



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Hochbegabte Mädchen

Eine empirisch qualitative Untersuchung von Volksschullehrerinnen zum
Umgang mit der Thematik

Verfasserin

Elisa Gober, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Strachota

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums besonders unterstützt haben:

Besonderer Dank gebührt meinen Eltern, Ilse und Mag. Kurt Gober sowie meiner Großmutter Margarete Prügger, die mir das Studium ermöglicht haben und mir stets zur Seite gestanden sind.

Für die große Unterstützung insbesondere während des Schreibens der Diplomarbeit, für die Hilfe bei der Vermittlung von Interviewpartnerinnen und für das Korrekturlesen danke ich im Besonderen David Sollhart, Jasmin Sollhart, Mag. Roberta Sollhart, Katharina Zechner, Heidi-Irene Bäck, Sabine Bäck sowie Mag. Ingrid Koller.

Prof. Dr. Christina Schenz möchte ich für fachkundige Unterstützung insbesondere in der Anfangsphase dieser Arbeit danken.

Ein weiterer Dank ergeht an die im Rahmen der Diplomarbeit befragten Lehrerinnen für die Bereitschaft sich interviewen zu lassen. Nur dadurch wurde mein Vorhaben ermöglicht.

Schließlich möchte ich mich bei Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Strachota für die konstruktiven Anregungen und die fachkundige, stets entgegenkommende und engagierte Begleitung dieser Diplomarbeit bedanken.

Kurzzusammenfassung

Hochbegabt zu sein, ist nicht für jedes Kind ein Segen. Vor allem Mädchen, die von diesem Phänomen betroffen sind, leiden manchmal beträchtlich darunter. Sie werden in der Schule oftmals unterschätzt, übersehen oder nicht angemessen unterstützt.

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen wie Volksschullehrerinnen dem Thema *Hochbegabung und hochbegabte Mädchen* gegenüberstehen, welche damit in Verbindung stehenden Erfahrungen gemacht wurden bzw. wie über die mit der Thematik eng verknüpften Bereiche Identifikation, Umgang und Förderung gedacht und argumentiert wird. Dabei wurde zum Ziel gesetzt, Wissen und Meinungen von bereits zur Thematik informierten und bisher nicht-informierten Lehrerinnen einem Vergleich zu unterziehen. Im theoretischen Teil der Arbeit wird auf das Thema Hochbegabung im Allgemeinen sowie die spezifische Problematik hochbegabter Mädchen eingegangen. Der praktische Teil widmet sich der Darstellung der, mittels qualitativer Forschung erhobenen und ausgewerteten, Ergebnisse und bringt diese in Zusammenhang mit dem Theorieteil. Unterschiede zwischen informierten und nicht-informierten Lehrerinnen wurden vor allem in den Bereichen Erfahrung und Fortbildung deutlich. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass ein hoher Aufklärungsbedarf über das Thema *Hochbegabung bei Mädchen* im Bereich der Aus- und Fortbildung für LehrerInnen besteht.

Abstract

Being gifted and talented is not always a blessing for every child. Girls who are especially affected by this phenomenon can sometimes suffer as a result. They are often under-estimated, over-looked and not adequately supported in school. This paper deals with the question of how primary school teachers regard giftedness in girls, takes account of those experiences which have been made and looks at the closely related topic of identification. It also considers the measures taken to deal with fostering giftedness in girls as well as further education courses for teachers. It has the goal of comparing knowledge and opinions from informed and non-informed teachers. The theoretical part of this paper deals with giftedness in general as well as the specific problems of gifted girls. The practical part is then dedicated to the results through qualitative research and can be shown in connection with the theoretical part. Differences between informed and non-informed teachers became apparent in the fields of experience and further training. In addition results present the need of teachers in basic and advanced training for clarification of the topic giftedness in girls.

Inhalt

Einleitung	1
1 Hochbegabung	15
1.1 Hochbegabung	15
1.1.1 Hochbegabungsbereiche	18
1.2 Modelle von Hochbegabung	19
1.2.1 Modell der triadischen Interdependenz von Mönks	19
1.2.2 Das Münchner Hochbegabungsmodell	21
1.2.3 Das Aktiotop-Modell	22
1.3 Mythen über Hochbegabung	26
1.4 Geschichte der Hochbegabung	28
1.4.1 Geschichte der weiblichen Hochbegabung	31
2 Identifikation und Förderung Hochbegabter	33
2.1 Hochbegabungen erkennen	33
2.2 Intelligenz und Intelligenzquotient.....	37
2.2.1 Messung von Intelligenz (und Hochbegabungen)	38
2.3 Underachievement	40
2.4 Hochbegabungen fördern	43
2.4.1 Akzeleration	45
2.4.2 Enrichment.....	46
2.4.3 Differenzierung nach Fähigkeiten und sonstige Fördermaßnahmen.....	47
2.5 Ausbildungen, Seminare und sonstige Informationen für LehrerInnen	49
3 Hochbegabte Mädchen	51
3.1 Hochbegabte Mädchen und ihre spezifischen Problemlagen	51
3.2 Identifikation hochbegabter Mädchen	54

3.3	Förderung hochbegabter Mädchen	56
3.4	Hochbegabte Mädchen und Behinderungen	57
3.4.1	Hochbegabte Mädchen und ADHS	58
3.4.2	Hochbegabte Mädchen und Lernstörungen	59
3.4.3	Hochbegabte Mädchen und Asperger Autismus	60
4	Forschungsdesign	60
4.1	Das problemzentrierte Interview	61
4.1.1	Grundpositionen des problemzentrierten Interviews	62
4.1.2	Instrumente des problemzentrierten Interviews	63
4.1.3	Die Gestaltung des problemzentrierten Interviews	64
4.1.4	Darstellung und Begründung der Themenbereiche	65
4.2	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	67
4.2.1	Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse	68
4.3	Erhebungsphase	69
5	Ergebnisse	71
5.1	Soziodemographische Daten	71
5.2	Ergebnisse	72
5.2.1	Ergebnisse zum Bereich Erfahrung	73
5.2.2	Ergebnisse zum Bereich Wissen und Verständnis	82
5.2.3	Ergebnisse zum Bereich Identifikation	89
5.2.4	Ergebnisse zum Bereich Umgang und Förderung	94
5.2.5	Ergebnisse zum Bereich Fortbildung	101
6	Zusammenfassung, Resümee und Ausblick	106
	Literatur	117
	Anhang	I
	Anhang A	I
	Kurzfragebogen	I

Interviewleitfäden	Error! Bookmark not defined.
Anhang B	V
Kurzfragebögen, Interviewtransskripte	V
Anhang C	XL
Exemplarischer Auszug: Kodierleitfäden	XL
Anhang D	XLV
Lebenslauf	XLV

Einleitung

Problemskizze

„Most gifted women are unaware of their giftedness; they are only aware of their pain – the pain of being different from the way women are supposed to be“ (Silverman 1999, zit. n. Fietze 2010, 11). Man könnte meinen, außerordentlich begabt zu sein, sei ein Segen. Denn wer über ein großes Leistungspotenzial verfügt – so lässt sich vermuten –, hat eine vielversprechende Zukunft vor sich. Doch hochbegabt zu sein, ist nicht für jedes Kind eine glückliche Fügung. Vor allem Mädchen sehen ihre besondere Begabung oftmals als Last (Feger 2002, 29ff).

Der *Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind*¹ (2003, [1]) zufolge sind 2-3% aller Kinder hochbegabt. Das heißt, sie haben einen Intelligenzquotienten von 130 oder mehr (ebd.). Intellektuelle Hochbegabung ist die einzige Form von Hochbegabung, bei der Hochbegabtenförderung zur Anwendung kommt² (Ziegler 2009, 7) bzw. ist diese Form als einzige messbar (Fietze 2010, 11). Es handelt sich dabei jedoch nicht um die einzige Form der Hochbegabung, die existiert:

„Hochbegabte Kinder zeichnen sich durch sehr früh entwickelte, weit überdurchschnittliche Fähigkeiten und Interessen aus, durch die sie Gleichaltrigen oft beträchtlich voraus sind. Dies kann den logisch-

¹ Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) ist ein bundesweit tätiger gemeinnütziger Verein, in dem sich betroffene Eltern, PädagogInnen, PsychologInnen sowie andere Interessierte ehrenamtlich für die Förderung hochbegabter Kinder einsetzen (o.A. 2003,[1]).

Die DGhK wurde 1978 von einer Reihe von WissenschaftlerInnen und betroffenen LehrerInnen gegründet. Mittlerweile gehören dem Verein in Deutschland ca. 6.000 Mitglieder und ca. 10.000 Kinder aus allen sozialen Schichten der Gesellschaft an. Zweck des Vereines ist die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher (ebd.). Vergleichbare Vereine in Österreich sind beispielsweise *Mensa*(vgl. www.mensa.at), *echa – Österreich* (vgl. www.echa-oesterreich.at) oder der *Österreichische Verein für hochbegabte Kinder* (vgl. Bergsmann 2000).

² Ziegler (2009, 7) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Domänenbeschränkung“. Die intelligenzbasierte Hochbegabungsdefinition habe zu einer Abwertung der sportlichen, musikalischen, malerischen, handwerklichen und sozialen Fähigkeiten geführt (ebd.).

mathematischen, den sprachlichen, den musikalischen, den bildnerisch-künstlerischen, den sportlichen oder den sozialen Bereich – manchmal auch mehrere dieser Bereiche gleichzeitig – betreffen“ (ebd.).

Es findet sich eine Vielzahl an Erklärungen des Begriffes Hochbegabung (Feger/Prado 1998, 29). Diese weichen in den meisten Fällen stark voneinander ab und sind abhängig vom Kontext der jeweiligen Verwendung³. Eine ähnlich große Auswahl gibt es an Modellen und Konzeptionen von Hochbegabung. Dies sollte jedoch, den Autorinnen zufolge, nicht als Mangel, sondern als Bereicherung angesehen werden (ebd.). Was als Begabung angesehen wird, ist immer auch abhängig von der Zeit, in der der/die Betroffene lebt, und somit auch von der Gesellschaft und deren Werten (Tannenbaum 2000, 23ff). Deshalb haben sich der Umgang mit besonders begabten Menschen und die Sichtweise, mit der diese betrachtet werden, im Laufe der Zeit gewandelt. Der jeweilige Zeitgeist beeinflusst wiederum seinerseits die talentierten Menschen, die er umgibt (ebd.).

Unterschiede bestehen nicht nur zwischen den einzelnen Formen der Hochbegabung, sondern auch zwischen den Geschlechtern. Stapf (2002, 11f) betont zwar, dass „bei der Mehrzahl der beobachtbaren Merkmale und Verhaltensweisen keine oder nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern auffindbar sind ..., jedoch relativ große Differenzen bezüglich der Ausbildung und der beruflichen ... Karrieren zwischen Männern und Frauen offensichtlich“ (ebd.) sind. Auch Feger (2002, 30) schreibt, dass die heutige Situation der Mädchen eher positiv zu sein scheint, da „Mädchen hinsichtlich der Schulabschlüsse und der Schulleistungen den Jungen nicht unterlegen“ (ebd.) sind, und betont jedoch im Weiteren, dass dieser Schein trüge und es noch immer genügend Gründe gebe, um bei hochbegabten Mädchen von einer Risikogruppe (vgl. Feger/Prado 1998; vgl. Stapf 2000) zu sprechen. Um dies zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, dass Hochbegabung von Hochleistung abzugrenzen ist (Rost 2000 zit. n. Fietze 2010, 11). Hochbegabung wird als intellektuelles Potential, d.h. als Kompetenz, betrachtet. Hochleistungen können unter geeigneten Umständen daraus resultieren (ebd.). Das bedeutet, dass

³ Mit Verwendung sei hier gemeint, ob der Begriff von PädagogInnen, PsychologInnen, WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen usw. verwendet wird bzw. aus welchem Zeitraum, Land, Kulturkreis o.Ä. die Definition stammt (Feger, Prado 1998, 29).

nicht jeder Mensch mit einer Veranlagung zu außergewöhnlicher Begabung später einmal Hochleistungen erbringen wird, da es Umstände gibt, unter denen es ihm/ihr vielleicht nicht möglich ist, seine/ihre Talente optimal zu entwickeln (Stapf 2002, 19). Obwohl Mädchen mit Anlagen für Hochbegabung, gegenüber den Buben, in ihrer Anzahl nicht unterrepräsentiert sind (Stapf 1996 zit. n. Mähler/Hofmann 1998, 72), werden sie oftmals nicht als hochbegabt identifiziert (Stapf 2002, 19). Woran das liegen könnte, ist nicht eindeutig geklärt. Es liegen jedoch Vermutungen vor. Stapf (ebd.) resümiert beispielsweise, nachdem sie Ergebnisse mehrerer Studien referiert hat, folgendermaßen:

„Weibliches Geschlecht, bzw. die damit verbundenen Interaktionsmuster, Erwartungen der sozialen Umwelt mit den genannten Eigenarten könnten ... hemmende Bedingungen sein, aber auch nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie (geringes) Selbstvertrauen oder Werthaltungen erwiesen sich bei Hochbegabten als einflussreich“ (ebd.) .

Stapf (2002, 23; Hervorhebung im Original) konkretisiert diese Aussage an anderer Stelle: „Im Vergleich zu Jungen scheint aufgrund ihres insgesamt weniger *auffälligen* Verhaltens, ihres geringen Selbstvertrauens in die eigene Leistung, ihrer weniger *spektakulären* Interessen und der stärkeren sozialen Orientierung die Chance für Mädchen geringer zu sein, als hoch begabt erkannt zu werden.“ Besonders betont wird der Aspekt des geringeren Auffallens der Mädchen – im Gegensatz zu den Buben: Hochbegabte Buben im Kindergarten und der Schule seien eher durch störendes Verhalten präsent, als Mädchen (Stapf 1996 zit. n. Mähler/Hofmann 1998, 72ff). Die betroffenen Mädchen würden versuchen, stärker als ihre männlichen Altersgenossen, sich an die Leistungen der anderen Kinder anzupassen. Bei den meisten hochbegabten Mädchen würden sich, infolge ihrer unerkannten Talente oder gar unterdrückten Leistungen, beispielsweise Lustlosigkeit, depressive Verstimmungen oder psychosomatische Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen finden (ebd.). Es scheint, dass die Auffälligkeiten der Mädchen sich nicht so schnell mit Hochbegabung in Verbindung bringen lassen, wie die Auffälligkeiten der Buben. Dies führe dazu, dass nur etwa 25-30% aller hochbegabten Kinder, die eine fachpsychologische Untersuchung oder Beratung aufsuchen, Mädchen sind (Stapf 2002, 23).

Ein Grund, warum Mädchen auch innerhalb ihrer Familien selten als besonders begabt identifiziert werden, sei Stapf (2004, 85) zufolge die allgemeine Tendenz von Eltern, dem Schulerfolg von Söhnen eine größere Bedeutung zuzumessen. Mütter von Mädchen würden sich weniger stark für die Förderung ihrer Töchter einsetzen und an deren hohe Begabung glauben als Mütter von Buben (ebd., 86).

Kerr (2000, 656) zufolge sei jedoch eine hohe Intelligenz bei Mädchen bis zur Adoleszenz aus gesellschaftlicher Sicht sogar wünschenswert. Ab dem Zeitpunkt, an dem gegengeschlechtliche Partnerbeziehungen bedeutsam werden, sei jedoch körperliche Attraktivität wichtiger und Intelligenz bei der Partnersuche sogar hinderlich, da sie als unweiblich angesehen werden könnte (ebd.). Demnach ordnen sich Mädchen – zum Leidwesen ihrer Begabung – dem unter, was von ihnen aus gesellschaftlicher Sicht erwartet wird. Somit ist zwar die Beobachtung von Popova (2004, 299) nachvollziehbar, dass bei Frauen die Begabung (insofern sie überhaupt erkannt wird) mit zunehmendem Alter zu verschwinden scheint. Jedoch würde dies bedeuten, dass hochbegabte Mädchen zumindest bis zur Pubertät erkannt und gefördert werden müssten. Dem ist aber nicht so, denn das *Übersehen* hochbegabter Mädchen beginnt bereits früher.

Problematisch ist, dass das vorhandene Potenzial bei manchen Kindern nicht nur unentdeckt bleibt, sondern ihre Leistung sogar deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurück liegt (Fietze 2010, 12). Schätzungen zufolge sind ungefähr 15% der hochbegabten SchülerInnen sogenannte *Minderleistende* (Joder 2008, zit. n. Fietze 2010, 12).

Es wird ersichtlich, dass eine frühe Identifikation⁴ von talentierten Mädchen unerlässlich ist. Das Alter, in dem üblicherweise die Volksschule besucht wird, kennzeichnet den Zeitraum, in dem die Hochbegabungen (zumindest die intellektuellen Hochbegabungen) bei Mädchen deutlich werden und theoretisch auch erkannt werden können (Kerr 2000, 652)⁵. Folglich ist es möglich, dass

⁴ Der Begriff *Identifikation* im Sinne eines Erkennens von hochbegabten Kindern durch LehrerInnen, Eltern, BeraterInnen usw. ist in der Literatur über Hochbegabung üblich und wird häufig gebraucht.

⁵ Kerr (2000, 652) behauptet darüber hinaus, dass dies die Zeit wäre, in der Mädchen Gedanken über weibliche Minderwertigkeit noch nicht internalisiert haben. Ob dem wirklich so ist bzw. ob Mädchen jene Gedanken nicht bereits zu einem deutlich früheren Zeitpunkt gefasst haben, ist äußerst fraglich.

Hochbegabung bei Mädchen im Volksschulalter entdeckt wird. Unklar ist, trotz einiger Vermutungen, warum Hochbegabung bei Mädchen meist nicht identifiziert und gefördert wird.

Heute gibt es in Österreich bereits Ausbildungen und Seminare, bei denen das Erkennen hochbegabter Kinder sowie die Begabungsförderung im Zentrum stehen (Weyringer u.a, 2009). Ein Beispiel dafür ist der Verein *Echa-Österreich*, der LehrerInnen über Hochbegabung informiert und ihnen Wissen vermittelt, das sie für ihre praktische Arbeit eventuell brauchen können (ebd.). Trotzdem gibt es viele LehrerInnen, die dahingehend (noch) nicht geschult wurden.

Forschungsstand

Die meisten Arbeiten zum Thema Hochbegabung stammen aus dem Bereich der Psychologie und der Pädagogik. Es sind zahlreiche Werke erschienen, welche die *Begabtenförderung* bzw. die *Identifikation* Hochbegabter im Fokus haben oder Hochbegabung aus bildungspolitischer Sicht betrachten (Langeneder 1997; Feger/Prado 1998; Fels 1999; Ey-Ehlers 2001; Heller u.a. 2005; Lin-Klitzing u.a. 2009; Sontag/Schäfer 2009; Stöger 2009; usw.). In den Arbeiten werden Überlegungen über die sinnvollsten Formen der Hochbegabtenförderung angestellt (ebd.) bzw. gibt es Werke, die dahingehend durchgeführte Schulversuche dokumentieren, wie beispielsweise Rohrmann (2009).

Auch an Literatur über unterschiedliche Modelle von Hochbegabung (vgl. Renzulli/Reis 2000; Gagnè 2000 zit. n. Ey-Ehlers 2001; Mönks 2001) lässt sich einiges finden. Als aktuelles Beispiel soll das *Aktiotop-Modell* von Ziegler (2009, 15ff) genannt werden, in dem Hochbegabung als mehrstufiges System zu betrachten ist, in welches die Umwelt, die Handlungen, Eigenschaften und Ziele einer Person mit einbezogen werden. Die Messung der Intelligenz ist bei dieser Betrachtung nicht mehr ausschließlich relevant und aussagekräftig. Das Aktiotop umfasst mehr, denn um das Aktiotop einer Person zu fördern, bedarf es einer ganzheitlichen Förderung, die vor allem auch die Umwelt einschließlich der Soziotope (z.B. Familie, Kindergarten, Schule) mit bedenkt und einbezieht (ebd., 22).

Brackmann (2005) hingegen thematisiert die sozialen und emotionalen Aspekte hochbegabter Kinder und Erwachsener und Hampson (2006) untersuchte in ihrer Dissertation die Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder. Über die Beratung von hochbegabten Erwachsenen bzw. Kindern und deren Angehörigen ist bei Grassinger (2009) nachzulesen.

Winner (1998) untersuchte die Mythen und Vorurteile, die über hochbegabte Kinder kursieren, um dadurch ein besseres Verständnis für Hochbegabte zu bekommen, Hochbegabung schneller erkennen zu können bzw. begabten Kindern eine angemessene Förderung zukommen zu lassen (ebd., 9ff).

Spezielle Aufmerksamkeit lässt Jürgen vom Scheidt (2004) den sogenannten *Underachievern* (vgl. Martzog u.a. 2009) zukommen. Mit einem eigens entwickelten Selbsttest möchte der klinische Psychologe Hochbegabten helfen, ihre Potenziale zu erkennen.

Mit der Geschichte von Hochbegabung bis ins Jahr 2000 hat sich Tannenbaum (2000) eingehend beschäftigt. Die schulische sowie gesellschaftliche Entwicklung des Themas im Laufe der Zeit wird nachgezeichnet (ebd.). Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte von Hochbegabung (vor allem Hochbegabung bei Frauen im deutschsprachigen Raum) bis in die Gegenwart findet sich auch bei Fietze (2010). Die Autorin (ebd., 12f) hat hochbegabte Frauen interviewt und sich mit deren Biografien auseinandergesetzt. Sie hat beispielsweise herausgefunden, dass Hochbegabung bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts thematisiert wurde, jedoch nicht annähernd dasselbe öffentliche Interesse weckte wie heute. Fietze (ebd.) entdeckte bei den befragten Frauen Gemeinsamkeiten und Muster hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit der Hochbegabung, aber auch Indizien für das Erkennen von Hochbegabung bei Mädchen. Die Reaktionen von Familie und Schule sowie die Selbstwahrnehmung, die Gefühle, die Bewältigungsstrategien und Kompetenzen der Frauen wurden in der Studie beleuchtet (ebd.).

Prinzipiell ist zu sagen, dass das Thema *hochbegabte Frauen* in empirischen Studien und theoretischen wissenschaftlichen Abhandlungen meist nur am Rande erwähnt wird. Einzelne Kapitel in Monographien oder Beiträge in Sammelbänden bzw. Zeitschriftenartikel lassen sich trotzdem finden. Es berichtet beispielsweise Kerr (2000) in einem Beitrag eines Sammelbandes über die positiv veränderte Stellung der

Mädchen an Schulen und Universitäten sowie über verbesserte Tests zur Identifizierung von hochbegabten Mädchen.⁶

Fiebig (2004) verfasste einen Kommentar zur Entwicklung begabter Mädchen und deren Berufsziele. Popova (2004) verfasste in selbigem Buch (Fitzner/Stark 2004), das sich grundsätzlich mit Hochbegabung in Verbindung mit ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätssyndrom) beschäftigt, ein Kapitel, das sich der *Gender-Problematik* in Verbindung mit Hochbegabung und Hochleistung widmet. Erwähnenswert ist weiters ein Tagungsbericht der Thomas-Morus-Akademie Bensberg (Wagner 2002), der Artikel über Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede beinhaltet. Eine Bezugnahme auf hochbegabte Mädchen und Geschlechtervergleiche findet man auch in mehreren Werken von Stapf (2000; 2002; 2004) sowie bei Fortenbacher (2006).

Forschungsdefizit und Fragestellung

Literatur zum Thema *Hochbegabung* gibt es reichlich – vom Ratgeber für Eltern (u.a. Harland 2003) bis hin zu wissenschaftlichen Studien über Fördermaßnahmen in diesem Bereich, wie sie bereits im Textabschnitt Forschungsstand beschrieben wurden.

Über hochbegabte *Mädchen* existiert jedoch wenig Literatur. Vor allem das Problem des Erkennens und Förderns von talentierten Mädchen wurde bisher wenig diskutiert. Die Frage, warum die meisten hochbegabten Mädchen unerkannt bleiben ist beispielsweise, wie bereits mehrfach erwähnt, noch nicht eindeutig geklärt. Da vor allem LehrerInnen in der Lage sein könnten und sollten, Hochbegabung zu erkennen, zu fördern und über die speziellen Problemlagen talentierter Mädchen Bescheid wissen sollten, ist es notwendig zu untersuchen, wie LehrerInnen mit dem Thema *hochbegabte Mädchen* umgehen. Es wäre interessant herauszufinden, über welches Wissen und welchen Umgang mit der Thematik LehrerInnen haben, die bereits über Hochbegabung informiert wurden bzw. welches Wissen und welchen

⁶ Am Ende des Artikels wird jedoch betont, dass die Probleme des Erkennens von talentierten Mädchen in einer Gesellschaft, in der die Entwicklung von männlichen Talenten die Norm ist, bestehen bleiben (Kerr 2000, 656).

Umgang mit der Thematik jene LehrerInnen haben, die keine spezielle Ausbildung zur Identifikation und Förderung hochbegabter Kinder/Mädchen genossen haben. Es wäre also von Interesse ob Unterschiede zwischen den professionell vorbereitet/geschulten LehrerInnen und den uninformatierten LehrerInnen bestehen, und welche *Mythen* über hochbegabte Mädchen bei nicht-ausgebildeten LehrerInnen eventuell kursieren.

Aufgrund dieser Überlegungen ergibt sich daher folgende Fragestellung:

Wie unterscheiden sich über Identifikation und Förderung bei Hochbegabten informierte LehrerInnen von nicht-informierten LehrerInnen im Wissen über das Thema Hochbegabung bei Mädchen und im Umgang damit?

Informierte LehrerInnen:

Erfahrung

- Welche Erfahrungen haben sie diesbezüglich gemacht?

Verständnis/Wissen

- Was verstehen sie unter Hochbegabung?
- Was zeichnet einen hochbegabten Menschen aus? Was zeichnet ein hochbegabtes Mädchen aus?

Identifikation

- Wie erkennen sie ein hochbegabtes Kind/Mädchen?
- Werden die besonderen Problemlagen hochbegabter Mädchen erkannt und berücksichtigt?

Umgang

- Wie gehen sie mit hochbegabten Kindern um? Unterscheidet sich ihr Umgang mit hochbegabten Mädchen vom Umgang mit hochbegabten Buben?

Förderung

- Wie würden sie hochbegabte Mädchen fördern?

Fortbildung

- Hat sich ihr Umgang mit dem Thema Hochbegabung seit sie informiert wurden verändert, und wenn ja inwiefern?

Nicht-informierte LehrerInnen:

Erfahrung

- Welche Erfahrungen haben sie diesbezüglich gemacht?
- Wurden sie bereits mit der Thematik konfrontiert, und wenn ja inwiefern?

Verständnis/Wissen

- Was verstehen sie unter Hochbegabung? Was zeichnet einen hochbegabten Menschen aus? Was zeichnet ein hochbegabtes Mädchen aus?

Identifikation

- Woran meinen sie, ein hochbegabtes Kind/Mädchen erkennen zu können?
- Wird über besondere Problemlagen hochbegabter Mädchen Bescheid gewusst oder vermutet?

Umgang

- Wie würden sie mit so einem Kind/Mädchen umgehen?

Förderung

- Wie könnte man ihrer Meinung nach hochbegabte Mädchen fördern?

Fortbildung

- Was würde aus ihrer Sicht eine spezielle Ausbildung zum Umgang mit hochbegabten Kindern/Mädchen bewirken?

Methode

Als Interviewtechnik wurde das *problemzentrierte Interview* (PZI) nach Witzel (2000) gewählt. Bei dieser teilstrukturierten Form der Befragung geht der/die Forschende von einem gesellschaftlichen Problem aus, das auf individuelle und auch kollektive Bedingungsfaktoren ergründet werden soll (ebd. 1ff). Zur Durchführung der Interviews liegt, wie es für das problemzentrierte Interview üblich ist, ein Leitfaden vor. Friebertshäuser (1997, 375) schreibt dazu Folgendes:

„Das zentrale Charakteristikum von Leitfaden-Interviews besteht darin, dass vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird. Dadurch grenzen die Forschenden die Interviewthematik ein

und geben einzelne Themenkomplexe bereits vor. Meist dient der Leitfaden auch dazu, eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews zu sichern.“

Im problemzentrierten Interview ist die Bindung an den Leitfaden jedoch eine sehr *lockere* (Hopf 1993, 178). „Problemzentrierte Interviews können“ demnach Hopf (ebd.) zufolge „als Kompromissbildungen zwischen leitfadenorientierten und narrativen Gesprächsformen angesehen werden“.

Das erhobene qualitative Material (d.h. die Interviewtranskripte) wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden. „Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (Bortz/Döring 1995, 304). Für die Analyse des vorliegenden Materials wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1993) herangezogen. „Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ... ist eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials“ (Bortz/Döring 1995, 307), sie enthält Feinanalysen und ein Kategorienschema als Basis der Deutung des Materials. Bei der inhaltlichen Strukturierung werden bestimmte Themen und Inhalte herausgearbeitet (ebd.).

Heilpädagogische Relevanz

"Heilpädagogik schafft weder Behinderungen noch Menschen mit Behinderung ab, sondern bemüht sich, als systemisches Integral, um deren Integration. Sie hat nicht eine behandelnde (therapeutische, heilende, reparative), sondern eine vermittelnde (mediale, verganzheitlichende, kooperative) Aufgabe zu erfüllen. Sie ist generell da gefordert, wo eine Person durch Desintegrationsprozesse aus Identität, Sozietät und Normativität in existenzgefährdende Isolation getrieben zu werden droht" schreibt Kobi (2004, 120) und hat damit ein Verständnis von Heilpädagogik welches auch Hochbegabung einschließen kann. Das Aufnehmen der Hochbegabung in den Themenkreis der Heilpädagogik ist jedoch (noch) nicht selbstverständlich:

Hochbegabte werden im englischsprachigen Raum eindeutig innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik verortet. Es schreibt beispielsweise Perleth (2000, 663), dass nach

der angloamerikanischen Argumentationslinie Hochbegabten immer ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugestanden werden kann, da diese sich bezüglich bestimmter Merkmale, wie Menschen mit Behinderung, im Extrembereich befinden. Die Situation im deutschsprachigen Raum stellt sich jedoch anders dar (Sontag/Schäfer 2009, 113). Hochbegabung auch als Anliegen der Heilpädagogik zu betrachten, hat hier noch keine lange Tradition. Doch auch im deutschsprachigen Raum werden Überlegungen zur Hochbegabung im Rahmen von Heilpädagogik angestellt. „Diskutiert wird u.a., ob der Auftrag der Sonderpädagogik die Förderung aller Hochbegabter umfassen kann, oder ob nur einem Teil der Hochbegabten sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben werden kann“ (ebd.). Hier unterscheiden sich die Ansichten der AutorInnen. Einige scheinen für eine Förderung aller Hochbegabter zu plädieren, andere hingegen argumentieren jedoch, dass nur einem Teil der Hochbegabten Förderung zukommen soll. Zur zweiten Gruppe zählt beispielsweise Gyseler (2003 zit. n. Sonntag/Schäfer 2009, 114f) und schränkt ein, dass nur diejenigen Hochbegabten, die gefährdet wären, bestimmte Erziehungs- und Bildungsziele zu erreichen, besondere pädagogische Bedürfnisse hätten. Auch aus der Sicht von Harder (2009) ist zumindest ein Teil der Hochbegabten aus heilpädagogischer Sicht zu betrachten, da Hochbegabung oftmals in Begleitung einer Behinderung auftritt (Harder 2009, 64). Behinderungen, die gemeinsam mit Hochbegabung auftreten können, sind beispielsweise Lernstörungen, Asperger Autismus, ADHS und sensorische Störungen (ebd.). Vor allem Lernbehinderungen treten häufig in Zusammenhang mit Hochbegabung auf (Winner 2004, 41). „Bei vielen Kindern, die wir ohne zu zögern als hochbegabt bezeichnen würden, ist das sprachliche Können wesentlich ausgeprägter als das mathematische und umgekehrt“ (ebd.). Diese sogenannten *twice exceptionals*, also Kinder mit Hochbegabung und Behinderung, sind in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich und bilden eine sehr heterogene Personengruppe (Harder 2009, 64).

Hochbegabte Kinder müssen jedoch nicht unbedingt *twice exceptional* sein, um Kindern, die von anderen Behinderungen betroffen sind, ähnlich zu sein. Denn auch Hochbegabte sind durchs *Anderssein* (d.h. anders als Gleichaltrige) gekennzeichnet. Mähler/Hofmann (1998, 56) betrachten daher alle hochbegabten Kinder aus heilpädagogischer Sicht:

„Hochbegabte Kinder sind häufig in ihren intellektuellen Fähigkeiten um Jahre voraus, auch die soziale Reife ist oft weiter fortgeschritten, als man erwartet. Nur die körperliche und die emotionale Reife entsprechen ihrer Altersstufe. Diese Diskrepanz (psych.: ‚Asynchronität‘) kann dem hochbegabten Kind Probleme bereiten, Probleme mit sich selber, mit den Eltern und mit Menschen, die von ihm altersgemäßes Verhalten erwarten.“

Wenn ein Kind daher in einigen Einzelbereichen von der Gruppennorm abweicht bzw. in einem Persönlichkeitsbereich sogar schwächer entwickelt ist, als der Rest der Gruppe, kann dies zu Schwierigkeiten führen, sich der Gruppe angehörig zu fühlen (ebd., 57). Auch Winner (2004, 223) nennt Gründe, die für eine „Sondererziehung“ (ebd.) für alle Hochbegabten sprechen: Zum einen würden Schulen zu niedrige Anforderungen stellen – niedrige Anforderungen würden wiederum zum Versagen führen. Und zum anderen sind intellektuell und künstlerisch hochbegabte Kinder häufig der Meinung, die Schule hätte keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Entwicklung ihres Talents. Darüber hinaus wären hochbegabte Kinder aus Minderheitengruppen durch eine unzureichende schulische Förderung am stärksten benachteiligt (ebd.). Die Nicht-Förderung von Talenten wirke sich nicht nur auf den schulischen Lebensweg, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung hemmend aus (Schenz 2004, 9). Es stellt auch Biewer (2009, 57) die Frage nach Hochbegabung als einer sonderpädagogischen Kategorie und verweist in diesem Zusammenhang auf Studien von Hoyningen-Süess und Lienhard (1998) bzw. Hoyningen-Süess und Gyseler (2006), die versuchen zu klären ob die deutschsprachige Heilpädagogik Hochbegabung als ihre Angelegenheit betrachten soll. Hoyningen-Süess und Lienhard (ebd., 19) kommen ebenfalls zu der Ansicht, dass „die Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher ... tatsächlich eine sonderpädagogische Aufgabe“ sei. Und zwar sollte dies für alle Hochbegabten gelten. Hoyningen-Süess und Lienhard argumentieren, dass eine Hochbegabung, so wie es auch für Behinderungen wichtig ist, möglichst früh erkannt werden muss und die Entwicklung hochbegabter Menschen Begleitung bedarf. Dabei „muss die Förderung im Gesamtrahmen der Entwicklung betrachtet werden, damit die Gefahr von gar nicht in Betracht gezogenen, aber nichtsdestotrotz drohenden Behinderungen reduziert oder ausgeschlossen werden kann“ (ebd., 17f).

Es wird deutlich, dass kein Konsens darüber besteht, wann Hochbegabte dem Zuständigkeitsbereich der Heilpädagogik zugeschrieben werden sollten und wann nicht. Dass die Heilpädagogik jedoch Interesse für das Thema Hochbegabung zeigen sollte wird hiermit ersichtlich. „Dass im Selbstverständnis der Sonderpädagogik die individuelle Förderung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen einerseits unterstützt wird und andererseits jene von hochbegabten Menschen wenig Berücksichtigung findet, ist unter dem Aspekt gleicher Entwicklungschancen sehr unbefriedigend“ schreibt Schenz (2004, 9), da „gerade durch die besonderen Begabungen eines Kindes auch besondere Bedürfnisse entstehen“ (ebd., 8). Schenz betont einerseits, dass es nicht notwendig sei, automatisch für jedes hochbegabte Kind sonderpädagogische Förderung einzufordern, es jedoch möglich ist. Die sonderpädagogische Förderung bei Hochbegabten ist weniger die Förderung spezifischer Begabungen, als die „Förderung ... der Harmonisierung asynchroner Entwicklungen“ (ebd.). Genau dort sei die Arbeit des Sonderpädagogen anzusetzen (ebd.).

„Da momentan nur wenige professionelle Kräfte über profundes Wissen im heil-/sonderpädagogischen Bereich *und* der Begabtenförderung verfügen“ (Silverman 2003, zit. n. Harder 2009, 80; Hervorhebung im Original), ist es notwendig, alle im heil- und sonderpädagogischen als auch im Regelschulwesen Tätigen über Begabungsförderung zu informieren (Harder 2009, 80). Es wird empfohlen, dass Hochbegabten- und SonderpädagogInnen zusammenarbeiten sollten, da davon vor allem Hochbegabte mit einer zusätzlichen Behinderung profitieren würden (Yewchuck/Lupart 2000, 666).

Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel wird ein Einblick in die Thematik der Hochbegabung gegeben, indem gängige Modelle von Hochbegabung vorgestellt werden. Außerdem soll in diesem Kapitel ein kurzer Einblick in die geschichtliche Entwicklung des Umgangs mit Hochbegabung und die existierenden Mythen bzw. Vorurteile bezüglich Hochbegabten gegeben werden.

Das zweite Kapitel setzt sich mit den Möglichkeiten des Erkennens von hochbegabten Kindern, insbesondere Mädchen, auseinander und thematisiert die aktuellen Fördermaßnahmen auf diesem Gebiet. Auch die Möglichkeiten der Ausbildung von LehrerInnen im Bereich der Hochbegabtenerkennung und Hochbegabtenförderung sollen hier angesprochen werden.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den speziellen Problemlagen hochbegabter Mädchen. In diesem Kapitel soll diskutiert werden, ob und inwiefern sich hochbegabte Mädchen von hochbegabten Buben unterscheiden, wie sie identifiziert und gefördert werden können.

Im vierten Kapitel das gewählte Forschungsdesign beschrieben. Dafür werden die Methoden für die Datenerhebung (problemzentriertes Interview nach Witzel) sowie die Datenauswertung (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring) dargestellt.

Im fünften Kapitel werden die Auswertungsergebnisse der Interviews vorgestellt und die gewonnenen Erkenntnisse mit den theoretischen Inhalten der vorangegangenen Kapitel in Verbindung gesetzt.

Das sechste Kapitel dient einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und soll im Weiteren einen Ausblick auf die sich eventuell daraus ergebenden Möglichkeiten heilpädagogischen Denkens und Handelns geben. Herausgearbeitete heilpädagogische Implikationen, sowie weiterführende Fragen, werden in diesem letzten Kapitel Platz finden.

1 Hochbegabung

In diesem Kapitel wird ein Einblick in die Thematik der Hochbegabung gegeben. Der Begriff *Hochbegabung* und damit in Verbindung Stehendes wird an dieser Stelle diskutiert. Es werden sowohl Formen und Modelle von Hochbegabung vorgestellt, als auch Mythen und Vorurteile über das Thema aufgezeigt und ein kurzer Einblick in die geschichtliche Entwicklung des Umgangs mit Hochbegabung gegeben.

1.1 Hochbegabung

Vorangestellt sei, dass es nicht diese und jene Merkmale bzw. Anzeichen gibt, an denen man eine/n Hochbegabte/n erkennen kann (Fleiß 2006, 12), denn „zu vielfältig sind Erziehungs-, und Umgebungseinflüsse, die Persönlichkeitsstruktur oder auch der soziale Status, der neben den intellektuellen Fähigkeiten die Entwicklung eines Menschen prägt“ (ebd.). Trotzdem beschäftigt sich die Literatur zum Thema Hochbegabung mit der Frage, was Hochbegabung eigentlich ist, worin sie besteht und wie man sie bei einem Menschen feststellen und messen kann (ebd.). Denn, so schreibt Ziegler (2008, 17):

„auch wenn es eine Hochbegabung als real existierende menschliche Eigenschaft nicht gibt, bedeutet das noch lange nicht, dass damit die Hochbegabungsforschung überflüssig würde. Immerhin besteht ein vitales Interesse, Leistungsexzellenz sowie ihre Bedingungen zu beschreiben und zu erklären; ferner ist es fast allen Gesellschaften ein Anliegen, Personen gemäß kultureller, bildungsethischer und wirtschaftlicher Ziele und Werte zu fördern.“

Definitionen des Hochbegabungs-Begriffes gibt es daher zahlreiche (Richter 2003), sie variieren jedoch von Text zu Text und Autor/in zu Autor/in „je nach dem Zusammenhang und dem Zweck, für den die Definition erstellt wurde [und; Anm. d.

Verf.] welche Bereiche mit einbezogen werden“ (ebd. 9). Eine gängige Definition, die Hochbegabung über Leistung definiert, stammt von Sternberg (1993, 185). Er nennt wesentliche Kennzeichen, die eine Leistung aufzuweisen hat, um den/die Erbringer/in als hochbegabt bezeichnen zu können: Einerseits müsse die Leistung im Vergleich mit den Leistungen der Peers des gleichen Alters bzw. des gleichen Grades an Lernerfahrung *herausragend* sein. Andererseits müsse sie einen hohen Grad an *Seltenheit* innerhalb der Peergroup aufweisen und anhand eines verlässlichen und aussagekräftigen Messinstrumentes *nachweisbar* sein. Außerdem, so ist bei Richter (2003, 185ff) zu lesen, müsse diese Leistung *produktiv* sein oder zumindest das Potenzial dazu in sich tragen, und des Weiteren müsse sie *sozial wertvoll* sein.

Auch Winner (2004, 17) hält an einer Definition anhand bestimmter Kennzeichen fest, die hochbegabte Kinder aufweisen. Diese sind einerseits eine gewisse *Frühreife*, die sich durch frühentwickelte, nicht-altersgemäße Fähigkeiten deutlich macht, und andererseits ist es der Kindereigene Art zu lernen, bei der sie nur wenig der Hilfe von Erwachsenen bedürfen. Darüber hinaus bildet eine besondere *Wissbegierde* ein drittes Kennzeichen von Hochbegabung. Hochbegabte Kinder hegen meist einen starken Wunsch, eine Sache zu beherrschen und erreichen dies infolge durch eine hohe Konzentrationsfähigkeit (ebd., 13f).

Ziegler (2008, 15) zufolge definiert sich Hochbegabung wiederum viel eher durch die jeweilige Sichtweise, mit der man der Thematik begegnet. Dabei werden vier Standpunkte unterschieden (ebd., Hervorhebung i. O.):

„Psychometrische Definition: Eine Hochbegabung liegt vor, wenn jemand außergewöhnlich gut in einem psychologischen Test, vorzugweise einem Intelligenz- oder Kreativitätstest, abschneidet.

Performanzdefinition: Eine Hochbegabung zeigt sich in hohen Leistungen, beispielsweise sollten die Hochbegabten unter den Klassenbesten sein.

Etikettierungsdefinition: Hochbegabungen sind soziale Zuschreibungen. Die Zuschreibungsmacht muss dabei nicht notwendigerweise bei der Mehrheit liegen. Sie kann beispielsweise auch von Fachexperten oder Kunstkritikern ausgeübt werden.

Spezifische Talentdefinition: Eine spezifische Stärke ist schon ausreichend, damit eine Hochbegabung vorliegt. Sie kann in Gebieten wie der Musik, der Mathematik oder dem Sport liegen.“

Auch hier gilt vermutlich wieder: Welche Definition herangezogen wird, hängt davon ab, von wem sie verwendet wird und in welchem Kontext. So wählen PsychologInnen möglicherweise eher die *Psychometrische Definition*, während LehrerInnen eventuell dazu neigen, Hochbegabung mittels *Performanzdefinition* zu beschreiben.

Wichtig ist jedoch zunächst einmal zwischen Talentierten, Hochbegabten und ExpertInnen zu unterscheiden (Ziegler 2008, 17). Diese Begriffe werden in der Hochbegabungs-Literatur manchmal synonym verwendet, haben aber streng genommen unterschiedliche Bedeutung. Die sogenannte *delphische Definition* beruht auf „Expertenurteilen über den wahrscheinlichen weiteren Lern- und Leistungsverlauf einer Person“ (ebd.). Dabei beurteilen ExpertInnen, ob jemand talentiert, hochbegabt oder ein/eine Experte/in ist. Talentiert sind dieser Definition zufolge Personen, die *möglicherweise* irgendwann herausragende Leistungen erreichen werden. Hochbegabte sind hingegen Personen, die *wahrscheinlich* irgendwann herausragende Leistungen erreichen werden, und Experten sind Personen, die bereits *sicher* herausragende Leistungen erbracht haben (ebd.). „Talente und Hochbegabungen sind wissenschaftlich begründete Urteile über die wahrscheinliche Entwicklung des gesamten Systems aus einer Person und ihrer Umwelt“ (ebd., 18).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Hochbegabung ein schwer zu definierender Begriff ist, da es dabei immer darauf ankommt, wer definiert und in welchem Zusammenhang. Fest steht, dass es verschiedene Kennzeichen gibt, die auf eine vorliegende Hochbegabung hinweisen können. Außerdem muss beachtet werden, dass eine Hochbegabung über die Talentiertheit einer Person hinausgeht, aber trotzdem noch keinen Experten bzw. keine Expertin ausmacht. Das heißt, dass eine Hochbegabung nicht unweigerlich zu herausragenden Leistungen führen wird, es grundsätzlich aber möglich ist, ja sogar wahrscheinlicher ist, als wenn *nur* ein Talent für etwas vorliegt.

1.1.1 Hochbegabungsbereiche

Es wird in der Hochbegabungs-Literatur zwischen verschiedenen Bereichen oder Ausformungen von Hochbegabung unterschieden. Auch hier gibt es wieder Unterschiede, welche Bereiche als Hochbegabungsbereiche gelten können und welche nicht.

„Obwohl sich viele hochbegabte Kinder durch eine allgemeine Begabung im schulischen Bereich auszeichnen und über ausgewogene intellektuelle Fähigkeiten verfügen, gibt es offenbar mindestens genauso viele, wenn nicht mehr Kinder mit einer domänenspezifischen, entweder sprachlichen oder mathematischen Hochbegabung“ schreibt Winner (2007, 98).

In diesem Zusammenhang interessant ist, dass beispielsweise mathematisch begabte Kinder andere Gedächtnisfähigkeiten besitzen als sprachlich begabte Kinder (Dark/Benbow 1991, zit. n. Winner 2007, 98). Bei den domänenspezifischen Hochbegabungen, d.h. bei einer intelligenzbasierten Auffassung von Hochbegabung, kann zunächst grob zwischen Hochbegabung in akademischen Domänen und Hochbegabung in nicht-akademischen Domänen unterschieden werden (Winner 2007, 47). Unter akademischen Domänen sind unter anderem Mathematik und Sprache zu verstehen, unter nicht-akademischen Domänen beispielsweise die bildende Kunst sowie Musik (Winner 2007, 47). Während zumindest einige AutorInnen beispielsweise künstlerische Hochbegabung in ihre Betrachtungen miteinschließen (vgl. Fietze 2010, Winner 2004, usw.), konzentriert sich die Mehrheit der VerfasserInnen von wissenschaftlicher Literatur über Hochbegabung noch immer ausschließlich auf die intelligenzbasierte Auffassung von Hochbegabung (vgl. Waldmann/Weinert 1990, Fleiß 2006, usw.). „Als *hochbegabt* bezeichnet man meistens nur Kinder mit intellektuellen Begabungen – also Kinder mit besonderen Befähigungen in Sprache (Wort und Schrift) und Mathematik, den beiden wichtigsten schulischen Bereichen“, schreibt Winner (2004, 17, Hervorhebung i. O.) und merkt an, dass auch künstlerisch oder sportlich begabte Kinder Merkmale von Hochbegabung zeigen können und daher solche Begabungen in den Hochbegabungsbereich fallen können (ebd.).

Eine fähigkeitenbasierte Differenzierung der Hochbegabungsbereiche liefert Hany (2001, 44) im Rahmen der Durchführung einer Studie zur Identifikation Hochbegabter. Er beschreibt dabei kognitive Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, psychomotorische Fähigkeiten und Musikalität. Unter kognitiven Fähigkeiten sind verbales Schlussfolgern, mathematisches Verständnis und die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit zu verstehen. Spezifische kreative Fähigkeiten zeigen sich in Form von verbaler Produktivität und praktischer Flexibilität. Der Bereich der sozialen Kompetenzen umfasst sowohl Durchsetzungsvermögen als auch Kooperation. Zu den psychomotorischen Fähigkeiten lassen sich beispielsweise die Fingergeschwindigkeit, die Beid-Hand-Koordination und Reaktionsgeschwindigkeit zählen. Bei der Musikalität wurde unter anderem zwischen musikalischem Gedächtnis und musikalischer Sensibilität differenziert (ebd.). Diese Aufgliederung schließt keine Form der Hochbegabung von vorne herein aus.

1.2 Modelle von Hochbegabung

Unterschiedliche Erklärungsmodelle von Hochbegabung bieten unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge zur Thematik. Wie schon bei den Definitionen des Hochbegabungsbegriffes gibt es auch hier eine Vielzahl an Modellen. Unter diesem Punkt diskutiert werden einerseits das in der Vergangenheit einflussreiche Hochbegabungsmodell *der triadischen Interdependenz* von Mönks (1992), das *Münchener Hochbegabungungsmodell* von Heller und Perleth (2005) – ebenfalls eines der weltweit führenden Modelle – sowie ein aktuelles Modell von Ziegler (2009), das *Aktiotope-Modell*. Es sind dies die in der Hochbegabungs-Literatur am häufigsten vertretenen Modelle.

1.2.1 Modell der triadischen Interdependenz von Mönks

Ein in der älteren sowie neueren Literatur über Hochbegabung auftauchendes Modell von Hochbegabung ist das interaktionale *Modell der triadischen Interdependenz* von Mönks (1992). Mönks berief sich bei der Entwicklung dieses Modells auf Stern, der bereits Anfang des 20. Jahrhunderts darauf hingewiesen hat, dass intellektuelle Begabung allein noch nicht leistungsbestimmend ist, da die *Stärke des Interesses* und die *Tüchtigkeit der Willenssphäre* hinzukommen müssten (Stern 1916, zit. n. Mönks 1992, 17). Begabung ist demnach nur eine Möglichkeit der Leistung und noch nicht Leistung selbst (ebd.). Eine wichtige Rolle im interaktionalen Modell spielt die psychische Entwicklung des Kindes. „Das richtige Zusammentreffen von individuellen Anlagen und Bedürfnissen mit verständnisvoller und förderlicher Umwelt ist für die Entwicklung von entscheidender Bedeutung“ (Mönks 1992, 18). Es ist daher entscheidend, wie die soziale Umwelt auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes eingeht, denn *gute* Anlagen können verkümmern, insofern sie nicht gesehen, geweckt oder gefördert werden. Um die Frage zu beantworten, wie man das hochbegabte Kind nun beschreiben, begreifen und fördern kann, hat Mönks ein *Mehrfaktorenmodell* der Hochbegabung, mit dem Namen *Triadische Interdependenz*, entwickelt (ebd.):

Es wird zwischen drei wichtigen Sozialbereichen des Kindes unterschieden, der Familie, der Schule und dem Freundeskreis (ebd., 18f). Familie, Schule und Freundeskreis sind soziale Einheiten, die eine *Triade* darstellen. Damit es zu einer befriedigenden Interaktion zwischen der Person und ihrer Umwelt kommt, muss die Person soziale Kompetenz haben, die jede/r von Geburt an in unterschiedlicher Ausprägung besitzt bzw. die man im Umgang mit anderen Menschen erwerben kann. Doch auch die Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen existieren triadisch (ebd.). Persönlichkeitsmerkmale sind einerseits *überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten*, die ungefähr mit einem Intelligenzquotienten (IQ) von 130 und höher festgelegt werden können, andererseits die *Aufgabenzuwendung*. Dies bedeutet, man beschäftigt sich mit einer Aufgabe über einen längeren Zeitraum hinweg eingehend und verfolgt das gesetzte Ziel mit Einsatz und Willensstärke (d.h. Motivation). Das dritte Persönlichkeitsmerkmal ist die *Kreativität*, die „eine bestimmte Form des Lösungsverhaltens für Aufgaben bezeichnet, nämlich originelles, produktives und individuell-selbständiges Vorgehen“ (Mönks 1992, 20).

Die Triade *Familie, Schule und Freundeskreis* beeinflusst die Triade *Intelligenz, Aufgabenzuwendung und Kreativität* entscheidend. Sie ist verantwortlich dafür, ob ein Kind in seiner Entwicklung gefördert oder gehemmt wird. Die Beeinflussung ist jedoch nicht einseitig, sondern es kommt zu Wechselwirkungen zwischen den Triaden (ebd., 20f). „Daher sprechen wir erst dann von Hochbegabung, wenn die genannten Faktoren, d.h. beide Dreiergruppen, so ineinandergreifen, dass sich eine harmonische Entwicklung vollziehen kann“ (ebd., 21).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Mönks *Triadisches Interpendenzmodell* einen ausschließlich biologischen Determinismus für Hochbegabung ausschließt und stattdessen die Umwelt sowie die psychische Entwicklung des Menschen als entscheidende Faktoren mit einbezieht. Ob sich die biologischen Anlagen für die Erbringung besonderer Leistungen zu einer Hochbegabung entwickeln werden, ist einerseits abhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen und andererseits von der sozialen Umwelt des Kindes. Erst wenn ein optimales *Aufeinanderwirken* der beiden Faktoren gewährleistet ist, ist eine ideale psychische Entwicklung und darüber hinaus eine Entwicklung, die zur Erbringung von hohen Leistungen führt, möglich. Hohe Intelligenz allein reicht diesem Modell zufolge nicht aus, um mit Sicherheit irgendwann hochbegabt zu sein. Trotzdem ist die Intelligenz, das heißt der IQ eines Menschen, in diesem Modell zentral. Künstlerische, musikalische oder sportliche Hochbegabung wird von Mönks nicht berücksichtigt.

1.2.2 Das Münchner Hochbegabungsmodell

Dieses Modell stammt von Heller und Perleth (2005). Es werden in diesem Modell mehrere Leistungsbereiche unterschieden und die Begrenzung auf den akademischen Bereich wird aufgegeben (ebd., 149f). Im Weiteren werden verschiedene Begabungsfaktoren unterschieden. Es gibt *internale* und *externale Moderatoren*, d. h. Faktoren wie z.B. Persönlichkeitseigenschaften (internal) oder Umweltbedingungen (external), die dafür verantwortlich sind, dass Begabungen in Leistungen umgesetzt werden können. Es finden vielfache Wechselbeziehungen zwischen den Begabungen und ihren Moderatoren statt (Perleth 2005, 149f).

Genauer: Die *Begabungsfaktoren* (intellektuelle, kreative, soziale, praktische, künstlerische und psycho-motorische Fähigkeiten sowie Musikalität) stehen in Wechselwirkung mit den *nonkognitiven Persönlichkeitseigenschaften* (wie Umgang mit Stress, Leistungsmotivation, Lern- und Arbeitsstrategien, Prüfungsangst und Kontrollerwartungen) sowie mit *Umweltbedingungen* (wie familiäre Lernumwelt, Familienklima, Instruktionsqualität, Klassenklima und kritische Lebensereignisse). Diese drei Bereiche haben Einfluss auf die *Bereiche von Leistungsexzellenz* (wie Mathematik, Naturwissenschaft, Technik, Informatik, Kunst, Sprachen, Sport und soziale Beziehungen) (Heller/Perleth 2005, 149f).

Obwohl das Münchner Hochbegabungsmodell als eines der weltweit führenden Hochbegabungs-Modelle gilt, gibt es einige Kritikpunkte (Ziegler 2008, 51): Die Wechselwirkungen zwischen Begabungsfaktoren und ihren Moderatoren sind beispielsweise unklar. Es wird nicht deutlich, ob alles mit allem in Wechselwirkung steht, oder ob es sich um bidirektionale Wechselwirkungen handelt. Zu kritisieren ist auch, dass das Modell „zu sehr in der Tradition der Intelligenztestungen verhaftet“ (ebd.) ist und „intellektuelle Fähigkeiten nach wie vor mittels IQ-Test erfasst“ (ebd.). Darüber hinaus fordert Ziegler (ebd.): „Statt statischer Eigenschaften betone man besser Prozesse, insbesondere Lernprozesse. Schließlich ist das Modell ... individuumszentriert.“

1.2.3 Das Aktiotop-Modell

Das Modell wurde von Ziegler (2009) entwickelt, um dem ansonsten üblichen statischen Zugang zur Hochbegabtenforschung entgegenzuwirken. Hochbegabung wird innerhalb dieses Modells beispielsweise nicht mehr als stabile Eigenschaft einer Person betrachtet. „Eine statische Konzeptualisierung von Hochbegabung kontrastiert ... scharf mit den in allen Persönlichkeitsbereichen beobachtbaren dramatischen Entwicklungen während der Ontogenese“ (ebd., 6). Als Beispiel wird die Intelligenz genannt, die von der Geburt bis zum Erwachsenenalter stark zunimmt und daher entwicklungsbedingt ist. Das Aktiotop-Modell ist daher stark prozessorientiert (ebd.).

Bei diesem Modell wird die Auflösung der Beschränkung des Modells *Hochbegabung* auf eine Person noch stärker fokussiert als bei den Vorgänger-Modellen. Ziegler (2009, 6) sieht Hochbegabung viel eher als ein System, in dem nicht nur die Person, sondern auch ihre Umwelt, in der diese Person Handlungen ausführt, von Bedeutung ist. Hochbegabung wird im Aktiotop-Modell jedoch – im Gegensatz zu anderen Modellen –, nicht über den Intelligenzquotienten definiert (ebd.). Ziegler (ebd., 7) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Intelligenzquotienten-Definition übersehe, dass der Begriff *Hochbegabung* ein Kollektivsingular ist, der „Eindimensionalität, Monokausalität und Unlinearität [suggeriert; Anm. d. Verf.], wo tatsächlich Multidimensionalität, Kausalgeflechte und vielfältige Wechselwirkungen existieren“ (ebd.). Nicht ein einziger Zahlenwert sei verantwortlich für das Erreichen von Leistungsexzellenz, sondern individuelle Bedingungskonstellationen. Anhand des IQs ließen sich nur schulische Leistungen voraussagen, jedoch keine außergewöhnlichen Leistungen.

Um die Daseinsberechtigung seines Modells zu unterstützen, kritisiert Ziegler die noch immer existierende *Domänenbeschränkung* auf den akademischen Bereich, was zu einer Abwertung der sportlichen, sozialen, musikalischen, handwerklichen usw. Bereiche geführt habe (ebd.). „Damit fallen diese Fähigkeiten aus dem Kanon der prototypischen Anwendungsbereiche der Hochbegabtenförderung heraus“ (ebd.). Ebendiese Bereiche werden daher in gleicher Weise wie die akademischen Domänen im Rahmen des Aktiotop-Modells berücksichtigt. Auch wenn Ziegler nicht der Erste ist, der diese Bereiche in die Konzeption seines Hochbegabungsmodells aufnimmt – auch Heller und Perleth (2005) haben nicht-akademische Bereiche in ihrem Münchner Hochbegabungsmodell berücksichtigt – ist den künstlerischen, musikalischen, sozialen usw. Fähigkeiten in einem Hochbegabungsmodell bis dahin keine solche Bedeutung beigemessen worden. Dieses Modell nimmt die Fokussierung auf Intelligenz kritisch ins Visier und soll beispielsweise auch einer *Personenbeschränkung* entgegenwirken. Das heißt, dass auch Personen, die in ihrer akademischen Laufbahn weniger erfolgreich waren, Personen mit sogenannten

Inselbegabungen⁷ und auch Lehrlinge als potenzielle Höchstleistende vom Modell bedacht werden (ebd., 8).

Zuletzt sieht das Modell auch von einer *Ereignisbeschränkung* ab (ebd.).

„Hochbegabte sollten mit einer größeren Wahrscheinlichkeit Leistungsexzellenz erreichen können. Beispielsweise würde ein Nobelpreis auf eine Hochbegabung schließen lassen. Was ist aber mit dem Sieg bei Berufsweltmeisterschaften? Müssten der beste Mechatroniker oder der beste Koch der Welt nicht ein hohes Maß an Begabung aufweisen? Was ist mit Goldmedaillengewinnern bei den Paralympics? Da solche Höchstleistungen kaum mit dem Intelligenzquotienten erklärt werden können, fielen sie bisher nicht in die Reichweite der Hochbegabtenforschung“ (Ziegler 2009, 8).

Das Aktiotop-Modell verfolgt einen systemischen Ansatz und baut dabei auf einigen Punkten auf:

1. Ziegler (2008, 53) zufolge ist der Fokus zunächst auf die Handlungen einer Person zu richten: „Im Mittelpunkt des Aktiotop-Modells stehen Handlungen. Die Entwicklung von Leistungsexzellenz wird als eine allmähliche Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires gedeutet, während der ein Individuum zu immer komplexeren Handlungen in einer Domäne in der Lage ist.“
2. Weiters wichtig ist das Handlungsrepertoire, also die Handlungsmöglichkeiten einer Person. Eine Handlungsmöglichkeit ist aber eben nur eine Möglichkeit und muss nicht genutzt werden bzw. ihre Nutzung kann auch misslingen (ebd.).
3. Als Drittes werden die Ziele genannt, die die Qualität des Lernprozesses verbessern und eine steuernde Funktion haben.
4. Eine große Rolle spielt aber auch die Umwelt (ebd., 15ff). „Umwelt umfasst eine Vielzahl an unterschiedlichsten Entitäten wie soziale Akteure, Lernressourcen, Informationen, Settings etc., die in mannigfaltiger Weise miteinander interagieren“ (ebd., 18).

⁷ Inselbegabungen (auch Savant-Syndrom genannt) sind Begabungen von Menschen mit kognitiver Behinderung, die einen kleinen Teilbereich betreffen (Treffert 2006, 15f). Inselbegabungen bei Mädchen sind selten (ebd., 25). Möglicherweise liegt dies aber daran, dass sie seltener erkannt werden.

5. Zuletzt wird „eine spezielle Entität postuliert: der Subjektive Handlungsraum“ (ebd., 19). Ob eine Person Ziele erreicht, hängt nämlich nicht nur von ihrem Handlungsrepertoire in ihrer Umwelt ab, sondern von der Fähigkeit, geeignete Handlungen auszuwählen. Der Handlungsraum ist subjektiv, da er eine Konstruktion ist und nicht der Wirklichkeit entsprechen muss. Es kann z.B. auch zu Über- oder Unterschätzungen des Handlungsrepertoires kommen. Zum Begriff *subjektiver Handlungsraum* findet man bei Ziegler (ebd., 20) ein interessantes Beispiel, das jedoch stark verallgemeinernd ist und nicht, wie im Sinne des Aktiotop-Modells postuliert wird, individuumszentriert:

„Trotz vergleichbarer und oft besserer Handlungsrepertoires als Jungen nehmen [Mädchen; Anm. d. Verf.] etwa ab dem 10. Lebensjahre einen limitierten Subjektiven Handlungsraum wahr. Sie unterschätzen ihre Kompetenzen und sind unter anderem der Meinung, dass sie mehr Aufwand betreiben müssten, um gleiche Erfolge wie Jungen zu erzielen. Sie haben geringere Kontrollüberzeugungen und beschreiben sich schon zu diesem Zeitpunkt hilfloser als ihre Mitschüler“⁸ (Zorman/David 2000, Schober 2002 zit. n. Ziegler 2009, 20).

Das Aktiotop-Modell ist dynamisch und immer in Weiterentwicklung (Ziegler 2009, 20). Dadurch können auch viele Instabilitäten entstehen. „Im Aktiotop-Modell wird ... ausdrücklich davon ausgegangen, dass die einzelnen Komponenten des Aktiotops gleichermaßen weiterentwickelt – also ko-adaptiert – werden müssen. Ist ein Lernziel erreicht, wurde das Handlungsrepertoire erweitert. Es muss nun ein neues, anspruchsvolleres Lernziel ausgebildet werden, um das Lernen weiter voranzutreiben“ (ebd., 21). Um das Ziel zu erreichen, müssen im subjektiven Handlungsraum neue Handlungsmöglichkeiten entworfen und auch die Umwelt muss weiterentwickelt werden. „Die *Stabilität* eines Aktiotops ist umso größer, je besser Handlungsrepertoire, Ziele und Umwelt aufeinander abgestimmt sind und je besser deren Verknüpfung zu effektiven Handlungen im Subjektiven Handlungsraum gelingt“ (ebd., 22).

⁸Auf ebendiese Problematik des Unterschätzens der eigenen Leistungen bei Mädchen wird an anderer Stelle in dieser Arbeit noch einmal genauer eingegangen.

1.3 Mythen über Hochbegabung

Dass über hochbegabte Menschen viele Mythen kursieren, liegt vielleicht daran, dass Publikationen zum Thema Hochbegabung erst in den letzten Jahren in größerer Zahl erschienen sind und das Wissen darüber noch nicht weit verbreitet ist. Winner (1998) versucht, über ebendiese aufzuklären und diese von der Realität zu trennen. Da sich auch die vorliegende Arbeit unter anderem mit Mythen über Hochbegabung (und insbesondere über hochbegabte Mädchen) beschäftigt, ist es interessant, bereits im Vorfeld die von Winner zusammengetragenen Beispiele dafür aufzuzeigen – auch um sie später als Vergleich heranziehen zu können. „Falsche Vorstellung“ ist im Duden (Wermke u.a. 2007, 689) als 3. Definition zu lesen. Dies entspricht auch dem Verständnis von Mythos in dieser Arbeit.

Erster von Winner (1998, 13; Hervorhebung i. O.) beschriebener Mythos ist die *universelle Begabung*. Es liegt die Annahme vor, „dass hochbegabte Kinder über eine allgemeine Verstandeskraft verfügen, die es ihnen ermöglicht *durch die Bank* begabt zu sein.“ Kinder sind jedoch nur selten z.B. im mathematischen *und* sprachlichen Bereich begabt. Wahrscheinlicher ist eine Mischung aus intellektuellen Stärken und Schwächen (ebd.). „Es gibt sogar Kinder, die in einem einzelnen intellektuellen Bereich hochbegabt und lernbehindert in einem anderen sind“ (ebd.).

Der zweite Mythos bezieht sich auf die Begabungen in nicht intellektuellen Bereichen – Bereiche, die sich nicht mittels IQ-Test messen lassen (ebd.). Oftmals werden diese Begabungen lediglich als Talente bezeichnet und fallen damit nicht in den Interessensbereich der Hochbegabungsforschung oder Hochbegabungsliteratur (ebd.). Dies könnte in weiterer Folge eventuell auch dazu führen, dass diese Art der Hochbegabung schlechter erkannt wird, als beispielsweise intellektuelle Hochbegabung, da auch Eltern, LehrerInnen usw. diese Begabungen nicht angemessen bewerten und als nicht-förderungswürdig betrachten.

Der dritte Mythos bezieht sich auf den IQ (ebd., 18). Auch wenn künstlerisch begabte Menschen vorwiegend als talentiert bezeichnet werden, setzt man bei ihnen einen hohen IQ voraus. Doch Winner (ebd.) wendet ein: „Kaum etwas spricht dafür, dass

hohe Begabungen in nichtintellektuellen Bereichen wie bildender Kunst oder Musik einen außergewöhnlichen IQ verlangen.“ Es findet sich auch bei Personen hohe Begabungsgrade, „deren IQ im retardierten Bereich liegt, die aber über außergewöhnliche domänenspezifische Fähigkeiten verfügen“ (ebd.). Als Beispiel werden künstlerisch begabte AutistInnen genannt (ebd.).

Der vierte und fünfte Mythos werden von Winner (1998, 18) zusammengefasst, denn sie beziehen sich auf Vererbung und Umwelt. Oftmals wird noch immer davon ausgegangen, dass Hochbegabung etwas Angeborenes ist, und im Gegenzug werden die starken Umwelteinflüsse auf die Ausbildung von Begabungen ignoriert. Doch auch die Auffassung, man könnte jedes Kind mit entsprechendem Training und guter Förderung zu einem/einer Hochbegabten machen, ist ein Mythos. Denn die Umwelt kann nur dort etwas beeinflussen, wo sie Ansätze vorfindet (ebd.). So kann man sichtlich davon ausgehen, dass beide Faktoren – Vererbung und Umwelt – bei der Herausbildung einer oder mehrerer Hochbegabungen eine tragende Rolle spielen.

Der sechste Mythos besagt, dass ehrgeizige Eltern ihre Kinder zu Hochbegabten erziehen. Sie sind die treibende Kraft bei der Entwicklung von Begabungen. Es stimmt nicht, dass hochbegabte Kinder von ihren Eltern dazu *gemacht* werden, jedoch wirkt ein „ungewöhnliches Maß an Anteilnahme und Engagement ... nicht destruktiv. Es ist notwendig, damit sich eine Begabung entfalten kann“ (ebd., 19).

Der siebte Mythos bezieht sich auf die seelische Gesundheit Hochbegabter. „Kinder mit hohem IQ sind angeblich äußerst beliebt, gut angepasst, moralisch vorbildlich und strotzen nur so vor psychischer und physischer Gesundheit“ (ebd.). Für stark hochbegabte Kinder dürfte dies jedoch nicht zutreffen. Sie sind meist vom Rest der Gleichaltrigen isoliert, werden von diesen gehänselt und es wird ihnen häufig die Rolle des/der Einzelgängers/in oder des/der Angebers/in zugeschrieben. Nicht so drastisch stellt es sich bei Kindern mit leichter Hochbegabung dar oder bei hochbegabten Kindern, die die Möglichkeit haben, andere Hochbegabte kennenzulernen (ebd.).

Der achte Mythos bezieht sich auf eine von PädagogInnen häufig vertretene Meinung, dass alle Kinder begabt seien. LehrerInnen sagen des Öfteren, dass alle ihre SchülerInnen gleich lernfähig seien. Diese Auffassung, die vorwiegend besteht, um einem elitären Denken entgegenzuwirken, hat dazu geführt, dass jegliche Form

schulischer Begabtenförderung abgelehnt wird und hochbegabte Kinder „durch einen falschen Egalitarismus diskriminiert werden und unter Stress und Langeweile leiden“ (ebd., 20).

Der neunte Mythos beinhaltet die weitverbreitete Meinung, dass hochbegabte Kinder automatisch zu berühmten Erwachsenen werden (ebd., 20). Manche Hochbegabte werden gewiss zu äußerst erfolgreichen Erwachsenen und leisten Kreatives, andere jedoch nicht.

„Nur sehr wenige hochbegabte Kinder entwickeln sich zu wirklich schöpferischen Persönlichkeiten (...) Welchen Verlauf ein Leben nimmt, hängt von vielfältigen, interagierenden Faktoren ab. Außer dem Grad der Begabung spielen zum Beispiel Persönlichkeit, Motivation, familiäre Umwelt, Gelegenheit und Glück eine große Rolle“ (ebd., 20f).

Die von Winner beschriebenen Mythen sind bestimmt nicht die einzigen, die unter Eltern, LehrerInnen, Kindern, Betroffenen und auch Nichtbeteiligten kursieren. Vor allem zum Thema *hochbegabte Mädchen* gibt es vermutlich eine Reihe von diesen. Dies wird in Kapitel 2 ausführlicher behandelt. Es ist wichtig sich damit zu befassen, da oft Mythen dafür verantwortlich sind, dass falsche Einschätzungen getroffen und unpassende Maßnahmen gesetzt werden. Dies kann besonders den Bereich der Identifikation und in weiterer Folge den der Förderung betreffen und beeinträchtigen.

1.4 Geschichte der Hochbegabung

„Solange es bewusst denkende Menschen gibt, sind auch immer wieder einzelne als besonders begabt aufgefallen“, schreibt Heinbokel (1996, 19) und vermutet, dass zu Beginn der Menschheitsgeschichte Personen besonders geschätzt wurden, die über bestimmte Fähigkeiten, welche das Überleben sicherten, verfügten. Besondere Begabungen im Bereich der Jagd, des Spurenlesens, des Wissens über Heilkräuter und des Herstellens von Gegenständen waren damals beispielsweise hoch angesehen (ebd.). Ein Interesse für Hochbegabte scheint es immer schon gegeben

zu haben. Doch warum hat man begonnen, nach solchen Menschen bewusst zu suchen und diese auch zu fördern?

Heinbokel (ebd.) zufolge „hat es in vielen Kulturen Phasen gegeben, in denen der Staat bzw. der jeweilige Herrscher besonders begabte Kinder entweder systematisch suchen ließ oder in denen zumindest die Idee bestand, eine solche Suche sei notwendig. In den seltensten Fällen hatte das rein philanthropische Gründe, in der Regel ging es darum, die Talente der Kinder für den Staat zu nutzen.“

Dieses Phänomen ließ sich in den verschiedensten Regionen der Welt finden. In China gab es beispielsweise unter Konfuzius (551-479 v. Chr.) das Bestreben, Hochbegabte systematisch zu suchen und auszubilden, „da man glaubte, dass durch sie der nationale Reichtum und das Wohl aller gesichert werden könne“ (Weddington 1977, zit. n. Heinbokel 1996, 19).

Auch 100 Jahre später findet man in Griechenland eine ähnliche Idee. Platons *Politeia* etwa funktioniert nur, wenn es drei Klassen von männlichen Bewohnern gibt. Am wichtigsten sei es dabei jedoch, die sogenannten *goldenen Kinder* herauszufiltern. Es handelte sich dabei um hochbegabte Kinder, die man zum Wohle des Staates zum Herrschen erziehen wollte. Ohne sie würde der Staat untergehen (Platon 1994, 313f). „Plato believed that citizens in his republic should be trained to maximize their potentialities. He insisted that young men who possessed unusual mental ability, based on evidence derived from various tests, be separated from those of average intelligence and given a specialized type of education“, so ist bei Tannenbaum (1993, 9) zu lesen. Daraus geht hervor, dass im antiken Griechenland nach besonders begabten Buben gesucht wurde – wobei es scheint, dass Intelligenztests auch damals ein für diese Suche beliebtes Mittel waren. Außerdem lässt sich folgern, dass Hochbegabte zu dieser Zeit immer eine separate Ausbildung genossen und nicht mit den Normalbegabten zusammen unterrichtet wurden.

Im Osmanischen Reich wurde hingegen zwischen 1421 und 1451 das *devsirme-System* entwickelt, mit dessen Hilfe die meistbegabten christlichen Buben der Balkanprovinzen des Reiches herausgesucht und infolge im islamischen Glauben erzogen wurden. Sie wurden somit für den Staatsdienst ausgebildet und „von den osmanischen Herrschern als Gegengewicht gegen die türkische Aristokratie benutzt“

(Shaw 1976, 113f). Shaw (ebd.) zufolge ist das devsirme-System einer der Faktoren, der zum Aufstieg des Osmanischen Reiches beigetragen hat.

Auch die Bedeutung der Geschichte der Hochbegabung in Zusammenhang mit der jüdischen Kultur soll an dieser Stelle erwähnt sein. Waren doch Bildung und Wissen bei den Juden schon jeher ein angesehenes Gut. „The Jewish people have often been called ‘children of the book’, with a tradition of studying, creating, interpreting, teaching, and disseminating ideas wherever they have lived in Western countries“ (Tannenbaum 1993, 9). Diese Affinität zum Lernen ist auf mehrere Bibelstellen zurückzuführen. Der Anteil an Juden, die in der westlichen Welt Außergewöhnliches geleistet haben, ist beachtlich. Namen wie Freud, Kafka, Einstein und von Neumann sind nur ein paar unter vielen bekanntgewordenen jüdischen Hochbegabten (Tannenbaum 1993, 10).

Doch auch das Christentum hat einen Beitrag zur Hochbegabten-Geschichte geleistet. Eine bedeutende Rolle spielte hierbei die protestantische Revolution im 16. Jahrhundert (Tannenbaum 1993, 11). Um den Massen die evangelische Religion zugänglich zu machen, musste man ihnen das Lesen beibringen. Dies führte wiederum in vielen Fällen zur Entwicklung von Talenten (ebd.). In Deutschland gab es zu dieser Zeit auch evangelische Schulen, in welche als besonders begabt erkannte Buben aufgenommen wurden. Diese Buben entstammten jedoch selten der unteren Bevölkerungsschicht (Heinbokel 1996, 21). „Abgesehen von einer systematischen Suche nach und Förderung von hochbegabten Kindern gab es durch die Jahrhunderte hindurch auch immer wieder Fälle, in denen die besondere Begabung eines armen Jungen ... entdeckt wurde und dessen Ausbildung dann von einem reicheren Bürger oder gar vom Landesherrn selber finanziert wurde“ (ebd.). Dies war jedoch nicht die Norm (ebd.).

Es ist interessant zu sehen, dass es in allen Fällen staatlicher Förderung begabter junger Menschen nur darum ging, dass ein Staat, ein Herrscher oder eine Religion die Fähigkeiten dieser Menschen für sich nutzen wollte, und deshalb nur jene Talente gefördert wurden, die dem damaligen Staat wichtig waren (ebd.). So schreibt Heinbokel (ebd., 22) Mitte der Neunziger des 20. Jahrhunderts: „Auch die ... seit einigen Jahren diskutierte Forderung nach Eliteuniversitäten und Sonderklassen geht in die gleiche Richtung: Wenn der Staat meint, Hochbegabte zu brauchen, dürfen sie

ihre Talente entwickeln; werden sie nicht gebraucht, dann haben sie sich an die Norm anzupassen und das System nicht zu stören.“

Interessant ist, dass dieser geschichtliche Abriss auch zeigt, dass man sich zu jeder Zeit bei der Suche nach Hochbegabten auf männliche Kinder konzentrierte. Der nun folgende Abriss über die Geschichte der weiblichen Hochbegabung ist deshalb eher kurz.

1.4.1 Geschichte der weiblichen Hochbegabung

Hochbegabte Mädchen waren stets unterrepräsentiert. Heinbokel (1996, 115) zufolge war die alte Erklärung dafür: „Wenn es über die Jahrhunderte, ja sogar Jahrtausende hinweg keine Goethin, keine Mozartin, keine Caesarin gab, dann waren Mädchen/Frauen wohl weniger begabt.“ Die Wahrheit ist jedoch eher, dass nach talentierten Mädchen gar nicht gesucht wurde. Die intellektuelle Erziehung von Mädchen wurde systematisch vernachlässigt oder gar verhindert. Mädchen, die eine intellektuelle Ausbildung erhielten, waren in allen patriarchalischen Kulturen eine Ausnahme. Dies passierte höchstens in Ausnahmefällen: Beispielsweise wenn eine Ehe aus mangelnder Mitgift, besonderer Hässlichkeit oder ähnlichen Gründen ausgeschlossen werden konnte (Heinbokel 1996, 115). „Girls studied at home where their mothers or nurses taught them how to weave, spin, embroider, sing, dance, and play an instrument“ beschreibt Tannenbaum (1993, 8) die Situation der Mädchen im antiken Griechenland. Eine Erziehung in Mathematik, Sprache usw. war auch nach der Antike lange Zeit den Buben vorbehalten und wurde Mädchen in den meisten Fällen vorenthalten. Es gab jedoch einige wenige Mädchen, die trotzdem lernten. Entweder lernten sie heimlich, oder aber erlaubter Weise gemeinsam mit ihren Brüdern mit, insofern diese Hausunterricht erhielten (Heinbokel 1996, 115f). Andere Mädchen wiederum waren von ihren Eltern für ein Leben im Kloster bestimmt worden und durften sich dort bilden. Doch dies waren, wie bereits erwähnt, Ausnahmen (ebd., 116). Heinbokel (ebd.) betont,

„dass Mädchen in noch stärkerem Maß als Jungen von einem Elternhaus abhängig waren, das sich Bildung finanziell leisten konnte, schätzte, und in einem engen Rahmen für Mädchen zuließ. Die Chance, dass ein intelligentes Mädchen entdeckt und seine intellektuelle Entwicklung von einem ... Förderer unterstützt wurde, existierte für Mädchen, im Gegensatz zu Jungen, praktisch gar nicht.“

Weiters fügt Heinbokel (ebd.) hinzu: „Intellektuelles selbständiges Schaffen war nur außerhalb der Ehe möglich.“ Darüber hinaus neigten hochbegabte Frauen bis ins 19. Jahrhundert dazu, von ihnen geschaffene Werke unter männlichen Pseudonymen zu veröffentlichen, um der Missachtung durch Männer (und auch durch andere Frauen) zu entgehen (ebd., 117). Das bedeutet, auch wenn es Frauen gab, welche die Möglichkeit hatten, ihre Talente zu entwickeln und etwas zu schaffen, blieb der Welt vorenthalten, dass es sich bei diesen Hochbegabten um Frauen handelte.

Tannenbaum (1993, 9) schreibt über die Möglichkeiten der Frauen im Vergleich zu den Männern: „Young women had no such educational opportunities until the early twentieth-century when seminaries were opened for them in various Western countries.“ Fietze (2010, 215f) behauptet sogar, dass hochbegabte Mädchen auch noch vor 25-40 Jahren kaum mehr Chancen hatten entdeckt zu werden, als in den Jahrhunderten zuvor. Kindern im Allgemeinen wurde noch vor ein paar Jahrzehnten weniger Beachtung geschenkt als heute. Ein Grund dafür sei, dass es früher mehr Kinder gab als heute. Viele Kinder, die heutzutage auf die Welt kommen, sind sogenannte Wunsch Kinder, haben mehr Rechte als früher und fordern diese auch ein. Sie bilden oftmals den Mittelpunkt des Lebens ihrer Eltern und werden von diesen in vielen Fällen unterstützt (ebd.). Trotzdem scheint es, als ob die historische Auffassung des Themas *hochbegabte Mädchen und Frauen* noch immer Spuren nach sich zieht. Auch heute noch haben es betroffene Mädchen – wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angesprochen – schwerer als Buben, als hochbegabt erkannt zu werden. Die Vermutung liegt nahe, dass ein Grund dafür die, teilweise noch vorhandene aber veraltete, Sichtweise bezüglich intelligenter Frauen ist. Auch das Selbstbild der Mädchen und Frauen könnte noch stark mit der historischen Rolle der Frau verbunden sein.

Auch Untersuchungen zu beruflichen Entwicklungen von Frauen zeigen ein ähnliches Bild. Stapf (2008, 63) schreibt in Bezug auf eine Studie von Fölsing (1990):

„In den ranghöchsten Positionen sind Frauen extrem selten vertreten. Nur 6 bis 9% der Universitätslehrstühle sind mit Frauen besetzt, nur zehnmal wurde im Zeitraum zwischen 1901 und 1990 der Nobelpreis an Frauen vergeben.“

2 Identifikation und Förderung Hochbegabter

In diesem Kapitel wird zunächst auf den Begriff der Intelligenz, dessen Bedeutung für den Hochbegabungsbereich und die damit verbundene Messbarkeit oder Nicht-Messbarkeit von Begabungen eingegangen. Darüber hinaus widmet sich das Kapitel der mit Hochbegabungen in Verbindung stehenden Thematik des *Underachievements* sowie der Hochbegabtenförderung und damit verbundenen Fördermodellen.

2.1 Hochbegabungen erkennen

Eine wichtige Frage, die sich sowohl Eltern als auch PädagogInnen stellen, lautet wahrscheinlich: Wie kann ich eine Hochbegabung erkennen? Wäre diese Frage pauschal zu beantworten, gäbe es keine Diskussion um das Thema *Identifikation von Hochbegabten* und man könnte sich ausschließlich auf die Förderung hochbegabter Menschen konzentrieren. Doch auch wenn in der Hochbegabten-Literatur keine allgemeingültigen Aussagen über dieses Problem gemacht werden können, gibt es doch einige - in diesem Zusammenhang wertvolle – Erkenntnisse, mit deren Hilfe viele Hochbegabte erkannt werden können.

Von großer Beliebtheit beim Erkennen von Hochbegabungen sind Checklisten. Diese in der Literatur über Hochbegabung häufig zu findenden Auflistungen bzw. Punkte, mit deren Hilfe Eltern, PädagogInnen und das restliche Umfeld des Kindes

Hochbegabungen angeblich erkennen können, werden von Brandenstein (2003, 28) insgesamt als sehr subjektiv beschrieben. Bei Checklisten „handelt es sich um eine Aufzählung von Verhaltensweisen, die typischerweise bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu finden sind. Dabei kann nicht erwartet werden, dass jeder Hochbegabte alle diese Verhaltensmuster auch aufweist. Eine Anhäufung legt jedoch den Verdacht einer Hochbegabung nahe“ (Richter 2003, 26). Eine ausführliche Checkliste findet sich beispielsweise bei Horsch u.a. (2006, 16f). Sie behaupten, dass hochbegabte Kinder viele Fragen stellen, kreativ spielen, originelle Ideen haben, sich durch gewandte Formulierungen gut ausdrücken können, Sachverhalte und Aufgaben schnell verstehen, Neues rasch lernen, sich Informationen gut merken können und vielem mit einer kritischen Skepsis begegnen. Außerdem würden hochbegabte Kinder an andere hohe Ansprüche stellen und gute Leistungen erwarten, bereits vor Schuleintritt ein großes Interesse für Zahlen zeigen, viel malen und zeichnen, sich bei Routineaufgaben schnell langweilen bzw. ermüden, viel Energie zur Selbstverwirklichung besitzen und immer eigene Wege suchen um ans Ziel zu gelangen (ebd.). Diese Punkte mögen für viele hochbegabte Kinder zutreffen, trotzdem stellen sich sofort einige Fragen: Ist z.B. auch ein Kind, das nur einige wenige dieser Merkmale zeigt, hochbegabt oder muss es wirklich alle aufgelisteten Punkte erfüllen um als hochbegabt zu gelten? Warum ist es trotzdem so schwierig für Eltern sowie für LehrerInnen, die Hochbegabung eines Kindes zu erkennen? Und weshalb beschäftigen sich immer noch Studien mit der Frage nach der Identifikation hochbegabter Kinder? Horsch u.a (2006, 32, Hervorhebung d. Verf.) schreiben weiter Folgendes: „Hohe Begabung *versteckt* sich im Alltag hinter ganz verschiedenen Erlebnissen mit Kindern und Jugendlichen.“ Dies spricht eher dagegen, dass hochbegabte Kinder anhand einer Merkmal-Liste erkannt werden können. Die unterschiedlichen Formen von Hochbegabung bzw. deren Ausprägung und Ausdruck lassen sich wahrscheinlich nur schlecht anhand einer standardisierten Liste abfragen und erkennen, da sie sehr individuell und oft verborgen bzw. *versteckt* sind. Eltern und PädagogInnen sind daher gefordert, nicht nur die offensichtlichen Anzeichen, sondern auch die versteckten Begabungen zu erkennen. Es gilt, beispielsweise auch ein Verhalten als Hinweis auf eine Hochbegabung in Betracht zu ziehen, das nicht in

Checklisten zu finden ist bzw. nicht sofort mit Hochbegabung in Verbindung gebracht wird⁹.

Brackmann (2005) geht davon aus, dass Hochbegabte nicht nur besonders begabt, sondern auch besonders sensibel sind.

„Geht man davon aus, dass die Funktionsweise von neuronalen Netzwerken sowohl genetisch bedingt als auch von Erfahrungen mit der Umwelt geprägt ist, wäre es denkbar, dass hochbegabte Kinder bereits mit einem stärker affizierbaren (d.h. anregbaren, erregbaren) Nervensystem zur Welt kommen; wachsen sie dann in einer Umgebung auf, in der sie viel geistige, emotionale und sensorische Stimulation erhalten, entwickeln sich besonders komplexe und vielfältig vernetzte neuronale Strukturen“ (ebd., 37).

Dies legt den Schluss nahe, dass Hochbegabte Reize aller Art intensiver und komplexer verarbeiten, was zu einer geistigen Überaktivität sowie zu einer sozialen Überreife führen kann. Die Verhaltensweisen, die die Kinder dabei zeigen, werden jedoch nicht selten als Verhaltensstörungen fehlinterpretiert. Die Kinder verhalten sich zum Beispiel sehr zurückgezogen, weil sie stets eine Beobachterrolle einnehmen, oder aber sie ahmen das Verhalten von anderen Kindern nach und übertreiben dabei meistens übermäßig. Andere Hochbegabte werden wiederum als BesserwisserInnen abgestempelt, die mit Gleichaltrigen nichts anzufangen wissen und sich daher sehr stark an den KindergartenpädagogInnen und später ihren LehrerInnen orientieren. Außerdem suchen viele der Hochbegabten Anschluss an die ältesten Kinder in ihrem Umfeld (Brackmann 2005, 38ff), „doch auch unter älteren Kindern finden sie nur schwer gleichgesinnte Spielgefährten“ (Winner 2005, 96). Diese Verhaltensweisen mit der Möglichkeit einer vorliegenden Hochbegabung in Verbindung zu bringen, könnte für die PädagogInnen, und in Folge für die betroffenen Kinder, von großem Nutzen sein.

Brackmann (2005, 44) betont, dass das oftmals vorhandene hohe Einfühlungsvermögen hochbegabter Kinder nicht nur von Vorteil sein kann. Viele Menschen fühlen sich vor den Kopf gestoßen, wenn ein hochbegabtes Kind deren

⁹ Aggressives, schüchternes, unmotiviertes usw. Verhalten wird eventuell nicht sofort mit Hochbegabung assoziiert und könnte trotzdem mit einer solchen in Verbindung stehen.

„tiefer liegende Motive“ (ebd.) erkennt und direkt anspricht, hartnäckig nachfragt und immer *das letzte Wort haben* muss. Hochbegabte haben außerdem oft Probleme mit für uns selbstverständlichen Verhaltensweisen und Fragen. „Wann muss ich lächeln? Wann und wem gibt man die Hand? Wie ehrlich darf ich Fremden gegenüber sein? Was genau antworte ich, wenn jemand sagt: ‚Jetzt erzähl doch mal von dir!‘“ (ebd., 45). Auch Winner (2007, 96) bestätigt: „Der Anteil der Kinder mit sozialen und emotionalen Problemen ist bei den extrem Hochbegabten etwa doppelt so hoch wie bei durchschnittlich begabten Kindern.“ Brackmann (ebd.) spricht hochbegabten Kindern darüber hinaus eine *emotionale Hypersensibilität* sowie eine *sensorische Überempfindlichkeit* zu. Ersteres hat zwei Seiten: eine hohe Empfindlichkeit im negativen Sinne und eine hohe Empfindsamkeit im positiven Sinne. Zweiteres zeigt sich beispielsweise in einer erhöhten Lärmempfindlichkeit (vgl. Stapf 2008, 68). Wer über die Verbindung eines „leichter erregbaren Nervensystems“ (Brackmann 2005, 50) und Hochbegabung Bescheid weiß, hat vielleicht größere Chancen, dahingehende Verhaltensweisen richtig zu deuten und Hochbegabte zu identifizieren.

Brackmann (2005, 63f) behauptet, dass hochbegabte Kinder schnell merken, dass ihre Umwelt negativ reagiert, wenn sie ihr Können preisgeben. Beispielsweise sind VolksschullehrerInnen meist nicht erfreut, wenn ein Kind bereits lesen kann, bevor es eingeschult wird, denn sie vermuten, dass mit dem Kind vor Schuleintritt bereits *vorgelehrt* wurde und nicht, dass eine Hochbegabung dahinter steckt. Dem Kind geben sie dadurch das Gefühl, etwas Verbotenes getan zu haben. Es wird deshalb versuchen, sich anzupassen und seine Leistungen im Verborgenen zu halten. Vor allem Mädchen neigen zu dieser Strategie. Es geht dabei um „den Konflikt zwischen dem Wunsch von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden und die eigenen Begabungspotenziale umzusetzen“ (ebd., 64).

Der Eintritt in die Volksschule ist für Hochbegabte meist schwieriger als für Normalbegabte (Brackmann 2005, 65). „Die meist großen Klassen, der hohe Lärmpegel, die vielen neuen sozialen Regeln, Kinder aus unterschiedlichsten Kulturen und sozialen Milieus“ (ebd.) usw. überfordern Hochbegabte in vielen Fällen. Sie benötigen oft mehr Zeit, um sich einzugewöhnen. Sie brauchen die Zeit vor allem, um zu „beobachten und sich einen Überblick zu verschaffen“ (ebd.). Auch hier

sollten LehrerInnen in der Lage sein, dieses Verhalten richtig zu interpretieren und den Kindern die benötigte Eingewöhnungszeit zu geben.

Wurde bisher das Erkennen von Hochbegabung und die damit verbundenen Schwierigkeiten diskutiert, geht es im nächsten Teilkapitel um Intelligenz und die Möglichkeit des Messens von Hochbegabungen in akademischen Domänen. Die Frage, ob Intelligenz überhaupt messbar und deren Ausmaß damit ganz objektiv feststellbar ist, bleibt aber trotzdem weiter bestehen und kann auch hier nicht ausreichend beantwortet werden.

2.2 Intelligenz und Intelligenzquotient

Nach Horsch u.a. (2006, 80) wird das, was wir unter Intelligenz verstehen, oft mit den Begriffen „intellektuelle Begabung“ oder „mentale und kognitive Fähigkeiten“ umschrieben.

„Intelligenz wird als Fähigkeit aufgefasst, Problem-Situationen durch mentale Erkenntnis- und Denkprozesse konstruktiv zu lösen – und weniger durch Erfahrungswissen. Das bedeutet, sich in neuen – also unbekannten – und komplexen Situationen durch Erkennen und Einsicht zu orientieren oder Aufgaben durch Denken zu lösen. Ohne dass dafür viel Erfahrung nötig ist, sondern vielmehr die Erfassung von Zusammenhängen“ (ebd.).

Auch die Merkfähigkeit und Schnelligkeit des Erfassens von Zusammenhängen gehören dazu. Es lassen sich jedoch noch viele weitere Bestandteile von Intelligenz finden (ebd., 84ff). Beispielsweise definierten in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts Intelligenz-Wissenschaftler bis zu 150 Intelligenzfaktoren. Diese alle zu berücksichtigen, wäre zu kompliziert, deshalb wurden die heute anerkannten hierarchischen Strukturmodelle entwickelt. Hier ist Intelligenz drei Bereichen übergeordnet, die sie gleichzeitig ausmachen: sprachliche Begabung, Zahl- und Mengenverständnis und Raumvorstellung. Während man die allgemeinen Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Bewerten, Schnelligkeit des Denkens, Gedächtnis

und Logisches Denken immer braucht, werden die speziellen Fähigkeiten wie sprachliche (verbale), numerische (mathematische), figurale (visuelle) und motorische Fähigkeiten je nach Aufgabenstellung benötigt (Horsch u.a. 2006, 84ff). Binet errechnete 1905 die Intelligenz eines Menschen aus der Beziehung des Lebensalters und dem individuellen Intelligenzalter (Brandenstein 2003, 27). Das Intelligenzalter ist demnach das Alter, dem das Kind seinen Fähigkeiten nach entspricht. Stern schlug 1912 vor, aus beiden Zahlen einen Quotienten zu bilden – den Intelligenzquotienten. Die Formel ist demnach einfach zu bilden:
$$IQ = \frac{\text{Intelligenzalter in Monaten} \times 100}{\text{Lebensalter in Monaten}}$$
 (ebd.).

„Der IQ vergleicht den Testwert eines Kindes mit dessen Bezugsgruppe, die meist aus gleichaltrigen Kindern besteht. Die Abweichung des Einzelwertes zu Vergleichswerten (somit der Norm) steht dabei im Zentrum der Betrachtung. Ein IQ von 100 liegt genau im Durchschnitt, während ein IQ von 130 weit über den Durchschnitt hinausgeht“ (Horsch u.a. 2006, 90).

Wenn man nun Hochbegabung als intellektuelle Begabung betrachtet (und nicht als künstlerische o.ä.), die sehr stark ausgeprägt ist, ist der ausschlaggebende Faktor der Intelligenzquotient, der mittels Intelligenz-Diagnostik erfasst wird (ebd.).

Winner (2007, 95) trifft eine Unterscheidung zwischen „Kindern mit leicht überdurchschnittlicher Begabung“ (ebd.) und „Kindern mit extremer Hochbegabung“ (ebd.). Bei leicht überdurchschnittlich begabten Kindern liegt der IQ zwischen 130 und 150, bei extrem hochbegabten Kindern bei 180 oder mehr (ebd.).

2.2.1 Messung von Intelligenz (und Hochbegabungen)

Mittel, die dazu dienen den Intelligenzquotienten zu bestimmen, gibt es zahlreiche. Trotzdem ist der Intelligenztest heute immer noch eines der wichtigsten Verfahren zur Identifikation hochbegabter Kinder. „Man unterscheidet sprachliche Tests, z.B. Überprüfung der Wortflüssigkeit, des Wortschatzes, des allgemeinen Wissens usw. von nicht-sprachlichen, z.B. Raumvorstellung, logisches Denken bei visuellen

Aufgaben“ (Richter 2003, 35) usw. IQ-Tests sind schriftlich wie auch mündlich möglich (ebd.).

Der IQ-Test wird aber auch kritisiert. Klassische IQ-Tests erfüllen zwar die Kriterien der Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität, „doch es ist kaum möglich, eine sichere Aussage zur tatsächlichen Intelligenzleistung zu machen“ (Busse 2007, 19). Der Aspekt der Leistungsmotivation wird in den Tests nicht untersucht werden, obwohl dieser für die Leistungsperformanz unabdingbar ist. Auch Kreativität und soziale Intelligenz werden in den meisten Tests nicht berücksichtigt. Außerdem sind die Tests schichtabhängig, da „spezifische Sprach- und Denkformen“ (ebd., 20) gefordert werden. Ethnische Minderheiten sind ebenso benachteiligt. Auch das Entwicklungspotenzial einer Person lässt sich anhand von IQ-Tests nicht messen. „Zudem erfassen Tests nur Teilaspekte des Spektrums der intellektuellen Fähigkeiten“ (ebd.). Es wird des Weiteren kritisiert, dass Faktoren wie Tagesverfassung der Testperson, Nervosität, Angst, Müdigkeit usw. die Testergebnisse beeinflussen und sich selbst erfüllende Prophezeiungen (Vorhersagen über Verhalten können bewirken, dass tatsächlich das eintritt, was prophezeit wurde) eintreten können (Busse 2007, 21).

Anders als allgemeine IQ-Tests gestalten sich domänenspezifische Leistungstests (*Out-of-level-Test*) (Winner 2007, 109). Mit Hilfe dieser Leistungstests können „Vorhersagen über den speziellen schulischen Begabungsbereich oder die speziellen Begabungsbereiche“ getroffen werden – im Gegensatz zu IQ-Tests. Solch ein *Out-of-level-Test* ist der in den USA gebräuchliche *Scholastic Assessment Test* für UniversitätsanwärterInnen, der auch bei vermuteten Hochbegabungen zum Einsatz kommt (ebd.).

Um der Kritik an IQ-Tests entgegenzuwirken, ist es ratsam auch andere Messmethoden zum Einsatz zu bringen, eventuell als Erweiterung des klassischen Intelligenztests (Brandenstein 2003, 28). Verhaltensbeobachtung, psychodiagnostische Gespräche, Einschätzungen der LehrerInnen sowie Eltern, Peernomination (d.h. Befragung der Bezugsgruppe wie z.B. der Klasse) oder auch die eigene Einschätzung der Kinder stellen Alternativen bzw. Ergänzungen zum IQ-

Test dar. Auch Lerntests, die zur Überprüfung des Lernfortschrittes herangezogen werden, und Kreativitätstests¹⁰ können Hinweise auf Hochbegabungen liefern (ebd.).

2.3 Underachievement

Der Begriff ins Deutsche übersetzt bedeutet: *hinter den Erwartungen zurückbleiben* (Willmann u.a. 2002, 634). In der Hochbegabten-Literatur ist aber auch das Öfteren der Begriff *Minderleistende/r* (vgl. Fietze 2010, 12) zu finden, mit dem Hochbegabte bezeichnet werden, die nicht nur herausragende Leistungen verweigern bzw. durchschnittliche Leistungen erbringen, sondern sogar weniger leisten, als es das Mindestmaß erfordern würde (Fleiß 2006, 21). Es handelt sich somit um Hochbegabte, die in ihren Leistungen hinter der Mehrheit ihrer KlassenkollegInnen zurückbleiben: „Von schulischem Underachievement spricht man, wenn SchülerInnen in der Schule nicht die Leistungen erbringen, welche von ihnen aufgrund ihres Leistungspotentials erwartet werden“, schreiben Martzog u.a. (2009, 92) und betonen, dass alle Definitionen des Underachievement-Begriffs gemeinsam haben, dass über einen längeren Zeitraum hinweg eine Diskrepanz zwischen Leistungspotenzial und tatsächlich erbrachten Leistungen besteht.

Dass es zu minderen Leistungen kommen kann, ist wahrscheinlich auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Fleiß (2006, 19f) versucht, dieses Phänomen mit der vernachlässigten Beschäftigung mit dem Thema *Begabungsförderung* in der LehrerInnenausbildung zu erklären. LehrerInnen würden in der Ausbildung nicht, wie es eigentlich erforderlich wäre, auf das Erkennen und Fördern von Begabungen vorbereitet werden. „So lange hier keine Veränderung eintritt, wird es immer Underachiever geben“ schreibt Fleiß (ebd., 19). Weiters sei es problematisch, die besonderen Bedürfnisse von Hochbegabten im kognitiven, affektiven und sozialen Bereich im derzeitigen Bildungssystem angemessen zu befriedigen (ebd., 21f): „Vorgeschriebene Strukturen, Zeitprobleme, finanzielle Engpässe, Integrationsprobleme, Unterversorgung durch Lehrkräfte u.a.m. können dafür

¹⁰ Aus Sicht der Wissenschaft ist ein Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Kreativität nicht belegt, deren Zusammenhang aber sehr wahrscheinlich (Horsch u.a. 2006, 92f). Es ist noch immer ein großes Problem, Kreativität zu messen (ebd.).

maßgebend sein“ (ebd., 22). Das heißt, Unterforderung einerseits und das Verkennen von besonderen Talenten und Begabungen andererseits können bei eigentlich hochbegabten SchülerInnen zur Leistungsverweigerung und zum Verlust des Interesses am Engagement führen. Fleiß (ebd., 23) zufolge sei hiermit auch die Gefahr erhöht, psychische Schäden zu nehmen: „Oft landen ... [Underachiever; Anm. d. Verf.] in Arbeitslosigkeit oder in Berufen, die sie intellektuell keineswegs ausfüllen [...] Bei manchen können dadurch auch größere psychische, physische oder soziale Probleme auftreten“ (ebd.). Wenn man diesen Worten Glauben schenken darf, ergibt sich daraus, dass die Gefahren des *lebenslangen Versagens* auf beruflicher Ebene sowie des Erleidens von psychischen Schäden mit drastischen Auswirkungen für unerkannte bzw. unterforderte Hochbegabte in der Schule höher sind, als für normalbegabte SchülerInnen bzw. Hochbegabte, die in ihrer Schulzeit angemessene Förderung erhalten haben.

Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter liefern Martzog, Stöger und Ziegler (2009). Ihnen zufolge ist die Schuld für das Erbringen von schwachen Leistungen nicht nur in der Art des Unterrichts zu suchen, sondern kann auch andere Gründe haben. „So gelingt es bestimmten Schülergruppen relativ unabhängig von der Art des Unterrichts nicht, ihr Lern- und Leistungspotential auszuschöpfen und optimal vom Unterrichtsangebot zu profitieren“ (ebd., 91). Woran dies liegen mag, wird nicht näher erläutert. Die Autoren sind jedoch wie auch Fleiß (2006) der Meinung, dass die besondere Problematik von Underachievern darin liegt, dass es für Lehrkräfte besonders schwierig sei, sie als Hochbegabte zu identifizieren. Weiters betonen auch sie, dass Underachievement keine vorübergehende Erscheinung ist: „Vor diesem Hintergrund ist die Kenntnis von Ursachen und Fördermöglichkeiten sowie von Möglichkeiten der Identifikation von Underachievement für praktizierende Pädagogen besonders wichtig“ (Martzog u.a. 2009, 92). Die Ursachen für Underachievement gehen den neuen Erkenntnissen zufolge über die von Fleiß (2006) beschriebenen Ursachen (Unterforderung und Nicht-Erkennen von Begabungen) hinaus. Ursachen für das Erbringen von Minderleistungen können demnach sein (ebd., 95):

„1. Ungenügende Motivation

2. Unzureichendes Lern- und Arbeitsverhalten

3. Persönlichkeitspsychologische Parameter (Erfolgserwartungen und Werthaltungen)
4. Milieufaktoren (Geschlechtsrollenüberzeugungen, Berufsstereotypen)
5. Mangelnde Förderung und ungenügende Lernressourcen
6. Motorische Defizite.“¹¹

Auch Begabungstheorien werden zur Erklärung von Underachievement herangezogen. So können beispielsweise aus dem Münchner Hochbegabungsmodell von Heller und Perleth (2005) sowie dem Aktiotop-Modell von Ziegler (2008) Ursachen und Bedingungen des Underachievements hochbegabter SchülerInnen abgeleitet werden (Martzog u.a. 2009, 95). Beim Münchner Hochbegabungsmodell sind es verschiedene Rahmenbedingungen (wie Umgang mit Stress, Lernstrategien, Leistungsmotivation, Familienklima usw.) die, wenn sie zum Teil nicht vorhanden oder nicht auf den Schüler/ die Schülerin abgestimmt sind, zu Underachievement führen können. Folgt man der Struktur des Aktiotop-Modells

„wäre ein Underachiever ein Schüler, dessen Handlungsrepertoire zwar die notwendigen Lernvoraussetzungen aufweist (also beispielsweise ausreichendes Vorwissen, kognitive Fähigkeiten, Verarbeitungskapazität und Konzentrationsfähigkeit), um vom derzeitigen Unterrichtsangebot maximal profitieren zu können, diese jedoch nicht in tatsächliche Leistungen umsetzen kann. Ein Grund hierfür wäre, dass das Handlungsrepertoire und die anderen drei Komponenten des Aktiotops (subjektiver Handlungsraum, Ziele und Umwelt) nicht aufeinander *abgestimmt* sind“ (Martzog u.a. 2009, 96; Hervorhebung i. O.).

Die Fähigkeiten, Bestimmtes zu leisten, können beispielsweise vorliegen, jedoch kann es sein, dass der Schüler/ die Schülerin sich subjektiv diese Fähigkeiten nicht

¹¹Zum 6. Punkt ist anzumerken: Eine spezielle Gruppe von Underachievern stellen SchülerInnen mit einer Entwicklungsstörung motorischer Funktionen dar (Martzog u.a., 2009, 93). Sie sind im Besonderen als AdressatInnen der Heilpädagogik zu betrachten, da sie in ihren schulischen sowie alltäglichen Leistungen beeinträchtigt sind (ebd.).

zuschreibt und bei Schwierigkeiten schnell aufgibt. Dies kann in Folge zu Underachievement führen (ebd., 97). Damit übereinstimmend sagt Heinbokel (1996, 64), dass Minderleistung sowohl durch Unterforderung als auch durch Überforderung zustande kommen kann: „Ebenso wie die Anpassung des Kindes an die durchschnittlichen Erwartungen der Erwachsenen zu Minderleistung führen kann, kann auch ständige Überforderung Minderleistung hervorrufen“ (ebd.). Auch in diesem Fall wäre die psychische Gesundheit des Kindes gefährdet (ebd.).

Es wird deutlich, dass es sich bei Underachievement um ein Phänomen handelt, bei dem Bedürfnisse und die Erfüllung dieser Bedürfnisse in ein Ungleichgewicht geraten. Martzog u.a. (2009, 95) zufolge sind zwar auch Kinder mit durchschnittlicher Intelligenz von Underachievement bedroht, jedoch ist die Lage bei Hochbegabten komplizierter. Ihre (Lern-)Bedürfnisse sind sehr unterschiedlich (von Person zu Person, aber auch von Kompetenzbereich zu Kompetenzbereich) und angemessene Förderung ist daher nicht immer gleich gegeben. Hochbegabung wird somit einerseits durch Underachievement verschleiert, was ihre Identifikation erschwert. Es ist jedoch andererseits auch nicht gesagt, dass eine bereits erkannte Hochbegabung nicht trotzdem zu Underachievement führen kann (z.B. durch ein Ungleichgewicht der verschiedenen Lebensbereiche). Vor allem hochbegabte Mädchen neigen zu Underachievement (ebd.).

2.4 Hochbegabungen fördern

Heller (2001, 35) hält es für sinnvoll, vor der Diskussion über Sinn und Zweck von Hochbegabtenförderung die Frage zu stellen, welche Konsequenzen Nicht-Förderung nach sich ziehen würde. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Entwicklungsbeeinträchtigungen und erheblichen Erziehungsproblemen ... Disharmonie mit sich und der sozialen Umgebung, Verhaltens- und Kontaktstörungen, Hyperaktivität oder schulischer Leistungsabfall ... Erhöhung des psychiatrischen Risikos (z.B. *anorexia nervosa* bei hochbegabten Mädchen) u.a.“ (ebd.; Hervorhebung i. O.). Allein um diesen Punkten präventiv entgegen zu wirken, sollte Hochbegabten eine angemessene Förderung zukommen. Außerdem hat jede/r

Einzelne das Grundrecht auf optimale Entwicklungschancen und die Freiheit, seine biologischen Anlagen zur Entfaltung zu bringen. Hingegen Argumente gegen die Förderung hochbegabter SchülerInnen, wie zum Beispiel die Gefahr der Chancenminderung für nichthochbegabte Kinder oder Unterstützung eines falschen Elitebewusstseins, seien Heller (ebd., 35f) zufolge nicht empirisch kontrolliert zu belegen.

Hochbegabtenförderung solle nach Heller (ebd., 36) an den individuellen Stärken und Schwächen ansetzen. „Dem Lehrer obliegt es, Werkzeuge und Arbeitsmaterialien zum selbständigen Lernen bereitzustellen oder auch – unter Anleitung – entdecken bzw. entwickeln zu lassen, den Jugendlichen in seiner Kreativität zu fördern, zur sozialen Verantwortung zu erziehen u.ä.“ (ebd.). Winner (2007, 98) zufolge ist es von hoher Relevanz, die Förderung auf die Begabungsart des Kindes abzustimmen. So sollten z.B. sprachlich begabte Kinder anders behandelt werden als mathematisch begabte Kinder, und besonders künstlerisch kreative Kinder anders als außerordentlich analytisch denkende Kinder (ebd.). Doch abgesehen von ihren unterschiedlichen Fähigkeiten haben all diese hochbegabten Kinder auch etwas gemeinsam: Sie lernen nicht nur schneller als gleichaltrige Normalbegabte, sondern sie lernen auch anders (Richter 2003, 18). „Die Standardlehrmethode besteht darin, komplexe Inhalte in kleine Einheiten zu zerlegen und diese dann eine nach der anderen zu präsentieren“ schreibt Richter (ebd.). Diese Art des Unterrichts braucht meistens einiges an Zeit und führt bei Hochbegabten schnell zu Langeweile. Sie erfassen Inhalte meist schneller als ihre gleichaltrigen KlassenkollegInnen und sehen keinen Sinn darin, sich mit Details zu befassen, die sie bereits verstanden haben (ebd.).

Richter (2003, 52) ist der Ansicht, dass hochbegabte SchülerInnen die größten Erfolge zeigen, wenn ihre LehrerInnen die Fähigkeiten besitzen, positive und enge Beziehungen zu ihren SchülerInnen aufzubauen, auf einem hohen Niveau verbal mit ihren SchülerInnen zu interagieren und diese zu einem vermehrten Einsatz höherer Denkstrategien zu animieren sowie über Fertigkeiten im Bereich des Managements und der optimalen, an die Bedürfnisse der SchülerInnen angepassten Nutzung der Unterrichtszeit verfügen. Die idealen LehrerInnen für Hochbegabte sollten außerdem die Bereitschaft besitzen, den Interessen ihrer SchülerInnen zu folgen und vor allem auch selbst Enthusiasmus, Konzentration und hohes Engagement für die Arbeit

mitbringen. Weiters spielen die sinnvolle Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Hochbegabtenförderung eine entscheidende Rolle (Richter 2003, 52).

In der Literatur über Hochbegabung werden verschiedene Förderprinzipien unterschieden, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

2.4.1 Akzeleration

„Das Akzelerationsprinzip setzt an den individuellen Stärken an und ist eine der effektivsten Förderungsstrategien“ (Heller 2001, 37). Unter Akzeleration versteht man „das schnellere Durchlaufen eines Curriculums“ (Ziegler 2008, 78), was wiederum beispielsweise die vorzeitige Einschulung, das Überspringen einer Klasse¹², zeitweise Teilnahme am Unterricht höherer Klassen, Kürzung des Lehrplans oder auch Lernkurse in den Ferien meint (ebd.). Richter (2003, 70) fügt ergänzend die Erweiterung des Lehrplans, den vorzeitigen Abschluss der Schule, die vorzeitige Aufnahme an Universitäten, selbstgewähltes Lerntempo und Mentorenprogramme hinzu. Ziegler (2008, 78) zufolge zeigen wissenschaftliche Studien, dass die Akzeleration unter den traditionellen Fördermaßnahmen die effektivste ist. Wenn hochbegabte SchülerInnen sich von ihren KlassenkollegInnen wesentlich im Lerntempo unterscheiden, eine rasche Abfolge von Lehrschritten viele ihrer Bedürfnisse befriedigt und der Inhalt der Lehrpläne aller Schulstufen den Bedürfnissen der SchülerInnen entspricht und eine Herausforderung darstellt, ist eine Akzeleration zu empfehlen (Richter 2003, 70).

Studien aus den USA über vorzeitige Einschulungen kommen zu äußerst positiven Ergebnissen (Solzbacher/Heinbokel 2002, 66). Vor allem Mädchen scheinen von dieser Maßnahme zu profitieren, da sie gegenüber den gleichaltrigen Buben einen Reifevorsprung haben (ebd.).

Nach Winner (2007, 117) sollte man bei jedem Kind genau überlegen und abwägen, ob eine Akzeleration infrage kommt und die bestgeeignete Fördermethode für

¹²Das Überspringen von Klassen erfordert wenig Zeitaufwand aller Beteiligten, allerdings muss es richtig begleitet werden (Solzbacher/Heinbokel 2002, 69). Winner (2007, 116) zufolge ist dies die kostengünstigste Variante zur Förderung Hochbegabter.

ebendieses Kind darstellt. Soziale und emotionale Probleme sind nicht ausgeschlossen, wenn SchülerInnen beispielsweise eine Klasse überspringen (ebd.). Auch der vorgezogene Besuch der Universität ist eine mögliche Akzelerationsmaßnahme (ebd., 71).

2.4.2 Enrichment

Die häufig auch als *Pull-out-Programm* bezeichnete Form von Hochbegabtenförderung ist eine Förderung, die den regulären Unterricht ergänzen soll (Winner 2007, 106). Enrichment zielt ab „auf eine Erweiterung und Vertiefung des zu vermittelnden Stoffes, was in unterschiedlicher Form geschieht“ (ebd.). Schiever und Maker (1997, zit. n. Winner 2007, 106) ermittelten dabei drei Formen, von denen die erste Form prozessorientierte Programme umfasst, die kreatives Problemlösen und kritisches Denken fördern sollen. Die zweite Form des Enrichments sind inhaltsorientierte Programme, bei denen ein bestimmtes Themengebiet behandelt wird, und die dritte Enrichment-Form beinhaltet ergebnisorientierte Programme, bei denen SchülerInnen mit der Durchführung von Projekten beauftragt werden. Den Enrichment-Programmen wird vorgeworfen, dass

„sie im Allgemeinen nicht zur Entwicklung einer systematischen Wissensgrundlage im Begabungsbereich des Kindes führen, weil diese Programme nicht auf einen bestimmten Lernstoff oder ein bestimmtes Fach ausgerichtet sind. Aus denselben Gründen wird kritisiert, dass sie nicht auf den besonderen Begabungsbereich des einzelnen Kindes abgestimmt sind“ (Winner 2007, 107).

Positiv sei Winner (ebd., 108) zufolge jedoch anzumerken, dass Leistungssteigerungen bei standardisierten Tests festgestellt werden konnten. So bewahrten beispielsweise in den USA getestete TeilnehmerInnen von Sommer-Intensivkursen¹³ „in der High-School und am College ein hohes Lesitungs niveau“

¹³ In solchen Intensivkursen wird innerhalb von drei Wochen der Schulstoff von einem ganzen Schuljahr vermittelt (Winner 2007, 109).

(ebd., 110). Dabei ist interessant: „Mädchen, die an solchen Mathematikkursen teilgenommen hatten, profitierten am stärksten davon, sowohl im Hinblick auf die Teilnahme an Fortgeschrittenenkursen, als auch im Hinblick auf höhere Bildungsabschlüsse und eine Vollzeit-Berufstätigkeit“ (ebd., 110f). Ob die starke Leistung tatsächlich auf die Teilnahme am Sommer-Intensivkurs zurückzuführen ist, ist jedoch nicht eindeutig nachweisbar (ebd., 111).

Winner (2007, 116) betont: „Obwohl Akzeleration häufig als alternativer Ansatz zum Enrichment dargestellt wird, kann man die beiden Ansätze durchaus miteinander verbinden – man kann den Unterricht beschleunigen *und* anreichern“ [Hervorhebung i. O.]. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum der Sommer-Intensivkurs einerseits *alsschnelleres Durchlaufen eines Lehrplans* (und daher als Akzelerationsmaßnahme) gesehen werden kann, und andererseits als *Erweiterung und Anreicherung des Unterrichts* (und somit als Enrichment-Programm). Akzeleration und Enrichment gehen oft ineinander über bzw. sind nicht immer strikt voneinander trennbar.

Heinbokel (2002, 66f) zählt auch den *offenen Unterricht* zum Enrichment, da Kinder hier die Möglichkeit erhalten, ihren eigenen Leistungen entsprechend und in ihrem eigenen Tempo zu lernen.

2.4.3 Differenzierung nach Fähigkeiten und sonstige Fördermaßnahmen

Die Differenzierung nach Fähigkeiten meint entweder, dass Hochbegabte eigene Hochbegabtenklassen¹⁴ besuchen, in einigen Fächern separat zum Rest der Klasse unterrichtet werden oder spezielle Hochbegabtschulen besuchen (Winner 2007, 111). Winner (ebd.) spricht sich besonders für die letzte Variante aus. Der Erfolg von AbsolventInnen von Hochbegabtschulen spreche für die Qualität der Schulen. Hochbegabte SchülerInnen seien in Spezialschulen in jedem Fall besser aufgehoben als in regulären Schulen (ebd., 115f).

¹⁴ Diese Maßnahme scheint eher in den USA verbreitet zu sein, als im deutschsprachigen Raum.

„Die meisten Lehrer befürworten irgendeine Form der Differenzierung nach Fähigkeiten“, schreibt Winner (2007, 112) und bezieht sich damit auf Forschungsergebnisse der National Education Association (Research Division 1968), Wilson & Schmits (1978) und Slavin (1989/1990). Ob dies heute noch so ist und warum, wäre unter anderem interessant, in dieser Arbeit herauszufinden.

Nach Heinbokel (2002, 67f) gibt es, zumindest in Deutschland, die Möglichkeit, hochbegabte Kinder teilweise vom Unterricht zu befreien. Sie werden stunden- oder auch tageweise vom Unterricht freigestellt, da sie den Lernstoff weniger oft wiederholen müssen, um Langeweile zu vermeiden und die dadurch entstehende freie Zeit in andere Bereiche investieren zu können (z.B. Besuch von Universitätskursen).

Weitere Möglichkeiten der Förderung sind die Teilnahme an Wettbewerben, die den Interessensgebieten entsprechen, die Betreuung durch MentorInnen¹⁵, Kooperation zwischen Schulen bzw. Institutionen¹⁶ und der Hausunterricht. Der Hausunterricht ist in Österreich durchaus möglich, denn es besteht eine Erziehungs- und keine Schulpflicht (Heinbokel 2002, 73).

Lowe (2002, 154ff) berichtet von einer Strategie zur Hochbegabtenförderung an englischen Schulen. Die sogenannte *Excellence in Cities*-Initiative ist an städtischen Schulen angesiedelt und hat sich zum Ziel gesetzt, besonders talentierte Kinder zu entdecken, deren Begabungen zu fördern und LehrerInnen im Bereich der Hochbegabtenförderung zu informieren und auszubilden. Implikationen des Erreichens herausragender Leistungen sind Lowe (ebd., 158) zufolge:

- „• Informed understandings of the nature of high ability and its characteristics
- Effective identification systems
- Appropriate pedagogy and provision for able and talented pupils
- Organisational structures to support teaching and learning programmes
- Support structures for students
- Staff expertise

¹⁵ Die Betreuung durch MentorInnen ist ähnlich der Nachhilfe, aber in der Regel länger und intensiver (Heinbokel 2002, 71).

¹⁶ Durch eine solche Kooperation könnte ein/e VolksschülerIn beispielsweise stundenweise am Unterricht im Gymnasium teilnehmen (Heinbokel 2002, 72).

- Cultures which promote and reward success
- Effective management of gifted and talented provision.”

Die *Excellence in Cities*-Initiative scheint Erfolg zu haben und würde sich vielleicht auch in einer adaptierten Form in Österreich bewähren. Die Initiative setzt vor allem bei den LehrerInnen an. Sie zeigt ihnen, was sie tun können, um hochbegabte Kinder unter Normalbegabten zu entdecken und wie sie in weiterer Folge mit diesen umgehen können bzw. diese fördern sollten. Die meisten der davor genannten Fördermaßnahmen könnten nämlich auch als Verlagerungen von Hochbegabten (in Hochbegabtschulen, Sommerkurse, höhere Klassen, in die MentorInnenbetreuung, an Universitäten usw.) gesehen werden. Sie betreffen die LehrerInnen nach dem Erkennen der Hochbegabung kaum mehr. Die LehrerInnen sind dabei nicht gefordert, indem sie den bestehenden Unterricht für Hochbegabte speziell gestalten, sondern indem sie überlegen, wo und von wem (d.h. von welchen anderen Personen, Institutionen usw.) das hochbegabte Kind am besten gefördert werden könnte.

2.5 Ausbildungen, Seminare und sonstige Informationen für LehrerInnen

Als führend im Bereich der Hochbegabtenvereine in Österreich ist der Verein ECHA-Österreich zu bezeichnen.

„Der Verein ECHA-Österreich hat sich bei seiner Gründung viele Ziele gesetzt, und zwar einerseits eine Bewusstseinsbildung für das Thema und die Problematik der Begabtenförderung zu initiieren und diesbezüglich entsprechende Impulse zu setzen, andererseits durch qualifizierende Fort- und Weiterbildungsangebote die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit besonders begabten Menschen zu unterstützen“ (Weyringer/Oswald 2009, 15).

Des Weiteren ist es dem Verein ein Anliegen, Schule sowie Öffentlichkeit auf die Problematik besonders begabter Menschen hinzuweisen und die Notwendigkeit einer

Befassung mit der Thematik zu betonen. So bietet ECHA ein Spektrum an Angeboten im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung für interessierte Personenkreise an. Dazu zählen beispielsweise die *ECHA-Österreich-Tagungen*, die in erster Linie der Fortbildung dienen und in Kooperation mit dem jeweiligen Landesschulrat des veranstaltenden Bundeslandes durchgeführt werden (Weyringer/Oswald 2009, 21).

Wer dazu bereit ist, sich intensiver mit der Hochbegabungs-Thematik auseinanderzusetzen, hat in Österreich auch die Möglichkeit, einen diesbezüglichen Lehrgang zu besuchen. Das Institut *TIBI–Thomasianum: Institut für Begabungsförderung und Begabungsforschung, Integrative Initiativen* der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems bietet einen ECHA-Hochschullehrgang für Begabungsförderung an (Weyringer/Oswald 2009, 22). Der Lehrgang ist an LehrerInnen und MitarbeiterInnen anderer pädagogischer Institutionen gerichtet und schließt mit dem Erwerb des ECHA-Diploms *Specialist for Gifted Education* ab. Der Lehrplan des Lehrgangs setzt sich zusammen aus der „Befassung mit Grundbegriffen der Begabungsforschung und Begabtenförderung“ (ebd., 23), der „Erkundung von Schulmodellen zur Begabtenförderung im Inland und im Ausland“ (ebd.), dem „Entwurf, Planung, Durchführung und Erprobung eines eigenen Projektes zur Begabungsförderung“ (ebd.) sowie der Erstellung und Präsentation einer Diplomarbeit (ebd., 24).

Doch auch Lektüre zum Thema Hochbegabung und Hochbegabungsförderung kann LehrerInnen dabei behilflich sein, ihr Wissen zum Thema zu erweitern, zu vertiefen und gegebenenfalls in die Praxis umzusetzen. Eine übersichtliche aber trotzdem ausführliche Lektüre zum Thema Hochbegabung hat beispielsweise die Niederösterreichische Landesakademie herausgegeben. Die Broschüre *Hochbegabung. Information für Lehrer* (2003) ist Begleitschrift einer Fortbildungsserie, „kann allerdings sicher auch ohne deren Besuch benutzt werden“, so ist bei Richter (2003, 8), welche selbst Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen zum Thema Hochbegabung abhält, zu lesen. Informationstexte für LehrerInnen wie dieser und Fortbildungsangebote könnten dazu beitragen, die Situation hochbegabter Mädchen

zu verbessern¹⁷. „Die Anfragen nach Fortbildungsangeboten für LehrerInnen nimmt ständig zu“ schreibt Richter (ebd.) im Jahre 2003. Kann man dieser Aussage Glauben schenken, sind Nachfrage und Interesse bezüglich Informationsquellen zum Thema Hochbegabung heute wahrscheinlich noch stärker vertreten und demnach auch das diesbezügliche Angebot gewachsen.

3 Hochbegabte Mädchen

Dieses Kapitel behandelt das Thema *hochbegabte Mädchen* nun vertiefend. Die spezifischen Problemlagen hochbegabter Mädchen, die Identifikation dieser sowie eventuelle spezielle Förderung werden hier diskutiert.

3.1 Hochbegabte Mädchen und ihre spezifischen Problemlagen

Stapf (2008, 65) berichtet, dass der *Terman*-Studie über hochbegabte Frauen zufolge die „Lebenswege hochbegabter Mädchen anders verlaufen als die hochbegabter Jungen.“ Bereits die Ergebnisse allgemeiner Geschlechterforschung liefern dazu Hinweise. Ein entscheidender Unterschied, der vor allem den Bildungsweg hochbegabter Mädchen beeinflusst, ist, dass *Männliches* meist höher bewertet wird als *Weibliches*. Eine Befragung bei Vorschulkindern ergab

¹⁷Gleich in der Einleitung des Textes spricht Richter (2003, 8) den unter LehrerInnen verbreiteten Irrglauben an, es würde viel mehr hochbegabte Männer geben als hochbegabte Frauen. Dies könnte als weiterer Mythos gewertet werden, der es Mädchen erschwert, als hochbegabt wahrgenommen zu werden.

beispielsweise, „dass viele Mädchen dieses Alters lieber ein Junge sein wollten, kaum ein Junge wollte ein Mädchen sein“ (ebd., 64).

Doch abgesehen von dieser gesellschaftlichen Haltung, bestehen noch andere Unterschiede, von denen einige auch für die Beschäftigung mit der Thematik *hochbegabte Mädchen* interessant sind. Es geht dabei z. B. um Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit (ebd., 67): So haben Mädchen beispielsweise schon bei ihrer Geburt einen Reifevorsprung, der sich bis zur Pubertät immer mehr vergrößert und dann bereits bei bis zu drei Jahren liegt. „Die Auswirkungen des weiblichen Entwicklungsvorsprungs auf erzieherische und pädagogische Bedingungen sollten stärker beachtet werden, zumal sich u. a. Bildungsinstitutionen am Entwicklungsstand der Jungen orientieren (z.B. Einschulungszeitpunkt)“ (Stapf ebd.). Das lässt den Schluss zu, dass der Unterforderungsaspekt bei hochbegabten Mädchen noch stärker zum Tragen kommt als bei hochbegabten Buben.

Weitere Unterschiede zwischen Buben und Mädchen im Allgemeinen, aber vielleicht in noch stärkerer Weise zwischen hochbegabten Buben und hochbegabten Mädchen, bestehen im Sozialverhalten. „Wenn Vorschulkinder die Wahl haben, spielen und interagieren üblicherweise Mädchen lieber mit Mädchen, Jungen lieber mit Jungen“ (ebd., 69). Auch die Interaktions- und Kommunikationsstile von Mädchen sind anders als von Buben: Sie sind gekennzeichnet durch häufigen Blickkontakt, höfliche Bitten, Gesprächspausen, um andere zu Wort kommen zu lassen, Interesse an Gefühlen anderer usw. Angeblich lachen Mädchen öfter als Buben, sind körperlich ruhiger, erfassen nicht-sprachliche soziale Reize schneller, sind stärker sozial orientiert, sensitiver und responsiver als Buben (ebd.).

„Lächeln und Lachen wird in der Regel als Zeichen von Unterlegenheit gedeutet, Kopfnicken als Zustimmung. Eine hohe soziale Sensibilität und Reagibilität, verbunden mit einer leisen, sanften Stimme, mag im Kontext akademischer Diskussionen und intellektueller Auseinandersetzungen als Unsicherheit und geringes Selbstvertrauen gewertet werden. Es könnte sein, dass ein derartiges nachgiebig, zustimmend erscheinendes Verhalten von einem dominanten, konkurrierenden Partner als mangelnde Sachkompetenz und Unsicherheit interpretiert wird. Das hieße für hochbegabte Mädchen und Frauen, sie würden nicht Ernst genommen, ihre Kompetenz würde eher unterschätzt“ (Stapf 2008, 71f).

Stapf (ebd., 72) betont, dass sich diese allgemeine Unterschätzung hochbegabter Mädchen vor allem in der Schule zeigt.

Stark diskutiert werden in der Hochbegabungs-Literatur immer wieder auch die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben hinsichtlich mathematischer Fähigkeiten. Auch wenn keine eindeutige Überlegenheit der Buben gegenüber der Mädchen nachgewiesen werden kann, gibt es immer wieder Ergebnisse, die zeigen, dass es mehr mathematisch hochbegabte Buben als Mädchen zu geben scheint (ebd., 74f). Kerr (2000, 660) sieht das Problem in den gegebenen Bearbeitungszeiten bei Leistungstests. Diese scheinen die Mädchen in der Erbringung ihrer Leistungen zu beeinträchtigen. Denn während Buben weniger Probleme haben unter Zeitdruck zu arbeiten, ist es für Mädchen durchaus möglich, ebenso gute Ergebnisse zu erzielen, wenn sie zur Bearbeitung mehr Zeit haben bzw. zumindest das Gefühl haben, nicht unter Zeitdruck zu stehen. Wären die Tests anders konzipiert, wären den Mädchen eventuell gleiche Chancen gegeben (Stapf 2008, 75). Die Konzipierung der Tests würde nämlich auch hier wieder zur Unterschätzung der Mädchen beitragen.

Die weniger häufige Zuwendung zum mathematischen Bereich bei Mädchen im Allgemeinen, und auch bei hochbegabten Mädchen, kann aber auch auf generellen geschlechtsspezifischen Unterschieden von Interessen, die bereits in der frühen Kindheit festgestellt werden können, beruhen (Stapf 2008, 77). Mädchen differieren bereits in der Wahl ihres Spielzeugs.

„Diese Spielzeugvorlieben, bei denen eine stärkere Person-Orientierung der Mädchen und eine Sach-Orientierung der Jungen erkennbar ist, entsprechen den Stereotypen, genauer, die Stereotypen entsprechen den beobachteten Verhaltensweisen der Kinder, die nicht (ausschließlich) auf Erziehung, Nachahmung oder Identifikationsprozessen beruhen“ (ebd.).

Darüber hinaus haben hochbegabte Mädchen meistens ein großes Interesse an Lesen, Schreiben, Musik und Tieren, während viele hochbegabte Buben sich gerne mit Technik, Mathematik und Schach beschäftigen. Die Problematik hierbei: „Die Interessen der Mädchen erscheinen ... als eher farblos und unauffällig“ (ebd., 79).

Außerdem ist das Interessens- und Begabungsspektrum der Mädchen ein breiteres als das der Buben. „Hochbegabte Mädchen scheinen häufiger als hochbegabte

Jungen so vielseitig begabt zu sein, dass sie hinsichtlich ihres zukünftigen Berufs die *Qual der Wahl* haben“ (Stapf 2008, 82, Hervorhebung i. O.). Diese breit angelegten Begabungen sind unauffälliger als die speziellen Einzelinteressen der Buben. Auch Feger (2002, 30) bestätigt, dass sich hochbegabte Buben meist auf ein spezielles Gebiet konzentrieren, in das sie sich vertiefen. Die vielen verschiedenen Interessensbereiche und Begabungsgebiete hochbegabter Mädchen fallen natürlich weniger auf, als die intensive Beschäftigung mit immer denselben Bereichen (ebd.). Trotz der Unterschiede ähneln hochbegabte Mädchen hochbegabten Buben eher als durchschnittlich begabte Mädchen durchschnittlich begabten Buben (ebd., 80). Grund dafür ist, dass die Geschlechterunterschiede mit steigender Intelligenz abnehmen. Hochbegabte Mädchen haben somit mehr mit hochbegabten Jungen gemeinsam als mit durchschnittlich begabten Mädchen. Trotzdem sind weibliche Eigenarten bei Interessen und im Verhalten bemerkbar (ebd.). Da in einer Schulklasse selten mehr als ein hochbegabtes Kind ist, gerät ein hochbegabtes Mädchen meist in „eine Art *Zwischenstellung*, die ... entweder auf eine Isolierung des Mädchens hinausläuft oder einen Anpassungsdruck an die Interessen und Beschäftigungen der durchschnittlich begabten Mädchen erzeugt“ (Fox/Zimmermann 1985, zit. n. Stapf 2008, 81, Hervorhebung i. O.).

Nach Fortenbacher (2006, 51f) befinden sich hochbegabte Mädchen in einer sogenannten „*double-bind- Situation*“ [Hervorhebung i. O.] (ebd.), da sie einerseits unter großem Leistungsdruck stehen und zum anderen versuchen, sich sehr angepasst zu verhalten. Sie müssen demnach einem von Familie, Gesellschaft, aber auch sich selbst auferlegten Druck standhalten. Dies gelingt oftmals nicht und führt in vielen Fällen zu psychischen Belastungen und Erkrankungen (ebd.).

3.2 Identifikation hochbegabter Mädchen

Wie bereits erwähnt wurde, gibt es nicht *das hochbegabte Kind*, folglich gibt es auch nicht *das hochbegabte Mädchen*. Trotzdem ist es gerade bei den weiblichen Hochbegabten wichtig – da sie den identifizierten Buben gegenüber deutlich unterrepräsentiert sind –, Anhaltspunkte für eine mögliche Hochbegabung zu

suchen, um diese dann zumindest in einigen Fällen erkennen zu können. Solche Anhaltspunkte können für Eltern und LehrerInnen förderliche Hinweise sein. Einen interessanten Aspekt dazu liefert Fortenbacher (ebd.): Während bei Mädchen deren Leistungen meist auf Fleiß zurückgeführt werden, geht man bei Buben wesentlich eher von Talent und Begabung aus. Dies ist mit ein Grund, warum vorwiegend Buben und Eltern von Buben in Beratungsstellen für Hochbegabte erscheinen (vgl. Stapf 2002, 24; Brandenstein 2003, 45). Ein geringes Selbstvertrauen und eine niedrige Selbstbewertung scheinen ein akutes Problem hochbegabter Mädchen zu sein (Stapf 2008, 82). Mädchen neigen generell dazu, ihre Leistungen abzuwerten (Heller 2001). Oft erkennen sie zwar ihre eigene Leistungsfähigkeit zwar, doch die sozialen Beziehungen und Freundschaften sind ihnen meist wichtiger als ihre Noten (Brandenstein 2003, 45). Mädchen verhalten sich tendenziell unauffällig, da sie spüren, dass ein zu großer Leistungsunterschied zu den Peers Ausgrenzung und soziales Vereinsamen nach sich ziehen könnte. Nicht aufzufallen, kann aber in Folge zum Verlust von Potential führen und dies bleibt nicht ohne Folgen. Einige hochbegabte Mädchen sind daher mit der Zeit auffallend still, zurückgezogen und leiden nicht selten an psychosomatischen Erkrankungen (ebd.). Horsch u.a. (2006) merken an, dass hochbegabte Mädchen durch das übertriebene Maß an Anpassung vielfach auch ihre wahren Gefühle unterdrücken. Diese Mädchen sind scheinbar nie wütend oder aggressiv, schimpfen bzw. lästern nicht über andere Kinder, sind niemals neidisch und machen daher den Eindruck, kaum negative Gefühle zu empfinden. Viele der hochbegabten Mädchen scheinen sich außerdem über gute Noten oder Lob bzw. besonderes Betonen und Hervorheben außergewöhnlicher Leistungen durch LehrerInnen nicht zu freuen (ebd.). Brandenstein (2003, 45) rät LehrerInnen, auf genau solche Mädchentypen zu achten, diese anzusprechen und ihnen Rückmeldungen über ihre Fähigkeiten und Leistungen zu geben.

Es berichtet auch Brackmann (2005, 65) davon, dass die ständige Anpassung an andere Kinder und an die Erwartungen der LehrerInnen sowie das damit einhergehende Unterdrücken der eigenen Talente oft dazu führt, dass diese Kinder (insbesondere Mädchen) zuhause sehr reizbar, aggressiv und unzufrieden sind, sich angespannt und unausgeglichen fühlen. Der in der Schule (oder im Kindergarten) aufgestaute Druck muss in irgendeiner Form abgelassen werden (ebd.). LehrerInnen, die ein besonders ruhiges und unauffälliges Kind (Mädchen) in ihrer Klasse haben,

könnten beispielsweise in einem Elterngespräch erfragen, wie sich das Kind (Mädchen) innerhalb der Familie verhält und dadurch eventuell Hinweise auf eine vorliegende Hochbegabung erhalten.

Stapf (2008, 86) zufolge würden hochbegabte Mädchen stärker über Langeweile klagen als hochbegabte Buben und sich öfter ältere SpielpartnerInnen suchen als diese. Auch dieses Wissen kann Hinweise liefern.

Grundsätzlich sind bei der Identifikation hochbegabter Mädchen wahrscheinlich dieselben Punkte zu beachten wie bei der Erkennung von hochbegabten Kindern im Allgemeinen. Sie ließen sich gegebenenfalls durch die eben diskutierten Aspekte ergänzen. Klement (2005, 50f) fasst unter anderem folgende Punkte zusammen: LehrerInnen sind aufgefordert, auf Leistungsergebnisse in anspruchsvollen Situationen zu achten, Aufzeichnungen über die Fähigkeiten von Kindern zu machen, auf spezifische Fähigkeiten zu achten, anstatt nach Anzeichen allgemeiner Intelligenz Ausschau zu halten, eine/n zweiten BeobachterIn heranzuziehen, sich nicht durch Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft oder Behinderung beeinflussen zu lassen, auf Einseitigkeiten und persönliche Vorlieben, Interessen und spezifische Motivationslagen zu achten und auch mehr SchülerInnen in Betracht zu ziehen als unmittelbar auffällig sind (ebd.) Förderlich scheinen nach Stapf (2008, 86) des Weiteren „eine Aufklärung der Eltern und Lehrer über das geringere Selbstvertrauen der Mädchen vor allem bzgl. männlicher Domänen (Mathematik und Naturwissenschaften) sowie Stärkung des Selbstbewusstseins ... Akzeptanz auch geschlechtsuntypischer Interessen sowie soziale Unterstützungen“ und ein gezieltes Heranführen der Mädchen an Hochbegabtenvereine, Wettbewerbe usw. (ebd., 87).

3.3 Förderung hochbegabter Mädchen

Schätz (2002, 113f) schreibt über die Voraussetzungen, die Bedingung für die angemessene Unterstützung und Förderung hochbegabter Mädchen sein sollten:

„In der Ausbildung und in der Fortbildung in allen pädagogischen Berufen muss das Wissen um geschlechtstypische Entwicklung

Ausbildungsgegenstand sein. Dabei sollen die Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten und die Lehrkräfte aller Schularten dafür sensibilisiert werden, besondere Begabungen auch bei Mädchen wahrzunehmen. Die Ausstattung der Schulen soll so sein, dass sie vielfältige, auch Mädchen ansprechende Lernmaterialien, weiterführende Literatur und Versuchsgeräte anbieten können.“

Schätz hat eine Umfrage unter Mädchen eines Gymnasiums gemacht und fordert, die Aussagen dieser Mädchen ernst zu nehmen: Ein Wunsch der befragten Mädchen war handlungsorientierter Unterricht, Arbeit im Team, jahrgangsübergreifende Projekte und teilweise monoedukativer Unterricht (ebd., 114). Es war den befragten Mädchen darüber hinaus ein Anliegen, dass „sowohl in der Schule wie auch in der Öffentlichkeit Leistung als etwas Positives anerkannt werden [muss; Anm. d. Verf.]. Gute Leistungen von Mädchen sollen ihrer Fähigkeit und Begabung zugeschrieben werden. Mädchen sollen spüren, dass ihnen gute Leistungen zugetraut werden und dass sie in ihrer Arbeit gerne individuell unterstützt werden“ (ebd.). Dies legt Aspekte dar, die nicht nur für hochbegabte Mädchen interessant sind, aber für diese und deren angemessene Förderung besondere Bedeutung haben.

Es ist anzunehmen, dass die Förderung hochbegabter Mädchen sich nicht auffallend von der Förderung hochbegabter Buben unterscheidet. Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen bzw. alle anderen Formen der Förderung scheinen für Mädchen ebenso geeignet zu sein wie für Buben.

3.4 Hochbegabte Mädchen und Behinderungen

Zusammenhänge zwischen Hochbegabung und Behinderungen wurden bereits in der Einleitung dieser Arbeit angesprochen und z.B. von Harder (2009) näher untersucht, da „hochbegabte Kinder ... auch eine Mischung aus herausragender intellektueller Befähigung in einem bestimmten Bereich und einer Lernbehinderung in einem anderen Bereich aufweisen“ (Winner 2007, 99) können.

Für die vorliegende Arbeit ist es von Interesse, die Verbindungen von Hochbegabungen bei Mädchen und Behinderungen zu diskutieren, da auch LehrerInnen diesbezügliche Informationen erhalten sollten, um richtige Einschätzungen treffen zu können. Hierbei geht es aber nicht um Unterschiede zwischen Buben und Mädchen, da sie sich dahingehend nicht wesentlich unterscheiden.

3.4.1 Hochbegabte Mädchen und ADHS

Ein Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitsdefizithyperaktivitätssyndrom (ADHS) und Hochbegabung taucht in der Fachliteratur über Hochbegabung immer wieder auf. Während noch vor 10 Jahren ein solcher Zusammenhang beispielsweise von Wittman und Holling (2001, 205f) nicht zuerkannt wurde und sich ihrer Meinung nach nicht wissenschaftlich untermauern ließ, werden heute wieder Stimmen laut, die eine starke Verbindung zwischen Hochbegabung und ADHS sehen. Harder (2009, 75) zählt diese speziellen Hochbegabten zur Gruppe der *twice exceptional*s und betont die Schwierigkeit der Identifikation dieser Kinder, da bei den Anzeichen für ADHS selten eine Hochbegabung vermutet wird. Lovecky 1994 (zit. n. Harder 2009, 75; Hervorhebung i. O.) schreibt:

„Hochbegabte Kinder mit ADHS lernen, wie Hochbegabte ohne ADHS auch, normalerweise schneller als gleichaltrige Kinder. Die Asynchronie in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung ist jedoch oft noch stärker ausgeprägt, als bei Hochbegabten oder bei Kindern, die nur ADHS haben, *twice exceptional*s sind zudem meist unreifer als die einfach außergewöhnlichen Kinder.“

Harder (2009, 75) weist darauf hin, dass Buben 2-4mal häufiger von ADHS betroffen sind als Mädchen. Trotzdem sollte die Möglichkeit der Kombination von ADHS und Hochbegabung auch bei Mädchen nicht ausgeschlossen werden. Bei ihnen ist die Gefahr besonders hoch, dass ihr Verhalten falsch gedeutet und nicht in Verbindung mit Hochbegabung gebracht wird – nämlich dann, wenn sie dem *unaufmerksamen*

ADHS-Typus entsprechen. „Dieser Typ entfaltet sich erst später (mit ca. 13 statt mit 7 Jahren) und die Mädchen wirken abwesend, haben Probleme sich zu konzentrieren, ihren Alltag zu organisieren und manche können sich nicht an Inhalte erinnern, die sie gerade gelesen haben“ erklärt Silverman (2003, zit. n. Harder 2009, 76).

3.4.2 Hochbegabte Mädchen und Lernstörungen

Remschmidt (2001, 293ff) zufolge haben 4-7% der Kinder und Jugendlichen eine *Lese-Rechtschreibschwäche*, wovon wiederum 60-80% männlich sind. Der Anteil rechenschwacher GrundschülerInnen beträgt 4-6%. Angaben zum Geschlecht sind keine zu finden. Während Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche oft Stärken im visuell räumlichen Denken zeigen (Davis/Marshall 2000, zit. n. Harder 2009, 71), können *rechenschwache* Kinder in jeder Domäne, die nicht zu sehr von numerischen Fähigkeiten abhängt, Begabungen aufweisen (Kadosh/ Walsh 2007, zit. n. Harder 2009, 72).

Die Diskrepanzen zwischen den intellektuellen Begabungen einerseits und den schwachen Leistungen in anderen Bereichen bringen besondere Probleme mit sich. King (2005, zit. n. Harder 2009, 71) spricht in diesem Zusammenhang von Selbstzweifeln, selbstschädigenden Verhaltensweisen, niedrigem Selbstwertgefühl und Isolation. Auch ist die Identifikation hier schwierig: Die betroffenen Kinder erreichen meistens, knapp aber doch, die Klassenlernziele und die besonderen Begabungen fallen dadurch nicht auf. Harder (ebd.) empfiehlt deshalb:

„Eine sinnvolle Diagnostik sollte das Intelligenzprofil, die Leistungen, die Kreativität, das Selbstkonzept, die Lehrerbeurteilungen und familiäre Unterstützung einbeziehen, erhoben durch Interviews mit Lehrern, Eltern und Beratern sowie durch die Schülerakte und bei Bedarf anhand zusätzlicher Testungen.“

Dies bedeutet, dass jeder/jede SchülerIn mit Lernstörungen einer äußerst genauen Diagnostik unterzogen werden müsste, um eine eventuelle Hochbegabung feststellen bzw. ausschließen zu können.

3.4.3 Hochbegabte Mädchen und Asperger Autismus

Remschmidt (2001, 31f) berichtet von Prävalenzen von Asperger Autismus zwischen 0,025 und 0,48 % - mit einer deutlichen Überrepräsentation männlicher Patienten im Verhältnis 8:1 (ebd.). Die Anzahl (hochbegabter) Autistinnen ist daher als sehr gering anzunehmen.

Der Lern- und Entwicklungsprozess bei AutistInnen wird Baerismyl-Rouiller (1991,10f) zufolge erschwert durch spezifische Störungen der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung. Hingegen gibt es bei den intellektuellen Fähigkeiten autistischer Kinder unterschiedliche Ausprägungen. Intelligente autistische Kinder verwirren ihre Umwelt oft aufgrund der Unterschiede bzw. der Widersprüche zwischen ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit und ihren Unfähigkeiten in verschiedenen anderen Leistungs- und Verhaltensbereichen. Je höher die Intelligenz ist, umso besser ist die Gesamtentwicklung. Diese beeinflusst wiederum die Lebensselbständigkeit und das Verschwinden autistischer Auffälligkeiten (ebd.).

Neihart (2000, zit. n. Harder 2009, 74) schreibt: „Hochbegabte Asperger Autisten werden oft falsch diagnostiziert, weil ihr Verhalten ... mit Lernstörungen oder Hochbegabung in Verbindung gebracht wird.“ Sie können aber Little (2002, zit. n. Harder 2009, 74) zufolge auch durchschnittlichen Kindern sehr ähnlich sein, sodass sie keine speziellen Förderangebote erhalten. Neihart (ebd.) empfiehlt daher, bei der Diagnostik genau auf die kindliche Entwicklungsgeschichte sowie auf differenzierende Charakteristiken zu achten.

4 Forschungsdesign

Dieses Kapitel stellt das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit vor und erklärt die Grundlagen und Besonderheiten des *problemzentrierten Interviews* nach Witzel (2000) und der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010). Grund, warum für diese Arbeit eine qualitative Befragungs- sowie Auswertungsmethode gewählt wurde, ist, dass es um Einzelfälle und deren Besonderheiten geht. Das Individuum steht hier im Mittelpunkt der Betrachtung. Mayring (2010, 19) beschreibt die Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Forschung folgendermaßen: „Qualitative Wissenschaft als verstehende will ... am Einmaligen, am Individuellen ansetzen, quantitative Wissenschaft als erklärende will an allgemeinen Prinzipien, an Gesetzen oder gesetzähnlichen Aussagen ansetzen.“ Während es im Sinne quantitativer Forschung die zu behandelnden Daten so eng wie möglich zu fassen gilt, möchte qualitative Forschung die Komplexität ihrer Forschungsgegenstände voll erfassen. Auch in dieser Arbeit scheint es sinnvoll, die Vielfalt menschlicher Realität zu betrachten, „sich in sie *hineinzuversetzen*, sie *nachzuerleben* oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen“ (ebd.; Hervorhebung i. O.) und deshalb einen qualitativ-verstehenden anstatt einen quantitativ-erklärenden Ansatz zu wählen.

4.1 Das problemzentrierte Interview

Witzel (2000, 1) beschreibt das problemzentrierte Interview mit den Worten: „Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Entsprechende Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht, zum anderen werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind.“ Witzel schreibt weiter: „Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews ... zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität.“ Das heißt,

dass der/die InterviewerIn durch „prinzipielle Offenheit gegenüber der Empirie“ (ebd., 2) an die Arbeit herangeht.

4.1.1 Grundpositionen des problemzentrierten Interviews

Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung sind die Grundpositionen des problemzentrierten Interviews.

Problemzentriert bedeutet, dass sich das Interview bzw. der/die Interviewer/in an einer „gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (ebd., 2) orientiert. Auch die Vorinterpretation soll bereits problemzentriert sein. Das bedeutet: „Der Interviewer nutzt die vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen, um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen“ (ebd., 2). Zeitgleich versucht der/die Interviewer/in, „die Kommunikation immer präziser auf das Forschungsproblem“ (ebd., 3) zu zuspitzen.

Gegenstandsorientierung hingegen meint „die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“ (ebd.). Dabei lassen sich verschiedene Methoden kombinieren (z.B. Gruppendiskussion vor den Interviews) und auch die Gesprächstechniken können flexibel angewandt werden. „Den Erfordernissen des Aufbaus einer befragtenzentrierten Kommunikationssituation folgend kann der Interviewer je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren setzen“ (ebd.).

Die *Prozessorientierung* wiederum „bezieht sich auf den gesamten Forschungsablauf und insbesondere auf die Vorinterpretation“ (ebd.). Die Förderung der Gesprächsentwicklung steht dabei im Vordergrund. Der Problemhorizont der Befragten entwickelt sich systematisch im Gespräch. Voraussetzung dafür ist, dass bei den Befragten ein Gefühl der Vertrautheit entsteht und sich daraus wiederum Offenheit ergibt. Die Befragten werden dadurch in ihrer Erinnerungsfähigkeit und ihrer Selbstreflexion gefördert. Sie entwickeln im Laufe des Interviews auch immer wieder neue Aspekte, revidieren Aussagen und verwickeln sich in

Widersprüchlichkeiten. Diese Widersprüchlichkeiten symbolisieren Ambivalenzen und Unsicherheiten, Entscheidungsschwierigkeiten, Interessenswidersprüche oder Orientierungsprobleme der Befragten, welche thematisiert werden sollten. Sie können aber auch Missverständnisse des/der Interviewers/in bedeuten. Lücken in der Erinnerung der Befragten können durch Nachfragen geklärt werden (ebd.).

4.1.2 Instrumente des problemzentrierten Interviews

Das problemzentrierte Interview beinhaltet vier Instrumente, die die Durchführung ermöglichen. Es handelt sich dabei um den Kurzfragebogen, den Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Gesprächs und ein Postskriptum (ebd., 4).

„Der Kurzfragebogen dient ... der Ermittlung von Sozialdaten (Alter, Beruf der Eltern usw.)“ (ebd.). Die Fragen entlasten das infolge sehr subjektive Interview und bieten außerdem die Möglichkeit für einen gelungenen Gesprächseinstieg in Verbindung mit einer offenen Frage. In Falle der vorliegenden Arbeit ist es beispielsweise möglich, im Kurzfragebogen die Dienstjahre zu erfragen und dann mit einer offenen Frage über die Begegnung mit besonders begabten Kindern in dieser Dienstzeit in das eigentliche Interview einzusteigen.

Die Tonträgeraufzeichnung wird im Allgemeinen von den Befragten akzeptiert. Sie „erlaubt im Gegensatz etwa zu Gesprächsprotokollen die authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (ebd.). Vorteil ist hierbei vor allem, dass der/die Interviewer/in sich ausschließlich auf das Gespräch und auf nonverbale Ausdrücke der Befragten konzentrieren kann. Die Tonbandaufzeichnung sollte im Anschluss vollständig transkribiert werden (ebd.).

„Im Leitfaden sind die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten“ (Witzel 2008, 4). Der Leitfaden enthält überdies eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn und „Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche“ (ebd.). Er hilft dabei zu kontrollieren, ob im Laufe des Gesprächs die einzelnen gewünschten Punkte behandelt worden sind (ebd.).

Nach den Interviews angefertigte Postskripte enthalten „eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den o.g. situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners. Außerdem werden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben können“ (ebd.). Mit den Postskripten können aber auch „sukzessive Kontrastfälle gebildet, sowie Ähnlichkeiten und Gegenevidenzen gesucht werden“ (ebd.).

4.1.3 Die Gestaltung des problemzentrierten Interviews

Bei der Gestaltung des Interviews bilden Einleitungsfrage, allgemeine Sondierungen und Ad-hoc-Fragen erzählgenerierende Kommunikationsstrategien, während Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen verständnisgenerierende Strategien darstellen (ebd., 5).

Während der Kontaktaufnahme wird zunächst Anonymität der Gesprächsprotokolle zugesichert und die Gesprächsform bzw. die Untersuchungsfrage erklärt. Die/der Interviewer/in legt ihr/sein Erkenntnisinteresse offen und versichert, „dass die Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen akzeptiert werden“ (ebd.). ExpertIn im PZI ist der/die Befragte. Um zu besseren Erkenntnissen zu kommen, „kombiniert der Interviewer das Zuhören mit Nachfragen“ (ebd.).

Zentral ist die *vorformulierte Einleitungsfrage*. Sie sollte einerseits sofort auf das zu untersuchende Problem hinführen und andererseits offen genug formuliert sein, um der/dem Interviewten die Möglichkeit zu geben, die Antwort frei zu gestalten. Die Frage mit „Erzählen Sie einfach mal!“ zu ergänzen, „fordert noch einmal explizit zur Abkehr vom traditionellen und von den meisten Interviewten zunächst erwarteten Interviewstil des Frage-Antwort-Spiels auf“ (ebd., 5).

Mittels *allgemeiner Sondierungen* greift der/die InterviewerIn „die thematischen Aspekte der auf die Einleitungsfrage folgenden Erzählsequenz auf, um mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, den die Befragten in dieser Sequenz angeboten haben“ (ebd.). Das Nachfragen

ermöglicht den gewünschten Grad an Detaillierung und *lockt* manchmal interessante Erinnerungen bei den Befragten hervor (ebd.). Hier spielt auch die *Zurückspiegelung* des von den Befragten Gesagten eine Rolle. Diese „stützt deren Selbstreflexion und eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren“ (ebd., 6). Des Weiteren können auch klärende *Verständnisfragen* zum Einsatz kommen. Bei einer guten Vertrauensbasis sind auch *Konfrontationen* möglich, um weitere Detaillierungen zu bekommen (ebd.).

Ad-hoc-Fragen sind dann von Nöten, „wenn bestimmte Themenbereiche, die auch die Vergleichbarkeit der Interviews sichern, von den Interviewten ausgeklammert wurden“ (ebd., 6). Sie können sich aus Stichworten aus dem Leitfaden ergeben oder auch standardisierte Fragen sein (ebd.).

Schwierig ist es immer, den Zeitpunkt zu erkennen, „wann es sinnvoll ist, von den erzählungsgenerierenden zu den verständnisgenerierenden Fragen zu wechseln“ (ebd.). Witzel (ebd.) schreibt:

„Konkret fördert der Interviewer Narrationen durch erzählungsgenerierende Fragen und wartet dabei ab, bis einzelne Äußerungen sich zu einem Muster fügen. Umgekehrt können mit den unterschiedlichen verständnisgenerierenden Fragetechniken neue Muster des Sinnverstehens entstehen oder alte Muster durch spätere Detailäußerungen oder Kontrollen des Interviewten korrigiert werden.“

4.1.4 Darstellung und Begründung der Themenbereiche

Es erschien nach dem Verfassen des Theorieteils und der intensiven Beschäftigung mit der Thematik sinnvoll, den Interviewleitfaden sowie die Auswertung der Interviews in fünf Bereiche zu untergliedern. Diese Bereiche sind: *Erfahrung, Wissen und Vorstellungen, Identifikation, Umgang und Förderung sowie Fortbildung*.

Mit dem Themenbereich *Erfahrung* soll ermittelt werden, wie oft und in welcher Weise die Befragten mit Hochbegabung bzw. hochbegabten Kindern bzw. Mädchen bereits konfrontiert wurden, von welchen persönlichen Erfahrungen sie berichten können und ob bzw. wie sie zu ihrem Wissen oder ihren Vorstellungen zum Thema Hochbegabung gekommen sind. Dies leitet sogleich zum zweiten Gebiet über.

Das zweite Gebiet *Wissen und Vorstellungen* bezieht sich darauf, was die Befragten über das Thema wissen bzw. welche Vorstellungen sie dazu haben. Wissen und Vorstellungen sind nicht immer streng voneinander trennbar und werden deshalb in einen Bereich zusammengefasst. Hiermit lässt sich eventuell auch überprüfen, ob und wenn in welchem Ausmaß die von Winner (1998, 13ff) beschriebenen Mythen über Hochbegabung (z.B. Mythos der universellen Begabung u.a.) bei den Lehrerinnen kursieren bzw. welche der Mythen angesprochen werden.

Drittes Gebiet ist die *Identifikation*. Der in der Fachliteratur sehr häufig besprochene Begriff fließt auch in die Interviews ein. Die Frage, ob Lehrerinnen hochbegabte Kinder erkennen können, scheint insofern wichtig, als dass Identifikation die Grundvoraussetzung für Förderung ist. Es ist interessant zu sehen, ob sich die Lehrerinnen ein Erkennen von hochbegabten Kindern zutrauen, ob sie dabei von bestimmten Merkmalen, wie sie in Checklisten vorkommen (siehe Horsch 2006, 16f), oder von weniger augenscheinlichen Hinweisen berichten, wie sie Brackmann (2005, 44) beschreibt, wenn sie beispielsweise von einem *hohen Einfühlungsvermögen* oder *sensorischer Überempfindlichkeit* spricht. Welche Verhaltensweisen werden bei der Identifikation in Betracht gezogen? Kommt bei den Lehrerinnen beispielsweise der Begriff des Underachievements als möglicher Erkennungshinweis zur Sprache? (Fleiß 2006, 21). Diese und ähnliche weitere Fragen sind für die Interviews und in weiterer Folge für die Auswertung interessant.

Der Bereich *Umgang und Förderung* schließt sich direkt dem Bereich der Identifikation an. Heller (2001, 35) beispielsweise hält es gar für gefährlich Hochbegabte nicht zu fördern. Wie sehen dies die Lehrerinnen? Sprechen Sie von Fördermaßnahmen wie z.B. Akzeleration und Enrichment (vgl. Heller 2001, Ziegler 2008, Richter 2003 usw.) oder entwickeln sie eigene Förderstrategien? Eventuell wird Förderung im Hochbegabungsbereich jedoch als nicht besonders wichtig befunden.

Der letzte Bereich der *Fortbildung* unterscheidet sich bei *informierten* und *nicht-informierten* Lehrerinnen bezüglich der Fragen. Doch in beiden Fällen kann über die Sinnhaftigkeit von Fortbildungen für LehrerInnen bzw. die möglichen Auswirkungen auf hochbegabte Kinder im Allgemeinen und hochbegabte Mädchen im Speziellen gesprochen werden. Richter (2003, 8) betont, wie hilfreich es für hochbegabte

Mädchen sein kann, wenn sie von einem/r informierten LehrerIn unterrichtet werden. Es gilt herauszufinden, ob die Befragten dies ähnlich sehen oder überhaupt nicht. In den fünf Bereichen spiegeln sich auch die Kapitel des Theorieteils dieser Arbeit wieder. Es sind Begriffe, die mit dem Thema Hochbegabung untrennbar verbunden und bereits mehrfach diskutiert worden sind. Jeder der dargestellten Bereiche führt beinahe automatisch zum nächsten und in jedem ist vor allem der Unterschied zwischen den informierten und den nicht-informierten Lehrerinnen von Interesse. Wie argumentieren die einen, wie die anderen? Wie unterscheiden sich ihre Erlebnisse, ihre Einstellungen und Vorstellungen voneinander? All dies soll in Kapitel 5 mittels der Darstellung der Ergebnisse geklärt werden.

4.2 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring (2010, 13; Hervorhebung i. O.) zufolge will eine Inhaltsanalyse

- „•Kommunikation analysieren
- fixierte Kommunikation analysieren
- dabei systematisch vorgehen
- dabei also regelgeleitet vorgehen
- dabei auch theoriegeleitet vorgehen
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.“

Qualitativ ist die Inhaltsanalyse, da keine „Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden“ (Mayring 2010, 17). Trotzdem möchte Mayring in der qualitativen Inhaltsanalyse versuchen, die „Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln“ (ebd., 48). Wichtig ist das *systematische, regelgeleitete Vorgehen*, also die Orientierung an festgelegten Regeln und das zergliederte Vorgehen. Zentrales Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse ist das

Kategoriensystem. Dieses ist vor allem für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Bedeutung (ebd., 49).

4.2.1 Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse

„Zunächst muss genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll“ (ebd., 52), dann „muss genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (ebd., 53) und „schließlich muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt“ (ebd.). Danach sollte man sich fragen, was man aus dem vorliegenden Text (im Falle dieser Arbeit: aus den Interviewtranskripten) herausinterpretieren möchte, das heißt, in welche Richtung die Analyse gehen soll. Im nächsten Schritt sollte die spezielle Analysetechnik festgelegt werden (ebd.).

Es gibt dabei drei Grundverfahren: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Letztere ist für diese Arbeit von Interesse. „Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“, schreibt Mayring (ebd., 65). Bei dieser Methode wird aus dem vorhandenen Material eine Struktur herausgefiltert und in einem Kategoriensystem festgelegt. Durch das Kategoriensystem werden bestimmte Textstellen angesprochen und können dadurch extrahiert werden. Zuerst muss dafür genau definiert werden, „welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen“ (ebd., 92), dann werden sogenannte Ankerbeispiele angeführt. Das sind „konkrete Textstellen ... die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen“ (ebd.). Um Kategorien voneinander abzugrenzen, werden des Weiteren Kodierregeln formuliert. Sie erleichtern ein eindeutiges Zuordnen in die Kategorien. Der Text wird dann auf Textstellen durchsucht, in denen die vorformulierte Kategorie angesprochen wird. Diese Stellen werden mit Nummern oder durch farbige Markierungen gekennzeichnet. Im nächsten Schritt wird das markierte Material je nach Ziel der Strukturierung bearbeitet und herausgeschrieben.

Vier Formen der Strukturierung können unterschieden werden: formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung. Für die vorliegende Arbeit scheint die inhaltlich strukturierende Form der Inhaltsanalyse am ehesten geeignet zu sein. „Eine inhaltliche Strukturierung will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen“ (ebd., 94).

Während die Schritte *Festlegung der Strukturierungsdimension* und *Ergebnisaufbereitung* je nach Form der Strukturierung differieren, bleiben die Schritte *Zusammenstellung und Überarbeitung des Kategoriensystems*, *Formulieren von Definitionen*, *Ankerbeispielen und Kodierregeln* und *Bezeichnung und Bearbeitung der Fundstellen im Material* bei allen Formen gleich (Mayring 2010, 94).

Bei der inhaltlichen Strukturierung sollen bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden. „Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems ... wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst“ (ebd., 98).

Es ergeben sich daher acht Schritte, die zu befolgen sind: 1. Bestimmung der Analyseeinheiten, 2. Festlegung der Strukturierungsdimension, 3. Bestimmung der Ausprägungen, 4. Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln, 5. Fundstellenbezeichnung, 6. Einschätzung, 7. Überarbeitung, 8. Ergebnisaufbereitung.

4.3 Erhebungsphase

Der eigentlichen Erhebung ist die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen vorausgegangen. Um geeignete Personen zu finden, wurde zunächst im Freundes-, Bekannten- sowie Verwandtenkreis die Bitte verbreitet, nach geeigneten Personen zu suchen und diese an die Interviewerin weiterzuleiten. Dabei wurden vor allem im pädagogischen Bereich tätige Personen angesprochen. Auf diese Weise konnten zwei informierte Lehrerinnen gefunden werden, die sich bereit erklärten, ein Interview zu geben. Eine der beiden Lehrerinnen konnte eine dritte informierte Volksschullehrerin weitervermitteln.

Die Suche nach uninformierten Lehrerinnen gestaltete sich indes etwas schwieriger. Möglicherweise lag dies daran, dass die Lehrerinnen davon abgeschreckt waren, ein Interview zu einem Thema zu geben, welches ihnen nicht geläufig ist, d. h. bei dem sie sich nicht sicher fühlten. Hier musste zusätzlich zur mündlichen Verbreitung eine Suche über das Internet erfolgen. Es waren hier vor allem *soziale Medien* wie die Internet-Plattform *Facebook* äußerst hilfreich. Das Anliegen wurde dort für FreundInnen der Interviewten mit der Bitte sichtbar gemacht, es wiederum weiterzuverbreiten. Somit konnten drei weitere Testpersonen gefunden werden.

Um bei jeder Interviewpartnerin gleiche Voraussetzungen zu schaffen, wurde darauf verzichtet, auch befreundete, verwandte oder bekannte Volksschullehrerinnen zu interviewen. Einzig ein erstes Probeinterview wurde mit einer befreundeten Volksschullehrerin gemacht. Dies geschah noch vor den eigentlichen Interviews und noch bevor der konkrete Interviewleitfaden feststand. Dieses Interview war eine Vororientierung für den tatsächlichen Interviewleitfaden und diente der Interviewerin dazu, sich an die Interviewsituation zu gewöhnen. Dieses Interview war insofern hilfreich, als dass es bereits im Vorfeld mögliche Schwächen von Fragestellungen aufzeigte. Der danach verwendete Interviewleitfaden ist stark geprägt von den Erfahrungen, die dieses Vor-Interview mit sich brachte.

Von den drei durchgeführten Interviews mit nicht-informierten Lehrerinnen musste das zweite Interview ausscheiden. Dieses zweite Interview war leider viel zu kurz geraten. Die Antworten der Interviewten waren derart knapp, dass es wenig Sinn gemacht hätte, sie in die Auswertung mit hineinzunehmen. Eine weitere Interviewpartnerin wurde daraufhin ausfindig gemacht.

Die erste Kontaktaufnahme fand in fünf von sieben Fällen per E-Mail statt. Die Interviewpartnerinnen meldeten sich auf den Aufruf der Interviewerin hin per E-Mail und erhielten eine Antwort-E-Mail mit den ersten Informationen. Diese beinhaltete eine Erklärung, worum es im Interview gehen werde, welche Art von Arbeit von der Interviewerin verfasst wird, dass keine Form der Vorbereitung notwendig sei, eine Zusicherung der Anonymität und vertraulichen Bearbeitung der Daten, die Frage, wann die Interviewpartnerinnen am besten Zeit hätten und wo ein Treffen für sie am geeignetsten wäre. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass eine Tonbandaufnahme gemacht werde und man daher einen ruhigen Ort für das Treffen auswählen müsse. In drei Fällen wurde per E-Mail weiterkorrespondiert und auf

diesem Wege ein Termin vereinbart. In den beiden anderen Fällen wurde die Interviewerin im ersten Mail gebeten, sich telefonisch bei den Interviewpartnerinnen zu melden. In zwei anderen Fällen fand die gesamte Kontaktaufnahme telefonisch statt. Hier wurden dieselben ersten Informationen weitergegeben wie per E-Mail. Die Kontaktaufnahme per Telefon verlief etwas schneller und einfacher, da nicht immer wieder auf Antwort gewartet werden musste. Die Interviewerin beteuerte in jedem Fall, dass sie innerhalb von Graz bereit sei, überall hinzukommen. Sie ließ den Interviewten möglichst viel Offenheit bei der Wahl der Uhrzeit.

Es wurden, Vor-Interview und ausgeschlossenes Interview mitgezählt, insgesamt acht Interviews geführt, von denen schließlich sechs ausgewertet wurden. Diese fließen direkt in diese Arbeit ein. Von den sechs Interviewpartnerinnen ist die jüngste 28 und die älteste 59 Jahre alt. Die Berufserfahrung der Befragten schwankt zwischen 5 und 35 Jahren. Zwei der informierten Lehrerinnen sind an Volksschulen im Umland von Graz tätig, die anderen vier Lehrerinnen unterrichten an Volksschulen direkt in Graz.

Die Unterscheidung *informiert* und *nicht-informiert* bezieht sich darauf, ob die Interviewpartnerinnen sich bereits in professioneller Weise mit dem Thema Hochbegabung auseinandergesetzt haben. Fernsehberichte oder Artikel in Tageszeitungen wurden dabei beispielsweise nicht als *informiert* angesehen, das Lesen von wissenschaftlicher Literatur jedoch schon. Der Besuch von Fortbildungen, Seminaren, Vorträgen o.Ä. wurde eindeutig dem Bereich *informiert* zugeteilt, jedoch nicht die persönliche Erfahrung mit hochbegabten Kindern, da diese auch *nicht-informierte* Lehrerinnen bereits gemacht haben können.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel folgt die Darstellung der Auswertungsergebnisse. Diese werden nicht nur präsentiert, sondern auch mit der bereits vorhandenen Theorie in Verbindung gesetzt.

5.1 Soziodemographische Daten

<i>Geschlecht</i>	<i>Anzahl der Lehrerinnen</i>
Männlich	0
Weiblich	6
<i>Alter</i>	<i>Anzahl der Lehrerinnen</i>
20-30	1
31-40	0
41-50	2
51-60	3
<i>Derzeitige berufliche Tätigkeit</i>	<i>Anzahl der Lehrerinnen</i>
Lehrerin in Volksschulklasse	6
<i>Über Hochbegabung informiert</i>	<i>Anzahl der Lehrerinnen</i>
Ja	3
Nein	3
<i>Anzahl der Berufsjahre</i>	
0 – 10	1
10 – 20	0
20 – 30	3
30 – 40	2

5.2 Ergebnisse

Unter den folgenden Punkten werden die Ergebnisse der Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) präsentiert. Dabei wird wieder in die Bereiche bzw. Hauptkategorien Erfahrung, Verständnis und Wissen, Identifikation, Umgang und Förderung sowie Fortbildung gegliedert. Die Subkategorien werden für jeden Bereich neu gebildet und unterscheiden in manchen Fällen auch zwischen informierten und nicht-informierten Lehrerinnen.

5.2.1 Ergebnisse zum Bereich Erfahrung

Die der Kategorie Erfahrung zugeordneten Aussagen wurden bei den informierten Lehrerinnen in folgende Subkategorien unterteilt:

- Persönliche Erfahrung mit Hochbegabung und Hochbegabten
- Erfahrung durch Fortbildung, Fachliteratur, Vorträge, Diskussionen, Gesprächsaustausch und Medien
- Erfahrungen von anderen Personen zum Thema Hochbegabung
- keine oder nur wenig Erfahrung mit dem Thema Hochbegabung

Bei den nicht-informierten Lehrerinnen unterscheidet sich die Unterteilung aufgrund der etwas unterschiedlichen Fragestellungen in den Interviews ein wenig von der Unterteilung der informierten Lehrerinnen. Es wurden hier die Subkategorien unterschieden:

- persönliche Erfahrung mit Hochbegabung und Hochbegabten,
- Gelesenes, Gesehenes und Gehörtes zum Thema Hochbegabung und
- keine oder nur wenig Erfahrungen mit dem Thema Hochbegabung

Informierte Lehrerinnen

Die ersten Ergebnisse beziehen sich auf die persönliche Erfahrung, die von informierten Volksschullehrerinnen zum Thema Hochbegabung gemacht wurden. Es wurden hierbei Aussagen gewertet, die sich auf Erlebnisse beziehen, die mit hochbegabten Kindern selbst in der Praxis oder im privaten Alltag gemacht wurden.

So wurde beispielsweise deutlich, dass von den informierten Lehrerinnen die Erfahrung gemacht wurde, dass hochbegabte Kinder oftmals Schwierigkeiten haben, sich in einen Klassenverband zu integrieren und sozialen Anschluss an KlassenkollegInnen zu finden. Begründet wurde dies damit, dass hochbegabte Kinder im Schulalltag ein ungewöhnliches Verhalten bzw. ungewöhnliche Reaktionen zeigen, beispielsweise in sich zurückgezogen und ruhig sind, sich gerne alleine beschäftigen und nicht altersgemäße Interessen haben. Darüber hinaus wurde von den Lehrerinnen beobachtet, dass Hochbegabte nicht immer einen offenen Umgang mit ihrer Begabung haben, manchmal einem starken Druck der Eltern erliegen, oftmals den Neid der MitschülerInnen auf sich ziehen und von der Schule nicht in

jedem Fall angemessen unterstützt werden (können). Diese Auffassung ist unter anderem deshalb interessant, da sie Parallelen zu Zieglers Aktiotop-Modell (2009, 6) aufweist. In diesem Modell wird Hochbegabung als ein System gesehen, in dem nicht nur die Person, sondern auch die Umwelt, in der diese Person Handlungen ausführt, von Bedeutung ist (ebd.). So scheinen auch die Interviewten Zusammenhänge zwischen der Hochbegabung von Kindern, dem Verhalten der Eltern und der Schule (d.h. der innerhalb der Schule agierenden Personen) zu sehen. Hochbegabung ist, aus Sicht der informierten Befragten, demnach in Wechselwirkung mit allen die Kinder umgebenden Faktoren, wie z.B. mit den Eltern, LehrerInnen, MitschülerInnen und dem ganzen System Schule, zu sehen.

Eine weitere Erkenntnis der Interviewten ist, dass, wenn ein hochbegabtes Kind in der Klasse eine Außenseiterrolle innehat, dies für die Eltern manchmal schlimmer ist als für das Kind selbst. Die Eltern versuchen, ihr Kind dann dahingehend zu unterstützen, und fokussieren die Förderung des Sozialverhaltens ihres Kindes, auch wenn dies dem Kind selbst eventuell gar kein Anliegen ist.

Über Erfahrungen mit Eltern hochbegabter Kinder wurden weitere Aussagen gemacht. Beispielsweise üben, den Befragten zufolge, Eltern auf ihr Kind oftmals Druck aus, wenn deren Wunsch nach einer Hochbegabung bei ihrem Kind sehr groß ist. Diese Eltern sind ehrgeizig und präsentieren ihr Kind gerne als hochbegabt, auch wenn sich später herausstellt, dass gar keine Hochbegabung vorliegt. Sie fordern und fördern ihr Kind stark, vor allem wenn dies der Mentalität der Familie entspricht – die Familie z.B. einem Kulturkreis entstammt, in dem hohe Leistungen als äußerst wichtig betrachtet werden. Dies kann gegebenenfalls auch zu Mentalitätskonflikten führen, wenn in jenem Kulturkreis, in dem das Kind die Schule besucht, Leistungen eine andere Bedeutung oder Dringlichkeit zugeschrieben werden als im Herkunftsland. So beschreibt beispielsweise eine der Interviewten die Situation mit einem hochbegabten asiatischen Schüler mit folgenden Worten: „Von der Seite is‘ auch so viel von Elternseite gekommen und da hab‘ ich mich dann erkundigt. Da is‘ auch die Mentalität, die Art im asiatischen Raum, dass die sehr pochen, drillen, fordern die Kinder. Und den Eltern war des ein bissl zu wenig, wie wir hier Schule betreiben“ (I2; Z. 43-46). Dies ist zwar ein Beispiel dafür, dass Eltern eines hochbegabten Kindes sehr fordernd und drängend sein können, doch der Erfahrung

der Befragten nach muss dies nicht in jedem Fall so sein. Es wurde auch anders erlebt.

Die informierten Interviewten betonten mehrmals den Zusammenhang zwischen einer aktuellen Betroffenheit von dem Thema und einem Interesse daran bzw. einer Beschäftigung damit. Das Interesse bzw. die Beschäftigung mit der Thematik kann auch - so berichtet eine der Befragten, die selbst Mutter eines hochbegabten Sohnes ist - durch eine Enttäuschung im Zusammenhang mit dem Thema (im Falle dieser Befragten war es die schlechte Erfahrung mit der Volksschule des eigenen hochbegabten Kindes) hervorgerufen werden, durch den Wunsch, dem eigenen hochbegabten Kind eine gute Mutter zu sein, anderen Hochbegabten das Schicksal des eigenen Kindes ersparen zu wollen, oder auch durch den Wunsch, das erworbene Wissen im Beruf anwenden zu können. „Eine praktische Komponente war, dass ich das in meinem Beruf vielleicht irgendwann brauchen kann und ich schon sozusagen eine schlechte Erfahrung gemacht habe in Form der Volksschulzeit von meinem Sohn. Da kann ich sowas vielleicht ... verhindern, wenn ich ... mich damit auseinandersetze“ (I3; Z. 100-103), berichtet die Befragte.

Eine der Lehrerinnen berichtete von der persönlichen Erfahrung mit hochbegabten Schülern im Zusammenhang mit der von ihr praktizierten Montessori-Pädagogik. Ihre Erfahrung zeigt, dass Hochbegabte von dieser Art der Pädagogik profitieren, da sie sich dabei selbst weiterschulen und dadurch ihre Interessen befriedigen können, eine Klasse problemlos übersprungen werden kann, ohne dabei den Klassenverband zu verlassen, und das Prinzip der freien Arbeitseinteilung einerseits genügend Zeit bereitstellt und andererseits verhindert, dass es zu Unterforderungen kommt. Dies beschreibt beispielsweise folgende Aussage der Interviewten:

„Meine Pädagogik, die Montessori, ist, dass es eben da diese Freiarbeitszeiten gibt und die kommt so begabten Kindern sehr entgegen, weil sie ihrer Entwicklung entsprechend selbst was nehmen können. So war der Bub immer gefordert. Dadurch, dass er das machen konnte und viel Zeit dafür ist, kann er das Angebot jederzeit annehmen und zeigt nicht Anzeichen von Unterforderung“ (I2; Z. 58-62).

Persönliche Erfahrungen, die sich auf hochbegabte Kinder beziehen, zeigen, dass diese auch nach dem Überspringen einer Klasse besser als die Norm der neuen Klasse sein können und von ihrer persönlichen Reife her sich nicht von den neuen KlassenkollegInnen unterscheiden bzw. hinter diesen zurückliegen. Hochbegabte Kinder können von ihren MitschülerInnen bewundert werden, auch wenn sie beispielsweise körperliche Mängel aufweisen (z.B. für ihr Alter sehr klein sind). Die Erfahrung der informierten Interviewten hat jedoch auch gezeigt, dass auf das Überspringen einer Klasse gut verzichtet werden kann, wenn Eltern oder Betroffene selbst dies nicht wünschen bzw. das Kind die nötige charakterliche Reife dafür noch nicht hat: „Vom Intellekt her hätt‘ er überspringen können. Das war alles da, aber ... Der hat da erst lernen müssen - an Stärke und Selbstbewusstsein, Sicherheit. Er war so unsicher. Das haben auch die Eltern so wollen. Es war das Richtige für ihn“ (I2; Z. 106-110), beschreibt eine Interviewte die Situation.

Hochbegabte Kinder können sehr unterschiedliche Charaktereigenschaften besitzen und gleichzeitig in mehreren (sich stark unterscheidenden) Bereichen hochbegabt sein, so die Befragten weiter. Außerdem wurde erwähnt, dass sich aus einer vorliegenden besonderen Begabung im Kindergartenalter später - in der Volksschule - eine Hochbegabung entwickeln kann.

Zum Thema persönliche Erfahrung mit Förderung wurde angemerkt, dass diese nur dann einsetzen kann, wenn das besondere Interesse eines Kindes für ein oder mehrere Bereiche erkannt wird, Förderung zu Hause möglich ist sowie, dass es sinnvoll sein kann, Angebote zu machen, ohne zu drängen.

Die persönlichen Erfahrungen der informierten Lehrerinnen erstrecken sich ausnahmslos auf hochbegabte Buben. Persönliche Erfahrungen mit hochbegabten Mädchen wurden von den informierten Lehrerinnen den eigenen Angaben zufolge nicht gemacht. „Das is‘ peinlich, aber im Moment fällt mir kein so ein extrem hochbegabtes Mädli ein“ (I1; Z. 26-27), äußerte sich beispielsweise eine der Interviewten.

Die Interviewten machten jedoch nicht nur persönliche Erfahrungen, sondern sahen sich Fernsehbeiträgen zum Thema Hochbegabung an, lasen wissenschaftliche Fachliteratur und Ratgeber, nahmen an Seminaren, Vorträgen und Informationsveranstaltungen teil, nutzten das Internet und dabei vorwiegend Foren und erfuhren darüber hinaus einiges durch den direkten Gesprächsaustausch. Dabei

wurde deutlich, dass Ratgeber nur teilweise hilfreich und als unzureichend informativ empfunden wurden. „Ich hab‘ auch gewusst: das reicht mir nicht. Dieser Ratgeber allein is‘ es noch nicht. Ich möchte‘ mich noch weiter informieren. Ich möchte‘ da mehr wissen ... es war mir zu wenig ... Das war für mich nicht ausreichend“ (I3; Z. 65-70), berichtet e eine Interviewte und sprach des Weiteren davon, dass sich durch Fortbildungen etc. ihre Rolle als Hilfesuchende während des Erfahrungsprozesses zur Rolle einer Ratgebenden gewandelt habe.

Des Weiteren wurde von den Befragten berichtet, dass Erfahrungen sowohl im Gespräch mit z.B. PsychologInnen als auch – wie z.B. im Fall der Lehrerin mit hochbegabtem Sohn - mit Eltern betroffener Kinder gesammelt werden konnten.

„Da bin ich dann auch auf Foren gekommen ... das war sehr hilfreich. Ich hab‘ mich dann in einem Forum ausgetauscht. Zuerst mal nur gelesen: Was schreiben die anderen so? Wo find ich vielleicht Anhaltspunkte? Was is‘ ähnlich? Und dann selber teilgenommen, mitkommuniziert und ... das war für mich eine große Hilfe ... mit anderen betroffenen Müttern, manchmal auch Vätern, da drüber zu sprechen“ (I3; Z. 72-78) sagt jene Lehrerin die gleichzeitig Mutter eines Hochbegabten ist.

Des Weiteren wurden auch Erfahrungen erwähnt, die nicht selbst, jedoch von anderen Personen wie KollegInnen oder FreundInnen gemacht wurden. Beim Berichten von Erfahrungen anderer Personen lag der Fokus eher auf hochbegabten Mädchen. Die Interviewten berichteten beispielsweise von musikalisch hochbegabten Mädchen sowie von einem musikalisch hochbegabten Geschwisterpaar (Mädchen und Bub). Der Erfahrung einer informierten Interviewten nach werden musikalisch Hochbegabte vorwiegend privat und nicht im schulischen Bereich gefördert. Dies zeigt, dass die Interviewten nicht-akademische Domänen als Hochbegabungsbereiche ansehen, so wie z.B. Fietze (2010) oder Winner (2004). Die Erfahrung von anderen zeigte in Bezug auf hochbegabte Mädchen außerdem, dass diese bei einer frühen Erkennung gut gefördert werden können und ihnen ein späteres erfolgreiches Studium dadurch ermöglicht werde. Des Weiteren wurde berichtet, dass hochbegabte Mädchen Hänseleien erfahren können, wenn es ihnen an Sozialkompetenz mangelt. Genauso ist es jedoch möglich, dass ein freundlicher

und liebenswerter Charakter dominiert und sie daher gut in den Klassenverband integriert sind.

Anzeichen für eine Hochbegabung bei Mädchen können den Aussagen der informierten Interviewten nach bereits im Kindergarten vorhanden sein (z.B. frühzeitiges Lesen) und eine spätere mehrfache Hochbegabung (z.B. im sprachlichen, mathematischen und künstlerischen Bereich) kann vorliegen.

Auf Versagen können Mädchen jedoch mit psychosomatischen oder vorgetäuschten Beschwerden wie Kopfschmerzen reagieren. Eine der Interviewten gibt wieder was sie von einer Kollegin über eine hochbegabte Schülerin gehört hat: „Wenn sie dann aber mal was nicht gekonnt hat, hat sie Kopfweg gehabt. Das war immer so. Sie hat was nicht geschafft und dann is‘ ihr schlecht gegangen und sie hat gesagt, sie tut nix mehr, weil’s ihr nicht gut geht“ (I1; Z. 40-42). Von psychosomatischen Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen spricht Stapf 1996 (zit. n. Mähler/Hofmann 1998, 72ff) zwar nur im Zusammenhang mit unerkannten oder unterdrückten Talenten. Trotzdem könnte in diesem Fall eine Verbindung zwischen den Beschwerden und der Hochbegabung des Mädchens bestehen.

Die Erfahrung von anderen hat außerdem gezeigt, dass nicht jedes Kind, das im Kindergartenalter als hochbegabt eingestuft wird, später auch wirklich eines ist.

Es wurden des Weiteren einige Aussagen getätigt die beinhalten, dass keine Erfahrungen mit Hochbegabten bzw. hochbegabten Mädchen gemacht wurden. In 34 Dienstjahren, so wusste eine der Befragten zu berichten, sei sie an keiner der Schulen, an denen sie bisher unterrichtet hatte, einem hochbegabten Mädchen begegnet oder hätte erlebt, dass ein hochbegabtes Mädchen eine Klasse übersprungen habe: „Solang ich da an der Schule bin – das sind jetzt 17 Jahre – war’s auch in der Schule noch nie, dass ein Mädchen übersprungen hat, also dass dieser Antrag gestellt wurde ... Und ich hab auch 34 Jahre Berufserfahrung. Ich glaub nicht, dass es da schon mal so ein hochbegabtes Mädchen gegeben hat“ (I2, Z. 116-120). Die Erfahrungen der anderen beiden informierten Lehrerinnen waren ähnlich.

Vergleicht man die Aussagen über die Erfahrung von anderen mit hochbegabten Mädchen mit jenen über die persönliche Erfahrung mit hochbegabten Buben, findet man wenige Unterschiede. Die Möglichkeit der Probleme im Sozialverhalten wird auf beiden Seiten erwähnt sowie jene der Mehrfachbegabung und des Vorhandenseins

von besonderen Begabungen bereits im Kindergartenalter. Einzig die Verbindung von Hochbegabung und psychosomatischen Beschwerden wurde lediglich im Zusammenhang mit einem hochbegabten Mädchen erwähnt.

Die Aussagen über hochbegabte Buben überwogen die Aussagen über hochbegabte Mädchen deutlich. Dieses Ergebnis lässt entweder darauf schließen, dass hochbegabte Mädchen im Vergleich zu hochbegabten Buben deutlich unterrepräsentiert sind oder sie aber von den Interviewten, in Übereinstimmung mit dem, was Stapf (2002, 19) berichtet, nicht als hochbegabt identifiziert wurden. Zweites entspricht jedoch nicht der Selbsteinschätzung der Interviewten¹⁸.

Nicht-informierte Lehrerinnen

Interessant sind auch die Ergebnisse der Auswertung der Interviews der nicht-informierten Volksschullehrerinnen zum Bereich Erfahrung: Hierbei hatte eine der Interviewten von persönlichen Erfahrungen mit einem vermutlich hochbegabten Mädchen zu berichten. Dieses war den Angaben der Interviewten zufolge mehrfach interessiert bzw. auch mehrfach begabt und das erste und einzige hochbegabte Kind, das die Befragte jemals unterrichtete. Das Mädchen war schwer zu identifizieren, da es zwar im Verhalten auffiel, dieses von der Interviewten jedoch nicht sofort mit einer Hochbegabung in Verbindung zu bringen war und sich beispielsweise in einem Interesse für mädchenuntypische Gebiete wie Mathematik oder Technik zeigte. Das Mädchen wurde nie einem Intelligenztest unterzogen, da die Mutter dies ablehnte. Sie fürchtete, dass sie ihr Kind bei einer vorliegenden Hochbegabung, um dessen Förderung zu ermöglichen, in eine Hochbegabtschule geben müsse und dies lehnte sie ab. „Ja ich hab vermutlich mal eine hochbegabte Schülerin gehabt, wo ich auf Verdacht die Mutter zu mir hereingebeten und ersucht hab, sie testen zu lassen und die Mutter hat gesagt, es bringt ihr nichts, weil sie das Kind sicher nicht in die Schule nach Wien gibt. Sie möchte, dass es so normal wie möglich aufwächst“ (I4; Z. 22-25), wusste die Befragte zu berichten. Dies zeigt, dass weder die Mutter des hochbegabten Mädchens noch die Interviewte selbst über die Möglichkeiten der Hochbegabtenförderung informiert waren. Die Interviewte gab

¹⁸ Näheres dazu unter dem Punkt 5.2.3 Ergebnisse zum Bereich Identifikation

jedoch an, in weiterer Folge selbst Förderung betrieben zu haben. „Diese war mit viel Eigenengagement verbunden und hätte rückblickend von außen stärker unterstützt werden können“, so die Interviewte.

Von den anderen beiden Befragten konnte von keinen persönlichen Erfahrungen mit Hochbegabten berichtet werden.

Hingegen wurden Aussagen getätigt, die beinhalten, dass Verschiedenes zum Thema Hochbegabung gehört wurde. So gaben die Interviewten beispielsweise an, dass Hochbegabte ihren Familien Sorgen bereiten würden, da sie bei diesen auf Unverständnis treffen. Hochbegabte hätten außerdem Probleme, sich in eine soziale Gruppe einzufügen, wenn der IQ und die emotionale Intelligenz nicht übereinstimmen. Außerdem würde es der Aussage einer nicht-informierten Befragten zufolge nur eine Hochbegabtschule in Österreich geben und diese würde als Möglichkeit für viele Eltern nicht in Frage kommen.

Im Gesprächsaustausch mit einer Lehrerin der Wiener Hochbegabtschule, mit KollegInnen und befreundeten AHS-ProfessorInnen bekam jene Interviewte, die ein vermutlich hochbegabtes Mädchen unterrichtet hatte, Hilfe im Umgang mit diesem Mädchen.

Darüber hinaus wurde von einer der beiden anderen Interviewten berichtet, dass ein Gespräch mit einer befreundeten Psychologin über das Thema Hochbegabung geführt wurde, jedoch nicht mehr in Erinnerung geblieben ist, da das Thema zum damaligen Zeitpunkt für die Interviewte nicht interessant war. Dies würde auch mit der Aussage der informierten Lehrerinnen übereinstimmen, dass ein aktueller persönlicher Bezug zum Thema notwendig ist, um ein Interesse dafür zu entwickeln. Betont wurde auch, dass zwar mit KollegInnen des Öfteren über sehr begabte SchülerInnen gesprochen werde, nicht jedoch über Hochbegabte bzw. zumindest nicht unter dieser Bezeichnung. „Ich hab mich schon mit Kollegen unterhalten, dass die Schüler haben, die sehr gut sind oder die ihnen auffallen, weil sie besondere Talente haben, aber jetzt direkt das Thema Hochbegabung ist da nie zur Sprache gekommen. Seit ich dabei bin, war’s zumindest nie Thema, eventuell davor schon mal. Das weiß ich aber nicht“ (I5; Z. 29-33), berichtet eine der Interviewten.

Die Interviewten berichten auch von Fernsehbeiträgen, die sie zum Thema Hochbegabung gesehen haben. Dabei erfuhren sie beispielsweise, dass mathematisch hochbegabte Kinder oftmals lieber arbeiten und lernen als spielen und

dass diese nach einer Intelligenz-Testung, bei der eine Hochbegabung festgestellt werden konnte, von ihren Eltern besser verstanden wurden. Die durch die Hochbegabung hervorgerufenen Probleme bleiben jedoch bestehen, so der durch TV-Berichte entstandene Eindruck der nicht-informierten Lehrerinnen. Durch die Fernsehberichte wurde den Interviewten außerdem vermittelt, dass es hochbegabte Buben gibt, die Börsenkurse berechnen könnten oder über ein fotografisches Gedächtnis verfügten, auf der anderen Seite aber große Probleme mit der Motorik hätten. Diese Erkenntnis entspricht auch Winners (1998, 13) Beobachtung, dass meist eine Mischung aus Stärken und Schwächen vorhanden ist. Es ist auffallend, dass das Thema der Differenzen von Leistungen von einer nicht-informierten Interviewten aufgegriffen wurde - wenn auch nur am Rande - und bei den informierten LehrerInnen keine Erwähnung fand bzw. im Gegenteil sogar betont wurde, dass eine Begabung in mehreren Bereichen möglich ist, nicht aber dass hochbegabte Kinder viel öfter nur in einem Leistungsbereich herausragend sind, in anderen Bereichen stattdessen sehr schwach sein können (ebd.).

Mittels Lesens wurde zum Thema Hochbegabung von den Interviewten in Erfahrung gebracht, dass hochbegabte Kinder schwer zu erkennen und am üblichen Lehrstoff nicht interessiert sind.

Von zwei der drei nicht-informierten Lehrerinnen wurden zumindest keine persönlichen Erfahrungen mit hochbegabten Kindern gemacht. Es konnte jedoch nicht mit Sicherheit behauptet werden, ob nicht möglicherweise doch irgendwann ein hochbegabtes Kind in der eigenen Klasse gewesen ist und eventuell unerkannt geblieben ist. Eine der drei Interviewten gab an, weder persönliche noch durch andere gemachte Erfahrungen zu haben und dass zu keiner Zeit eine vertiefende Beschäftigung mit der Thematik stattgefunden habe. Lediglich eine der Interviewten hatte persönliche Erfahrungen gemacht, und zwar mit einem vermutlich hochbegabten Mädchen. Mit Sicherheit konnte dies nicht behauptet werden - die Interviewte vermutet es jedoch.

Verständlicherweise konnten bei den Interviews der nicht-informierten Lehrerinnen weniger Aussagen dem Bereich Erfahrung zugeordnet werden als bei den informierten Lehrerinnen. Bei den nicht-informierten Lehrerinnen kommen die meisten Erfahrungen durch mediale Berichte in TV und Printmedien, aber auch durch das Gespräch mit Personen, die bereits über ein Wissen über Hochbegabung

verfügen, zustande. Interessant ist natürlich, dass sich unter den informierten Lehrerinnen keine befindet, die bereits über persönliche Erfahrung mit hochbegabten Mädchen verfügt, wohl aber eine unter den nicht-informierten Lehrerinnen ist, die persönliche Erfahrung mit einer hochbegabten Schülerin gemacht hat.

5.2.2 Ergebnisse zum Bereich Wissen und Verständnis

Bei den Antworten zu den Fragen nach den Vorstellungen von Hochbegabung und Hochbegabten oder dem Wissen darüber konnte nicht strikt zwischen den beiden Bereichen Wissen und Verständnis unterschieden werden, da nicht klar nachvollziehbar ist, welche Aussagen der Interviewten durch Seminare, Vorträge, wissenschaftliche Literatur o.Ä. zustande kommen und welche lediglich durch eigene Vermutungen. Herausgefunden konnte somit nur werden, was die Befragten über Hochbegabung und Hochbegabte denken und nicht, was bzw. wie viel von dem Gesagten durch sachliche Informationen zustande gekommen oder inspiriert worden ist. Folgende Subkategorien wurden bei informierten wie auch nicht-informierten Lehrerinnen unterschieden:

- Wissen und Vorstellungen über Hochbegabung, hochbegabte Buben und hochbegabte Kinder
- Wissen und Vorstellungen über hochbegabte Mädchen

Informierte Lehrerinnen

So denken die informierten Lehrerinnen über Hochbegabte, dass sie sehr intelligent und auffassungsfähig, vielseitig interessiert sowie offen für Neues und für Herausforderungen sind. Außerdem unterscheiden sie sich durch ihre *Überdurchschnittlichkeit* in mehrerer Hinsicht stark von anderen Kindern. Aus diesem Grund wurden sie von den Befragten als etwas *Besonderes* bezeichnet. Dies zeichnet sich, den Interviewten zufolge, durch besondere Interessen, ein besonderes

Verhalten und besondere Bedürfnisse aus. Dazu passend Schenz (2004, 9): „Gerade durch die besonderen Begabungen eines Kindes [entstehen; Anm. d. Verf.] auch besondere Bedürfnisse“ (ebd., 8).

Als ein großes Problem der Hochbegabten wurde der Neid der normalbegabten MitschülerInnen genannt sowie die in manchen Fällen mangelnde Sozialkompetenz. In diesem Punkt waren sich die Interviewten nicht einig, da von einer der Interviewten den Hochbegabten gegenteilig eine hohe Sozialkompetenz zugeschrieben wurde.

Im Gegensatz zu Normalbegabten sind hochbegabte Kinder, den Aussagen der Interviewten nach, besser organisiert, schneller im Vorankommen, bei Schuleintritt in ihrer Persönlichkeit gestärkter, stabiler und besser darin, sich selbst zu beschäftigen. Darüber hinaus bilden sie sich bei Interesse selbstständig, ohne Zwang und mit Freude weiter, sind Neuem gegenüber aufgeschlossener, aber auch fordernder und dadurch anstrengender. Vor allem der Aspekt der Freiwilligkeit wurde von den Interviewten stark betont: „Die Kinder, die nicht hochbegabt sind, finden das lästig. Für Hochbegabte ist das eine Freude. Sie machen das freiwillig und weil sie eben ihr Wissen erweitern wollen“ (I1; Z. 74-76).

Die Aussagen darüber, was Hochbegabte ausmacht, entsprechen stark der leistungsorientierten Auffassung von Hochbegabung von Sternberg (1993, 185). Vor allem das *Herausragen*, die *Seltenheit* und *Produktivität*, als drei von Sternbergs genannten Kennzeichen von Leistung, wurden von den Lehrerinnen direkt und indirekt vorgebracht. *Nachweisbarkeit* und *sozialer Wert* von Leistung, um den/die Erbringer/in als hochbegabt zu bezeichnen, wurden von den Interviewten nicht thematisiert.

Eine der Interviewten argumentierte auch, dass sich Hochbegabte eigentlich durch kein spezielles einheitliches Bild charakterisieren lassen. Dies würde beispielsweise der Auffassung von Fleiß (2006, 12) entsprechen, dass Hochbegabte keinem bestimmten Typus entsprechen, sondern stark von Erziehungs- und Umwelteinflüssen sowie der Beschaffenheit der Persönlichkeitsstruktur abhängig sind. Somit würden sie sich auch nicht durch spezielle Besonderheiten von den Normalbegabten unterscheiden.

Hochbegabte Buben weisen den Antworten der Interviewten zufolge häufiger technische und mathematische Hochbegabungen auf als hochbegabte Mädchen. Sie sind auch in der Wirtschaft später stärker vertreten als diese. Da die Bearbeitungszeit

von Leistungstests, die Kerr (2000, 660) als Ursache für die schwächeren Leistungen von Mädchen im mathematischen Bereich sieht, als Grund im Falle der Befragten nicht zu tragen kommt, sind die von Stapf (2008, 77) postulierten generellen geschlechtsspezifischen Unterschiede von Interessen, die bereits in der frühen Kindheit festgestellt werden können, hier wahrscheinlicher. Doch auch eine Rollenzuschreibung durch die Gesellschaft wurde als möglicher Grund von den Befragten vermutet. Sie äußerten sich des Weiteren: Buben outen sich im Unterschied zu Mädchen eher als hochbegabt. Dies ist, der Aussage einer der Interviewten nach, in manchen Fällen jedoch unbegründet, da nicht in jedem Fall tatsächlich eine Hochbegabung vorliegt. Buben würden somit öfter an Selbstüberschätzung leiden als Mädchen. Hochbegabte Buben sind den Interviewten zufolge außerdem im Umgang eine größere Herausforderung als hochbegabte Mädchen. Durchaus können diese auch ein eher mädchentypisches Verhalten zeigen, indem sie ruhig, sorgfältig, gewissenhaft und wenig auffällig sind sowie ein gutes Benehmen bzw. eine gute Arbeitshaltung haben. Dies könnte bedeuten: Während von Mädchen allgemein ein solches Verhalten erwartet und dadurch auch nicht besonders beachtet wird, fallen Buben stark auf, wenn sie sich auf diese Weise präsentieren.

Über hochbegabte Mädchen vermuten die Befragten, dass sie manchmal technisch begabt, aber prinzipiell eher an anderen Bereichen interessiert und darin talentiert sind (z.B. im Lesen), dass sie später beispielsweise im medizinischen Bereich gleich viel leisten können wie hochbegabte Männer und die Möglichkeit haben, in der Politik Spitzenpositionen zu belegen, sich jedoch oftmals gar nicht outen wollen und sich sehr gut anpassen können. Zu hochbegabten Buben bestehen starke Unterschiede: Beispielsweise sind hochbegabte Mädchen im technischen Bereich benachteiligt, da dort eine konservative Denkweise vorherrscht und hohe Positionen meist von Männern vergeben werden. Ein Problem der hochbegabten Mädchen ist dabei aber auch, dass sie sich schlechter *verkaufen*, weniger agil sind, schlechter im Umgang mit Zahlen und von ihren Eltern weniger unterstützt werden bzw. mit ihren Eltern, den eigenen Aussagen zufolge, eher *Pech* haben. Auch Fortenbacher (2006, 51f), Stapf (2002, 24) und Brandenstein (2003, 45) berichten, dass deutlich mehr Eltern von Buben in Beratungsstellen für Hochbegabte kommen. Außerdem gibt es Stapf (2004, 85) zufolge die allgemeine Tendenz von Eltern, dem Schulerfolg von Söhnen eine

größere Bedeutung zuzumessen. Mütter von Mädchen würden sich weniger stark für die Förderung ihrer Töchter einsetzen und an deren hohe Begabung glauben als Mütter von Buben (ebd., 86). Ob dies der Grund für das Verhalten von Eltern hochbegabter Töchter ist oder schlicht die Vermutung, dass Leistungen der Mädchen eher auf Fleiß, jene der Buben mehr auf Talente zurückgeführt werden, bleibt fraglich.

Hochbegabte Mädchen sind jedoch, nach Aussage der Interviewten, stärker im Sozialverhalten. Auch dies dürfte, wie vermutlich einige Aussagen, vom Verhalten von Mädchen im Allgemeinen abgeleitet sein. Es wurde auch von Stapf (2008, 71) die „hohe soziale Sensibilität“ von Mädchen betont, welche hochbegabten Mädchen zum Verhängnis werden kann, wenn sie als Schwäche gedeutet werde. Dies wurde jedoch von den Befragten nicht als Problem hochbegabter Mädchen formuliert, sondern als Stärke angesehen. Hingegen sind Probleme hochbegabter Mädchen, den Aussagen nach von der Persönlichkeit der Mädchen abhängig und nicht von der Hochbegabung direkt. Außerdem wurde die Vermutung geäußert, dass Mütter hochbegabter Töchter mit diesen besser zurechtkommen würden als Mütter mit ihren hochbegabten Söhnen. Dies steht ein wenig im Gegensatz zu den Aussagen, dass hochbegabte Mädchen mit ihren Eltern mehr *Pech* hätten.

Nicht-informierte Lehrerinnen

Nicht grundlegend anders, aber doch aus einer anderen Perspektive, argumentierten die nicht-informierten Lehrerinnen. Sie verstehen unter Hochbegabung den eigenen Aussagen nach Folgendes: Hochbegabung bedeutet ein Interesse für ein oder mehrere Gebiete zu haben, diese Interessen akribisch zu verfolgen, über ein detailliertes Wissen zu verfügen, niemanden zu akzeptieren, der besser ist als man selbst, sowie Eigenschaften zu haben wie Überlegenheit, Verständnisschwierigkeiten und Desinteresse gegenüber Gleichaltrigen. Hochbegabung wurde von den Lehrerinnen des Weiteren als eine Begabung definiert, die weit über dem Durchschnitt liegt und von frühester Kindheit an besteht.

Über Hochbegabte wurde Folgendes gesagt: Sie sind, vor allem bei Neuem, sehr konzentriert und nehmen alles Wissen sehr schnell auf. Wenn Hochbegabte im Unterricht mit bereits Gekonntem konfrontiert werden, sind sie unterfordert und daher

gelangweilt und unruhig. Hochbegabte haben eine schnelle Auffassungsgabe und ein schnelles Gedächtnis. Sie werden oftmals nicht erkannt, weil sie ihre Hochbegabung nicht immer offen zeigen und einige von ihnen leben sehr einsam. Sie heben sich stark von den normalbegabten Gleichaltrigen ab, wodurch sie sich auch von ihnen distanzieren. Musikalisch bzw. künstlerisch Hochbegabte haben eher besondere Fähigkeiten und weniger ein besonderes Gedächtnis.

Obwohl geäußert wurde, dass Unterschiede zwischen hochbegabten Buben und Mädchen eventuell gar nicht bestehen, wurden einige formuliert: Hochbegabte Buben sind im Gegensatz zu hochbegabten Mädchen eher mathematisch und naturwissenschaftlich hochbegabt und werden in diesen Bereichen generell mehr gefördert. Sie haben im sozialen Umfeld mehr Probleme, werden bei Andersartigkeit schneller ausgeschlossen, sind eher Einzelgänger, da sie weniger Wert darauf legen, zu einer Gruppe zu gehören und können daher mit ihrer Hochbegabung besser umgehen. Sie gehen auch nicht so viele Kompromisse ein, um zu einer Gemeinschaft zu gehören und der Umgang mit der Hochbegabung ist ein *natürlicherer* als bei den Mädchen. Auch hier erweckte es wieder den Anschein, als ob die Interviewten Aussagen formulierten, die sich stark am generellen Bild von Buben und Mädchen orientierten und deshalb genauso für diese Gültigkeit besitzen könnten.

Über hochbegabte Mädchen im Speziellen wurde gesagt, dass sie öfter übersehen und nicht erkannt werden. Dies beruht auf konservativen Rollenvorstellungen und ist auch dann gegeben, wenn ein Interesse für typisch männliche Bereiche vorherrscht. Hochbegabte Mädchen sind ruhiger und angepasster als hochbegabte Buben, eher im künstlerischen oder sprachlichen Bereich hochbegabt, allgemein toleranter und eher mit Mädchen als mit Buben befreundet. Eine der nicht-informierten Befragten meinte, dass hochbegabte Mädchen nicht mehr Schwierigkeiten mit ihrer Hochbegabung haben als Buben, insofern sie als hochbegabt erkannt werden. Problematisch wird sichtlich das Erkennen von hochbegabten Mädchen gesehen und nicht der darauffolgende Umgang mit der Hochbegabung. Interviewte Nr. 4 argumentierte folgenderweise: „Ich glaub' schon, dass die Mädchen weniger erkannt werden. Vor allen Dingen weniger erkannt, wenn sie jetzt im mathematischen Bereich sehr begabt sind oder ... nicht in typisch weiblichen Bereichen begabt und interessiert [sind; Anm. d. Verf.]“ (I4; Z. 77-80). Interessant ist, dass dieser Aspekt

von den nicht-informierten Lehrerinnen eingebracht wurde und nicht von den informierten Lehrerinnen. Hochbegabte Mädchen passen sich an, um dazuzugehören, fühlen sich dann aber unwohl, da sie merken, dass sie sich von den Gleichaltrigen unterscheiden. Die von Fortenbacher (2006, 51f) beschriebene sogenannte *double-bind-Situation* hochbegabter Mädchen, in der sie einerseits unter großem Leistungsdruck stehen, und zum anderen versuchen, sich äußerst angepasst zu verhalten, wurde hier von den Befragten indirekt beschrieben. Die Mädchen müssen demnach ihren FreundInnen, LehrerInnen, der Familie und auch noch sich selbst gerecht werden. Die Hochbegabung wird somit zum Problem für die betroffenen Mädchen.

Besondere Probleme mit der Hochbegabung werden von den Interviewten im Alter zwischen 10 und 14 Jahren vermutet. In diesem Alter ist das Bedürfnis dazuzugehören, nach Kenntnis der Befragten bei allen Mädchen besonders groß und für hochbegabte Mädchen dürften sich auf diese Weise die *herkömmlichen* Probleme der Pubertät mit der Belastung, durch die Hochbegabung anders zu sein als die KlassenkollegInnen, verbinden. Um dazuzugehören, *spielen* hochbegabte Mädchen in der Schule eine gewisse *Rolle*, die nicht ihrer eigentlichen Persönlichkeit entspricht. Im familiären Umfeld leben sie dann ihre im Schulalltag unterdrückten Persönlichkeitsanteile aus und machen ihren Eltern und Angehörigen den Umgang mit ihnen schwer. Dazu passt auch Brackmanns (2005, 65) Behauptung, dass die ständige Anpassung an andere Kinder und an die Erwartungen der LehrerInnen sowie das damit einhergehende Unterdrücken der eigenen Talente oft dazu führe, dass diese Kinder (insbesondere Mädchen) zuhause sehr reizbar, aggressiv und unzufrieden sind, sich angespannt und unausgeglichen fühlen. Der in der Schule (oder im Kindergarten) aufgestaute Druck muss in irgendeiner Form abgelassen werden (ebd.).

Ein geringes Selbstvertrauen und eine niedrige Selbstbewertung scheinen ein weiteres akutes Problem hochbegabter Mädchen zu sein (Stapf 2008, 82). Mädchen neigen generell dazu, ihre Leistungen abzuwerten (Heller 2001). Dies beschreibt auch Brandenstein (2003, 45): Hochbegabte Mädchen erkennen ihre eigene Leistungsfähigkeit zwar, doch die sozialen Beziehungen und Freundschaften sind ihnen meist wichtiger als ihre Noten. Das unauffällige und angepasste Verhalten der

Mädchen soll den Leistungsunterschied zu den Peers nicht erkennen lassen und so Ausgrenzung und soziales Vereinsamen vermeiden.

Eine der Befragten äußerte außerdem, dass Mädchen stets in frauentypische Berufe gedrängt werden und Buben später in männertypische Bereiche. Dies würde es erschweren, eine Hochbegabung zu zeigen und zu vertiefen, welche genau dem jeweils anderen Bereich entspricht.

Keine der Lehrerinnen, weder informierte noch nicht-informierte, kam auf den Begriff des Underachievements (siehe Martzog 2009; Fietze 2010) zu sprechen oder beschrieb das dementsprechende Phänomen. Die Möglichkeit, dass Hochbegabte auf Grund verschiedener Faktoren weniger leisten als der Durchschnitt der Gleichaltrigen und dadurch leicht übersehen oder falsch behandelt werden, scheint für die Befragten nicht zu bestehen. Hochbegabte scheinen sich aus deren Sicht stets durch äußerst gute Leistungen auszuzeichnen und nie durch auffallend schlechte. So wurde auch von beiden befragten Lehrerinnengruppen nichts über jenes Phänomen gesagt, das von Harder (2009, 64) mit dem Begriff *twice exceptionals* - Kinder mit Hochbegabung und Behinderung – beschrieben wird. Dass Hochbegabung in Kombination mit einer Behinderung, wie beispielsweise ADHS auftreten kann, ist weder den informierten noch den nicht-informierten Interviewten bekannt oder wurde aus anderen nicht nachvollziehbaren Gründen nicht erwähnt.

Die zu erwartenden Unterschiede zwischen informierten und nicht-informierten Lehrerinnen im Bereich Wissen und Verständnis sind in den Interviews nicht deutlich geworden. Beide Befragtengruppen haben ähnliche Vorstellungen von Hochbegabung und Hochbegabten. Wer von den Befragten bereits persönliche Erfahrungen gemacht hatte, gab Antworten, die stark an diesen Erfahrungen orientiert und von ihnen geprägt sind. Als Beispiel soll die Antwort der informierten Interviewten Nr. 2 auf die Frage, was für sie einen hochbegabten Menschen ausmacht, dienen:

„Ah des is‘ interessant. Nachdem ich zwei so unterschiedliche Buben gehabt hab. Na, ich kann nur sagen: Beide sind charakterlich unterschiedlich gewesen. Der eine war, wie ich schon gesagt hab, eher zurückgezogen, introvertiert und der andere hat die Stärke schon mitgebracht“ (I2; Z. 122-125).

Die Antworten all jener Interviewten ohne persönliche Erfahrung mit Hochbegabten – d.h. die der nicht-informierten Interviewten – waren freier, unvoreingenommener, aber eventuell geprägt durch z.B. in Fernsehberichten Gesehenes und/oder Gehörtes. Allgemeine Aussagen wurden hierbei getätigt, welche sich nicht an bestimmten hochbegabten Personen orientierten, wie z.B.: „Auf der einen Seite denk ich mir, dass die sehr konzentriert sind und alles aufsaugen wie ein Schwamm und auf der anderen Seite denk' ich mir auch, dass sie sicher unterfordert sein müssen, wenn sie eh schon Dinge können und die nochmal machen müssen und dass sie dann eben unruhig werden“ (I5; Z. 36-40).

Über hochbegabte Mädchen wurden von den nicht-informierten Lehrerinnen mehr Informationen dargebracht als von den informierten. Möglicher Grund ist, dass die informierten Lehrerinnen mehr Erfahrungen mit männlichen Hochbegabten machten, unter den nicht-informierten Lehrerinnen jedoch eine Person war, welche bereits ein vermutlich hochbegabtes Mädchen unterrichtet hat.

5.2.3 Ergebnisse zum Bereich Identifikation

Bei der Auswertung der Aussagen zum Thema Identifikation hochbegabter Kinder wurde wieder- bei informierten wie auch nicht-informierten Lehrerinnen - eingeteilt in die Subkategorien

- Identifikation hochbegabter Buben und hochbegabter Kinder im Allgemeinen und
- Identifikation hochbegabter Mädchen

Informierte Lehrerinnen

Zur Identifikation hochbegabter Kinder wurde von den informierten Lehrerinnen beispielsweise gesagt, welches Hinweise zur Identifikation sein können. So wurde geäußert, dass häufiges Fragenstellen der Kinder ein Hinweis auf eine Hochbegabung sein kann. Sehr stark wurden auch Entwicklungsvorsprünge thematisiert. Im Vergleich mit der Entwicklung normalbegabter Kinder würden Hochbegabte hervorstechen, etwa durch frühe Lesefähigkeiten, ein größeres

Interesse für Erwachsene als für Gleichaltrige oder das Einhergehen von Interessen mit jenen älterer Kinder. Außerdem würden Kinder für hochbegabt gehalten werden, die offensichtlich im Unterricht mitdenken, häufig antworten, gegebenenfalls auch etwas anzweifeln, Fehler erkennen und für Normalbegabte untypische Frage- bzw. Antwortstellungen anwenden. Es sind dies ähnliche Punkte wie jene, die in den Checklisten angesprochen werden. Beispielsweise erwähnen auch Horsch u.a. (2006, 16f) mitunter das vermehrte Fragenstellen hochbegabter Kinder, dass diese sich durch gewandte Formulierungen gut ausdrücken können, Sachverhalte und Aufgaben schnell verstehen, Neues rasch lernen, sich Informationen gut merken können und vielem mit einer kritischen Skepsis begegnen (ebd.).

Interessant ist, dass von einer Befragten jedoch auch Schüchternheit als möglicher Identifikationshinweis genannt wurde: „Und was noch wichtig ist: Auch ein schüchternes Kind kann hochbegabt sein. Es sind nicht immer die Lauten“ (I3; Z. 307-309). Es wurde des Weiteren die Behauptung aufgestellt, dass es leichter fällt, eine Hochbegabung festzustellen, mit der in der Vergangenheit bereits Erfahrungen gemacht wurden. Eine bisher nicht vertraute Hochbegabung zu identifizieren, ist hingegen zwar denkbar, aber durchaus schwieriger. Darüber hinaus wird von den Befragten vermutet, dass eine Identifikation im familiären Umfeld viel eher denkbar ist als in der Schule - etwa durch die LehrerInnen. Als Grund wurde der intensive Kontakt der Eltern mit ihrem Kind genannt, der den LehrerInnen durch die eher knappe Zeit, die sie mit jedem/r einzelnen SchülerIn in der Klasse verbringen, nicht gewährleistet ist. Außerdem halten die Befragten eine Identifikation bereits im Kleinkindalter für möglich und auch angebracht. Die Kinder sollten daher schon bei Schuleintritt als hochbegabt identifiziert worden sein und somit könnte den LehrerInnen die Aufgabe des Erkennens von hohen Begabungen erspart bleiben.

Eine der Interviewten behauptete, hochbegabte Kinder am besten in der individuellen Arbeit nach Montessori zu erkennen. Die Lehrerin, selbst praktizierende Montessori-Pädagogin, gab an, in Einzelarbeit mit dem Kind am besten auf dessen individuelle Stärken aufmerksam zu werden: „Ich seh' das in der individuellen Arbeit mit ihnen, in der persönlichen Arbeit, wo ich des dann entdeck'. Und dann schau ich mehr hin“ (I2; Z. 140-141). Ein genaues Beobachten eines, in welcher auch immer gearteten Weise, auffälligen Kindes wurde von den Interviewten generell als sinnvoll betrachtet. Es wurde betont, dass das häufige Zurückhalten von Wissen der eigentlich

hochbegabten Kinder das Erkennen dieser durch andere Personen deutlich erschwert. Horsch u.a (2006, 32) formulierten diese Verborgenheit von Hochbegabungen bereits mit folgenden Worten: „Hohe Begabung versteckt sich im Alltag hinter ganz verschiedenen Erlebnissen mit Kindern und Jugendlichen.“ So scheinen auch die Befragten zu wissen, dass nach einer Hochbegabung in manchen Fällen bewusst gesucht werden muss, um diese zu entdecken.

Es wurden des Weiteren Aussagen formuliert, die für eine erfolgreiche Identifikation unerlässlich sein können. So scheint es einer Befragten ein dienlicher Hinweis zu sein, dass Begabungen ungleichmäßig verteilt sein können: „Ich hab nämlich jetzt Erstklassler kriegt und da kristallisiert sich’s eben raus, dass Begabungen teilweise nicht gleich gut, also nicht in allen Fächern, sondern in Sprache oder Mathematik“ (I2; Z. 29-31). Zu wissen, dass in einem Bereich herausragende Leistungen gebracht werden können und in einem anderen Bereich eventuell Leistungen, die unter dem Durchschnitt liegen, kann bei der Identifikation nützlich sein und wurde somit an dieser Stelle indirekt angesprochen. Außerdem wurde gesagt, dass ein schnelles Vorankommen nicht gegeben sein muss, um eine Hochbegabung feststellen zu können. Hochbegabte Kinder müssen ihren normalbegabten KlassenkollegInnen nicht immer deutlich voraus sein. Vor allem das Zurückhalten von Talenten und Wissen dürfte hiermit meistens in Verbindung stehen. Es wurde jedoch auch erwähnt, dass ein Formulieren von allgemeingültigen Identifikationsmerkmalen nicht möglich ist – einerseits aufgrund der Diversität von Hochbegabungen, andererseits wegen der Individualität der (hochbegabten) SchülerInnen selbst.

Über hochbegabte Mädchen im Speziellen wurde Folgendes gesagt: Eine Identifikation hochbegabter Mädchen wird erschwert durch das Anpassungsverhalten dieser und dadurch, dass Mädchen oftmals ihr Können und ihre Talente nicht gut präsentieren können bzw. wollen. So beschreibt auch Brackmann (2005, 63f), dass vor allem Mädchen dazu neigen, ihr Können im Verborgenen zu halten, um ihre Umwelt zufrieden zu stimmen – auch, da der Wunsch, von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden, sehr stark ist (ebd., 64).

Bei der Identifikation hochbegabter Mädchen ist den Befragten zufolge zu beachten, dass eine zarte Optik der Mädchen über ihre Stärken hinwegtäuschen kann und auch Schwächen machen hin und wieder ein falsches Bild der Mädchen aus. Wiederholte Beobachtung und Aufmerksamkeit können hilfreich sein, wenn es sich

um ein sehr ruhiges hochbegabtes Mädchen handelt. Hochbegabte Mädchen müssen, wie auch hochbegabte Buben, in irgendeiner Weise aus der Menge hervorstechen, auffallen und sozusagen die Aufmerksamkeit der Lehrerinnen erregen. Unterschiede zur Identifikation hochbegabter Buben müssen den Aussagen der Lehrerinnen zufolge nicht zwingend bestehen. Nicht anders als bei hochbegabten Buben sagten die Befragten, dass Mehrleistungen in einem oder mehreren Bereichen sowie nicht vorausgesetzte Fähigkeiten bei Schuleintritt Hinweise auf eine Hochbegabung bei Mädchen sein können:

„Ich kann nur zum Beispiel hergehen und schauen, ob in einem Bereich oder vielleicht in mehreren Bereichen, ob da sozusagen eine Mehrleistung erbracht wird. Und daran kann ich dann sehen, also, wenn das Mädchen schon ein Stück voraus ist oder ja, schon mit bestimmten Fähigkeiten, die jetzt noch gar nicht vorausgesetzt werden, wenn die schon damit in die Schule eintritt, in die Schule kommt, in die erste Klasse, dann bin ich da natürlich schon einmal aufmerksam“ (I3; Z. 289-295).

Generell kann gesagt werden, dass die Aussagen der informierten Lehrerinnen über die Identifikation hochbegabter Mädchen wenig bis keine Unterschiede zu den Aussagen über die Identifikation hochbegabter Buben erkennen lassen.

Nicht-informierte Lehrerinnen

Die Aussagen der nicht-informierten Lehrerinnen ähneln jenen der informierten Lehrerinnen. Eine Identifikation hochbegabter Kinder ist demnach vor allem möglich, wenn die betroffenen Kinder viel nachfragen und hinterfragen. Wenn diese Kinder zeigen, dass das angebotene Wissen nicht ausreicht und sie mehr lernen wollen als eigentlich vorgesehen ist und sie herausragende Leistungen in einem oder mehreren Unterrichtsfächern zeigen, vor allem, wenn dies bereits bei Schuleintritt passiert, liegt

bei den Befragten die Vermutung einer Hochbegabung nahe. Des Weiteren werden die Befragten aufmerksam, wenn ein Kind Aufgaben schnell lösen kann und eine sehr hohe Auffassungsgabe besitzt. Interessant sind bei den nicht-informierten Lehrerinnen jedoch die, im Gegensatz zu den informierten Lehrerinnen, häufiger formulierten negativen Hinweise zur Identifikation. Darunter können Aussagen verstanden werden, die beinhalten, dass ein gemeinhin als negativ zu beurteilendes Verhalten der betroffenen Kinder als Hinweis auf eine vorliegende Hochbegabung gedeutet werden kann. Hochbegabte Kinder können demnach erkannt werden, indem sie lästig, störend und stark nach Aufmerksamkeit verlangend sind, immer wieder auf sich selbst und ihre Hochbegabung aufmerksam machen und indem sie bei ihren KlassenkollegInnen immer wieder Unverständnis auslösen. Interview Nr. 4 ist beispielsweise zu entnehmen, dass hochbegabte Kinder

„lästig werden, weil sie ja nicht in das übliche Schema hineinpassen, dass sie, wenn sie darin keine Befriedigung finden, indem sie Angebote gesetzt bekommen, durch ihr Verhalten auffallen, Aufmerksamkeitshilferufe in dieser Form ausstoßen ... Und dass sie von den Klassenkameraden und auch von den Kolleginnen nicht verstanden werden“ (I4; Z. 95-101).

Hochbegabte Kinder können auch auffallen, indem sie als AußenseiterInnen oder StreberInnen gelten, ihre Langeweile aufgrund der Unterforderung immer wieder kundtun oder aber starke Defizite aufweisen, wie beispielsweise unterentwickelte motorische Fähigkeiten.

Über die Identifikation hochbegabter Buben im Speziellen wurde hinzugefügt, dass diese bei vorliegender Hochbegabung unruhig werden, einen größeren Bewegungsdrang haben und ihre MitschülerInnen stark stören. Dies würde einen Gegensatz zum Verhalten hochbegabter Mädchen darstellen.

Die Identifikation hochbegabter Mädchen wurde auch von den nicht-informierten Lehrerinnen als schwierig, aber möglich, bezeichnet. Wichtig ist es zu erkennen, dass hinter einer Verhaltensauffälligkeit, wie auch immer diese aussehen mag, mehr stecken kann als das vordergründig Erkennbare oder zuerst Vermutete. Da Mädchen generell unauffälliger sind als Buben, so die Interviewten, ist auch deren Erkennung als Hochbegabte schwieriger. Dies entspricht auch Klements (2005, 50f) Empfehlung

an LehrerInnen, auf spezifische Fähigkeiten zu achten, anstatt nach Anzeichen allgemeiner Intelligenz Ausschau zu halten bzw. sich nicht durch Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft oder Behinderung beeinflussen zu lassen, auf Einseitigkeiten und persönliche Vorlieben, Interessen und spezifische Motivationslagen zu achten und auch mehr SchülerInnen in Betracht zu ziehen als unmittelbar auffällig sind (ebd.).

Nach den Befragten ziehen sich hochbegabte Mädchen im Gegensatz zu hochbegabten Buben eher zurück, sind still und in sich gekehrt. „Burschen neigen dann eher dazu, unruhig zu werden, denk ich. Sie haben dann eher einen Bewegungsdrang, stören die anderen. Mädchen ziehen sich eher zurück, werden stiller und sind dann in ihrer eigenen Welt“ (I6; Z. 67-70), so eine der nicht-informierten Befragten.

5.2.4 Ergebnisse zum Bereich Umgang und Förderung

Wie sich aus Sicht der befragten Lehrerinnen der Umgang mit einem hochbegabten Kind gestaltet oder gestalten sollte bzw. ob und wenn ja inwiefern hochbegabte Kinder gefördert werden sollen, wurde versucht herauszufiltern. Hierbei wurde abermals gegliedert in die Subkategorien.

- Umgang mit hochbegabten Kindern und deren Förderung und
- Umgang mit hochbegabten Mädchen und deren Förderung

Informierte Lehrerinnen

Bei den informierten Lehrerinnen kamen dabei folgende Ergebnisse zu tragen: Eine der Lehrerinnen betonte beispielsweise, dass sie Hochbegabtschulen ablehne. Sie wusste von einem Negativbeispiel zu berichten, das ihr zeigte, dass solche Schulen eine Isolation der SchülerInnen und somit eine Ausgrenzung dieser aus der Gesellschaft darstellen und dass das Konkurrenzdenken an eben diesen Schulen

sehr groß ist. Dies befürwortet die Befragte nicht und spricht sich daher gegen einen Besuch der Hochbegabtschule aus:

„Ich bin total gegen die Hochbegabtschule. Da hab ich wirklich ein Problem damit. Eine gute Mischung is' immer gut, aber wenn nur Hochbegabte zam sind. Die sind ja oft eingebildet ... und da entsteht dann ein Konkurrenzkampf sondergleichen. Ich bin gegen Hochbegabungsschulen. Förderung: Ja, aber keine Isolation an einer Hochbegabtschule“ (I1; Z. 130-135).

Die Befragte vermutet in speziellen Hochbegabtschulen die Entwicklung eines falschen Elitebewusstseins wie es auch von Heller (2001, 35f) als Gegenargument zur Förderung hochbegabter Kinder angesprochen wird.

Förderung hochbegabter SchülerInnen soll einigen Befragten zufolge beispielsweise mittels außerschulischer Angebote passieren. Auch der Besuch einzelner Fächer - gemeinsam mit höheren Klassen - wird von mehreren Interviewten als Fördermaßnahme gutgeheißen. Jene Befragte, welche ihren Unterricht nach Montessori gestaltet, erwähnte, dass es im Rahmen der von ihr geführten Familienklasse gut möglich ist, ein hochbegabtes Kind individuell abgestimmt auf die besonderen Bedürfnisse zu fördern. „Ich glaub ja, dass unsere Form des Unterrichts, die gemischten Gruppen und die Heterogenität der Begabung förderlich sind, Begabungen fördert, weil sie das Feld da haben“ (I2; Z. 110-112), betont diese und erwähnte auch, dass sie es nutzt, die Beratung eines/r Schulpsychologen/in in Anspruch zu nehmen, wenn Unsicherheiten bezüglich der richtigen Fördermaßnahmen bestehen. Als Vorteile der Montessori-Pädagogik bei der Hochbegabtenförderung nennt die Befragte Folgendes:

- Die direkte und individuelle Beschäftigung mit dem Kind im Rahmen der Freiarbeit,
- die allgemeine Form des Unterrichts, der beispielsweise durch eine starke Heterogenität der Gruppe gekennzeichnet ist,
- die angemessene Unterstützung und Förderung jedes Begabungsgrades und somit auch eines überdurchschnittlich hohen Begabungsgrades,

- das Wegfallen der Notwendigkeit sich Zusatzangebote ausdenken zu müssen, da bei dieser Art der Pädagogik nach oben hin immer weiter gelernt werden kann,
- die weniger starke Konzentration auf Mängel und Defizite sowie
- das Nichtvorhandensein des Problems der Unterforderung.

Dies entspricht auch Hellers (2001, 36) Gedanken, an den individuellen Stärken und Schwächen der Hochbegabten anzusetzen, „Werkzeuge und Arbeitsmaterialien zum selbständigen Lernen bereitzustellen oder auch ... entdecken bzw. entwickeln zu lassen ... Kreativität zu fördern, zur sozialen Verantwortung zu erziehen u.ä.“ (ebd.). Und auch Heinbokels (2002, 66f) Vorschlag, den *offenen Unterricht* zu den Enrichmentmaßnahmen zu zählen, da Kinder hier die Möglichkeit erhalten, ihren eigenen Leistungen entsprechend und in ihrem eigenen Tempo zu lernen, passt zu diesen Aussagen.

Auch das Überspringen einer ganzen Schulstufe wurde von zwei Befragten als Möglichkeit erwähnt. Des Weiteren waren sie der Meinung, dass die jeweiligen Förderangebote und Anregungen stets auf Freiwilligenbasis zu basieren hätten. „Und ich hab's auch freiwillig gelassen und gesagt: Jetzt schau einmal und probier“, berichtet die Interviewte Nr. 2 (Z. 41-42) von der eigenen Förderung eines hochbegabten Schülers.

Außerdem wurde betont, dass auch die Eltern ihre Kinder zuhause fördern sollten. Dabei sollten sie beispielsweise ihrem hochbegabten Kind Leseangebote machen, auf dessen Interessen eingehen und bei sozialen Schwierigkeiten, wie z.B. Ausgrenzung durch die anderen Kinder, Unterstützung anbieten. Mit diesen Aussagen wurde verdeutlicht, dass Förderung in Augen der informierten Interviewten nicht nur eine Angelegenheit der Schule, sondern auch der Familie des Kindes ist.

Die informierten Befragten trauen sich zu, Hochbegabte zu verstehen und unterstützen zu können, wie etwa dieses Zitat zeigt: „Ich würde mir jetzt schon zutrauen, dass ich ein hochbegabtes Kind angemessen verstehen und unterstützen kann“ (I3; Z. 124-125).

Der eigene Umgang mit hochbegabten Kindern wurde folgendermaßen beschrieben: Starke Kinder würden von den Lehrerinnen unterstützt und nicht sich selbst überlassen werden. Die Befragten würden den Eltern Tipps zum Umgang mit ihrem Kind geben und auch weiterführende Schulen empfehlen, welche Erfahrung im

Bereich Hochbegabtenförderung haben. Der Umgang mit Hochbegabten wurde als *anders als mit Normalbegabten* beschrieben und ist ohne gute Vorbereitung schwierig zu gestalten. Durch die Ausbildungen zum Thema Hochbegabung hat sich der Umgang der Befragten mit betroffenen Kindern verändert. Er beinhaltet in jedem Fall, die Kinder zu loben und Freude über gute Leistungen zu zeigen, die Kinder zu fordern, auch nach Erreichen des Lernziels weiterzumachen und zu versuchen, noch stärkere Leistungen aus den Kindern herauszuholen. Außerdem betonen die Befragten, generell den Fokus der Förderung nicht immer ausschließlich auf die schwachen SchülerInnen zu legen, sondern auch auf die starken bzw. sehr starken SchülerInnen.

Umgang mit hochbegabten Mädchen und deren Förderung bedeutet für die Befragten ebendiese Mädchen zu loben, sie nicht als Maßstab für andere SchülerInnen zu nehmen, sie stark zu motivieren und auch für weiterführende Förderung zu sorgen. „Ich würd sie loben. Ich würd sie nicht so hinstellen: Das, was sie kann, müssen die anderen auch können. Aber es is‘ super, was sie kann und sie soll dran weiterarbeiten“ (I1; Z. 124-126), sagt beispielsweise Interviewte Nr. 1 und würde mit diesem Verhalten dem Bestreben der hochbegabten Mädchen, nicht aufzufallen, aber trotzdem ihre Begabungen fördern zu können, entgegenkommen. Die Befragten würden versuchen, die Interessen und Begabungsbereiche der betroffenen Mädchen zu erkennen und ihren Entwicklungsstand festzustellen. Sie würden versuchen, das Lernumfeld und die Lernmöglichkeiten bestmöglich zu nutzen, den Mädchen laufend Angebote zu machen und sie zu maximalen Leistungen anzuregen. Wichtig wäre, geeignetes Fördermaterial zu besorgen und bereitzustellen. Auch die Eltern sollten zu Engagement im Bereich der Förderung ihrer Töchter motiviert werden und auch Schwachstellen sollten nicht ignoriert werden. Auch hier würden die Befragten empfehlen, die hochbegabten Mädchen in einzelnen Fächern mit der nächsthöheren Klasse mitarbeiten zu lassen. Die Lehrerinnen beschrieben die Förderung hochbegabter Mädchen ähnlich dem, wie es sich in Schätzs (2002, 114) Befragung von Schülerinnen herauskristallisierte, und zwar, dass es diesen ein Anliegen ist, dass ihre Leistungen als etwas Positives anerkannt werden und ihrer Fähigkeit und Begabung zugeschrieben werden, dass ihnen gute Leistungen zugetraut und sie in ihrer Arbeit individuell unterstützt werden (ebd.).

Auch die Meinung, dass bei der Förderung hochbegabter Mädchen keine Unterschiede zur Förderung hochbegabter Buben bestehen müssten, war unter den Interviewten vertreten. Außerdem wurde betont, dass es wichtig sei, von der Schulleitung bezüglich der Fördermaßnahmen unterstützt zu werden.

Nicht-informierte Lehrerinnen

Die nicht-informierten Lehrerinnen hatten überwiegend folgende Sichtweise: Sie sind der Meinung, dass zumindest in der Volksschule mit hochbegabten Buben gleich umgegangen wird wie mit hochbegabten Mädchen. „Nein, das glaub ich nicht, zumindest im Volksschulalter nicht. Ich weiß es net, ich hab keinen Buben g’habt, aber ich wär mit einem Buben genauso umgegangen“ (I4; Z. 115-116), antwortet eine der Interviewten auf die Frage, ob es ihrer Meinung nach Unterschiede im Umgang mit hochbegabten Buben und hochbegabten Mädchen gibt.

Um hochbegabte Kinder zu fördern, würde zumindest eine nicht-informierte Lehrerinnen auf jeden Fall versuchen, Langeweile zu vermeiden, indem sie zusätzliche Lerninhalte an die Kinder weitergeben und diese stets zusätzlich beschäftigen. Sie würden das Interesse der Kinder fördern wollen und auf alle Fälle anders mit ihnen umgehen als mit normalbegabten Kindern. Worin genau dieser andere Umgang besteht, wurde nicht erläutert. Insofern es der Unterricht zulässt, würden sie sich einzeln mit dem betroffenen Kind beschäftigen. Wichtig wäre es, den Kindern Herausforderungen, beispielsweise in Form von schwierigerem Stoff als für diese Altersstufe vorgesehen ist, anzubieten und zu beobachten, wie der eigene Umgang der Kinder mit der Hochbegabung ist. Wenn Gewissheit besteht, dass eine Hochbegabung vorliegt, würden die Lehrerinnen Kontakt zu den Eltern aufnehmen und diesen u.a. Adressen von Informationsstellen zum Thema Hochbegabung vermitteln.

„Also, ich würde dann dieses Kind einmal besonders beobachten, um zu schauen, wie geht es selber mit dieser besonderen Begabung um. Wenn ich mir sicher bin, dass es sich um ein hochbegabtes Kind handelt, würde ich Kontakt zu den Eltern aufnehmen und ihnen Adressen geben von Stellen, die Informationen weitergeben, wie das Kind weiterhin gefördert werden soll ...

Stellen, wo sie Tipps bekommen, wie sie mit dem Kind am besten umgehen sollen“ (I6; Z. 73-78),

erklärte eine der Befragten. Auch die Lehrerinnen selbst würden sich weiterinformieren, um den betroffenen Kindern bestmöglich entgegenzukommen. Auch Richter (2003, 52) betonte die sinnvolle Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Hochbegabtenförderung. Beides würde in Bezug auf die Förderung hochbegabter Kinder einen entscheidenden Einfluss nehmen. Lediglich eine der nicht-informierten Lehrerinnen sah dies jedoch anders und betonte, dass sie wenig Lust verspüre, an Seminaren oder Ähnlichem zum Thema Hochbegabung teilzunehmen, da sie bereits jetzt mehr arbeite als notwendig sei und ihr auch die Notwendigkeit der Förderung hochbegabter SchülerInnen nicht offensichtlich genug ist.

Zum Umgang mit hochbegabten Mädchen äußerten sich die nicht-informierten Lehrerinnen nur wenig ausführlich. Wenn die Eltern der Mädchen beispielsweise nicht wollten, dass die Hochbegabung ihrer Töchter gesehen wird, wäre es auch für den/die LehrerIn schwierig, das Mädchen angemessen zu unterstützen. „Es war sehr schwierig, weil die Eltern absolut nicht wollten, dass die Hochbegabung von ihrem Kind gesehen und wahrgenommen wird. Sie wollten es wie ein normales Kind behandelt wissen“ (I4; Z.105-107), sagt Interviewte Nr. 4 über ihre vermutlich hochbegabte ehemalige Schülerin.

Eine optimale Förderung ist auch hier wie bei den hochbegabten Buben nach mehreren Aussagen der nicht-informierten Interviewten möglich, wenn schwierigerer Lehrstoff besorgt wird und man sich diesbezüglich zum Beispiel bei Lehrern/innen aus höheren Schulen informieren kann. Mit einem hohen Maß an Eigenengagement ist es denkbar, ein hochbegabtes Mädchen ideal zu unterstützen, dabei ist auch die Hilfe von außen (z.B. schulleitende Behörde) sinnvoll und wünschenswert. Diese Aussagen sind wieder in gleicher Weise auf den Umgang mit hochbegabten Buben übertragbar, da sie keinerlei Hinweis darauf enthalten, dass dies Maßnahmen sind, welche nur für hochbegabte Mädchen geeignet wären.

Im Gegensatz zu hochbegabten Buben würden die Lehrerinnen jedoch vermuten, dass es bei den hochbegabten Mädchen weniger darum gehe, Herausforderungen zu schaffen. Hochbegabte Mädchen würden den Befragten zufolge weniger Gefallen

am Lösen von Rätseln und Ähnlichem finden als an einem Mehr an Inhalten und Informationen. Hochbegabte Mädchen wären weniger daran interessiert, sich zu messen und ständig selbst zu steigern, sondern würden mehr Freude daran finden, immer wieder Neues und bislang nicht Gewusstes zu erfahren:

„Ich weiß nicht, ob's bei Mädchen so um Herausforderungen geht, man Herausforderungen setzt. Vielleicht ist es eher so eine Motivation für die Burschen, dass man ihnen Rätsel gibt oder so was, aber ich glaube, dass man Mädchen prinzipiell mit mehr Informationen besser ... fördern kann, mit mehr Input sozusagen“ (I5; Z. 94-97).

Die Option, hochbegabte Kinder nicht zu fördern, besteht offensichtlich für keine der Befragten – weder informierte noch nicht-informierte. Alle waren sich einig, dass Hochbegabten Förderung zustehe und in irgendeiner Form zukommen sollte.

Akzeleration als Fördermaßnahme wurde, wenn auch nicht unter diesem Namen, mehrfach angesprochen. „Das schnellere Durchlaufen eines Curriculums“ (Ziegler 2008, 78) wurde von den Interviewten z.B. mit den Punkten *Überspringen einer Klasse* und der *zeitweisen Teilnahme am Unterricht höherer Klassen* thematisiert. Doch auch Enrichment, nach (Winner 2007, 106) die „Erweiterung und Vertiefung des zu vermittelnden Stoffes“, wurde von mehr als einer der Befragten erwähnt. Den Unterricht durch zusätzliche Lehrinhalte anzureichern, wurde ebenso erwähnt wie die Möglichkeit, außerschulische Fördermaßnahmen weiterzuempfehlen.

Keine Erwähnung hingegen fand bei den Interviewten die Differenzierung nach Fähigkeiten. Obwohl Winner (2007, 112) in Bezug auf die Forschungsergebnisse der National Education Association (Research Division 1968), Wilson & Schmits (1978) und Slavin (1989/1990) behauptet, dass die meisten LehrerInnen irgendeine Form der Differenzierung nach Fähigkeiten befürworten, konnte dies in dieser Arbeit nicht bestätigt werden. Die Aussagen der Befragten lassen im Gegenteil eher darauf schließen, dass Maßnahmen, die die Befragten selbst organisieren und durchführen müssen, bevorzugt werden. Es wird durchgehend Wert darauf gelegt, die betroffenen Kinder innerhalb der Klasse zu fördern und die Bereitschaft dafür, auch Eigenengagement zu zeigen, wurde betont. Hochbegabtschulen werden hingegen

abgelehnt. Lediglich die Teilnahme an Wettbewerben wurde von einer der Befragten als zusätzliche Möglichkeit der Förderung erwähnt.

Die Ansicht, die es auch in der Literatur gibt, dass sich die Fördermaßnahmen hochbegabter Buben und hochbegabter Mädchen nicht wesentlich unterscheiden und für beide Geschlechter in gleicher Weise anzuwenden sind, spiegelt sich auch in den Antworten der Befragten wider. Es wurden keine Maßnahmen genannt, die ausschließlich für Mädchen *oder* für Buben bestimmt wären.

5.2.5 Ergebnisse zum Bereich Fortbildung

Es wurde nach den Auswirkungen von Fortbildung im Bereich Hochbegabung und Hochbegabtenförderung auf die berufliche Praxis gefragt. Bei der Auswertung wurde das Datenmaterial in folgende Subkategorien unterteilt:

- Auswirkungen von Fortbildung generell (auf hochbegabte Kinder im Allgemeinen und hochbegabte Buben) und
- Auswirkungen von Fortbildung konkret auf hochbegabte Mädchen

bei den informierten Lehrerinnen - und andererseits unterteilt in die Subkategorien:

- Auswirkungen von Fortbildung auf Hochbegabte (Buben und Mädchen)
- keine Auswirkungen von Fortbildung auf die berufliche Praxis oder den Umgang mit Hochbegabten bzw. Fortbildung als nicht sinnvoll befunden

bei den nicht-informierten Lehrerinnen.

Informierte Lehrerinnen

Die informierten befragten Lehrerinnen sagten Folgendes über positive Auswirkungen auf ihre berufliche Praxis: Positive Auswirkungen hätten vor allem die Erfahrungen, die bereits im Beruf mit Hochbegabten gemacht wurden und weniger die theoretischen Fortbildungen zum Thema Hochbegabung. Jedoch könnten den Aussagen der Lehrerinnen zufolge gute SchülerInnen eindeutig von der Fortbildung ihrer LehrerInnen profitieren. Es ist den Interviewten nach Absolvierung von Fortbildungen den eigenen Aussagen zufolge nun möglich, hochbegabte Kinder

angemessen verstehen und unterstützen zu können. Dass es überhaupt Fortbildungen in diesem Bereich gibt, so die Befragten, hätte Auswirkungen auf die gesamte Schullandschaft. Die Möglichkeiten für hochbegabte Kinder, sich optimal entwickeln zu können, sind mit dem Ausbau des Fortbildungsangebots für Lehrerinnen gestiegen. Fortbildungen ermöglichen des Weiteren, Empfehlungen auszusprechen, z.B. bezüglich weiterführender Schulen, die für das jeweilige hochbegabte Kind besonders geeignet wären, bzw. es können auch Tipps - außerschulische Förderung betreffend - gegeben werden. Die Interviewten sprachen davon, durch Fortbildung und persönliche Erfahrung hochbegabten Kindern etwas mitgeben zu können.

„Ich kann zumindest auch ... ein bisschen was weiterempfehlen, ich kann Tipps geben. Ich weiß zum Beispiel, an welchen Schulen weitergefördert wird. Wenn jetzt zum Beispiel eine mathematische Begabung vorliegt, weiß ich: ‚Aha, die und die Schule, dort wird das stark gefördert. Und das kann ich dann auch weitergeben ... kann Kindern mit Begabungen ein Stück weit etwas mitgeben“ (I3; Z. 139-144), sagt eine der Befragten.

Es wurde auch erwähnt, dass es aufgrund von Fortbildungen den Lehrerinnen nun möglich ist, Informationen an andere bezüglich des Umgangs mit Hochbegabung hilfesuchende Personen wie etwa KollegInnen, FreundInnen oder Eltern weiterzugeben und Fragen dieser Personen zu beantworten. Zu wissen, dass man darauf vorbereitet ist, wenn irgendwann in der Zukunft ein hochbegabtes Kind in der eigenen Klasse entdeckt wird, ist den Aussagen der Interviewten zufolge ein gutes Gefühl und wird nur durch Fortbildung ermöglicht. Fortbildungen können außerdem dazu beitragen, den Fokus anstatt auf Defizite und Schwächen der Kinder generell mehr auf deren Stärken, Begabungen und Talente zu legen. Dies würde zu einem veränderten Umgang mit allen SchülerInnen der Klasse führen und alle würden davon profitieren. Vor allem lernstarke Kinder hätten den Vorteil, mehr gefordert und auch motiviert zu werden und mehr zu leisten. Der Blick auf Leistungen hat sich den Aussagen der informierten Lehrerinnen nach verändert - und dies nutzt nicht nur den Hochbegabten:

„Natürlich hat's immer Vorteile, weil auch, wenn's jetzt nicht um hochbegabte Kinder geht ... jetzt ... geh' ich auch mit den anderen Schülern ganz anders um... Ich versuch' mich jetzt halt nicht mehr so stark ... nur auf die Schwächeren zu konzentrieren, sondern ich versuch' auch die starken Kinder ... ein bissl zu fordern ... Was kann man noch rausholen? Was is' da noch drin in dem Kind? Hat es vielleicht ungeahnte Fähigkeiten, die jetzt vielleicht gar nicht zu Tageslicht kommen würden, wenn ich da nicht weiter noch anbiete“ (I3; Z. 340-345), betont eine der Befragten.

Jene der informierten Lehrerinnen, welche nach Montessori unterrichtet, meinte, dass weniger die Fortbildungen zum Thema Hochbegabung einen positiven Einfluss auf hochbegabte Kinder hätten, als die von ihr absolvierte Ausbildung zur Montessori-Pädagogin.

Eine andere Interviewte meinte wiederum, die von ihr besuchten Fortbildungsangebote hätten einen positiven Einfluss auf ihr Privatleben, da sie als Mutter eines hochbegabten Sohnes von dem in Fortbildungen erlangten Wissen stark profitiert. In der beruflichen Praxis hingegen konnte das bisher Erlernte und Erfahrene noch keine direkte Anwendung finden, da sie bisher keine/n hochbegabte/n SchülerIn in der Klasse hatte.

Positive Auswirkungen von Fortbildungen zum Thema Hochbegabung für LehrerInnen auf hochbegabte Mädchen könnten sein, dass diese von den Lehrerinnen nun eher als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen werden, deren Stärken und auch Schwächen schneller erkannt werden können und deren eigenes Lern- und Entwicklungstempo nun besser gefördert werden kann.

„Sie profitieren, indem sie als individuelle Persönlichkeiten von mir wahrgenommen werden und dementsprechend wird auf sie eingegangen. Ich schau hin und sehe ihre Stärken und Schwächen und setze dementsprechend an und genau so können sie sich entwickeln, im eigenen Tempo“ (I2; Z. 214-217),

berichtet eine der Befragten über die Auswirkungen von Fortbildung auf den Umgang mit hochbegabten Mädchen. Wenn hochbegabte Mädchen, wie von einer der

Interviewten vermutet wurde, von ihren Familien nur schlecht oder gar nicht unterstützt werden, ist es durch die Fortbildungen möglich, zumindest innerhalb des Umfelds Schule optimal zu helfen und zu fördern. Doch wenn die Möglichkeit besteht, die Eltern hochbegabter Töchter zu motivieren, diese zu unterstützen, können die Lehrerinnen durch ihr erlangtes Wissen die Eltern informieren, was ihre Töchter benötigen bzw. wie am besten mit ihnen umgegangen werden soll. Außerdem wurde angemerkt, dass hochbegabte Mädchen in gleicher Weise von den Fortbildungen ihrer LehrerInnen profitieren können: „Also ich würd da jetzt gar keine Geschlechtertrennung machen, weil Buben wie Mädchen gleich profitieren würden. Nämlich, indem sie die nötige Aufmerksamkeit und Zuwendung und Begleitung bekommen, die sie brauchen“ (I3; Z. 365-367).

Nicht-informierte Lehrerinnen

Die nicht-informierten Lehrerinnen formulierten mögliche positive Auswirkungen von Fortbildung für alle Beteiligten. Auch sie betonten, wie bereits die informierten Lehrerinnen, den Vorteil eines Gefühls von Sicherheit im Umgang mit den Betroffenen. Außerdem könne durch zufriedene SchülerInnen auch die eigene Zufriedenheit gesteigert werden, so die Lehrerinnen. Durch Fortbildung würde zudem die Möglichkeit bestehen, den *Wissensdurst* der hochbegabten Kinder zu *stillen* und damit dazu beizutragen, dass diese von den MitschülerInnen nicht mehr als Störfaktoren gesehen werden. In der Vorstellung der nicht-informierten Lehrerinnen würden hochbegabte Kinder von Fortbildungen für Lehrerinnen profitieren, da diese jede/n Hochbegabte/n erkennen und wissen würden, wie man mit diesen Kindern umgeht bzw. an wen man sich zu wenden hat, wenn man einem hochbegabten Kind optimal entgegenkommen möchte.

„Find ich prinzipiell gut und es is‘ sicher gut, wenn jeder Lehrer zumindest sich zutraut zu erkennen, wenn ein Kind eine Hochbegabung hat oder dass man soweit ausgebildet wird, dass man das erkennt, dass man dann weiß, was man tut. Es muss ja nicht jeder so ausgebildet sein, dass er ein Fachmann dafür is‘, aber zumindest, dass ma weiß, wie man dem Kind helfen kann und was man für Schritte dann einleitet“ (I5; Z. 99-104),

äußert sich eine der Lehrerinnen zum Thema Fortbildung. Die Befragten vermuten des Weiteren, dass geschulte Lehrerinnen auf Hochbegabte anders eingehen können als ungeschulte Personen und sie selbst daran interessiert sind, die Kinder weiter zu fördern.

Eine der Befragten war der Meinung, dass Fortbildungen in diesem Bereich verpflichtend sein sollten. Außerdem bewahren sie davor, bereuen zu müssen, nicht aller Kinder Bedürfnisse befriedigt zu haben.

Angeregt durch das Interview meinte eine der Befragten, nun Interesse an der Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema Hochbegabung zu haben. „Ich werde jetzt auch, angeregt durch dieses Interview, in diese Richtung einiges machen“ (I4; Z. 132-133), sagte sie im Gespräch. Unter anderem würde die Befragte dies als sinnvoll erachten, um zu vermeiden, dass die verkannten oder falsch behandelten Kräfte der Hochbegabten in falsche Richtungen gehen. Der Interviewten zufolge sei es wichtig, „dass dieses Mädchen oder auch dieser Bub genau das bekommt, was es/er braucht, weil die Lehrerin weiß: Der brennt vor Begeisterung und dieses Feuer muss geschürt werden. Dieses Feuer muss seinen Brennstoff bekommen, ansonsten kann das in andere Kanäle umgeleitet werden, die ich mir gar nicht ausmalen möchte“ (I4; Z. 136-139).

Eine der Befragten erachtete Fortbildungen für Lehrerinnen zum Thema Hochbegabung jedoch als wenig sinnvoll. Andere Fortbildungen seien dieser Lehrerin zufolge wichtiger. Fortbildungen im Bereich Hochbegabung seien nur dann sinnvoll, wenn die Statistik zeigen würde, dass es eine große Anzahl an Hochbegabten in den Schulen gibt. „Da müsste man sich die Statistik anschauen. Ich würde anderes noch sinnvoller finden. ... Priorität hat es dann, wenn mir die Statistik sagen würde: In jeder ... dritten Klasse befindet sich ein hochbegabter Schüler oder eine hochbegabte Schülerin“ (I6; Z. 86-90), argumentiert die Befragte.

Durch die Aussagen der Lehrerinnen kann man auch Richters (2003, 8) Behauptung, dass die Anfragen nach Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen kontinuierlich steigen, Glauben schenken. Nicht nur die informierten Befragten, sondern auch zwei der nicht-informierten Lehrerinnen zeigten ein reges Interesse für die Hochbegabungsthematik und waren Fortbildungsangeboten in diesem Bereich nicht abgeneigt.

Die Aussagen informierter und nicht-informierter Lehrerinnen in diesem Bereich zu vergleichen, erscheint wenig sinnvoll, da bereits die Fragestellungen sehr unterschiedlich waren. Gemeinsamer Konsens ist jedoch auf jeden Fall die Übereinstimmung des vorwiegenden Empfindens von Sinnhaftigkeit bezüglich Fortbildungen. Beide Lehrerinnengruppen erkennen einen Nutzen im Fortbildungsangebot zum Thema Hochbegabung und bis auf eine Lehrerin wären bzw. waren alle bereit, sich in diesem Bereich fortzubilden.

6 Zusammenfassung, Resümee und Ausblick

Unter den vorhergehenden Punkten wurden die im Rahmen dieser Diplomarbeit gesammelten empirischen Daten anhand des erstellten Kodierleitfadens analysiert, den jeweiligen Kategorien und Subkategorien zugeordnet und interpretiert. Die Ergebnisse werden im Folgenden nochmals zusammengefasst und diskutiert. Außerdem wird ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungen sowie sich ergebende heilpädagogische Implikationen gegeben.

Erfahrung

Zum Bereich der persönlichen Erfahrung wussten die informierten Lehrerinnen erwartungsgemäß deutlich mehr zu berichten als die nicht-informierten Lehrerinnen. Während die informierten Lehrerinnen ausschließlich persönliche Erfahrung mit hochbegabten Buben sammeln konnten, war unter den nicht-informierten Lehrerinnen eine Person, die persönliche Erfahrung mit einem vermutlich hochbegabten Mädchen gemacht hat.

Durch den Kontakt zu hochbegabten Schülern wussten die informierten Lehrerinnen von Integrationsschwierigkeiten aufgrund des ungewöhnlichen Verhaltens Hochbegabter zu berichten und auch verschiedene Eigenschaften und Interessen wurden an den hochbegabten Schülern wahrgenommen. Es wurde erwähnt, dass der Druck durch die Eltern oft groß ist, wobei die Herkunft des Schülers eine Rolle spielen könne und auch Neid unter den MitschülerInnen nicht immer ausbliebe. Es

wurde außerdem betont, dass eine aktuelle Betroffenheit von dem Thema eine Beschäftigung damit bedingt.

Des Weiteren wurde die Montessori-Pädagogik als eine Art der Pädagogik erwähnt, von der Hochbegabte aus mehreren Gründen profitieren können.

Positive Erfahrungen mit dem Überspringen einer Klasse wurden gemacht und auch erwähnt, dass dies nicht für jedes hochbegabte Kind in Frage kommt und passend ist. Es wurde von unterschiedlichen Charakterzügen hochbegabter Kinder berichtet und davon, dass ein hoher Intellekt auch ausgleichende Wirkung haben kann (wenn z.B. körperliche Mängel bestehen). Darüber hinaus wurden unterschiedliche Formen der Hochbegabung von den informierten Lehrerinnen wahrgenommen.

Die persönlichen Erfahrungen der nicht-informierten Lehrerinnen sind mit jenen der informierten Lehrerinnen kaum zu vergleichen, da hier nur von einer Person persönliche Erfahrungen gesammelt werden konnten und diese sich auf ein Mädchen beziehen.

Abgesehen von den persönlichen Erlebnissen mit hochbegabten Kindern bereicherten sich die informierten Lehrerinnen mitunter durch das Ansehen von Fernsehbeiträgen zum Thema Hochbegabung, durch Lektüre wissenschaftlicher Fachliteratur und Ratgeber, die Teilnahme an Seminaren, Vorträgen und Informationsveranstaltungen, das Internet, und dabei vorwiegend Foren, und durch Gesprächsaustausch. Was genau die Inhalte der besuchten Seminare, Vorträge, Bücher, Gespräche usw. waren, wurde nicht berichtet. Es wurde aber auch nicht explizit danach gefragt, da befürchtet wurde, dass die Antworten zu umfangreich ausfallen und die eigentliche Thematik *hochbegabte Mädchen* verfehlen würden.

Die nicht-informierten Lehrerinnen konnten verständlicherweise nicht von der Teilnahme an Fortbildungen, Vorträgen, der Lektüre wissenschaftlicher Literatur usw. berichten, da dies ein Kriterium ist, welches sie als nicht-informierte Lehrerinnen auszeichnet. Hingegen wurden jedoch Aussagen getätigt, die beinhalten, dass Verschiedenes zum Thema Hochbegabung gehört, gelesen oder gesehen wurde. Durch TV-Berichte, Zeitungsartikel oder das Gespräch mit Personen, welche mit der Thematik bereits konfrontiert waren, konnten auch die nicht-informierten Lehrerinnen - begrenzt aber doch - Erfahrungen sammeln. Auch in dieser Interviewtengruppe wurde wiederum deutlich, dass eine persönliche Betroffenheit, d.h. ein aktueller

Bezug, eine entscheidende Rolle spielt, wenn es um die Bereitschaft geht, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen und ein Interesse dafür zu entwickeln.

Erfahrung von anderen ist ein Bereich, der nur von den informierten Lehrerinnen angesprochen wurde. Durch die Erlebnisse anderer Personen mit hochbegabten Mädchen erhielten die Interviewten zunächst Informationen, die ebenso gut hochbegabten Buben zugeschrieben werden könnten. Einzig der Bericht von einem hochbegabten Mädchen, das in Verbindung mit ihrer Hochbegabung psychosomatische Beschwerden aufwies, ist ein Zusammenhang, der in der Fachliteratur bisher meist nur mit weiblichen Hochbegabten in Verbindung gebracht wird (vgl. Stapf 1996). Zu den genauen Zusammenhängen zwischen unerkannten oder unterdrückten Hochbegabungen und körperlichen Beschwerden bei Mädchen wäre es interessant, weitere Forschungen anzusetzen.

Von den drei interviewten informierten Lehrerinnen wussten alle von persönlichen Erfahrungen mit hochbegabten Buben zu berichten. Keine der drei hatte jedoch Erfahrung mit einem hochbegabten Mädchen gemacht. Eine der Interviewten meinte sogar, in 34 Dienstjahren nie von einem hochbegabten Mädchen an den Schulen, an denen sie bisher unterrichtet hatte, gehört zu haben. Dieses Ergebnis lässt nun die Vermutung zu, dass auch nach dem Besuch von Fortbildungen bzw. der Beschäftigung mit der Hochbegabungsthematik die Identifikation von hochbegabten Mädchen nicht gesteigert werden kann.

Von den drei nicht-informierten Lehrerinnen haben zwei keine persönlichen Erfahrungen mit hochbegabten Kindern gemacht. Eine der drei Interviewten gab sogar an, weder persönliche noch durch andere gemachte Erfahrungen zu haben und dass zu keiner Zeit eine vertiefende Beschäftigung mit der Thematik stattgefunden hat. Eine der Befragten hatte jedoch persönliche Erfahrungen mit einem Mädchen gemacht, von dem sie vermutet, dass dieses hochbegabt ist bzw. war

Wissen und Verständnis

Durch die Analyse der Antworten zu den Fragen nach den Vorstellungen von Hochbegabung und Hochbegabten oder dem Wissen darüber sollte sich zeigen, wie

die Befragten über Hochbegabung und Hochbegabte denken und inwiefern sich Meinungen und Wissen zwischen den beiden Befragtengruppen unterscheiden.

Die Aussagen über die Eigenschaften, Interessen und Besonderheiten von Hochbegabten unterscheiden sich nicht wesentlich zwischen den informierten und nicht-informierten Interviewten. Beide Gruppen äußerten sich in etwa gleich ausführlich. Einzige Auffälligkeit war dabei: Während die informierten Lehrerinnen eindeutig positive Eigenschaften und Verhaltensweisen von Hochbegabten betonten, waren unter den Aussagen der nicht-informierten Lehrerinnen im Vergleich mehr Formulierungen negativer oder problematischer Aspekte von hochbegabten Kindern zu finden. Es liegt die Vermutung nahe, dass die informierten Lehrerinnen aufgrund des stärkeren persönlichen Zugangs, der ausführlicheren Beschäftigung mit der Thematik sowie der höheren Affinität zu hochbegabten Kindern eher daran interessiert sind, negative Aussagen über Hochbegabung und Hochbegabte zu vermeiden. Die informierten Lehrerinnen waren daher in ihren Formulierungen generell etwas vorsichtiger und an manchen Stellen auch stark ambivalent. So wurde beispielsweise einerseits eine niedrige Bereitschaft zu sozialem Verhalten erwähnt und auf der anderen Seite wiederum eine hohe Sozialkompetenz betont. Die informierten Lehrerinnen erwähnten beispielsweise auch, dass Hochbegabte durch kein spezielles einheitliches Bild charakterisierbar wären.

Die Aussagen der nicht-informierten Lehrerinnen waren dagegen weniger zurückhaltend und dadurch auch eindeutiger. So hatten diese Lehrerinnen mehr Vorstellungen bzw. Ideen, welche Gegensätze zwischen hochbegabten Buben und Mädchen bestehen könnten. Beide Gruppen waren sich zumindest einig, dass Buben eher im mathematischen, technischen und naturwissenschaftlichen Bereich hochbegabt sind und darin generell mehr gefördert werden.

Über hochbegabte Mädchen wurde von beiden Gruppen Ähnliches gesagt. Das Verheimlichen von Hochbegabung und ein starkes Anpassungsverhalten wurde auf beiden Seiten erwähnt sowie das in der Gesellschaft vorherrschende Rollenbild der Frau als weniger fähiges und in mehrerer Hinsicht schwächeres Wesen. Mädchen würden meist in eine bestimmte Richtung gedrängt werden bzw. sich – und dies ist vielleicht das grundlegende Problem – drängen lassen. Von den nicht-informierten Lehrerinnen wurde vor allem das Erkennen von hochbegabten Mädchen problematisch gesehen und nicht der darauffolgende Umgang mit der

Hochbegabung. Es scheint für alle Befragten deutlich zu sein, dass eine besondere Problematik bei hochbegabten Mädchen bzw. deren Identifikation und Förderung vorliegt, dass diese Problematik mitunter jedoch auch durch ein Unwissen von Schule, LehrerInnen und Eltern zustande kommen kann, scheint weniger im Vorstellungsbereich der Befragten zu liegen.

Generell wurden viele Aussagen getätigt, die höchstwahrscheinlich dieselbe Gültigkeit für normalbegabte Buben und Mädchen wie für Hochbegabte haben. Durch eine Hochbegabung, so die Vermutung der Befragten, dürften sich jedoch die generellen Unterschiede zwischen hochbegabten Buben und Mädchen und deren Probleme verstärken.

Starke Unterschiede zwischen informierten und nicht-informierten Lehrerinnen im Bereich Wissen und Verständnis sind bei der Auswertung der Interviews jedoch nicht deutlich geworden.

Identifikation

Hinweise zur Identifikation wurden von beiden Befragtengruppen zahlreich formuliert. Beide Gruppen kamen dabei auf beinahe dieselben Hinweise zu sprechen. Häufiges Fragenstellen der Kinder, Entwicklungsvorsprünge, eine hohe Auffassungsgabe, ein schnelles Lerntempo usw. wurden dabei erwähnt. Von den nicht-informierten Lehrerinnen wurde im Gegensatz zu den informierten Befragten auch negatives Verhalten als Hinweis gedeutet. Ein lästiges, störendes Verhalten, welches bei den Klassenkolleginnen immer wieder Unmut auslöst, wurde unter anderem erwähnt. Auch hier hielten sich die informierten Interviewten zurück, negative Verhaltensweisen als Hinweise in Betracht zu ziehen.

Ein Identifikationshinweis, der ebenso wie negativ auffallendes Verhalten nicht unbedingt sofort mit Hochbegabung in Verbindung zu bringen ist und von den informierten Lehrerinnen eingebracht wurde, ist Schüchternheit. Auch die ungleichmäßige Verteilung von Begabungen kann den informierten Befragten zufolge bei der Identifikation irritieren. Von den drei Interviewten wurde außerdem für eine Identifikation im familiären Umfeld und bereits im Kleinkindalter plädiert. Die Lehrerinnen würden es demnach willkommen heißen, die Identifikation außerhalb ihres Zuständigkeitsbereiches zu wissen.

Das häufige Zurückhalten von Wissen der eigentlich hochbegabten Kinder wurde als Erschwernis von Identifikation erwähnt. Außerdem sei ein Formulieren von allgemeingültigen Identifikationsmerkmalen eigentlich nicht möglich. Auch hier zeigten sich die nicht-informierten Lehrerinnen eindeutiger und weniger zurückhaltend. Unterschiede zur Identifikation hochbegabter Buben müssen den Befragten zufolge jedoch nicht zwingend bestehen.

Die Aussagen über die Identifikation hochbegabter Mädchen sind bei den informierten Lehrerinnen generell ausführlicher ausgefallen als bei den nicht-informierten Befragten. Trotzdem wurden auch hier wenig klare und ausführliche Antworten gegeben. Es besteht der Verdacht, dass sich bei der Beschäftigung mit der Hochbegabungsthematik dem Thema *hochbegabte Mädchen* innerhalb der Fortbildungen nicht oder nur peripher gewidmet wurde.

Umgang

Zum Bereich Umgang und Förderung wurde durch die informierten Lehrerinnen deutlich, dass sie Hochbegabtschulen ablehnen, außerschulische Angebote jedoch gutheißen. Auch die Möglichkeiten des Überspringens einer Klasse und des Besuchs des Unterrichts in einzelnen Fächern, gemeinsam mit der nächsthöheren Klasse, wurden erwähnt und befürwortet. Den Lehrerinnen zufolge soll Förderung nicht nur innerhalb der Schule stattfinden, sondern auch Aufgabe der Eltern sein. Die Lehrerinnen trauen sich selbst zwar den angemessenen Umgang mit einem hochbegabten Kind prinzipiell zu, aber wollen scheinbar mit dieser speziellen Situation nicht alleingelassen werden.

Wiederholt betont wurde auch, dass der Fokus nach Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung nun verstärkt auf den Stärken aller SchülerInnen liegt.

Die nicht-informierten Lehrerinnen kamen ausschließlich auf Fördermaßnahmen innerhalb der Klasse zu sprechen. Außerschulische Förderung oder auch Akzelerationsmaßnahmen, wie das Überspringen einer Klasse, wurden gar nicht erwähnt. Es wurde davon gesprochen, zusätzlich Lernstoff zu besorgen und immer wieder Herausforderungen zu schaffen, um Langeweile und Unterforderung zu vermeiden. Auch von den nicht-informierten Lehrerinnen wurde erwähnt, Kontakt zu den Eltern aufzunehmen, um diese in die Förderung des Kindes einzubinden.

Der Umgang - speziell mit hochbegabten Mädchen - und deren Förderung bedeutet für die informierten Befragten, ebendiese Mädchen zu loben, sie nicht als Maßstab für andere SchülerInnen zu nehmen, sie stark zu motivieren und auch für weiterführende Förderung zu sorgen. Ansonsten war unter beiden Befragtengruppen die Meinung vertreten, dass bei der Förderung hochbegabter Mädchen keine Unterschiede zur Förderung hochbegabter Buben bestehen müssten.

Einziger Unterschied zur Förderung hochbegabter Buben, der jedoch von den nicht-informierten Lehrerinnen formuliert wurde, ist, dass es bei hochbegabten Mädchen weniger darum gehe, Herausforderungen zu schaffen. Hochbegabte Mädchen würden den Befragten zufolge weniger Gefallen am Lösen von Rätseln und Ähnlichem finden als an einem Mehr an Inhalten und Informationen. Sie wären weniger daran interessiert, sich zu messen und sich ständig selbst zu steigern, sondern würden mehr Freude daran finden, immer wieder Neues und bislang nicht Gewusstes zu erfahren.

Die Option, hochbegabte Kinder nicht zu fördern, besteht offensichtlich für keine der Befragten. Alle waren sich einig, dass Hochbegabten Förderung zustehe und in irgendeiner Form zukommen sollte. Es wurden in beiden Befragtengruppen Akzelerations- und auch Enrichmentmaßnahmen beschrieben, wobei die Aussagen der informierten Lehrerinnen deutlich breiter gefächert waren und mehr Möglichkeiten und Ansätze enthielten. Einig waren sich die Befragten darin, Mädchen annähernd gleich zu fördern wie Buben. Es wurde lediglich erwähnt, die Inhalte der Förderung für Buben und Mädchen zu variieren und nicht die Art der Förderung. Außerdem wurde darauf hingewiesen, Mädchen eventuell stärker motivieren und mehr loben zu müssen, um einen erfolgreichen Umgang zu gewährleisten.

Fortbildung

Es berichteten die befragten informierten Lehrerinnen durchwegs über positive Auswirkungen von Fortbildung auf ihre berufliche Praxis. Doch dabei wurde betont, dass mehr die Erfahrung, die bereits im Beruf mit Hochbegabten gemacht wurde, und weniger die theoretischen Fortbildungen zum Thema Hochbegabung, positive Auswirkungen auf das Berufsleben haben. Trotzdem können gute und sehr begabte SchülerInnen von der Fortbildung ihrer LehrerInnen profitieren. Fortbildungen

ermöglichen beispielsweise Empfehlungen bezüglich außerschulischer oder weiterführender Förderung auszusprechen, Informationen an KollegInnen, FreundInnen oder Eltern weiterzugeben und ein sicheres Gefühl in Hinsicht auf zukünftige hochbegabte SchülerInnen in der Klasse zu haben. Außerdem helfen Fortbildungen, den Fokus anstatt auf Defizite und Schwächen der Kinder generell mehr auf deren Stärken, Begabungen und Talente zu legen. Dies führt zu einem veränderten Umgang mit allen SchülerInnen der Klasse und lässt alle SchülerInnen profitieren.

Auch die nicht-informierten Lehrerinnen formulierten mögliche positive Auswirkungen von Fortbildung auf alle Beteiligten. Auch sie betonten den Vorteil eines Gefühls von Sicherheit im Umgang mit den Betroffenen. In der Vorstellung der nicht-informierten Lehrerinnen würden hochbegabte Kinder von Fortbildungen für Lehrerinnen profitieren, da diese ermöglichen, jede/n Hochbegabte/n zu erkennen und zu wissen, wie man diesen Kindern optimal entgegenkommen kann. Die Befragten vermuten des Weiteren, dass geschulte Lehrerinnen auf Hochbegabte anders eingehen können als ungeschulte Personen. Auch eine Verpflichtung in diesem Bereich der Fortbildungen wurde erwähnt. Fortbildungen bewahren außerdem davor, bereuen zu müssen, nicht aller Kinder Bedürfnis, mehr zu lernen als der Durchschnitt, befriedigt zu haben und ermöglichen die Kräfte der hochbegabten Kinder in die richtige Richtung zu lenken. Das geführte Interview regte eine der Befragten sogar an, sich in Zukunft mit der Hochbegabungs-Thematik auseinanderzusetzen. Von einer der Befragten wurden Fortbildungen für Lehrerinnen zum Thema Hochbegabung hingegen als weniger sinnvoll erachtet. Fortbildungen werden demzufolge eher befürwortet als abgelehnt. Denn auch eben erwähnte Lehrerin räumte ein, bei Betroffenheit von der Thematik (d.h. wenn ein hochbegabtes Kind ihre Klasse besuchen sollte) zu Fortbildungen bereit zu sein.

Positive Auswirkungen von Fortbildungen auf hochbegabte Mädchen aus Sicht der informierten LehrerInnen könnten sein, dass die Stärken und auch Schwächen der Mädchen schneller erkannt werden könnten und deren eigenes Lern- und Entwicklungstempo nun besser gefördert werden könnte. Fortbildungen ermöglichen zumindest innerhalb des Umfelds Schule, optimal zu helfen und zu fördern. Doch auch die Eltern hochbegabter Töchter könnten zu einem optimalen Umgang motiviert und angeleitet werden. Außerdem wurde angemerkt, dass hochbegabte Mädchen in

gleicher Weise von den Fortbildungen ihrer LehrerInnen profitieren könnten wie hochbegabte Buben.

Beide Befragtengruppen beschreiben ein Empfinden von Sinnhaftigkeit bezüglich Fortbildungen. Sie erkennen einen Nutzen im Fortbildungsangebot zum Thema Hochbegabung und wären bzw. waren zum Großteil bereit, sich in diesem Bereich fortzubilden.

Resümee, Kritik und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, wie über Hochbegabung informierte Lehrerinnen im Gegensatz zu nicht-informierten Lehrerinnen mit der Thematik *Hochbegabung* und im Speziellen der Thematik *hochbegabte Mädchen* umgehen. Es war ein Anliegen nachzuvollziehen, welchen Zugang die Befragten zu den Bereichen Erfahrung, Wissen und Verständnis, Identifikation, Umgang und Förderung als auch Fortbildung haben.

Kritisch rückblickend kann gesagt werden, dass es von Vorteil gewesen wäre, Interviewpartnerinnen zu wählen, deren Altersverhältnis ausgewogener ist als dies der Fall war. Im Nachhinein betrachtet wäre es ideal gewesen, in beiden Personengruppen jeweils eine Lehrerin im Alter zwischen 20 und 30 Jahren, eine zwischen 30 und 40 Jahren und eine zwischen 40 und 50 Jahren zu befragen. Dies und/oder ein ausgewogeneres Verhältnis der Dienstjahre würden eventuell zu mehr Reliabilität führen.

Außerdem wäre es aus heutiger Perspektive betrachtet interessant, mindestens eine informierte Lehrerin zu befragen, welche bereits persönliche Erfahrung mit einem (oder mehreren) hochbegabten Mädchen gemacht hat. Ob bereits persönliche Erfahrungen mit Hochbegabten oder gar hochbegabten Mädchen gemacht wurden, wurde vor der Durchführung der Untersuchung als nicht relevant betrachtet. Im Nachhinein gesehen wäre es jedoch wertvoll, in beiden Befragtengruppen mindestens eine Lehrerin zu haben, die diesbezügliche Erfahrungen gemacht hat, da mittlerweile deutlich geworden ist, dass der Bereich der persönlichen Erfahrungen großen Einfluss auf die Meinungen, Sichtweisen, das Interesse und Wissen der Lehrerinnen hat.

Des Weiteren wäre es von Interesse (eventuell in einer weiteren Untersuchung) männliche Lehrpersonen mit denselben Fragen zu konfrontieren wie es in dieser Arbeit geschehen ist und die Ergebnisse der Auswertung mit jenen der Lehrerinnen zu vergleichen.

Im Hinblick auf die erhaltenen Ergebnisse wäre es nun außerdem interessant, in weiterer Folge hochbegabte Mädchen selbst (z.B. retrospektiv) über das Erleben ihrer Volksschulzeit zu befragen. Wann und wie wurden die Hochbegabten erkannt? Wie sahen die Förderungsmaßnahmen aus? Wie zufrieden waren sie mit den Möglichkeiten, die sie hatten, und mit dem Umgang durch ihre LehrerInnen?

Auch Untersuchungen in Bereichen, die im Theorieteil zwar kurz angesprochen, aber bei der eigentlichen Untersuchung selbst durch die Antworten der Befragten wenig vertieft wurden, wären interessant. So wären die Themen *hochbegabte Mädchen und Behinderung* oder *Underachievement bei Mädchen* geeignet, um Forschungen darüber anzustellen.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Fortbildungen bzw. Informationen zum Thema Hochbegabung zu einem bewussteren Umgang mit hochbegabten Kindern führen, weniger jedoch speziell mit hochbegabten Mädchen. Grund dafür ist möglicherweise, dass das Thema *hochbegabte Mädchen* kein oder nur ein kleiner Teil der Fortbildungsinhalte ist. Hierfür wäre es beispielsweise interessant, sich genauer mit den Inhalten von Fortbildung auseinanderzusetzen.

Im Bereich der Identifikation scheinen Fortbildungen bzw. die Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung weniger Erfolge zu erzielen, hingegen steigern sie offensichtlich die Ideen für Förderung und erzielen ein stärkeres Sicherheitsgefühl in Bezug auf den Umgang mit Hochbegabten. Daraus ergibt sich, dass im Bereich der Fortbildung und Information von LehrerInnen verstärkt das Erkennen von Hochbegabungen thematisiert werden sollte und auf diesem Gebiet eventuell noch Forschungs- und Verbesserungsbedarf besteht. Denn auch Lehrerinnen, die sich bereits eingehend mit der Hochbegabungsthematik beschäftigt haben, verfügen über kein ausreichendes Wissen, was hochbegabte Mädchen anbelangt. Was Hochbegabung im Allgemeinen betrifft, sind informierte Lehrerinnen nicht-informierten Lehrerinnen zwar sichtlich überlegen, doch im Bereich *hochbegabte Mädchen* besteht auch bei diesen hoher Aufklärungsbedarf.

Den Ergebnissen zufolge sind nur jene LehrerInnen offen für das Thema Hochbegabung, welche damit persönlich konfrontiert waren. Dies lässt sich auch auf die Thematik *hochbegabte Mädchen* übertragen. Erst dann, wenn ein Mädchen in der Klasse als hochbegabt erkannt worden ist oder bereits als solches identifiziert in die Schule eintritt, wird vermutlich bei dem/der LehrerIn ein Interesse für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema geweckt. Doch die Aufklärung über die speziellen Problemlagen hochbegabter Mädchen und die Möglichkeiten bzw. die Dringlichkeit des Erkennens dieser, sollten bereits zu einem früheren Zeitpunkt stattfinden. Daher wäre es wichtig, LehrerInnen bereits in ihrer Ausbildung zum Thema Hochbegabung zu informieren. Denn, auch wenn Hochbegabungen nicht häufig vorkommen, können die Kenntnisse von den Grundlagen zur Identifikation und dem Umgang mit Hochbegabten in der Praxis sehr hilfreich sein. Und obwohl die Anzahl Hochbegabter nicht sehr hoch ist, sollte jedem hochbegabten Kind die Chance zustehen, erkannt und gefördert zu werden. Bereits im Rahmen der Ausbildung zur Volksschullehrerin über Hochbegabung zu informieren – ausreichend und nicht nur am Rande, wie es im Moment der Fall zu sein scheint –, könnte sich nicht nur auf das Erkennen von hochbegabten Kindern und die Arbeit mit diesen positiv auswirken, sondern eventuell sogar ein Interesse für eine spätere Fortbildung in diesem Bereich wecken. Fortbildungen sind vielleicht tatsächlich nur dann notwendig, wenn ein hochbegabtes Kind in der Klasse ist und es darum geht, für dieses Kind die bestmöglichen Fördermaßnahmen zu ersinnen, wobei grundlegende Informationen zum Thema auch schon in der Ausbildung deutlich (vielleicht sogar als Schwerpunkt) angesprochen werden sollten. Denn die Auseinandersetzung mit der Hochbegabungsthematik hat den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge auch Vorteile für normalbegabte bzw. schwache SchülerInnen, da deren Stärken vermehrt gesehen und gefördert und nicht ausschließlich die Mängel fokussiert werden. Auch schwache SchülerInnen können davon profitieren, wenn nicht nur deren Defizite im Blickfeld liegen, sondern vor allem das betont wird, was diese SchülerInnen bereits gut beherrschen und eventuell noch steigern oder gar perfektionieren können.

Vor allem die besondere Problematik hochbegabter Mädchen sollte bereits in der Ausbildung verstärkt angesprochen werden. Dabei könnte deutlich gemacht werden, was es für hochbegabte Mädchen bedeuten kann, nicht erkannt zu werden. Jene Auswirkungen, wie beispielsweise Underachievement, psychosomatische Störungen

usw., welche hochbegabten Mädchen nicht nur den Schulalltag, sondern das ganze Leben deutlich erschweren, könnte den zukünftigen Lehrerinnen überzeugend aufgezeigt werden. Besonderes Augenmerk sollte hierbei auf der Identifikation der hochbegabten Mädchen liegen. Den angehenden Lehrerinnen sollte nahegelegt werden, sich jedes Mädchen ihrer Klasse(n) genau anzusehen, zu beobachten und eine Hochbegabung stets in Erwägung zu ziehen. Denn das Problem der hochbegabten Mädchen liegt den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge, viel mehr an den Schwierigkeiten der Identifikation als dem darauffolgenden Umgang mit den Betroffenen. Hier ist wiederholt die Argumentation von Hoyningen-Süess und Lienhard (1998, 17f) passend, dass eine Hochbegabung, so wie es auch für Behinderungen wichtig ist, möglichst früh erkannt werden muss und die Entwicklung hochbegabter Menschen Begleitung bedarf (ebd.). Da diese Begleitung unter anderem oder gar zum Großteil durch die LehrerInnen erfolgt, müssen diese sich mitunter bewusst sein, dass Hochbegabungen auch dort sein können, wo sie keiner sofort vermuten würde, denn auch ein lernschwaches Mädchen oder eine Schülerin mit einer Behinderung wie ADHS kann hochbegabt sein. Daher wäre es sinnvoll, auch alle im heilpädagogischen Bereich tätigen Personen über hochbegabte Mädchen zu informieren. So kann noch einmal auf Harders (2009, 80) Behauptung zurückgegriffen werden, dass es notwendig ist, alle im heilpädagogischen Bereich als auch im Regelschulwesen Tätigen über Begabungsförderung zu informieren, da nur wenige LehrerInnen über Kenntnisse in beide Richtungen verfügen, der Behinderungs- und der Hochbegabungsbereich jedoch nicht selten miteinander zu tun haben oder ineinander übergehen (ebd.).

Des Weiteren könnte in der Ausbildung darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Erkennen eines hochbegabten Mädchens auch an der Zuschreibung veralteter Rollenbilder scheitern kann. Allein mit diesem Bewusstsein kann eventuell bereits ein Erkennen ermöglicht werden, welches ansonsten vielleicht nicht stattfinden würde.

Literatur

- Baeriswyl-Rouiller, I. (1991): Die Situation autistischer Menschen. Ergebnisse einer Untersuchung der Schweizerischen Informations- und Dokumentationsstelle für Autismusfragen. Bern und Stuttgart: Paul Haupt
- Bergsmann, R. (2000). Hochbegabung. Eine Chance. Wien: Facultas
- Biewer, G. (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bortz, J., Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u.a.: Springer
- Brackmann, A. (2005). Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel? Die seelischen und sozialen Aspekte der Hochbegabung bei Kindern und Erwachsenen. Stuttgart: Pfeiffer
- Brandenstein, M. (2003). Hochbegabt? Besondere Begabungen erkennen und gezielt fördern. Berlin: Cornelsen
- Busse, S. (2007). Integration von hochbegabten Schülerinnen und Schülern in Unterricht und Schulleben der Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Theorie der multiplen Intelligenz. Berlin: Hopf
- Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (2003). o. T. <http://www.dghk.de/hochbegabung.html> [1] (Download: 7.10.2010)
- Ey-Ehlers, C. (2001). Hochbegabte Kinder in der Grundschule – eine Herausforderung für die pädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Identifikation und Förderung. Stuttgart: ibidem
- Eyre, D. (1997). Able Children in Ordinary Schools. London: David Fulton
- Feger, B. Prado T. M. (1998). Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus
- Feger, B. (2002). Probleme hochbegabter Mädchen und Frauen. In: Wagner, H. (Hrsg.): Hoch begabte Mädchen und Frauen. Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede, Tagungsbericht. Bad Honnef: Bock, 29-42
- Fels, C. (1999). Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bern u.a.: Haupt
- Fiebig, J. N. (2004). Die Entwicklung begabter Mädchen und ihre Berufsziele: Ein Kommentar. In: Fitzner, T., Stark, W. (Hrsg.): Genial, gestört, gelangweilt? AD(H)S, Schule und Hochbegabung. Weinheim u.a.: Bertz, 277-298

- Fietze, K. (2010). Kluge Mädchen. Frauen entdecken ihre Hochbegabung. Berlin: Orlanda
- Fleiß, I. (2006). Hochbegabung und Hochbegabte. Mit Berichten Betroffener. Marburg: Tectum
- Fortenbacher, A. (2006). Hochbegabung bei Vor- und Grundschulkindern. Verhaltensmerkmale, Risiken, Förderung. Saarbrücken: VDM
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, 371-395
- Hampson, D. S. (2006). Persönlichkeitsmerkmale von hoch begabten Kindern in Förderprogrammen, Dissertation. Bern: Soziothek
- Hany, E. A., Heller K. A., Drewelow, H. (1992). Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen. Bern: Huber
- Hany, E. A. (2001). Identifikation von Hochbegabten im Schulalter. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe, 42-169
- Harder, B. (2009). Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich. Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus. In: Heilpädagogik online 02/09 http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf, 64-89 (Download: 26. 9. 2010)
- Harland, S. (2003). Hyperaktiv oder hochbegabt? Bergisch-Gladbach: Ehrenwirth
- Heinbokel, A. (2002). Enrichment und Akzeleration als Möglichkeiten schulischer Förderung hoch begabter Kinder. In: Solzbacher, C., Heinbokel, A. (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster: LIT, 65-75
- Heller, K. A. (2001). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Heller, K. A., Perleth, C., Lim, T. L. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Hrsg.). Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 147-170

- Heller, K. A., Reimann, R., Senfter, A. (2005). Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und fördern. Münster: LIT
- Horsch, H., Müller, G., Spicher, H. (2006). Hochbegabt - und trotzdem glücklich. Was Eltern, Kindergarten und Schule tun können, damit die klügsten Kinder nicht die Dummen sind. Hamburg: Cecilie Dressler
- Hoyningen-Süess, U., Lienhard, P. (1998). Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Ed. SZH/SPC
- Kerr, B. (2000). Guiding Gifted Girls and Young Women. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Hrsg.), u.a.: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford u.a.: Elsevier Science, 649-658
- Klement, K. (2005). Beobachten lernen – Begabungen entdecken. Ein pädagogisch-ganzheitliches Praxismodell. Münster: LIT
- Kobi, E.E. (2004). Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Berlin: BHP-Verlag, 6. bearbeitete und ergänzte Auflage
- Langeneder, A. (1997). Selektive Begabtenförderung? Probleme und Möglichkeiten. Frankfurt am Main: Lang
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2009). Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lowe, H. (2002). The National Strategy on Gifted Education: Teacher Training within the „Excellence in Cities“ Initiative. In: Solzbacher, C., Heinbokel, A. (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster: LIT, 154-166
- Martzog, P., Stöger, H., Ziegler, A. (2009). Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter. In: Heilpädagogik online 02/09 http://www.heilpädagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf, 90-112 (Download: 1. 11. 2010)
- Mayring, P. (1993). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Beltz, 11. Auflage

- Mähler, B., Hofmann, G. (1998). Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Mönks, F. J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E. A., Nickel, H. (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen. Bern: Hans Huber, 17-22
- Mönks, F. J. (2001). Begabungen erkennen – Begabte fördern. Bericht zum Kongress in Salzburg vom 12.-14.10.2000. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung
- Perleth, C. (2000). Hochbegabung. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, 662-273
- Platon (1994). Sämtliche Werke Band 2. Lysis, Symposion, Phaidon, Kleitophon, Politeia, Phaidros. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Popova, L. V. (2004). Frauen und Hochbegabung. In: Fitzner, T., Stark, W. (Hrsg.): Genial, gestört, gelangweilt? AD(H)S, Schule und Hochbegabung. Weinheim u.a.: Bertz, 299-318
- Remschmidt, H., Schmidt, M., Poustka, F. (2001). Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Bern: Hans Huber
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Hrsg.), u.a.: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford u.a.: Elsevier Science, 367-383
- Richter, A. (2003). Hochbegabung. Information für Lehrer. St.Pölten: NÖ Landesakademie
- Rohrmann, T. (2009). Individuelle Förderung begabter Grundschüler. Evaluation eines Schulversuchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sarimski, K. (2005): Psychische Störungen bei behinderten Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe
- Schätz, U. (2002). Freiräume schaffen - Möglichkeiten zur Förderung hochbegabter Mädchen im Grundschul- und Sekundarbereich. In: Wagner, H. (Hrsg.): Hoch begabte Mädchen und Frauen. Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede, Tagungsbericht. Bad Honnef: Bock, 113-115

- Schenz, Ch. (2004). Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik online 01/04 http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0104.pdf, 3-25 (Download: 30.7.2010)
- Shaw, S. (1976). History of the ottoman empire and modern turkey. Volume 1: Empire of the Gazis: The Rise and Decline of the ottoman Empire 1280 – 1808. Cambridge: University Press
- Sontag, C., Schäfer, J. (2009). Fördermöglichkeiten für Hochbegabte. In: Heilpädagogik online 02/09 http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf, 113-137 (Download: 4. 8. 2010)
- Stapf, A. (2000). Hochbegabte Mädchen: Eine Risikogruppe? In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.): Kinder mit besonderen Begabungen. Erkennen– Beraten – Fördern. Kiel: Kultusministerium, 39-44
- Stapf, A. (2002). Geschlechterunterschiede. Begabungsentwicklung bei Mädchen und Jungen am Beispiel intellektueller Hochbegabung. In: Wagner, H. (Hrsg.): Hoch begabte Mädchen und Frauen. Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede (Tagungsbericht). Bad Honnef: Bock, 11-28
- Stapf, A. (2004). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit – Entwicklung – Förderung. München: C. H. Beck
- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted. A Perspective on Alternative „Metaphors of Mind“. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Hrsg.), u.a.: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford u.a.: Pergamon, 185-207
- Stöger, H. (2009). Die Identifikation Hochbegabter basierend auf einem systemischen Begabungsansatz und deren Relevanz für Begabte. In: Heilpädagogik online 02/09 http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf, 35-63 (Download: 5.10.2010)
- Tannenbaum, A. J. (2000). A History of Giftedness in School and Society. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Hrsg.), u.a.: International Handbook of

- Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford u.a.: Elsevier Science, 23-54
- Treffert, D. A. (2006). Extraordinary people. Understanding Savant Syndrome. Lincoln: Back in Print
- Vom Scheidt, J. (2004). Das Drama der Hochbegabten. Zwischen Genie und Leistungsverweigerung. München: Kösel
- Waldmann, M., Weinert, F. E. (1990). Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung. Göttingen: Hogrefe
- Wermke, M., Kunkel-Razum, K., Scholze-Stubenrecht, W. (2007). Duden. Das Fremdwörterbuch. Mannheim u.a.: Dudenverlag
- Weyringer, S., Oswald, F., Seyr, B. (2009). ECHA Österreich – ein Markenzeichen für Begabungsförderung und Schulentwicklung. Wien u.a.: LIT
- Willmann, H., Türck, G., Messinger, H. (2002). Langenscheidts Taschenwörterbuch Englisch. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Winner, E. (2004). Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta
- Winner, E. (2007). Kinder voll Leidenschaft. HochBegabungen verstehen. Berlin: Dr. W. Hopf
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 1, No. 1, Art. 22, Januar 2000. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, [1-9] (Download: 23.08.2010)
- Yewchuck, C., Lupart, J. (2000). Inklusive education for gifted students with disabilities. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Hrsg.), u.a.: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford u.a.: Elsevier Science, 659-672
- Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person. Aktiotop- und Soziotopförderung. In: Heilpädagogik online 02/09 http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf, 5-34 (Download: 5.10. 2010)

Anhang

Anhang A

Kurzfragebogen, Interviewleitfäden

Alter:

Schule:

Im Beruf seit:

Erfahrung mit dem Thema:

Fortbildung durch:

Hochbegabtes Kind in der Klasse:

Aktuell:

Mädchen oder Bub:

Leitfaden für informierte Lehrerinnen

Erfahrung

Welchen Zugang haben Sie zum Thema Hochbegabung? Was haben sie darüber bereits gehört, gelesen oder gesehen? Erzählen Sie einfach mal.

Haben Sie in Ihrem beruflichen Alltag Erfahrungen mit hochbegabten Kindern gemacht? Wenn ja, welche?

Welche Erfahrungen haben Sie insbesondere mit hochbegabten Mädchen gemacht?

Welche Erfahrungen haben KollegInnen/FreundInnen/Bekannte diesbezüglich gemacht?

Verständnis/Wissen

Was macht für Sie einen hochbegabten Menschen aus?/ Alternativ: Welche Charaktereigenschaften, Fähigkeiten und Interessen schreiben Sie einem hochbegabten Menschen zu?

Gibt es Ihrem Wissen nach Unterschiede zwischen Mädchen und Buben bezüglich ihrer Hochbegabungen? Wenn ja, welche?

Können hochbegabte Mädchen, Ihrem Wissen nach, besondere Probleme haben? Alternativ: Könnten hochbegabte Mädchen aufgrund ihrer Hochbegabung besondere Schwierigkeiten haben, die normalbegabte Kinder bzw. hochbegabte Buben in der Regel nicht haben?

Identifikation

Woran können Sie hochbegabte Kinder erkennen?/ Alternativ: Wie muss sich ein hochbegabtes Kind verhalten, um von Ihnen als hochbegabt erkannt zu werden?

Woran können Sie insbesondere ein hochbegabtes Mädchen erkennen?

Umgang

Wie gehen Sie mit einem hochbegabten Mädchen in Ihrer Klasse um?/ Wie würden Sie damit umgehen?

Wie kann man hochbegabte Mädchen unterstützen und fördern?

Fortbildung

Welche Auswirkungen hat ihr Wissen zum Thema Hochbegabung auf Ihren beruflichen Alltag?

Inwiefern können hochbegabte Mädchen in Ihrer Klasse von Ihrem Wissen profitieren?

Leitfaden für nicht-informierte Lehrerinnen

Welchen Zugang haben Sie zum Thema Hochbegabung? Was haben sie darüber bereits gehört oder gelesen? Erzählen Sie einfach mal.

Erfahrung

Haben Sie in Ihrem beruflichen Alltag Erfahrungen mit hochbegabten Kindern gemacht? Wenn ja, welche?

Welche Erfahrungen haben Sie insbesondere mit hochbegabten Mädchen gemacht?

Welche Erfahrungen haben KollegInnen/FreundInnen/Bekannte diesbezüglich gemacht?

Verständnis/Wissen

Was macht für Sie einen hochbegabten Menschen aus?/ Alternativ: Welche Charaktereigenschaften, Fähigkeiten und Interessen schreiben Sie einem hochbegabten Menschen zu?

Könnten Unterschiede zwischen Mädchen und Buben bezüglich ihrer Hochbegabungen existieren? Wenn ja, welche?

Könnten hochbegabte Mädchen Ihrer Meinung nach besondere Probleme haben? Wenn ja, welche? /Alternativ: Könnten hochbegabte Mädchen aufgrund ihrer Hochbegabung besondere Schwierigkeiten haben, die normalbegabte Kinder bzw. hochbegabte Buben in der Regel nicht haben?

Identifikation

Woran könnte man hochbegabte Kinder erkennen? Alternativ: Wie müsste sich ein hochbegabtes Kind verhalten, um von Ihnen als hochbegabt erkannt zu werden?

Woran könnte man ein hochbegabtes Mädchen erkennen?

Umgang

Wie würden Sie mit einem hochbegabten Mädchen in Ihrer Klasse umgehen?

Wie könnte man hochbegabte Mädchen unterstützen und fördern?

Fortbildung

Was halten Sie von Fortbildungen zum Thema Hochbegabung?

Wie könnten hochbegabten Mädchen von Fortbildungen für LehrerInnen profitieren?

Anhang B

Kurzfragebögen, Interviewtransskripte

Kurzfragebogen Interview Nr. 1

Alter:	53
Schule:	Volksschule in Graz Umgebung
Im Beruf seit:	27 Jahren
Erfahrung mit dem Thema:	Ja, persönlich und durch Fortbildung etc.
Fortbildung durch:	Fachliteratur, Seminare zum Thema mathematische Hochbegabungsförderung, Organisation von Mathematik-Wettbewerben für hochbegabte Kinder
Fortbildung liegt wie lange zurück:	seit ca. 8 Jahren, bildet sich laufend weiter
Hochbegabtes Kind in der Klasse:	Ja
Aktuell:	Ja
Mädchen oder Bub:	immer Buben

1 *Interviewtransskript 1*

2 I: Welchen Zugang haben Sie zum Thema Hochbegabung? Was haben Sie darüber
3 bereits gehört, gesehen oder gelesen? Erzählen Sie einfach.

4 A: Naja man sieht öfters Beiträge im Fernsehen, man kann auch was drüber lesen,
5 besonders interessant ist aber wenn man solche Hochbegabten selber erlebt und da
6 hab ich auch schon etliche erlebt. Zum Beispiel im vergangenen...diesen Sommer in
7 Berlin zum Beispiel bei einem Wettbewerb, wo die besten aus verschiedenen

8 Ländern eingeladen wurden und dann sieht man schon diese sehr hochbegabten
9 jungen Leute.

10 I: Und was hat grundsätzlich Ihr Interesse an dieser Thematik geweckt?

11 A: Ich denk mir, wenn man Begabungen findet, dass man die fördern sollte. Dass
12 man Kinder genau in diesem Bereich fördern soll. Dass man die Begabungen nicht
13 verkümmern lassen soll und schauen, dass man das Interesse noch mehr weckt.

14 I: Und haben Sie in ihrem beruflichen Alltag konkrete Erfahrungen mit hochbegabten
15 Kindern gemacht, von denen Sie berichten könnten?

16 A: Spezielle Fälle treff ich vorwiegend bei der Mathematik Olympiade, wo wirklich
17 hochbegabte Leute drinnen sitzen und die anders reagieren als andere. Also die
18 wirklich ganz ganz Hochbegabten leben, kommt mir vor, manchmal in ihrer eigenen
19 Welt. Also ja, und im Unterricht fallen sie auch auf logischerweise, werden von
20 manchen beneidet aufgrund ihres Intelligenzquotienten und überhaupt weil sie so
21 intelligent sind und einen schnellen Überreißer haben. Haben aber auf der anderen
22 Seite oft die sozialen Probleme, sind oft sehr schwer zu integrieren.

23 I: Sie haben vor dem Interview schon gesagt Sie hätten im Laufe der Zeit mehr mit
24 hochbegabten Buben zu tun gehabt. Können Sie auch von Erfahrungen mit
25 hochbegabten Mädchen berichten?

26 A: Das is' peinlich, aber im Moment fällt mir kein so ein extrem hochbegabtes Mäd
27 ein. Außer die Musikerinnen. Aber die waren nicht in meiner Klasse. Aber die
28 Mädchen fallen wahrscheinlich nicht so auf, die machen das verdeckt. Im
29 mathematischen Bereich fällt mir auch eine ein, aber das war nicht meine Schülerin.

30 I: Das wäre sowieso meine nächste Frage: Welche Erfahrungen haben KollegInnen,
31 FreundInnen oder Bekannte usw. diesbezüglich gemacht?

32 A: Aso ja, also das is ein Mädchen, die wirklich früh erkannt wurde und auch
33 gefördert wurde und auch in diesem Bereich immer weiter gefördert wurde, und auch
34 immer Interesse gezeigt hat. Also wo man Interesse erkannt hat, entdeckt hat, da
35 wurde dann auch weitergemacht. Auch im musischen Bereich gibt's ein paar wo ich
36 weiß die sind hochbegabt. Die haben dann einen guten Musiklehrer für ihr Instrument

37 bekommen und sind dann da weiter gefördert worden. Die Mathematikerin is schon
38 bei uns immer gehänselt worden. Sie war aber auch nicht sozial. Sie war gemein zu
39 den anderen, hat ihnen nicht geholfen und so. Und die anderen Kinder waren zu ihr
40 gemein. Wenn sie dann aber mal was nicht gekonnt hat, hat sie Kopfweg gehabt.
41 Das war immer so. Sie hat was nicht geschafft und dann is' ihr schlecht gegangen
42 und sie hat gesagt sie tut nix mehr, weil's ihr nicht gut geht. Das is' schon lang her.
43 Ich weiß aber, dass sie mittlerweile Physik studiert. Sie is' also erfolgreich geblieben.
44 Immer ist es ja nicht so. Ich kann mich an so ein *Wunderkind* erinnern. Das war mit 3
45 oder 4 Jahren in den Medien und später hat es die Klasse wiederholt. Sowas gibt's
46 nämlich auch. Ein Mädchen war zum Beispiel in der Volksschulklasse meiner
47 Tochter, die is' von den Eltern auch als Wunderkind präsentiert worden. Die war aber
48 keines. Sie haben sie so hingestellt aber sie war keines. Und eine fällt mir noch ein.
49 Die hat in der Volksschule eine Klasse übersprungen und im Gymnasium sind sie
50 dann draufgekommen, dass sie gar nicht hochintelligent ist. Das kann auch
51 passieren. Da sind die Eltern dahinter. Die üben Druck aus, weil sie gern ein
52 hochbegabtes Kind hätten. Meistens stehen ehrgeizige Eltern hinter hochbegabten
53 Kindern. Vor ein paar Jahren hatten wir ein Geschwisterpaar in der Schule, die
54 waren wirklich hochbegabt und zwar beide Musiker. Zuerst das Mädchen, dann auch
55 der Bruder.

56 I: Was macht denn ganz allgemein für Sie einen hochbegabten Menschen aus?

57 A: Hm.

58 I: Ich meine welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen würden Sie so einem
59 Menschen zuschreiben?

60 A: Ich denke ein hochbegabter Mensch sollte verschiedene Fähigkeiten haben.
61 Einerseits natürlich eine gewisse Intelligenz oder ein eben ein schnelles Überreißen
62 von Dingen, kann schnell lernen. Aber er sollte auch soziale Kompetenz haben. Das
63 wäre ganz wichtig, dass diese beiden Dinge zusammenspielen. Das gehört für mich
64 zusammen, weil eins alleine kann nicht existieren. Weil wenn ich so hochbegabt bin
65 und ich habe nicht die Möglichkeit oder die Fähigkeit mit Menschen zu
66 kommunizieren, dann is' das zwar ein hochbegabter Mensch aber trotzdem fehlt ihm
67 was Essenzielles.

68 I: Was haben hochbegabte Kinder ihrer Erfahrung nach für Interessen?

69 A: Also Hochbegabte sind in verschiedene Richtungen interessiert und wollen immer
70 neue Dinge kennenlernen. Und nehmen die Herausforderung an. Sie sehen
71 irgendwas, was sie interessieren könnte und da setzen sie an und machen weiter.
72 Und sie machen sogar selbst von allein was, ohne dass sie dazu gezwungen
73 werden. Während die Kinder, die nicht hochbegabt sind müssen da was tun und da
74 was tun, und finden das lästig. Für Hochbegabte ist das eine Freude. Sie machen
75 das freiwillig und weil sie eben ihr Wissen erweitern wollen.

76 I: Gibt es Ihrem Wissen oder Ihrer Erfahrung nach Unterschiede zwischen Mädchen
77 und Buben, bezogen auf die Hochbegabung?

78 A: Naja ich mein im Großen und Ganzen kann man natürlich sagen, dass die
79 Burschen im Technischen, aber es ist ja auch irgendwie ein Vorurteil weil's auch
80 Mädchen gibt, die da begabt sind, aber die wählen da andere Dinge. Ich glaub
81 Mädchen können zum Beispiel im Bereich der Medizin mit ihren Hoch, mit ihren
82 großen Begabungen genauso viel herausfinden und forschen oder so. Aber im
83 technischen Bereich und der Wirtschaft werden eher die Männer die Nase vorn
84 haben. Man sagt zwar immer „Frauen in die Technik“, aber prinzipiell wird's nicht so
85 einfach sein an die Spitze zu kommen, wegen dem Denken, das man noch hat. Also
86 wenn man sich die TU vorstellt und da steht jetzt eine Frau tut man sich einfach noch
87 schwer glaub ich. Und wenn man schaut die großen Positionen werden fast überall
88 von Männern vergeben, außer in der Politik. Na, da hama dann schon Königinnen
89 und Präsidentinnen. Da: Ja, aber sonst net wirklich so viel.

90 I: Können hochbegabte Mädchen Ihrer Meinung nach spezielle Probleme haben?
91 Probleme die hochbegabte Buben vielleicht nicht haben?

92 A: Ich würde sagen jeder der anders ist, hat Probleme. Weil immer wenn du was hast
93 was anders ist als die anderen, kommen schnell die Neider. Man wird von den
94 anderen runtergemacht um sich selbst zu erhöhen. Ich glaube jeder Hochbegabte
95 hat Probleme.

96 I: Und denken Sie, dass da Unterschiede bestehen zwischen Mädchen und Buben?

97 A: Naja die Mädchen outen sich nicht. Die Burschen outen sich eher. Manche outen
98 sich wieder zu viel und sagen sie können's obwohl sie's nicht können. Aber das is'
99 wieder eine andere Kategorie von Menschen. Aber das mit den Mädchen is' vielleicht
100 eine falsche Meinung, aber das is' halt mein Gefühl. Obwohl: Es gibt ja gar keine
101 falschen Meinungen.

102 I: Woran können Sie ein hochbegabtes Kind erkennen?

103 A: Also immer dann wenn ich viele Fragen stelle. Ich stelle viele Fragen. Und ich
104 merk dann immer wenn die mitdenken, die Antworten kommen, wenn sie irgendwas
105 anzweifeln und sagen „das geht ja nicht“ weil's nicht geht und das nicht so einfach
106 is'. Also ich kann's erkennen durch die Antworten-Fragestellungen die sie geben und
107 das is' dann relativ schnell zu erkennen. Ich mein es gibt ja Begabungen in so viele
108 Richtungen. Bei mir waren es bis jetzt halt nur mathematische Hochbegabungen in
109 der Klasse. Das is' halt meins. Das fällt mir auch auf. Andere würden mir vielleicht
110 weniger auffallen weil ich mich nicht so gut auskenn' damit. Obwohl mir eine
111 musikalische schon auch auffallen würd. Die mathematische is' halt auch häufiger.
112 Und die Familie weiß sowieso immer mehr, was da dahinter steckt. In erster Linie
113 erkennt ja die Familie die Begabung. Eigentlich müsst man's schon früher erkennen,
114 weil eigentlich schon als Kleinkind

115 I: Bezogen auf das Erkennen von hochbegabten Kindern: Denken Sie Mädchen
116 verhalten sich anders bzw. sind an anderen Dingen zu erkennen als Buben?

117 A: Mädchen sind definitiv anders. Schwer zu sagen wie, aber anders. Ich denk mir
118 wenn ein Mädchen hochbegabt is, die können sich gut anpassen. Die sagt sich „ok
119 das wird von mir erwartet“. Das würden die Burschen weniger machen, eher die
120 Mädchen. Das Erschwert natürlich das Erkennen. Mädchen können sich auch
121 oftmals schlechter verkaufen, hab ich den Eindruck.

122 I: Wie würden Sie mit einem hochbegabten Mädchen umgehen, wenn sie eines in
123 der Klasse hätten?

124 A: Ich würd mich freuen drüber. Ich würd sie loben. Ich würd sie nicht so hinstellen:
125 Das was sie kann müssen die anderen auch können. Aber es is' super was sie kann

126 und sie soll dran weiterarbeiten. Also ich würde schon schauen, dass ich sie weiter
127 fördern kann und dass sie in irgendeine Richtung weitergeht und gefördert wird.

128 I: Wie würden diese Fördermaßnahmen aussehen?

129 A: Naja auf jeden Fall mit Elternkontakt. Da liegt eine große Begabung vor. Kann
130 man damit was machen? Und ja. Aber ich bin total gegen die Hochbegabtschule.
131 Da hab ich wirklich ein Problem damit. Eine gute Mischung is' immer gut, aber wenn
132 nur Hochbegabte zam sind. Die sind ja oft eingebildet, so „wir sind was, und die
133 anderen nix“ und da entsteht dann ein Konkurrenzkampf sondergleichen. Ich bin
134 gegen Hochbegabungsschulen. Förderung: Ja, aber keine Isolation an einer
135 Hochbegabtschule. Man kann ja schauen dass man zusätzliche Angebote findet,
136 wo sie sich dann ausleben können. Ich kenn diese Schule nicht an die ich jetzt denke
137 aber ich kann mir nicht vorstellen, dass das gut für's Klima is'. Ich weiß nicht ob dort
138 große Rivalität herrscht. Ich weiß aber als Beispiel von einer Geigerin die am
139 Mozarteum war. Das war schlimm, da hat jeder gegen jeden gekämpft und nur mehr
140 Konkurrenz.

141 I: Welche Auswirkungen hat ihr Wissen auf den beruflichen Alltag?

142 A: Auswirkungen hat eher meine Erfahrung. Man braucht auch so ein gewisses
143 Feeling, ein Sich-Einlassen-auf-die-Kinder. Hinschauen, sich einlassen auf die Leute,
144 auf Bewegungen schauen und fühlen. Hochbegabung is' ja etwas bewegliches,
145 etwas dynamisches, da verändert sich immer was. Und es kann auch verloren
146 gehen. Ich habe Begabungen beobachtet, die sind nicht dann wieder verschwunden.
147 In der Volksschule war der Eindruck da, dass da ein Hochbegabung is' und im
148 Gymnasium war's dann irgendwann wieder weg. Da war die Förderung vielleicht
149 nicht gut.

150 I: Haben Sie den Eindruck, dass hochbegabte Kinder von ihrem Wissen profitieren
151 können?

152 A: Ja schon. Glaub schon ja. Also erstens, dass hier viele sensibilisiert werden. Das
153 Ziel is' ja jetzt alle irgendwo mitzunehmen, ja. Und es sollen aber die Guten nicht auf
154 der Strecke bleiben.

Kurzfragebogen Interview Nr. 2

Alter: 54

Schule: Volksschule in Graz (Praxisschule)

Im Beruf seit: 34 Jahren

Erfahrung : Ja, persönlich und durch Fortbildung etc.

Fortbildung durch: Informationsveranstaltung zum Thema, Vorträge, Broschüren zum Thema, Fachliteratur

Fortbildung liegt wie lange zurück: ca. 3 Jahre

Hochbegabtes Kind in der Klasse: Ja

Liegt wie lange zurück: vor 1 und vor 4 Jahren

Aktuell: Nein

Mädchen oder Bub: 2 Buben

1 *Interviewtransskript 2*

2 A: Also diesen Vortrag, oder diese Informationsveranstaltung habe ich genutzt weil
3 ich eben so ein Kind in der Klasse hatte. Ja, da hab ich diesen Vortrag besucht und
4 dazu gab's dann auch so eine Broschüre oder mehr noch eine Zeitschrift, die genau
5 mit dem Thema ausgestattet war und das hab ich dann mit dem Hintergrund dieses
6 Kind zu kennen wahrgenommen und das hab ich dann gelesen. Das war natürlich,
7 wenn man selbst grad aktuell so jemanden hat, auf den das zutrifft, dann war's
8 interessant. Ich les immer wieder was über Begabtenförderung oder
9 Begabtenschulen und so, aber es ist für einen dann nicht so aktuell, wenn man nicht
10 selbst damit zu tun hat. Und das hab ich eben gehabt. Dieses Thema ist ja erst in
11 den letzten Jahren aktuell oder ins Bewusstsein gekommen - der Lehrer, der Eltern.
12 Dass Förderung nicht immer nur bedeutet, dass etwas nachzuholen ist, sondern

13 dass in gleichem Maße auch eine Förderung für entwickeltere Kinder oder geistig
14 ausgebildete Kinder oder einfach für Begabte sein soll. Ich schätz so 6 oder 7
15 Jahre ist es jetzt her, dass es auch ins Bewusstsein der Pädagogen gekommen ist,
16 dass etwas getan werden sollte. Wie ich ausgebildet wurde, war das ja
17 beispielsweise noch überhaupt nicht Thema.

18 I: Könnten Sie jetzt vielleicht ein bisschen genauer auf ihre persönlichen Erfahrungen
19 mit den beiden hochbegabten Kindern in ihren ehemaligen Klassen eingehen?
20 Erzählen Sie einfach was Ihnen dazu einfällt, was Ihnen in Erinnerung geblieben ist!

21 A: Es ist ja so, dass ich nach Montessori unterrichte. Und ich hab Familienklassen.
22 Das heißt, ich hab immer drei Stufen - die Erste, die Zweite und die Dritte. Und da
23 seh' ich's beim Arbeiten mit den Kindern sehr schnell wo der Stand ist, wo die
24 Entwicklung schon besonders große Sprünge gemacht hat, oder wo sie jetzt - ich
25 sag einmal - normal entwickelt sind und wie man halt im Bilderbuch Kinder in dem
26 Alter vorfinden sollte, aber genau überall steht eh nicht jedes Kind. Aber da
27 kristallisiert sich's dann sehr schnell heraus, wenn die Interessen sozusagen mit
28 älteren Kindern einhergehen und sie dort mitarbeiten. Da kann man sehr schnell
29 entdecken, wenn sie schon lesen können – wie viel sie lesen können. Ich hab
30 nämlich jetzt Erstklassler kriegt und da kristallisiert sich's eben raus, dass
31 Begabungen teilweise nicht gleich gut, also nicht in allen Fächern, sondern in
32 Sprache oder Mathematik. Und in dem ersten Fall, also von dem Buben, war des
33 auch so, dass, das war ein asiatisches Kind und den hab ich dann – mathematisch
34 war er sehr gut – in Deutsch, in Sprache und Schrift und Spracherwerb hat er dann
35 wie die erste Klasse mitgemacht - die Buchstabenerarbeitung, aber war dort auch
36 sehr clever und hat alles sehr schnell aufgenommen. Aber im mathematischen
37 Bereich war er halt immer bei den Älteren und ich hab ihn dann bereits im ersten
38 Schuljahr mit den Kindern der zweiten Klasse mitgeschickt. Also wir machen so
39 Kurse, einmal in der Woche – Mathematikkurs. Der ist dann sehr bald mit dem
40 nächsthöheren Kurs mitgegangen. In so einer Familienklasse kann ich sehr gut
41 reagieren. Da kommt er wirklich voll auf seine Rechnung. Besser als wenn ich's
42 separier. Und ich hab's auch freiwillig gelassen und gesagt: „Jetzt schau einmal und
43 probier“. Und des war des Eine wie ich versucht hab ihn zu fördern und wirklich
44 bewusst. Aber von der Seite ist auch so viel von Elternseite gekommen und da hab'

45 ich mich dann erkundigt, da is' auch die Mentalität, die Art im asiatischen Raum,
46 dass die sehr pochen, drillen, fordern die Kinder. Und den Eltern war des ein bissl zu
47 wenig wie wir hier Schule betreiben. Und die Mutter is' immer wieder gekommen: „Ja
48 sollt er nicht mehr? Und sollt er nicht?“. Also, er ist zuhause von Elternseite immer
49 mit mehr bestückt worden. Das war dann der Punkt wo wir auch, oder ich auch
50 zusammen mit unserer Psychologin – is' sie unter anderem – gesprochen hab – „wie
51 geh' ich damit um? Wie soll ich damit umgehen?“ Weil mir war des – Sie kennen
52 unser Schulsystem und unsere Art zu unterrichten und überhaupt wie bei uns die
53 Pädagogik vermittelt wird und unsere Mentalität und da is' es net so, dass man sagt:
54 „Immer mehr, immer mehr, immer mehr“. Also, da war ich ein bissl unsicher
55 inzwischen und hab mich dann erkundigt und da hab ich von einer Seite die
56 Information gekriegt: Ich kann die Empfehlungen an die Eltern weitergeben, dass sie
57 außerschulisch Förderung betreiben in gewissen Instituten, oder da gibt es ja
58 Angebote. Aber innerhalb hab' ich dann so weitergearbeitet – meine Pädagogik, die
59 Montessori, ist, dass es eben da diese Freiarbeitszeiten gibt und die kommt so
60 begabten Kindern sehr entgegen, weil sie ihrer Entwicklung entsprechend selbst was
61 nehmen können. So war der Bub immer gefordert. Dadurch, dass er das machen
62 konnte und viel Zeit dafür is', kann er das Angebot jederzeit annehmen und zeigt
63 nicht Anzeichen von Unterforderung, unterfordert zu sein. Bei ihm war's vor allem im
64 mathematischen Bereich, und wir haben's ja in der Montessoripädagogik nach oben
65 hin offen - bis zweistellig dividieren usw., würde es immer handelndes Material
66 geben. Er hat das mir zuliebe zwar, wenn ich ihm was zeigt hab', das Dividieren
67 zweistellig bereits mit 7 Jahren, zwar hingenommen und gemacht, aber ich hab' beim
68 Arbeiten mit ihm schon gemerkt: Der macht das alles schon im Kopf. Der braucht des
69 nicht und hat des so gemacht wie's gefordert wurde. Der hat selbst nicht zu den
70 Sachen gegriffen, ja das war das Interessante. Das hat er eh können. Ihn hat
71 Kosmisches interessiert oder Lesen oder Bücher oder Referate machen mit älteren
72 Kindern. Er hat sich dort einfach seinem Interesse entsprechend weiterbeschult
73 sozusagen. Aber nie negativ aufgefallen mit einer Unterforderung, also dass er
74 persönlich reagiert hätte. Ich hab versucht den Eltern zu vermitteln, dass Schule
75 Freude machen soll. Mittlerweile is' er im Gymnasium und angeblich sehr happy.
76 Mehr weiß ich leider nicht. Er war ja nur bis zur 3. Klasse bei mir, dann musste ich
77 ihn abgeben, aber ich denk, dass er da dann gleich weitergefördert wurde, also in

78 der Freiarbeit zum Beispiel. Er is' ja, obwohl er sehr klein war, von den anderen stark
79 bewundert worden, weil er persönlich nett war. Er hat sich vom Charakter her nicht
80 besonders hervorgetan. Und beim zweiten Kind, das ich voriges Jahr abgegeben
81 hab', is' das Gleiche. Er is' sehr zurückhaltend in seiner Art. Also man is' durchs
82 Arbeiten drauf gekommen, dass er das alles kann. Er war auch, waren beide
83 mathematisch und Sprache, also seitenlange Aufsätze geschrieben und
84 Geschichten. Ich glaub des is' unser Unterricht, der das ermöglicht weiter was zu
85 machen. Nicht, dass ich mich hinsetz' und sag': „Du kannst das schon. Was weiß ich
86 – quadrieren“, sondern ich habe das angeboten. „Ich zeig dir nochwas“ oder mit
87 Brüchen arbeiten, aber hab's nur getan, wenn er wollte. Ewig lange in Millionenhöhe
88 hat er Türme gerechnet, aber das wollt er selber und hat sich selbst die Türme
89 aufgestellt. Ich hab nicht gesagt: „Du solltest des und des und des“ sondern es is'
90 immer mehr gekommen. Nur das Angebot is' von mir gekommen. Kann man da
91 weiter zeigen? Aber des is' meine Art zu unterrichten, auch wenn er so hoch begabt
92 is'. Bei dem Kind waren die Eltern überhaupt net so dahinter. Beim asiatischen Kind
93 – das hat eine Schulstufe übersprungen. Ich glaub des hab ich noch net gesagt. Ja,
94 der hat bei mir die Erste gemacht, is' dann eben schon in der Ersten in Mathematik
95 mit der zweiten Klasse mit ab dem Halbjahr. Und dann ab dem Halbjahr haben wir
96 gesagt er kann auch mit dem Kurs – Deutschkurs einmal in der Woche – auch mit
97 der zweiten Klasse mit und es hat sich im Nu heraus gestellt, dass er auch in
98 Deutsch – und er hat die Buchstaben erst bei mir gelernt und des schreiben oder so,
99 aber des war so schnell. Er hat in kurzer Zeit das so schnell g'macht, dass er ab dem
100 Halbjahr auch in Deutsch mit der Zweiten mitgearbeitet hat und dann sogar mehr als
101 die Norm der zweiten Klasse. Dann haben wir gesprochen, auch mit den
102 Psychologen, weil er so klein ist. Wie geht's ihm persönlich? Is er selbstbewusst? Is'
103 er eigenverantwortlich für seine Sachen auch? Und das war dann schon der Grund,
104 dass das zugetroffen ist und er da Stärke bewiesen hat, dass wir ihn überspringen
105 haben lassen. Oder dass wir gesagt haben: Bei dem könnten wir's uns vorstellen.
106 Und beim Zweiten, der is' in seiner Persönlichkeit sehr ruhig, sehr zurückgezogen,
107 geht nicht heraus aus sich. Vom Intellekt her hätt er überspringen können. Das war
108 alles da, aber der war von der Persönlichkeit her so, dass er sich wohl gefühlt hat.
109 Der hat da erst lernen müssen an Stärke und Selbstbewusstsein, Sicherheit. Er war
110 so unsicher. Das haben auch die Eltern so wollen. Es war das Richtige für ihn. Ich

111 glaub ja, dass unsere Form des Unterrichts, die gemischten Gruppen, die
112 Heterogenität, der Begabung förderlich sind, Begabungen fördert, weil sie das Feld
113 da haben.

114 I: Sie haben angegeben, dass Sie mit hochbegabten Mädchen noch keine
115 Erfahrungen gemacht haben. Wissen Sie vielleicht von Erfahrungen die Kollegen
116 oder Kolleginnen diesbezüglich gemacht haben?

117 A: Solang ich da an der Schule bin – das sind jetzt 17 Jahre, die sehr innovativ
118 waren, also am obersten Stand der Forschung mittun, war's auch in der Schule noch
119 nie, dass ein Mädchen übersprungen hat, also dass dieser Antrag gestellt wurde und
120 mir is' es net bekannt. Und ich hab auch 34 Jahre Berufserfahrung. Ich glaub nicht,
121 dass es da schon mal so ein hochbegabtes Mädchen gegeben hat.

122 I: Was macht denn für Sie ganz generell einen hochbegabten Menschen aus?

123 A: Ah des is' interessant. Nachdem ich zwei so unterschiedliche Buben gehabt hab.
124 Na, ich kann nur sagen: Beide sind charakterlich unterschiedlich gewesen. Der eine
125 war, wie ich schon gesagt hab, eher zurückgezogen, introvertiert und der andere hat
126 die Stärke schon mitgebracht. Kann ich gar nicht sagen ob Hochbegabte ein
127 besonderes Bild haben. Die Erfahrung zeigt mir: Nein. Ich hab immer wieder
128 Begabte, die sehr tüchtig sind, sehr gut sind aber ich kann des jetzt net wirklich
129 sagen. Im Großen is' es halt: Wenn sie in der Persönlichkeit mehr gestärkt sind – das
130 merkt man ja auch wenn Kinder schon älter sind, wenn sie in die Schule kommen.
131 Die können einfach mit ihrer Person schon gut umgehen, mit der Organisation. Sie
132 sind schon in der Vorschulzeit gesättigt, stabil. Sie sind offener und ich merk sie tun
133 sich leichter wieder das Neue aufzunehmen und sich selber zu beschäftigen. Das
134 man das im Großen sagen kann, dass jene dann sehr oft vorpreschen, aber eben
135 auch die Begabten, nicht nur die Hochbegabten. Bei den beiden Buben is' des
136 einfach schon in die Wiege gelegt worden, glaub ich. Ich weiß nicht wo die das
137 abrufen. Das is' gigantisch für mich.

138 I: Sie haben schon berichtet, wie Sie bemerkt haben, dass diese beiden Buben
139 hochbegabt sind. Können Sie noch einmal ganz allgemein sagen woran Sie ein
140 hochbegabtes Kind erkennen?

141 A: Ich seh' das in der individuellen Arbeit mit ihnen, in der persönlichen Arbeit wo ich
142 des dann entdeck'. Und dann schau ich mehr hin. Das is' in meiner ersten Klasse
143 auch wieder. Ich hab ein Mädchen, die zart is' total und bei der man's vom Optischen
144 her gar net so sagen kann, aber die läuft jetzt so mit mit dem Buchstabenerwerb und
145 da bin ich drauf kommen, nur durchs individuelle Arbeiten, dass die des jetzt schon
146 alles lesen kann und versteht und da schau' ich dann mehr hin. Da schau ich noch
147 einmal und noch einmal und dann geht's schon los, dass ich sag' in der Freiarbeit:
148 Dir kann ich das und das schon geben. Die is' aber auch ruhig, die hätt' ich sonst
149 net entdeckt. Aber es is' so schwer zu sagen. Die, die ich bis jetzt gehabt hab, auch
150 die besonders guten, von denen is' keiner besonders vorgeprescht oder hätt
151 besonders viele Fragen gestellt. Gar nicht, dass ich da drauf gekommen wär'. Und
152 wenn ich so an meine Dienstjahre denk, dann is' es eher so, dass die Eltern sowas
153 sehen, weil sie sich sehr intensiv mit ihrem Kind beschäftigen. Ich glaub die halten
154 das Wissen alle einfach zurück. Vor allem der letzte, der hat das ganz bewusst
155 gemacht, weil der war von der Persönlichkeit her nicht so, dass er sich getraut hätte.
156 Die ganze Geschwisterreihe is' da so, dass ja, dass der wirklich erst geredet hat,
157 wenn man ihn gefragt hat. Also sehr schwierig zu erkennen auch. Diese Art von
158 hochbegabten Kindern hab ich noch nicht gehabt, die dann offensichtlich zeigen:
159 „Das kann ich alles“. Die, die das sagen, haben so ein starkes Selbstbewusstsein
160 und wenn man tiefer geht, sind die oft oberflächlich. Schau ich genau hin is' das noch
161 nicht gesetzt und gefestigt. Sie sind selbst vielleicht agil und unruhig, aber net
162 wirklich so, dass ich sag: „Da kann ich wo höher ansetzen“.

163 I: Denken bzw. wissen Sie davon, dass es Unterschiede zwischen Mädchen und
164 Buben bezüglich ihrer Hochbegabungen gibt oder geben könnte?

165 A: So wirklich hochbegabt im mathematischen Bereich hab ich bei noch keinem
166 Mädchen feststellen können. Vielleicht im Lesen. In der Haltung is' vielleicht ein
167 Unterschied. Da stimmt wirklich das Bild, das man so hat: Ja is' halt ein Mädchen
168 und die Buben sind agiler. Aber die wirklich gescheiten Buben haben aber auch
169 wieder so ein eher Mädchenverhalten gehabt. Die waren ruhiger. Die hatten so ein
170 Verhalten wie man's im Bilderbuch einem Mädchen zuschreibt. Die sind auch in
171 ihrem Benehmen, in ihrer Arbeitshaltung sehr sorgfältig, sehr gewissenhaft. Diese
172 Buben waren auch in ihrem Verhalten angepasster, wie sonst eher die Mädchen.

173 Und die Schwächeren sind dann oft im Verhalten auffälliger, weil irgendwo müssen
174 sie's ja ausleben, ihre Mängel.

175 I: Denken Sie, dass hochbegabte Mädchen besondere Probleme und
176 Schwierigkeiten haben können?

177 A: Da kann ich überhaupt nix sagen. Das geht so in die Persönlichkeit hinein, aber
178 nicht in die Begabung. Das is' eher so eine Persönlichkeitssache. Ja und wenn ich
179 an die beiden Burschen denk, die ich gehabt hab und die im mathematischen
180 Bereich so hervorragende Leistungen gebracht haben. Solche Mädchen hab ich
181 noch nie gehabt, die auffallend mit den Zahlen gut gespielt hätten.

182 I: Wenn Sie in der Zukunft ein hochbegabtes Mädchen in Ihrer Klasse hätten, wie
183 würden Sie mit diesem Mädchen umgehen? Wie würden Sie es fördern?

184 A: Das ganz Gleiche wie ich es vorher bei den Buben gesagt hab. Die kommen in die
185 gleiche vorbereitete Umgebung. Und ich würd wahrscheinlich genauso draufkommen
186 wie bei den Buben und schauen wie kann ich die fördern. Wo ist das Interesse? Also
187 ich würd ganz gleich wie die Buben, die ich vorher beschrieben hab, das Lernumfeld
188 und die Lernmöglichkeiten nützen. Ich würd schauen wo sie stehen und anbieten.

189 I: Hat die Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung und ihre persönliche
190 Erfahrung Einfluss genommen auf ihren beruflichen Alltag? Hat sich etwas
191 verändert?

192 A: Es hat sich in der Schullandschaft generell viel verändert dahingehend, weil es
193 bewusster gemacht wird und weil man hört und weiß es gibt für diese Kinder auch
194 Möglichkeiten, wo sie zusätzlich gefördert werden. Es war ja früher nicht so. Ich
195 persönlich kann sagen, dass sich schon was verändert hat aber das hat es schon
196 durch die Ausbildung zur Montessori-Pädagogik. Da sind manche schneller, manche
197 langsamer und das macht nix. Jeder kommt auf seine Kosten, eben auch sehr
198 Intelligente. Und durch die freie Arbeit fällt das weg das „Jetzt bin ich fertig. Was darf
199 ich tun?“ und ich muss zuerst überlegen was könnt ich dem jetzt geben. Das fällt halt
200 alles weg weil jeder was anderes arbeitet. Und seit ich das umgestellt hab und mich
201 mit dieser Pädagogik auseinandersetze und die schon total lebe, komm ich mit
202 Begabungen - ob es jetzt im Positiven is' und im Nachholen, im Mangel von

203 Begabungen, total nach. Das Thema Hochbegabung passt da auch gut mit rein. Wir
204 sehen die Individualisierung des Kindes im Mittelpunkt und das geht nur wenn ich
205 mich individuell mit dem Kind beschäftige und das seh' ich nur wenn ich mich direkt
206 mit dem Kind auseinandersetze und dort seh' wo es steht und dort ansetz', dann
207 fördere ich was. Und wenn ich aber die ganze Gruppe hab und einen Unterricht der
208 auf 20 Kinder ausgerichtet is' und Lehrvorführung, dann is' des halt viel schwerer.
209 Dort sieht man eher die Mängel und Defizite. Und die Hochbegabten sind dort eher
210 lästig weil sie unterfordert sind, weil sie mehr Bewegung bräuchten oder mehr
211 aufnehmen könnten oder sie sind ganz still und nix sagen. Das gibt's bei uns net.
212 Das hat sich hier erledigt.

213 I: Eine letzte Frage hätte ich noch: Inwiefern können hochbegabte Mädchen von
214 Ihrem Wissen profitieren?

215 A: Sie profitieren indem sie als individuelle Persönlichkeiten von mir wahrgenommen
216 werden und dementsprechend wird auf sie eingegangen. Ich schau hin und sehe ihre
217 Stärken und Schwächen und setze dementsprechend an und genau so können sie
218 sich entwickeln, im eigenen Tempo.

219 I: Vielen Dank, dass Sie sich für mich und dieses Gespräch Zeit genommen haben!

220 A: Gern!

Kurzfragebogen Interview Nr. 3

Alter:	48
Schule:	Volksschule in Graz Umgebung
Im Beruf seit:	25 Jahren
Erfahrung :	Ja, persönlich und durch Fortbildung etc.
Fortbildung durch:	Seminare zum Thema; Fachliteratur; Austausch in Foren; Gespräche mit Fachpersonen
Fortbildung liegt wie lange zurück:	laufend seit 5 Jahren
Hochbegabtes Kind in der Klasse:	Nein, aber hochbegabter Sohn
Liegt wie lange zurück:	-
Aktuell:	-
Mädchen oder Bub:	-

1 Interviewtransskript 3

2 I: Sie haben schon gesagt, dass das Thema Hochbegabung für Sie eine besondere
3 persönliche Bedeutung hat. Warum ist das so? Könnten Sie ihren persönlichen
4 Zugang zur Thematik bitte schildern?

5 A: Ja genau. Wie gesagt, ich hab einen persönlichen Zugang zu diesem Thema. Und
6 zwar bin ich selbst Mutter eines hochbegabten Kindes und zwar - mein Sohn ist
7 mittlerweile 15 Jahre alt - ja, die Anzeichen, dass er besondere Begabungen hat,
8 hat's schon in der frühen Kindheit gegeben. Wir haben sehr schnell gemerkt,
9 eigentlich schon im Kindergartenalter, dass er mit Zahlen sehr gut umgehen kann
10 und ja, das hat sich in der Volksschule noch mehr herauskristallisiert und ist immer
11 deutlicher geworden. Das war überhaupt nicht zu übersehen und ich möchte da jetzt
12 nicht in eine falsche Richtung abschweifen, aber es gehört für mich eigentlich dazu,

13 weil ohne meinen Sohn wär' ich nie dazu gekommen mich damit
14 auseinanderzusetzen, mit dieser Thematik. Also mein Sohn, obwohl wir schon
15 wussten, Hochbegabung war für uns damals kein Begriff. Wir haben gemerkt er ist
16 anders als andere Kinder. Er ist ein bisschen verschlossener, zurückgezogener. Er
17 ist, es ist für ihn schwierig soziale Kontakte herzustellen, mit anderen Kindern, ja in
18 Kontakt zu kommen. Und auf der anderen Seite hat er's genossen, wenn er allein
19 war. Er hat schon ganz früh sich alleine sehr gut beschäftigen können. Er hat nie
20 wen gebraucht, der ihn bespasst oder sich mit ihm beschäftigt. Er hat sehr gern, ja er
21 war sehr früh schon sehr interessiert an, ja an gewissen Bereichen, was jetzt nicht
22 unbedingt, ich sag jetzt mal, ich möchte' jetzt nicht zu sehr ins Detail gehen aber es
23 war nicht altersgemäß. Er hat sich einfach für Dinge interessiert, die in diesem Alter
24 ungewöhnlich waren. Zum Beispiel hat er sich schon früh für relativ komplizierte
25 physikalische Zusammenhänge interessiert. Und für uns war das, er war unser
26 erstes Kind und wir haben keine Erfahrungen gehabt. Wir haben aber trotzdem
27 gewusst: Unser Kind ist anders und deswegen müssen wir anders mit ihm umgehen,
28 als wir es vielleicht von Freunden und Bekannten kennen, dass sie mit ihren Kindern
29 umgehen, oder wie wir es uns bis dahin vorgestellt haben. Und das war eben nicht
30 so, und deswegen mussten wir unsere Erwartungen ein bisschen überdenken und
31 das war am Anfang gar nicht so leicht und vor allem in der Volksschule haben wir am
32 Anfang wenig Unterstützung bekommen. Wir hatten ja leider das Pech, dass unser
33 Sohn in eine Klasse gekommen ist, in der viele Kinder waren, die, ich sag mal einige
34 Defizite hatten und die mussten sehr stark unterstützt werden und die Lehrerin, und
35 das war natürlich auch gut, sie war sehr gut geeignet dafür und hat sich diesen
36 Kindern sehr stark gewidmet und hat's auch geschafft, dass alle ein gewisses
37 Lernziel erreicht haben und dass da die Schwächeren gut mitgekommen sind. Nur
38 leider ist unser Sohn bei dieser Lehrerin, oder bei dieser Art des Unterrichts - ich
39 möchte es gar nicht an der Lehrerin fest machen alleine - dass unser Sohn da nicht,
40 er ist auf der Strecke geblieben, sag ich jetzt. Und wir haben dann lang überlegt ob,
41 also wie wir ihm behilflich sein können und da hab ich angefangen mich mit diesem
42 Thema zu beschäftigen, und das war dann auch der erste Schritt, das erste Mal,
43 dass ich drüber nachgedacht hab: Was ist das eigentlich? Was unterscheidet mein
44 Kind von anderen? Kann ich das irgendwie beschreiben? Kann ich das festmachen,
45 was es ist? Er hat ja auf der einen Seite, in der Volksschule diese extremen

46 mathematischen Begabungen, diese Fähigkeiten entwickelt und war dann, es war
47 faszinierend. Es war für uns auch faszinierend. Es war für die Verwandten
48 faszinierend. Er hat aber auch Defizite gehabt. So war's ja nicht. Er hat erst lernen
49 müssen, wie er mit den anderen Kindern umgeht, wie er mit den anderen
50 kommuniziert, dass die ihn nicht immer schneiden, immer ausgrenzen. Das war zum
51 Beispiel für mich sehr schwer. Er hat sich sehr schwer getan das Tun und auch die
52 Emotionen von anderen Kindern so einzuordnen. Es war einfach schwierig. Es war
53 schwierig, er hat sich schwer getan im Umgang mit anderen. Das musste er erst
54 lernen. Ich kann mich jetzt gar nicht mehr erinnern wo mir das erste Mal, also wo der
55 Begriff, der Begriff Hochbegabung das erste Mal ins Gedächtnis gekommen is', wo
56 ich gesagt hab: Ah das is' es eigentlich. Das trifft zu. Ich kann's nicht mehr sagen,
57 aber irgendwann hab' ich angefangen darüber, ja mich darüber zu informieren. Also
58 ich kann mich zum Beispiel noch erinnern, ich bin zum Moser gegangen und da
59 war's mir schon ein Begriff, da hab ich das schon in Verbindung gebracht. Und da
60 hab ich zur Verkäuferin gesagt: Ich hätt' gern ein Buch über hochbegabte Kinder.
61 Und das war damals, also so viel Auswahl hat's eh nicht gegeben. Ich hab dann
62 sozusagen den erstbesten - das war so eine Art Ratgeber, gekauft und hab' das
63 dann mal gelesen und hab' dann an manchen Stellen mein eigenes Kind wieder
64 erkannt, an anderen Stellen weniger. Aber es war so der erste Schritt in Richtung:
65 Ah, da bekomm' ich jetzt Hilfe. Da fühl' ich mich angesprochen. Und ich hab' auch
66 gewusst: das reicht mir nicht. Dieser Ratgeber allein is' es noch nicht. Ich möchte'
67 mich noch weiter informieren. Ich möchte' da mehr wissen. Der Ratgeber, das war so
68 aufgebaut, das war so, da hab' ich schon gelesen und hab mir gedacht: Aha das trifft
69 zu, das trifft zu, das trifft nicht zu. Aber es war mir zu wenig. Ich hab danach nicht
70 gewusst: Wie kann ich meinem Kind jetzt helfen. Das war für mich nicht ausreichend.
71 Und dann bin ich hergegangen und hab im Internet angefangen zu schauen, was
72 gibt's da zu dem Thema. Da war natürlich gleich mal die volle Bandbreite da. Da bin
73 ich dann auch auf Foren gekommen. Und da muss ich sagen, das war sehr hilfreich.
74 Ich hab' mich dann in einem Forum ausgetauscht. Zuerst mal nur gelesen: Was
75 schreiben die anderen so? Wo find ich vielleicht Anhaltspunkte? Was is' ähnlich?
76 Und dann selber teilgenommen, mit kommuniziert und da muss ich sagen, das war
77 für mich eine große Hilfe. Mich mit anderen betroffenen Müttern, manchmal auch
78 Vätern, da drüber zu sprechen. Wie gehen die das an? Wie ist die Situation bei

79 ihnen? Und ja, wir haben dann unser Kind zu Hause unterstützt. Wie waren ja
80 sozusagen Anfänger, beide, mein Mann und ich. Wir haben's nach unserem,
81 bestmöglich haben wir versucht unseren Sohn zu unterstützen. Wir haben ihm viel zu
82 lesen gegeben, versucht einzugehen auf das was ihn interessiert, ihm viel
83 angeboten. Und ich hab' mich auch sehr bemüht ihm dabei zu helfen, dass er, dass
84 diese Außenseiterthematik, das die nicht zu groß wird. Ich hab ihn unterstützt und
85 versucht zu vermitteln, also dieser Meinung bin ich, dass es wichtig ist, dass er nicht
86 zum Einzelgänger wird und sich nur daheim im Zimmer einsperrt und sozusagen sich
87 nur mit uns unterhält, sondern, dass er auch ein paar Freundschaften hat. Auch
88 wenn er das zu dem Zeitpunkt, also man hatte das Gefühl er braucht's nicht wirklich,
89 aber dass er trotzdem da ein bisschen dran bleibt und das lernt. Ja, das is' jetzt auch
90 schon wieder länger her alles und mein Sohn is' jetzt im Gymnasium und es geht ihm
91 gut jetzt. Er fühlt sich wohl glaub ich und mich hat das seit damals nicht mehr
92 losgelassen, weil einerseits diese Betroffenheit davon, also wenn du mit einem
93 Thema nicht persönlich zu tun hast, kann's dir nie, kann's dich nie so fesseln. Und da
94 das bei mir der Fall war, dass ich so wen zuhause hatte und ich auch gemerkt hab:
95 Wie wichtig is' das, dass solche Kinder die richtige Behandlung bekommen. Das war
96 eben meine besondere Bindung zum Thema. Ich möchte mich da weiter
97 beschäftigen. Ich möcht' mich mit meinem Kind weiter beschäftigen. Ich möchte
98 lernen wie kann ich, wie bin ich für ihn die richtige Mutter, was muss ich tun, was
99 muss ich sein, dass er die besten Voraussetzungen hat. Und auf der anderen Seite,
100 hab ich auch die, so eine praktische Komponente war, dass ich das in meinem Beruf
101 vielleicht irgendwann brauchen kann und ich schon sozusagen eine schlechte
102 Erfahrung gemacht habe in Form der Volksschulzeit von meinem Sohn. Da kann ich
103 sowas vielleicht, ja verhindern, wenn ich, ja wenn ich mich damit auseinandersetzt'.
104 Und ich hab dann eben die Seminare besucht. Zuerst hab' ich Vorträge besucht. Ich
105 war immer noch in den Foren. Ich hab selber, also nachdem ich mich eingelese
106 g'habt hab und mehr gehört hab drüber, war ich dann mehr so die, also zuerst hab
107 ich mehr so die Rolle der Hilfesuchenden gehabt und dann war ich mehr so diejenige
108 die Tipps gibt, die selber von ihren Erfahrungen berichtet und anderen versucht
109 weiterzuhelfen und das mach' ich jetzt eigentlich immer noch und die Leute wissen
110 auch, meine Kollegen wissen, dass ich mich damit beschäftige, sie wissen meine
111 Geschichte, wie ich dazu komm' und ja, wenn sie das interessiert, und in manchen

112 Füllen, wenn sie ein Kind in der Klasse haben, wo sie das vermuten – so oft kommt
113 das ja nicht vor, muss man auch sagen - wo's halt ganz offensichtlich is', dann
114 kommen sie zu mir und fragen gern, weil sie eben wissen, dass ich mich mittlerweile
115 da ganz gut auskenne.

116 I: Und einmal abgesehen von Ihrem Sohn – haben Sie in ihrem beruflichen Alltag
117 schon Erfahrungen mit hochbegabten Kindern gemacht?

118 A: Ja dazu muss ich sagen: Es kommt ja wirklich sehr selten vor, also das is' ja ein
119 Phänomen, das is' ja nicht so, dass du in jedem Jahrgang den du hast, dass du dir
120 da sicher sein kannst, dass da jedes Mal zumindest ein hochbegabtes Kind dabei is'.
121 Das is' ja ein Blödsinn, so is' es ja nicht. Und ich muss sagen, wie lang is' es jetzt
122 her, dass ich damit beschäftige? Gute 7, 8 Jahre, dass ich angefangen hab damit.
123 Also da war ich bei weitem noch kein Experte auf dem Gebiet. Ich bin jetzt auch kein
124 Experte, aber ich würde mir jetzt schon zutrauen, dass ich ein hochbegabtes Kind
125 angemessen verstehen und unterstützen kann, aber ich hab inzwischen keinen so
126 einen Fall, der jetzt zum Beispiel mit meinem Sohn vergleichbar wäre, so was hab
127 ich nicht gehabt inzwischen. Ganz sicher nicht, aber ich hab sehr viele sehr
128 talentierte Kinder in der Klasse gehabt und ich hab auch das Gefühl, dass mein
129 Wissen dahingehend was gebracht hat. Ich bin jemand der nicht so auf die Defizite
130 der Kinder schaut, sondern ich schau vor allem verstärkt, zumindest seit meiner
131 Auseinandersetzung mit dem Thema, schau ich sehr stark drauf, was kann ein Kind,
132 also wo sind Begabungen, wo sind Talente vorhanden. Und natürlich müssen
133 Schwächen auch ausgeglichen werden, das is' ganz klar. Aber ich mach' seit dem
134 nicht mehr den Fehler, dass ich mich zu sehr auf die schwachen Kinder versteife und
135 sozusagen die starken Kinder ihnen selbst überlasse. Das mach ich nicht, sondern
136 ich helfe den Schwachen, das is' ganz klar, das gehört zu meinem Beruf dazu. Das
137 ist mein Beruf. Aber ich merke auch, wenn ein Kind ein Talent, eine Begabung hat
138 und kann das dann auch angemessen unterstützen und ich bin nur 4 Jahre für ein
139 Kind da als Hilfe, aber ich kann zumindest auch, ich kann ein bisschen was
140 weiterempfehlen, ich kann Tipps geben. Ich weiß zum Beispiel an welchen Schulen
141 weitergefördert wird. Wenn jetzt zum Beispiel eine mathematische Begabung vorliegt
142 weiß ich: Aha die und die Schule, dort wird das stark gefördert. Und das kann ich

143 dann auch weitergeben. Also ich kann helfen, ich kann Kindern mit Begabungen ein
144 Stück weit etwas mitgeben.

145 I: Es geht mir ja vordergründig um hochbegabte Mädchen. Haben Sie irgendwelche
146 Erfahrungen mit hochbegabten Mädchen gemacht?

147 A: Mit hochbegabten Mädchen im ausgesprochenen Sinn, also wo eine sehr
148 überdurchschnittlich hohe Intelligenz ist, das nicht, aber ich hab' natürlich im Laufe
149 der Zeit schon sehr begabte Mädchen in meiner Klasse gehabt. Es war auch immer
150 wieder ein Mädchen dabei wo ich gesagt hab': Die kann jetzt in diesem oder jenen
151 Bereich einfach schon ein bisschen mehr als, mehr als die anderen, mehr als es das
152 eigentliche Ziel, da Soll ist und hab' eben da, wie auch bei den Buben, versucht auch
153 sie da aus der Reserve zu locken, zu schauen: Was kann man da eventuell noch
154 rausholen. Wo geht das hin? Sind da vielleicht Begabungen oder Anlagen da, wo
155 man sagt, wenn man das noch stärker unterstützt, dann kann dieses Mädchen in
156 diesem Bereich irgendwann sehr große Erfolge verbuchen. Aber wie gesagt, es war
157 jetzt in diesem Zeitraum, seit 8 Jahren, dass ich mich damit beschäftige, 5 Jahre, seit
158 mein Sohn nicht mehr in der Volksschule ist, wo ich mich jetzt auch wirklich intensiv
159 damit auseinandergesetzt habe. Da war jetzt kein so ein Kind wo der Begriff
160 hochbegabt im buchstäblichen Sinne zutrifft. So ein Kind war inzwischen nicht in
161 meiner Klasse, aber das is' ein kurzer Zeitraum. Ich hab seitdem, ich hab aktuell eine
162 3. Klasse und auch davor war das nicht der Fall, aber das sagt nichts aus. Es
163 erwartet mich noch viel. Es kann in der Zukunft natürlich der eine oder andere oder
164 die eine oder andere Hochbegabte dabei sein. Aber, und das haben wir ja schon,
165 das hab' ich Ihnen schon gesagt, hat meine Freundin, meine Kollegin und gute
166 Freundin aktuell ein Mädchen in ihrer Klasse und das is' jetzt natürlich keine
167 persönliche Erfahrung von mir, aber ich kenne die Schülerin und ich weiß, ich
168 spreche des Öfteren über dieses Mädchen, weil meine Freundin zu mir kommt und
169 mich eben fragt, weil sie mit diesem Thema noch nicht so konfrontiert war und ich
170 geb' ihr hin und wieder Hilfestellungen.

171 I: Können Sie Genaueres von diesem hochbegabten Mädchen berichten?

172 A: Ja, also das ist folgendermaßen: Diese Familie von dem Kind, also die Eltern sind
173 mit meiner Freundin gut befreundet und sie haben, im Kindergarten hat sich das

174 schon gezeigt und sie hat besondere Begabungen, is' eben höchstwahrscheinlich
175 hochbegabt und die Eltern ja, also die haben sich jetzt nicht auf die Suche nach einer
176 speziellen, nach einer Schule gemacht, wo das jetzt sozusagen ein Schwerpunkt ist,
177 oder wo man sagt: Ja, da gibt's einige Lehrer, die diese Ausbildung haben, sondern
178 die wollten das Kind bewusst in dieser Klasse haben. Das war von vorn herein so
179 geplant, dass das Kind in die Klasse meiner Freundin kommt, weil's da eine
180 freundschaftliche Beziehung gibt. Und ja, also das Mädchen hat schon im
181 Kindergarten Anzeichen gezeigt, hat schon wie sie angefangen hat, in die erste
182 Klasse gekommen ist, konnte sie schon lesen und dann sehr schnell schreiben- also
183 außerordentlich schnell, is' auch mathematisch sehr talentiert und auch immer vorne
184 dabei, also eine der Besten, beim Schreiben ausgesprochen weit über dem
185 Durchschnitt und hat auch ein großes künstlerisches, künstlerische Fähigkeiten, ein
186 kreatives Potenzial sozusagen. Sie macht tolle Zeichnungen mit Bleistift zum
187 Beispiel. Ich bin immer hin und weg, wunderschön, wirklich super. Ja, was könnt' ich
188 noch zu diesem Mädchen sagen? Sie hat ein ausgesprochen freundliches Wesen,
189 also ganz eine Liebe, eine Herzige, die man ja, die man gleich einmal gern hat
190 eigentlich und soviel ich weiß ist sie auch gut integriert, is' also keine Streberin, nicht
191 als die Streberin abgestempelt in der Klasse oder hat keine Außenseiterrolle. Ich bin
192 natürlich jetzt auch nicht topinformiert, aber was ich weiß hat sie in der Klasse
193 Freundinnen und unterscheidet sich in dem Bereich jetzt nicht so sehr von, ja von
194 den anderen in der Klasse. Mehr fällt mir da jetzt momentan nicht dazu ein.

195 I: Sie sind selbst Mutter eines hochbegabten Sohnes und kennen auch persönlich ein
196 hochbegabtes Mädchen. Gibt es Ihrem Wissen nach Unterschiede zwischen Buben
197 und Mädchen bezogen auf die Hochbegabung? Gibt es z.B. Unterschiede im
198 Verhalten, in der Art der Hochbegabung, beim Erkennen usw.?

199 A: Das ist jetzt eine schwierige Frage. Da muss ich jetzt ein bisschen drüber
200 nachdenken. Unterschiede. Also, so richtig in der Praxis kann ich jetzt nur
201 vergleichen zwischen meinem Sohn und diesem Mädchen, beziehungsweise wenn
202 ich jetzt so ein bissl an die Erfahrungen der anderen Mütter in diesen Internetforen, in
203 denen ich auch tätig bin, denk, muss ich sagen es sind größtenteils Mütter von
204 Söhnen unterwegs im, also die sich jetzt da drüber unterhalten oder Hilfe suchen. Ich
205 weiß nicht woran das liegt, dass da deutlich mehr sind, aber, ob das vielleicht da

206 dran liegt, dass der Umgang mit einem hochbegabten Buben eine größere
207 Herausforderung is' vielleicht, dass die Mütter mit einem hochbegabten Mädchen
208 vielleicht besser zurechtkommen, oder die vielleicht schneller einmal einen Weg
209 finden wie sie da, ja wie sie da, wie sie dem Kind entgegen kommen können oder
210 wie sie damit umgehen können. Das weiß ich nicht weil, wie gesagt, natürlich es gab
211 auch, es gibt auch in den Foren, geht es hin und wieder um ein hochbegabtes
212 Mädchen auch. Ich muss nur ehrlich gestehen, ich hab eigentlich noch nie so darauf
213 geachtet. Is' jetzt schwierig. Wenn ich das vorher gewusst hätte, hätt' ich natürlich
214 das Augenmerk da drauf gelegt, aber so kann ich jetzt gar nicht, gar nicht viel dazu
215 sagen. Im Falle von dem Mädchen in der zweiten Klasse, is' es so, dass sie, das hab
216 ich eh schon erwähnt, dass sie keine Probleme hat Freundinnen zu finden, also
217 soziale Kontakte zu schließen, zu halten. Was meinem Sohn zum Beispiel eben sehr
218 schwer gefallen is'. Und das is' auch, und da bin ich mit der Zeit auch
219 draufgekommen, das is' ja kein Einzelphänomen, so geht's ja vielen. Das war ja eine
220 Erfahrung, die ich mit den anderen Müttern geteilt habe, teilweise. Da gibt's natürlich
221 auch wieder Unterschiede. Das wär jetzt so ein, wobei man da auch nicht sagen
222 kann ob das generell so is', oder in dem Fall von dem Mädchen. Das kommt ja auch
223 sehr auf die Persönlichkeit drauf an. Das Mädchen hat halt ein sehr gewinnendes,
224 liebenswertes Wesen und sie is' vor allem offen dafür. Das war mein Sohn zuerst ja
225 nicht. Der hat das erst lernen müssen. Ich weiß warum Sie fragen, also es is' mir ja
226 jetzt, es is' mir schon ein Begriff, also ich weiß, dass es in der Literatur usw. dass es
227 das gibt. Ihre Frage kommt ja wahrscheinlich nicht von ungefähr, nur
228 Geschlechterunterschiede, jetzt eben in Bezug auf die Hochbegabungsthematik, das
229 kommt mir schon bekannt vor. Das haben wir in der Schulung sicher auch, es is' mir
230 ja ein Begriff, aber es war auf keinen Fall so, so zentral, dass es mir jetzt noch
231 deutlich in Erinnerung is', also es war sicher kein, wir haben uns sicher nicht
232 ausführlich damit beschäftigt. Es tut mir Leid.

233 I: Kein Problem. Jetzt zu etwas Allgemeinerem: Wie würden Sie ganz generell einen
234 hochbegabten Menschen beschreiben?

235 A: Naja mit meiner Vorgeschichte, meiner persönlichen Familiengeschichte is' es ja
236 schwierig, so etwas zu verallgemeinern, aber wenn ich versuch' das ein bisschen
237 zusammenzufassen, so ein bisschen was herauszunehmen aus dem was ich von

238 anderen weiß, was ich aus der eigenen Erfahrung weiß, was ich natürlich auch
239 gelesen hab' usw., dann is' ein hochbegabter Mensch auf jeden Fall in vieler Hinsicht
240 überdurchschnittlich, nicht der Norm entsprechend, anders als die meisten
241 Menschen und in gewissen Bereichen dann doch wieder nicht. Also in vielen
242 Bereichen etwas Besonderes, das kann man glaub ich gar nicht anders beschreiben.
243 Und genau aus diesem Grund kann man auch mit einem hochbegabten Kind nicht
244 umgehen wie mit einem normalbegabten Kind. Auch ein hochbegabter Schüler muss
245 anderes behandelt werden als, ja als der Rest der Schüler is' jetzt natürlich ein
246 Schwachsinn, aber als das was man in der Ausbildung lernt. In der Ausbildung is' ja
247 der Fokus generell am durchschnittlichen Kind und dann vielleicht auch irgendwann
248 am Kind mit besonderen Schwächen, mit Defiziten, aber eben kann wenig, wie ich
249 ausgebildet wurde eigentlich überhaupt nicht, mittlerweile weiß ich von ganz jungen
250 Kolleginnen, dass es ein bisschen am Rande angeschnitten wird, also ganz ganz
251 zart thematisiert wird, aber ja, es ist nicht wirklich, man kann nicht wirklich noch
252 davon sprechen, dass es Teil der Ausbildung wäre. Das wär absolut übertrieben.
253 Man muss ja auch sagen, das rechtfertigt sich dadurch, dass es Einzelfälle sind. Es
254 kommt nicht jeden Tag vor. Es kommt auch nicht jedes Jahr vor. Es sitzt nicht in
255 jeder Klasse einer drin oder eine. Das muss man natürlich auch bedenken, nur wenn
256 ein Kind drin ist, dann hat es auch das Recht darauf so behandelt zu werden wie es,
257 ja, wie es das eben braucht. Es sollte eigentlich ein Recht drauf haben sich optimal
258 bilden zu können und diese Voraussetzung, da sollt jeder in der Lage sein die zu
259 schaffen. Und ja, wie gesagt, diese Kinder sind anders, sie brauchen einen anderen
260 Umgang. Sie sind in gewisser Weise vielleicht auch ein bisschen anstrengender als
261 das Durchschnitts-Kind jetzt unter Anführungsstrichen. Und sie sind teilweise auch
262 sehr fordernd und das größte Problem is' glaub ich, und so hab ich's auch von den
263 anderen betroffenen Eltern erfahren, dass keiner auf diese Kinder eingerichtet is'.
264 Man is' in der Regel unvorbereitet und das is' nicht Schuld der Kinder, sondern
265 unsere Schuld, dass uns das schwer fällt. Der Umgang fällt uns schwer, wenn wir
266 nicht vorbereitet sind, nicht richtig reagieren können.

267 I: Wenn wir uns jetzt wieder den hochbegabten Mädchen zuwenden: Wissen Sie ob
268 hochbegabte Mädchen besondere Probleme haben können? Ob es eventuell
269 spezielle Schwierigkeiten gibt mit denen sie zu kämpfen haben?

270 A: Da müsst ich jetzt auch wieder ein bisschen drüber nachdenken. Speziell die
271 Mädchen. Also mir fällt jetzt nichts Konkretes ein. Ich überlege. Es is' ja wirklich
272 seltsam, dass ich so wenig über Mädchen gehört hab. Vielleicht werden Mädchen
273 weniger von zuhause unterstützt. Ich wüsst' jetzt nicht warum, aber irgendwie
274 scheint's so. Ich weiß, dass nicht jedes Kind von den Eltern unterstützt wird. Das is'
275 eben so. Das betrifft ja jetzt nicht speziell nur hochbegabte Kinder, das gibt's ja
276 immer wieder. Generell könnt' ich jetzt nicht behaupten, dass die Buben-Mütter und
277 Väter sich da mehr engagieren. Das is' ziemlich ausgeglichen hab ich das Gefühl,
278 aber bei den Mädchen, den hochbegabten ja, da muss es fast so sein. Ich hab
279 einmal mit einer Freundin da drüber gesprochen, über meinen Sohn usw. und sie hat
280 gemeint: „Er hat aber eh ein Glück, dass er von euch“- also von uns- „so unterstützt
281 wird und ihr ihm so viel bieten könnt', weil das tut nicht jeder, das kann auch nicht
282 jeder.“ Vielleicht haben die Mädchen da sozusagen mehr Pech und haben seltener
283 Eltern, die hinter ihnen stehen und erkennen, dass sie eine spezielle Behandlung,
284 einen speziellen Umgang brauchen. Ich kann's nicht mit Sicherheit sagen, aber so
285 ähnlich muss es sein.

286 I: Und wie würden Sie als Lehrerin so ein hochbegabtes Mädchen in der Klasse
287 erkennen?

288 A: Wie ich erkenne, wenn ein Mädchen hochbegabt ist? Naja, da es ja verschiedene
289 Hochbegabungen gibt, kann ich das ja nicht pauschal sagen. Ich kann nur zum
290 Beispiel hergehen und schauen ob in einem Bereich, oder vielleicht in mehreren
291 Bereichen, ob da sozusagen eine Mehrleistung erbracht wird. Und daran kann ich
292 dann sehen, also wenn das Mädchen schon ein Stück voraus ist oder ja, schon mit
293 bestimmten Fähigkeiten, die jetzt noch gar nicht vorausgesetzt werden, wenn die
294 schon damit in die Schule eintritt, in die Schule kommt, in die erste Klasse, dann bin
295 ich da natürlich schon einmal aufmerksam. Und ich darf mich natürlich nicht
296 täuschen lassen, wenn's zum Beispiel auch irgendwo Schwächen gibt, weil das hat
297 nichts zu bedeuten. Es kann in einem Bereich ein großes Talent, eine große
298 Begabung vorliegen und in einem anderen Bereich wieder weniger. Das Mädchen
299 muss mir halt in irgendeiner Weise besonders auffallen. Das kann ich gar nicht so
300 konkretisieren. Das kann bei jeder etwas anderes sein. Auch bei jedem Buben kann
301 das was anderes sein. Es muss eine Auffälligkeit da sein. Natürlich gibt es so die ein

302 oder anderen Hinweise, aber generell kann ich sagen, dass jedes Kind anders is'
303 und auch jedes hochbegabte Kind. Da is' so viel Individualität, das kann man nicht so
304 festlegen. Ein Hinweis für mich zum Beispiel, und das trifft sicher auch nicht auf alle
305 zu, aber das gilt für viele, dass sie sich lieber mit Erwachsenen unterhalten, also in
306 dem Fall dann lieber mit mir, mit der Lehrerin. Wenn der Kontakt eher zu mir gesucht
307 wird, als zu den anderen Kinder, dann wär' das so ein Hinweis für mich. Und was
308 noch wichtig is': auch ein schüchternes Kind kann hochbegabt sein. Es sind nicht
309 immer die Lauten. Ein ruhiges, schüchternes Mädchen kann überdurchschnittlich
310 intelligent sein, genauso wie ein sehr aktives, das gern raus kommt an die Tafel und
311 immer mithelfen möchte und überall immer vorn dabei sein möchte.

312 I: Wenn Sie dann so ein Mädchen entdecken würden, wie würden Sie weiter
313 vorgehen? Wie würden Sie es fördern?

314 A: Ja, Sie sagen es eh schon. Ich würde sie fördern, fördern, fördern. Unterstützen
315 wo nur geht. Zuerst müsste man schauen: In welchen Bereichen ist sie gut? Und vor
316 allem: Was interessiert sie? Da würd ich mich dann voll drauf einstellen und alles
317 zusammensuchen, was ich finde. Mathematisch hätt' ich zum Beispiel schon
318 schönes Fördermaterial, aber das is' nicht das Problem. Ich hab' ja auch genug
319 Kontakte, da würd ich schon das Passende auftreiben. Da mach ich mir keine
320 Sorgen. Umsonst hab ich mich ja nicht damit beschäftigt. Wichtig wär' natürlich dann
321 auch die Eltern zu motivieren, dass die eben dabei sind und sich auch engagieren,
322 weil ohne die Eltern wird's schwierig. Und dann is' noch wichtig, dass auch die
323 Schwachstellen nicht ignoriert werden, dass man auch da weiterhilft, weil was hat
324 das Mädchen sonst davon, wenn sie in einem Gebiet genial is' und in einem anderen
325 hinterherhinkt. Das würde ihr spätestens im Gymnasium zum Verhängnis werden.
326 Man könnt' ja auch in speziellen Fällen das Kind, das Mädchen, hin und wieder in
327 manchen Gegenständen mit der nächsthöheren Klasse mittun lassen. Das war
328 bisher, so viel ich weiß, noch nie Thema, aber wir haben das Glück, dass wir eine
329 sehr sehr kompetente und auch sehr offene Direktorin haben. Die wär
330 hundertprozentig bei solchen Versuchen dabei. Sie hat mir ja auch schon des
331 Öfteren gesagt, dass Sie es sehr interessant findet und mich unterstützt und da eben
332 offen ist für Neues.

333 I: Hat Ihr Wissen über Hochbegabungen bisher Auswirkungen auf ihren beruflichen
334 Alltag gehabt? Wenn ja, was für Auswirkungen?

335 A: Mein Wissen hab ich ja noch nicht konkret anwenden können, da ich bis jetzt ja
336 noch nicht das Glück hatte, dass ich einen hochbegabten Schüler oder eine
337 hochbegabte Schülerin in der Klasse g'habt hab und mein Wissen über
338 Hochbegabung hat auf meine berufliche, wirklich auf meine berufliche Praxis noch
339 eher weniger Einfluss gehabt, abgesehen davon, dass ich meiner Freundin eben
340 Tipps geben kann bezüglich ihrer Schülerin und natürlich hat's immer Vorteile weil,
341 auch wenn's jetzt nicht um hochbegabte Kinde geht, ich hab jetzt einfach dieses
342 Wissen, das ich jetzt habe, geh' ich auch mit den anderen Schülern ganz anders um.
343 Oder ganz anders is' natürlich übertrieben. Ich versuch mich jetzt halt nicht mehr so
344 stark nur auf die schwachen Schüler, nur auf die Schwächeren zu konzentrieren,
345 sondern ich versuch auch die starken Kinder, jetzt nicht nur, was man eh immer tut,
346 zu loben und man freut sich ja auch drüber, wenn die gut mitkommen, wenn gute
347 Leistungen erbracht werden. Aber ich versuch jetzt eben auch diese Kinder auch, ja
348 eben ein bissl zu fordern. Nicht nur so: Ziel erreicht, super, danke, abgeschlossen.
349 Sonder das man wirklich sagt: „Gut, das Ziel ist erreicht. Das is großartig, aber was
350 geht noch? Was kann man noch rausholen? Was is da noch drin in dem Kind? Hat
351 es vielleicht ungeahnte Fähigkeiten, die jetzt vielleicht gar nicht zu Tageslicht
352 kommen würden, wenn ich da nicht weiter noch anbiete, weil oft is' man schnell
353 einmal dabei, dass man sagt: „Super. Ziel erreicht. Jetzt kann ich mich denen
354 widmen die schwächer sind, die nicht so gut mitkommen“. Und das is sicher so eine
355 Auswirkung, die daher kommt, dass ich mich, dass ich da jetzt so den Blick dafür
356 entwickelt hab, dass mein Bild auf die Leistungen is' jetzt ein anderes als vorher. Und
357 ansonsten hat's natürlich, hat das Wissen und meine Fortbildungen, auch das was
358 ich immer wieder lese und von anderen höre, das hat mich vorwiegend privat ein
359 großes Stück weiter gebracht - im Umgang mit meinem Sohn. Aber wie gesagt, wenn
360 ich mal in die Lage kommen sollte ein hochbegabtes Kind unterrichten zu dürfen,
361 was mich natürlich sehr freuen würde, dann wär ich ganz sicher gut vorbereitet. Ja,
362 ich glaub so kann man das sagen.

363 I: Eine letzte Frage hab ich noch. Und zwar: Inwiefern könnten speziell hochbegabte
364 Mädchen von Ihrem Wissen profitieren?

365 A: Also ich würd das jetzt gar keine Geschlechtertrennung machen, weil Buben wie
366 Mädchen gleich profitieren würden. Nämlich indem Sie die nötige Aufmerksamkeit
367 und Zuwendung und Begleitung bekommen, die sie brauchen. Bei Mädchen wär'
368 vielleicht ein Vorteil, wenn das so stimmt was ich vermute, dass die oft gar nicht so
369 als hochbegabt daheim angesehen werden, dass sie zumindest in der Schule
370 unterstützt werden. Und vielleicht kann man dann auch den Eltern klar machen, was
371 Sie für ein tolles, außergewöhnliches Kind haben, das aber unbedingt eine
372 speziellere oder zumindest andere Behandlung, einen anderen Umgang braucht, als
373 jetzt zum Beispiel die Geschwister.

374 I: Ich danke Ihnen für das Gespräch.

375 A: Kein Problem. Ich bin es gewohnt da drüber zu sprechen und ich mach's auch
376 gern, muss ich sagen.

Kurzfragebogen Interview Nr. 4

Alter:	59
Schule:	Volksschule in Graz
Im Beruf seit:	37 Jahren
Erfahrung mit dem Thema:	Ja, persönliche Erfahrung durch hochbegabtes Mädchen in Klasse
Hochbegabtes Kind in der Klasse:	Ja
Aktuell:	Nein
Mädchen oder Bub:	Mädchen

1 *Interviewtransskript 4*

2 I: Welchen Zugang haben Sie zum Thema Hochbegabung? Haben Sie darüber
3 bereits etwas gehört, gesehen oder gelesen?

4 A: Ich hab gehört, dass es hochbegabte Kinder gibt, dass die Kinder in den Familien
5 sehr viel Kopfzerbrechen machen weil sie sie am Anfang überhaupt nicht verstehen,
6 was mit ihnen los is', dass sie vor allem in der Schule, in der Volksschule aber auch
7 später in der AHS zum Beispiel Probleme haben mit der Sozialisierung, dass die
8 emotionale Intelligenz nicht gleichgesetzt ist der Hirnintelligenz und dass in
9 Österreich – das weiß ich aber nicht ob das noch immer so ist - nur eine Schule in
10 Wien gibt und kaum Eltern ihre Kinder nach Wien geben mit 6 Jahren.

11 I: Woher haben sie diese Informationen?

12 A: Ich hab einmal kurz die Gelegenheit gehabt mich mit einer Lehrerin aus Wien, aus
13 der Schule, zu unterhalten. Das is' lang her und ich weiß ihren Namen nicht mehr.
14 Ich hab auch einen Bericht im Fernsehen gesehen über, wie heißt es,
15 außerordentlich begabte Kinder, die lieber mathematische Aufgaben gelöst haben
16 mit 7, 8 Jahren als im Hof mit den Kinder g'spielt haben und dass sie Eltern

17 verzweifelt sind, weil sie nicht gewusst haben was mit ihrem Kind los ist und sie dann
18 aber ihre Kinder besser verstanden haben wenn es einen Test gegeben hat, es aber
19 des Problem für die Familie nicht gelöst hat

20 I: Haben Sie auch persönlich schon mal zu tun gehabt mit einem hochbegabten
21 Kind?

22 A: Ja ich hab vermutlich mal eine hochbegabte Schülerin gehabt, wo ich auf
23 Verdacht die Mutter zu mir hereingebeten und ersucht hab sie testen zu lassen und
24 die Mutter hat gesagt es bringt ihr nichts weil sie das Kind sicher nicht in die Schule
25 nach Wien gibt. Sie möchte dass es so normal wie möglich aufwächst. Ich hab mir
26 dann für die Bettina – so hat sie geheißen – Aufgaben überlegt. Sie war sehr
27 interessiert für alles was mit Geschichte, mit Österreich, eigentlich der ganzen Welt,
28 auch eben Geografie zu tun hat und hat da sehr gern drüber gelesen. Ich hab mir
29 dann dazu Übungen überlegt, rausgesucht um sie nicht zu unterfordern und ihre
30 Fähigkeiten zu fördern. Dass das auch enormer Überlegungen von mir bedurft hat,
31 um auch das Richtige für das Kind zu finden.

32 I: Und ist es vielleicht vorgekommen, dass Kolleginnen diesbezügliche Erfahrungen
33 gemacht haben? Oder Freundinnen, Bekannte?

34 A: Also wir haben uns im Konferenzzimmer immer wieder ausgesprochen auch. Ich
35 hab mir Hilfe geholt auch in Punkto Bettina, aber es war eigentlich bisher das einzige
36 Kind, in meiner bisherigen Laufbahn, auch von den Kolleginnen war das das Einzige
37 Kind der Schule wo es schon irgendwie offensichtlich war. Vielleicht haben wir einige
38 gar nicht erkannt als hochbegabt, weil es war auch bei der Bettina schwer zu sagen,
39 weil sie is' deswegen aufgefallen weil sie immer extrem auffällig war und ich das
40 Gefühl g'habt hab, sie braucht, sie ist nicht dumm oder verhaltensauffällig sondern
41 die braucht etwas anderes als ich ihr in einem Klassenverband mit über 20 Kindern
42 bieten kann.

43 I: Wie stellen Sie sich denn generell einen hochbegabten Menschen bzw. ein
44 hochbegabtes Kind vor? Was macht so jemanden aus? Welche Eigenschaften,
45 Interessen, Hobbies usw.?

46 A: Vom Kind oder vom Erwachsenen?

47 I: Beides bzw. allgemein: was macht Hochbegabung aus?

48 A: Ich glaub dass Hochbegabung ausmacht, dass das Interesse auf einem
49 bestimmten Gebiet liegt, dass dieses Interesse bis zum Exzess und mit einer Akribie
50 verfolgt wird, das einem allgemein begabten Menschen nicht so wichtig ist. Bis ins
51 kleinste Detail alles zu wissen, darüber extrem Bescheid zu wissen und darüber
52 neben sich glaub ich kaum einen Besseren aushält. Das ist meine Meinung. Und
53 auch ich glaub, dass das schon von Kindheit an da ist. Sie sind einfach unglaublich
54 interessiert an einem oder zwei oder mehreren speziellen Gebieten aber nicht an
55 allem. Also ich glaub dass sie vor allen Dingen, was so wichtig ist für die
56 Sozialisierung, mit Gleichaltrigen wenig anfangen können, weil sie denen überlegen
57 sind. Die verstehen die Kinder nicht was sie meinen und sie wissen auch nicht wie
58 sie sich ausdrücken sollen, die Hochbegabten, damit die anderen sie verstehen. Mir
59 kommt es so vor wie wenn der eine Chinesisch spricht und der andere Deutsch und
60 da kann keine Verständigung zusammenkommen.

61 I: Könnten Sie sich vorstellen, dass es Unterschiede gibt zwischen hochbegabten
62 Buben und hochbegabten Mädchen? Welche wären das dann zum Beispiel?

63 A: Da glaub ich, dass das ein Vorurteil ist. Ich glaub dass das ziemlich gleich ist,
64 dass das bei Mädchen und bei Buben ziemlich gleich ist. Nur glaube ich, dass bei
65 Buben die technischen und mathematischen Begabungen mehr gefördert werden,
66 mehr gesehen und gefördert werden und wenn ein Mädchen sich jetzt für Bauen
67 interessiert, für Statik interessiert, dass das nicht so gesehen wird als wenn sie ein
68 Mädchen jetzt ganz intensiv mit der Pflanzenpflege oder mit typisch weiblich
69 zugeordneten, zusprechenden Vorstellungen einhergeht.

70 I: Und könnten Sie sich vorstellen, dass Mädchen spezielle Probleme haben können
71 weil sie hochbegabt sind? Schwierigkeiten meine ich, mit denen Buben vielleicht
72 weniger zu kämpfen haben.

73 A: Das glaub ich auch nicht. Ich glaub net, dass die Mädchen mehr Schwierigkeiten
74 haben. Also hochbegabte Mädchen mehr Schwierigkeiten haben als hochbegabte
75 Buben wenn sie als solche anerkannt werden. Dann glaube ich, dass die ihren Weg
76 gehen straight, ob Bub oder Mädchen. Die haben eine Vision, sie werden von
77 irgendwas hingezogen. Aber ich glaub schon, dass sie Mädchen weniger erkannt

78 werden. Vor allen Dingen weniger erkannt, wenn sie jetzt im mathematischen
79 Bereich sehr begabt sind, oder auch wie bei, die Bettina war jetzt auch nicht in
80 typisch weiblichen Bereichen begabt und interessiert.

81 I: Woran könnte das liegen?

82 A: An den Rollenvorstellungen in den Köpfen, die noch immer da sind. Wir sprechen
83 zwar von Gleichberechtigung, aber davon sind wir noch weit entfernt. Auch ich nehm
84 mich da in keinsten Weise aus. Ich versuche meine Schubladen zwar sehr wohl
85 aufzumachen, aber es wird noch immer dem Mädchen eher die typischen
86 Frauenberufe zugeordnet. Wenn ein Mädchen mal Mechatronikerin oder
87 Rauchfangkehrerin oder Zimmermann – es gibt ja nicht mal den Begriff Zimmerfrau,
88 ist es genauso wie auf der anderen Seite. Jeder sucht sich eine Putzfrau, niemand
89 sucht sich einen Putzmann. Oder niemand spricht jetzt einen Mann, wenn ein
90 Bursche Frisör werden will, dann ist das schon sehr eigenartig und dann wird die
91 Zuschreibung zur Homosexualität auch gleich da sein.

92 I: Wie meinen Sie, würden Sie ein hochbegabtes Kind in der Klasse erkennen? Wie
93 muss es sich verhalten um Ihnen als hochbegabt aufzufallen?

94 A: Ich glaube, dass diese Kinder immer mehr nachfragen und hinterfragen, dass
95 ihnen das Wissen das ich ihnen anbiete nicht genug ist, dass sie dadurch lästig
96 werden weil sie ja nicht in das übliche Schema hineinpassen, dass sie wenn sie darin
97 keine Befriedigung finden indem sie Angebote gesetzt bekommen, durch ihr
98 Verhalten auffallen, Aufmerksamkeitshilferufe in dieser Form ausstoßen und dass sie
99 eben sagen: „Schau her, ich will lernen“, noch mehr lernen als es üblich ist mit 7, 8,
100 9, 10 Jahren zu lernen. „Ich will darüber hinaus mehr wissen“. Und dass sie von den
101 Klassenkameraden und auch von den Kolleginnen nicht verstanden werden.

102 I: Sie hatten bereits einmal ein Mädchen in der Klasse wo sie eine Hochbegabung
103 vermutet haben. Wie haben Sie dieses Mädchen gefördert bzw. wie würden Sie ein
104 weiteres hochbegabtes Mädchen in der Klasse fördern?

105 A: Es war sehr schwierig weil die Eltern absolut nicht wollten, dass die
106 Hochbegabung von ihrem Kind gesehen und wahrgenommen wird. Sie wollten es
107 wie ein normales Kind behandelt wissen. Ich habe dann mit, für die Bettina dann

108 eben ein zwei manchmal sogar von der Mittelschule Stoff besorgt, hab mich bei
109 Freunden die unterrichten, die AHS-Professoren sind, schlau gemacht und hab von
110 ihnen mir Materialien besorgt, aber das war mein Engagement und die Unterstützung
111 von der Schulbehörde hab ich da auch zu wenig eingefordert, muss ich ganz ehrlich
112 sagen.

113 I: Sind Sie der Meinung, dass hochbegabte Mädchen anders gefördert werden sollen
114 bzw. mit ihnen anders umgegangen werden soll als mit hochbegabten Buben?

115 A: Nein das glaub ich nicht, zumindest im Volksschulalter nicht. Ich weiß es net, ich
116 hab keinen Buben g'habt aber ich wär mit einem Buben genauso umgegangen.

117 I: Was halten Sie von Fortbildungen zum Thema Hochbegabung?

118 A: Ich würde das total begrüßen und total wichtig empfinden, nämlich zum Wohle
119 aller Beteiligten. Das heißt es geht mir als Lehrerin besser wenn ich nach dem
120 Unterricht raus gehe und sagen kann: „Ja ich habe wieder ein Fünkchen
121 Begeisterung stillen können oder sogar noch entfachen können. Ich habe aber die
122 Schwachen auch nicht übersehen und für die Mitschüler und den Begabten oder die
123 Begabte selbst ist es auch angenehm befriedigt nachhause zu gehen, den
124 Wissensdurst gestillt zu wissen.“ Unsere Sprache ist so präzise. Der Wissensdurst ist
125 wirklich durstig und durstig zu sein ist schlimmer als Hunger. Wenn der oder die dann
126 nachhause geht und sagt: „Ha, ich muss dir zeigen was ich heute gemacht habe.“
127 Und für die Mitschüler und MitschülerInnen auch weil die sich nicht mehr gestört oder
128 - wie soll ich sagen – Das begabte Kind ist kein Störfaktor mehr in der Klasse. Also
129 ich find, dass in diese Richtung sehr viel an Fortbildung, an Angeboten, an
130 verpflichtenden Angeboten erforderlich wäre. Ich glaube, dass auch wenn hier einige
131 hochbegabte Kinder bei mir ihren Wissensdurst nicht stillen haben können und das
132 is' etwas das mir noch immer Leid tut. Ich werde, jetzt auch angeregt durch dieses
133 Interview, in diese Richtung einiges machen.

134 A: Das ist schön. Könnten Sie vielleicht noch zuletzt sagen inwiefern hochbegabte
135 Mädchen von Fortbildungen für LehrerInnen profitieren könnten?

136 I: Dass dieses Mädchen, oder auch dieser Bub genau das bekommt was er braucht,
137 weil die Lehrerin weiß: Der brennt vor Begeisterung und dieses Feuer muss geschürt

138 werden. Dieses Feuer muss seinen Brennstoff bekommen, ansonsten kann das in
139 andere Kanäle umgeleitet werden, die ich mir gar nicht ausmalen möchte.

140 A: Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Kurzfragebogen Interview Nr. 5

Alter:	28
Schule:	Volksschule in Graz
Im Beruf seit:	6 Jahren
Erfahrung mit dem Thema:	Nein
Hochbegabtes Kind in der Klasse:	Nein
Aktuell:	Nein
Mädchen oder Bub:	-

1 Interviewtransskript 5

2 I: Welchen Zugang haben Sie zum Thema Hochbegabung? Wurden Sie bereits mit
3 dem Thema konfrontiert? Was haben Sie darüber eventuell schon gehört, gelesen,
4 gesehen, erzählt bekommen usw.?

5 A: Ich hab vor ein paar Monaten ungefähr eine Sendung g'sehn über einen
6 hochbegabten Buben – i was net – der wird so 12 oder so g'wesen sein, a bissl
7 jünger und der hat Börsenkurse berechnet, vorhergesagt, aber der hat sich dafür die
8 Schuhbandln net selber zubinden können. Und dann hab i irgendwann einmal a
9 Sendung g'sehn über einen, der hat sich so gut die Dinge g'merkt. Der hat wie Fotos,
10 also der is mit'm Hubschrauber über Städte g'flogen und hat wie Fotos das
11 nachzeichnet, also wie als Bild gezeichnet und das hat man überprüft indem man a
12 Foto g'macht hat zu dem Moment und dass da wirklich die gleichen Leute oben
13 waren und die gleichen Sachen g'macht haben. Und zusätzlich hab ich eine
14 Bekannte die studiert Psychologie. Die hat mir, aber des war noch bevor ich meine
15 Ausbildung abgeschlossen hab, damals Dinge erzählt über Hochbegabte aber da
16 kann ich mich net mehr genau dran erinnern weil des schon so lang her is und des

17 damals net so interessant für mich war. Is eh schade, weil vielleicht könnt man's ja
18 mal brauchen.

19 I: Das bedeutet Sie haben noch keine persönlichen Erfahrungen mit dem Thema
20 gemacht z.B. ein hochbegabtes Kind unterrichtet?

21 A: Es kann sein dass da ein so ein Kind g'wesen is' aber erkannt hätte ich jetzt
22 keines, aber ich hab ja noch nicht allzu viel Berufserfahrung.

23 I: Somit erübrigt sich die Frage ob Sie schon mal ein hochbegabtes Mädchen in der
24 Klasse hatten?

25 A: Genau. Ich könnt' jetzt nicht sagen dass keines dabei gewesen wär' aber ich hätt's
26 auf jeden Fall nicht bemerkt.

27 I: Gibt es vielleicht Erfahrungen von Freunden, Bekannten oder Kollegen und
28 Kolleginnen?

29 A: Naja wir ham uns schon, ich hab mich schon mit Kollegen unterhalten, dass die
30 Schüler haben, die sehr gut sind oder die ihnen auffallen weil sie besondere Talente
31 haben aber jetzt direkt des Thema Hochbegabung ist da nie zur Sprache gekommen.
32 Seit ich dabei bin war's zumindest nie Thema, eventuell davor schon mal. Das weiß
33 ich aber nicht.

34 I: Wie stellen Sie sich denn ganz allgemein einen hochbegabten Menschen vor? Was
35 macht den aus? Welche Eigenschaften, Hobbies etc. hat so ein Mensch?

36 A: Mit den Eigenschaften, dem Charakter is' des a bissl schwierig. Auf der einen
37 Seite denk ich mir, dass die sehr konzentriert sind und alles aufsaugen wie ein
38 Schwamm und auf der anderen Seite denk ich mir auch, dass sie sicher unterfordert
39 sein müssen wenn sie eh schon Dinge können und die nochmal machen müssen
40 und dass sie dann eben unruhig werden. Also i glaub das des so is', dass wenn's
41 irgendwas is' des neu für sie is', dass sie dann sehr konzentriert sind und wenn sie
42 was schon kennen und sich langweilen, dass sie dann eben sehr unruhig werden.
43 Und ich glaub einen hochbegabten Menschen macht für mich auch so eine schnelle
44 Auffassungsgabe und ein Gedächtnis ein außerordentlich schnelles, dass man sich
45 schnell Dinge merkt bzw. gibt's ja sicher auch musikalisch Hochbegabte oder in

46 irgendwelchen Künsten und da kann man halt nicht von Gedächtnis oder so reden
47 sondern – ich weiß nicht - die haben halt irgendwelche besonderen Fähigkeiten.

48 I: Was denken Sie könnte im Speziellen ein hochbegabtes Mädchen ausmachen?
49 Evtl. im Unterschied zu einem hochbegabten Buben?

50 A: Ich stell mir das nicht so vor, dass da so große Unterschiede sind. Vielleicht, dass
51 die Mädchen ruhiger sind oder prinzipiell sich mehr anpassen, aber ich wüsst's nicht
52 genau. Ich kann mir schon vorstellen, dass vielleicht die Mädchen mehr im
53 sprachlichen Bereich und im künstlerischen Bereich hochbegabt sind, Burschen eher
54 im mathematischen oder naturwissenschaftlichen Bereich Begabungen haben.

55 I: Glauben Sie, dass hochbegabte Mädchen spezielle Probleme haben können? Ich
56 meine Schwierigkeiten mit denen die Buben evtl. nicht zu kämpfen haben?

57 A: Ich glaub, dass a Unterschied da is' zwischen Burschen und Mädchen aber ob sie
58 irgendwelche speziellen Probleme haben weiß ich nicht weil ich glaub, dass
59 Mädchen prinzipiell toleranter sind und sich in diesem Alter eher mit Mädchen
60 befreunden, dass sie eher weniger Probleme haben als Burschen im sozialen
61 Umfeld. Ich glaub, dass die Burschen schneller ausgeschlossen werden wenn sie ein
62 bissl eigenartig sind. So hab ich es auch bei meinen Schülern bis jetzt erlebt. Also
63 denk ich, dass Mädchen da generell weniger Probleme haben.

64 I: Würden Sie ein hochbegabtes Kind in der Klasse erkennen? Wenn ja, wie bzw.
65 woran, wodurch? Wie würde Ihnen das auffallen?

66 A: Naja es müsst jetzt nicht unbedingt schreien: „Ich bin hochbegabt!“ aber schon so
67 ähnlich. Was weiß ich wenn's in der ersten Klasse schon multiplizieren und
68 dividieren kann oder sowas, oder einfach außerordentliche Leistungen zeigt in
69 irgendeinem Gebiet, halt für die Altersgruppe. Ich glaub dann würd ich's schon
70 merken. Oder wenn einer ausgeschlossen wird oder von den anderen gemieden,
71 dann, aber das is' ja im Zusammenhang mit dem ob er in der Schule gut is' oder
72 nicht. So in die Richtung Streber. Bzw. vielleicht wie bei dem einen mit den
73 Börsenkursen, wenn die Kinder sehr unterentwickelte motorische Fähigkeiten haben
74 vielleicht. Das fällt ma eben ein dadurch, dass ich das g'sehn hab.

75 I: Und speziell die Mädchen: Würden die Ihnen durch ein anderes Verhalten
76 auffallen?

77 A: Ich glaub, dass die Mädchen unauffälliger sind. Ich glaub, dass es bei den
78 Mädchen schwieriger ist sie zu erkennen außer sie berechnen zufällig Börsenkurse.

79 I: Wenn sie in Zukunft ein hochbegabtes Kind in ihrer Klasse unterrichten würden,
80 wie würden Sie damit umgehen?

81 A: Ich würd versuchen, dass es sich nicht langweilt und vielleicht extra Informationen
82 an das Kind weitergeben und mich mit ihm extra beschäftigen soweit das eben geht.
83 Und versuchen das Interesse zu fördern und nicht gleich zu behandeln wie alle
84 anderen. Ja vielleicht, wenn der Rest der Klasse liest oder rechnet oder sich still
85 beschäftigt, dass man sich dann eben extra noch mit dem Kind auseinandersetzt,
86 wenn die Zeit dazu da is' und ihm schwerere Sachen zu lesen gibt, andere
87 Rechnungsarten zeigt, irgendwie Herausforderungen bietet. Und natürlich würd ich es
88 sofort den Eltern mitteilen wenn ich sozusagen den Verdacht habe und dann können
89 die ja auch entscheiden was zu tun is'. Man müsste mit den Eltern was suchen was
90 dem Kind helfen kann. Wobei ich mich zuerst natürlich selbst schlau machen müsste
91 was man wirklich tun kann, von wegen Klasse überspringen usw. und dann könnte
92 man sich mit den Eltern darüber beraten.

93 I: Würden Sie Mädchen anders unterstützen und fördern als Buben?

94 A: Ich weiß nicht ob's bei Mädchen so um Herausforderungen geht, man
95 Herausforderungen setzt. Vielleicht is' es eher so a Motivation für die Burschen, dass
96 ma ihnen Rätsel gibt oder so was, aber ich glaub dass ma Mädchen prinzipiell mit
97 mehr Informationen besser, also so auch fördern kann, mit mehr Input sozusagen.

98 I: Was halten Sie von Fortbildungen für LehrerInnen zum Thema Hochbegabung?

99 A: Find ich prinzipiell gut und es is' sicher gut wenn jeder Lehrer zumindest sich
100 zutraut zu erkennen wenn ein Kind eine Hochbegabung hat oder dass man soweit
101 ausgebildet wird, dass man das erkennt, dass man dann weiß was man tut. Es muss
102 ja nicht jeder so ausgebildet sein, dass er ein Fachmann dafür is' aber zumindest,
103 dass ma weiß wie man dem Kind helfen kann und was man für Schritte dann

104 einleitet. Und wenn man selbst noch nicht so weit is', dass man's dann an wen
105 anderen weiterleitet.

106 I: Inwiefern könnten hochbegabte Mädchen von einer Fortbildung für LehrerInnen
107 profitieren?

108 A: Wenn ich eine Ausbildung hätte würden sie sicher davon profitieren, sonst wär die
109 Ausbildung ja umsonst. Ich würd dann einfach wissen wie ich ihnen am besten unter
110 die Arme greifen kann und was halt zu tun is', wie man auf sie eingeht. So stell ich
111 mir des vor. Sie würden einerseits profitieren indem ich sie nicht unerkannt bleiben
112 und sie dann die richtige Hilfe bekommen. Wenn nicht von mir dann zumindest von
113 jemandem der besser qualifiziert is', aber wenn ich die Ausbildung hab, dann wird
114 ich's wahrscheinlich schon wissen.

115 I: Danke für's Gespräch!

116 A: Gern! Ich weiß nicht ob's hilfreich war?!

Kurzfragebogen Interview Nr. 6

Alter: 50

Schule: Volksschule in Graz

Im Beruf seit: 28 Jahren

Erfahrung mit dem Thema: Nein

Hochbegabtes Kind in der Klasse: Nein

Aktuell: -

1 *Interviewtransskript 6*

2 I: Was haben Sie für einen Zugang zum Thema Hochbegabung? Haben Sie schon
3 einmal etwas darüber gehört, gelesen, gesehen, oder hatten Sie bisher noch gar
4 nichts damit zu tun? Erzählen Sie einfach mal.

5 A: Zum Thema Hochbegabung fällt mir ein, dass es oft nicht leicht ist diese Kinder zu
6 erkennen weil sie oft gar net int'ressiert sind am üblichen Lehrstoff. Sie wirken oft
7 desinteressiert und gelesen hab ich schon darüber. Ich hab mich aber noch nicht
8 vertiefend damit beschäftigt.

9 I: Haben Sie selbst in ihrer beruflichen Praxis schon Erfahrungen mit hochbegabten
10 Kindern gemacht?

11 A: Nein, gar nicht.

12 I: Haben evtl. Kolleginnen oder Bekannte schon mal Erfahrungen mit Hochbegabten
13 gemacht?

14 A: Davon weiß ich auch nichts, nein.

15 I: Was macht für Sie einen hochbegabten Menschen aus? Welche Eigenschaften,
16 Interessen usw. hat so jemand?

17 A: Also ein hochbegabter Mensch, die Definition von Hochbegabung ist ja die
18 Begabung über dem Durchschnitt – weit über dem Durchschnitt. Hochbegabte
19 Menschen sind eben, tragen in der Regel die Hochbegabung nicht so vor sich her
20 und es ist ja oft so, dass die Kinder, die ihre Hochbegabung gar net als solche
21 erkennen lange Zeit. Wie war die Frage?

22 I: Was für Sie einen hochbegabten Menschen ausmacht?

23 A: Also ich stell mir vor, dass hochbegabte Kinder, dass es, dass sie dadurch dass
24 sie sich von den anderen abheben, oft in der Einsamkeit landen, also, dass sie die
25 üblichen Späße und Spiele und Neckereien doof finden weil sie ein anderes Level
26 haben und dadurch sich schon von der Gruppe auch eher distanzieren, sich nicht
27 zugehörig fühlen. Wie macht sich die Hochbegabung, wie macht des sich, wie kann
28 man hochbegabte Kinder erkennen? Ich denke hochbegabte Kinder kann man daran
29 erkennen, dass sie in gewissen Fächern herausragende Leistungen bringen und
30 schnell Aufgaben lösen.

31 I: Und wie stellen Sie sich ein hochbegabtes Mädchen vor? Gibt es da einen
32 Unterschied zu einem hochbegabten Buben?

33 A: Also in meiner Vorstellung ist der Unterschied zwischen Mädchen und Burschen
34 der, dass Burschen – ich denke die tun sich leichter, weil Burschen – jetzt sag ich
35 was was sehr gewagt ist – aber ich mach die Beobachtung, dass Burschen eher
36 autistische Züge haben und es ihnen nicht so viel Wert ist zur Gruppe, also zum
37 Team zu zählen. Sie sind ja, Einzelkämpfer und als solche können sie mit ihrer
38 Hochbegabung sicher besser leben als Mädchen. Und ich kann mir vorstellen, dass
39 Mädchen, um sich auf, um dazuzugehören sich einstellen auf ihre Freundinnen, auf
40 ihre Altersgenossinnen und einiges machen um über ihren Schatten zu springen und
41 damit aber das Gefühl haben dass etwas nicht richtig ist und so kann ich mir
42 vorstellen, dass Mädchen mit ihrer Hochbegabung eher zu kämpfen haben als
43 Burschen, dass Burschen das eher natürlicher sehen.

44 I: Könnten sie sich vorstellen, dass es besondere Schwierigkeiten oder Probleme gibt
45 mit denen hochbegabte Mädchen zu kämpfen haben, hochbegabte Buben eher
46 nicht?

47 A: Schwierigkeiten? Schwierigkeiten mit der Hochbegabung? Probleme, ich denk
48 besonders im Alter zwischen 10 und 14, wo dieses Dazugehörigkeitsgefühl, dieses
49 Bedürfnis extremer wird, wo dieser Wunsch da ist, da kann ich mir schon vorstellen,
50 dass sich das eine oder andere Mädchen stark verstellt, eine Rolle spielt in der sie
51 sich nicht unbedingt wohl fühlt. Und ja, ich kann mir vorstellen, dass dann zuhause
52 die wahren Anteile gelebt werden und des dann für die Angehörigen auch nicht
53 einfach ist. Ich denk auch Buben wollen dazugehören und achten darauf, dass sie zu
54 einer Gruppe gehören, sind aber weniger darauf angewiesen. Ich glaub des is der
55 Unterschied, ja. Glaub schon, dass sie's auch net ganz leicht haben, ja auch als
56 Sonderling gelten und sich in dieser Rolle a net unbedingt wohl fühlen, dass sie
57 jedoch weniger Kompromisse eingehen um nett gefunden zu werden.

58 I: Sie haben sich schon ein bisschen etwas gesagt dazu woran man hochbegabte
59 Menschen erkennen kann, aber vielleicht würden Sie da nochmals drauf eingehen:
60 Was müsste ein Kind in ihrer Klasse tun, wie müsste es sein um ihnen als
61 hochbegabt aufzufallen?

62 A: Na ich würd's erkennen an einer extrem hohen Auffassungsgabe, einem hohen
63 Tempo an Lösungen von Aufgaben und an einem gewissen Grad an Langeweile,
64 dass das Kind dann an den Tag legt wenn es unterfordert ist.

65 I: Gilt das für Buben und Mädchen oder würden Sie Mädchen an etwas anderem
66 erkennen?

67 A: Der Unterschied zwischen den Burschen und den Mädchen: Burschen neigen
68 dann eher dazu unruhig zu werden, denk ich. Sie haben dann eher einen
69 Bewegungsdrang, stören die anderen. Mädchen ziehen sich eher zurück, werden
70 stiller und sind dann in ihrer eigenen Welt.

71 I: Wenn Sie sich vorstellen sie hätten ein hochbegabtes Kind in ihrer Klasse: Wie
72 gehen sie mit ihm um?

73 A: Also ich würde dann dieses Kind einmal besonders beobachten um zu schauen
74 wie geht es selber mit dieser besonderen Begabung um. Wenn ich mir sicher bin,
75 dass es sich um ein hochbegabtes Kind handelt würde ich Kontakt zu den Eltern
76 aufnehmen und ihnen Adressen geben von stellen die Informationen weitergeben

77 wie das Kind weiterhin gefördert werden soll, was wie, Stellen wo sie Tipps
78 bekommen wie sie mit dem Kind am besten umgehen sollen. Natürlich könnt ich dem
79 auch nicht entgehen, dass ich da selbst etwas mache, obwohl ich nicht sehr gern
80 zusätzlich noch Seminare und Veranstaltungen besuche. Ich arbeite jetzt schon über
81 den Tellerrand hinaus. Natürlich würd ich mich weiterinformieren, Kontakte suchen
82 etc. aber wenn sich's nicht ergibt bin ich nicht unglücklich. Sagen wir's mal so.

83 I: Würden Sie ein Mädchen anders fördern als einen Buben?

84 A: Nein, also was die ersten Schritte betrifft schaut gleich aus.

85 I: Was halten Sie generell von Fortbildungen für LehrerInnen zu dem Thema?

86 A: Naja da müsste man sich die Statistik anschauen. Ich würde anderes noch
87 sinnvoller finden wie zum Beispiel alle Fortbildungen im Bereich Umgang mit
88 verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen. Priorität hat es dann wenn mir die
89 Statistik sagen würde: In jeder – i weiß net – dritten Klasse befindet sich ein
90 hochbegabter Schüler oder eine hochbegabte Schülerin.

91 I: Inwiefern könnten speziell hochbegabte Mädchen von Fortbildungen für
92 LehrerInnen profitieren bzw. dem Wissen dass man dadurch erlangt?

93 A: Ja ich denke schon, dass geschulte Lehrpersonen auf so ein Kind ganz anders
94 eingehen als ungeschulte, weil sie sich erstens mal sicher fühlen im Umgang mit
95 hochbegabten Schülern und zweitens einmal selber daran interessiert sind das Kind
96 weiterhin zu fördern.

97 I: Danke!

Anhang C

Exemplarischer Auszug: Kodierleitfäden

Informierte Lehrerinnen

Erfahrung

Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A Persönliche Erfahrung	Erfahrung, die selbst gemacht wurde	„besonders interessant ist aber wenn man solche Hochbegabten selber erlebt und da hab ich auch schon etliche erlebt. Zum Beispiel im vergangenen, diesen Sommer in Berlin zum Beispiel bei einem Wettbewerb, wo die besten aus verschiedenen Ländern eingeladen wurden und dann sieht man schon diese sehr hochbegabten jungen Leute“ (1;5-9)	Es wird von eigenen Erlebnissen mit hochbegabten Menschen berichtet
B Erfahrung durch Fortbildung, Fachliteratur, Vorträge, Diskussionen, Gesprächsaustausch und Medien	Erfahrung, die durch Fortbildungen, Vorträge, Diskussionen und/oder im Gesprächsaustausch, das Lesen von Fachliteratur oder den Konsum anderer Mediengemacht wurde	„Naja man sieht öfters Beiträge im Fernsehen, man kann auch was drüber lesen“ (1;4)	Es wird von Fortbildungen, Vorträgen, Diskussionen und/oder dem Gesprächsaustausch, der Beschäftigung mit themenbezogener Literatur und/oder diesbezüglicher Medienberichte berichtet
C Erfahrung von anderen	Erfahrung, die von KollegInnen, FreundInnen oder Bekannten gemacht wurde	„im Moment fällt mir kein so ein extrem hochbegabtes Mädsl ein. Außer die Musikerinnen. Aber die waren nicht in meiner Klasse“ (1;26-27)	Es wird von Erfahrungen berichtet, die von anderen Personen zum Thema gemacht wurden

D Keine Erfahrungen	Es wurden keine Erfahrungen zum Thema Hochbegabung gemacht	„Solang ich da an der Schule bin – das sind jetzt 17 Jahre, ... war's auch in der Schule noch nie, dass ein Mädchen übersprungen hat, also dass dieser Antrag gestellt wurde und mir is' es net bekannt. Und ich hab auch 34 Jahre Berufserfahrun. Ich glaub nicht, dass es da schon mal so ein hochbegabtes Mädchen gegeben hat“ (2; 116-120)	Es werden Aussagen getätigt, die auf nicht vorhandene Erfahrungen hinweisen
---------------------	--	--	---

Wissen und Verständnis

Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A Wissen und Vorstellungen über Hochbegabung, hochbegabte Buben und hochbegabte Kinder	Wissen und Vorstellung über das Thema Hochbegabung, hochbegabte Buben und hochbegabte Kinder im Allgemeinen	„Ich denke ein hochbegabter Mensch sollte verschiedene Fähigkeiten haben. Einerseits natürlich eine gewisse Intelligenz oder ein eben ein schnelles Überreißen von Dingen, kann schnell lernen. Aber er sollte auch soziale Kompetenz haben.“ (1; 60-62)	Es werden Aussagen getätigt die auf ein Wissen, oder zumindest auf bestimmte Vorstellungen über das Thema Hochbegabung, hochbegabte Buben und hochbegabte Kinder im Allgemeinen hindeuten
B Wissen und Vorstellungen über hochbegabte Mädchen	Wissen und Vorstellungen über hochbegabte Mädchen im Speziellen	„Vielleicht werden Mädchen weniger von zuhause unterstützt. Ich wüsst' jetzt nicht warum, aber irgendwie scheint's so.“ (3; 272-274)	Es werden Aussagen getätigt, die auf ein Wissen, oder zumindest auf bestimmte Vorstellungen über hochbegabte Mädchen hindeuten

Identifikation

Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A Identifikation hochbegabter Buben und hochbegabter Kinder im Allgemeinen	Das Erkennen von hochbegabten Buben und hochbegabten Kindern im Allgemeinen	„Also immer dann wenn ich viele Fragen stelle. Ich stelle viele Fragen. Und ich merk dann immer wenn die mitdenken, die Antworten kommen, wenn sie irgendwas anzweifeln und sagen ‚das geht ja nicht‘ weil’s nicht geht und das nicht so einfach is‘. Also ich kann’s erkennen durch die Antworten- Fragestellungen die sie geben und das is‘ dann relativ schnell zu erkennen“ (103-107; 1)	Es werden Aussagen getätigt, die sich auf die Identifikation hochbegabter Buben und hochbegabter Kinder im Allgemeinen beziehen
B Identifikation hochbegabtet Mädchen	Das Erkennen von hochbegabten Mädchen	„Ich hab ein Mädchen, die zart is‘ total und bei der man’s vom Optischen her gar net so sagen kann, aber die läuft jetzt so mit mit dem Buchstabenerwerb und da bin ich drauf kommen, nur durchs individuelle Arbeiten, dass die des jetzt schon alles lesen kann und versteht und da schau‘ ich	Es werden Aussagen getätigt, die sich auf die Identifikation hochbegabter Mädchen beziehen

		dann mehr hin. Da schau ich noch einmal und noch einmal und dann geht's schon los, dass ich sag' in der Freiarbeit: Dir kann ich das und das schon geben. Die is' aber auch ruhig, die hätt' ich sonst net entdeckt. Aber es is' so schwer zu sagen“ (142ff; 2)	
--	--	---	--

Umgang und Förderung

Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A Umgang mit hochbegabten Kindern und deren Förderung	Umgang mit hochbegabten Buben und hochbegabten Kindern im Allgemeinen und deren Förderung	„Ich bin gegen Hochbegabungsschulen. Förderung: Ja, aber keine Isolation an einer Hochbegabtschule. Man kann ja schauen, dass man zusätzliche Angebote findet, wo sie sich ausleben können“ (1;133-136)	Es werden Aussagen getätigt die Auskunft geben über den Umgang mit hochbegabten Buben und hochbegabten Kindern im Allgemeinen und Förderungsmaßnahmen für diese
B Umgang mit hochbegabten Mädchen und deren Förderung	Umgang mit hochbegabten Mädchen und deren Förderung	„Ich würde sie fördern, fördern, fördern. Unterstützen wo nur geht. Zuerst müsste man schauen: In welchen Bereichen ist sie gut? Und vor allem: Was interessiert sie? Da würd ich mich dann voll drauf einstellen und alles zusammensuchen, was ich finde“ (3; 314-317)	Es werden Aussagen getätigt, die Auskunft geben über den Umgang mit hochbegabten Mädchen und Förderungsmaßnahmen für diese

Fortbildung

Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
A Auswirkungen von Fortbildung generell	Auswirkungen von Fortbildung bzw. vom erlangten Wissen zum Thema auf den Berufsalltag	„Ja schon. Glaub schon ja. Also erstens, dass hier viele sensibilisiert werden. Das Ziel is‘ ja jetzt alle irgendwo mitzunehmen, ja. Und es sollen aber die Guten nicht auf der Strecke bleiben“ (1; 152-154)	Es werden Aussagen formuliert, die Auswirkungen von Fortbildung bzw. vom erlangten Wissen zum Thema auf den Berufsalltag, hochbegabte Kinder im Allgemeinen und/oder hochbegabte Buben beinhalten
B Auswirkungen von Fortbildung konkret auf hochbegabte Mädchen	Auswirkungen von Fortbildung bzw. vom erlangten Wissen zum Thema auf hochbegabte Mädchen	„Sie profitieren indem sie als individuelle Persönlichkeiten von mir wahrgenommen werden und dementsprechend wird auf sie eingegangen. Ich schau hin und sehe ihre Stärken und Schwächen und setze dementsprechend an und genau so können sie sich entwickeln, im eigenen Tempo“ (2; 214-217)	Es werden Aussagen formuliert, die Auswirkungen von Fortbildung bzw. vom erlangten Wissen zum Thema auf hochbegabte Mädchen, und/oder den Umgang mit diesen, beinhalten

Anhang D

Lebenslauf

Elisa Gober, BA

1. Schulbildung

06/2005 Matura am BG/BRG Kirchengasse in Graz

2. Ausbildung

2006 – 2012 Studium der Pädagogik (Schwerpunkte: Sonder- und Heilpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik) an der Univ. Wien

2005 – 2011 Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Univ. Wien

3. Berufserfahrungen, Praktika

09/2010 Heilpädagogische Station Graz (Land Steiermark) – pädagogisches Praktikum

09/2009 European Congress of Education Research (Universität Wien) – pädagogisches Praktikum

07/2007 Wiener Jugendwohlfahrt (Magistrat Wien)

09/2006- 06/2008 Lernhilfeinstitut (Lernquadrat Wien) – Lernbetreuerin in einer Schule

07-08/2006 Ferienclub (Club Landskron) – Hochsaisonverstärkung im Bereich Kinder-, und Jugendanimation

07/2004 Jugendzentrum „Yap“ (Magistrat Graz)