die Erteilung von Strafarbeiten oder Klassenbucheinträgen als Sanktionsmaßnahmen verwenden jedoch alle Lehrkräfte. Vor allem Michael werden hierdurch aber keine präventiven Maßnahmen ermöglicht, um Rückmeldungen über sein Verhalten zu erlangen und sich daran orientieren zu können:

- Eine hilfreiche Maßnahme könnte hierbei das Stichwort **Ritualisierung** darstellen.
- Die Einführung eines einheitlichen Tokensystems für die gesamte Klasse dient allen SuS als Orientierungsmaßnahme und Reflexionsmöglichkeit zur Verbesserung der Lern- und Arbeitssituation.

- Ein Austausch aller Lehrkräfte über die unterschiedlichen Systeme und eine Einigung auf *ein* als angemessen erachtetes System bildet hierfür die Grundlage.
- Vor allem für Michael sollte dabei an eine Abstufung von Warnhinweisen gedacht werden, damit diesem die Chance signalisiert wird, sein Verhalten noch verbessern zu können und somit nicht nur von Verhaltensdefiziten ausgegangen wird.
- Der Verfasserin fällt weiter auf, dass grundsätzlich tendenziell negative Verhaltensweisen eines Schülers, insbesondere die von Michael, in der Klasse thematisiert werden. Angemessene Verhaltensweisen von SuS, darunter auch jene von Michael, werden hingegen kaum zur Sprache gebracht. Diese könnten aber als positive Verstärker fungieren und Michael ebenfalls Orientierungsmöglichkeiten zur Verbesserung seines Verhaltens bieten. Von einer dadurch entstehenden Stigmatisierung dieser „vorbildlichen SuS“ wird nicht ausgegangen, da die Klasse trotz der Verhaltensprobleme dennoch einen hohen Lernergeiz und die Erbringung von „guten Noten“ signalisiert.
- Eine weitere Voraussetzung für Michels Entwicklung von adäquaten Lern- und Verhaltensstrategien kann außerdem die Einführung von Arbeitsritualen darstellen.
 Eine Lehrkraft benutzte beispielsweise das Herunterzählen mit den Fingern als Hinweis dafür, wann mit einer Arbeitsaufgabe begonnen werden sollte oder wann sie abgeschlossen werden musste. Dieses Ritual wird von allen SuS, darunter auch Michael, positiv angenommen und führt zu effektiven Arbeitsphasen.
 Eine weitere Möglichkeit hierfür könnte eventuell auch die Verwendung einer Klangschale darstellen, welche insbesondere Michael ein deutliches akustisches Signal zur Regulierung seines Verhaltens vermitteln kann.
 Eine optische Orientierung bietet außerdem das Anschreiben von verschiedenen Arbeitsphasen an die Tafel, wofür auch entsprechend ansprechende Bildmaterialien erarbeitet werden können, welche die unterschiedlichen Lehrkräfte einheitlich nutzen.
 Diese Maßnahmen entlasten die Lehrkräfte vom alleinigen Einsatz ihrer Stimme und beugen schwierige Diskussionen und Auseinandersetzungen mit Michael vor. Dieser wiederum kann lernen, Arbeitsaufträge selbstständig wahrzunehmen und zu erfüllen.

Michael:

In Bezug auf Michael wird der mögliche Einsatz eines Sonderschulpädagogen als individueller Lern- und Entwicklungsbegleiter erörtert:

- Kooperative Kompetenzen könnten mit Michael beispielsweise bereits dadurch thematisiert werden, indem mit ihm gemeinsam Materialien oder ein Tokensystem entwickelt werden, deren Einhaltung er selbst als sinnvoll erachtet. Hierzu gehören eventuell auch visuelle oder optische Materialien, welche Michael unterschiedliche Arbeitsphasen aufzeigen.
- Daneben wird die Erarbeitung von Strategien zur Aufmerksamkeitslenkung oder Selbstberuhigung als sinnvoll erachtet. Michael könnten Möglichkeiten des Rückzugs aus emotionsauslösenden Situationen demonstriert, beziehungsweise gemeinsam mit ihm erdacht werden. Hierzu zählt beispielsweise das Aufsetzen von Kopfhörern oder ein sich Abwenden durch Aufstellen von kleineren Trennwänden. Voraussetzung hierfür ist natürlich zunächst die eigene

Wahrnehmung Michaels seines störenden Verhaltens, was beispielsweise durch kognitive Regulationsstrategien gelingen kann.

- Eine Unterdrückung seines Bewegungsdranges scheint Michael, den Beobachtungen zufolge, derzeit nicht möglich. Die Aufforderung zur Unterdrückung dieses Verhaltens ist außerdem fraglich, da dies meist zu erneuten Auseinandersetzungen und Sanktionen führt. Eine akzeptierende Grundhaltung gegenüber seinen Bedürfnissen von den beteiligten Personen könnte es Michael hingegen ermöglichen, geeignete Kompensationsstrategien zu finden. Ein individueller Lernbegleiter dient hierbei als Vermittler zwischen den beteiligten Personen zur Unterstützung Michaels. Wird Michaels Verhalten verstanden, so kann auch akzeptiert werden, dass er beispielsweise für einige Zeit den Klassenraum verlassen muss, um danach wieder erfolgreich am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu können.

Im Rahmen dieser Hausarbeit ist nur die Skizzierung möglicher Handlungsschritte zur Förderung von Michael nach dem Aktiotop-Modell möglich. Der Verfasserin ist bewusst, dass sich diese sowohl aus allgemeindidaktischen Maßnahmen als auch aus sonderpädagogischen Fördermöglichkeiten zusammensetzen. Eine Förderung der Klassengemeinschaft und die Anregung zur Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehrkräfte scheinen der Verfasserin aber als notwendige Grundlage zur individuellen Förderung Michaels. Sie sind als Bedingungskonstellationen zur Erbringung beziehungsweise Verhinderung der Erbringung von Leistungsexzellenz anzusehen. Ein sonderpädagogischer Lernbegleiter ermöglicht dann eine vertiefte Auseinandersetzung mit Krisen des Schülers, beabsichtigt eine individuelle Förderung zur Überwindung dieser und soll Michael bei der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen unterstützen.

Für das Aktiotop ist von daneben von zentraler Bedeutung, dass sich alle Komponenten – Handlungsrepertoire, Ziele, subjektiver Handlungsraum und Umwelt – parallel entwickeln können (vgl. SONTAG / SCHÄFER 2009, S.130). Hierzu bedarf es noch einer intensiveren Auseinandersetzung mit Michaels Umwelt und den sich darin befindlichen möglichen Ressourcen und Erschwernissen. Es ist anzunehmen, dass es einem individuellen Lernbegleiter hierbei praktisch eher möglich ist, einen intensiven Kontakt zum Elternhaus von Michael herzustellen, als beispielsweise der KL, welche für 16 SuS insgesamt zuständig ist. Zudem kann eine individuelle Begleitperson das (schulische) Umfeld des hochbegabten Jungen in Augenschein nehmen und beispielsweise Netzwerke zwischen der Hausaufgaben- oder Ganztagsbetreuung sowie außerschulischen Aktivitäten aufbauen.

8. Der Fragebogen als Methode

Auf Grundlage der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-) Förderung für hochbegabte SuS wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch eine empirische Untersuchung mittels eines Fragebogens durchgeführt. Dieser soll den Standpunkt der Eltern hochbegabter Kinder bezüglich deren derzeitiger (schulischer) Förderung erfassen und mögliche sonderpädagogische Berührungspunkte aufzeigen.

Einleitend werden für diesen empirischen Teil zunächst die Grundlagen und Leitfragen der Untersuchung erläutert. Im Anschluss folgt eine Darstellung der gewählten Methode zur Durchführung und Auswertung dieser Untersuchung sowie des gewählten Forschungsinstruments. Die gewonnenen Daten werden in einem weiteren Kapitel vorgestellt, welches auch eine Interpretation und Diskussion der Ergebnisse auf Basis des theoretischen Hintergrundes beinhaltet. Zudem erfolgt eine kritische Reflektion der Fragebogenkonzeption. In Kapitel 12, den Schlussbetrachtungen, werden abschließend unter anderem Schlussfolgerungen aus den erhobenen Daten im Bezug zum Thema dieser wissenschaftlichen Arbeit gezogen.

8.1. Grundlagen der Untersuchung

Am Gymnasium in Michaelstadt werden während der so genannten Kinder- und Jugendakademie (KiJu) für die Eltern hochbegabter SuS ein Eltern-Infoabend sowie ein Elterncafé und ein Elterngesprächskreis angeboten. Diese ermöglichen den Erziehungsberechtigten einen Austausch über die familiäre Situation im Zusammenhang mit der Hochbegabung. Die Verfasserin dieser Hausarbeit hatte in den vergangenen Jahren durch ihre Tätigkeiten während der Akademie die Möglichkeit, an den Elterngesprächen teilzunehmen. Diese verdeutlichten ihr als angehende Sonderschulpädagogin eine Notlage der Eltern hochbegabter SuS in vielerlei Hinsicht. Im Folgenden werden daher exemplarisch Gesprächsanlässe und Erzählungen aus den drei Veranstaltungen des Jahres 2013 dargelegt. Diese sollen das Forschungsinteresse dieser wissenschaftlichen Untersuchung verdeutlichen, welches insbesondere Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Förderung für Hochbegabte aus Sicht der Eltern in den Blick nehmen möchte. Die folgenden Angaben beziehen sich auf die Gedächtnisprotokolle der Verfasserin, welche im Anhang einsehbar sind (vgl. Anhang, S.149).

Im Wesentlichen berichten die meisten Mütter und Väter zunächst vom täglichen Kampf mit ihren Kindern über die Erledigung von Hausaufgaben oder anderweitigen Routineaufgaben (zum Beispiel Schulranzen packen). Diese Konflikte würden allerdings langfristig zu einer Belastung des Verhältnisses zwischen Eltern und Kind führen. Des Weiteren wird von der

Problematik des „Lernen lernen“ berichtet und darüber, dass die Kinder eine hohe Selbstkritik aber geringe Frustrationstoleranz aufweisen würden.

Ebenso stellte die Risikogruppe der hochbegabten Mädchen und deren Identifizierung ein wichtiges Anliegen betroffener Eltern während des Austausches dar, ebenso wie die Risikogruppe hochbegabter SuS aus sozial benachteiligten Familien. Diese bemängeln vor allem den Kostenaufwand für die Diagnostik ihrer Kinder, welchen sie bisher größtenteils selbstständig aufgebracht hätten. Die bereits thematisierte „doppelte Benachteiligung“ dieser Familien mit hochbegabten Kindern wird hierdurch deutlich.

Insbesondere klagen viele Eltern aber auch über den langen Leidensweg ihrer Kinder bis zur Erkennung der Hochbegabung und den daraus folgenden Schwierigkeiten während der Kindergarten- und Grundschulzeit. Die Eltern selbst können die Hochbegabung ihres Kindes zunächst häufig nicht als solche identifizieren, da sich die SuS extrem gut anpassen, um dazu zu gehören und nicht aufzufallen. Die Diagnostizierung einer Hochbegabung löst die Probleme dann allerdings nicht, sondern verstärkt diese nur. Die Eltern bemängeln in diesem Zusammenhang die fehlende Sensibilisierung pädagogischen Fachpersonals in Kindergarten und Schule für das Thema Hochbegabung. Eine Mutter schildert beispielsweise, dass ihre hochbegabte Tochter im Kindergarten dazu angewiesen wurde, den anderen Kindern vorzulesen, da sie diese Kompetenz schon beherrsche und die Erzieherin selbst dazu keine Zeit gehabt hätte. In diesem Fall wurde das hochbegabte Kind aber nicht gefördert und es fand keine entsprechende Passung statt. Stattdessen wurde das Kind in eine ihm nicht angemessene Rolle gedrängt und seine Fähigkeiten ausgenutzt. Dieses Vorgehen führte letztlich dazu, dass das Kind im Kindergarten keine Freunde fand.

Weiterhin sind die Eltern auch im schulischen Umfeld häufig mit Aussagen wie „Das kann der doch noch gar nicht können, das hatten wir im Unterricht noch nicht!“ konfrontiert und stoßen bezüglich einer individuellen Förderung ihres Kindes auf Ablehnung. Dementsprechend trauen sich viele der Eltern lange Zeit nicht über die Hochbegabung ihres Kindes zu sprechen, da hierdurch häufig die ganze Familie Stigmatisierungen ausgesetzt sei. Eine Mutter berichtet beispielsweise darüber, dass ihre Nachbarn dachten, sie würde ihre hochbegabte Tochter Zuhause einsperren und zum Lernen zwingen, da diese auch im Hochsommer nicht aus dem Haus ging. Der eigentliche Grund hierfür lag allerdings darin, dass die Tochter selbst nicht nach draußen gehen wollte, sondern die Sommerferien lieber dazu nutzte, in ihrem Zimmer ein Buch nach dem anderen zu lesen. Die Mutter dieser Tochter wiederum hatte eigens Schwierigkeiten damit, ihre Tochter zum Lesen zumindest in den Garten zu schicken.

Das angepasste und zurückgezogene Verhalten hochbegabter SuS und ihrer Familien zeigt sich auch in den Erzählungen der Eltern darüber, dass ihre Kinder selbst eine spezielle Förderung ablehnen. Bezüglich der Idee, eine Klasse zu überspringen, äußerten sich die SuS beispielsweise durch Sätze wie: „Mama ich will nicht besser sein, ich will normal sein!“ oder „Mama, die anderen Kinder mögen mich dann nicht mehr!“. Die Eltern nehmen dann häufig an ihren Kindern wahr, dass sich diese selbst verleugnen und ihre Fähigkeiten unterdrücken.

Eine weitere Mutter erzählt im Elterngesprächskreis außerdem verzweifelt davon, dass ihre Tochter im Alter von drei Jahren „Power ohne Ende“ gehabt habe und bis nachts um drei Uhr Mathematikaufgaben lösen wollte. Dasselbe Mädchen erhielt während ihrer Grundschulzeit dann aber aufgrund der bereits angedeuteten Ablehnung seitens der Lehrkräfte keine entsprechende Förderung, was selbstzerstörerische Reaktionen zur Folge hatte. Die Mutter bezeichnet die Verhaltensweisen des Mädchens als „unvorstellbare Brüllattacken“ von mehreren Stunden, begleitet von einem aggressiven körperlichen Vorgehen gegen sich und andere, denen sowohl Mutter als auch Tochter hilflos ausgeliefert gewesen seien. Eine ähnliche Steigerung des beschriebenen Selbstverleugnungsprozesses bis hin zur Selbstzerstörung erläutert die Mutter eines hochbegabten Mädchens, indem sie berichtet, dass sich ihre Tochter die eigene Lippe von innen wund und blutig gebissen hat.

Besonders in Bezug auf Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Förderung Hochbegabter verdeutlichen dieser und andere Beispielberichte, dass sich gravierende soziale und emotionale Schwierigkeiten vor allem dann zeigen, wenn die Kinder und Jugendlichen keine individuelle Förderung erhalten.

Zusammenfassend wird aus diesen Schilderungen deutlich, dass die theoretischen Überlegungen zum Underachievement-Syndrom im Zusammenhang mit dem neuen Selbstverständnis der Sonderpädagogik nicht nur im schulischen, sondern ebenfalls im außerschulisch-familiären Bereich relevant sind. Daneben sind besonders diejenigen Aussagen von Eltern als sehr bedenklich einzustufen, welche besagen, dass sich die Eltern bezüglich der Gestaltung einer förderlichen Entwicklung für ihre Kinder von Fachkräften nicht ausreichend ernst genommen und unterstützt fühlen. Diese Berichte bilden demnach auch den Anlass zur Befragung der Eltern von hochbegabten SuS. Es sollen ihre Bedürfnisse bezüglich der Förderung ihres Kindes aufgezeigt und auf Chancen sonderpädagogischer Förderung analysiert werden. Die von der Verfasserin gesammelten Eindrücke und Erfahrungsberichte werden deshalb in einem nächsten Schritt systematisiert, um zu einer Präzisierung der Fragestellung zu gelangen. Als Strukturierungshilfe werden hierzu folgende Leitfragen für das Forschungsinstrument formuliert, welche speziell den sonderpädagogischen Kontext fokussieren:

Sonderpädagogische Berührungspunkte:

Gab oder gibt es sonderpädagogische Berührungspunkte in der Schullaufbahn des Kindes?

Gab oder gibt es sonderpädagogische Berührungspunkte in der Entwicklung des Kindes?

*Besteht ein Wunsch der Eltern bezüglich einer individuellen
sonderpädagogischen Förderung ihres Kindes?*

*Inwiefern können Sonderschulpädagogen in ihrer Funktion als Berater
Eltern bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen?*

8.2. Die Datenerhebung: Methode und Instrument

Angesichts der inhaltlichen Fülle dieser wissenschaftlichen Untersuchung bedarf es einer Methode, bei welcher die zu erhebenden Merkmale operationalisiert beziehungsweise quantifiziert werden können. Die Ausschnitte der Realität, in diesem Fall der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, sollen möglichst genau abgebildet werden (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.138). Die empirische Sozialforschung bietet hierfür die Methode der Befragung.

Die Befragung als Methode

Nach SCHOLL lassen sich die Verfahren der Befragung je nach Kommunikationsmodus in drei Gruppen unterteilen: die persönliche, die telefonische und die schriftliche Befragung, von welcher mittlerweile die Online-Befragung als eigenständiges Verfahren abgegrenzt wird (vgl. SCHOLL 2009, S.29). Als Befragungstechniken können daneben unter anderem die mündliche Befragung in Interviewform und die schriftliche Befragung über Fragebögen konkretisiert werden (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.236). Die Teilnahme an den Veranstaltungen für die Eltern, welche im Vorfeld stattfand, kann bereits als eine nichtstandardisierte Form des Interviews betrachtet werden, da die Verfasserin in der Unterhaltung mit den Eltern einen thematischen Rahmen vorgegeben hat und die Gesprächsführung offen gestaltet wird (vgl. ebd., S.238). Verschiedene Vorannahmen werden seitens der Verfasserin als Fragen in das Gespräch mit eingebracht und Aussagen in Stichworten mitprotokolliert. Dieses explorative Vorgehen hat den Vorteil einer ersten Orientierung über die Meinungen und Informationen zum Thema, was als Vorbereitung für die anschließende standardisierte Befragung genutzt werden kann. Entsprechend des Zieles dieser Untersuchung, die Aussagen der befragten Personen zu systematisieren und einen Vergleich zwischen den Befragten herzustellen, erfüllt die standardisierte Befragung mit dem Instrument des Fragebogens die Bedingungen für eine statistische Auswertung (vgl. SCHOLL 2009, S.77). Vorteile der schriftlichen Befragung mit Hilfe eines Fragebogens liegen außerdem in der zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Ökonomie (vgl. ebd., S.44). Die Anwesenheit des Forschers ist nicht zwingend erforderlich, sodass auch keine externen Effekte wie Erwartungen oder Verhaltensweisen die Befragten beeinflussen (vgl. ebd., S.45). Hierdurch ist auch die Anonymität der Befragten gewährleistet, was sich günstig auf die Bereitschaft zu ehrlichen Antworten auf die Fragen auswirkt (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.237). Die Flexibilität bei der Beantwortung kann sich für den Befragten und somit für die Befragung an sich einerseits positiv auswirken, da dieser nach eigenem Tempo seine Antworten überdenken kann und sich in seiner Selbstbestimmtheit ernst genommen fühlt (vgl. SCHOLL 2009, S.45).

Andererseits liegen somit die Begleitumstände beim Ausfüllen eines Bogens aber gänzlich in der Hand des Befragten und können durch den Forscher nicht darauf kontrolliert werden, ob

der Befragte den Bogen beispielsweise selbstständig ausfüllt oder nicht (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.236). Die Abwesenheit eines Forschers bedingt außerdem, dass der Fragebogen inhaltlich vollständig, selbst erklärend und visuell klar gestaltet sein muss, um eventuelle Verständnisfragen zu vermeiden (vgl. SCHOLL 2009, S.47).

Ausgehend von den Erkenntnissen durch die Teilnahme an den Elterngesprächen wird zur konkreten Analyse der verschiedenen Inhalte für diese wissenschaftliche Hausarbeit eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens erstellt. Dieser ist im Anhang vollständig einsehbar (vgl. Anhang, S.115). Die Gestaltung des Forschungsinstrumentes wird im folgenden Abschnitt erläutert.

Der Fragebogen als Instrument

Im Wesentlichen ist der Fragebogen das Kontaktinstrument des Forschers mit seinem Forschungsfeld, was SCHOLL als „[...] die methodische, empirische Umsetzung theoretischer Fragestellungen und theoretischer Konzepte“ (ebd., S.143) bezeichnet. Die Konstruktion eines Fragebogens kann dabei als Testinstrument zur Erfassung klar abgegrenzter Einstellungen oder Persönlichkeitsmerkmale gestaltet werden, wobei die Fragen ähnlich wie Testskalen aufgebaut sind, deren Ergebnis Testwerte zur summarischen Beschreibung der Ausprägung eines bestimmten Merkmales ergeben (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.253). Eine weitere Fragebogenkonstruktion ermittelt nicht die Merkmalsausprägungen der befragten Person selbst, sondern die Beschreibung und Bewertung zu konkreten Sachverhalten durch die befragte Person. Der Fragebogen dieser Untersuchung orientiert sich größtenteils an dieser Fragebogenart. Das Erfordernis einer hohen Strukturierbarkeit der Befragungsinhalte kann unter anderem durch die Form der Fragen des Bogens hergestellt werden, wobei prinzipiell zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden wird, in der Praxis häufig aber auch Mischformen vorkommen (vgl. RAAB-STEINER / BENESCH 2008, S.48).

Offene Fragen ermöglichen die freie Formulierung von Antworten seitens der Befragten, wobei die Messung in der wortwörtlichen Aufzeichnung und nachfolgenden Kategorisierung dieser Antworten durch den Forscher besteht (vgl. SCHOLL 2009, S.160). Bei geschlossenen Fragen sind bestimmte Antwortkategorien bereits vorgegeben, wobei die Befragten ihre Antworten durch Ankreuzen oder Reihung darlegen können (vgl. RAAB-STEINER / BENESCH 2008, S.48). Hierbei sind je nach Kategorie nur eine oder mehrere Antwortalternativen (Mehrfachnennungen) möglich, ebenso ist für den Forscher ein entsprechender Antwortmaßstab bereits vorhanden (vgl. SCHOLL 2009, S.160). Eine Kombination aus beiden Frageformen wird auch als „Hybridfrage“ (ebd., S.161) bezeichnet, wobei diese Mischform einerseits aus vorgegebenen Antwortkategorien besteht und zusätzlich eine offene Kategorie angefügt wird (vgl. RAAB-STEINER / BENESCH 2008, S.49). Dies hat eine Überprüfung zum Zweck, inwiefern die vorgegebenen Antworten des Forschers mit den offenen Antworten des

Befragten übereinstimmen oder ob dieser in eine andere Richtung tendiert (vgl. SCHOLL 2009, S.161).

Der vorliegende Fragebogen dieser Untersuchung enthält eine offene Fragestellungen sowie drei Hybridfragen und besteht ansonsten aus geschlossenen Fragen. Der Großteil an geschlossenen Fragen soll die Bandbreite der eingangs dargestellten Leitfragen vereinheitlichen und vergleichbar machen, indem Häufigkeiten ermittelt und Zusammenhänge hergestellt werden. Mit der Entscheidung für eine offene Frage, beziehungsweise drei angefügte offene Fragen, soll die Wichtigkeit der Meinung der befragten Eltern betonen und ihnen die Möglichkeit geben werden, ihre Bedürfnisse in eigenen Worten ausdrücken zu können. Diese drei offenen Fragen werden jeweils durch einen Rahmen visualisiert, der einen entsprechenden Raum für die freien Texteinträge schafft. Zu beachten ist, dass der Forscher hierdurch bereits einen kognitiven Anker und Erwartungen festlegt, das heißt der Befragte meldet entsprechend des vorhandenen Platzes viel oder wenig zurück (vgl. ebd., S.178). Die befragten Eltern sollen sich in diesem Fall nicht zu ausschweifenden Ausführungen genötigt fühlen, sodass die Umrahmung entsprechend schmal gehalten wurde, um eventuell nur Stichworte zu notieren. Auf dem Deckblatt wird aber angemerkt, dass jederzeit zur Beantwortung der Fragen auch die Rückseite der Blätter verwendet werden darf.

8.3. Der Aufbau des Fragebogens und die Fragen

Der Fragebogen umfasst inklusive Deckblatt fünf Seiten, welche zusammengeheftet sind und deren Nummerierung am unteren rechten Rand kenntlich gemacht ist. Die fünf Themenbereiche sind durch römische Zahlen gegliedert und als jeweilige Überschrift vom restlichen Text visuell abgehoben. Einzelne Fragestellungen innerhalb der Bereiche sind ebenfalls **fett** markiert und die Anweisung zur Einfach- oder Mehrfachnennung zusätzlich **kursiv** verdeutlicht. Zu jeder Frage ermöglichen kleine Kästchen das übersichtliche Ankreuzen der jeweiligen Antwort oder Bewertung und individuelle Meinungsäußerungen können in separate Umrahmungen eingetragen werden. Inhaltlich orientieren sich einzelne Fragen am Selbstevaluationsinstrument für Schulen (SEIS) des Konsortiums verschiedener Bundesländer, darunter auch Baden-Württemberg (vgl. SEIS 2008, o. S.), sowie am Elternfragebogen der Stiftung für hochbegabte Kinder (vgl. SHK, o. A.).

Die erste Seite bildet das Deckblatt mit Einleitungstext und Instruktion, welche wesentlich für die Beantwortung des Fragebogens sind (vgl. PILSHOFER 2001, S.12). Vorangestellt wird inhaltlich eine knappe Vorstellung der Person der Verfasserin sowie des Forschungsanlasses, wobei die konkrete Fragestellung dieser wissenschaftlichen Hausarbeit deutlich sichtbar genannt wird. Benannt werden außerdem die Institution der Hochschule, für welche die Umfrage unter anderem erstellt wird, sowie die dafür zuständigen Personen. Die Nennung des

Auftraggebers einer Studie sollte mit Bedacht gewählt werden, da dies die Antworten bereits beeinflussen kann. MUMMENDEY macht aber darauf aufmerksam, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Studie steigt, wenn eine Universität als Auftraggeber genannt wird (vgl. MUMMENDEY / GRAU 2008, S.88). Dieses Vorgehen soll aber gleichfalls die Ernsthaftigkeit des Untersuchungsanliegens verdeutlichen und die Bedeutsamkeit der elterlichen Wahrnehmung für die aktuelle und zukünftige Förderung der Kinder betonen, was gewiss ebenso einen Aufforderungscharakter zur Teilnahme mit sich bringt. Um die Transparenz der Untersuchung weiterhin zu ermöglichen, werden die Eltern außerdem darauf hingewiesen, dass sie sich in eine separat ausliegende Liste eintragen können und die Ergebnisse der Studie als E-Mail erhalten. Bezüglich der üblichen Instruktionen zur Beantwortung eines Fragebogens wird darauf geachtet, dass diese klar, kurz und bündig formuliert werden, da es ansonsten, vor allem für die mit Fragebögen noch wenig vertrauten Befragten, bei Missverständnissen zu fehlenden oder mangelhaften Antworten kommen kann (vgl. ebd., S.86). Für diese Untersuchung wird deshalb darauf hingewiesen, dass spezifische Antwortkategorien bereits vorgegeben sein können sowie auch Mehrfachnennungen vorhanden sind. Ebenso wird die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung in dafür vorgesehenen Textfeldern erläutert. Daneben wird die Gewährleistung von Anonymität zugesichert und ein Dank für die Teilnahme ausgesprochen. Im Folgenden werden nun der konkrete Aufbau der einzelnen Teile und die Fragestellungen der Untersuchung erläutert.

Teil I: Schulische Laufbahn

Zu Beginn des Fragebogens sollen der schulische Werdegang des hochbegabten Kindes sowie dessen Lern- und Sozialverhalten erfragt werden. Daneben werden Fragen zu den Wünschen und Vorstellungen der Eltern zur schulischen Förderung ihres Kindes gestellt sowie nach der derzeitigen Schulzufriedenheit gefragt.

Den Einstieg hierfür bildet eine so genannte „Kontaktfrage“ (**Frage 1.1.**) (SCHOLL 2009, S.156), um die genauen Zielpersonen der Befragung zu ermitteln. An der Befragung nehmen Eltern mit hochbegabten Kindern teil, welche bereits eine Klasse für Hochbegabte besuchen. Diese sind zu unterscheiden von denjenigen SuS, bei welchen dies noch nicht der Fall ist.

Im Anschluss wird die Frage nach den bereits durchlaufenen schulischen Stationen des Kindes gestellt (**Frage 1.2.**). Der Verfasserin ist aus den vorausgegangenen Gesprächen mit den Eltern hochbegabter Kinder bereits bekannt, dass deren Schullaufbahn nicht immer geradlinig verläuft, weshalb für diese Frage Mehrfachantworten und eine zusätzliche offene Kategorie ausgewählt werden.

Die sich anschließende **Frage 1.3.** besteht aus 15 Items, die geschlossen skaliert konstruiert sind und als Aussagen formuliert werden. Für die Skalierung wird mit vier Stufen eine gerade

Anzahl der Bewertungsmöglichkeiten gewählt. Bedacht wird, dass die Antworten hierdurch möglicherweise nicht differenziert genug analysiert werden können, als bedeutsamer wird allerdings erachtet, dass die befragten Personen neben der großen Anzahl an Items nicht zusätzlich mit einer noch differenzierteren Skalierung überfordert werden (vgl. RAAB-STEINER / BENESCH 2008, S.55). Zur Erhöhung der Präzision der Urteile werden bipolare Ratingskalen gewählt, deren verbale Marken als Zustimmung formuliert sind und beim negativen Pol „*Trifft gar nicht zu*“ beginnen und bis zum positiven Pol „*Trifft voll zu*“ reichen (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.177). Außerdem wird auf eine neutrale Mitte verzichtet, was eine eindeutige Stellungnahme seitens der Befragten bezwecken soll (vgl. ebd., S.180). Zur Übersichtlichkeit werden diese Skalen dunkel unterlegt und zusätzlich den einzelnen Items separate kleinere Kästchen zum Ankreuzen unter dem Rating zugewiesen.

Inhaltlich beziehen sich die **Fragen 1.3.1. bis 1.3.3.** auf den konkreten Wunsch der Eltern nach einer bestimmten Schulform (Regelschulklasse, Hochbegabtenklasse, inklusive Klasse). Die **Fragen 1.3.4. bis 1.3.9.** erfragen die derzeitige individuelle Förderung des hochbegabten Kindes durch die Lehrkräfte sowie Unterstützungsmaßnahmen für deren Eltern. Der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken wird mit den **Fragen 1.3.11. bis 1.3.13.** erhoben. Konkret wird dem Wunsch nach einem speziell geschulten Lernbegleiter für das hochbegabte Kind mit der **Frage 1.3.10.** nachgegangen sowie zusätzlich durch die **Fragen 1.3.14. und 1.3.15.** diese Möglichkeit erörtert. Den Abschluss dieses Themenbereiches bildet eine Hybridfrage, welche direkt nach der derzeitigen schulischen Zufriedenheit des Kindes aus Elternsicht fragt und eine Begründung als offene Frage ermöglicht. Hierdurch wird eine individuelle Meinungsermittlung angestrebt, wodurch insbesondere eine Öffnung der Inhalte hin zu möglichen weiteren „sonderpädagogischen Berührungspunkten“ ermöglicht werden soll.

Teil II: Entwicklung des Kindes

Dieser Teil des Fragebogens ermittelt diagnostischer Auffälligkeiten in der physischen und psychischen Entwicklung des Kindes. Diese **Frage 2.1.** orientiert sich inhaltlich an unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbereichen, welche Mehrfachnennung zulassen und durch die Kategorie „Sonstiges“ auch ergänzt werden können.

Teil III: Sozial- und Lernverhalten des Kindes

Der dritte Fragenkomplex thematisiert gezielt Inhalte aus den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernförderung und Erziehungshilfe, welche die Grundlage für diese wissenschaftliche Hausarbeit bilden.

Die Eltern sollen hierfür zu 20 Items Stellung nehmen, welche erneut geschlossen skaliert konstruiert und als Aussagen formuliert sind. Ebenso können sich die Befragten bei ihrer

Bewertung wieder an vier Stufen und einer bipolaren Anordnung orientieren. Die Methodik des Ausfüllens des Bogens soll durch ein einheitliches Layout für die Befragten übersichtlich und einheitlich gestaltet sein, sodass die zu Beginn gewählte Form für die geschlossenen skalierten Fragen beibehalten wird. Sobald der Mechanismus des Fragebogens einmal eingeübt und verstanden ist, wird ein Wechsel der Skalierung nicht empfohlen (vgl. SCHOLL 2009, S.177).

Inhaltlich wird darauf geachtet, dass die Fragen nicht nur defizitorientiert formuliert sind, sondern auch die Stärken im Verhalten des Kindes Beachtung finden. Die **Fragen 3.1.1. bis 3.1.6.** beziehen sich zunächst auf das Arbeitstempo und die Konzentrationsfähigkeit des Kindes. Mit den **Fragen 3.1.7., 3.1.8. und 3.1.17.** wird nach der körperlichen Energie des Kindes gefragt, wobei möglicherweise Rückschlüsse auf externalisierende Störungen des Verhaltens gezogen werden können. Im Gegensatz hierzu wird anhand der **Fragen 3.1.9., 3.1.13. bis 3.1.15. und 3.1.18.** nach zurückgezogenen, schüchternen oder ängstlichen Verhaltensweisen des Kindes gefragt, die sich inhaltlich auf mögliche internalisierende Störungen beziehen. Außerdem wird erörtert, inwiefern die Schule oder Lehrkräfte auf das gezeigte Verhalten eines Kindes reagieren (Rückzugsort, Verhaltensregeln, etc.), was die **Fragen 3.1.9., 3.1.10. sowie 3.1.11., 3.1.12., 3.1.19. und 3.1.20.** ermitteln. Abgeschlossen wird dieser Themenkomplex erneut mit einer Hybridfrage, welche den Eltern die Möglichkeit gibt, Sorgen oder Belastungen über das Verhalten des Kindes in eigenen Worten zum Ausdruck zu bringen.

Teil IV: Beratung und Intervention

Inhaltlich orientiert sich dieser Fragenbereich am neuen Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik, wobei Lehrkräfte nicht nur Ansprechpartner für die Lernsituation der SuS darstellen, sondern auch den Eltern in unterschiedlichen Lebenssituationen beratend zur Seite stehen (vgl. Kapitel 4). Außerdem soll durch die Inhalte ermittelt werden, inwiefern sich die Beratung und Förderung durch Regelschul- und Sonderschulkräfte voneinander unterscheidet.

Zunächst wird mithilfe einer Hybridfrage (**Frage 4.1.**) nach konkreten institutionellen Anlaufstellen gefragt, an welche sich die Eltern aufgrund des Verhaltens oder der Entwicklung des Kindes gewandt haben. Die Sonderschule wird hierbei explizit erwähnt um zu ermitteln, ob diese bereits in ihrer zukünftigen Funktion als einer Beratungsstelle aufgesucht wurde. Im Anschluss folgen fünf geschlossene Items, die entsprechend der bereits beschriebenen vierstufigen bipolaren Ratingskala aufgebaut sind. Die **Fragen 4.2.1. bis 4.2.5.** ermitteln verschiedene Ansprechpartner an den Schulen und klären das Vorgehen zur Einleitung von Fördermaßnahmen. Eine Äußerung von weiteren individuellen Vorstellungen, Anregungen oder Wünschen bezüglich der (schulischen) Förderung des eigenen Kindes ermöglicht den

Eltern die abschließende offene **Frage 4.3.** Hinsichtlich der neuen Ausrichtung der Sonderpädagogik können hierbei eventuell zusätzliche Informationen gewonnen werden, inwiefern besonders auch hochbegabte SuS und ihre Familien in die entstehenden Beratungszentren einbezogen werden können.

Teil V: Familiensituation

Sowohl SCHOLL (vgl. SCHOLL 2009, S.175) als auch BORTZ und DÖRING (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.256) plädieren dafür, im Schlussteil eines Fragebogens einfachere Fragen zu stellen, da sich aufgrund der Bearbeitungszeit möglicherweise Ermüdungserscheinungen einstellen können. Uneinigkeit herrscht allerdings darüber, ob die demografischen Daten hierfür geeignet sind oder nicht. BORTZ und DÖRING (ebd.) empfehlen, die sozialstatistischen Daten an den Anfang eines Fragebogens zu stellen, wohingegen sich SCHOLL (vgl. SCHOLL 2009, S.175) dafür ausspricht, hierfür den Schlussteil zu verwenden. SCHOLL konkretisiert, dass sich demografische Fragen besonders dann als Einstieg eignen, wenn sie zum eigentlichen Thema der Befragung gehören, was für diese Untersuchung nicht der Fall ist (vgl. ebd.).

Die **Fragen 5.1. bis 5.5.** erheben Jahrgang, Schulabschluss, Berufstätigkeit sowie Staatsangehörigkeit von Vater, Mutter und dem hochbegabten Kind, außerdem die Gesamtanzahl der Familienmitglieder und eine mögliche Trennung der Eltern. Es soll also der soziale Kontext einer Familie erfasst werden. Die Analyse der Lebenslage von hochbegabten Kindern ist allerdings nicht Hauptbestandteil dieser wissenschaftlichen Hausarbeit, sodass nur exemplarische Daten erfasst werden. Angedacht ist, dass Schulabschluss und derzeitige Tätigkeit der Eltern einen Rückschluss auf die materiellen Ressourcen der Familie geben und in Kombination mit **Frage 5.7.** (außerschulische Aktivitäten des Kindes) erörtert werden kann, inwiefern das Kind durch das Elternhaus gefördert wird. Die Angabe der Staatsangehörigkeit der Eltern wird auch in Bezug auf die Frage nach einer mehrsprachigen Erziehung des Kindes (**Frage 5.6.**) gestellt, um möglicherweise eine Risikogruppe der hochbegabten SuS mit Migrationshintergrund zu erfassen. Außerdem können deren sprachliche Kompetenzen dargestellt werden, um auf einen eventuellen Nutzen dieses Potentials innerhalb einer Förderung aufmerksam zu machen.

9. Die Untersuchungsdurchführung

Die Untersuchung wird während eines Infofrühstücks, einem Elterngesprächskreis und einem Elterncafé am Gymnasium in Michaelstadt durchgeführt. Die Zusammensetzung der Elternschaft ist dabei sehr unterschiedlich. Es nehmen Eltern teil, deren Kinder bereits in einer der Hochbegabtenklasse am Gymnasium unterrichtet werden, den größten Teil bildet allerdings die Gruppe der Eltern, deren hochbegabte Kinder sich derzeit am Übergang in eine weiterführende Schule befinden und sich um eine Aufnahme in die Hochbegabtenklasse bewerben. Einige Eltern nutzen die Informationsveranstaltungen auch als Unterstützung für den schulischen Werdegang ihres Kindes und als Austauschmöglichkeit über familiäre Anliegen, da sich ihre hochbegabten Kinder erst in der Eingangsstufe befinden.

Die Verfasserin nimmt am 08. November 2013 an verschiedenen Vorträgen teil, welche sich sowohl an Eltern als auch an Lehrkräfte richten, und kann sich hierbei bereits einigen Eltern teilen vorstellen. Die Untersuchung wird von der Leiterin der Akademie während des Eltern-Infoabends am selben Tag angekündigt. Die eigentliche Durchführung der Untersuchung beginnt am darauf folgenden Tag. Die nötigen Unterlagen sowie ein Infoplakat kann die Verfasserin in einem Klassenzimmer aufbauen, in welchem die meisten der Veranstaltungen für die Eltern stattfinden. Die unausgefüllten Bögen sollen die Eltern einer offenen Box entnehmen und nach dem Ausfüllen in eine daneben stehende geschlossene Box zurück legen. Der Deckel der geschlossenen Box ist als E-Mail-Verteilerliste gestaltet. Die Eltern können hierdurch ihr Interesse an der Studie signalisieren und die Ergebnisse per Mail erhalten. Außerdem stehen mehrere einheitliche Kugelschreiber zum Ausfüllen des Bogens bereit.

Während des Infofrühstückes und dem Elterngesprächskreis in der Zeit von 8 bis 11.30 Uhr spricht die Verfasserin einige Elternteile persönlich an, macht auf die Studie aufmerksam und überreicht bei Interesse direkt die notwendigen Unterlagen. In der Zeit des Elterncafés von 12 bis 14 Uhr mehrt sich die Anwesenheit der Eltern deutlich, sodass die Verfasserin im gesamten Veranstaltungsgebäude der KiJu mit den entsprechenden Unterlagen umhergehen kann und weitere Personen anspricht. Parallel liegen im Veranstaltungsraum für die Eltern weiterhin das Plakat, die Boxen und die nötigen Unterlagen ebenfalls aus, sodass die Eltern auch selbstständig die Möglichkeit haben an der Untersuchung teilzunehmen. Einige der Eltern nehmen einen unausgefüllten Bogen mit und können ihn postalisch zurück senden. Die Verfasserin macht außerdem auf die Angabe ihrer E-Mail Adresse aufmerksam, sodass sich die Eltern bei Interesse auch auf diesem Wege an sie wenden können, um einen Bogen per E-Mail auszufüllen und zurück zu senden. Insgesamt werden 30 Bögen vorbereitet, von

welchen 15 direkt vor Ort ausgefüllt werden. Zwei weitere Bögen erhält die Verfasserin postalisch und eine per E-Mail.

9.1. Die Methodik der Auswertung

Die Untersuchung wird mittels der computerunterstützten Datenaufbereitungssoftware „SPSS“ ausgewertet. Diese Kurzbezeichnung steht einerseits für das Programm selbst, andererseits aber auch für die US-amerikanische Softwarefirma, welche das Programm entwickelt hat (vgl. RAAB-STEINER / BENESCH 2008, S.64). Die Abkürzung bezieht sich auf die Bezeichnung „**S**tatistical **P**roduct and **S**ervice **S**olutions“. Das Programm bietet ein leistungsfähiges System zur statistischen Datenanalyse und zum Datenmanagement und gilt als das meisteingesetzte System in den Sozialwissenschaften, da es, im Gegensatz zu Excel, eine valide und wissenschaftliche Auswertung ermöglicht (vgl. B RAAB-STEINER / BENESCH 2008, S.64).

Die Auswertung beginnt zunächst mit der Nummerierung der einzelnen Fragebögen, welche später als „Fallnummern“ in das Programm eingegeben werden. Außerdem werden in einem weiteren Kodierungsprozess jedem Item des Fragebogens Zahlen zugeordnet, sodass auch hier eine Reihenfolge der Auswertung entsteht (vgl. ebd.). Das Programm unterscheidet bei der Dateneingabe daraufhin zwischen der Daten- und der Variablenansicht. Bevor die gewonnenen Fragebogendaten in die Datenansicht eingegeben werden können, müssen in der Variablenansicht einzelne Variablen definiert werden und außerdem eine weitere Kodierung der Bewertung der einzelnen Variablen festgelegt werden. Für diese Untersuchung wurden für ein „ja = 1“, „nein = 2“ und „fehlender Wert = 0“ festgelegt. Dieses Vorgehen gilt auch für die Fragen mit Mehrfachantworten, wobei ein „Ankreuzen = 1“ und ein „Nicht-Ankreuzen = 2“ gewertet wird. Die Bewertungen der Ratingskala wurden wie folgt bestimmt: „*Trifft gar nicht zu* = 1“, „*Trifft eher nicht zu* = 2“, „*Trifft eher zu* = 3“ und für „*Trifft voll zu* = 4“. Der hierdurch entstehende Kodeplan ordnet somit einzelnen Fragen des Fragebogens Variablennamen zu und den dazu gehörenden Merkmalsausprägungen einer Variable Kodenummern (vgl. ebd., S.80). Nach der vollständigen Dateneingabe kann mittels deskriptivstatistischer Methoden eine Visualisierung der Daten erfolgen, welche zur Übersicht dient und wesentliche Informationen herausfiltert (vgl. ebd., S.82).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden vorrangig mit Häufigkeits- und Kreuztabellen dargestellt. Eine Häufigkeitstabelle macht in tabellarischer Form die absoluten Häufigkeiten ersichtlich, mit welchen die einzelnen Werte in einer Variablen enthalten sind, das heißt es werden einzelne Messwerte der befragten Personen abgezählt und gesammelt wiedergegeben (vgl. ebd.). Kreuztabellen werden auch als Kontingenztabellen bezeichnet, wobei diese

die Beziehung der Häufigkeitsverteilung mehrerer Merkmale untereinander darstellt und einen guten Gesamteindruck der Verbindungen ermöglicht (vgl. ebd., S.83).

Die Auswertung der Fragebögen erfolgt auf Grundlage der im Theorieteil dieser wissenschaftlichen Hausarbeit dargestellten Sachverhalte bezüglich des (neuen) Selbstverständnisses der Sonderschulpädagogik in Verbindung mit Chancen und Grenzen der Förderung hochbegabter SuS (Kapitel 4 und 5). Es werden für die Auswertung und Interpretation der Umfrage deshalb prägnante Ergebnisse ausgewählt, welche speziell das Anliegen dieser wissenschaftlichen Hausarbeit nach einer sonderpädagogischen Förderung Hochbegabter thematisieren. Die Gesamtheit der Ergebnisse kann im Anhang vollständig eingesehen werden (vgl. Anhang, S.121).

Geplant ist es ferner, den Fragebogen und insbesondere den Teil V: Familiäre Situation, an die Eltern hochbegabter Kinder in einer Grundschule zu verteilen und auf Auffälligkeiten bezüglich sozialer Benachteiligung und Hochbegabung hin zu analysieren. Dieses Vorhaben konnte leider nicht durchgeführt werden, da kein Einverständnis zur Befragung an der Grundschule seitens der Direktion gegeben wurde.

10. Ergebnisse und Interpretation

Im diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Angaben in den Fragebögen grafisch durch Säulendiagramme oder anhand einer Tabelle dargestellt. Die Ergebnisse werden hierbei aufgrund der geringen Teilnehmerzahl als Häufigkeiten und nicht in Prozentangaben präsentiert, um zu verdeutlichen, dass es sich um keine repräsentative Untersuchung handelt. Es werden spezifische Ergebnisse in Bezug auf die Leitfragen nach „sonderpädagogischen Berührungspunkten“ ausgewählt und miteinander in Beziehung gesetzt. Eine gänzliche Darstellung aller Ergebnisse ist im Anhang einsehbar (vgl. Anhang, S.121). In dieser Auswertung wird auf daraus ausgewählte Stellen jeweils verwiesen. Zur besseren Übersicht wurden deshalb die Fragen des Fragebogens im Anhang ebenfalls nummeriert. Der Darstellung angeschlossen ist eine mögliche Interpretation der vorhandenen Daten in Bezug auf die theoretische Fundierung dieser wissenschaftlichen Hausarbeit.

Teil I: Schulische Laufbahn:

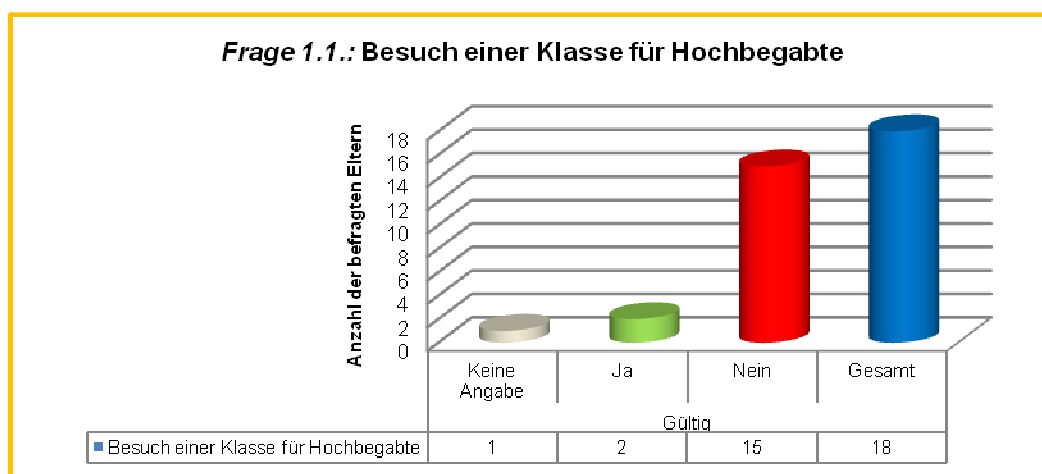


Abbildung 5: Diagramm zur Frage 1.1.: „Besucht ihr Kind derzeit eine Klasse für Hochbegabte?“

Anhand der **Kontaktfrage 1.1.** kann festgestellt werden, dass mit 15 Nein-Antworten fast alle hochbegabten Kinder der befragten Eltern derzeit keine Klasse für Hochbegabte besuchen. Eine vorgezogene Auswertung von **Teil V: Familiensituation, Frage 5.3.** ergibt diesbezüglich außerdem, dass 13 der Kinder eine Grundschulklasse besuchen, welche nicht als Hochbegabtenklasse angelegt ist (vgl. Anhang, S. 133). Von den Grundschulkindern gehen neun in die 4. Klasse, wobei diese Klassenstufe damit am stärksten vertreten ist. Das Gymnasium besuchen insgesamt bereits fünf Kinder, von welchen aber drei nicht in eine Klasse für Hochbegabte gehen. Auf Grundlage dieser Daten kann deshalb davon ausgegangen werden, dass sich die weiteren Antworten der Befragung vorrangig auf Lehrkräfte und schulische Einrichtungen beziehen, welche dem Regelschulsystem entsprechen und in denen keine speziell geschulten Lehrkräfte tätig sind, durch welche die hochbegabten SuS speziell

gefördert werden. Diese Annahme kann außerdem durch die Ergebnisse der **Frage 1.2.** bestätigt werden, welche ergibt, dass keines der hochbegabten Kinder eine Sonderschule oder eine sonderpädagogische Frühförderstelle besucht hat (vgl. Anhang, S.121). Bezüglich der schulischen Stationen geben insgesamt 15 Eltern institutionell korrigierte Lebensläufe ihrer Kinder an, was zeigt, dass die wenigsten der hochbegabten Kinder einen glatten Werdegang durchlaufen, welcher sich an institutionell normalbiografischen Vorgaben orientiert. Den Kindergarten wechselten fünf der jetzigen SuS, vorzeitig eingeschult wurden zwei und fünf haben eine oder mehrere Klasse(n) übersprungen (vgl. Anhang, S.121). Dieses Ergebnis kann in einen Zusammenhang gebracht werden mit den Unterrichtsbeobachtungen der Verfasserin in Klassenstufe 5 der H-Klassen am Gymnasium in Michaelstadt. Die Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass einige der SuS sehr viel jünger als die jeweiligen Mitschüler seien. Dies erfordere von den Gymnasialkräften die Einübung grundlegender Arbeits-, Sozial- und Verhaltensregeln, welche in anderen Klassen weniger erforderlich seien. Zudem werde die weitere Entwicklung dieser jüngeren SuS bezüglich der sozialen Gruppierungen in den höheren Klassenstufen mit Sorge betrachtet. An dieser Stelle lässt sich deshalb überlegen, ob die psychische Entwicklung eines hochbegabten Kindes durch Springen oder durch eine vorzeitige Einschulung so massiv gefährdet sein kann, dass sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich sind. Dem gegenüber steht allerdings die Erkenntnis einer grundsätzlich stabilen psychischen Reife hochbegabter Kinder, welche sich somit trotz eines Altersunterschiedes zu den Mitschülern positiv entwickeln kann (vgl. Kapitel 2.2).

Ferner kann anhand der **Fragen 5.1.** und **5.2.** aus **Teil V: Familiensituation** der Auswertung keine Risikogruppe hochbegabter Kinder mit Migrationshintergrund ermittelt werden (vgl. Anhang, S.133). Diese Annahme orientiert sich an dem Ergebnis, dass keines der Kinder mehrsprachig erzogen wird und alle Mütter die deutsche Staatsangehörigkeit und Deutschland als Herkunftsland angeben. Drei Väter stammen jeweils aus Italien, Griechenland und Indien, wobei diese aber ebenfalls alle die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Analysiert werden konnte außerdem, dass 12 Väter und 10 Mütter das Abitur absolvierten und 15 Väter sowie 12 Mütter eine aktuelle Berufstätigkeit angeben. Nur in einem Fall kann von einem alleinerziehenden Elternteil ausgegangen werden, alle anderen Elternpaare geben an, nicht getrennt voneinander zu leben. Diese Ergebnisse legen nahe, dass keine der befragten Familien zur Risikogruppe der sozial benachteiligten Familien gezählt werden kann.

Fragen 1.3.1. bis 1.3.3.: Optimale Förderklasse

Frage 1.3.1.: Förderung in Regelklasse	Trifft gar nicht zu	4	Frage 1.3.2.: Förderung in HB Klasse	Keine Angabe	4
	Trifft eher nicht zu	10		Trifft gar nicht zu	1
	Trifft eher zu	3		Trifft eher zu	8
	Trifft voll zu	1		Trifft voll zu	5
	Gesamt	18		Gesamt	18
Frage 1.3.3.: Förderung in inklusiver Klasse	Keine Angabe	3			
	Trifft gar nicht zu	2			
	Trifft eher nicht zu	7			
	Trifft eher zu	4			
	Trifft voll zu	2			
	Gesamt	18			

Abbildung 6: Tabellarische Gegenüberstellung der Fragen 1.3.1. bis 1.3.3.: „Die optimale Förderklasse für Hochbegabte?“

Die in den Tabellen dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die **Fragen 1.3.1. bis 1.3.3.**, welche die optimale Klassengemeinschaft zur Förderung hochbegabter SuS nach Ansicht der Eltern ermitteln.

Die Förderung in einer Regelschulklasse stellt zehn der befragten Eltern *eher nicht zufrieden* und vier *gar nicht*. Ebenso bewertet ein Großteil der Eltern mit sieben Stimmen eine Klassengemeinschaft von behinderten und nicht-behinderten SuS als *eher nicht förderlich* für ihre hochbegabten Kinder. Entgegen diesen Ergebnissen stellt aber eine Extra-Klasse für hochbegabte SuS nach Angaben der Eltern eine optimale Fördermöglichkeit für ihre Kinder dar, da hierfür die meisten positiven Zustimmungen gezählt werden können. Dies entspricht auch der **Frage 1.3.4.**, welche nach der Notwendigkeit einer besonderen Förderung für hochbegabte SuS fragt. 13 Eltern stimmen dieser Aussage *voll zu*, für lediglich ein Elternteil trifft diese Aussage *nicht zu* (vgl. Anhang, S.122).

Die vergleichsweise schlechte Bewertung der Frage nach einem gemeinsamen und förderlichen Unterricht für behinderte und nicht-behinderte SuS spiegelt eventuell die derzeitige Diskussion über die Einführung von Gemeinschaftsschulen wieder. Diese sollen zwar unter anderem die Forderungen des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention nach Chancengleichheit für alle Menschen erfüllen, kritisiert wird allerdings die strukturelle Umsetzung, aufgrund welcher eine inklusive und individuelle Beschulung und Förderung fraglich erscheint.

Dennoch sind die Eltern der hochbegabten SuS prinzipiell an einer individuellen und speziellen Förderung ihrer Kinder interessiert, was auch durch **Frage 1.3.10.** belegt werden kann. Diese erfragt im Hinblick auf Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Förderung Hochbegabter konkret den Wunsch der Eltern nach einem speziell geschulten Lernbegleiter, beispielsweise einem Sonderschulpädagogen, innerhalb der Klassengemeinschaft:

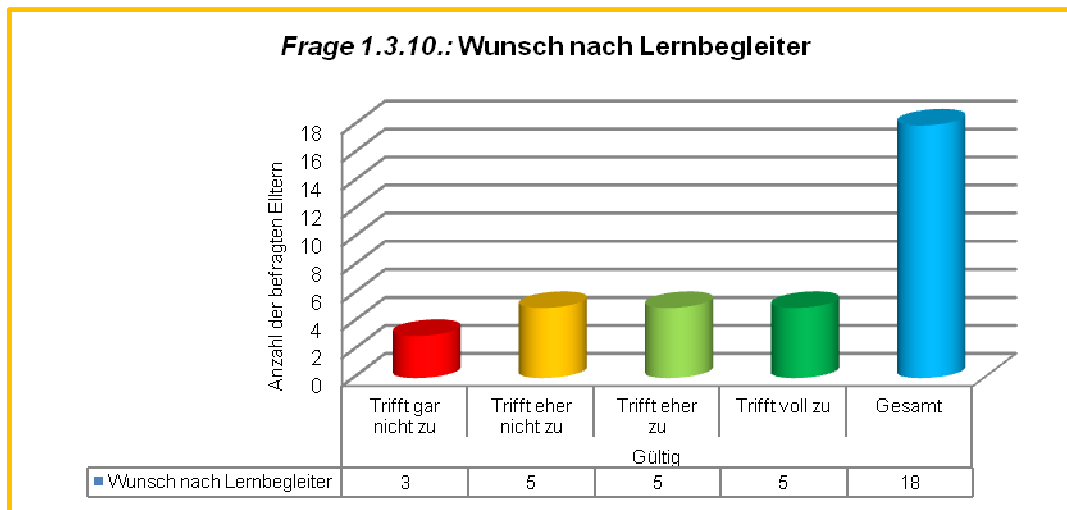


Abbildung 7: Diagramm zur Frage 1.3.10.: „Die Förderung durch einen speziell geschulten Lernbegleiter wäre wünschenswert“.

Das Ergebnis zeigt ein ausgeglichenes Verhältnis von jeweils fünf Stimmen zwischen einer *vollen* und einer *eher zustimmenden* Haltung sowie eines *eher nicht* vorhandenen Wunsches nach einem speziell geschulten Lernbegleiter.

Tendenziell scheint die Möglichkeit des Einsatzes eines Sonderschulpädagogen zur individuellen Förderung eines hochbegabten Schülers nicht auf Ablehnung zu stoßen. Es lässt sich allerdings die Überlegung anstellen, ob das Ergebnis eindeutiger ausgefallen wäre, wenn nicht nach einem Lernbegleiter *innerhalb* der Klassengemeinschaft gefragt worden wäre. Möglicherweise lehnen die Eltern der hochbegabten SuS eine offensichtliche „Sonderbehandlung“ ihres Kindes ab, was auch bereits durch die Elterngespräche deutlich wird. Diese verdeutlichen Stigmatisierungsprozessen aufgrund des Bekanntwerdens der Hochbegabung eines Kindes. Einen geschulten Lernbegleiter innerhalb einer *Klasse für Hochbegabte* könnten die Eltern hingegen als geeigneter erachten. Basis für diese Annahme bildet das Ergebnis der **Frage 1.3.4.**, welches besagt, dass der Wunsch nach einer Förderung innerhalb einer speziellen Hochbegabtenklasse prinzipiell besteht, welche entsprechend qualifizierte Lehrkräfte erforderlich macht (vgl. Anhang, S.122). Dem entspricht teils auch das Ergebnis der **Frage 1.3.7.**, wonach sieben der Eltern angeben, dass die derzeitigen Lehrkräfte der außergewöhnlichen Begabung ihrer Kinder *eher nicht* gewachsen sind (vgl. Anhang, S.123). Ein Bemühen um die Begabungsförderung ist aber erkennbar, da sieben andere Eltern hierfür eine *eher zustimmende* Meinung äußern.

Bemängelt wird in **Frage 1.3.9.** von einem Großteil der Eltern mit 11 Stimmen allerdings, dass die Lehrkräfte *eher nicht* ausreichend Zeit haben, sich um das hochbegabte Kind zu kümmern, was zusätzlich für drei Eltern gar nicht zutrifft (vgl. Anhang, S.123). Die Vorgaben der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) relativieren dieses Ergebnis allerdings, da die Obergrenze für die Klassenbildung in Grundschulen bei 28 SuS und für Gymnasien bei 30 SuS liegt und sich die individuelle Betreuung der SuS somit für diese Lehrkräfte entsprechend

schwieriger gestaltet als für Sonderschulpädagogen (vgl. KMK 2013, S.2). Es lässt sich aber auch durch die **Frage 1.3.8.** feststellen, dass nur fünf der befragten Eltern eine individuelle Begabungsförderung seitens der Schulen für ihr Kind *eher wahrnehmen*, für 11 Eltern trifft dies *eher nicht* zu und für zwei *gar nicht* (vgl. Anhang, S.123). Dem Vorhandensein von ausreichend Arbeits- und Fördermaterialien für hochbegabte SuS an der jeweiligen Schule (**Frage 1.3.12.**) stimmen sieben Eltern *eher zu* und sieben Eltern *eher nicht* (vgl. Anhang, S.124). Tendenziell scheinen aber nicht unbedingt genügend Mittel zur Förderung vorhanden zu sein, denn drei Eltern stimmen dieser Aussage *gar nicht* zu und nur eine Person *voll*.

Zusammenfassend lässt sich anhand der Ergebnisse der Faktoren „Begabung gewachsen“, „Ausreichend Zeit“, „Individuelle Begabungsförderung“ und „Fördermittel“ die Hypothese anstellen, dass ein speziell geschulter Lernbegleiter den hier beanstandeten Mängeln entgegen wirken kann. Die Aufnahme des Umstandes einer Hochbegabung in den Kanon der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bietet hierbei die Chance, dass sich Lehrkräfte intensiv mit den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen dieser SuS auseinandersetzen, um ihrer Begabung gewachsen sein zu können. Das Anliegen der Sonderpädagogik, Menschen mit besonderem Förderbedarf individuell zu unterstützen und ihnen eine größtmögliche Entfaltung ihres Potentials zu ermöglichen, sollte diesen ersten Untersuchungsergebnissen zufolge auch SuS mit einer Hochbegabung einschließen. Nach dem neuen Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik kann eine sonderpädagogische Lehrkraft als Experte für Lernsituationen spezifische Arbeits- und Fördermaterialien für hochbegabte SuS erarbeiten sowie ihnen individuell genügend Zeit und Aufmerksamkeit zuteilwerden lassen.

Dabei soll aber angemerkt werden, dass die beanstandeten Mängel nicht zwangsläufig auf die Ausbildung oder die Kompetenz der Regelschullehrkräfte und Schulen zurück geführt werden, was sich auch darin widerspiegelt, dass zehn der befragten Eltern für die **Hybridfrage 1.4.** ein *positives* Ergebnis über die aktuelle Schulzufriedenheit ihres Kindes rückmelden (vgl. Anhang, S.125). Die qualitative Auswertung der Antworten ergibt, dass die Zufriedenheit vor allem auf „tolle Lehrer, Freunde, Klassenkameraden und Klassenlehrer“ zurück geführt wird. Eine Person gibt an, dass „jeder Tag ein neues Abenteuer“ ist, was in diesem Fall mit einer Schulzufriedenheit verbunden ist. Einige Eltern melden als positive Wertung zurück: „Trotz Schwierigkeiten fühlt er sich *überwiegend* wohl“, „*Endlich* wurden Freunde / Gleichgesinnte gefunden“. Die Hervorhebungen durch die Verfasserin sollen aber verdeutlichen, dass diese quantitativ positiv zu wertenden Angaben dennoch einen gewissen Leidensweg der hochbegabten SuS erkennen lassen. Sieben Eltern geben außerdem konkret an, dass ihre Kinder mit der derzeitigen Beschulung nicht zufrieden sind. Quantitativ sind diese Angaben in der Minderheit, dennoch soll die Qualität der jeweiligen Begründungen genau untersucht und ernst genommen werden. Als Begründung gibt mit fünf Stimmen ein

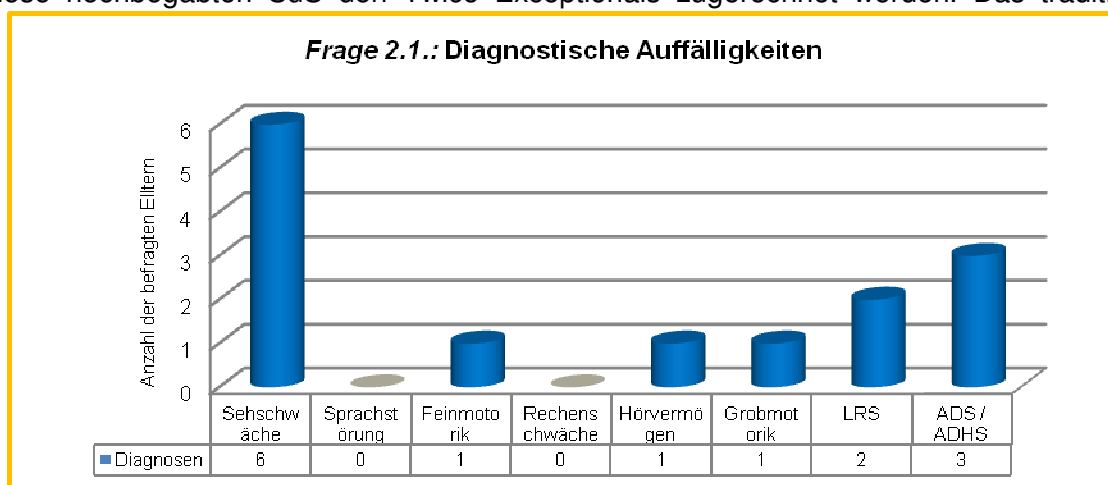
Großteil der Befragten die Problematik der „Langeweile“ und „Unterforderung“ im Unterricht an. Im Zusammenhang mit dem in Kapitel 3.2. beschriebenen Underachievement-Syndrom sind diese Äußerungen von Bedeutung. Orientiert am Münchner Hochbegabungsmodell von HELLER konnte gezeigt werden, dass zu den Entstehungsbedingungen einer Minderleistung unpassende Rahmenbedingungen gehören, welche die Entfaltung des Potentials einer hochbegabten Person verhindern (vgl. MARTZOG ET AL. 2009, S.96). Dementsprechend können inadäquate Arbeits- und Lernstrategien sowie die Instruktionsqualität der Lehrkraft zu einer Minderleistung beitragen, welche wiederum als entwicklungsgefährdend für das hochbegabte Kind gilt. Einige der befragten Eltern geben außerdem als Begründung an, dass ihr Kind Schwierigkeiten damit habe, innerhalb der Klassengemeinschaft anerkannt zu werden oder zum Opfer von Mobbing wurde. Im Falle dieser Auswirkungen kann die Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher als sonderpädagogische Aufgabe betrachtet werden, da von einer Beeinträchtigung der intellektuellen, emotionalen und sozialen Entwicklung ausgegangen werden kann (vgl. HOYNINGEN-SÜESS / GYSELER 2006, S.248). Im Modell der Misfits entspricht die Unterforderung einem klassischen Misfit, nach welchem die soziale Umwelt dem Lernbedürfnis eines hochbegabten Kindes nicht entsprechen kann, wie dies möglicherweise bei der Beschulung in einer Grundschulklasse der Fall sein könnte. Eine potentielle Passung hingegen bietet die fachliche Kompetenz eines Sonderschulpädagogen zur individuellen Förderung von SuS, welcher die Lösung des Misfit nicht in der Erteilung von mehr Arbeitsaufträgen sucht, sondern sich dem kindlichen Vergnügen an Arbeit und Lernen annimmt und beispielsweise entsprechend komplexere Stoffvernetzungen ermöglicht.

Teil II: Entwicklung des Kindes:

Abbildung 8: Diagramm zur Frage 2.1.:
 „Wurde eine der folgenden Diagnosen in der Entwicklung ihres Kindes festgestellt?“

Für die **Frage 2.1.** geben insgesamt 14 Elternteile unterschiedliche Diagnosen in der Entwicklung ihres Kindes an, wobei hierfür auch Mehrfachantworten möglich sind (vgl. Anhang, S.126). Die Sehschwäche wird hierbei mit sechs Zustimmungen am häufigsten benannt, gefolgt von jeweils drei Angaben einer hyperkinetischen Störung sowie zwei LRS-Diagnosen und einer feinmotorischen Problematik.

Anhand dieser Erhebung können erneut „sonderpädagogische Berührungspunkte“ ermittelt werden, die ebenfalls Hinweise auf eventuelle Minderleistungen hochbegabter SuS liefern. Die durch diese Frage ermittelten Diagnosen könnten eine unerwartet geringe Leistung Hochbegabter aufgrund körperlicher oder psychischer Begleitstörungen bedingen, womit diese hochbegabten SuS den Twice Exceptionals zugerechnet werden. Das traditionelle



Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik, wonach SuS mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen einer Förderung bedürfen, liefert die Legitimation, gerade jenen Twice Exceptionals eine sonderpädagogischer Förderung zukommen zu lassen. Ziele von Bildung und Erziehung sind dann einerseits die Entwicklung des kognitiven Potentials dieser SuS und andererseits vor allem auch die Ermöglichung von Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung. Die Auswertung der **Frage 1.2.** ergibt aber, dass kein hochbegabtes Kind

eine Sonderschule oder eine sonderpädagogische Frühförderstelle aufgesucht hat (vgl. Anhang, S.121). Die ermittelten Diagnosen machten also für die befragten Eltern bisher keine Inanspruchnahme sonderpädagogischer Maßnahmen notwendig, sodass vermutlich auch keine schwerwiegenden Entwicklungsstörungen vorliegen. Die Angabe einer „Sehschwäche“ könnte seitens der Eltern außerdem bezogen sein auf das Tragen einer Brille, welches zu meist keine sonderpädagogischen Maßnahmen bedingt. Hierfür hätte die Auswahlmöglichkeit für die Eltern expliziter formuliert werden müssen, in etwa „Starke Sehbehinderung oder Blindheit“.

Nachfolgend sollen die ermittelten Diagnosen der **Frage 1.3.5.** gegenüber gestellt werden, welche danach fragt, ob die Eltern im Problemfall zusätzliche Unterstützung erhalten. Die Kreuztabelle zeigt diesbezüglich einen positiven Zusammenhang zwischen der Diagnose LRS aus **Frage 2.1.** und der **Frage 1.3.5.** nach zusätzlicher Unterstützung durch Lehrkräfte für bedürftige SuS:



Beide Elternteile, deren Kinder die entsprechende Diagnose erhalten haben, stimmen der Aussage über eine angemessene Unterstützung seitens der Regelschule *eher zu*. Diese positive Äußerung trifft allerdings für zwei der Eltern, deren Kinder eine ADS oder ADHS Diagnose erhalten haben, *nicht zu*:

		Frage 1.3.5.: Zufriedenheit: Unterstützung					Gesamt
		Keine Angabe	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Gesamt	
Frage 2.1.: Diagnose: ADS/ADHS:	Ja	1	1	1	0	3	
	Nein	0	2	0	4	2	
Frage 2.1.: Diagnose: LRS	Nein	1	2	3	4	5	
Gesamt		2	4	11	17		

Abbildung 9: Tabellarische Gegenüberstellung der Frage 2.1. (Diagnose LRS) und Frage 1.3.5. (Unterstützung)

Ein Elternteil beantwortet die Frage nach Unterstützung in entsprechenden Bedarfssituationen für das Kind oder sich selbst mit der Möglichkeit „*Trifft gar nicht zu*“, für das andere Elternteil gilt hierfür die Aussage „*Trifft eher nicht zu*“. Die dritte Person enthält sich einer Angabe.

Dementsprechend kann festgehalten werden, dass für diese Untersuchung zumindest eine *Risikogruppe* von Twice Exceptionals präsent zu sein scheint, was auch in Vorgriff auf **Frage**

Abbildung 10: Tabellarische Gegenüberstellung der Frage 2.1. (Diagnose ADHS) und Frage 1.3.5. (Unterstützung)

4.1. fundiert werden kann. Dort geben acht der befragten Eltern an, aufgrund der Entwicklung und / oder des Verhaltens ihres Kindes einen Psychologen aufgesucht zu haben, ein weiteres Elternteil kontaktierte eine schulpsychologische Beratungsstelle und sieben begaben sich mit ihrem Kind zur ärztlichen Untersuchung (vgl. Anhang, S.131). Diese Frage konnte ebenfalls mit Mehrfachnennungen beantwortet werden. Diese Angaben der Eltern stellen die vorherige Aussage nach nicht vorhandenen schwerwiegenden Entwicklungsstörungen, welche einen entsprechenden Beratungs- und Unterstützungsbedarf nach sich ziehen, wiederum in Frage. Die Förderschule in ihrer möglichen zukünftigen Funktion als Bildungs- und Beratungszentrum für derlei Problematiken scheint aber von den Eltern hochbegabter SuS noch nicht als mögliche Anlaufstelle wahrgenommen zu werden. Dies bedingt sich möglicherweise aus der derzeitigen separierten Stellung der Förderschule und ihren Fachkräften innerhalb des Schulsystems.

Erwähnenswert ist auch der Befund von feinmotorischen Defiziten zweier Kinder, wobei ein weiteres Elternteil eine graphomotorische Schwäche definiert. Diese sind innerhalb der Begabungsforschung erst durch neuere Forschungsbefunde in deren Blickfeld aufgenommen worden (vgl. MARTZOG ET AL. 2009, S.93). Ein weiteres Anliegen der Sonderpädagogik ist, neben der Förderung, ebenfalls die Erforschung und Verbesserung von Maßnahmen für Betroffene. Deshalb soll an dieser Stelle dazu angeregt werden, dieses Bestreben als Chance zur Beschäftigung mit Hochbegabung im sonderpädagogischen Kontext wahrzunehmen, da die Sonderpädagogik bereits über Expertenwissen zumindest hinsichtlich dieses noch unerforschten Defizits umschriebener Entwicklungsstörungen der motorischen Funktion bei hochbegabten SuS verfügt und somit die Begabungsforschung bereichern könnte.

Teil III: Sozial- und Lernverhalten des Kindes:

Die Fragensammlung dieses Themenbereiches orientiert sich inhaltlich teils an „typischen Entwicklungsmerkmalen“ hochbegabter SuS, wie sie bereits in Kapitel 2.2. beschrieben wurden. Des Weiteren werden exemplarische Aspekte aus den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernförderung“ und „Erziehungshilfe“ erhoben, welche in Bezug auf Chancen und Grenzen sonderpädagogischer Förderung an dieser Stelle ausgewertet werden sollen. Vorab ist anzumerken, dass die hierfür ausgewählten Aspekte nur einen Teilbereich der

jeweiligen Inhalte der Förderschwerpunkte beinhalten und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dieser Teil der Umfrage soll lediglich eine Tendenz möglicher internalisierender oder externalisierender Störungen im Verhalten hochbegabter SuS aufzeigen sowie mögliche Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens ermitteln.

Aspekte Erziehungshilfe:

Tabelle 1:			Tabelle 2:		
Entwicklungsmerkmale E „Trifft eher zu“	Stillsitzen	5	Entwicklungsmerkmale E „Trifft eher nicht zu“	Stillsitzen	7
	Ausgelassenheit	9		Ausgelassenheit	4
	Ablenkung	7		Ablenkung	6
	Angst vor dem Versagen	5		Angst vor dem Versagen	8
	Ängstlichkeit	2		Ängstlichkeit	10
Gesamt	28	Gesamt	35		

Abbildung 11: Tabellarische Gegenüberstellung der Entwicklungsmerkmale Hochbegabter aus dem Bereich Erziehungshilfe

Zu den Aspekten *internalisierender* Störungen werden die **Fragen 3.1.14.** (Angst vor dem Versagen) sowie **3.1.18.** (Ängstlichkeit) gezählt. Zur Ermittlung von möglichen *externalisierenden* Störungen wurden Aspekte der extremen körperlichen Aktivität (**Fragen 3.1.8., 3.1.17.**) sowie der Aufmerksamkeit (**Frage 3.1.6.**) ausgewählt. Obig dargestellte Tabellen 1 und 2 unterscheiden zwischen Eltern, für deren Kinder die möglichen „Störungen“ *eher zutreffen* und denjenigen, für welche diese *eher nicht zutreffen*. Die Auswahl begründet sich dadurch, dass für diese Aussagen, im Vergleich zu den anderen beiden Möglichkeiten, insgesamt die meisten Stimmen gezählt werden können.

Tabelle 1 zeigt, dass bei der Bejahung von Auffälligkeiten bei einem hochbegabten Kind die externalisierenden Verhaltensmerkmale dominieren. Dies könnte einerseits darauf zurückgeführt werden, dass insgesamt weniger Mädchen als Jungen die Diagnose Hochbegabung erhalten, diese wiederum aber beispielsweise viermal häufiger von hyperkinetischen Störungen betroffen sind als Mädchen (vgl. LEMPP 2011, S.54). Andererseits sind internalisierende Störungen für Eltern und auch Lehrer weniger auffallend und belastend, sodass sie häufiger übersehen werden (vgl. ebd., S.68). Tabelle 2 legt dahingegen den Schluss nahe, dass, mit Ausnahme einer extremen Ausgelassenheit, die benannten Symptome für hochbegabte SuS insgesamt tendenziell *eher nicht zutreffen*. Insbesondere nehmen die Eltern an ihren Kindern eher keine ausgeprägten Versagensängste oder eine allgemeine Ängstlichkeit wahr. Diese Annahme kann aber durch vorherige Feststellung wiederum relativiert werden, da diese Merkmale zu den internalisierenden Störungen gehören, welche allgemein entsprechend schwieriger zu erkennen sind.

In **Frage 2.1.** (Diagnosen) geben drei Elternteile die Diagnose ADS oder ADHS an (vgl. Anhang, S.126). Aus dieser Frage kann somit ebenfalls für das Item der extremen Ausgelas-

senheit zumindest das Vorhandensein von schwierigen Verhaltensweisen bei hochbegabten SuS abgeleitet werden. Da die hier aufgeführten Angaben nur exemplarische Funktion haben, bedarf es im Zweifelsfall natürlich einer konkreten ADS / ADHS Diagnose oder einer eventuellen Differenzialdiagnose, welche ähnliche Symptome bedingt (Störung des Sozialverhaltens, etc.). Es kann jedenfalls die Vermutung formuliert werden, dass auf Seiten der Eltern ein entsprechendes Bedürfnis nach Unterstützung und Hilfestellung durch Fachpersonal vorhanden ist. Diese Annahme wird fundiert durch die allgemeine Auswertung der **Frage 1.3.6.**, welche die Zufriedenheit der Eltern über hilfreiche Anregungen durch Lehrkräfte zur Unterstützung der eigenen Kinder ermittelt:

Frage 1.3.6.: Hilfreiche Anregungen für Eltern	Trifft gar nicht zu	4
	Trifft eher nicht zu	9
	Trifft eher zu	5
	Gesamt	18

Abbildung 12: Tabellarische Darstellung der Frage 1.3.6.: „Erhalt von Unterstützung seitens der Lehrkräfte.“

Für die meisten Eltern trifft diese Aussage *eher nicht* zu. Daneben bewerten die Eltern in **Frage 3.1.19.** die Sensibilität der Lehrkräfte gegenüber familiären, sozialen oder emotionalen Belangen des Kindes tendenziell als *eher nicht zufriedenstellend*, was nachfolgende Tabelle verdeutlicht:

Frage 3.1.19.: Sensibilität für Belange	Keine Angabe	1
	Trifft gar nicht zu	2
	Trifft eher nicht zu	8
	Trifft eher zu	7
	Gesamt	18

Abbildung 13: Tabellarische Darstellung der Frage 3.1.19.: „Das Lehrpersonal ist für die Belange meines Kindes sensibel.“

Angefügt werden muss allerdings, dass die Inhalte dieser Frage eventuell den Kompetenzbereich eines Regelschullehrers an einer Grundschule oder im Gymnasium überschreiten und womöglich zum Zuständigkeitsbereich anderen Fachpersonals gehören. Der gezeigte Bedarf an Unterstützungsleistungen wird hierdurch aber wiederum nicht gemindert. Der Einsatz eines Sonderschulpädagogen als Berater zur individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung könnte hierfür die Chance bieten, diesem Bedarf zu entsprechen und die Eltern adäquat in die Förderung ihrer Kinder einzubeziehen.

Entwicklungsmerkmale L „Trifft voll zu“	Arbeitstempo	9
	Zielgerichtet	7
	Desorganisiert	1
	Flüchtigkeitsfehler	4

Zu den Aspekten des Schwerpunktes Lernförderung gehören in erster Linie Fragen zum Arbeitsverhalten der hochbegabten SuS. Hierzu werden die **Fragen 3.1.1.** (Arbeitstempo), **3.1.2.** (Zielgerichtetheit), **3.1.3.** (Desorganisation) und **3.1.4.** (Flüchtigkeitsfehler) gezählt. Betont wird erneut, dass hiermit nur ein Ausschnitt aus den unterschiedlichen Aspekten dieses Förderschwerpunktes erhoben wird, welche in diesem Fall ausgewählt werden, da sie auch den typischen Entwicklungsmerkmalen Hochbegabter entsprechen.

Die meisten Aussagen der Eltern zu diesen Merkmalen fallen dementsprechend *voll zutreffend* für das hohe Arbeitstempo ihrer Kinder aus. Demgegenüber geben aber die meis-

Entwicklungsmerkmale L „Trifft eher zu“	Arbeitstempo	6
	Zielgerichtet	6
	Desorganisiert	4
	Flüchtigkeitsfehler	8
Gesamt		24

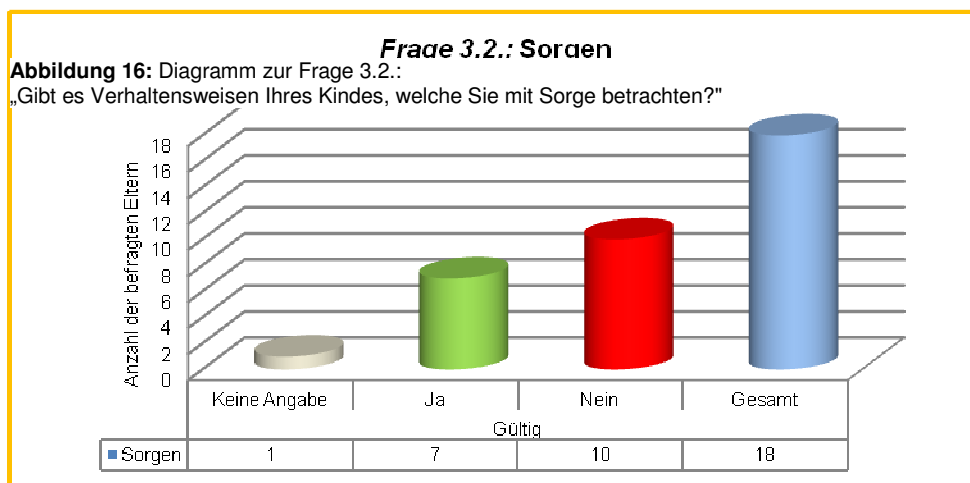
Abbildung 14: Tabellarische Gegenüberstellung der Entwicklungsmerkmale Hochbegabter aus dem Bereich Lernförderung ten Eltern an, dass ihre Kinder nicht zwangsläufig unorganisiert arbeiten, sondern ihre Arbeitsaufträge trotz der hohen Bearbeitungsgeschwindigkeit zielgerichtet lösen können. Eine separate Auswertung der **Frage 3.1.3.** nach einer Desorganisation der Kinder ergibt außerdem eine Mehrheit von sieben Stimmen, für welche dies entsprechend *eher nicht* zutrifft (vgl. Anhang, S.126). Dennoch treten, den Aussagen der Eltern zufolge, häufig Flüchtigkeitsfehler auf. Angedacht werden kann, ob diese Problematik mit der tendenziellen Unzufriedenheit der Eltern bezüglich des Erwerbs von Arbeits- und Lernstrategien ihrer Kinder durch die Lehrkräfte zusammen hängt, was folgende Tabelle verdeutlicht:

Frage 1.3.11.: Arbeits- und Lernstrategien werden in der Schule erwor- ben	Trifft gar nicht zu	2
	Trifft eher nicht zu	8
	Trifft eher zu	6
	Trifft voll zu	2
	Gesamt	

Abbildung 15: Tabellarische Darstellung der Frage 1.3.11.:
„Mein Kind erwirbt in der Schule Lern- und Arbeitsstrategien.“

Die positive Bewertung des zielgerichteten Arbeitens der hochbegabten SuS steht dieser Annahme aber entgegen und spricht den SuS eher Kompetenzen in der Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien zu. Vielmehr ist zu überlegen, inwiefern die häufigen Flüchtigkeitsfehler hochbegabter SuS im Zusammenhang stehen mit der die schulische Zufriedenheit eindämmenden Unterforderung und Langeweile im Unterricht (**Frage 1.4.**, vgl. Anhang, S.125). Wie bereits erläutert, könnten diese Aspekte eine drohende oder sich manifestierende Beeinträchtigung des Lernens und der Leistung hochbegabter SuS darstellen, welche sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich macht. Die hier ermittelte hohe Angabe zu Flüchtigkeitsfehlern hat demnach eher die Funktion, auf ein „Verdachtsmoment“ für drohendes Underachievement aufmerksam zu machen.

Frage 3.2.: Vorhandensein von Verhaltensweisen, die mit Sorge betrachtet werden:



Die
zeigt,
sich
von
be-
Eltern
spezi-

Tabelle
dass
sieben
18 der
fragten
um
fische

Verhaltensweisen ihrer Kinder sorgen. Die quantitative Auswertung dieser Frage ergibt also, dass insgesamt mehr als die Hälfte aller befragten Eltern keine schwierigen Verhaltensweisen an ihren Kindern beobachten, welche eventuell sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich machen. Der offene Teil dieser Hybridfrage ermöglicht es aber denjenigen Eltern, welche sich Sorgen machen, ihre Bedenken genauer zu definieren. Die Erläuterungen werden an dieser Stelle deshalb qualitativ ausgewertet und kategorisiert dargestellt (vgl. Anhang, S.131).

Ein Großteil der Eltern gibt Schwierigkeiten im schulischen Sozial- und Lernverhalten an, wozu beispielsweise gehören: „Zu langsames Arbeiten“, „Keine Lust auf Hausaufgaben oder das Abschreiben von Texten“, „Abblocken von Lernversuchen“ oder „Perfektionismus“ bis hin zur „Schulverweigerung“. Einige Eltern sehen sich aber außerdem Belastungen im emotionalen Bereich ihrer Kinder gegenüber gestellt. Hierzu werden genannt: „Ausgeprägte, irrationale Ängste“, „Sozialer Rückzug“, „Umgang mit Gleichaltrigen“ und auch „Wutausbrüche“.

Im Vergleich zur **Frage 3.1.19.**, welche danach fragt, ob das Lehrpersonal für familiäre, soziale oder emotionale Belange des Kindes sensibel ist, geben fünf dieser sieben Eltern an, dass diese Aussage für ihre Umstände *eher nicht* zutrifft und für eine Person *gar nicht* (vgl.

Anhang, S.128). Daraus kann ein entsprechender Bedarf nach Unterstützung speziell für diese sich sorgenden Eltern abgeleitet werden, welchem der momentane schulische Rahmen ihrer Kinder nicht entsprechen kann. Ein weiterer Vergleich mit der **Frage 1.3.10.**, welche den Wunsch der Förderung des eigenen Kindes durch einen speziell geschulten Lernbegleiter erfragt, ergibt, dass dieser wiederum für vier der sich sorgenden Eltern *voll zutrifft* (vgl. Anlage, S.128). Dem Bedarf nach einer nicht nur schulischen, sondern auch sozial-emotionalen Förderung und Unterstützung des hochbegabten Kindes könnte demgemäß der Einsatz eines Sonderschulpädagogen entsprechen.

Es sollen an dieser Stelle aber auch Grenzen einer sonderpädagogischen Förderung für hochbegabte SuS aufgezeigt werden. Diese ergeben sich einerseits aus der quantitativen Auswertung dieser Frage, welche veranschaulicht, dass für einen Großteil der hochbegabten SuS *keine* weiteren Maßnahmen erforderlich sind. Für SuS *mit* Schwierigkeiten im schulischen Sozial- und Lernverhalten wäre eine sonderpädagogische Unterstützung andererseits außerdem subsidiär platziert. Einem Großteil der angegebenen Schwierigkeiten kann mit speziellen methodisch-didaktischen Maßnahmen entgegen gewirkt werden. Die Sonderschulpädagogik würde dann wiederum ein Unterstützungssystem der allgemeinen Pädagogik darstellen, welches zur Bewältigung akuter Notstände dient. Insbesondere für die Angabe „Ausgeprägte irrationale Ängste“ ist generell zu überlegen, inwiefern eine Lehrkraft diese im schulischen Rahmen überhaupt behandeln kann. Diese Sorge entspricht vermutlich vielmehr dem Zuständigkeitsbereich von speziell geschultem Fachpersonal aus dem medizinischen oder psychologischen Bereich. „Wutausbrüche“ und „Schulverweigerung“ hingegen sind Themen des Förderschwerpunktes soziale und emotionale Entwicklung und haben deshalb an dieser Stelle der Untersuchung erneut die Funktion eines „Verdachtsmomentes“, welcher auf eine mögliche defizitäre Entwicklung dieser hochbegabten SuS aufmerksam macht.

Teil IV: Beratung und Intervention:

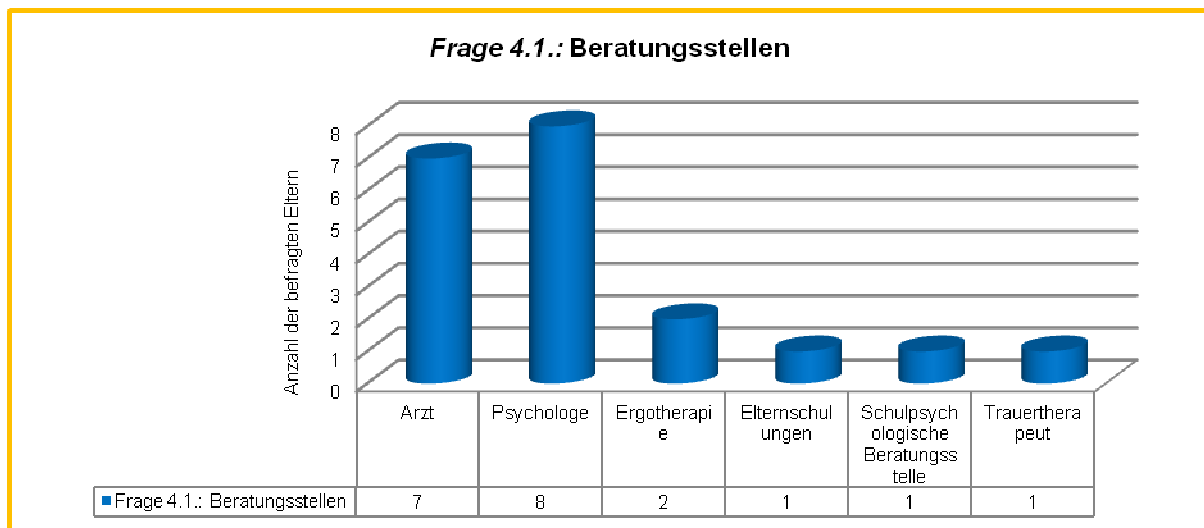


Abbildung 17: Diagramm zur Frage 4.1.: „Haben Sie sich bereits an folgende Beratungsstellen gewandt?“

Auf die Auswertung der **Frage 4.1.** wurde bereits eingegangen, sie soll zur Vollständigkeit aber auch an dieser Stelle gänzlich dargestellt werden (vgl. Anhang, S.131).

Das Aufsuchen eines Psychologen wurde hierbei am häufigsten genannt, gefolgt von sechs Angaben über eine ärztliche Untersuchung des hochbegabten Kindes aufgrund dessen Entwicklung und / oder Verhalten. Eine ergotherapeutische Einrichtung besuchten zwei der Kinder. Eine Familie begab sich in die schulpsychologische Beratungsstelle. Das Aufsuchen eines Trauertherapeuten begründet sich aus der Angabe der befragten Person, dass der Vater des Kindes verstorben sei. Elternschulungen, welche eine weitere Person angibt, werden am Gymnasium in Michaelstadt speziell für Erziehungsberechtigte hochbegabter SuS angeboten. Die Auswertung dieser Frage verdeutlicht also insgesamt einen hohen Bedarf an zusätzlichen Ansprechpartnern, an welche sich Eltern hochbegabter SuS aufgrund deren Entwicklung und / oder Verhalten wenden können. Die Darstellung der **Frage 4.2.1.** zeigt aber, dass hierfür zu wenig Ansprechpartner direkt an den Schulen vorhanden zu sein scheinen:

Frage 4.2.1.: Ansprechpartner an den Schulen	Trifft gar nicht zu	8
	Trifft eher nicht zu	2
	Trifft eher zu	5
	Trifft voll zu	3
	Gesamt	18

Abbildung 18: Tabellarische Darstellung der Frage 4.2.1.

Der Einsatz eines Sonderschulpädagoge kann diesem Bedarf zumindest dahingehend entgegenwirken, indem er als Lern- und Entwicklungsbegleiter einen zentralen Anlaufpunkt für Beratungsgespräche ermöglicht und auf entsprechend weitere Unterstützungssysteme aufmerksam macht.

Die zusätzliche Analyse der **Frage 4.2.4.** („Das Lebensumfeld meines Kindes wird bei Fördermaßnahmen berücksichtigt“) und **4.2.5.** („Ich werde durch die Lehrkräfte hinsichtlich zusätzliche Fördermaßnahmen beraten.“) liefert außerdem folgendes Ergebnis:

Frage 4.2.4.: Lebensumfeld	Keine Angabe	5	Frage 4.2.5.: Fördermaßnahmen	Keine Angabe	2
	Trifft gar nicht zu	2		Trifft gar nicht zu	5
	Trifft eher nicht zu	8		Trifft eher nicht zu	7
	Trifft eher zu	3		Trifft eher zu	4
	Gesamt	18		Gesamt	18

Abbildung 19: Tabellarische Gegenüberstellung der Fragen 4.2.4. und 4.2.5.

Zur Einleitung und Umsetzung von Fördermaßnahmen wird, nach Angaben der Eltern, das Lebensumfeld des Kindes *eher nicht* berücksichtigt und eine grundsätzliche Beratung durch Lehrkräfte hinsichtlich zusätzlicher Fördermaßnahmen wird ebenfalls von einem Großteil der Eltern *nicht bestätigt*. Diese Feststellung kann durch die Annahme erklärt werden, dass die Ausbildung von Regelschullehrkräften nicht auf die *individuelle* Förderung von SuS mit einem *besonderen* Bildungs- und Erziehungsbedarf ausgerichtet ist. Zwar setzen sich Grundschullehrkräfte wie Sonderschullehrer innerhalb ihrer Ausbildung mit Grundlagen aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie auseinander, der Erwerb von diagnostische Kenntnissen zur Erstellung von Gutachten wird in den Inhalten des Studiums für Grundschullehrkräfte aber nicht erwähnt (vgl. MKJS 2012a, S.2). Die Berücksichtigung des Lebensumfeldes von SuS zur Einleitung und Umsetzung von Fördermaßnahmen gehört damit also in den Zuständigkeitsbereich von Sonderschullehrkräften und soll deshalb den Regelschullehrkräften anhand dieser Frage nicht fälschlicherweise zur Last gelegt werden. Des Weiteren ist nach der neuen Studienordnung 2011 nur für die Ausbildung von Sonderschullehrkräften vorgesehen, verpflichtend das Handlungsfeld Sonderpädagogischer Dienst / Kooperation / Inklusive Bildungsangebote zu studieren (vgl. MKJS 2012b, S.2). Ein Sonderschulpädagoge ist dementsprechend sensibilisiert für die Möglichkeit, mit unterschiedlichen beratenden und unterstützenden Institutionen zusammen zu arbeiten und eine ganzheitliche Förderung für ein individuelles Kind zu erstellen. Dieser Untersuchung zufolge sind diese Aspekte der Förderung auch für hochbegabte SuS von Bedeutung, was dementsprechend die Thematisierung von Hochbegabung als sonderpädagogischem Förderschwerpunkt sinnvoll erscheinen lässt.

Frage 4.3.: Weitere Wünsche und Anregungen für die Förderung

Die offene **Frage 4.3.** erfragt noch nicht genannte Wünsche oder Anregungen seitens der Eltern für die schulische und / oder allgemeine Förderung ihres hochbegabten Kindes (vgl. Anhang, S.133). Sofern hierfür Angaben benannt sind, werden diese unterteilt nach Anliegen von Eltern, deren Kinder eine H-Klasse besuchen und denen, welche keine besuchen. Die quantitative Analyse ergibt, dass drei Elternteile Anregungen formulieren, deren Kinder keine

H-Klasse besuchen und eine weitere Person, deren Kind eine H-Klasse besucht, formuliert ebenfalls Wünsche. Die **Frage 4.3.** wird also insgesamt vier Mal ausgefüllt.

Als häufigster Wunsch seitens der Eltern zur Förderung ihrer Kinder wird angegeben, dass für hochbegabte SuS der Anspruch auf einen Lernbegleiter gesetzlich festgeschrieben werden soll. Die mehrmalige Angabe dieser Anregung betont deren Wichtigkeit für die Eltern und ihre hochbegabten Kinder. Außerdem wünscht sich ein Elternteil eine Fortbildungspflicht zum Thema Hochbegabung für die Lehrkräfte aller Schularten und ein weiteres die angemessene Berücksichtigung von Hochbegabung während der Grundschullehrerausbildung. Zwei Eltern wünschen sich einen stärker differenzierten Unterricht für ihr Kind. Interessanterweise betont dies auch ein Elternteil, dessen Kind bereits eine Klasse für Hochbegabte besucht.

10.1. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse:

Das grundlegende Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Informationen über den Standpunkt der Eltern hochbegabter SuS bezüglich deren (schulischer) Förderung zu gewinnen. Hierzu wurden verschiedene Leitfragen formuliert. Diese sollten in erster Linie sonderpädagogische Berührungspunkte in der Schullaufbahn und der Entwicklung des Kindes aufzeigen und daneben einen entsprechenden Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung durch einen individuellen Lern- und Entwicklungsbegleiter ermitteln. Herausgearbeitet werden konnten verschiedene „Verdachtsmomente“ für ein drohendes Underachievement der hochbegabten SuS und somit Chancen sonderpädagogischer Förderung nach dem traditionellen sonderpädagogischen Verständnis darlegt werden. Daneben wurde ebenso auf die zukünftige Funktion von Sonderschulen als Bildungs- und Beratungszentren aufmerksam gemacht und deren Unterstützungsmöglichkeiten auch für hochbegabte SuS und deren Eltern aufgezeigt.

Themenbereich I, die schulische Laufbahn des hochbegabten Kindes, ermittelte zunächst für die Gesamtauswertung, dass sich die weiteren Angaben vor allem auf SuS beziehen, welche derzeit keine Klasse für Hochbegabte besuchen. Es konnte also angenommen werden, dass die meisten der hochbegabten SuS bisher keine spezielle Förderung erhalten hatten. Daneben zeigte sich auch ein vorrangig unsteter schulischer Werdegang der hochbegabten SuS, welcher vor allem geprägt war vom Überspringen einer Klasse. Hierbei wurde auf die mögliche unterschiedliche physische und psychische Entwicklung Hochbegabter im Vergleich zu ihren Klassenkameraden aufmerksam gemacht.

Die Förderung in den Regelschulklassen empfanden die meisten Eltern als nicht optimal für ihre hochbegabten Kinder und auch einer inklusiven Beschulung waren sie tendenziell nicht

zugeneigt. Eine „Extra-Klasse“ für hochbegabte SuS wurde von den meisten Eltern hingegen befürwortet. Dieses Ergebnis kann auch auf mögliche Zweifel am Vorhaben der Umsetzung von Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg hinweisen, beziehungsweise verdeutlicht den Bedarf nach speziell geschulten Fachkräften. Dieser Frage nach einer besonderen Förderung Hochbegabter konnten fast alle Eltern auch voll zustimmen und ebenso waren einem speziell geschulten Lernbegleiter einige Eltern zugeneigt. Im Hinblick auf das Thema und Anliegen dieser Hausarbeit verdeutlichen diese Ergebnisse, dass die Aufnahme der Aspekte von Hochbegabung in den Kanon der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte diesen SuS die Chance bietet, ihr Potential voll entfalten zu können, indem auf ihre Lernausgangslagen individuell eingegangen wird und sie eine entsprechende Förderung erhalten. Bekräftigt wird dieses Desiderat durch die Ergebnisse der weiteren Fragen dieses Themenbereichs. Die Eltern bemängeln größtenteils die unzureichende Zeit, welche Lehrkräfte zur Förderung ihrer Kinder erbringen sowie das Fehlen von entsprechenden Materialien und Strategien zur individuellen Begabungsförderung. Die wissenschaftliche Entwicklung und Erprobung entsprechender förderlicher Materialien oder Lernsituationen könnte folglich einen spezifischen Aufgabenbereich der Sonderschulpädagogik mit ihren bereits vorhandenen Kenntnissen zur individuellen Förderung darstellen. Dass es dabei nicht um die reine Erstellung von Zusatzaufgaben oder das Erteilen von Referaten geht, verdeutlichte die Frage nach der aktuellen schulischen Zufriedenheit des hochbegabten Kindes aus Sicht der Eltern. Statistisch konnte hierfür zwar ein positives Bild verzeichnet werden, die qualitative Analyse ergab allerdings bedeutsame Hinweise auf ein mögliches Underachievement der hochbegabten SuS. Die häufige Nennung von Langweile und / oder Unterforderung im Unterricht deutete darauf hin, dass die Regelschule diese entwicklungshemmenden Umständen entweder bedingt oder ihre rein methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der hochbegabten SuS nicht ausreichen, sodass spezifischere und nachhaltigere Schritte erforderlich sind.

In **Teil II** der Umfrage, welcher die Entwicklung des Kindes thematisiert, wurden entsprechende sonderpädagogische Inhalte erfragt. Als diagnostische Auffälligkeiten wurden zunächst neben einer Sehschwäche vor allem Lese- und / oder Rechtschreibschwierigkeiten sowie ADS / ADHS angegeben. Aus diesen Ergebnissen konnte demnach unter den hochbegabten Kindern der befragten Eltern auch einige Twice Exceptionals heraus gefiltert werden.

Von Interesse waren außerdem im **Themenbereich III** der Untersuchung Aspekte der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen und Erziehungshilfe. Eine Unterteilung nach externalisierenden und internalisierenden Beeinträchtigungen ergab eine Tendenz zu mehr Auffälligkeiten im ersteren Bereich, mit entsprechenden Vorbehalten bezüglich des Erkennens von internalisierenden Störungen. Insgesamt zeigten sich in den Themenbereichen II

und III für die Mehrheit der Befragten keine extremen, die Entwicklung eines hochbegabten Kindes beeinträchtigenden Störungsbilder, wonach folglich mehrheitlich für diese hochbegabten SuS keine sonderpädagogischen Maßnahmen erforderlich sind. Dennoch konnten einige hochbegabte Minderleister analysiert werden, deren Existenz aufgrund ihres Bedarfs an Förderung und einem eventuell gefährdeten weiteren Werdegang nicht übergangen werden darf. Dementsprechend wurden die diagnostischen Auffälligkeiten verbunden mit der Frage nach der elterlichen Zufriedenheit über hilfreiche Anregungen seitens der Lehrkräfte zur Unterstützung der Kinder. Die Eltern bewerteten diese als eher nicht zutreffend. Dementsprechend konnte darauf hingewiesen werden, dass einem Bedarf nach Förderung nicht entsprochen wird, was schulisches Underachievement verstärken kann und ähnlich dem Golem-Effekt eine Abwärtsspirale bewirkt (vgl. ZIEGLER 2012, S.16).

Der bisherige Stand zu Beratung und Intervention für Eltern hochbegabter Kinder wurde durch **Themenbereich IV** ermittelt. Ein hoher Bedarf war dabei insbesondere dadurch erkennbar, dass sich ein Großteil der Eltern bereits an verschiedene Fachkräfte wie Psychologen oder Ärzte aufgrund der Entwicklung und / oder des Verhaltens ihres Kindes gewandt hatte. Festgestellt werden konnte außerdem, dass diesem Bedarf an den Schulen selbst nicht entsprochen wird. Erläutert wurde, dass die Ausbildung der Lehrkräfte von Regelschulen nicht auf die individuelle Förderung von SuS mit besonderer Lernausgangslänge ausgerichtet ist. Vielmehr werden hierfür Sonderschulpädagogen während des Studiums sensibilisiert und durch die Vermittlung von diagnostischem Fachwissen spezialisiert.

11. Kritische Reflektion der Untersuchung

Der vorliegende Fragebogen ermöglichte es, den Chancen und Grenzen einer sonderpädagogischen Förderung hochbegabter SuS nachzugehen und hierfür nützliche Informationen zu erheben. Dennoch wurden bereits in den vorgehenden Kapiteln stellenweise Inhalte und Vorgehensweise der Untersuchung kritisch reflektiert. An dieser Stelle sollen diese Überlegungen noch einmal verdeutlicht sowie weitere Punkte diskutiert werden. Dieses Vorgehen kann für nachfolgende Arbeiten informativ und bereichernd genutzt werden.

Bezüglich der Durchführungsobjektivität kann ausgesagt werden, dass sich diese erhöht, wenn die Durchführungsbedingungen nicht je nach Untersuchung variieren, sondern von vorneherein durch den Untersuchungsleiter festgelegt sind (vgl. MOOSBRUGGER / KELAVA 2007, S.9). Die Standardisierung eines Testverfahrens ist außerdem dann optimal, wenn die Testperson in der Untersuchungssituation die einzige Variationsquelle darstellt und keine anderen Störvariablen wirken (vgl. ebd.). Für diese Untersuchung wurden entsprechende Instruktionen zur Bearbeitung des Fragebogens auf dem Deckblatt formuliert. Das Ausfüllen des Fragebogens fand jedoch nicht in einem separaten, störungsfreien Raum statt, sondern parallel zu verschiedenen Veranstaltungen, während welchen einige der befragten Eltern in lockeren Gesprächsrunden beieinander saßen. Für die Testleiterin ließ es sich außerdem nicht vermeiden, ebenfalls an diesen Gesprächen teilzunehmen, sodass eine über die Instruktionsanweisung hinausgehende Interaktion zwischen Testperson und Testleiter stattfand. Diese Umstände könnten dazu geführt haben, dass die Testleistung nicht wie gewünscht nur von den Merkmalsausprägungen des Individuums abhängig war (vgl. ebd.). Das Angebot der Verfasserin an Eltern, welche zeitlich eingeschränkt waren, den Fragebogen mit nach Hause zu nehmen und entsprechend dort auszufüllen, könnte ebenfalls zu einem unerwünschten und nicht überprüfbaren Austausch der befragten Person mit anderen geführt haben und somit die Ergebnisse beeinflussen. Die postalische und digitale Rücksendung der Fragebögen implizierte für die befragten Personen außerdem einen Verlust der Garantie auf Anonymität, da die Namen und Daten zumindest der Verfasserin bekannt wurden. Dieser Umstand könnte für die Verfasserin wiederum die Chance auf den Erhalt von Rückmeldungen insgesamt gemindert haben. Eine Person versendete den ausgefüllten Bogen allerdings anonym. Der spontane und situationsbedingte Entscheid einer postalischen Rückmeldung führte ferner dazu, dass zwei der Fragebögen die Verfasserin erst nach der bereits durchgeführten Auswertung erreichten. Die Ergebnisse mussten somit neu erarbeitet werden, was durch die Angabe eines Abgabedatums hätte vermieden werden können.

Inhaltlich wurden die Fragen des Bogens entsprechend der einzelnen Themenbereiche gegliedert. Die einzelnen Fragen sind dabei allerdings größtenteils nicht variiert angeordnet worden, sodass es stellenweise zu Antwortverzerrungen aufgrund der Objektreihenfolge kommen kann (vgl. BORTZ / DÖRING 2006, S.184).

Des Weiteren wurden die verbalen Marken der bipolaren Ratingskala nur zum Beginn einer Frageinheit abgedruckt. Waren für diese Einheit noch weitere Fragen vorgesehen, welche erst auf der nächsten Seite durch Umblättern ersichtlich wurden, konnten sich die befragten Personen visuell nicht mehr an der vorgegebenen Ratingskala orientieren. Es entstand für die befragten Personen der Umstand, die Seiten zum Abgleich ständig umblättern zu müssen, was den Untersuchungsablauf möglicherweise störte. Für die Auswertung ergab sich außerdem die Unsicherheit, dass die verbalen Marken vertauscht wurden und somit falsche Antworten gewertet wurden.

Einzelne Fragestellungen wurden inhaltlich von ein paar Elternteilen ergänzt. Beispielsweise wurde zur Frage 1.3.5.: „Mein Kind erhält von den Lehrkräften zusätzliche Unterstützung, wenn diese benötigt wird“ notiert „*Vom Lehrer abhängig*“. Frage 3.1.5. „Mein Kind bearbeitet Aufgaben konzentriert“ wurde ergänzt durch „*bei Interesse*“ oder „*kommt auf die Aufgabe an*“. Die Verfasserin leitet hieraus einen Bedarf nach eindeutigeren Fragestellungen ab, sodass beispielsweise zur Konkretisierung Formulierungen wie „*überwiegend*“ oder „*größtenteils*“ gewählt hätten werden können. Dieser Ausdrucksstil wird empfohlen, wenn die abgefragten Verhaltensweisen eher unregelmäßig vorkommen (vgl. SCHOLL 2009, S.170), was dem Alltag in einer Schule mit unterschiedlichen Lehrkräften und Lehrstilen durchaus entspricht. In diesem Zusammenhang wurde auch bereits auf die konkretere Formulierung der Frage 2.1. hingewiesen, bei welcher die diagnostische Angabe einer „Sehschwäche“ mit Blick auf sonderpädagogische Berührungspunkte hätte verändert werden können durch die Angabe „Blindheit“.

Aufgrund dieser Feststellungen und der niedrigen Teilnehmerzahl erhebt diese Untersuchung deshalb keinen Anspruch auf Repräsentativität und ist entsprechend auf dem Hintergrund der dargelegten kritischen Überlegungen zu verstehen.

12. Schlussbetrachtungen

Abschließend bleibt zu klären, inwieweit die theoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Untersuchungen zum Anliegen dieser wissenschaftlichen Hausarbeit beigetragen haben und welche Schlussfolgerungen aus den insgesamt gewonnenen Erkenntnissen gezogen werden können. Zur präzisen Auseinandersetzung soll deshalb an dieser Stelle noch einmal das Thema der wissenschaftlichen Hausarbeit im Wortlaut benannt werden:

Extra-Klasse?

Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-) förderung bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern.

In **Kapitel 1** konnte zunächst theoretisch geklärt werden, welche Annahmen über das Konstrukt Hochbegabung bisher wissenschaftlich erarbeitet wurden. Auf dieser Grundlage wurde diskutiert, welche Auswirkungen sich aus den jeweiligen Definitionen für die schulische Förderung hochbegabter SuS ergeben. Resümiert werden kann, dass sich die schulische Unterstützung Hochbegabter bisher vor allem auf die Entwicklung von Leistungsexzellenz konzentrierte und sich damit am Kriterium einer überdurchschnittlichen kognitiven Leistungsfähigkeit hochbegabter SuS orientierte. Eine Förderung war dementsprechend häufig auf die Gruppe hochleistender Hochbegabter begrenzt. Benannt wurden aber auch weiter gefasste Definitionen von Hochbegabung, aus welchen vielfältigere Förderansätze abgeleitet werden konnten. Diese nahmen insbesondere die *Entstehungsbedingungen* und *Möglichkeiten* der Entwicklung von Leistungsexzellenz in den Blick. Es wurde dementsprechend auf den pädagogischen Auftrag aufmerksam gemacht, gerade diejenigen hochbegabten SuS zu berücksichtigen, welche außer einer hohen Begabung keinerlei förderliche Bedingungen aufweisen. Somit konnten erste Chancen einer sonderpädagogischen Förderung Hochbegabter angebahnt werden.

Das sich anschließende **Kapitel 2** fokussierte die Entwicklungsbesonderheiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher, welche ebenfalls einen zentralen Stellenwert für die Förderung einnehmen. Es wurden Vorurteile und Mythen um die Persönlichkeit, das Sozialverhalten und die körperlichen Merkmale Hochbegabter anhand der Harmonie- und Divergenzhypothese geklärt. Als ausschlaggebendes Unterscheidungskriterium Hochbegabter und Nicht-Hochbegabter wurde zunächst die kognitive Entwicklung festgestellt. Daneben konnte eine Häufung von Entwicklungsstörungen in der Persönlichkeit oder dem Verhalten hochbegabter SuS nicht belegt werden, sodass an dieser Stelle der Aufnahme des Konstrukts Hochbegabung in den Kanon der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Grenzen gesetzt wurden.

Eine deutlichere Klärung von Chancen und Grenzen einer sonderpädagogischen Förderung Hochbegabter wurde in **Kapitel 3** angestrebt. Das Konstrukt Hochbegabung auch im sonderpädagogischen Kontext behandeln zu können, wurde zunächst anhand des traditionellen sonderpädagogischen Selbstverständnisses erläutert. Dabei wurde davon ausgegangen, dass dieses auf die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist, deren Entwicklung aufgrund physischer, psychischer oder sozialer Erschwernisse beeinträchtigt verläuft. Dieser sonderpädagogische Auftrag wurde im Kontext von Hochbegabung auf die so genannten Underachiever übertragen. Anhand verschiedener Gruppen dieser zweifach außergewöhnlichen SuS wurden methodisch-didaktische Maßnahmen zur Förderung von hochbegabten SuS erläutert, welche beispielsweise eine visuelle oder auditive Störung aufweisen, aber auch von einer Störung des Lernens betroffen sein können. Erarbeitet wurde, dass sich eine sonderpädagogische Förderung hochbegabter Minderleister dabei einerseits auf das jeweilige Defizit konzentriert und betroffenen SuS Unterstützung, Teilhabe und Integration ermöglichen soll. Andererseits wurde als wesentlicher Aspekt erachtet, dass zum Aufgabenbereich einer sonderpädagogischen Förderung Hochbegabter insbesondere auch das Erkennen einer spezifischen Begabung gehört. Konkretisiert wurde dieses Anliegen am Beispiel hochbegabter Minderleister ohne Teilleistungsstörung, deren schulische Leistungen dennoch unter den Erwartungen und ihren Möglichkeiten liegen.

Anhand dieses Exempels konnte in **Kapitel 4** das neue Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik verdeutlicht werden. Erklärt wurde, dass sich die traditionelle Ausrichtung der Förderung auf eine spezifische Personengruppe erweitert und zukünftig von grundsätzlichen besonderen Bedürfnissen ausgegangen werden soll. Bedeutsam war dabei die Unterscheidung von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Maßnahmen. Als Kriterium hierfür wurde benannt, dass die Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlichen zur sonderpädagogischen Aufgabe wird, wenn deren intellektuelle, emotionale oder soziale Entwicklung gefährdet ist. Durch diese Aussage konnte ein Aufgabenfeld eröffnet werden, welches von der Hochbegabungsforschung bisher kaum thematisiert wurde und für welches Sonderschulpädagogen als Experten insbesondere Underachievern Chancen einer angemessenen Förderung zukommen lassen können. Umsetzungsmöglichkeiten für dieses Vorhaben wurden am Beispiel der Misfits und des Aktiotop-Modells erläutert.

Diese theoretische Basis wurde im empirischen Teil der wissenschaftlichen Hausarbeit, **Kapitel 5**, konkretisiert. Die Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Misfits ermöglichte es, aus den Unterrichtsbeobachtungen heraus, welche in einer „Extra-Klasse“ für hochbegabte SuS am Gymnasium in Michaelstadt durchgeführt wurden, Beeinträchtigungen und Gefährdungen ausfindig zu machen. Es sollte gezeigt werden, in welchen Person-Umfeld-Konstellationen sich eine hohe Begabung als beeinträchtigend für die Entwicklung eines Schülers

auswirken kann. Im dargestellten Fallbeispiel war das Sozialverhalten des Schülers Michael für die Lehrkräfte nicht mehr tragbar und dem Schüler selbst konnte keine adäquate Förderung seines eigentlichen Potentials ermöglicht werden. Es wurde angenommen, dass sich Sozialverhalten und Unterforderung gegenseitig bedingen und zu einer Abwärtsspirale führen können. Chancen einer sonderpädagogischen Förderung konnten dabei mittels eines individuellen Lern- und Entwicklungsbegleiters herausgestellt werden, welcher sich systematisch und ganzheitlich anhand des Aktiotop-Modells mit Michaels Situation auseinandersetzt und eine entsprechende Förderung einleitet.

Dieser Förderansatz für hochbegabte SuS wird auch in der BESTANDSAUFNAHME SCHULISCHER BEGABTENFÖRDERUNG IN EUROPA bekräftigt. Im Ausblick für Deutschland wird demnach gerade bei der Auswahl von hochbegabten SuS für Fördermaßnahmen auf eine notwendige Passung von Fähigkeits- und Anforderungsprofilen verwiesen (vgl. MÖNKS ET AL. 2003, S.38). Standardisierte Lösungen werden abgelehnt und es wird die Heterogenität auch unter hochbegabten SuS betont (vgl. ebd.). Multimethodale und multimodale Vorgehensweisen, wie sie unter anderem auch das Aktiotop-Modell von ZIEGLER praktiziert, werden deshalb befürwortet (vgl. ebd.). Die Ausbildung und Kenntnisse eines Sonderschulpädagogen werden hierbei von der Verfasserin als effektive Voraussetzungen zur Umsetzung dieser Forderungen betrachtet, insbesondere wenn ein Sonderschulpädagoge als individueller Lern- und Entwicklungsbegleiter für einen hochbegabten Schüler eingesetzt werden kann.

Kapitel 6 und 7 der empirischen Untersuchung ermitteln ebenfalls einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf seitens der Eltern hochbegabter SuS. Ein häufig genannter Wunsch der Eltern für die zukünftige Förderung ihrer Kinder war der nach einem gesetzlichen Anspruch auf einen Lernbegleiter oder eine Integrationskraft. Die Empfehlungen des EXPERTENRATES zur schulischen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendliche richten sich diesbezüglich an SuS, welche eine Behinderung, Beeinträchtigung, Benachteiligung oder chronische Erkrankung aufweisen (vgl. EXPERTENRAT o. J., S.1). Diese erhalten in Baden-Württemberg ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- oder Bildungsangebot. Die theoretischen Darlegungen und empirischen Befunde zu Twice Exceptionals und Underachievern in dieser Arbeit können die genannten Voraussetzungen belegen. Es konnte gezeigt werden, dass auch hochbegabte SuS von einer schweren Beeinträchtigung oder Benachteiligung betroffen sein können, sodass sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich sind, ohne welche die SuS „[...] unter ihren Möglichkeiten bleiben würden“ (ebd., S.3). Sonderschulpädagogen werden insbesondere für die Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung ausgebildet, wobei ein Einsatz an allgemeinen Schulen, wie beispielsweise einem Gymnasium, derzeit durch eine konzeptionelle Neuorientierung erst angestrebt wird (vgl. ebd., S.4). Der EXPERTENRAT betont allerdings die Bildung von Verantwortungsgemein-

schaften, welche sich durch eine gegenseitige Beteiligung an der Ausgestaltung des Schullebens auszeichnen und in deren Bewusstsein insbesondere sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren stärker als bisher selbstverständlicher Teil des allgemeinen Bildungswesens werden sollen (vgl. ebd., S.10).

Zur Förderung von Twice Exceptionals oder Underachievern bedarf es vorerst aber dringend einer grundsätzlichen Thematisierung der Begabtenförderung in der Lehrergrundausbildung und der Weiterbildung von Lehrkräften innerhalb Deutschlands (vgl. MÖNKS ET AL. 2003, S.39). Diese Forderung kann auch aus den Darlegungen der vorliegenden Arbeit heraus begründet werden. Es wurde gezeigt, dass nach dem neuen Selbstverständnis der Sonderschulpädagogik auch solche hochbegabten SuS einer Förderung bedürfen, welche keine Teilleistungsstörung aufweisen. Insbesondere die Unterschätzung von Langeweile und Unterforderung kann zu einer entwicklungsgefährdenden Abwärtsspirale für hochbegabte SuS werden. Die Angaben von Sorgen und beobachteten Verhaltensauffälligkeiten durch Eltern hochbegabter Kinder belegen diese Prognose. In der BESTANDSAUFNAHME SCHULISCHER BEGABTENFÖRDERUNG IN EUROPA wird deshalb explizit betont, „[...] dass Lehrpersonen begabungsdiagnostische Kompetenzen, pädagogisch-didaktische und evaluative Kompetenzen sowie die Befähigung zur Anwendung einer spezifischen Hochbegabendidaktik erwerben müssen“ (ebd.). Nach Ansicht der Verfasserin bringen Sonderschulpädagogen durch ihre Ausbildung und Tätigkeitsfelder hierfür bereits einige grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten mit, wodurch nahe gelegt werden kann, das Thema Hochbegabung in den Kanon der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte mit aufzunehmen.

Zur weiteren Klärung der Aufgabenfelder für Sonderschulpädagogen als individuelle Lern- und Entwicklungsbegleiter für hochbegabte SuS wird in diesen Schlussbetrachtungen die Ausarbeitung eines Interviewleitfadens für die Gymnasialkräfte in den H-Klassen in Michaelstadt angeregt. Während der Unterrichtsbeobachtungen konnte die Verfasserin auch Gespräche mit den einzelnen Lehrkräften führen (vgl. Anhang, S.134 ff.). Diese ergaben, dass die methodisch-didaktischen Möglichkeiten der Lehrkräfte für einzelne SuS nicht ausreichen, um ihnen eine effektive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen und die Entfaltung ihres Potentials zu gewährleisten. Der Wunsch nach einem gezielten Unterstützungsbedarf durch Sonderschullehrkräfte, wie beispielsweise auch im Fall von Michael, wurde deutlich. Da sich dieser Bedarf vor allem auf einzelne SuS bezieht, bieten sich zur weiteren Untersuchung ein Interviewleitfaden und dessen qualitative Analyse an. Hierdurch können eventuelle Misfits ergründet sowie eine individuelle Passung und ein entsprechender Förderplan erarbeitet werden. Vorläufige Fragen für ein solches Interview sind im Anhang einsehbar (vgl. Anhang, S.154 f.).

Schließlich bleibt festzustellen, dass Hochbegabung eine wahrlich schöne Form sein kann, sich mit Behinderung auseinander zu setzen. In Anlehnung an das eingangs dargestellte Gedicht von Jochen Weeber soll diese wissenschaftliche Hausarbeit deshalb mit den Worten geschlossen werden, dass beim Umgang mit den „Wunderkindern“ hoffentlich niemandem mehr die Kinnlade herunter fällt, sondern sie zukünftig mit all ihren Stärken *und* Schwächen als Individuen angenommen und gefördert werden.

13. Literaturverzeichnis

Auerbach, Stefan (2009): Entwicklung und Förderung von Hochbegabung. Diplomarbeit, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

[Online]: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/7535>

[Stand: 20.01.2014]

Bortz, Jürgen; **Döring**, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.

Brandstetter, Ralf; **Burghardt**, Manfred (o. J.): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Sonderpädagogisches Wesensmerkmal und Steuerungsinstrument.

[Online]:

http://www.seminare-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-freiburg-sos/pdf/ILEB_01%2010%2007_end.pdf

[Stand: 20.01.2014]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (2001): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn: BMBF Publik. [Online]. http://www.bmbf.de/pub/b_Kinder.pdf [Stand: 20.01.2014]

Expertenrat (o. J.): Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, Beeinträchtigung, Benachteiligung oder chronischer Erkrankung und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg. Empfehlungen des Expertenrates.

[Online]: http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/anlage/6_Empfehlungen-des-Expertenrates.pdf [Stand: 20.01.2014]

Gagné, Robert Mills (1973): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Beiträge zu einer neuen Didaktik. 3. Auflage nach der 2. Amerikanischen Auflage.

In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Beiträge zu einer neuen Didaktik. Reihe A: Allgemeine Didaktik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

Hany, Ernst A.; **Nickel**, Horst (Hrsg.) (1992): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, Empirische Befunde, Praktische Konsequenzen. Bern: Verlag Hans Huber.

Harder, Bettina (2009): Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus.

In: Heilpädagogik Online, Jahrgang 8, [Ausgabe 02/2009], S.64-89.

[Online]: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf

[Stand: 20.01.2014]

Harder, Bettina (2012): Twice exceptionals. Identifikation und Förderung von Hochbegabten mit Begleitstörungen.

In: Labyrinth. Doppelt anders, Jahrgang 35, [Heft 113], S.5-6.

[Online]: <http://www.dghk.de/labyrinth-mitgliederzeitschrift/archiv/labyrinth-3-2012/view>

[Stand: 20.01.2014]

Heimann, Paul (1947): Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe.

In: Pädagogik, 2. Jahrgang, [Nummer 6].

Wiederabdruck in: Heimann, Paul (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S.59-83.

Heimlich, Ulrich (2008): Die "Schule der Armut" - Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Lernbehindertpädagogik.

In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jahrgang 77/2008, S.11-22

Heller, Kurt (1976): Intelligenz und Begabung.

In: Lückert, H.-R.; Nickel, H.; Tausch, A.-M. (Hrsg.)(1976): Studienhefte Psychologie in Erziehung und Unterricht. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Heller, Kurt (1990): Die Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung und einige Folgeprojekte. In: Wagner, Harald (1990): Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000.
[Online]: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/2464/1/2464.pdf> [Stand: 20.01.2014]

Heller, Kurt (Hrsg.) (2000): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Hoyningen-Süess, Ursula; Gyseler, Dominik (2006): Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht. Bern: Haupt Verlag.

Jost, Monika (2008): Hochbegabte erkennen und begleiten. Ein Ratgeber für Schule und Elternhaus. 4., aktualisierte Auflage.
In: Stiftung Jugend und Bildung (Hrsg.) (2008): PraxisReihe Jugend und Bildung. Wiesbaden: Univer-sum-Verlag.

Katzenbach, Dieter; Schroeder, Joachim (2007): "Ohne Angst verschieden sein können". Über Inklusion und ihre Machbarkeit.
In: Zeitschrift für inklusion-online.net, Heft 1/2007, o. S.
[Online]: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176/176>
[Stand: 20.01.2014]

Lempp, Thomas(2011): BASICS Kinder- und Jugendpsychiatrie. München: Elsevier.

Lindemann, Holger (2008): Systemisch beobachten - lösungsorientiert handeln. Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch für die pädagogische und betriebliche Praxis. Münster: Ökotopia Verlag.

Martzog, Phillipp; Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert (2009): Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter.
In: Heilpädagogik Online, Jahrgang 8, [Ausgabe 02/2009], S.90-112.
[Online]: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf
[Stand: 20.01.2014]

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (BP) (Hrsg.) (2008): Bildungsplan 2008. Förderschule. Stuttgart
In: [Online]
http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS/Bildungsplan_FS.pdf
[Stand: 20.01.2014]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2012a): Berufsziel Lehrerin / Lehrer. Lehramt an Grundschulen. Für Studierende mit einem Studienbeginn ab WS 2011/12.
[Online]: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/120813%20LA_GS.pdf
[Stand: 20.01.2014]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2012b): Berufsziel Lehrerin / Lehrer. Lehramt Sonderpädagogik. Für Studierende mit einem Studienbeginn ab WS 2011/12.
[Online]: <http://www.bw-cct.de/brcms/pdf/43.pdf?PHPSESSID=195a7fbdcabe7fa788d3f054d5191d26>
[Stand: 20.01.2014]

Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (Hrsg.) (2007): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Mönks, F.J.; Peters, W.A.M.; Pflüger, R. (2003): Schulische Begabtenförderung in Europa – Bestandsaufnahme und Ausblick. I - Länderdarstellung - .

[Online]: http://www.bmbf.de/pubRD/schulische_begabtenfoerderung_europa_bd1.pdf [Stand: 20.01.2014]

Mummendey, Hans Dieter; **Grau**, Ina (2008): Die Fragebogen-Methode. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Netzwerk Begabungsförderung (NBF) (2013): Erfordernisse und Perspektiven für wirksame Begabungsförderung. Ein Positionspapier mit Reflexionscharakter.

[Online]:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/foerderangebote/begabungsfoerderung/_jcr_content/RightPar/downloadlist_teaser_0/DownloadListParTeaser/download_teaser.ocFile/Positionspapier%20pdf.pdf

[Stand: 20.01.2014]

Pilshofer, Birgit (2001): Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis. 2.Auflage. Graz: Wissenschaftsladen.

[Online]: [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2d-sprt-t-](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2d-sprt-t-01/user_files/Hofmann/SS08/erstellungvonfragebogen.pdf)

[01/user_files/Hofmann/SS08/erstellungvonfragebogen.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2d-sprt-t-01/user_files/Hofmann/SS08/erstellungvonfragebogen.pdf)

[Stand: 20.01.2014]

Prenzel, Annedore; **Heinzel**, Friederike; **Carle**, Ursula (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung.

In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.182-197.

Raab-Steiner, Elisabeth; **Benesch**, Michael (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas wuv.

Rauh, Bernhard (2012): Trägt der Begriff des Lernens die fachliche Arbeitsperspektive noch hinreichend?

In: Rauh, Bernhard; Laubenstein, Desiree; Anken, Lars; Auer, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2012): Förderschwerpunkt Lernen - wohin? Band 28: Lehren und Lernen mit behinderten Menschen. Oberhausen: ATHENA-Verlag. S.53-74.

Rauh, Bernhard; **Laubenstein**, Desiree; **Auer**, Hans-Ludwig (2012): Für welches Ziel und zu welchem Zweck braucht man heute noch einen Förderschwerpunkt Lernen?

In: Rauh, Bernhard; Laubenstein, Desiree; Anken, Lars; Auer, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2012): Förderschwerpunkt Lernen - wohin? Band 28: Lehren und Lernen mit behinderten Menschen. Oberhausen: ATHENA-Verlag. S.13-31.

Reichle, Barbara (2004): Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Rost, Detlef H. (1993): Das Marburger Hochbegabtenprojekt.

In: Rost, Detlef H. (1993) (Hrsg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Band 11: Knapp, Andres; Rost, Detlef H. (Hrsg.) (1993): Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag. S.1-33.

Rost, Detlef H. (2007): Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wie viele hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich?

In: özbf - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.) (2007): news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. Heft 15/2007, S.8-9

[Online]:

http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/news_science/news_ausgaben/newsandscience02.pdf

[Stand: 20.01.2014]

Saß, Henning; **Wittchen**, Hans-Ulrich; **Zaudig**, Michael; **Houben**, Isabel (2003): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – Textrevision - DSM-IV-TR. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Scholl, Armin (2009): Die Befragung. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Schuster, Nicole (2013): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schuster, Nicole; Schuster, Ute (2013): Vielfalt Leben - Inklusion Von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Mit Praktischen Ratschlägen zur Umsetzung in Kita, Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

SEIS (2008): Selbstevaluation in Schulen Deutschland.

[Online]:

[http://www.seis-](http://www.seis-deutschland.de/fileadmin/user_upload/raw_material/documents/Musterbogen_E_Allg_de.pdf)

[deutschland.de/fileadmin/user_upload/raw_material/documents/Musterbogen_E_Allg_de.pdf](http://www.seis-deutschland.de/fileadmin/user_upload/raw_material/documents/Musterbogen_E_Allg_de.pdf)

[Stand: 20.01.2014]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Vorgaben für die Klassenbildung. Schuljahr 2013 / 2014.

[Online]: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Klassenbildung_2013.pdf

[Stand: 20.01.2014]

Sontag, Christine; Schäfer, Julia: Fördermöglichkeiten für Hochbegabte.

In: Heilpädagogik Online, Jahrgang 8, [Ausgabe 02/2009], S.113-137.

[Online]: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0209.pdf

Sparfeldt, Jörn R.; Schilling, Susanne R.; Rost, Detlef H. (2006): Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt?

In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jahrgang 20, [Heft 3/2006], S.213–224.

[Online]: http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/pruefung/pdf/Sparfeld_2006.pdf [Stand: 20.01.2014]

Stapf, Aiga (2008): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit Entwicklung Förderung. 4., aktualisierte Auflage. München: Verlag C. H. Beck.

Stiftung für hochbegabte Kinder: Elternfragebogen.

[Online]:

<http://www.hochbegabt.ch/gesuche-familien/>

[Stand: 20.01.2014]

Stumpf, Eva (2012): Förderung bei Hochbegabung.

In: Ellinger, Stephan (Hrsg.) (2012): Fördern lernen – Interventionen. Band 9: Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Winner, Ellen (2004): Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. 2., in der Ausstattung veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ziefuß, Horst (1978): Methoden der Unterrichtsbeobachtung. Braunschweig: Westermann (Erziehung und Didaktik).

Ziegler, Albert (2009): „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung.

In: Heilpädagogik Online, Jahrgang 8, [Ausgabe 02/2009], S.5-34.

[Online]: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf

[Stand: 20.01.2014]

Ziegler, Albert; Spann, Stefan (2011): Aktiotop-Ansatz. Eine Kurzeinführung in einige zentrale theoretische Annahmen.

In: özbf - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.) (2007): news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, Heft 29/2011, S.26-29.

[Online]:

http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/news_science/news_ausgaben/ns_29_Web.pdf

[Stand: 20.01.2014]

Ziegler, Albert; **Stöger**, Heidrun (2012): Shortcomings of the IQ-based construct of Underachievement.
In: [Online]: <http://www.psychology.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation06.pdf>
[Stand: 20.01.2014]

Anhangsverzeichnis

I: Fragebogen für die Eltern hochbegabter Kinder.....	S.115
II: Grafische Gesamtdarstellung aller Ergebnisse des Fragebogens.....	S.121
III: Unterrichtsbeobachtungen.....	S.134
IV: Gedächtnisprotokolle zu Infoveranstaltungen.....	S.149
V: Vorläufiger Interviewleitfaden für Lehrkräfte.....	S.154

Anhang I: Fragebogen

**Sehr geehrte Damen und Herren,
Liebe Eltern,**

mein Name lautet Bianca Schambier und ich befinde mich momentan im 8.Semester meines Sonderschulpädagogikstudiums an der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen. Für mein 1.Staatsexamen im Frühjahr 2013 erarbeite ich derzeit eine wissenschaftliche Hausarbeit zum Thema:

Chancen und Grenzen sonderpädagogischer (Lern-)förderung bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern.

Unter dieser Fragestellung beschäftige ich mich unter anderem mit Möglichkeiten der individuellen Förderung hochbegabter Kinder durch Sonderschulpädagogen, der Beschulung hochbegabter Kinder in inklusiven Klassen, dem Verhältnis zwischen sozialer Benachteiligung und Hochbegabung und der Beratung von Eltern hochbegabter Kinder.

In diesem Zusammenhang wende ich mich mit diesem Fragebogen an Sie als Experten in eigener Sache, deren Anliegen innerhalb meiner Forschungstätigkeiten bearbeitet und zur Weiterentwicklung schulischer Förderungsmöglichkeiten Ihres Kindes verwendet werden sollen. Der Fragebogen soll Ihnen die Möglichkeit geben, die bisherigen schulischen Bemühungen zu reflektieren, Bedarf zu erkennen sowie individuelle Wünsche zu äußern.

Wenn Sie diese Forschungsarbeit unterstützen möchten, dann kreuzen Sie bitte zu jeder Frage die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten an.

Beachten Sie, dass stellenweise auch **Mehrfachnennungen** zugelassen sind.

Freie Textfelder können Sie für Ihre persönliche Meinungsäußerung nutzen. Sollte hierzu der Platz nicht ausreichen, nutzen Sie gerne die **Rückseiten** der Blätter.

Der Fragebogen besteht aus **4 Seiten** und die Bearbeitungszeit beträgt ungefähr **10 Minuten**.

Ich versichere Ihnen hiermit, dass alle Fragebögen anonym und nur im hochschulinternen Rahmen ausgewertet werden und Sie somit Ihren Namen nicht anzugeben brauchen.

Einsicht in die wissenschaftliche Hausarbeit haben nur die betreuenden Hochschuldozentinnen Frau Prof. Dr. Schäfer und Frau Dr. Inge Brachet, sowie Frau S.

Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen der Fragebögen haben, so können Sie sich gerne in den separat ausliegenden E-Mail-Verteiler eintragen lassen. Die Auswertung wird Ihnen dann gegen Ende Januar von mir zugesandt.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Unterstützung!!



Teil I: Schulische Laufbahn

1.1. Besucht Ihr Kind derzeit eine Klasse für Hochbegabte?

- Ja Nein

1.2. Hat Ihr Kind eine oder mehrere der unten angegebenen Stationen durchlaufen?

Mehrfachnennungen sind möglich!

- Vorzeitig eingeschult Wechsel des Kindergartens
 Verspätet eingeschult Wechsel der Schulform(en)
 Klasse(n) übersprungen Besuch einer sonderpädagogischen Frühförderstelle
 Klasse(n) wiederholt Besuch einer Sonderschule
 Sonstiges: _____

1.3. Inwiefern treffen folgende Aussagen für Sie und Ihr Kind zu?

Bitte kreuzen Sie nur eine Möglichkeit an!

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Frage 1.3.1.: Mein Kind wird/würde in einer Regelschulklasse optimal gefördert (werden).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.2.: Mein Kind wird/würde in einer Klasse für Hochbegabte optimal gefördert (werden).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.3.: Mein Kind könnte in einer Klassengemeinschaft von behinderten und nicht-behinderten Kindern optimal gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.4.: Hochbegabte Kinder benötigen eine besondere Förderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.5.: Mein Kind erhält von den Lehrkräften zusätzliche Unterstützung, wenn diese benötigt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.6.: Ich erhalte von den Lehrkräften hilfreiche Anregungen, wie ich meinem Kind helfen kann, sich zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.7.: Die Lehrkräfte sind der außergewöhnlichen Begabung meines Kindes gewachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.8.: Die Schule fördert die individuellen Begabungen und Interessen meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.9.: Die Lehrkräfte haben ausreichend Zeit, sich um mein Kind zu kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.10.: Die Förderung meines Kindes durch einen speziell geschulten Lernbegleiter (z.B. Sonderpädagoge) in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

der Klasse wäre wünschenswert.				
Frage 1.3.11.: Mein Kind erwirbt in der Schule Lernstrategien und -techniken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.12.: Die Schule verfügt über ausreichend Arbeits- und Fördermaterialien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.13.: Mein Kind hat in der Schule die Möglichkeit Ordnung für Arbeitsmaterialien zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.14.: Ich bearbeite gemeinsam mit meinem Kind die Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 1.3.15.: Ich habe das Gefühl, es hilft meinem Kind, wenn ich während den Hausaufgaben bei ihm/ihr sitze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4. Geht Ihr Kind derzeit gerne in die Schule?

Falls ja, wieso?

Falls nein, wieso nicht?

Begründung:

Teil II: Entwicklung des Kindes

2.1. Wurde eine der folgenden Diagnose(n) in der Entwicklung Ihres Kindes festgestellt?

Mehrfachnennungen sind möglich!

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sehschwäche | <input type="checkbox"/> Beeinträchtigung des Hörvermögens |
| <input type="checkbox"/> Sprachstörung | <input type="checkbox"/> Grobmotorische Auffälligkeiten |
| <input type="checkbox"/> Feinmotorische Auffälligkeiten | <input type="checkbox"/> Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten |
| <input type="checkbox"/> Rechenschwäche | <input type="checkbox"/> ADS / ADHS |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ | |

Teil III: Sozial- und Lernverhalten des Kindes

3.1. Inwiefern treffen folgende Aussagen für Sie und Ihr Kind zu?

Bitte kreuzen Sie nur eine Möglichkeit an!

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Frage 3.1.1.: Mein Kind hat ein hohes Arbeitstempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.2.: Mein Kind bearbeitet Aufgaben zielgerichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.3.:				

Mein Kind bearbeitet Aufgaben desorganisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.4.: Mein Kind macht bei der Bearbeitung von Aufgaben häufig Flüchtigkeitsfehler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.5.: Mein Kind bearbeitet Aufgaben konzentriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.6.: Mein Kind lässt sich beim Arbeiten leicht ablenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.7.: Mein Kind ist gerne körperlich aktiv und bewegt sich viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.8.: Mein Kind hat Probleme still zu sitzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.9.: Mein Kind hat an der Schule auch einen Ort, an dem es sich zurück ziehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.10.: Die Schule unterstützt mein Kind dabei, gut mit anderen Menschen auszukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.11.: Die Lehrkräfte vermitteln meinem Kind Verhaltensregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.12.: Die Lehrkräfte gehen mit schlechtem Benehmen in der Schule in angemessener Weise um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.13.: Mein Kind hat einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.14.: Mein Kind hat eine ausgeprägte Angst vor dem Versagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.15.: Mein Kind ist übermäßig Ehrgeizig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.16.: Mein Kind ist übergenu / zu gewissenhaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.17.: Mein Kind ist häufig so ausgelassen, dass es kaum zur Ruhe zu bekommen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.18.: Mein Kind ist ängstlich und schüchtern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.19.: Das Lehrpersonal ist für familiäre, soziale oder emotionale Belange meines Kindes sensibel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 3.1.20.: Die Schule investiert genügend Zeit in soziales Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Gibt es Verhaltensweisen Ihres Kindes, welche Sie mit Sorge betrachten?

- Nein
 Ja und zwar:

Teil IV: Beratung und Intervention

**4.1. Haben Sie sich aufgrund der Entwicklung und / oder des Verhaltens Ihres Kindes an eine der unten aufgeführten Stellen gewandt?
*Mehrfachnennungen sind möglich!***

- Nein Psychologe
 Arzt Erziehungsberatungsstelle
 Jugendamt Sonderschule
 Sonstiges: _____

**4.2. Inwiefern treffen folgende Aussagen für Sie und Ihr Kind zu?
*Bitte kreuzen Sie nur eine Möglichkeit an!***

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Frage 4.2.1.: An der Schule gibt es außer den Lehrkräften auch andere Ansprechpartner (Sozialarbeiter, Seelsorger,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 4.2.2.: Die Lehrkräfte informieren mich regelmäßig über die Stärken / Schwächen meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 4.2.3.: Ich weiß, an wen ich mich in der Schule bei Problemen wenden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 4.2.4.: Das Lebensumfeld meines Kindes wird bei Fördermaßnahmen berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frage 4.2.5.: Ich werde durch die Lehrkräfte hinsichtlich zusätzlicher Fördermaßnahmen beraten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3. Haben Sie (weitere) Wünsche oder Anregungen für die (schulische und/oder allgemeine) Förderung Ihres Kindes? Diese können Sie gerne im nachfolgenden Textfeld benennen:

Teil V: Familiensituation

5.1. Angaben zum Vater :

Jahrgang:

Schulabschluss

Erlerner Beruf des Vaters:

Derzeitige Tätigkeit:

Staatsangehörigkeit:

Herkunftsland:

5.2. Angaben zur Mutter:

Jahrgang:

Schulabschluss

Erlerner Beruf der Mutter:

Derzeitige Tätigkeit:

Staatsangehörigkeit:

Herkunftsland:

5.3. Angaben zum Kind:

Jahrgang:

Aktuelle Schulstufe:

Aktuelle Schulform:

Staatsangehörigkeit:

Herkunftsland:

5.4. Anzahl und Alter der im Haushalt lebenden Kinder: _____

5.5. Leben die Eltern getrennt voneinander?

Ja

Nein

5.6. Wurde Ihr Kind mehrsprachig erzogen? Wenn ja:

Welche Sprache(n) spricht Ihr Kind: _____

Wo oder mit wem spricht Ihr Kind diese Sprache(n)?:

5.7. Nimmt Ihr Kind regelmäßig an außerschulischen Aktivitäten (Musikschule, Sportverein,...) teil?

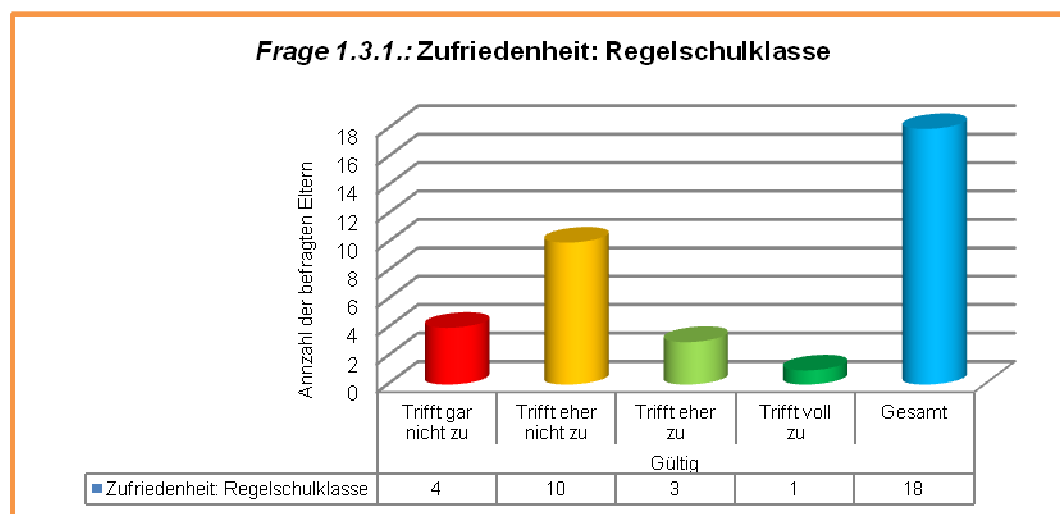
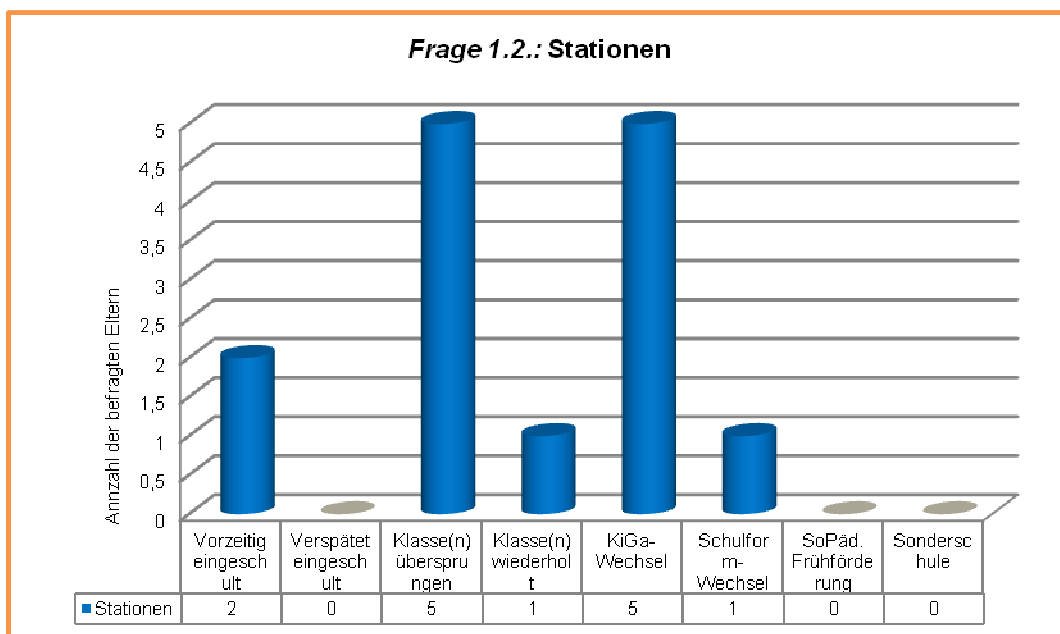
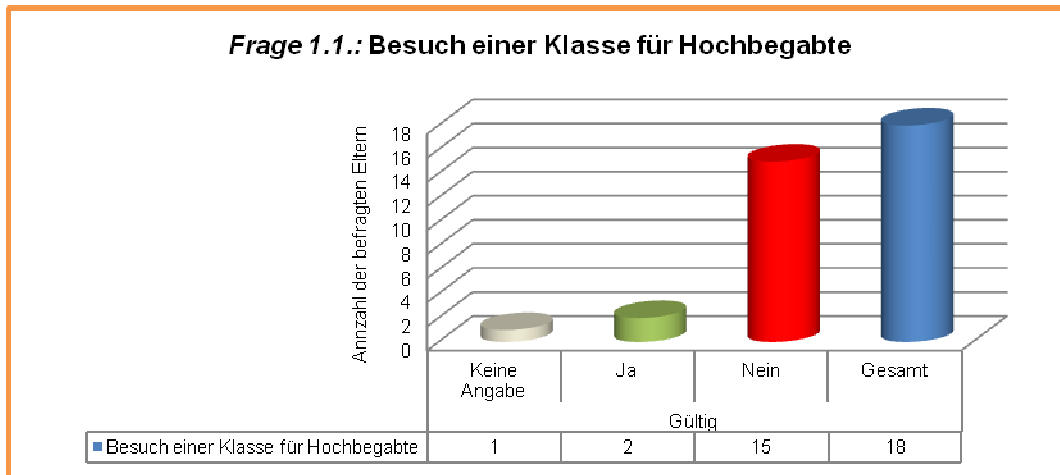
Ja

Nein

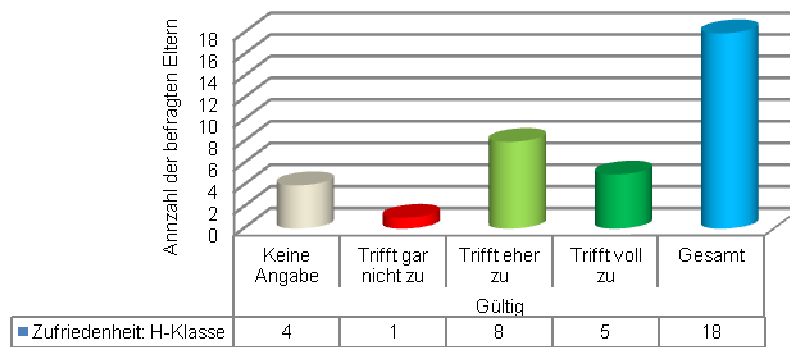


**Herzlichen Dank
für Ihre Teilnahme!!**

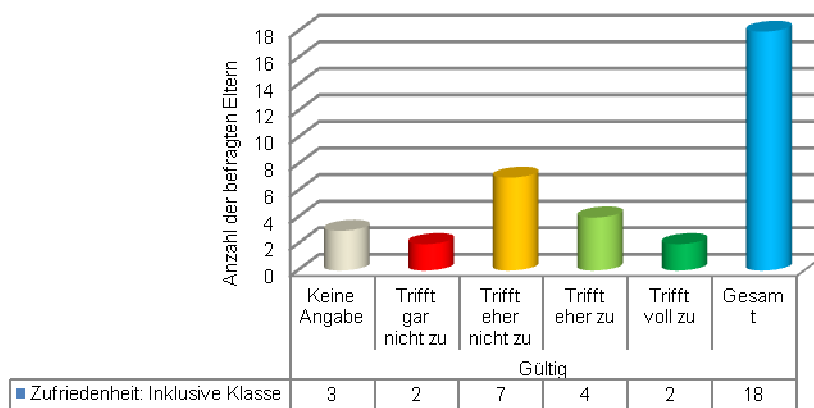
Anhang II: Grafische Gesamtdarstellung aller Ergebnisse des Fragebogens:



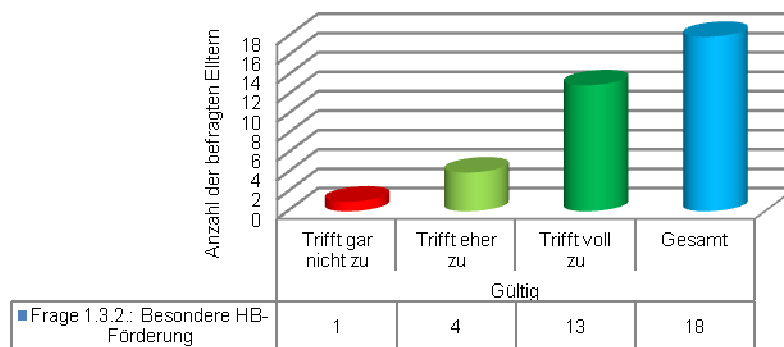
Frage 1.3.2.: Zufriedenheit: H-Klasse



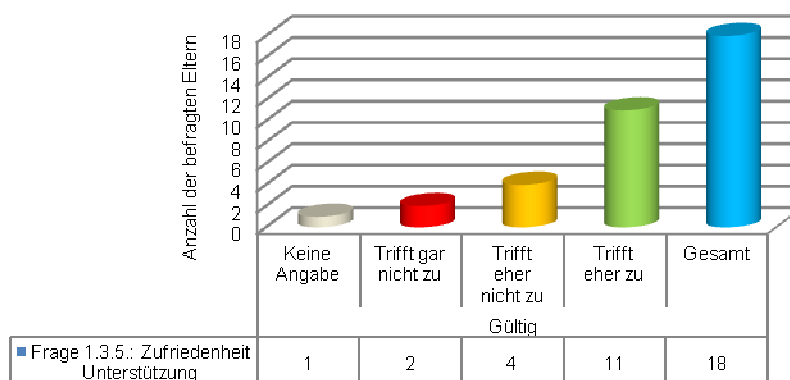
Frage 1.3.3.: Zufriedenheit: Inklusive Klasse



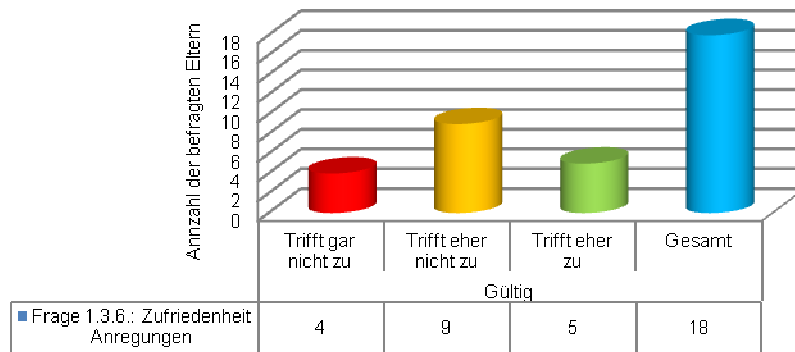
Frage 1.3.4.: Besondere HB-Förderung



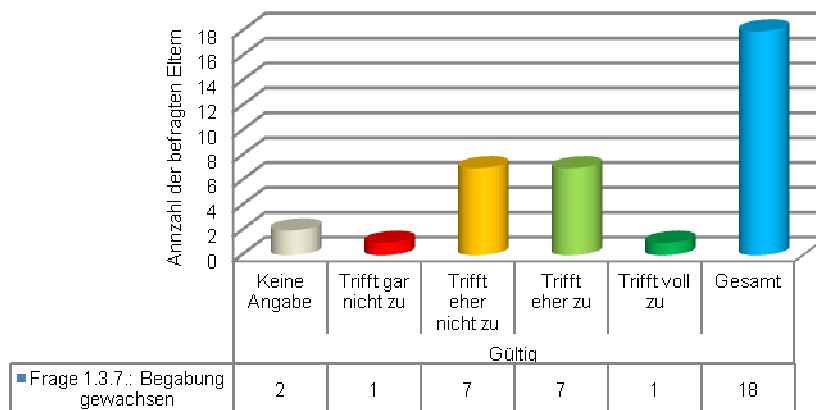
Frage 1.3.5.: Zufriedenheit Unterstützung



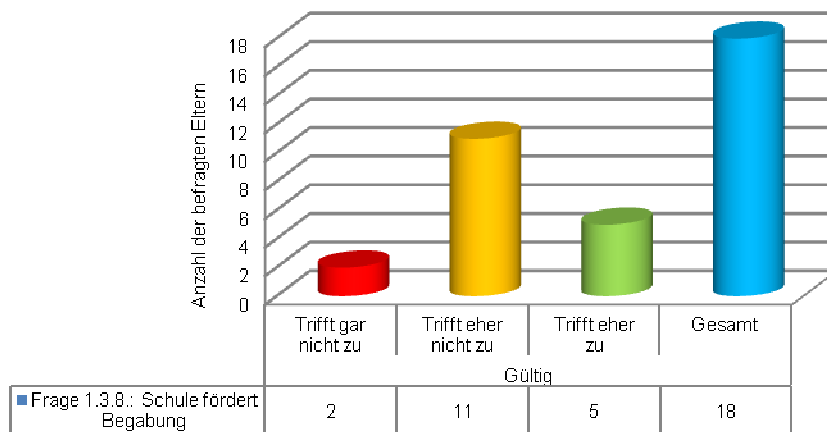
Frage 1.3.6.: Zufriedenheit Anregungen



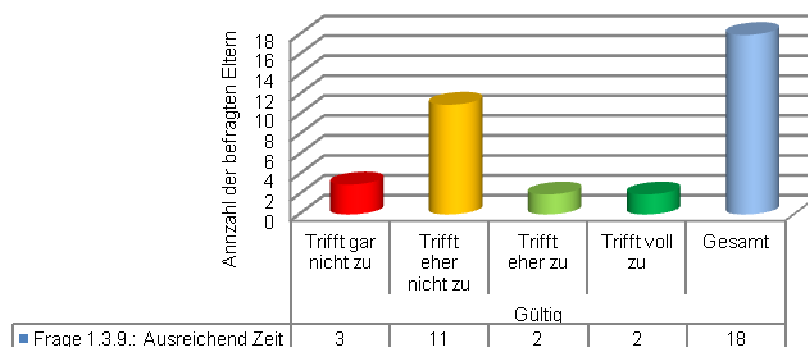
Frage 1.3.7.: Begabung gewachsen



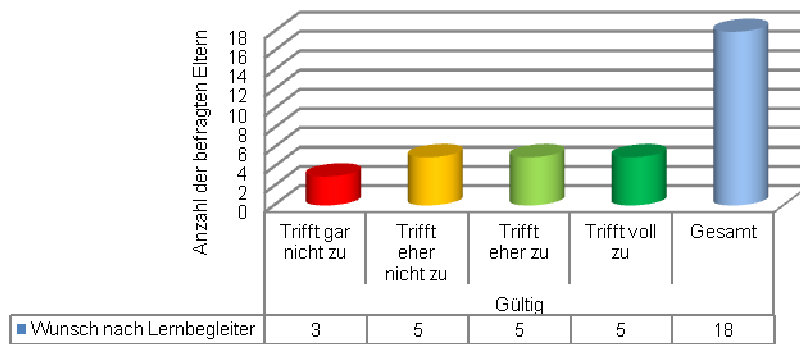
Frage 1.3.8.: Schule fördert Begabung



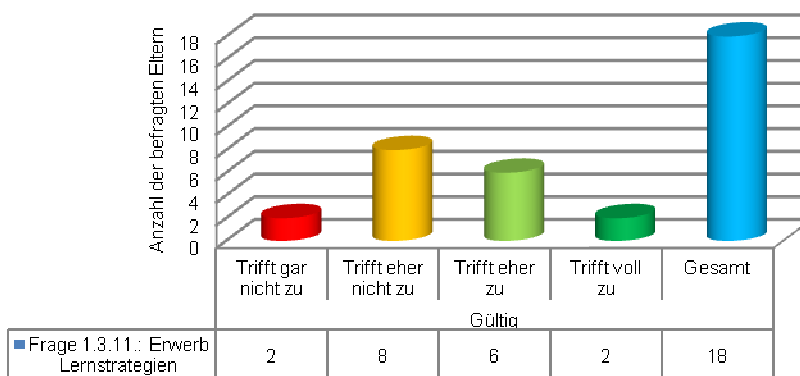
Frage 1.3.9.: Ausreichend Zeit



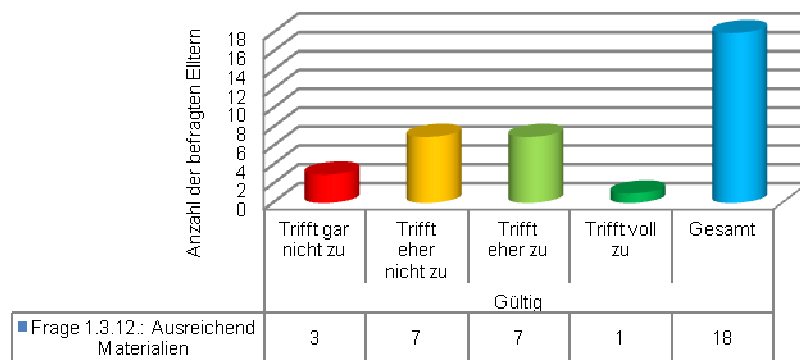
Frage 1.3.10.: Wunsch nach Lernbegleiter



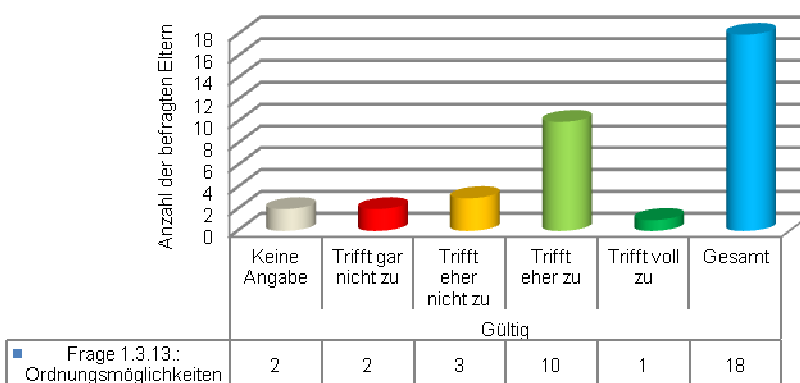
Frage 1.3.11.: Erwerb Lernstrategien



Frage 1.3.12.: Ausreichend Materialien



Frage 1.3.13.: Ordnungsmöglichkeiten

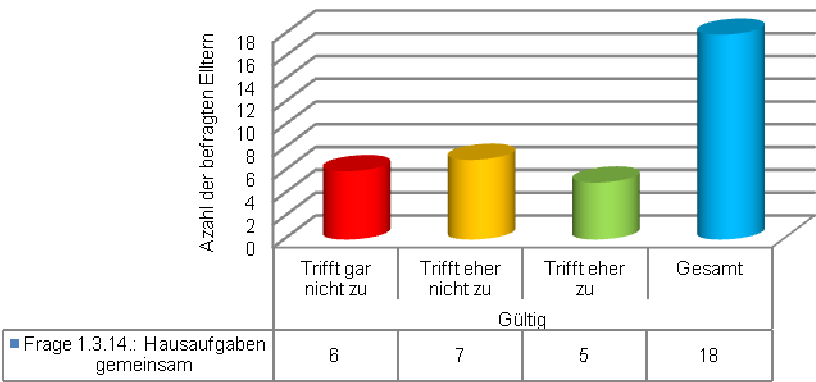


<p>Zufriedenheit – Ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tolle Klassengemeinschaft, • Tolle Lehrer, Freunde und Klassenlehrer, • Jeder Tag ist ein neues Abenteuer, • Neugierig, wissbegierig, • Freunde finden, Kontakt suchen, • Trotz Schwierigkeiten (Sozialneid) fühlt 	<p>Zufriedenheit – Nein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schlechte Erfahrungen in der Vergangenheit, • Mobbing, Unverständnis, Langeweile, • Wegen Geschichte, • Schwierigkeiten innerhalb der Klassengemeinschaft anerkannt zu werden (vor allem bei Jungs),
---	---

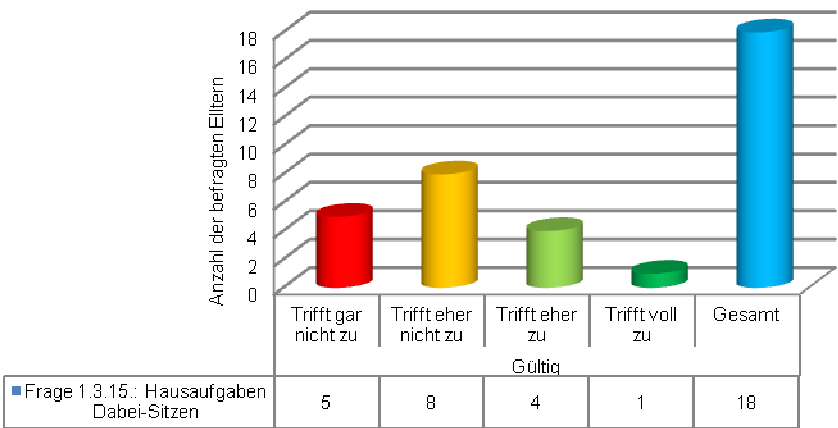
sic
 • end
 der

ehr

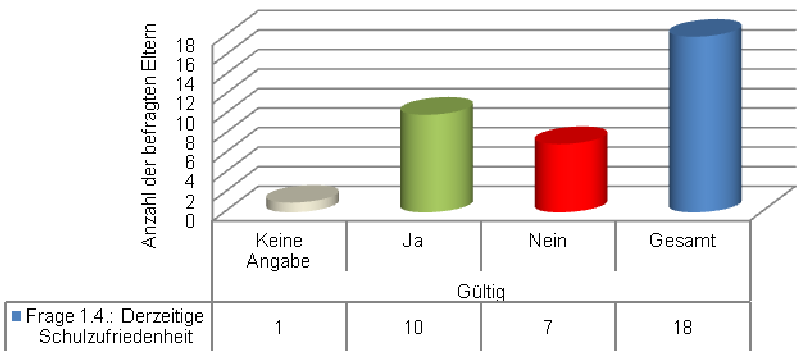
Frage 1.3.14.: Hausaufgaben gemeinsam



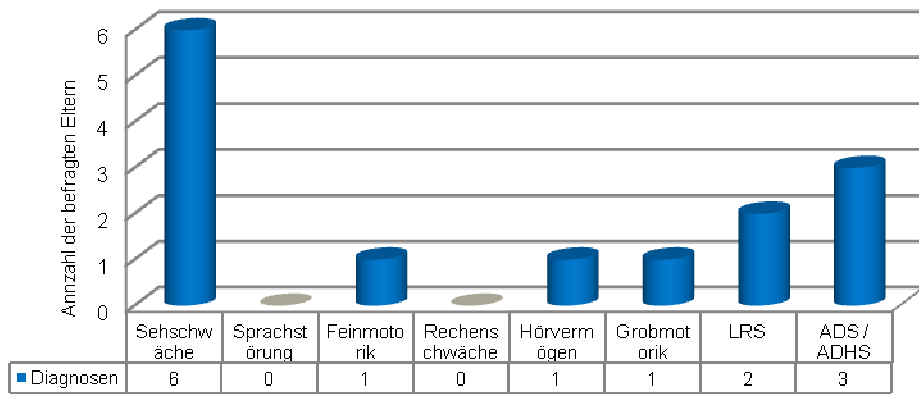
Frage 1.3.15.: Hausaufgaben Dabei-Sitzen



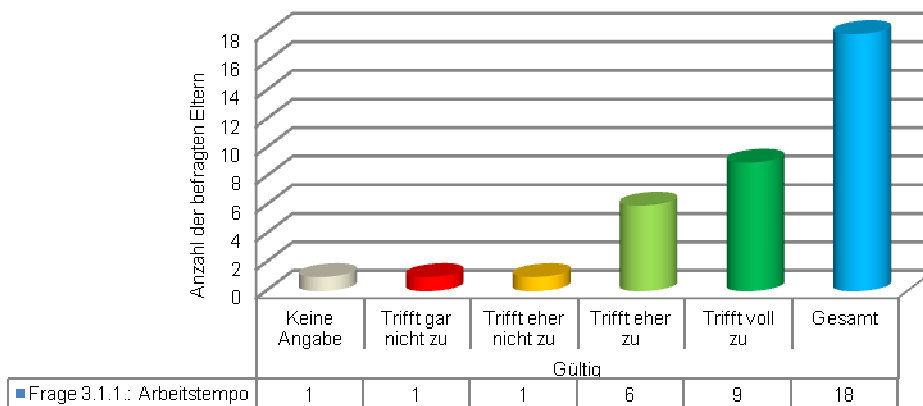
Frage 1.4.: Derzeitige Schulzufriedenheit



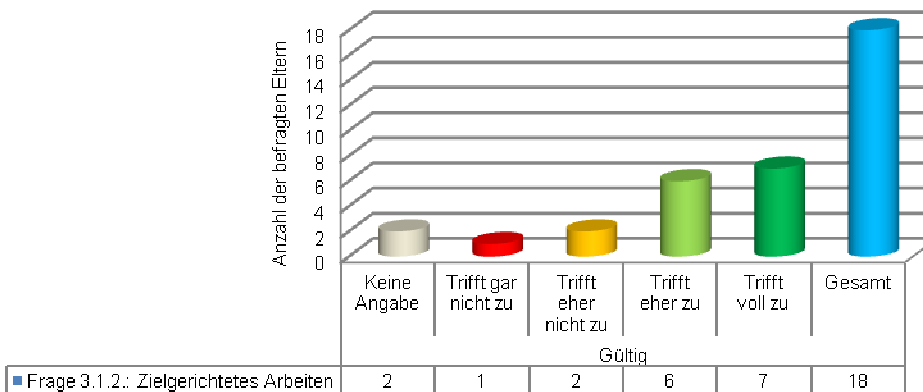
Frage 2.1.: Diagnostische Auffälligkeiten



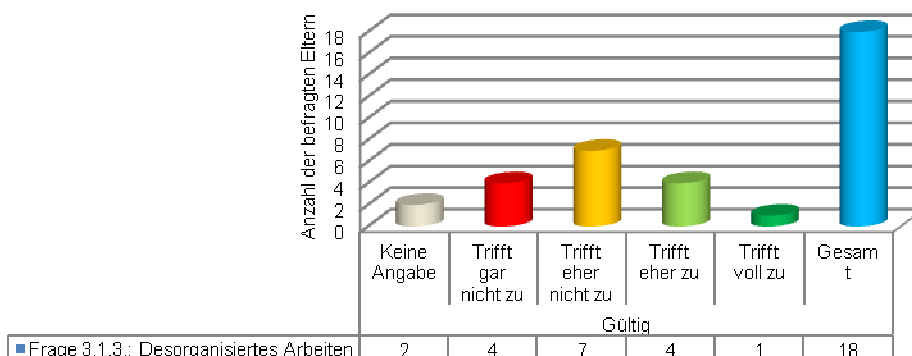
Frage 3.1.1.: Arbeitstempo



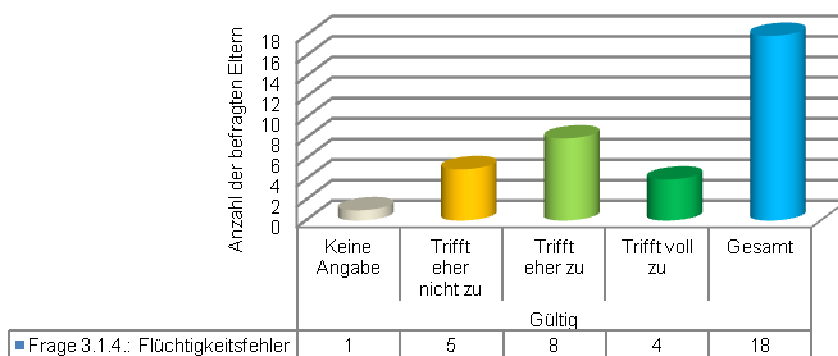
Frage 3.1.2.: Zielgerichtetes Arbeiten



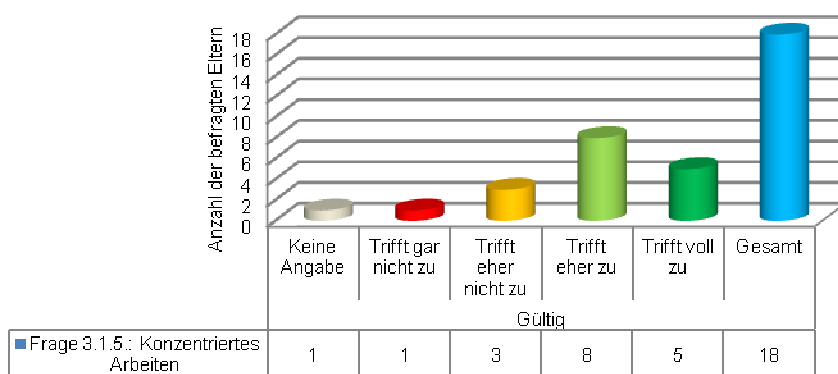
Frage 3.1.3.: Desorganisiertes Arbeiten



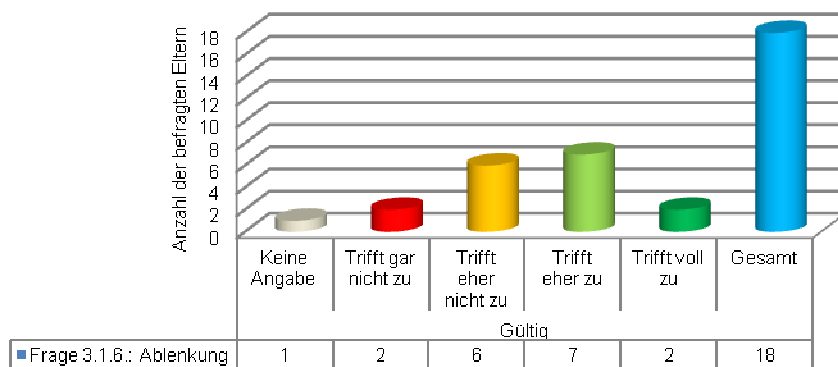
Frage 3.1.4.: Flüchtigkeitsfehler



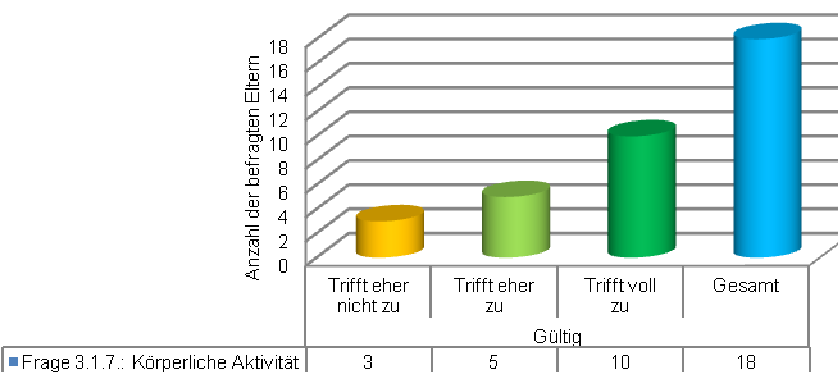
Frage 3.1.5.: Konzentriertes Arbeiten



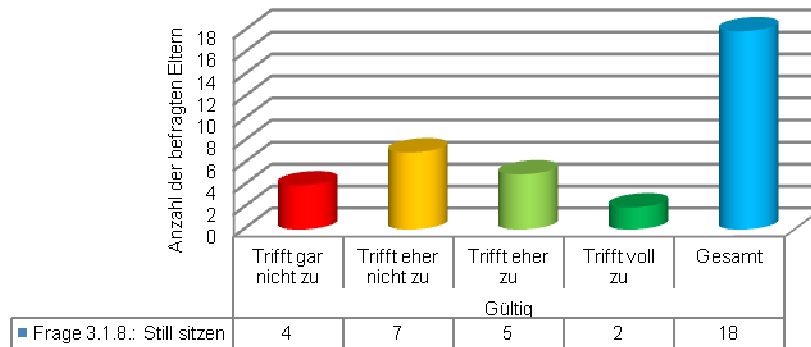
Frage 3.1.6.: Ablenkung



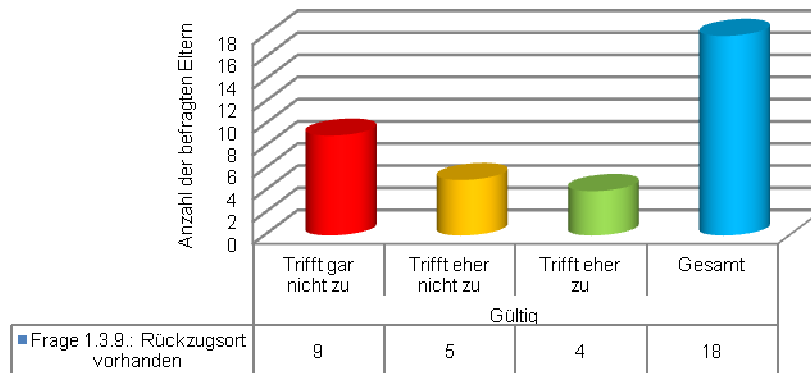
Frage 3.1.7.: Körperliche Aktivität



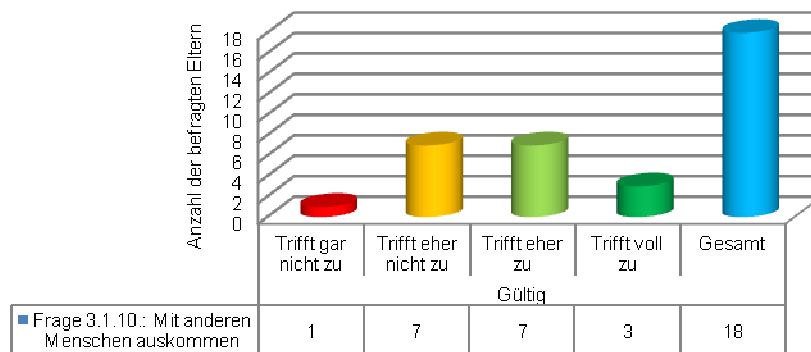
Frage 3.1.8.: Still sitzen



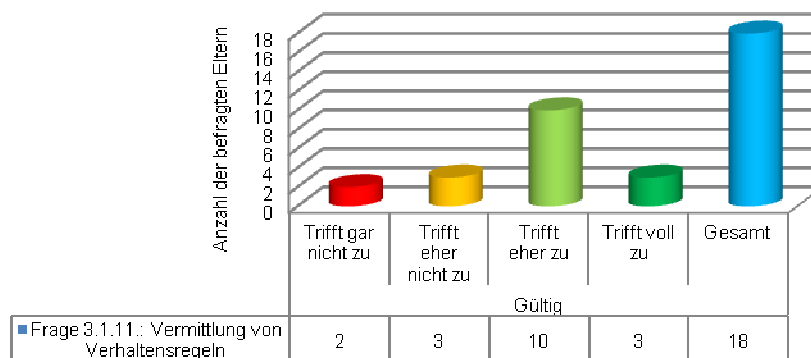
Frage 1.3.9.: Rückzugsort vorhanden



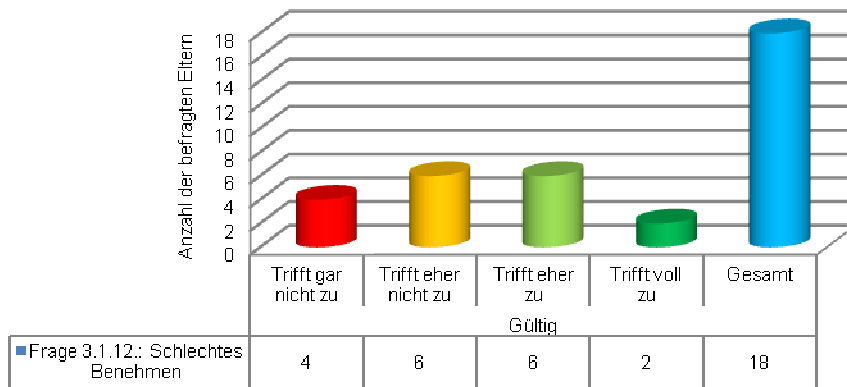
Frage 3.1.10.: Mit anderen Menschen auskommen



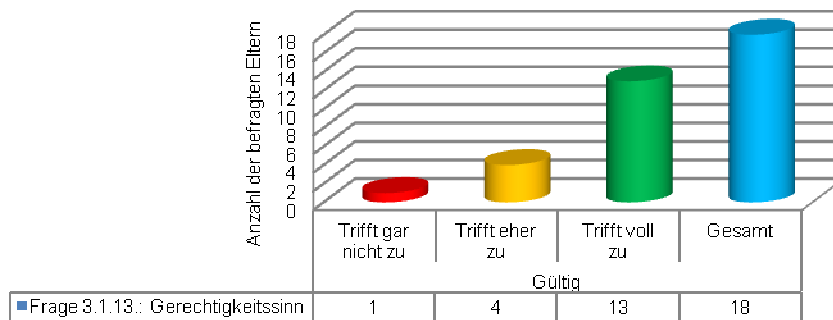
Frage 3.1.11.: Vermittlung von Verhaltensregeln



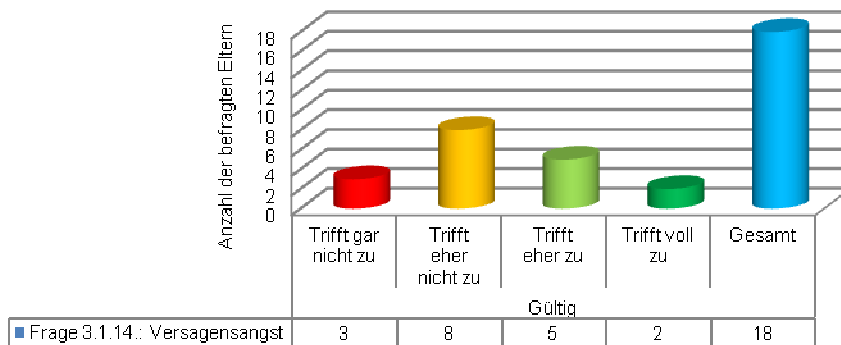
Frage 3.1.12.: Schlechtes Benehmen



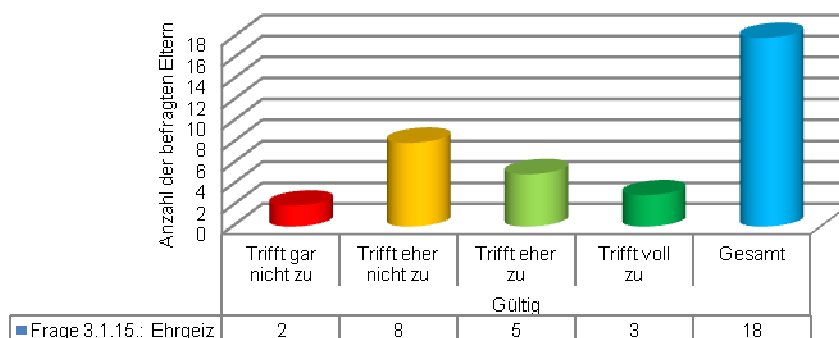
Frage 3.1.13.: Gerechtigkeitssinn



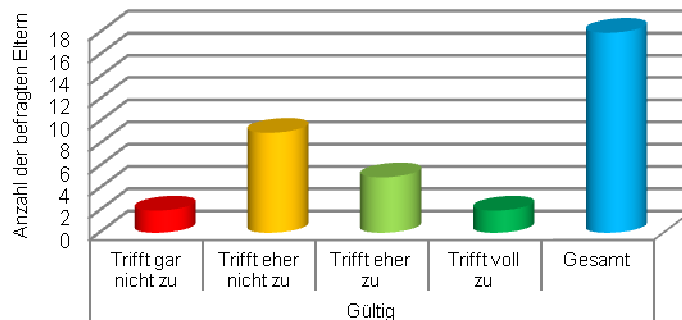
Frage 3.1.14.: Versagensangst



Frage 3.1.15.: Ehrgeiz

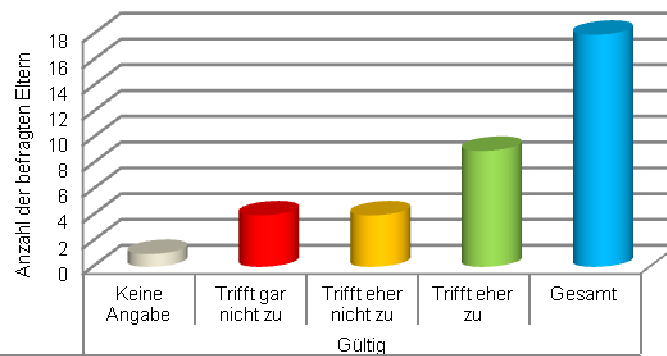


Frage 3.1.16: Gewissenhaft



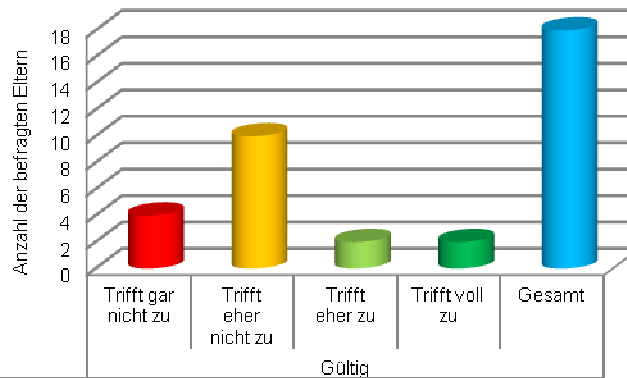
■ Frage 3.1.16: Gewissenhaft

Frage 3.1.17: Ausgelassenheit



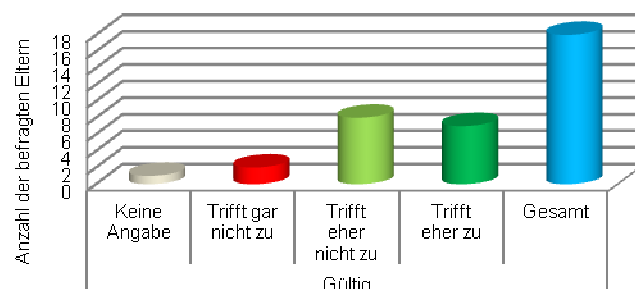
■ Frage 3.1.17: Ausgelassenheit

Frage 3.1.18.: Schüchtern / Ängstlich



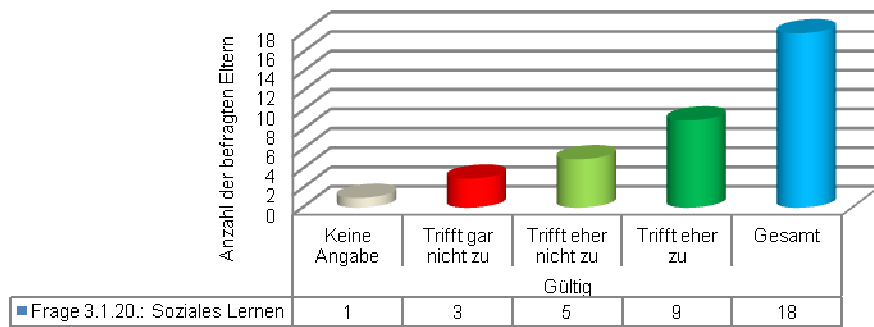
■ Frage 3.1.18.: Schüchtern / Ängstlich

Frage 3.1.1.19.: Sensibilität für Belange

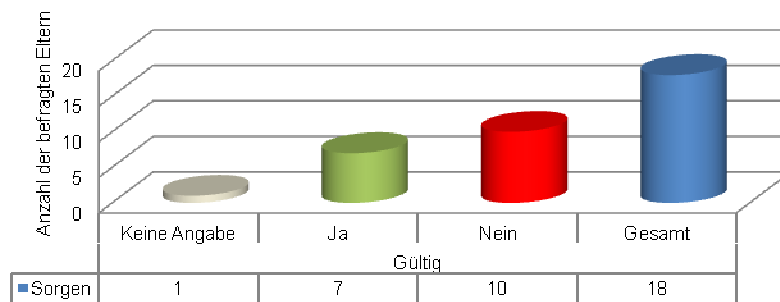


■ Frage 3.1.1.19.: Sensibilität für Belange

Frage 3.1.20.: Soziales Lernen



Frage 3.2.: Sorgen

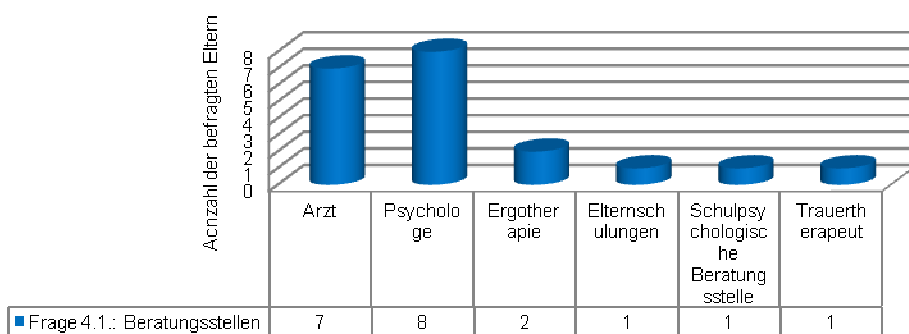


Konkrete Sorgen:

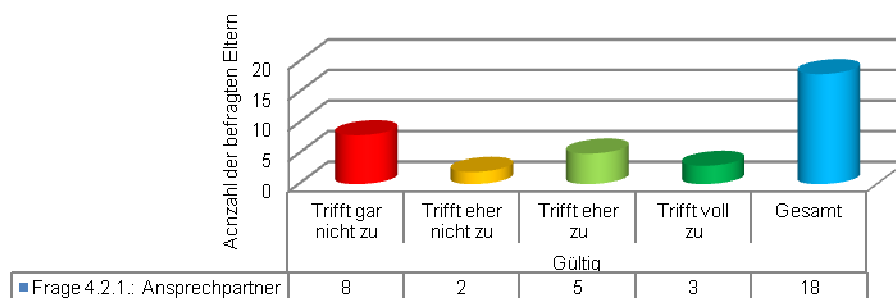
Zu langsames Arbeiten,
Sozialer Rückzug,
Lernt nicht, sich anzustrengen,
Keine Lust auf Hausaufgaben oder das
Wutausbrüche,
Perfektionismus,

Fehlende Kritikfähigkeit,
Abblocken von Lernversuchen,
Umgang mit Gleichaltrigen,
Abschreiben von Texten,
Schulverweigerung,
Ausgeprägt irrationale Ängste.

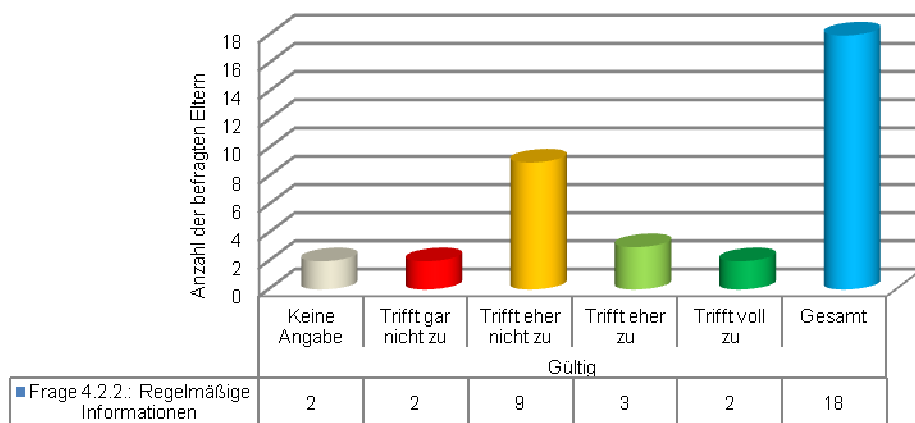
Frage 4.1.: Beratungsstellen



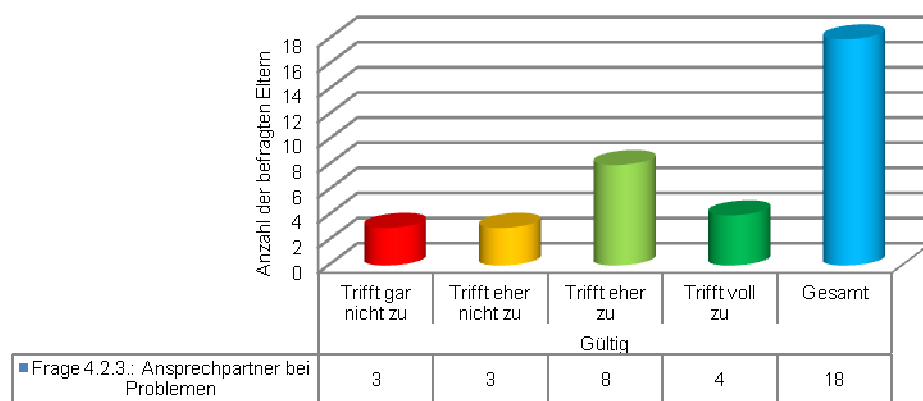
Frage 4.2.1.: Ansprechpartner



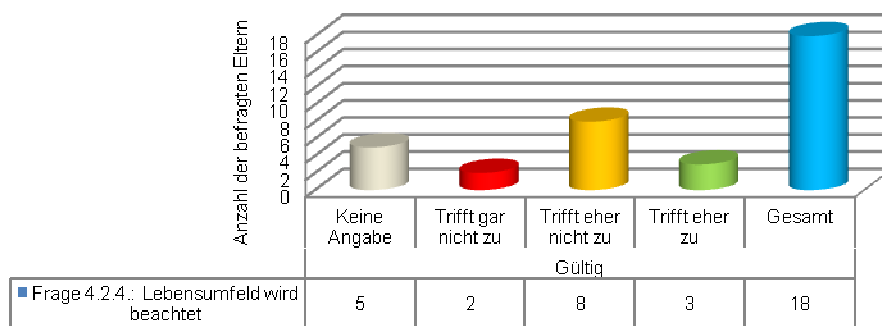
Frage 4.2.2.: Regelmäßige Informationen



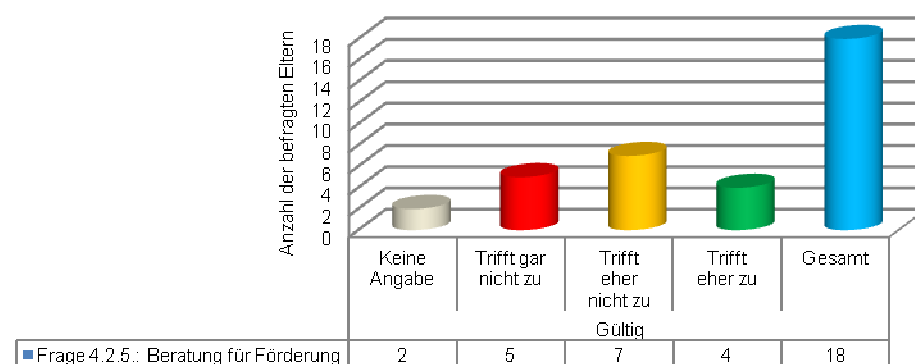
Frage 4.2.3.: Ansprechpartner bei Problemen



Frage 4.2.4.: Lebensumfeld wird beachtet



Frage 4.2.5.: Beratung für Förderung



Frage 4.3.: Weitere Wünsche / Anregungen:

- Stärker differenzierter Unterricht und zusätzliche Aufgaben
- Hochbegabung in GS-Ausbildung thematisieren
- Gesetzlicher Anspruch auf Lernbegleiter
- Gesetzlicher Anspruch auf Integrationskraft
- Fortbildungspflicht für Lehrer aller Schularten
- Praktikum vor dem Lehramtsstudium

Frage 5.1. – Vater und Mutter:**Schulabschluss**

Abitur:	Vater = 12	Mutter = 10
High School:	Vater = 1	Mutter = 0
Realschule:	Vater = 3	Mutter = 6
Fachhochschule:	Vater = 0	Mutter = 1
Hauptschule:	Vater = 1	Mutter = 0
Keine Angaben:	Vater = 1	Mutter = 1

Berufstätigkeit:	Vater = 15	Mutter = 12
Hausfrau / Mutter:	Vater = 0	Mutter = 3

Staatsangehörigkeit:

Deutsch:	Vater = 14	Mutter = 17
Italien:	Vater = 1	Mutter = 0
Indien:	Vater = 1	Mutter = 0

Frage 5.3. – Kind:**Schulform:**

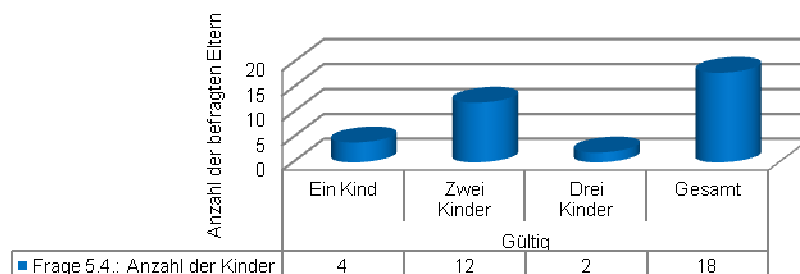
Gymnasium: 5	H-Klasse = 2; Regelklasse = 3
Grundschule: 13	H-Klasse = 0; Regeklasse = 13

Schulstufe:

Grundstufe =	1
Klasse 2 =	2
Klasse 3 =	1
Klasse 4 =	9
Klasse 6 =	2
Klasse 7 =	3

Staatsangehörigkeit:

Deutsch =	18
-----------	----

Frage 5.4.: Anzahl der Kinder**Frage 5.5. – Trennung der Eltern:**

Ja = 1 Nein = 17

Frage 5.6. – Mehrsprachigkeit:

Ja = 0 Nein = 18

Frage 5.7. – Außerschulische Aktivitäten:

Ja = 17 Nein = 1

Anhang III: Unterrichtsbeobachtungen

Kategorisierung der Elemente einer Unterrichtsstunde:

Gelbe Markierung:

Datum eines einzelnen Unterrichtstages.

Türkisene Markierung:

Fachstunde, Thema und Klassenstufe werden angegeben.

Stundenbegrüßung:

Am Gymnasium in Michaelstadt ist es üblich, dass die SuS bei Eintritt einer Lehrkraft aufstehen und diese im Chor begrüßen.

Stundenbeginn / Arbeitsauftrag / Input:

Inhalte und Arbeitsvorgehen einer Unterrichtsstunde werden kurz erläutert.

Gespräch:

Mit den einzelnen Lehrkräften wurden vor oder nach einer Unterrichtsstunde kurze Gespräche zur Klassensituation geführt.

Allgemeine Auffälligkeiten:

Beobachtungen zu einzelnen SuS, dem didaktisch-methodischen Vorgehen einer Lehrkraft oder Unterrichtsmaterialien werden näher beschrieben.

Förderung:

Unter dieser Einheit werden einerseits Fragen zum methodisch-didaktischen Vorgehen in den H-Klassen gesammelt. Andererseits werden aber auch Überlegungen geäußert, wie eine beschriebene Situation didaktisch oder methodisch hätte verändert werden können.

Montag, 14.10.2013, Erster „Schnuppertag“:

Religionsstunde, Thema „Erntedank“, Klasse 5 H:

Stundenbegrüßung:

- Gemeinsame Begrüßung = Aufstehen und im Chor „Guten Morgen Frau ...“.
- Sollte eigentlich im Chor funktionieren.
- Klappt nicht und wird 3-mal geprobt.
- Es klappt kein einziges Mal gemeinsam.

Stundenbeginn:

- Obst- und Gemüsekorb wird herum gezeigt.
- Sorten sollen aufgezählt werden.
- SuS erzählen: „Meine Mama hat schon einmal...“; „Mein Bruder kann...“.
- Thema der Unterrichtsstunde wird ohne Nachfrage vorweggenommen = Erntedank.

Arbeitsauftrag:

- Was bedeutet der leere Korb?
- Schüler X sagt etwas Unangemessenes.
- Reaktion der Lehrkraft: „Wieder einmal hast du bewiesen, dass du nichts Sinnvolles beitragen möchtest!“
- Lehrkraft wird geduzt. Reaktion der Lehrkraft: „Duzen ist wie beileidigen. Siezen zeigt Respekt!“

Weiterer Input:

- Bericht über Erntedank wird vorgelesen.
- SuS sollen sich Inhalte merken und danach ein Arbeitsblatt (AB) bearbeiten.
- SuS sitzen größtenteils ruhig zusammen und hören zu.
- SuS beantworten Fragen korrekt, beziehungsweise können sich Fragen auch gegenseitig beantworten.
- In Stillarbeit oder in Partnerarbeit soll ein weiteres AB bearbeitet werden.
- SuS arbeiten größtenteils still und nutzen die Plakate an der Tafel zur Bearbeitung.
- Rundgang = AB wird ganz unterschiedlich bearbeitet:
Mädchen = viel Text, sehr saubere Schrift;
Jungen = Fassen sich eher kurz, verwenden keine Farben oder das Lineal.
- SuS sollen ihre Texte dann auf Folie übertragen und am OHP präsentieren.
- Einige SuS bleiben völlig unbemerkt, während sich einige Jungen am OHP um die Präsentation streiten.

Ein Schüler (Michael) fällt auf, weil:

- Sitzt in der ersten Reihe außen rechts, hat keinen Sitznachbarn.
- Die meisten SuS haben bereits ihre Unterrichtsmaterialien auf dem Tisch, Michael gehört nicht dazu, was sich auch bis kurz vor Ende der Stunde nicht ändert.
- Wird von der Lehrkraft mehrmals ermahnt, weil:
 - Quatscht dazwischen, stört durch Geräusche die er mit seinem Mund produziert, wackelt mit seinem Stuhl, steht häufig auf und setzt sich wieder hin, malt andere SuS mit seinen Stiften an, benutzt seine Arbeitsmaterialien als Waffen.
- Michael bearbeitet die Aufgaben auf einem Arbeitsblatt während der Stillarbeitsphase ohne obig genannte Störungen und kann den Arbeitsauftrag nachvollziehbar erklären.
- Michael beantwortet alle Fragen auf dem Arbeitsblatt, verwendet aber eine unangemessene Wortwahl (Dornenkranz = „komischer Kranz“, etc.).

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Handzeichen-Meldung wird zu Beginn der Stunde von den SuS gar nicht genutzt.
- SuS unterhalten sich häufig miteinander.
- SuS melden sich und berichten aus ihrem Alltagsleben.
- SuS nehmen Fragen oder Inhalte vorweg.
- Wird ein Schüler angesprochen, so wird nicht gewartet, bis alle SuS zuhören. Es herrscht kontinuierlich eine allgemeine Unruhe.

- Es bestehen kaum didaktische Elemente oder Rituale (Stiller Impuls, Ruhezeichen, eingeübte Sozialformen, keine gemeinsame Verabschiedung).
- Das Klassenzimmer ist (ungewohnt) karg eingerichtet: Keine Poster, Fensterbilder, Kalender, keine Regelplakate; Steckbriefe der SuS wurden aufgehängt; Kein PC oder diverse andere Arbeitsmaterialien sind sichtbar.

Gespräch:

- Lehrkraft macht darauf aufmerksam, dass die H-Klassen aus weniger SuS bestehen als die anderen Klassen an der Schule (ca. 16 SuS)
- Die Bearbeitung von Lückentexten sei besonders problematisch. Die SuS hätten zwar das Wissen, jedoch keine angemessene Arbeitstechnik.
- Es gebe große Konzentrationsprobleme innerhalb der H-Klasse.
- Die SuS hätten ein großes Geltungs- und Mitteilungsbedürfnis.
- Die Anwendung von Sozialformen gestalte sich schwieriger als in anderen fünften Klassen.

Sportstunde, Thema „Handball“, Klasse 6 H:

Gespräch:

- Vor Unterrichtsbeginn macht die Lehrkraft darauf aufmerksam, dass sich ein Mutist in der Klasse befinden würde

Stundenbeginn + Aufwärmspiel:

- Alle SuS haben Sportkleidung dabei und erscheinen pünktlich in der Halle.
- Begrüßung funktioniert durchaus problemfreier als in der 5 H.
- Meldekultur scheint vorhanden zu sein = Regel lautet „Eine Frage pro Person“.
- SuS erzählen auch in dieser Klasse ungefragt Geschichten aus ihrem Alltag.
- SuS beteiligen sich rege am Unterricht = alle wollen unbedingt der „Fänger“ für das Aufwärmspiel sein.
- Nach dem Spiel kommen alle SuS geordnet wieder zusammen.

Arbeitsauftrag, Handball:

- SuS besprechen im Vorfeld Taktiken für das Spiel.
- SuS wechseln sich in ihren Rollen größtenteils gleichberechtigt ab.

Abschlussspiel:

- Es werden zwei Gruppen aufgeteilt, welche sich im Anschluss die Spielerrollen selbst zuteilen sollen.
- Es kommt zu verbalen Auseinandersetzungen „Ich bin...“, „Nein ich bin das schon...“, etc.
- SuS sprechen sehr offen, deutlich und lautstark miteinander.
- Ein Schüler traut sich sehr viel zu und beteiligt sich als Torwart auch im offenen Spielfeld.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Einzelne SuS spielen die Spiele als „Einzelgänger“.
- Es kommt zu keinen gegenseitigen Angriffen oder Provokationen.
- Eine „Null-Bock-Einstellung“ ist nicht ersichtlich.
- Regeln werden eingehalten.
- Komplexe Spielabläufe werden verstanden und eingehalten.
- SuS ist es auch möglich, auf Anweisung leise zu werden.

Dienstag, 15.10.13, Zweiter „Schnuppertag“:

Kunststunde, Thema „Figuren basteln“, Klasse 7 H:

Gespräch:

- Vor Beginn der Stunde berichtet die von „Verhaltensauffälligkeiten“ in dieser Klasse.

- Lehrkraft meint, dass sie heute froh sei, dass vier SuS fehlen, welche normalerweise sehr auffällig und anstrengend seien.

Stundenbeginn:

- Begrüßung klappt problemlos.
- Kurzer inhaltlicher Rückblick = Papier wurde zerknüllt und gegen das Licht gehalten, daraus sollen nun Figuren gebastelt werden.

Arbeitsauftrag I:

- SuS arbeiten in Einzel- oder Partnerarbeit.
- Keine Probleme erkennbar, SuS arbeiten fleißig an ihren Figuren.
- SuS dürfen Laptop der Lehrkraft nutzen, um Figuren zu recherchieren.
- SuS unterhalten sich viel miteinander, aber, soweit erkennbar, immer über das Stundenthema.
- Rundgang der Verfasserin ergibt:
 - Jungen berichten von vielen kreativen Ideen,
 - Bearbeitungen der Mädchen gleichen sich sehr untereinander,
 - Jungen zeigen sich feinmotorisch sehr geschickt + können ihre Ideen und Zeichnungen auch verbal sehr anschaulich beschreiben

Nachbesprechung Arbeitsauftrag I:

- Ein gemeinsames und ungestörtes Zusammenkommen funktioniert nicht.
- Ein Schüler beteiligt sich nicht an der allgemeinen Diskussion, sondern imitiert die gebastelten Figuren.
- SuS lenken sich gegenseitig mit ihren Materialien ab.
- Ein weiterer Schüler nimmt die Führung in die Hand und ruft seine Klasse zur „Contenance“ auf.
- Zwei SuS streichen sich gegenseitig über die Haare.
- Ein Mädchen streichelt einem Jungen die Handinnenfläche mit einem Pinsel.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Meldekultur scheint vorhanden zu sein.
- Jungen unterhalten sich lautstark auch über mehrere Tische hinweg miteinander.
- Mädchen melden sich fast gar nicht und bewegen sich auch kaum durch den Raum.
- SuS dürfen sich auch gegenseitig „verweisen“, das heißt sie machen ihre Grenzen deutlich: „Lass das doch mal!“, „Jetzt hör doch mal auf damit!“
- Sprachliche Besonderheiten aus den Erzählungen der SuS:
 - Gallionsfigur“, „Proportionen“, „Charakteristika“, „Gesichtsstruktur“, „populus = Populärmusik = beliebt“
- Drei SuS sitzen abseits der Klasse.
- Diese zeigen einen großen Bewegungsdrang: „Kabbeleien“ untereinander, diskutieren angeregt über das Stundenthema, kommen Auftrag der Lehrkraft nicht nach, Material zu besorgen und mit der Arbeit zu beginnen
- Sobald die SuS selbstständig mit den Arbeiten beginnen sollen, bricht das Chaos aus:
 - SuS unterhalten sich angeregt untereinander, holen sich keine Materialien oder beschließen sich gegenseitig damit, gehen an die Tafel und malen etwas, etc.

Arbeitsauftrag II:

- Die drei störenden Jungen werden nun auseinander gesetzt.
- Arbeit soll in Einzelarbeit gelöst werden, es herrscht allerdings noch allgemeines Chaos.
- Ein Schüler übernimmt die Führung und ruft: „Wir sind jetzt 20 Sekunden lang total leise!“
- Es entwickelt sich dadurch in der Klasse eine „Flüstersprache“.
- Die Flüsterphase wird bis zum Stundenende durchgehalten.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Es werden verschiedene „Deals“ zwischen Klasse und Lehrkraft ausgehandelt: Kuchen backen, Schokolade mitbringen, Duzen/Siezen, Mitarbeitswette, etc.

- Ein Blick ins Klassenbuch ergibt Einträge einzelner SuS an jedem Tag der vergangenen Wochen.

➤ Förderung?

Gibt es klassenübergreifend einheitliche Regelungen für Verhaltensverstöße? Gibt es Absprachen zwischen den Lehrkräften über Regelungen? Gibt es einheitliche Systeme zur Verhaltensbeurteilung?

Gespräch:

- Mit einem Schüler wurden „Sondereinbarungen“ über sein Verhalten getroffen.
- Hochbegabte SuS schreiben kaum gute Noten.
- Ein allgemeiner Infotag zum Thema Hochbegabung für Lehrkräfte wäre wünschenswert.
- Lehrkraft beschreibt die Organisation von Materialien und sich selbst seitens der SuS als problematisch.
- Es mangelt auch seitens der Lehrkräfte an entsprechender Methodik und Didaktik, ein Fundus wäre wünschenswert.
- Problematisch sei, dass einige SuS durch das Überspringen von Klassenstufen jünger seien als das eigentliche Gymnasialalter = Sorge um weitere psychische und physische Entwicklung dieser SuS.

Musikstunde, Thema „Popmusik“, Klasse 7 H:

Stundenbeginn:

- Bevor ein gemeinsamer Beginn eingeleitet werden kann, ziehen zwei SuS einem anderen den Stuhl unter den Füßen weg.
- Der betroffene Schüler knallt auf den Boden und sagt, dass er sich weh getan hat.
- Lehrkraft verhält sich weiterhin ruhig und initiiert ein ernsthaftes Gespräch mit der ganzen Klasse über den Vorfall.
- Lehrkraft macht der Klasse Grenzen des Verhaltens bewusst und spricht mit ihnen über mögliche Gefühle in solch einer Situation.
- Eine Entschuldigung von den beiden SuS wird allerdings nicht eingefordert.

Arbeitsauftrag I:

- Französischer Liedtext wird zum gemeinsamen Singen ausgeteilt.
- Alle SuS beteiligen sich störungsfrei am musikalischen Input.
- Teile eines Popsongs werden an der Tafel durch ein Klassengespräch gesammelt.
- Anschließend erfolgt eine Einzelarbeit mit AB.
- SuS werden wieder lauter, einzelne SuS machen „Pssst!“.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

➤ Förderung:

- Wenn es der Lehrkraft zu laut wird, dann benutzt sie zur Einforderung von Ruhe nicht ihre eigene Stimme, sondern zählt mit ihren Fingern von 5 herunter. Es bedarf keiner weiteren Erklärung dieser Methode, alle SuS beginnen zu schweigen.
Das Vorgehen wird sinnvoll eingesetzt und wird von den SuS akzeptiert. Findet dieses Vorgehen auch in den anderen H-Klassen statt?
- Der Junge, welcher im Kunstunterricht noch als sehr störend auffiel, wurde von Musiklehrkraft gleich zu Beginn der Stunde nach ganz vorne gesetzt. Es sind keine Störungen mehr bemerkbar und der Junge beteiligt sich aktiv am Unterrichtsgeschehen.

Freitag, 08.11.13, Dritter „Schnuppertag“:

Geschichtsstunde, Thema „Ägypten“, Klasse 6 H:

Gespräch:

- Insgesamt eher problemloser Unterricht.
- Es sei angeblich ein Schüler dabei, welcher starke Verhaltensauffälligkeiten zeige, beispielsweise sieht er manchmal Außerirdische oder „tickt aus“.

Stundenbegrüßung:

- Alle SuS stehen vorbildlich auf und die Begrüßung funktioniert problemlos im Chor.

Stundenbeginn + Arbeitsauftrag I:

- Bild von Sarkophag und Mumie wird gezeigt.
- Bild soll nur beschrieben werden, es wird betont, dass kein Faktenwissen oder eine Interpretation gewünscht sind.
- Einzelne SuS beschreiben das Bild in langen und detailgenauen Sätzen, z.B.: „Ich sehe eine menschenformähnliche Truhe, in der sich etwas in weißen Stoff Eingehülltes befindet!“
- Im Anschluss an das Gespräch fragen einige SuS nach der Verschriftung verschiedener Wörter, z.B. Sarkophag, Hieroglyphen, etc.
- Mädchen beginnen in Gruppen zu arbeiten, Jungen arbeiten vermehrt in Einzelarbeit.
- Eigentlich sollen alle SuS in Einzelarbeit arbeiten. Einige SuS wollen sich bereits davor gegenseitig helfen – Lehrkraft möchte das nicht und bleibt einziger Ansprechpartner für Fragen.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Die SuS beschwerten sich über das schriftliche Vorgehen zur Bearbeitung der Aufgaben. Die Aufgaben sollen mit Lineal und Buntstiften bearbeitet werden, Kategorien und Stichworte gesammelt werden.
- Die SuS kommentieren:
 - „Das sind doch Babyaufgaben!“, „Das nervt das so zu machen!“, etc.
- Die Arbeitsergebnisse fallen entsprechend unterschiedlich aus: Fließtexte, einzelne Stichworte, Elemente angemalt, Einkreisen von Elementen, Interpretationen, etc.
- Die Anweisungen der Lehrkraft sind sehr organisiert und deutlich
Einzelne Arbeitsschritte werden nacheinander verständlich erläutert, es wird kaum nachgefragt.
- Lehrkraft zeigt sich sehr offen und ist jederzeit ansprechbar.
- Lehrkraft erteilt genaue Zeitangaben zur Bearbeitung von Aufgaben.
- Lehrkraft muss kaum für Ruhe sorgen oder erhält Verständnisfragen.

➤ Förderung:

- Im Klassenraum sind groß und deutlich sichtbar Verhaltens- und Benimmregeln aufgehängt worden.
*Deutet darauf hin, dass Verhalten der Klasse bereits thematisiert wurde.
Auch eine Notwendigkeit für die anderen H-Klassen?*
- Es wurden auch Steckbriefe aufgehängt und eine Pinnwand für Notizen ist vorhanden
Im Klassenzimmer befinden sich braune abgeschlossene Holzkisten, in welchen die SuS Arbeitsmaterialien lagern können.

➤ Förderung:

*Gibt es in der Schule einen Fundus für Materialien zur Differenzierung des Unterrichts, insbesondere für die H-Klassen und Klasse 5 H?
Können die SuS sich selbstständig mit verschiedenen Arbeitsmaterialien organisieren?*

Kurzer „Zwischenfall“:

- Ein Schüler kommt zu spät in den Unterricht.
- Die Klasse reagiert darauf folgendermaßen:
„Du kommst ja schon wieder zu spät!“, „Im letzten Jahr war das ja noch schlimmer!“

Arbeitsauftrag II:

- Quellen lesen und in eigenen Worten wiedergeben.
- Lehrkraft sind erneut verschiedene Arbeitstechniken wichtig (unterstreichen, etc.) und betont „Das sind keine Kindergartenaufgaben! So müsst ihr das im Abitur auch machen können!“
- Die meisten SuS scheinen dennoch zunächst „drauf los“ zu schreiben, vereinzelt werden Farbstifte oder Lineale verwendet.
- SuS verweisen sich gegenseitig als Hilfestellung, dass auch bereits im Deutschunterricht Bild- und Personenbeschreibungen gemacht wurden.

Musikstunde, Thema „Camille Saint-Saens“, Klasse 6 H:

Stundenbegrüßung:

- Klappt insgesamt problemlos.

Stundenbeginn, Phantasiereise:

- Die Einleitung der Phantasiereise gestaltet sich schwierig:
„Soll ich meinen Kopf in die Jacke stecken? Oder meine Jacke in den Kopf?“,
„Schuhe bitte vom Stuhl nehmen!“;
Ein Schüler beginnt zu „quietschen“, er schnarcht und schnauft zu Beginn der Reise außerdem gut hörbar;
- Einige SuS machen die „gedanklichen Aufforderungen“ körperlich behutsam nach:
Mit den Füßen laufen, Hände in den Sand stecken, Hände nach Wasser ausstrecken, etc.
- Ca. 10 Minuten lang können sich alle SuS völlig auf die Reise einlassen, es herrscht absolute Stille.
- SuS kommen auch angemessen ruhig von der Reise zurück.

Arbeitsauftrag:

- Es wird danach gefragt, welches Tier musikalisch vorgestellt wurde.
- Es wird dazu ein AB ausgeteilt. Die Lehrkraft erläutert detailgenau, wie das AB zu bearbeiten ist.
- Ein Schüler löst den Auftrag sechs verschiedenfarbige Buntstifte zu verwenden kreativ:
Er verwendet 6 verschiedene Orangetöne.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Einigen SuS fällt es schwer, die Antworten zu den Fragen zunächst für sich zu behalten. Sie sprechen die Lösungen „leise“ vor sich hin oder melden sich vehement.
- Bei großer Unruhe verwendet die Lehrkraft erneut das Herunterzählen mit den Fingern.
- Die Lehrkraft spricht ab und zu einzelne SuS direkt mit einer Frage an, welche zwischenzeitlich gestört haben.
- Ein Schüler fällt kontinuierlich durch Störungen auf, verhält sich entweder verbal unangemessen oder macht sich durch körperliche Aktivitäten bemerkbar (wirft Stifte auf den Boden, kickt Stifte auf dem Boden mit dem Fuß durch den Raum, dreht sich auf seinem Stuhl, etc.)
- **Förderung:**
*Diesem Schüler separate Arbeitsaufträge erteilen:
OHP anschließen, Folien beschriften, Lösungen benennen, etc.*
- Die Lehrkraft entspannt die allgemeine Unruhe zum Stundenende mit dem Versprechen, dass kurz vor dem Glockenläuten die SuS noch einmal zur Musik tanzen dürfen.

Montag, 11.11.2013, Hospitationen in der Klasse 5 H:

Deutschstunde, Thema „Herbstlyrik“:

Stundenbegrüßung:

- Es wird deutlich, dass die Begrüßung mit der Klasse geübt wurde, denn die Lehrkraft macht klare Ansagen:
„Bitte aufstehen!“, „Bitte das nachher einpacken!“, etc.

Nachbesprechung der Theateraufführung + Arbeit mit Theaterpädagogen:

- Michael äußert sich eher negativ indem er betont, dass die Arbeit „sehr anstrengend“ gewesen sei und die SuS „nicht einmal aufs Klo“ hätten gehen dürfen.

Stundenverlauf: Arbeitsauftrag - SuS sollen ein Gedicht von Mörike puzzeln:

- Die SuS sollen die einzelnen Verse ausschneiden, neu sortieren und aufkleben.
- Es werden unterschiedliche Arbeitstechniken deutlich:
Manche schneiden erst und überlegen dann,
manche nummerieren zunächst die Verse durch,
manche nummerieren und schneiden dann einen groben Rahmen aus, etc.
- Einige SuS kennen den Titel des Gedichts und müssen dazu ermahnt werden, diesen nicht laut heraus zu rufen.
- Ein Mädchen wackelt kontinuierlich mit ihrem Stuhle, steht auf und setzt sich wieder hin.

- Michael lässt verlauten, dass er das Gedicht nicht auswendig lernen wird.
- Der Arbeitsauftrag kann in Gruppenarbeit gelöst werden. Diese nutzt Michael dazu einen anderen Schüler darum zu bitten, seine Puzzelteile ebenfalls auszuschneiden, anzuordnen und aufzukleben, wozu sich dieser lachend bereit erklärt.
- Michael selbst nutzt die Zeit des Bastelns dazu, Girlanden zu erstellen, Männchen auszuschneiden oder einzelne Buchstaben bunt anzumalen.
- Michael erfragt die Lösung des Gedichtes nachträglich bei der Lehrkraft.
- Michael beteiligt sich nach diesem Arbeitsauftrag nicht daran, die erarbeiteten Regeln für das Versmaß des Gedichtes von der Tafel abzuschreiben.
- Zum Abschluss der Stunde wird eine Hausaufgabe an die Tafel geschrieben, welche Michael nicht in sein Hausaufgabenheft schreibt, sondern direkt beginnt zu bearbeiten.

Englischstunde, Thema „Vokabeln“:

Stundenbegrüßung:

- Lehrkraft wird nicht wie die anderen Lehrkräfte mit Aufstehen und Chorgesang begrüßt.
- Lehrkraft fordert dies auch nicht ein.
- Lehrkraft lobt SuS für die vergangene Theateraufführung.
- SuS möchten direkt etwas dazu beitragen, es entstehen Einzelgespräche zwischen SuS und der Lehrkraft.
- Die anderen SuS streiten sich derweil um Schokolade.
- Das Datum soll angeschrieben werden, hierzu besteht anscheinend eine konkrete Reihenfolge.

Stundenbeginn: Abfrage der neu zu lernenden Vokabeln:

- Während die Lehrkraft einzelne SuS zur Übersetzung der neuen Vokabeln aufruft, ist Michaels Blick auf seinen Tisch gerichtet, er schaukelt mit dem Stuhl und pfeift.
- Einzelne SuS beginnen sich selbstständig zu melden. Michael gehört nicht dazu und wird auch nicht dazu aufgefordert.
- SuS fragen aber auch kontinuierlich nach, welche Vokale / welcher Satz zuletzt genannt wurde, stehen auf und schauen bei anderen SuS ab, etc.
- Michael packt sein Mäppchen aus, zieht alle Stifte aus diesem, legt sie auf den Tisch und sortiert sie neu ein.
- Michael bastelt mit seinen Stiften Flugzeuge und wirft diese durch den Klassenraum.
- Die Lehrkraft muss häufig um Ruhe und Aufmerksamkeit bitten.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Die SuS beschwerten sich über das „Grammarbook“:
Es sei viel zu viel Inhalt, aber wenig Schreibarbeit
- Einige SuS bemerken, dass für sie die Stundeninhalte zu schnell abgearbeitet werden, die Lehrkraft verweist auf den Tafelanschrieb, welcher Orientierung geben soll.
- Die Stunde wird größtenteils durch Frontalunterricht geführt.
- Es entstehen viele Einzeldiskussionen, während welchen andere SuS nicht beachtet werden oder sich selbst beschäftigen.

➤ **Förderung:**

*Es wird deutlich, dass die SuS klare Signale für einzelne Arbeitsschritte benötigen:
Allgemeine Begrüßung auch für diese Stunde beibehalten (möglicherweise auf Englisch?).
Aufgaben und Arbeitsschritte anschreiben, damit sich SuS daran orientieren können?*

Gespräch:

- Lehrkraft bemerkt, dass die einzelnen SuS zunächst auf denselben Stand gebracht werden müssten, da große Unterschiede bestehen würden (unterschiedlicher Wortschatz, unterschiedliche Bearbeitungsgeschwindigkeit, etc.).

Religionsstunde, Thema „Reformation / Martin Luther“:

Stundenbeginn:

- Die Religionslehrkraft ist nach der Pause kurzzeitig noch nicht anwesend. Es herrscht ein allgemeiner Tumult in der Klasse:
 - Die SuS rennen durch den Raum, schlagen sich gegenseitig, kämpfen mit ihren Trinkflaschen gegeneinander, schreien und brüllen sich an.
- Die Religionslehrkraft betritt den Raum und muss wortgewaltig durchgreifen.
- Michael scheint die Aufforderungen der Lehrkraft nicht mitbekommen zu haben. Er rennt als letzter noch aktiver Schüler einmal quer durch den Raum und schreit, dass er raus will.

Stundenverlauf:

- Die Lehrkraft verweist alle SuS auf ihre Plätze und versucht die Stunde offiziell zu beginnen.
- Michael verhält sich während des Unterrichts unter anderem folgendermaßen:
 - Er kommentiert die Anweisungen der Lehrkraft (z.B.: „Ja ja, ist klar, blablabla!“) und verlässt kontinuierlich seinen Sitzplatz.
 - Michael meldet sich und bittet darum, auf die Toilette gehen zu dürfen. Auf dem Weg zur Tür des Klassenzimmers ruft er laut „Touch down!“ und wirft sich mit seinem ganzen Körper auf den Boden. Alle SuS beginnen zu lachen, Michael öffnet die Türe und rennt den Flur entlang.
 - Im weiteren Verlauf der Stunde läuft Michael zum Papierkorb und gibt vor, dort Müll einzuwerfen. Er sucht den Blick der Lehrkraft, diese ist momentan aber mit anderen SuS beschäftigt. Michael öffnet den Wasserhahn und signalisiert seinen Mitschülern dieses Vorgehen durch Handzeichen. Michael kehrt zu seinem Platz zurück ohne den Wasserhahn wieder abzudrehen. Erst nach einiger Zeit bemerkt die Lehrkraft den laufenden Hahn und dreht ihn kommentarlos wieder zu.
 - Michael beginnt Schimpfwörter in das Klassenzimmer zu rufen und stimmt verschiedene Lieder an.

Filminput:

- Es wird ein Film über Martin Luther gezeigt, zu welchem die SuS parallel Fragen auf einem Arbeitsblatt beantworten sollen.
- Michael setzt sich zu Beginn des Films verdreht auf seinen Stuhl, sodass die Lehne nach vorne zeigt.
- Michael legt seinen Kopf auf der Lehne ab und schaukelt eine Weile mit dem Stuhl.
- Michael verhält sich während des Films verbal schweigsam.
- Nach dem Film verhält sich Michael folgendermaßen:
 - Er geht erneut an den Wasserhahn um dort zu trinken.
 - Er schmeißt einen Besen um.
 - Er schaukelt erneut kontinuierlich mit seinem Stuhl.

Stundenabschluss:

- Michael wurde während der gesamten Unterrichtsstunde mehrfach ermahnt. Er erhält zum Stundenende eine letzte Chance, welche er verfehlt, da er die Lehrkraft erneut in einer Arbeitsanweisung missgünstig unterbricht.
- Michael erhält einen Klassenbucheintrag.
- Michael reagiert darauf folgendermaßen:
 - Er verschränkt die Arme und fixiert die Lehrkraft mit seinem Blick.
 - Für einige Minuten verhält sich Michael verbal und körperlich unauffällig.
 - Michael meldet sich 2-mal, wird allerdings nicht aufgerufen.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Ein weiterer Schüler verhielt sich während der unterschiedlichen Störungen durch andere SuS sehr vorbildlich, das heißt er saß ruhig und aufmerksam auf seinem Platz, hatte entsprechende Arbeitsmaterialien auf dem Tisch und meldete sich immer mit einem Handzeichen.

➤ Förderung:

Umdenken ermöglichen? Das heißt insbesondere auf das angemessene Verhalten dieses Schülers aufmerksam machen. Benennen, was er gut gemacht hat, als Vorbild zeigen? Dies

bedeutet auch gleichzeitig eine Wertschätzung dieses Jungen, welcher im Unterricht ansonsten kaum bemerkt wird, da er nicht negativ auffällt.

Musikstunde, Thema „Taktarten“:

Stundenbegrüßung:

- Der Chorgesang wird mit Klatschern verbunden: „Guten XX Morgen XX“
- Lehrkraft macht diese Begrüßung ebenfalls mit, das heißt es begrüßen sich alle gegenseitig.

Stundenbeginn:

- Mehr als die Hälfte der SuS aus der Klasse 5 H kommt zu spät in den Unterricht, wobei Michael als Letzter den Musikraum betritt.
- Michael wird für sein Verhalten ermahnt. Mit der ganzen Klasse wird das Zuspätkommen aller besprochen.
- Michael legt während des Gespräches seine Füße auf den Tisch, wofür er erneut ermahnt wird mit der „gelb-orangenen Karte“ (letzte Chance!).

Arbeitsauftrag: Taktarten finden und klatschen:

- Die SuS dürfen in jede Musikstunde eigene Musik mitbringen, welche an einen großen Lautsprecher angeschlossen wird. Zur Musik sollen alle SuS dann unterschiedliche musikalische Einheiten am gesamten Körper nachklatschen und nachspüren.
- Das Anschließen des iPod eines Mitschülers misslingt. Michael geht nach vorne zu seinem Mitschüler und bietet seine Mithilfe an. Er wird von der Lehrkraft wieder weggeschickt.
- Das Nachklatschen der musikalischen Einheiten zur Musik scheint Michael problemlos zu gelingen. Er beteiligt sich ohne Störungen am Arbeitsauftrag und scheint sich auf die Abläufe zu konzentrieren.
- Die SuS sollen als neuen Auftrag die Taktarten mit ihren Fingern anzeigen. Michael zeigt hierbei nur seinen Mittelfinger.

Weiterer Input:

- Einzelne SuS dürfen der Klasse etwas auf ihren erlernten Instrumenten vortragen.
- Einzelne SuS geben Feedback.
- Weiterer Schüler verhält sich während dieses Inputs unangemessen. Macht Geräusche mit seinem Mund, bastelt Papierflieger, steht auf, spricht mit anderen SuS, etc.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Die SuS verwenden hin und wieder ihr Handy zur Recherche.
- Das Handy wird meist heraus geholt, wenn ein Schüler nach seiner Handmeldung nicht dran genommen wurde.

➤ Förderung:

Methodenvielfalt? Weitere Arbeits- und Fördermaterialien für SuS ermöglichen?

- Einige Mädchen rufen, ähnlich wie Michael, ebenfalls häufiger ohne Meldung in den Raum hinein. Sie sagen beispielsweise: „Ihr Stift liegt im Weg!“, „Ich seh nix!“, „Man kann das nicht lesen“, etc.). Die Mädchen werden nicht verwarnt.

Montag, 18.11.2013, Fokussierung der Beobachtungen auf Michael:

Deutschstunde, Thema „Rätsel“:

Stundenbeginn: Hausaufgabenkontrolle:

- Michael hat seine Hausaufgaben nicht dabei und kann das Fehlen auch nicht durch einen so genannten „Hausigutschein“ ausgleichen. Michael wird deshalb angewiesen, nach der Stunde zur Lehrkraft zu kommen und erhält eine Strafarbeit.

➤ Förderung:

Michael keine Strafarbeit, sondern Zusatzaufgaben während der Unterrichtsstunde geben, z.B. Folie am OHP beschriften, sich überlegen, wie man die Lösungen hätte präsentieren können, etc.

- Da Michael alleine sitzt, kann er die Besprechung der Hausaufgaben nicht verfolgen. Ihm wird kein Partner zugeteilt und er selbst bleibt passiv an seinem Sitzplatz.
- Die Lehrkraft geht auf Michael ein und motiviert ihn zur Mitarbeit, indem sie ihm eine Frage stellt. Michael antwortet nicht.

Arbeitsauftrag: Arbeitsblatt bearbeiten:

- Michael hat seit 30 Minuten keine Arbeitsmaterialien auf dem Tisch.
- Beim Austeilen der Blätter wird Michael vergessen. Die Lehrkraft bemerkt dieses und ein Mitschüler wirft Michael ein Arbeitsblatt zu.
- Die Lehrkraft weist Michael an, seine Arbeitsmaterialien hervor zu holen. Michael holt sein Mäppchen.
- Das Arbeitsblatt wird frontal am Tageslichtprojektor gelöst. Die SuS melden sich hierzu mit Handzeichen. Michael hat seinen Blick auf das Arbeitsblatt gesenkt, schreibt aber nicht mit.
- Michael meldet sich, um das Lösungswort zu nennen. Er wird aber nicht aufgerufen, sondern es wird darauf verwiesen, dass das Wort erst gezeichnet werden soll.
- Michael erhält während der zweiten Arbeitsphase von der Lehrkraft seine Strafarbeit.

➤ Förderung:

Michael hätte positiv dafür gelobt werden können, dass er sich beteiligt, beziehungsweise es hätte darauf verwiesen werden können, dass er nachher seine Antwort als Erster sagen darf. Das Ausgeben der Strafarbeit während des noch laufenden Unterrichts deprimiert Michael vermutlich zusätzlich und demotiviert ihn, sich weiter zu beteiligen?

Stundenabschluss:

- Es wird Geld für einen Ausflug eingesammelt. Michael hat das Geld zuhause vergessen.

➤ Förderung:

Statt Michael Strafarbeiten oder „letzte Chancen“ zu geben, könnte mit ihm besprochen werden, was er dafür tun kann, dass sich sein Verhalten verändert. Er könnte definieren, was für ihn als realistische Ziele erscheinen, welche möglicherweise dann gesteigert werden könnten.

Englischstunde, Thema „Arbeitsbuch“:

Stundenbeginn - Hausaufgabenkontrolle:

- Die Lehrkraft weist die SuS an, ihre Arbeitsbücher zur Besprechung der Hausaufgaben heraus zu holen. Michael sagt, dass er sein Buch verloren hat.
- Michael steht unbemerkt auf, geht an die Türe, öffnet diese und schaut nach draußen. Auf Nachfrage der Lehrkraft gibt er an: „Ich dachte, da hat jemand geklopft!“
- Michael hat keine Arbeitsmaterialien auf dem Tisch und kann auch keine Hausaufgaben vorzeigen.
- Michael fällt plötzlich ein, dass er seine Hausaufgaben doch dabei hat und teilt dies der Klasse lautstark mit.
- Michael arbeitet während der Besprechung der Hausaufgaben selbstständig im Aufgabenheft an anderen Aufgaben weiter und beteiligt sich nicht am offiziellen Unterricht.
- Michael meldet sich, um auf die Toilette gehen zu dürfen. Die Lehrkraft bejaht dies, möchte von Michael aber zunächst eine Lösung der Hausaufgaben wissen. Michael folgt dieser Anweisung störungsfrei.

Stundenverlauf – Vorbereitungen für Klassenarbeit:

- Die Lehrkraft schreibt Anweisungen für die Klausur an die Tafel. Michael schaukelt währenddessen auf seinem Stuhl und gähnt lautstark.
- Michael fragt ohne Meldung: „Was heißt KA?“ , „Schreiben wir die heute?“, „Can we play the bingo game?“.
- Michael wird aufgefordert mitzuschreiben. Der Aufforderung kommt er nicht nach.
- Michael dreht seinen Stuhl falsch herum und arbeitet in seinem Aufgabenbuch weiter.
- Es wird ein weiteres Arbeitsbuch verlangt, dieses hat Michael dabei und holt es hervor.
- Michael bastelt eine „Himmel&Hölle“-Papierfigur. Die Lehrkraft bemerkt dieses, Michael erhält einen Klassenbucheintrag und eine weitere Strafarbeit.

- Michael beginnt sich einige Male zu melden, wird auch aufgerufen und weiß korrekte Antworten.

Religionsstunde, Thema „Martin Luther“:

Stundenbeginn:

- Die Lehrkraft verspätet sich um ein paar Minuten, in der Klasse herrscht absolutes Chaos:
 - Die SuS ärgern einander, schlagen sich mit Knalltüten, verstecken sich hinter der Tafel, schlagen die Türe des Klassenzimmers auf und zu, rennen herum und schreien sich an.
 - Als die Klassenlehrkraft den Raum betritt, spricht sie direkt ein Schüler an und erzählt, Michael habe ihn geschlagen und seine Brille geklaut.
 - Michael ist somit der Erste, welchen die Lehrkraft anspricht. Sie schimpft nicht, aber weist auf die Verletzungsgefahr hin.
 - Michael sagt der Lehrkraft daraufhin, dass er die Unterschrift seiner Eltern auf der vorangegangenen Klassenarbeit nicht hat. Michael wird zur Nachreichung angewiesen mit dem Verweis auf eine ansonsten mögliche Strafarbeit.
- **Förderung:**
Wäre ein separater Material- oder Arbeitstisch für die Klasse denkbar, damit die SuS die Pausenzeiten sinnvoll nutzen können? Eventuell bringen SuS hierfür selbstständig Materialien mit, welche sie momentan besonders interessieren?

Filminput:

- Die Lehrkraft versucht die Technik zur Vorführung anzuschließen. Die Technik funktioniert nicht.
- Zwei Schüler kommen selbstständig zur Lehrkraft und helfen ihr. Währenddessen bricht in der Klasse erneut Chaos aus.
- Während des weiteren Films über Martin Luther malt Michael seine Bastelfigur an. Nach 10 Minuten schaut er zum ersten Mal auf den Bildschirm.
- Michael verhält sich während des Films verbal schweigsam, mit einem Mitschüler spielt er aber während des Films mit den gebastelten Figuren.
- Die Lehrkraft greift dieses Vorgehen nach dem Film auf: „Ich hoffe das hat euch beim Film-schauen geholfen.“

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Ein weiterer Schüler bastelt ebenfalls seit Stundenbeginn an einem Papiertier und spielt damit herum
- Das Verhalten dieses Jungen wird von der Lehrkraft nicht bemerkt.
- Der Junge sitzt ganz hinten im Raum
- Der Junge weiß bei direkter Ansprache der Lehrkraft immer die korrekte Antwort, das heißt er lenkt zwar andere SuS ab, kann sich selbst aber auf den Unterricht konzentrieren.
- Ein einziger Schüler sitzt während des Chaos aufgrund der technischen Probleme die gesamten Zeit ruhig und brav an seinem Platz. Er steht nicht auf, redet nicht mit den anderen SuS, wartet ab, hat seine Arbeitsmaterialien bereits auf dem Tisch, er hatte sich als Einziger gemeldet um der Lehrkraft zu helfen, die beiden anderen SuS sind ohne Meldung vorgegangen.

Gespräch:

- Individualisierung und persönliche Bezugnahme zu den SuS gestaltet sich schwierig, da die Lehrkräfte so häufig die Klassen wechseln.
- Einzelne Lehrkräfte haben keinen Überblick darüber, was den ganzen Tag innerhalb der Klasse läuft.
- Sonderpädagogin könnte diese Lücken eventuell schließen?

Musikstunde, Thema „Liedstunde“:

Stundenbeginn:

- Michael ist nicht mit der gesamten Klasse pünktlich im Musikraum eingetroffen.
- Die Lehrkraft beginnt ein Lied am Klavier zu spielen, die SuS singen mit.

- Michael betritt den Raum genau in dem Moment, als das Lied für einen kurzen Moment unterbrochen ist.
- Michael bleibt an der Türe stehen und setzt an: „Ich habe doch nur....“. In diesem Moment geht das Lied weiter und Michael geht schweigsam weiter zu seinem Tisch.

Arbeitsauftrag: Bewegungen zum Lied erfinden:

- Michael macht die vorgeschlagenen Bewegungen nicht mit, sondern stellt eigene dar.
- Michael singt kontinuierlich mit, bewegt sich im Takt und beginnt nach 2 Minuten auch die vorgegebenen Bewegungen mitzumachen.
- Michael hört einem vorgetragenen Klavierstück ohne Störungen zu.
- Einige Jungen basteln Papiertiere. Die Lehrkraft reagiert darauf konsequent: „Die werden jetzt innerhalb der nächsten 5 Sekunden weggepackt – 1,2,3,4,5!“
- Die Jungen halten sich zwischenzeitlich nicht mehr daran und erhalten konsequenterweise eine Verwarnung.

Arbeitsauftrag: Rhythmus klatschen:

- Die SuS sollen einen vorgegebenen Gesang nachklatschen, sie werden einzeln dazu aufgefordert.
- Michael folgt den Anweisungen störungsfrei.
- Nach fünf Minuten holen Michael und sein Sitznachbar Bildkarten hervor, beginnen damit zu spielen und beteiligen sich nicht mehr an der Arbeitsanweisung.
- Die Lehrkraft zeigt sich entrüstet: „Sowas müsste man doch eigentlich selbst merken! Eigentlich müsste ich die Verweisregel jetzt schon aufheben und gleich die rote Karte geben, weil das geht gar nicht!“. Die Lehrkraft wird dabei lauter, bleibt aber ruhig und erklärt sich deutlich.
- Michael erhält entsprechend eine Verwarnung.

Stundenabschluss: Notenwertübungen:

- Michael beteiligt sich durch Handzeichen am Unterricht.
- Michael meldet sich nicht mehr und ruft in den Raum, warum er zu Beginn der Stunde zu spät kam. Hiermit hat er laut Lehrkraft seine letzte Chance verspielt und erhält eine Strafarbeit.

Allgemeine Auffälligkeiten

(Einzelne SuS, Unterrichtsmaterial, Methodisch-didaktisches Vorgehen, etc.):

- Die störenden Jungen haben ihre Uhren so eingestellt, dass diese alle 5 Minuten anfangen zu piepsen.
- Die Jungen werden, anders als Michael, erst nach dem dritten Mal aufgefordert, ihr Tun zu unterlassen. Die Jungen erhalten allerdings keine konkrete Verwarnung.

Montag, 25.11.2013, Letzter Hospitationstag:

Deutschstunde, Thema „Philolog der Sprachabschneider“:

Stundenbegrüßung:

- Absolut problemlos.

Stundenbeginn:

- Die Lehrkraft weist darauf hin, dass die Geschichte zunächst nur vorgelesen wird und die SuS zuhören sollen. Arbeitsmaterialien können vom Tisch geräumt werden.
- **Förderung:**
Die konkrete Aufforderung, Materialien vom Tisch wegzuräumen oder auf den Tisch zu legen, führt bereits zu mehr Konzentrationsfähigkeit der Klasse.
- Die Geschichte wird von der Lehrkraft am OHP vorgelesen.
- Zwischenzeitlich werden verschiedene Wortarten und Satzglieder abgefragt. Wissen einzelne SuS keine Antwort, gibt die Lehrkraft die Lösungen vor.
- Einzelne Inhalte der Geschichte sollen nacherzählt werden.
- Einige Jungen, Michael ist nicht darunter, rufen Antworten heraus oder unterhalten sich miteinander. Die Jungen werden, trotz Störungen, nicht verwarnt.

„Zwischenfall“:

- Die Klassensprecher werden per Durchsage darüber informiert, direkt ins Sekretariat zu kommen, um das Geld für den Fotografen abzugeben.
- Die gesamte Klasse bleibt trotz der Unterbrechung weiterhin ruhig und aufmerksam.

Englischstunde, Thema „simple present“:

Stundenbegrüßung:

- Es findet keine gemeinsame Begrüßung statt.
- Es herrscht allgemeines Chaos in der Klasse, da das Klassenzimmer durch andere SuS verdrückt und zerstört wurde.
- Die Lehrkraft bespricht das Problem mit einzelnen SuS, die anderen SuS bewegen sich frei im Klassenraum.

Stundenbeginn: Hausaufgabenkontrolle:

- Michael steht zu Stundenbeginn auf und setzt sich neben die Verfasserin.
- Auf Nachfrage erläutert Michael: „Ich rede zu viel mit XY!“.
- Michael sagt der Verfasserin, dass er seine Hausaufgaben und die Strafarbeit nicht gemacht hat. Auf Nachfrage gibt er an, er sei „zu faul“ dafür gewesen.
- Michael fragt einen Mitschüler nach den Aufgaben und schreibt diese von ihm ab.

Arbeitsauftrag: Arbeiten im Buch zum Thema simple present:

- Das Lesebuch soll heraus geholt werden. Michael reagiert auf diese Anweisung nicht. Die Verfasserin greift ein und macht ihn auf die Anweisung aufmerksam. Michael sagt: „Ich kriege das immer nicht mit oder erst zu spät!“. An seinem Sitzplatz würde das wohl nicht liegen.
- Michael blättert während der Aufgabenbearbeitung in seinem Buch und entdeckt dabei seine Strafarbeit. Während der Unterricht weiter geht, schreibt Michael seine Strafarbeit fertig.
- Michael erzählt der Verfasserin: „Meine letzte Note war super! Ich hatte eine 1-. Ich bekomme die Aufgaben locker hin!“
- Michael reißt Blätter aus seinem Aufgabenheft und malt diese an.
- Michael ruft plötzlich: „Da könnte man ja eine Geschichte draus machen. George and the toilet!“ (Er bezieht sich dabei auf einen gerade von der Lehrkraft diskutierten Arbeitsinhalt).
- Michael meldet sich wenig später und wird aufgerufen. Er fragt in deutscher Sprache nach der Uhrzeit.
- Michael steht plötzlich auf, kickt eine Vesperdose durch den Raum und wirft dabei mit Schimpfworten um sich.
- Nach seiner Rückkehr an den Sitzplatz schreibt Michael der Verfasserin einen Zettel, auf welchem er ihr seine letzte schlechte Deutschnote mitteilt. Die Verfasserin fragt nach, ob er damit zufrieden gewesen sei. Dies verneint Michael. Die Verfasserin möchte wissen, ob er gerne eine bessere Note gehabt hätte. Dies bejaht der Schüler. Auf die Frage, ob er wisse, was er dafür überhaupt machen müsse antwortet Michael: „Mitschreiben, aufpassen, konzentrieren!“.
- Die Verfasserin vereint mit Michael daraufhin einen „Wettkampf“, wie viele Antworten er im Aufgabenbuch innerhalb einer Minute lösen kann. Michael lässt sich auf dieses Angebot ein, das Prozedere kann auch 3-mal wiederholt werden. Michael gelingt es dabei, die Aufgaben im Buch vollständig, korrekt und konzentriert zu bearbeiten.

Religionsstunde, Thema „Christliche Feiertage“:

Stundenbegrüßung:

- Die gemeinsame Begrüßung wird 2-mal geprobt

Stundenbeginn:

- Es werden rote und grüne Karten durch die Lehrkraft verteilt
- Die SuS weisen darauf hin, dass es mittlerweile einen Austeildienst in der Klasse gibt.
- **Förderung:**
Die Einteilung von verschiedenen Diensten sollte allen Lehrkräften kommuniziert werden, um mehr Struktur für alle Beteiligten zu schaffen.
- SuS sollen mittels dieser Karte über Aussagen zu den Feiertagen abstimmen „falsch“ oder „richtig“.
- Michael hat seine Englischmaterialien noch auf dem Tisch. Er räumt dieses Material zu Beginn der Stunde nicht weg oder holt sein Religionsmaterial.
- Michael malt auf den Karten herum, nimmt zunächst aber an der Abstimmung teil.
- Nach Aufforderung durch die Verfasserin beginnt Michael ein Strichliste zu führen, wer von uns beiden mehr richtige und wer mehr falsche Antworten gegeben hat.

Arbeitsauftrag:

- SuS sollen sich selbstständig Fragen zu den Feiertagen ausdenken.
- Ein Schüler beginnt durchzudrehen:
Er spricht mit „satanisch tiefer Stimme“ und brüllt durch den Raum;
Er rennt anderen SuS hinterher und bringt sie zu Fall;
Michael lässt sich von diesem Treiben nicht anstecken;
Der betroffene Schüler erhält für sein Verhalten weder einen Verweis noch eine Verwarnung.
- Den Feiertagen sollen nun verschiedene Farben zugeordnet werden.
- Einige Jungen beginnen einen „Trommelwirbel“ mit ihren Stiften anzustimmen. Sie erhalten keine Verwarnung.
- Die Lehrkraft bemerkt, dass Michael seine Englischmaterialien auf dem Tisch hat und räumt diese für ihn weg.
- Ein weiterer Schüler läuft zwischenzeitlich an den OHP, dreht die Folie um und ruft Schimpfwörter in den Raum. Der Schüler erhält keine Verwarnung.

Anlage IV: Gedächtnisprotokolle zu Informationsveranstaltungen

Protokoll 1:

Thema:	Begabten- und Hochbegabtenförderung
Ort / Datum / Uhrzeit:	Lehrerzimmer, 17.10.2013, 13.30 – 14.00 Uhr
Name der Protokollantin:	Bianca Schambier

Einstieg / Kurze Vorstellungsrunde:

- Klassenlehrkraft der H-Klasse 5 H
- Hausaufgabenbetreuung
- Psychologin
- Beauftragte für Dyskalkulie und LRS
- Beauftragter für das „Drehtürmodell“
- Religionslehrkraft der Klasse 5 H

Infos zum „Projektunterricht“:

- Zum Abschluss des Projektes werden Verbalbeurteilungen gegeben
- SuS erhalten ein Zertifikat der Teilnahme
- 2 Lehrkräfte sind 2h / Woche für den Unterricht zuständig, es wird allerdings nur 1 h angerechnet

Dyskalkulietraining:

- Lehrkraft erstellt Diagnose
- AFS-Test wird durchgeführt
Visuell und auditives Förderdiagnostikum
- Förderung erfolgt 12 h
- Spezielle Materialien sind vorhanden
- Abschließend erfolgt eine erneute Diagnostik
- Kostenpflichtig; Freiplätze können durch Förderverein geboten werden

Drehtürmodell:

- Zusätzliches Angebot
- In besonders begabtem Fach können einzelne SuS eine höhere Klassenstufe besuchen
- Es werden spezielle Lernvereinbarungen getroffen

Systemische und individuelle Beratung:

- Lernberatung und –begleitung durch Schulpsychologin möglich
- Neutrale Person, keine Fachlehrkraft
- Verschiedene Zuständigkeiten und Kompetenzen sollten voneinander abgegrenzt werden

Intelligenzdiagnostik = Neuer Beschluss:

- AID 2 ist ab dem Jahr 2014 als Einzeltestung nicht mehr zugelassen
- Testung wird hierdurch erschwert = es werden vermutlich weniger SuS auf „hochbegabt“ getestet
- KMK erschwert die Bildung von H-Klassen
- Testung neu = Gruppentestung
- Klassen werden dann eventuell in „Begabtenklassen“ umbenannt

Hausaufgabenbetreuung:

- Informationsfluss an Eltern sollte verbessert werden
- Hausaufgabenumfang für Einzelne zu viel
„Springer“ haben besonders Probleme, insbesondere was die Feinmotorik, also das viele Schreiben, angeht

Teamentwicklungstraining:

- Sozialkompetenztraining für Klasse 5

- H-Klassen sind strukturell anders aufgebaut als die anderen Klassen
Einzugsgebiet ist größer, SuS kommen aus völlig unterschiedlichen Schulen, kennen sich meist vorher gar nicht, bringen viele negative Erfahrungen in die H-Klassen mit
- Methode zur Konfliktlösung = Friedenstreppe
- 5 Trainingseinheiten a 2 h, zwei Pädagogen begleiten das Seminar

Protokoll 2:

Thema:	Begabten- und Hochbegabtenförderung
Ort / Datum / Uhrzeit:	Klassenzimmer, 08.11.2013, 14.30 – 16.00 Uhr
Name der Protokollantin:	Bianca Schambier

Informationen zur Schülerschaft in den H-Klassen:

- H-Klassen laufen von der Schulstufe 5 bis zur Schulstufe 7
- Ab Klasse 8 werden die SuS aufgrund der unterschiedlichen Kurswahl wieder getrennt = keine hermetisch abgeriegelten Züge
- Schülerschaft sehr heterogen
- Mädchen = Allrounder; Jungen = Spezialisten
- Alles vorhanden, was es auch in den Regelschulklassen gibt
- Intellektuelle Fähigkeiten aber deutlich höher
- Wesentlich höhere Gedächtniskapazität
- Denkfähigkeit stärker = stärker Netzwerke herstellen
- Sozialverhalten weicht nicht stärker ab als bei anderen SuS
- IQ-Bereich = circa 125; Höchstbegabt = 145 und höher
- Eigentlich sollte jedes Kind 2-mal getestet werden, das ist aber zu teuer; Grenze wird deshalb nach unten gesetzt

Zielsetzungen:

- Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung; keine Bildung von Nobelpreisträgern
- Das Kind besteht nicht nur aus seinem Kopf
- Lehrkräfte haben manchmal zu hohe Erwartungen
- Kinder werden zu nichts gezwungen, sondern erhalten Angebote
- SuS fragen meist mehr nach und brauchen mehr Begründungen
- Offen sein für eigene Lösungswege und Strategien

Fördermodelle:

Akzeleration:

- Schnelleres Lernen wird ermöglicht
- Vom Ministerium sind 2h weniger Unterricht für H-Klassen vorgegeben

Enrichment:

- 2 verpflichtende Zusatzstunden = Projektunterricht
- Projektunterricht erfolgt im Teamteaching
- Ziel des Projektunterrichts =
Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen,
sich als Gemeinschaft stärker wahrnehmen,
sich zusammen finden, da die SuS aus so unterschiedlichen Einzugsgebieten kommen,
Kommunikations- und Konflikttraining
- Die Schule bietet außerdem zahlreiche andere AGs an

Aufnahmeverfahren:

Erste Phase:

- Bewerbung an Schule
- Anmeldung für H-Klasse
- Parallel müssen sich die Eltern aber auch an anderen Schulen bewerben, falls eine Aufnahme in die H-Klasse nicht erfolgt
- Ausfüllen eines Anmelde- und Fragebogens

Zweite Phase:

- Gruppentestung in schulpsychologischer Beratungsstelle
- Angewendet werden der KFT, HAWIK IV = WISC IV sowie AID 2
- Es werden alle Testverfahren durchgeführt
- Abschließend wird mit Eltern und Kind ein Gespräch über die Testung geführt

Dritte Phase:

- Die Schule führt mit allen Bewerbern, unabhängig vom Testerfolg, ein Bewerbungsgespräch durch = Ausdruck von Interesse und Wertschätzung
- Keine natürliche Situation, sondern erstes Bewerbungsgespräch des Kindes

Vierte Phase:

- Gegebenenfalls wird eine Schnupperphase durchgeführt
- Hospitation der Kinder für circa ein bis zwei Wochen in den H-Klassen
- Testung der Strukturen, auch beispielsweise des Anfahrtsweges
- Kinder werden manchmal auch nach der vierten Phase nicht in eine H-Klasse aufgenommen
- Häufiger Grund: ADHS

Protokoll 3:

Thema:	Effektive Fördermaßnahmen für hochbegabte Kinder
Referentin:	XY, Institut für Hochbegabung Z
Ort / Datum / Uhrzeit:	Klassenzimmer, 08.11.2013, 18.30 – 20.00 Uhr
Name der Protokollantin:	Bianca Schambier

Aktuelle Informationen über Hochbegabung:**Fünf Begabungsbereiche:**

- Intellektuell
- Musisch
- Bildnerisch-darstellend
- Psychomotorisch
- Hochbegabung = sehr hohe Ausprägung in einem der Bereiche (Vortrag behandelt intellektuelle HB)

Einfaktorentheorie:

- Einziger Faktor für Leistung ist der IQ

Münchener Hochbegabungsmodell:

- Viele unterschiedliche Begabungsbereiche, um Begabung in Leistung umsetzen zu können
- Begabung ≠ Intelligenz
- Hochbegabung = Entwicklung
- Hochbegabung = Das Ergebnis des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren
- Multivariabler Ansatz, ersetzt heutzutage mittlerweile eine reine IQ-Messung
- Hochbegabung ist nicht statisch, sondern muss gefördert werden
- Auch psychosoziale Faktoren sollten gefördert werden = Leistungswille, Anstrengungsbereitschaft, Motivation, Ausdauer,...

Kognitive Merkmale Hochbegabter:

- In erster Linie = hohe Denkfähigkeit
- Kognitive Bedürfnisse =
Keine Wiederholungen,
Arbeit ist Vergnügen,
Zusammenhänge entdecken,
hohes Lerntempo, aber viel Zeit zum Nachdenken,
komplexe Stoffvernetzungen

(Negative) Auswirkungen von Unterforderung:

- Langeweile
- Frust
- Demotivation
- Verhaltensauffälligkeiten
- Stress
- Emotionale Unausgeglichenheit
- SuS „lernen das Lernen nicht“ = oberflächliches Arbeiten, Flüchtigkeitsfehler, erwerben keine adäquaten Strategien

Fördermaßnahmen für Hochbegabte:

- Akzeleration und Enrichment
- Maßnahmen integrativ oder segregativ vornehmen

Akzeleration:

- Das Beschleunigte Durchlaufen des schulischen Curriculums
- Zählt zu den effektivsten Maßnahmen
- Eigentlich geht es aber um passende Maßnahmen, das heißt eine Eingliederung in der Leistung angemessene Förderung

Enrichment:

- Anreicherung des schulischen Curriculums durch vertiefende oder verbreiternde Maßnahmen
- Vertikal = Bereichsvertiefung
- Horizontal = Zusatzangebote

Kriterien für gute außerschulische Kurse:

- Kein „Unterricht“
- Also nicht belehren, sondern anregen
- Nachhaltigkeit prüfen
- PULS-Studie ergab, dass eine H-Klassen-Beschulung sich deutlich positiv ausgewirkt hat, SuS erbrachten deutlich bessere Leistungen als hochbegabte SuS in Regelschulklassen + besseres Emotionalbefinden
- Hochbegabtenförderung lohnt sich!

Abschlussgespräch + Berichte von Eltern hochbegabter Kinder:

Problemfall I:

- Eltern und Kind wollen eine zusätzliche Förderung
- Lehrkräfte sind dagegen („Halten nichts davon!“)
- Eltern laufen häufig gegen Wände – was tun?
- Eltern fühlen sich überfordert damit, Entscheidungen alleine treffen zu müssen
- Eltern müssen ihren Kindern helfen, lernen zu dürfen

Problemfall II

- Beratung und Gutachten in schulpsychologischer Beratungsstelle kosten 350 Euro
- Sozial benachteiligte Familien können sich diesen Kostenaufwand nicht leisten

Problemfall III:

- Kind mit Hochbegabung muss anderen Kindern im Kindergarten vorlesen
- Erzieherin hat dafür keine Zeit
- Passung stimmt nicht mehr = Kind erfüllt unangemessene Aufgaben
- Kind bringt keine Freunde mehr mit nach Hause

Problemfall IV:

- Kinder passen sich an
- Kind verweigert sich
- Kind beißt sich von innen die Lippe wund und blutig, zerstört sich von innen selbst
- Gründe = keine Offenheit und Individualisierung!

Problemfall V:

- Hochbegabung fällt den Eltern häufig nicht auf

- Kinder passen sich gut an, um dazu zu gehören, unterdrücken sich dabei selbst

Protokoll 4:

Thema:	Offen / Aktuelle Anliegen
Ort / Datum / Uhrzeit:	Klassenzimmer, 09.11.2013, 10.0 – 11.30 Uhr
Name der Protokollantin:	Bianca Schambier

Anliegen I, Binnendifferenzierung:

- Mehr Binnendifferenzierung wird gefordert
- Materialien zur Binnendifferenzierung werden benötigt
- SuS sollten lernen, sich selbst besser einzuschätzen
- Natürlicher Ehrgeiz entwickelt sich
- SuS verwenden nicht unbedingt leichtere Aufgaben
- Lehrkräfte sollten sich zur Material- und Unterrichtsentwicklung mehr zusammen schließen

Anliegen II, Bericht einer Mutter:

- Hochbegabte Kind fällt im Unterricht negativ auf
- Familie erhält keine Unterstützung durch Lehrkräfte
- Individuelle Lernbegleitung wird von Mutter absolut begrüßt
- Individuelle Förderung durch Mutter schwierig (Hartz IV-Empfängerin, nebenher Pflegerin und arbeitet)
- Schulleitung stellt sich quer: „So ein Kind nehmen wir nicht!“
- Kind wird dazu angehalten, nicht mehr zu lernen: „Das kannst du doch noch gar nicht können, das hatten wir doch noch gar nicht im Unterricht! Das kommt erst in Klasse ... dran!“

Anliegen III, Weitere Berichte von Müttern:

- Kinder trauen sich nicht zu springen: „Mama, die denken dann,...!“ „Mama ich will nicht besser sein, ich will normal sein!“
- Mädchen hatte „Power ohne Ende“, wollte mit 3 Jahren nachts Matheaufgaben lösen
Hochbegabte Tochter erhielt keinerlei Förderung zu Grundschulzeiten
Tochter flippte aus und hatte unvorstellbare Brüllattacken,
Brüllte 6 bis 8 Stunden am Tag,
Durch Unterforderung unausstehlich und sehr aggressiv geworden,
Aus Unterforderung kann man nicht ausbrechen, aus Überforderung schon
- Mutter und Familie eines hochbegabten Kindes werden stigmatisiert, Mutter berichtet:
Nachbarn denken, Mutter würde hochbegabte Tochter Zuhause im Hochsommer zum Lernen einsperren,
Tochter möchte selber nicht nach draußen, sondern verbringt Sommerferien gerne im Zimmer mit Lesen,
Mutter selbst hat Probleme damit, ihre Tochter zumindest zum Lesen nach draußen zu schicken.

Anhang V: Vorläufiger Interviewleitfaden für Gespräche mit Lehrkräften

Teil I: Methodik und Didaktik der Lehrkraft:

I 1. In welcher H-Klasse unterrichten Sie derzeit?

5H 6H 7H

I 2. Welche Fächer unterrichten Sie derzeit in dieser Klasse?

Deutsch Musik Biologie Geschichte
 Mathematik Religion Musik Chinesisch
 Englisch Projektunterricht Erdkunde Naturphänomene
 Französisch Kunst Sport Sonstiges: _____

I 3. Wie lange unterrichten Sie bereits in den H-Klassen?

I 4. Wie kam es dazu, dass Sie in den H-Klassen eingesetzt wurden? Haben Sie sich freiwillig dazu entschlossen?

I 5. Was gefällt Ihnen daran, in den H-Klassen unterrichten zu können?

I 6. Wurden Sie vor Ihrem Einsatz in den H-Klassen über das Konstrukt Hochbegabung und unterrichtliche Möglichkeiten informiert?

I 7. Welche Möglichkeiten haben Sie direkt an der Schule, sich über das Thema Hochbegabung zu informieren?

I 8. Könnten Sie sich eine allgemeine Informationsveranstaltung für H-Klassen-Lehrer oder einen regelmäßigen Austausch über die H-Klassen an Ihrer Schule vorstellen?

I 9. Wo sehen Sie Probleme des Unterrichts in einer homogenen „Extra-Klasse“ mit hochbegabten SuS?

I 10. Tauschen Sie sich regelmäßig / ab und zu mit Ihren Schülern aus, um Rückmeldungen über Ihren eigenen Unterricht zu erhalten?

I 11. Haben Sie schon einmal gemeinsam mit einer weiteren Lehrkraft unterrichtet? Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?

I 12. Haben Sie in der von Ihnen unterrichteten H-Klasse verschiedene Sozialformen besprochen und etabliert? Wenn ja, welche?

I 13. Haben Sie in der von Ihnen unterrichteten H-Klasse verschiedene Verhaltensregeln und eventuelle Sanktionen besprochen und etabliert? Wenn ja, welche?

I 14. Wie gehen Sie bei Regelverletzungen (*dieses Schülers*) vor? Gibt es verschiedene „Vorwarn-Zeichen“?

I 15. Haben Sie die Möglichkeit, in Ihrem Unterricht zusätzliche Unterstützung für schwächere SuS anzubieten?

I 16. Können Sie in Ihrem Unterricht gezielte Zusatzaufgaben anbieten, wenn SuS etwas nicht verstanden haben oder eventuell schneller fertig sind als andere?
Welche Erfahrungen haben Sie damit in Bezug auf den besagten Schüler gemacht?

I 17. Sind in der Klasse verschiedene „Lernecken“ oder unterstützende Materialien zum selbstständigen Arbeiten vorhanden? Wie schätzen Sie den Effekt dieser Maßnahmen ein?

I 18. Ist es Ihnen möglich, im Unterricht verschiedene Sozialformen mit der Klasse durchzuführen (Einzelarbeit, leistungshomogene Kleingruppen, Partnerarbeit, etc.)?
Welche Erfahrungen haben Sie damit in Bezug auf den besagten Schüler gemacht?

I 19. Wie gehen Sie damit um, wenn ein Schüler spricht, während andere reden? Wie gehen Sie mit Geschrei und lautem Gerede in der Klasse um?
Welche Erfahrungen haben Sie damit in Bezug auf den besagten Schüler gemacht?

I 20. Welche strukturellen Veränderungen wünschen Sie sich, um einen gelingenden Unterricht für alle SuS in den H-Klassen garantieren zu können?

21. Welche bildungspolitischen Veränderungen wünschen Sie sich, um das Modell der H-Klassen etablieren zu können?

Teil II: Bezug zum individuellen Schüler:

II 1. Welche Kompetenzen des Schülers nehmen Sie in folgenden Situationen wahr:

Lern- und Arbeitsverhalten, Mitarbeit im Unterricht, Verhalten in der Pause, Verhalten zu Beginn der Stunde, Verhalten gegenüber den Mitschülern, Verhalten gegenüber Lehrkräften?

II 2. Welche Defizite des Schülers nehmen Sie in folgenden Situationen wahr:

Lern- und Arbeitsverhalten, Mitarbeit im Unterricht, Verhalten in der Pause, Verhalten zu Beginn der Stunde, Verhalten gegenüber den Mitschülern, Verhalten gegenüber Lehrkräften?

II 3. Welche Ziele möchten Sie sich im Umgang mit dem Schüler selbst setzen?

II 4. Welche Ziele, glauben Sie, kann der Schüler kognitiv / im Lern- und Sozialverhalten erreichen?

II 5. Was glauben Sie, welche Umstände hindern den Schüler daran, diese eventuellen Ziele erreichen zu können?

II 6. Haben Sie die Möglichkeit, sich bei schwerwiegenden Problemen im Unterricht Hilfe / Unterstützung zu holen? Wie würde das ablaufen?

II 7. Können Sie eine Situation schildern, in welcher Ihnen der besagte Schüler besonders positiv aufgefallen ist? Wie haben Sie darauf reagiert? Wie hat die Klassengemeinschaft darauf reagiert?

II 8. Können Sie eine Situation schildern, in welcher Ihnen der besagte Schüler besonders negativ aufgefallen ist? Wie haben Sie darauf reagiert? Wie hat die Klassengemeinschaft darauf reagiert?

- Zur individuellen Analyse der Situation eines Schülers eignen sich außerdem einige Fragen des diagnostischen Verfahrens „Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF).

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift