



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Enrichment in der Begabungsförderung der Grundschule

Ansprüche an die Konzeption der Enrichmentform
„Spezialkurs“ aus der Perspektive von Volksschulkindern
im Vergleich zu in der Fachliteratur beschriebenen
Konzepten

verfasst von

Veronika Mandl BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüfungsbehörde vorlag. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Vorwort

Seit Beginn meiner Tätigkeit an einer Wiener Volksschule mit Begabungssiegel im Herbst 2010 begleitet mich das Thema „Begabungsförderung“ tagtäglich. 2012 absolvierte ich den Lehrgang „Expert in Gifted Education“, wodurch ich zur Durchführung spezieller begabungsfördernder Maßnahmen qualifiziert wurde. In meinem Masterstudium an der Universität Wien wählte ich den Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“.

Für meine Masterarbeit kam mir daher der Gedanke, mein Studium mit meinem beruflichen Feld zu verknüpfen. Ausschlaggebend für die Themenfindung waren schließlich Überlegungen, die ich zu dem von mir geleiteten Spezialkurs „Schreibwerkstatt“ anstellte. Im laufenden Schuljahr besuchten diesen Kurs zehn Kinder, die große Unterschiede in ihren Lern- und Arbeitsbedürfnissen aufwiesen. Die Frage, wie ich diesen in meinem begabungsfördernden Enrichment-Setting gerecht werden konnte, trat zunehmend in den Vordergrund. Nach einem ersten Literaturstudium konnte ich diese Frage nicht ausreichend beantworten. Obwohl regelmäßig auf die Beachtung der Kinderperspektive hingewiesen wurde, gab es nur wenige Hinweise auf Konzeptionsvorschläge, die diese tatsächlich berücksichtigten. Daher beschloss ich, mich in meiner Masterarbeit mit der Sichtweise der von mir unterrichteten Kinder auf den Spezialkurs „Schreibwerkstatt“ auseinanderzusetzen. Ich erwarte mir dadurch neue Ansichten bezüglich der Konzeption dieser Enrichmentform.. Nach weiterer Literaturrecherche und Formulierung der Fragestellung gelangte ich zu folgendem Arbeitstitel: „Enrichment in der Begabungsförderung der Grundschule. Ansprüche an die Konzeption der Enrichmentform „Spezialkurs“ aus der Perspektive von Volksschulkindern im Vergleich zu in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten“.

Die Betreuung dieser dem Fachbereich „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ zugeordnete Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft übernahm dankenswerter Weise Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer.

An dieser Stelle möchte ich mich außerdem bei meiner Mutter, VDn Dipl. Päd. Brigitte Lässig, und bei meiner Kollegin, MMag. Sabrina Hiller, für das Korrekturlesen meiner Arbeit bedanken. Mein Dank gilt des Weiteren meiner Kollegin Katharina Sörös MA, ohne die die situationsnahe Durchführung der Interviews nicht möglich gewesen wäre,

sowie allen Kindern der Schreibwerkstatt, die sich als wirklich großartige Interviewpartner/-innen erwiesen haben.

Bei meinem Mann, Mag. Albrecht Mandl, bedanke ich mich herzlich für die ausnahmslose Unterstützung und die regelmäßigen Ermutigungen, die mir den Weg durch das Studium und das Verfassen der Arbeit erheblich erleichterten.

Wien, am 5. Mai 2014

Veronika Mandl BEd

Inhalt

1 Einleitung	7
1.1 Thematische Einführung	7
1.2 Erläuterung der Forschungsfrage	9
1.3 Vorgangsweise und Methode	10
2 Definitionen	13
2.1 Begriffseinschränkung: Hochbegabung, Begabung oder ... ?	13
2.2 Bestimmungsstücke der besonderen Begabung	15
2.3 Identifikation von Begabung	21
2.4 Förderung besonderer Begabung	25
3 Schulische Begabungsförderung	29
3.1 Begabungsmodelle – Das „Drei-Ringe-Modell“	29
3.2 Zur Konzeption begabungsfördernden Unterrichts in der Grundschule	32
3.2.1 Kriterien und Merkmale begabungsfördernden Unterrichts	32
3.2.2 Formen begabungsfördernden Unterrichts	36
3.3 Konsequenzen begabungsfördernden Unterrichts	38
3.3.1 Bedeutung begabungsfördernden Unterrichts für die Schule	38
3.3.2 Die Rolle der Lehrperson im begabungsfördernden Kontext	39
3.3.3 Lern- und Arbeitsbedürfnisse besonders begabter Kinder als Grundlage begabungsfördernden Unterrichts	42
4 Enrichment	47
4.1 Enrichmentkonzepte	47
4.1.1 Das Schulische Enrichmentmodell SEM	47
4.1.2 Konzeptionelle Überlegungen nach Horsch/Müller/Spicher	52
4.1.3 Konzeptionelle Vorschläge nach Henze/Sandfuchs/Zumhasch:	53

4.2 Organisationsformen von Enrichment	53
4.2.1 Enrichmentmaßnahmen außerhalb des Regelunterrichts	54
4.2.1.1 Pull-out-Programme – Spezialkurse	54
4.2.1.2 Weitere klassenexterne Enrichmentmaßnahmen	55
4.2.2 Enrichmentmaßnahmen innerhalb des Regelunterrichts	55
4.2.2.1 Innere Differenzierung	55
4.2.2.2 Gemeinsames Lernen	56
4.2.2.3 Äußere Differenzierung: Cluster grouping – das Drehtür-Modell	57
4.2.3 Enrichment in Sonderklassen und Sonderschulen	58
5 Methodologische Überlegungen	59
5.1 Disziplinäre Verortung	59
5.1.1 Schulforschung	59
5.1.2 Kindheitsforschung	60
5.1.3 Bedeutung der disziplinären Verortung für die Studie dieser Masterarbeit	62
5.2 Interviews mit Kindern	64
5.2.1 Die Rolle des Leitfadens	66
5.2.2 Durchführung des Interviews	67
5.2.3 Schwierigkeiten im teilstandardisierten Interview mit Kindern	71
5.3 Die Auswertungsmethode	74
5.4 Das Transkriptionsverfahren	77
6 Analyse der Enrichmentform „Spezialkurs“	81
6.1 Rahmenbedingungen und Konzeption des Spezialkurses „Schreibwerkstatt“	81
6.2 Besondere Aspekte der Interviewführung und -auswertung	83
6.2.1 Der Interviewleitfaden	83
6.2.2 Auswahl der Fälle für das Interview	87
6.2.3 Überlegungen zur Doppelrolle Lehrerin und Forscherin	88
6.2.4 Überlegungen zur Deutung von Kinderaussagen	89

6.3 Analyse der Kinderinterviews	91
6.3.1 Auswertungsschritt 1 – Kategorienbildung und -überarbeitung am Material	92
6.3.2 Auswertungsschritt 2 – Der Auswertungsleitfaden	92
6.3.3 Auswertungsschritt 3 – Kodierung des Materials	96
6.3.4 Auswertungsschritt 4 – Quantifizierende Materialübersichten	97
6.3.5 Auswertungsschritt 5 – Vertiefende Fallinterpretation	103
6.4 Ansprüche der Kinder an die Enrichmentform Spezialkurs im Vergleich zu in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten	118
7 Konklusion, Zusammenfassung und Ausblick	123
7.1 Zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse aus den Kapiteln 1-6	123
7.2 Beantwortung der Forschungsfrage	126
7.3 Ausblick	129
Literaturverzeichnis	131
Abbildungsverzeichnis	138
Tabellenverzeichnis	138
Anhang	139
Abstract	149
Lebenslauf	150

1 Einleitung

Das erste Kapitel dieser Arbeit beinhaltet eine kurze thematische Einführung, die das der Arbeit zugrundeliegende Problem darlegt. Außerdem werden die leitende Forschungsfrage erklärt und die Vorgangsweise zu deren Beantwortung,, ausgeführt.

1.1 Thematische Einführung

Hochbegabung wird als komplexes Phänomen beschrieben, welches oft allein über die Intelligenz definiert wird. Das Phänomen der Begabung umfasst abseits der Intelligenz aber auch noch andere Aspekte der Entwicklung und Persönlichkeit eines Kindes. (vgl. Steenbuck 2011, S. 22) Umwelteinflüsse sowie das Bildungs-, Entwicklungs- und Lernpotenzial des Kindes spielen eine große Rolle. (vgl. Steenbuck 2011, S. 23) Um von einer Definition über den Intelligenzbegriff Abstand zu nehmen, kann auch der Begriff der besonderen Begabung eingesetzt werden. Dieser wird dem Anspruch gerecht, dass von Begabungsförderung erst bei Wahrnehmung der Begabung in ihrer Vielfalt gesprochen werden sollte. (vgl. Steenbuck 2011, S. 24) Da sich die vorliegende Masterarbeit mit Enrichment – einem Aspekt der Begabungsförderung – befasst, ist der Begabungsbegriff der besonderen Begabung für diese Arbeit grundlegend.

Im Bildungssystem der Grundschule erfuhr das Thema Begabungsförderung in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit. Von der vorherrschenden Ansicht, besonders begabte Kinder bedürfen keiner Förderung, da sie den Schulalltag ohnehin problemlos meistern, wurde immer mehr Abstand genommen. (vgl. Steenbuck/Quitmann/Esser 2011, S. 16 ff.) Mit dem Terminus der „inkluisiven Begabungsförderung“ (Steenbuck/Quitmann/Esser 2011, S. 20), der den Anspruch stellt, Schüler/-innen mit besonderen Begabungen in der Regelschule zu fördern, wurde der Ruf nach Begabungsförderung verstärkt. Im Unterschied zu integrativen Modellen gibt es dabei keine Gruppe, in die eine spezielle Gruppe integriert werden muss. Die inklusive Gruppe schließt alle Schüler/-innen – gleich welche besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse sie haben – ein. (vgl. Steenbuck/Quitmann/Esser 2011, S. 20) Der Begriff der inklusiven Begabungsförderung weist darauf hin, dass alle Kinder unterschiedliche Begabungen mitbringen, für deren Förderung allen die gleichen Chancen eingeräumt werden sollen. (vgl. Weigand/Schenz 2009, S. 2 [Online]) Diesem Ansatz folgend bilden besonders begabte Kinder, ebenso wie durchschnittlich begabte

Kinder, eine heterogene Gruppe und haben unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf ihre Arbeits- und Lerngewohnheiten. (vgl. Steenbuck/Quitmann/Esser 2011, S. 16 ff.) Um dieser Bandbreite an Lern- und Arbeitsbedürfnissen gerecht werden zu können, wurde eine Vielzahl an Methoden entwickelt. Eine davon ist Enrichment. Darunter wird eine „Anreicherung“ in Bezug auf Lerninhalte, Methoden und Unterricht verstanden. Eine Möglichkeit Enrichment auszuüben, ist das Angebot von Spezialkursen (vgl. Henze/Sandfuchs/Zumhasch 2006, S. 19 ff.), worauf im weiteren Verlauf näher eingegangen wird.

Mit unterschiedlichen Begabungsbegriffen sowie mit Möglichkeiten zur Begabungsförderung setzte sich in der Vergangenheit eine Vielzahl an Pädagogen auseinander. Das „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli definierte Hochleistung als Zusammensetzung aus überdurchschnittlicher Intelligenz, Engagement und Kreativität. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 41ff.)

Für die vorliegende Masterarbeit soll Renzullis Drei-Ringe-Modell als Grundlage dienen, da dieses Modell zum einen – ebenso wie der für die vorliegende Arbeit gewählte Begabungsbegriff der besonderen Begabung – versucht, Begabung in ihrer Vielfalt aufzugreifen. Begabung ist hier eine „Einladung zum Tun“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 20), die vielen Kindern die Konfrontation mit anspruchsvollen Aufgaben und Inhalten ermöglichen soll. Zum anderen entwickelten Renzulli/Reis/Stednitz (2001a) ein für diese Arbeit maßgebliches Enrichmentmodell.

Das Anbieten von Spezialkursen fällt in die Kategorie des „horizontalen Enrichments“, welches Zugang zu Inhalten, die nicht im regulären Unterricht vorgesehen sind, bietet. (vgl. Henze/Sandfuchs/Zumhasch 2006, S. 21). Zur Konzeption solcher Spezialkurse machten sich Henze/Sandfuchs/Zumhasch (2006, S. 21) Gedanken. Sie beschrieben diese als Spezialangebote, die während oder außerhalb des Unterrichts in vom Klassenverband gelösten Gruppen stattfinden. Renzulli/Reis/Stednitz (2001a, S. 40f.) entwickelten in ihrem „Schulischen Enrichment Modell SEM“ das Konzept des dreistufigen Enrichments. Dabei werden in Typ 1 erste Erfahrungen mit vertiefenden Inhalten gemacht, in Typ 2 werden diese durch eigenständige Arbeit mit bereitgestellten Materialien und Lernstrategien erweitert und schließlich in Typ 3 in Form von eigenständigen Projekten, im Zuge derer die Kinder selbst Forscher/innen oder Schriftsteller/-innen sein können, präsentiert. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 40)

Über so genannte Pluskurse als Form schulischen Enrichments schrieb auch Reichle (2004, S. 50). Sie siedelt diese im gymnasialen Bereich an. An den Pluskursen nehmen besonders motivierte und leistungsfähige Kinder teil, die sich mit Themen beschäftigen, die über den lehrplanmäßigen Unterricht hinausgehen. Ein wichtiges Kriterium dafür ist, dass die teilnehmenden Kinder von Lehrkräften für diesen Kurs empfohlen wurden. Die Kurse sind jahrgangsübergreifend und werden von Lehrkräften im Rahmen ihrer Lehrverpflichtung am Nachmittag abgehalten. (vgl. Reichle 2004, S. 50)

1.2 Erläuterung der Forschungsfrage

Aus den dargelegten Vorschlägen zur Konzeption von Spezialkursen wird ersichtlich, dass es sich bei Konzeptionsvorschlägen für Enrichment häufig um Beschreibungen der organisatorischen Aspekte (zB Lehrverpflichtung oder zeitlicher Rahmen) der Enrichmentform handelt. Renzulli/Reis/Stedtnitz (2001a, S. 17) fordern jedoch, dass vor allem der Lernprozess Hauptinhalt der Überlegungen zu Enrichment wird. Organisatorische Fragen sind zwar wichtig, wesentlich soll aber die Frage sein, „wie Lehrpersonen das Geschehen im Klassenzimmer verbessern können“ (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 17). Im „Schulischen Enrichment Modell SEM“ sind folgende Punkte sind für die gezielte Planung der Lernprozesse im Enrichment wesentlich:

- Fachliches und methodisches Wissen der Lehrperson sowie deren Verbundenheit zum Fach
- Leistungsstand und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie deren bevorzugter Lernstil
- Strukturierung des Lernstoffs, das Angebot fachbereichsbezogener Methodik und Inhalte sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Lernstoffs (vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 18)

Bei Horsch/Müller/Spicher (²2006, S. 337-341) werden zudem noch die Möglichkeit zur Gestaltung und Bearbeitung individueller Projekte sowie eine adäquate Aufgabenstellung betont. Außerdem wird auch hier die Rolle der Lehrperson in Bezug auf deren Fachwissen und deren Rolle als Begleiter/-in, der/die den Schüler/-innen Freiräume zum selbständigen Tun bietet, hervorgehoben. Heinbokel (2001, S. 95f.) unterstreicht vor allem den Anspruch an Enrichment, Schüler/-innen im Hinblick auf ihre

emotionale, persönliche, soziale und/oder intellektuelle Entwicklung zu fördern. Als Basis dafür gelten auch hier das Bereitstellen von Aufgaben, die an die Fähigkeiten und Interessen der Schüler/-innen angepasst sein müssen sowie die entsprechende Bereitschaft der Lehrperson, den Schüler/-innen Freiräume zum selbständigen Tun zu geben. (vgl. Heinbokel 2001, S. 95)

In der Auseinandersetzung mit optimaler Begabungsförderung wird immer wieder der Ruf laut, die Bedürfnisse der Kinder zu beachten, um ihre Lernprozesse durch begabungsfördernde Maßnahmen sinnvoll und individuell unterstützen zu können. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 132; vgl. Steenbuck/Quitmann/Esser 2011, S. 16; vgl. Klement 2005, S. 113)

Vor dem Hintergrund des zuvor erwähnten Bedarfs an Berücksichtigung der Arbeits- und Lernbedürfnisse der Kinder sowie aufgrund der dargelegten Empfehlung, den Lernprozess bei der Analyse der Wirksamkeit von begabungsfördernden Maßnahmen in den Brennpunkt des Interesses zu stellen, ergibt sich folgende zweiteilige Forschungsfrage:

Welche Ansprüche stellen Volksschüler/-innen hinsichtlich ihrer Arbeits- und Lernbedürfnisse an die Konzeption von Spezialkursen? Inwiefern unterscheiden sich diese Vorstellungen von in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten?

1.3 Vorgangsweise und Methode

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden im Zuge dieser Arbeit folgende Schritte unternommen:

In Kapitel 2 werden unterschiedliche Begabungsbegriffe, die Bestimmungsstücke der Begabung sowie der Begriff der Begabungsförderung erläutert. Außerdem wird die Problematik um die Identifikation besonders begabter Kinder diskutiert. Durch dieses Kapitel soll die begriffliche Verortung der Arbeit vorgenommen werden.

Kapitel 3 beschreibt Aspekte der schulischen Begabungsförderung. Dabei sollen Merkmale, Formen und Konsequenzen begabungsfördernden Unterrichts für Schule, Lehrer/-innen und Schüler/-innen dargestellt werden. Außerdem werden Arbeits- und Lernbedürfnisse besonders begabter Kinder erläutert. Dadurch soll die schulische Einordnung der Arbeit stattfinden und die Untersuchung der Arbeit vor allem hinsichtlich der Arbeits- und Lernbedürfnisse der Schüler/-innen vorbereitet werden.

In Kapitel 4 wird der Enrichmentbegriff näher erläutert. Enrichmentmodelle und Organisationsformen von Enrichment werden vorgestellt. Dadurch kann das in den folgenden Kapiteln dargelegte Untersuchung zugrunde liegende Kategoriensystem erklärt werden.

Die Konzeption der Enrichmentform „Spezialkurs“ soll am Beispiel des von der Verfasserin geleiteten Spezialkurses „Schreibwerkstatt“ analysiert werden. Dieser Kurs bietet besonders schreibinteressierten und begabten Kindern durch verschiedene Schreibanlässe die Möglichkeit, ihre besondere Begabung zu entfalten und weiterzuentwickeln.

Da in der Literatur ausdrücklich zum Dialog mit Kindern geraten wird, um ihre Bedürfnisse herauszufinden, (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 11f.) setzt sich das Sample der Masterarbeit aus jenen zehn Kindern zusammen, die an dem von der Verfasserin geleiteten Spezialkurs „Schreibwerkstatt“ teilnehmen. Es handelt sich um Schüler/-innen der dritten und vierten Schulstufe, im Alter von acht bis zehn Jahren. Das Vorliegen einer nachgewiesenen Hochbegabung ist nicht Voraussetzung zur Teilnahme an dem Kurs, was dem Begabungsbegriff der besonderen Begabung und Renzullis Modell entspricht.

In der vorliegenden Masterarbeit werden Interviews mit Kindern durchgeführt. Diese Vorgehensweise wird vor allem für Fragestellungen empfohlen, die die Perspektive von Kindern auf einen bestimmten Lebensbereich bearbeiten. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 68). Konkret handelt es sich in der Untersuchung dieser Arbeit um situationsnahe Leitfadeninterviews, welche den Kriterien nach Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger (2010, S. 70) entsprechen: Alle befragten Kinder sind Teilnehmer/-innen des Enrichmentkurses, der Gegenstand der Befragung ist. Die Befragung wird während der Kurszeit im gewohnten Kursumfeld Schule durchgeführt. Die Sinnhaftigkeit der Befragung wird durch die Ansicht begründet, dass Daten über Interessen der Kinder Aufschluss über die Gestaltung von Unterricht nach den tatsächlichen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder im Bereich des Lernens geben können. (vgl. Fölling-Albers 2003, S. 40)

Im Rahmen von Kapitel 5 dieser Arbeit werden methodische Überlegungen zur soeben skizzierten Untersuchung angeführt: Die Untersuchung wird weiters disziplinär verortet. Außerdem setzt sich die Autorin in dem Kapitel mit speziellen Aspekten der

Interviewführung mit Kindern, dem Leitfaden sowie mit den gewählten Auswertungs- und Transkriptionsverfahren auseinander, um die Untersuchung methodisch zu verankern.

In Kapitel 6 wird der untersuchte Spezialkurs näher beschrieben. Außerdem werden Überlegungen zur Deutung von Kinderaussagen angeführt, da am Ende des Kapitels die zehn Interviews nach der Methode von Schmidt (³2010, S. 473-486) ausgewertet werden.

Kapitel 7 ist eine Zusammenfassung der in den einzelnen Kapiteln gewonnen Erkenntnisse. Die Forschungsfrage wird beantwortet und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten wird gegeben.

2 Definitionen

Die Problematik der Definitionen rund um den Begriff der Begabung manifestiert sich in ihren zahlreichen Ausprägungen und den mit diesen in Zusammenhang stehenden Aspekten, die im Anschluss erläutert werden sollen. In den Humanwissenschaften liegen weit über 100 Definitionen vor, wodurch auf eine hohe Komplexität des Phänomens und daraus resultierende Herausforderungen für Theorie und Praxis vorliegen. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 31) In diesem Kapitel soll zuerst der für diese Arbeit grundlegende Begabungsbegriff festgelegt werden. Anschließend werden die Bestimmungsstücke der Begabung sowie die Begabungsförderung näher definiert. Zudem wird zu der daraus resultierenden Problematik der Identifikation besonders begabter Schüler/-innen Stellung genommen, um die Herausforderungen des der Arbeit zugrunde liegenden Untersuchungsfelds darzustellen.

2.1 Begriffseinschränkung: Hochbegabung, Begabung oder ... ?

*„Bis heute gibt es keine Definition von Hochbegabung, die alle möglichen Aspekte von Begabung umfasst und gleichzeitig von allen Wissenschaftlern anerkannt wird.“
(Heinbokel 2001, S. 23)*

Wie dieses Zitat zeigt, kann im Rahmen dieser Arbeit keine allgemeingültige Definition von Begabung gefunden werden. Umso wesentlicher ist es, einen für die Arbeit grundlegenden Begabungsbegriff zu definieren. Dazu sollen zuerst unterschiedliche Begabungsbegriffe diskutiert werden:

Im anglo-amerikanischen Raum wird bei der Definition von Hochbegabung (engl.: „giftedness“) zwischen „gifted“ in Bezug auf intellektuelle Fähigkeiten und „talented“ in Bezug auf Fähigkeiten, die besonderer manueller und physischer Fertigkeiten bedürfen (zB. Sport, Musik ...), unterschieden. (vgl. Heinbokel 2001, S. 25) Diese Differenzierung fällt im Deutschen weg: Die Begriffe „besondere Begabung“, „Begabung“ und „hohe Begabung“ werden im Deutschen meist synonym verwendet. Eine präzise Unterscheidung wie im Englischen gibt es nicht. (vgl. Stapf ²2004, S. 14) Dadurch entsteht allerdings eine gewisse Unschärfe in der Definition.

Der Begriff der Hochbegabung wird als komplexes Phänomen beschrieben, welches oft allein über die Intelligenz definiert wird. In diesem Fall liegt Hochbegabung vor, wenn

die getestete Person einen Prozentrang von über 97 erreicht. Das bedeutet, dass sie unter 100 getesteten Personen unter den besten dreien liegt. Die Intelligenz kann auch mithilfe des Intelligenzquotienten (IQ¹) dargestellt werden. Da dieser jedoch je nach Verfahren auf unterschiedliche Art berechnet werden kann², ist das Kriterium des Prozentrangs besser vergleichbar. (vgl. Reichle 2004, S. 60) Abseits der Intelligenz umfasst Hochbegabung aber auch noch andere Aspekte der Entwicklung und Persönlichkeit eines Kindes. (vgl. Steenbuck 2011, S. 22) Umwelteinflüsse sowie das Bildungs-, Entwicklungs- und Lernpotenzial des Kindes spielen eine große Rolle. (vgl. Steenbuck 2011, S. 23)

Bei Renzulli/Reis/Stedtnitz (2001a, S.20) wird vom Hochbegabungsbegriff Abstand genommen, da er ihrer Ansicht nach eine Etikettierung mit sich bringt. Sie verstehen Hochbegabung nach dem „Alltagsverständnis [als] etwas Gegebenes, ein permanentes Etikett, oft auch einen bestimmten Mindest-Intelligenzquotienten oder gar hervorragende Schulleistungen“ (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 24). Begabung sollte ihrer Ansicht nach aber kein Zustand mehr sein, sondern eine „Einladung zum Tun“ (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 20), die es vielen Kindern erlaubt, Zugang zu Fördermöglichkeiten zu erhalten. Deshalb verwenden sie den Begriff der Hochleistung, welcher „einer situativen Sichtweise [entspringt], die immer auch sehr eng an das entsprechende Resultat kreativ-produktiver Tätigkeit gekoppelt ist.“ (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 24) Hochleistung setzt sich aus drei Komponenten – Überdurchschnittliche Fähigkeiten, Kreativität, Engagement – zusammen, welche in Renzullis Drei-Ringe-Modell genau beschrieben werden (vgl. Kapitel 3.1) Der wesentliche Unterschied zwischen Hochbegabung und Hochleistung ist, dass es immer möglich ist, hochbegabt zu sein, während Hochleistung nur „bei bestimmten Menschen (nicht bei allen), zu bestimmten Zeiten (nicht zu jeder Zeit) und in bestimmten Situationen (nicht in allen Situationen)“ (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 23) aufgrund hoher Leistung auftritt. (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 24) Da in dieser Definition die genannten drei Komponenten der überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Engagement und Kreativität alle eine große Rolle spielen, wird die Definition der Begabung über intellektuelle Fähigkeiten unter Nichtbeachtung der beiden anderen Komponenten als

¹ Der Intelligenzquotient wurde von dem deutschen Psychologen William Stern begründet. (vgl. Stapf 2004, S. 15)

² In der Literatur werden Werte zwischen 120 und 140 als IQ-Grenze zur Hochbegabung angenommen. (vgl. Heinbokel 2001, S. 26)

„einer der ständigen und gravierenden Fehler bei der Identifikation begabter Kinder“ (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 21) bezeichnet.

Um der in den vorangegangenen Begriffsbestimmungen angesprochenen Breite des Begabungsbegriffs gerecht zu werden, wird häufig der Begriff der besonderen Begabung verwendet. Dadurch werden viele Kinder in das Begabtenfeld mit einbezogen. Die Folge ist eine häufige Verwendung des Begabungsbegriffs, während der Begriff „Hochbegabung“ nur in Spitzenfällen eingesetzt wird. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 42) Um die Vielfalt noch zu unterstreichen, wird außerdem der Begriff der Begabungen häufiger verwendet als der Begriff „Begabte“, da dadurch ausgedrückt werden soll, dass Begabung ein sich stets weiterentwickelnder Prozess ist und ein Mensch nicht für immer gleich begabt ist. (vgl. Urban 2005, S. 181)

Dieser Begabungsbegriff öffnet sich besonders für die Vielfalt von Begabung und wird somit – wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt – dem Anspruch der Begabungsförderung, von der erst bei Wahrnehmung der Begabung in ihrer Vielfalt gesprochen werden kann (vgl. Steenbuck 2011, S. 24), gerecht. Da sich die vorliegende Masterarbeit mit Enrichment – einem Aspekt der Begabungsförderung – befasst, soll der Begabungsbegriff der besonderen Begabung für diese Arbeit grundlegend sein.

2.2 Bestimmungsstücke der besonderen Begabung

Wie bereits in Kapitel 2.1 angesprochen, setzt sich besondere Begabung aus mehreren Komponenten zusammen, die im Folgenden zur Verdeutlichung der Begriffsbreite angeführt werden sollen.

Intelligenz

Auf die Bedeutung des Intelligenzbegriffs für die Bestimmung besonderer Begabung wies bereits eine Studie von Terman hin³, der einen französischen Intelligenztest im Rahmen einer Längsschnittstudie erprobte. Bei der Erstellung des Tests wurden Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wahrnehmung, Sprachverständnis, rechnerisches Verständnis etc. aufgrund ihrer Bedeutung für das schulische Lernen gemessen. Auch heute ist Intelligenz bei der Bestimmung von Hochbegabung oft ausschließliches Kriterium oder zumindest eines der wichtigsten Kriterien. (vgl. Reichle 2004, S. 19 sowie Kapitel 2.1 dieser Arbeit). Dabei ist jedoch zu bedenken, dass herausragende

³ Die Studie „Genetic Studies of Genius“ wurde 1926 veröffentlicht. (vgl. Heinbokel 2001, S. 23)

Intelligenz nicht automatisch außergewöhnliche Leistung mit sich bringt. Zudem sind nicht alle Intelligenzbereiche auf dieselbe Weise messbar, was das Kriterium der Vergleichbarkeit erschwert. (vgl. Reichle 2004, S. 20) Heinbokel (2001, S. 27) kritisiert außerdem eine über Zahlen definierte Grenze der Begabung aufgrund von Intelligenzmessungen, da es ihrer Ansicht nach „in der Praxis (...) keine Bedeutung haben [kann], ob ein Kind mit 129 oder 131 Punkten ‚noch nicht‘ oder ‚schon‘ hochbegabt ist.“ Sie nennt zwei wissenschaftlich anerkannte Formeln zur Berechnung des IQ:

- 1) $IQ = 100 + 15z$ (z ist die Standardabweichung in der Normalverteilung)
- 2)
$$IQ = \frac{MA \text{ (mentales Alter in Monaten)}}{LA \text{ (Lebensalter in Monaten)}} \times 100$$

Die Ergebnisse dieser beiden Formeln sind nur schwer miteinander vergleichbar. (vgl. Heinbokel 2001, S. 27)

Zur Begriffsbestimmung der Intelligenz bestehen, wie auch zu ihrer Berechnung, kontroverse Ansichten. Oftmals kommt es zu einer synonymen Verwendung der Begriffe „Intelligenz“, „Intellektuelle Begabung“ oder „Mentale oder kognitive Fähigkeiten“. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 80)

Der Intelligenzbegriff wird in unterschiedlichen Dimensionen betrachtet, welche in diversen Modellen dargestellt werden (vgl. Kapitel 3). Beispielsweise kann Intelligenz als einheitliche Größe definiert werden, wie es Spearman in seinem „Generalfaktor-Modell“ beschreibt. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 32) Eine mehrdimensionale Sichtweise vertritt Cattell, der die Intelligenz in kristalline (kognitive, veränderbare Fertigkeiten, die durch Umweltfaktoren beeinflusst werden) und fluide (basale Denkfunktionen zur Verarbeitung von Information, die nicht veränderbar sind) Intelligenz teilt. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 32)

Die im folgenden Zitat verwendete Definition von Intelligenz fällt in die Kategorie jener Modelle, die eine große Vielfalt an Intelligenzbereichen vorsehen, was dem der Arbeit zugrundeliegenden vielfältigen Begabungsbegriff entspricht:

„Intelligenz ist ein Merkmal, das eine Disposition umschreibt, nämlich das Potenzial zu kognitiver Leistung, die intellektuelle Kompetenz. (...) In unterschiedlichen Testverfahren wird Intelligenz in unterschiedlichen Teilkomponenten gemessen, beispielsweise

Wortverständnis, Wortflüssigkeit, arithmetisches Rechnen, räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierung, Gedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, schlussfolgerndes Denken; oder Bearbeitungsgeschwindigkeit, Gedächtnis, Einfallsreichtum, Verarbeitungskapazität figural-bildhafter bzw. verbaler bzw. numerischer Inhalte“ (Reichle 2004, S. 19).

Einfacher ausgedrückt bedeutet Intelligenz, Problemstellungen durch Denken konstruktiv zu lösen und Informationen vernetzen zu können. Auch die Geschwindigkeit der Informationserfassung, die Informationsverarbeitung sowie die Merkfähigkeit sind bei der Definition des Intelligenzbegriffs von großer Bedeutung. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 80)

Im Gegensatz zum Generalfaktor-Modell, ist die allgemeine Intelligenz das Ergebnis der Fertigkeiten in den unterschiedlichen Intelligenzbereichen. Ein wichtiger Vertreter dieser Definition ist Gardner mit seinem Modell der „multiplen Intelligenzen“, welches zumindest sieben Intelligenzbereiche einschließt. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 33) Einerseits wird dieser Ansatz vor allem deshalb in Definitionen zur Begabungsförderung gerne verwendet, da er vielfältige Begabungsbereiche zulässt. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 33) Andererseits behauptet die an ihn gerichtete Kritik, dass bei einer Fülle an Intelligenzbereichen bald jeder Mensch einen Bereich finden kann, in dem er hochintelligent ist. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 34) Im Sinne des in dieser Arbeit gewählten Begabungsbegriffs der besonderen Begabung, welcher Begabung in ihrer Vielfalt wahrnimmt, ist jedoch das Vorhandensein unterschiedlicher Intelligenzbereiche sinnvoll.

Wichtig bei der Verwendung des Intelligenzbegriffs ist außerdem die Berücksichtigung seiner Kulturabhängigkeit: Die Definition intelligenten Verhaltens hängt stets mit den Anforderungen zusammen, die in einem bestimmten Umfeld an einen Menschen gestellt werden. (vgl. Stapf ²2004, S. 22)

Abgesehen von den Diskussionen rund um die Definition von Intelligenz ist auch die Frage ihrer Herkunft nicht eindeutig geklärt. Inwiefern Intelligenz genetisch oder durch die Umwelt beeinflusst wird, ist umstritten. Beide Faktoren spielen je nach Individuum unterschiedlich große Rollen. (vgl. Heinbokel 2001, S. 26) Vorwiegend wird heute die Ansicht vertreten, dass Anlage und Umwelt zu gleichen Teilen zusammenwirken. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 36) Abgesehen davon kann eine Unterscheidung der

Menschen über ihre Art und Geschwindigkeit, Informationen aufzunehmen und über die Art und Weise, wie sie gewonnene Informationen zur Problemlösung einsetzen, vorgenommen werden. (vgl. Heinbokel 2001, S. 26)

Die Entwicklung der Intelligenz ist im frühen Kindesalter noch instabil und wird erst im Laufe der Grundschulzeit stabilisiert. Dies hängt mit einer bereichsspezifischen Entwicklung der Intelligenz zusammen. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 40)

Intelligenz bildet die Basis, um gute Leistungen zu erbringen. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 80) Das Verhältnis zwischen Intelligenz und Leistung wird in drei Dimensionen beschrieben (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 87): Die Entsprechung zwischen Intelligenz und erwarteter Leistung wird als Achievement bezeichnet. Aus schulischer Sicht würden in diesem Fall die Schulnoten mit dem Grad der Begabung übereinstimmen. Ist die Leistung besser, als sie aufgrund der Intelligenz erwartet werden kann, handelt es sich um Overachievement. Underachievement liegt vor, wenn die Leistungen eines Kindes schlechter sind, als seine Intelligenz erwarten lässt. Dies führt zum nächsten wichtigen Bestimmungsstück besonderer Begabung:

Leistung (Performanz)

*„Wie aus Begabung Leistung wird, ist eine der zentralen Fragen der Begabtenförderung“
(Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 35).*

Als Grund für herausragende Leistung wird oft besondere Begabung genannt. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 35) Zur Entstehung von Leistung führen Intelligenz und überdurchschnittliches Wissen in einem Bereich. Letzteres kann Defizite in der Intelligenz ausgleichen, was bedeutet, dass Lernen und Üben auch bei besonderer Begabung für die Leistung wesentlich sind. Umgekehrt verhilft lediglich fleißiges Lernen ohne Vernetzung und Verarbeitung von Informationen nicht zu überragenden Leistungen. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 38) Weiters spielen Motivation, Konzentration, Fleiß und Ausdauer, Methodik und Didaktik, Erwartung auf Erfolg, die Beziehung zum Lehrer oder zur Lehrerin, Interesse und Angst neben der Intelligenz als Leistungsfaktoren eine wichtige Rolle. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 88)

Es ist daher wichtig, zwischen Kompetenz, welche als Fähigkeitsdisposition Leistung ermöglicht, und Performanz, welche die tatsächliche Leistung beschreibt, zu unterscheiden. (vgl. Stapf ²2004, S. 24f.) In die Gruppe der Kompetenz werden sehr hohe allgemeine Intelligenz, spezifische kognitive Fähigkeiten (mathematisch,

verbal,...) und nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale (zB. Temperament) eingeordnet. Diese werden über vermittelnde Bedingungen wie Umweltbedingungen, Anregungs- und Anforderungsbedingungen, Akzeptanz, erworbene Motivation und Zufallsbedingungen in Performanz – außergewöhnliche, intelligente Leistung – umgewandelt. (vgl. Stapf ²2004, S. 26) Da aber auch Zufälle einbezogen werden, kann die Leistungsentwicklung eines Menschen nicht mit hundertprozentiger Sicherheit vorhergesagt werden. (vgl. Stapf ²2004, S. 27)

Kreativität

Kreativität und Intelligenz unterscheiden sich insofern, da intelligente Leistungen die beste Leistung für ein Problem beanspruchen (konvergent), während kreative Leistungen eine Vielzahl neuer Lösungen hervorbringen (divergent). Aus diesem Grund ist aus wissenschaftlicher Sicht eine Verbindung zwischen Kreativität und besonderer Begabung mit großer Vorsicht zu betrachten. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 93)

Die Kreativität muss bei der Definition besonderer Begabung aber trotzdem berücksichtigt werden, damit der größte Teil der hochkreativen Kinder nicht übersehen wird. (vgl. Heinbokel 2001, S. 29)

Für den Begriff der Kreativität gibt es keine allgemeingültige Definition, da auch sie – ähnlich wie die Intelligenz – in verschiedene Bereiche unterteilt werden kann. Ein Mensch kann künstlerisch, sprachlich oder in der Erfindung technischer Zusammenhänge kreativ sein. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 34) Musik und Sport zählen dabei als eigene Spezialbegabungen, die vor allem durch frühe Förderung in der Familie und durch entsprechende Übungsintensität entwickelt werden können. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 34 f.) Drei Fähigkeiten werden zur wissenschaftlichen Definition von Kreativität herangezogen: Sachverhalte und Dinge in neue Zusammenhänge bringen, im Sinne der Originalität die Sachverhalte in außergewöhnlicher Weise nutzen und etwas Neues hervorbringen und Flexibilität beweisen, indem ungewöhnliche Denk- und Handlungsmuster verwendet werden. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 93)

Bei der Messung der Kreativität wird das divergente Denken untersucht. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, auf Fragen möglichst viele Antworten und für Probleme möglichst viele Lösungen zu finden. (vgl. Heinbokel 2001, S. 28) Die Kreativität tatsächlich zu messen, ist sehr schwierig. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 93)

Moral

Der Begriff der Moral wird im Kontext mit besonderer Begabung eng mit dem Sozialbegriff verknüpft:

„Ein moralisch/sozial handelnder Mensch berücksichtigt bei seinem Tun die Auswirkungen, die dieses Tun auf seine Mitmenschen hat.“ (Heinbokel 2001, S. 29)

Besonders begabten Kindern wird oft eine im Verhältnis zur Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten verzögerte Entwicklung sozialer und emotionaler Reife zugeschrieben. Sie können weder die Folgen ihres Handelns und Verhaltens besonders gut einschätzen noch die Konsequenzen daraus ziehen. Auf diese Weise können sie beispielsweise nicht verstehen, wenn Gleichaltrige sie aufgrund ihres erwachsenen Vokabulars nicht verstehen. Besonders begabte Kinder brauchen daher dringend erwachsene Betreuung, um mit den negativen sozialen Auswirkungen ihrer außergewöhnlichen Begabung umgehen zu können. (vgl. Heinbokel 2001, S. 30)

Zur Messung sozialen Verhaltens gibt es kaum Instrumente, da die erwünschten Eigenschaften oder Handlungen in diesem Bereich nicht nur abrufbar sein, sondern auch gelebt und angewendet werden sollen. (vgl. Heinbokel 2001, S. 30) Trotzdem ist moralisches, soziales Verhalten für besonders begabte Menschen aufgrund ihrer hohen Leistungen, die sie für die Gesellschaft erbringen und der daraus resultierenden Verantwortung von hoher Bedeutung. (vgl. Heinbokel 2001, S. 31)

Motivation

Der Motivation wird bei der Definition besonderer Begabung eine hohe Bedeutung zugeschrieben, da sie notwendig ist, um aus der Begabung hohe Leistungen vollbringen zu können. (vgl. Heinbokel 2001, S. 31)

Motivation schließt den Willen und das Aufbringen der Durchsetzungskraft ein, eine Aufgabe zu beenden. Außerdem spielt ein Gefühl, von einer Aufgabe angesprochen zu sein, eine Rolle. Weitere Bestandteile der Motivation sind Spaß, Ziele setzen, Pläne machen sowie Risiko- und Unsicherheitsfaktoren auf sich nehmen. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 345) Eigenmotivation und Motivation von außen werden als Teilkomponenten der Motivation beschrieben. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 345) Die Eigenmotivation besteht aus inhaltlichem Interesse (= Interesse an der Sache/ schulisch: am Schulgegenstand) und intellektueller Herausforderung

(subjektiv wahrgenommener Schwierigkeitsgrad). (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 346f.) Die äußeren Faktoren stellen im schulischen Bereich Vorgaben des Lehrers oder der Lehrerin dar, die das Interesse des Kindes anregen, indem sie ihm Einfluss auf den Lerngegenstand oder die Situation geben. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 348)

Umweltfaktoren

Den Einflüssen der Umwelt kommt im Zusammenhang mit besonderer Begabung insofern eine hohe Bedeutung zu, da sie sogar die angeborenen Eigenschaften des Menschen verändern können. (vgl. Stapf ²2004, S. 28) Besonders im Kindesalter ist die Bedeutung der Umwelteinflüsse für die Intelligenzentwicklung sehr hoch, da sie von den Angeboten ihrer Umwelt abhängig sind. (vgl. Stapf ²2004, S. 29) Da jedes Merkmal durch die die Umwelt verändert werden kann, bringt ein länger andauerndes Fehlen von Förderung meist einen Intelligenz- und in der Folge wahrscheinlich einen Begabungsrückgang mit sich. (vgl. Stapf ²2004, S. 29f.)

2.3 Identifikation von Begabung

Schwierig bei der Identifikation von besonderer Begabung ist, dass sie im Gesamten nicht beobachtbar ist. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 41) Teilkomponenten wie Verhaltensweisen, Leistung oder Intelligenz können beobachtet oder gemessen werden. Deshalb werden diese Komponenten in der Wissenschaft meist zur Definition von Begabung herangezogen. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 41) Die unterschiedlichen Begabungsbereiche sind voneinander unabhängig. Daraus folgt, dass jeder Mensch in unterschiedlich vielen Bereichen besonders begabt oder nicht begabt sein kann, (vgl. Stapf ²2004, S. 21) was die Identifikation besonderer Begabung noch zusätzlich erschwert.

Auch über schulische Leistungen kann nicht auf besondere Begabung geschlossen werden, denn besondere Begabung bringt nicht automatisch hohe Leistungen. Zudem müssen auch Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren neben der in Kapitel 2.1 erwähnten Vielzahl an Begabungsbereichen bei der Identifikation berücksichtigt werden. (vgl. Reichle 2004, S. 25) Dies ist vor allem aufgrund des Umstandes wichtig, dass das Umfeld einer Person den Wert ihrer Fähigkeiten bewertet und misst. (vgl. Heinbokel 2001, S. 25) Häufig kann erst durch den Vergleich mehrerer Menschen besondere Begabung festgestellt werden. (vgl. Stapf ²2004, S. 15)

Prinzipiell werden nach Heinbokel (2001, S. 23) vier Bereiche der Begabung unterschieden, die gegebenenfalls durch überdurchschnittliche Leistung erkannt werden können:

- „1. Intellektuelle Begabung in ihren verschiedensten Ausprägungen;
2. schöpferische Begabung (Malerei, Bildhauerei, Theater, Musik);
3. psychomotorische Begabung (Sport, Tanz, Artistik);
4. soziale Begabung (Sensibilität in bezug [sic] auf Mitmenschen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Bereitschaft, soziale Verantwortung zu übernehmen, moralisch zu handeln).“

Die vier Begabungsbereiche sind miteinander verbunden, da für überdurchschnittliche Leistungen verschiedene Bereiche besonders ausgeprägt sein müssen. (vgl. Heinbokel 2001, S. 23)

Stapf (²2004, S. 18) fügt noch einen Begabungsbereich hinzu, indem sie den schöpferischen Bereich in einen musischen und einen bildnerisch-darstellenden Bereich unterteilt.

Ein weiteres Problem bei der Identifikation besonderer Begabung ist, dass nicht alle Arten von Begabungen in gleichem Maße erforscht sind. (vgl. Reichle 2004, S. 20) Am wenigsten erforscht wurde der Bereich der sozialen Begabungen. (vgl. Heinbokel 2001, S. 23) Soziale, künstlerische, sportliche und andere Fähigkeiten zu messen, ist im Vergleich zur Intelligenzmessung (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2) schwierig, da es an Indikatoren zur Fassung der Phänomene mangelt und dafür subjektive Wahrnehmungen ins Spiel kommen, welche eine objektive Messung erschweren. Außerdem stellt sich in all diesen Definitionsversuchen ein Intelligenz-Leistungs-Problem. So muss ein Kind, das großartige Leistungen im musischen Bereich vollbringt, nicht unbedingt Musikalität aufweisen. (vgl. Reichle 2004, S. 21f.) Daher muss für die Bestimmung dieser speziellen Begabungsbereiche meist eine Vielzahl an Indikatoren, Messungen und Kriterien herangezogen und verglichen werden. (vgl. Reichle 2004, S. 23)

Um Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern eine erste Identifikation eines besonders begabten Kindes zu ermöglichen, wurden Checklisten erstellt. Jedoch wird in der Literatur mehrmals ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die darauf angeführten

Eigenschaften und Fähigkeiten nicht alle vorhanden sein müssen oder in jedem Fall eindeutige Beweise für das Vorhandensein besonderer Begabung sind. Es handelt sich lediglich um Hinweise, die bei der Identifikation besonderer Begabung hilfreich sein können. (vgl. Heinbokel 2001, S. 33f.)

Im Folgenden seien die ersten drei Punkte einer Checkliste für Lehrer/-innen zur Beurteilung von Verhaltensmerkmalen besonders begabter Schülerinnen von Renzulli u.a. (2004, o.S.) beispielhaft angeführt.:

Skala 1: Lernstärken

- Verfügt über ein fortgeschrittenes, umfangreiches Vokabular.
- Verfügt über einen großen Informationsspeicher.
- Begreift mühelos Abstraktionen und Verallgemeinerungen.
- Überträgt Gelerntes mühelos auf neue Situationen.
- Stellt mühelos einen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung her.
- Bewältigt Lernanforderungen rasch; ruft Informationen mühelos ab.
- Ist ein scharfer und aufmerksamer Beobachter.

Skala 2: Kreativität

- Ist fantasievoll und intellektuell verspielt.
- Gibt ungewöhnliche, einzigartige oder clevere Antworten.
- Ist risikobereit und abenteuerlustig.
- Hat Sinn für Humor.
- Hat eine unangepasste Einstellung; scheut sich nicht davor, anders zu sein.
- Kann Ideen oder Objekte leicht anpassen, verbessern oder verändern.
- Bringt viele Ideen oder Lösungen für Fragen oder Probleme hervor.

Skala 3: Motivation

- Kann über lange Zeit hinweg hochkonzentriert bleiben.
 - Benötigt nur wenig Führung durch Erwachsene, um ein Verhalten zu zeigen.
 - Ist aufgabenorientiert und ausdauernd.
 - Ist selbstbestimmt, unabhängig.
 - Braucht in Interessengebieten nur wenig Motivation von außen.
 - Führt Aufgaben, die in den eigenen Interessengebieten liegen, beharrlich zu Ende.
-

Abb. 1: Checkliste für Lehrer/-innen nach Renzulli u.a. (2004, o.S. zit. in Webb 2012, S. 436)

Die Checkliste enthält im weiteren Verlauf außerdem die Bereiche Führung, Planen, Kommunikation – Präzision, Kommunikation – Ausdruckskraft, Darstellerische Begabung, Musikalische Begabung, Künstlerische Begabung, Mathematische

Begabung, Lesen, Technische Begabung und Wissenschaftliche Begabung. (vgl. Webb 2012, S. 436-440)

Eine zweite Herangehensweise an die übersichtlichere Darstellung besonderer Begabung ist das Beschreiben von Merkmalen, wie es Horsch/Müller/Spicher (²2006, S. 39-42) vornehmen. Sie unterscheiden zwischen Kern- und Randmerkmalen und fragen damit nach Anzeichen und Auffälligkeiten besonderer Begabung. Dabei sind die Kernmerkmale jene Merkmale, die sehr stark mit Intelligenz verknüpft sind und daher „gute Hinweise auf eine Hochbegabung“ (Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 39) darstellen. Beispiele dafür sind eine besonders gute Merkfähigkeit, Beobachtungsgabe, schlussfolgerndes Denken – kurz: Fähigkeiten, die mit der Aufnahme und Verarbeitung von Information zu tun haben. Bei besonders begabten Kindern gelten diese Fähigkeiten als besonders ausgeprägt. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 40) Merkmale, die durch Einflüsse der Persönlichkeit oder der Lernerfahrungen geprägt sind, sind Randmerkmale. Sie haben meist einen lerngeschichtlichen Hintergrund und können nach Art des Zusammenwirkens von Selbstbewusstsein, sozialem Verständnis und Bildung und Erziehung positiv oder negativ entwickelt werden. Beispiele für diese Merkmalsart sind Freude an der Schule bei guten Erfahrungen in der Schule oder – bei schlechten Erfahrungen – Schulverweigerung oder -unlust. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 40 ff.)

Stapf (²2004, S. 17) empfiehlt, besondere Begabung nach qualitativem oder quantitativem Kriterium zu beurteilen. Aus qualitativer Sicht wären jene Personen besonders begabt, die außergewöhnliche Leistung vollbringen, welche allerdings nicht mit der Leistung anderer gemessen wird. Nach dem quantitativen Kriterium wären jene Personen besonders begabt, die in einem bestimmten Bereich im Vergleich zu ihrer Altersgruppe eine über einer bestimmten Grenze liegende außergewöhnliche Leistung erbringen. (vgl. Stapf ²2004, S. 17)

„Allgemein wird unter Begabung die Gesamtheit der angeborenen Fähigkeiten verstanden, die es einem Menschen ermöglichen, Leistungen in bestimmten Bereichen zu erbringen.“ (Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 74)

Wichtig ist, dass Begabungen bestehen bleiben, wenn die an ein Kind gestellten Aufgaben über die Jahre herausfordernd bleiben. (vgl. Stapf ²2004, S. 31ff.) In früher Kindheit festgestellte besondere Begabung wird daher in der Forschung als stabiler

Wert angesehen. Auf hohes Potenzial im Jugend- und Erwachsenenalter kann daraus geschlossen werden. Ob dies auch in beruflichen oder schulischen Leistungen zum Ausdruck kommt, hängt von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren ab. (vgl. Stapf ²2004, S. 34) Daraus ergibt sich der Anspruch nach professioneller Förderung besonderer Begabungen, welche im Folgenden erläutert wird.

2.4 Förderung besonderer Begabung

Begabungsförderung kann in der Familie, in frühkindlichen, institutionellen Einrichtungen, in der Schule und in außerschulischen Bereichen stattfinden. (vgl. Weigand 2011, S. 32) Im Kontext dieser Arbeit ist die schulische Begabungsförderung von Belang, weshalb der Terminus „Begabungsförderung“ stets in Verknüpfung mit Schule zu verstehen ist.

Besondere Begabungen können sich nur dann entwickeln, wenn die allgemeinen Begabungen – die Begabung zum Lernen und dafür entwickelte Strategien anzuwenden – gut ausgebildet sind. Dafür spielen das materielle und soziale Umfeld eine große Rolle. (vgl. Urban 2005, S. 182) Um danach die besondere Begabung entwickeln und fördern zu können, braucht es Begabungsförderung. (vgl. Urban 2005, S. 182)

Der Begriff „fördern“ wird meist mit dem Ausbessern von Schwächen in Verbindung gebracht. Begabungsförderung betrachtet ihn aber gerade von der anderen Seite: Sie setzt bei den Stärken eines Kindes an, die als Ressourcen genützt werden sollen. Dabei sind Interesse und Spaß an der Arbeit von großer Bedeutung. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 116)

Dazu kommt außerdem die Frage, ob begabte Kinder, denen es ohnehin leichter als anderen fällt, Informationen zu vernetzen, einer Förderung bedürfen. Für die Förderung besonderer Begabungen spricht in erster Linie das Argument, dass besonders begabte Kinder in alltäglichen Schul- und Unterrichtssituationen oftmals unterfordert sind. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 132) Wichtig dabei ist, nicht nur eine anspruchsvolle Lernumgebung mit kognitiver Förderung zum Ziel zu haben, sondern vor allem auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 132) Wie dies bewerkstelligt werden kann, ist Gegenstand dieser Arbeit, denn die Wirksamkeit begabungsfördernder Maßnahmen wurde bislang noch selten untersucht. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 134)

Begabungsförderung bedeutet eine Veränderung des Umfelds des geförderten Kindes und zählt somit zu den Umweltfaktoren. Umstritten dabei ist, ob das durch die Förderung gesteigerte Intelligenzniveau anhält oder mit der Zeit, spätestens aber nach Beendigung der Fördermaßnahmen, wieder abfällt. Das Sinken nach Beendigung der Fördermaßnahmen wird oft mit mangelhaften Förderprogrammen begründet. (vgl. Campbell et al. 2002, o.S. zit. in Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 37) Ein anderer Ansatz besagt, dass Menschen durch ihre Eigenaktivität ihr Intelligenzniveau verändern und dadurch wesentlich mehr Einfluss darauf haben, als Förderprogramme. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 37)

Der Schlüssel zu effektiver Begabungsförderung liegt nach Rohrmann/Rohrmann (2005, S. 35) im Zugang zur Begabungsförderung. Es geht dabei darum, das Bildungssystem zu erweitern und – obwohl Begabungsförderung dann auf eine große Gruppe von Menschen abzielt – die Bedürfnisse und die Selbstbildungsprozesse von Kindern dabei zu berücksichtigen. Dies beschreibt den grundlegenden Ansatz dieser Arbeit im Sinne des breit gefächerten Begriffs der besonderen Begabung genau.

Für die Begabungsförderung bedeutet dies konkret, dass sich die Rolle der Lehrperson vom/von der Wissensvermittler/-in zum/zur Lernbegleiter/-in verändert, der/die versucht, die Bedürfnisse der Kinder zu erfahren und ihr Angebot danach zu richten. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 137) Darüber hinaus ist es im Sinne einer zielführenden Begabungsförderung notwendig, Bildungseinrichtungen von Grund auf zu reformieren. Daraus ergibt sich der Ruf nach einer Begabungsförderung, die im Lernumfeld der Kinder stattfindet. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 137)

Mit dem Terminus der „inklusiven Begabungsförderung“ (Steenbuck/Quitmann/Esser 2011, S. 20), der den Anspruch stellt, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen in der Regelschule zu fördern, wurde der eben erwähnte Ruf nach Begabungsförderung in den letzten Jahren verstärkt. Im Unterschied zu integrativen Modellen gibt es dabei keine Gruppe, in die eine spezielle Gruppe integriert werden muss. Die inklusive Gruppe schließt alle Schülerinnen und Schüler – gleich, welche besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse sie haben – ein. (vgl. Steenbuck/Quitmann/Esser 2011, S. 20) Der Begriff der inklusiven Begabungsförderung weist darauf hin, dass alle Kinder unterschiedliche Begabungen mitbringen, für deren Förderung allen die gleichen Chancen eingeräumt werden sollen. (vgl. Weigand/Schenz

2009, S. 2 [Online]) Welche Konsequenzen dies für das Arbeiten mit besonders begabten Kindern in der Schule hat, soll in Kapitel 3 und 4 dieser Arbeit genauer erläutert werden.

Zusammenfassend kann Begabungsförderung folgendermaßen beschrieben werden:

Begabungsförderung...

„ist eine differenzierende und an den Stärken der Schüler/innen orientierte Pädagogik, d.h. sie führt von der Defizit- zur Differenz- und Stärkenorientierung

hat mit noch nicht erkannten, unsichtbaren Potentialen bei Schüler/innen zu rechnen. Dies erfordert eine Haltung der Achtsamkeit, der genauen Beobachtung und letztlich auch des Vertrauens in die (ungeahnten) Möglichkeiten eines Heranwachsenden, die einmal Wirklichkeit werden können;

ist mehr als Intelligenzförderung – zumal Intelligenz nicht direkt, sondern über die Beschäftigung mit Inhalten, über die Auseinandersetzung mit Fragen und Problemstellungen gefördert wird;

unterstützt nicht nur besonders begabte und hochbegabte Schüler/innen, sondern sie ist auf alle gerichtet. Eine Lehr-Lern- und Beziehungskultur für Hochbegabte kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute.“ (Weigand 2011, S. 36)

3 Schulische Begabungsförderung

Im folgenden Kapitel sollen die Möglichkeiten schulischer Begabungsförderung dargelegt werden, um den theoretischen und organisatorischen Rahmen um die in Kapitel 6 vorgestellte Studie der Arbeit bilden zu können. Es werden zuerst Begabungsmodelle dargelegt, wobei besonders auf das der Arbeit zugrunde liegende „Drei-Ringe-Modell“ nach Renzulli eingegangen wird. Anschließend werden die Konzeption begabungsfördernden Unterrichts und die Konsequenzen der Begabungsförderung für die in sie eingebundenen Personen und für das System Schule selbst erörtert.

3.1 Begabungsmodelle – Das „Drei-Ringe-Modell“

Mit unterschiedlichen Begabungsbegriffen sowie mit Möglichkeiten zur Begabungsförderung setzte sich in der Vergangenheit eine Vielzahl an Pädagogen in Form von Modellen auseinander, wovon einige wichtige im Folgenden kurz umrissen werden sollen. Das „Drei-Ringe-Modell“, das Ende der 1970er Jahre von Renzulli entwickelt wurde, definiert Hochleistung als Zusammensetzung aus überdurchschnittlicher Intelligenz, Engagement und Kreativität. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 21) Dieses Modell wurde Mitte der 1980er Jahre, Anfang der 1990er Jahren im „Triadischen Interdependenzmodell“ von Mönks um die Einflussfaktoren aus der Lebenswelt des Kindes – Schule, Peers, Familie – erweitert. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 46f.) Gagné übt Kritik an den beiden vorangegangenen Modellen und weist in seinem „Modell zu Beziehung von Begabung und Leistung“ aus den 1980er/1990er Jahren auf den Unterschied zwischen Fähigkeiten und Talenten hin. Auch er bezieht Persönlichkeits- und Umwelteinflüsse, die er als Katalysatoren bezeichnet, in sein Konzept mit ein. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 49) Das „Münchener Multifaktorielle Begabungsmodell“ nach Heller und Hany, das in den 1980er Jahren seinen Ursprung hat, siedelt Begabungen im intellektuellen, kreativen, sozialen, musischen/künstlerischen oder psychomotorischen Bereich an. Die Begabungsfaktoren werden dabei durch Persönlichkeits- und Umweltmerkmale beeinflusst, wodurch die Anlage zur besonderen Begabung in Leistung realisiert werden kann. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 52f.) Die „Implizite pentagonale Theorie der Hochbegabung“ von Sternberg, die Ende der 1980er Jahre bis in die frühen 1990er Jahre entwickelt wurde, bezieht sich

vor allem auf gesellschaftliche Werte in Form von fünf Kriterien: Exzellenz, Seltenheit, Produktivität, Nachweis, Wert. (Ey-Ehlers 2001, S.57)

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit dient Renzullis Drei-Ringe-Modell als Grundlage, da dieses Modell zum einen – ebenso wie der Begabungsbegriff der besonderen Begabung – versucht, Begabung in ihrer Vielfalt aufzugreifen. Begabung ist hier eine „Einladung zum Tun“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 20), die vielen Kindern die Konfrontation mit anspruchsvollen Aufgaben und Inhalten ermöglichen soll. Zum anderen entwickelten Renzulli/Reis/Stednitz (2001a) ein für diese Arbeit maßgebliches Enrichmentmodell (vgl. Kapitel 4.1.1 dieser Arbeit).

Renzullis Modell geht von der Annahme aus, dass es nicht nur ein einziges Kriterium gibt, das Hochleistungsverhalten⁴ garantiert, weshalb er die Kategorisierung von Schüler/-innen in „hochbegabt“ und „nicht begabt“ ablehnt. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 20f.) Daher kommt er zu der oben bereits erwähnten Zusammensetzung von drei Hauptfaktoren, die Menschen mit Hochleistungsverhalten aufweisen:

1. Überdurchschnittliche Fähigkeiten, die aber nicht weit überdurchschnittlich ausfallen müssen,
2. langfristiges Engagement und
3. Kreativität.

Durch die Interaktion dieser drei Faktoren entsteht Hochleistung. Ein ausgeprägter Faktor alleine reicht dafür nicht aus. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 20f.)

Dies ist die wichtigste Aussage von Renzullis Modell, da sie erklärt, dass überdurchschnittliche Fähigkeiten alleine nicht genügen, um von Hochleistung sprechen zu können. (vgl. Webb/Meckstroth/Tolan ⁵2007, S. 64) Dadurch und durch den Hinweis, Schüler/-innen Gelegenheiten zum Zeigen ihres Hochleistungsverhaltens zu geben, wird die Relevanz des Modells für die Arbeit in der Volksschule begründet. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 60) Dass auch hohe Kreativität und Motivation in die Überlegungen um besonders begabte Kinder mit einbezogen werden, wird in der Literatur teilweise kritisch betrachtet. Auslöser der Kritik ist, dass jene Kinder, die ihre besonderen Begabungen nicht durch außergewöhnliche Kreativität oder Engagement

⁴ Renzulli verwendet, wie in Kapitel 2.1 dargelegt, den Begriff der Hochleistung als etwas sich permanent Veränderndes um eine Etikettierung durch den Begabungsbegriff zu vermeiden. (Anm.d. Autorin)

zeigen können, nach diesem Modell nicht als besonders begabt identifiziert werden können. (vgl. Webb/Meckstroth/Tolan ⁵2007, S. 64) Mit eben diesen Bedenken geht Renzulli aber besonders hart ins Gericht:

„Jeder der drei Hauptfaktoren spielt eine wichtige Rolle, soll eine Hochleistung zustande kommen. Einer der ständigen und gravierenden Fehler bei der Identifikation begabter Kinder ist die Überbetonung überdurchschnittlicher kognitiver Fähigkeiten auf Kosten der zwei anderen Ringe.“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 21)

Die überdurchschnittlichen Fähigkeiten werden bei Renzulli in den obersten 15 bis 20 Prozent eines Leistungsbereichs angesiedelt. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 22) Unter Engagement wird eine besondere Form von Motivation verstanden, die langfristiges, intensives und professionelles Engagement zur Folge hat. Im Gegensatz zur gewöhnlichen Motivation, die energetisierender Auslöser für Reaktionen ist, wird unter Engagement eine Energie verstanden, die sich auf einen speziellen Bereich richtet. Als Merkmale werden Ausdauer beim Arbeiten und Üben, besonders intensive Arbeit, Selbstvertrauen etc. genannt. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 22) Für die Begründung des Einbezugs von Engagement in sein „Drei-Ringe-Modell“ stützt sich Renzulli vor allem darauf, dass der Bereich der Expertenforschung in der Psychologie sich mit der Fähigkeit besonders begabter Menschen, sich fokussiert einem bestimmten Gebiet zu widmen, beschäftigt. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 22f.) Den Einbezug der Kreativität in sein Drei-Ringe-Modell rechtfertigt Renzulli mit dem synonymen Gebrauch von „hochbegabt“, „Genie“ und „hochkreativ“. Die Möglichkeiten zur Bestimmung dieses Faktors werden allerdings auch von Renzulli als mangelhaft bezeichnet, da Kreativitätstests und kreative Leistungen häufig nicht miteinander korrelieren. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 23)

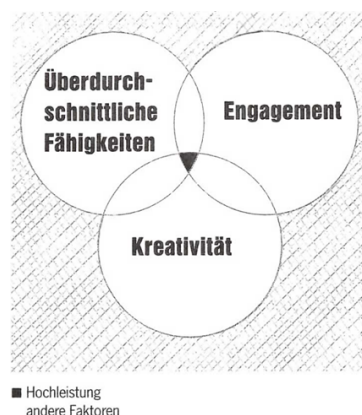


Abb. 2: Drei-Ringe-Modell nach Renzulli (Renzulli/Reis/Stednitz 2001b, S. 34)

Die schärfste Kritik an Renzullis Modell lautet, dass es sich hierbei anstatt um ein Begabungsmodell um ein Leistungsmodell handle, da Renzulli Motivation und Arbeitshaltung in sein Modell einbezieht, die beide nicht als Begabungsfacetten anzusehen seien. (vgl. Stapf ²2004, S. 25) Da Renzulli – wie in Kapitel 2.1 beschrieben – bewusst Abstand vom Hochbegabungsbegriff nimmt und sich stattdessen mit dem Begriff des „Hochleistungsverhaltens“ und der „Hochleistung“ auseinandersetzt, mag diese Kritik berechtigt sein. Allerdings wird Begabung bei Renzulli wie bereits erwähnt als „Einladung zum Tun“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 20) bezeichnet. Somit stellt die Begabung den Ausgangspunkt für das in den drei Ringen beschriebene Hochleistungsverhalten dar, denn ohne die „Einladung“ der Begabung gäbe es auch keinen Anlass zu Hochleistungsverhalten. Renzulli beschreibt demnach in seinem Modell, was aus Begabung entstehen kann.

3.2 Zur Konzeption begabungsfördernden Unterrichts in der Grundschule

„Wenn man die besondere oder spezifische Begabung fördert, fördert man die Persönlichkeit, aber wenn man nur die besondere Begabung fördert, schädigt man langfristig die Persönlichkeit.“ (Urban 2005, S. 181)

Dieses Zitat bringt zum Ausdruck, dass besonders begabte Kinder im Rahmen begabungsfördernden Unterrichts in ihrer ganzen Persönlichkeit, nicht nur in ihren ausgeprägten Stärken, wahrgenommen werden sollen. Dies entspricht dem der Arbeit zugrunde liegenden Verständnis des besonderen Begabungsbegriffs, der ebenfalls versucht, das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit wahrzunehmen.

3.2.1 Kriterien und Merkmale begabungsfördernden Unterrichts

Für begabungsfördernden Unterricht bedeutet der soeben gestellte Anspruch konkret, jedes Kind – gleich, ob Begabungen diagnostiziert wurden oder nicht – in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen und es in seinen Bildungs- und Begabungsprozessen zu begleiten. (vgl. Weigand 2011, S. 32) Die Wichtigkeit begabungsfördernden Unterrichts wird mit seiner Aufgabe, vorhandenes Potenzial der Schüler/-innen zur Entfaltung zu geleiten, beschrieben. (vgl. Weigand 2011, S. 33) Sein oberstes Grundprinzip ist daher die Individualisierung. (vgl. Steenbuck 2011, S. 76)

Da Begabung unmittelbar mit Bildung verbunden ist (vgl. Weigand 2011, S. 34), treffen Aspekte des Bildungsprozesses auch für die Begabungen zu. Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte nach Weigand (2011, S. 34f.) angeführt werden:

- Von Bildung und Begabung kann erst gesprochen werden, wenn erworbenes Wissen und Kompetenzen miteinander verknüpft, in die Persönlichkeit eingebunden und in verschiedenen Situationen verwendet werden können.
- Inhaltlich können alle Themen Bildungs- und Begabungsprozesse indizieren. Die Entstehung von Bildungs- und Begabungsprozessen kann aber nur stattfinden, wenn die Themen der jeweiligen Person etwas bedeuten und sie sich damit auseinandersetzt.
- Begabung und Bildung entwickeln sich in der Auseinandersetzung der Person mit sich selbst und der Umwelt.
- Begabung und Bildung können nur dann entstehen und verankert bleiben, wenn eine Reflexion über den Prozess stattfindet. Deshalb sind Beobachtungen des Kindes durch den/die Lehrer/-in und in weiterer Folge durch das Kind selbst von großer Bedeutung für den Begabungs- und Bildungsprozess.
- Die ethische Dimension von Begabung und Bildung verlangt, die besonderen Fähigkeiten einer Person im Handeln, Denken, Empfinden, Urteilen und Reden so einzusetzen, dass sie zum Wohle der Person und ihrer Umwelt beitragen.

Eine Anleitung für den einen und einzig richtigen begabungsfördernden Unterricht gibt es nicht (vgl. Steenbuck 2011, S. 70), da es sich bei besonders begabten Kindern um eine heterogene Gruppe von Schüler/-innen handelt, für die unterschiedliche Fördermaßnahmen notwendig sind. (vgl. Steenbuck 2011, S. 75) Der Begriff begabungsfördernden Unterrichts darf auch nicht mit inklusivem Unterricht verwechselt werden, da dazu bisher nur wenige didaktische Konzepte entwickelt wurden. Es können aber im Zuge eines begabungsfördernden Unterrichts Lernumgebungen geschaffen werden, die die Heterogenität der Kinder aufnehmen und differenzierte Lerngelegenheiten bieten. Ein solcher Unterricht folgt dem inklusiven Gedanken bereits. (vgl. Steenbuck 2011, S. 71) Obwohl der Gedanke einer inklusiven Begabungsförderung einen Unterricht für alle Kinder vorsieht, müssen Merkmale eines solchen Unterrichts festgelegt werden, damit jedes Kind in diesem inklusiven System individuell gefördert werden kann und seine Potenziale und Fähigkeiten bestmöglich entwickelt. (vgl. Steenbuck 2011, S. 71) Die Merkmale begabungsfördernden Unterrichts können durchaus ausgehend von allgemeinen Unterrichtsmerkmalen gedacht werden, denn diese sind die Voraussetzung für guten Unterricht, welcher wiederum bestimmend für begabungsfördernden Unterricht ist. (vgl. Steenbuck 2011, S.

73f.) Allerdings weist begabungsfördernder Unterricht stark spezifizierte Merkmale auf, die aufgrund von Forschungserkenntnissen aus Psychologie und Pädagogik definiert wurden. Zu bedenken ist, dass es sich dabei um allgemeingültige Aussagen und nicht um Anleitungen für den individuellen Fall handelt (vgl. Steenbuck 2011, S. 74)

Als erstes und wichtigstes Merkmal wird das Wesen eines begabungsfördernden Unterrichts folgendermaßen beschrieben: Durch passende Lehrmethoden soll begabungsfördernder Unterricht die Freiräume, die zwischen jenen Methoden, durch die ein Gegenstand im allgemeinen erkannt werden kann (gegenstandskonstituierende Methoden) und individuellen Lernmethoden, befördern. (vgl. Steenbuck 2011, S. 73)

Steenbuck (2011, S. 75) führt zusätzlich drei Aspekte von Lernprozessen besonders begabter Kinder nach Neber (2001, o.S.) zusammenfassend an:

- „Steigerung des kognitiven Niveaus und Wissens, hohes Anforderungsniveau“: Da besonders begabte Kinder einen hohen Drang verspüren, ihr Wissen selbständig zu reflektieren und anzuwenden, muss selbständigen Denkvorgängen und Schlussfolgerungen Platz gemacht werden. Dazu gehören Arbeitsformen, die eine selbständige Anwendung von Wissen sowie eigenständige Strukturierung, Analyse und Beurteilung von Informationsquellen zulassen. Dabei ist es wichtig, die Herausforderung wahren und Lernfortschritte für die besonders begabten Kinder sichtbar zu halten.
- Unter „Selbststeuerung und Selbstverantwortung“ sind die eigenständige Wahl von Inhalten und eine dazu passende selbst erstellte Planung, Organisation und Strukturierung des Lernprozesses gemeint. Dadurch kann hohen metakognitiven Kompetenzen, hoher Lerngeschwindigkeit sowie komplexem Verständnis der besonders begabten Kinder entgegengekommen werden.
- „Ausweitung von Erfahrungs- und Aktivitätsbereichen“ findet in jenen Gruppen statt, die außerhalb des Regelunterrichts zusammenkommen. Ein Beispiel dafür ist Enrichment (vgl. Kapitel 4). Dadurch können die Schüler/-innen realistische Selbstkonzepte erstellen und ihre Kompetenzen im Bereich der Kommunikation erweitern.

Aus einer Vielzahl an Merkmalen begabungsfördernden Unterrichts, die teilweise ihren Ursprung in Kriterienkatalogen des Jahres 1991 (vgl. Steenbuck 2011, S. 82) haben und seitdem immer weiter entwickelt wurden, fasst Steenbuck (2011, S. 84-86) die

wichtigsten zusammen, welche im Folgenden in Form einer von der Autorin erstellten Tabelle dargestellt werden:

IN ALLEN KONZEPTEN ANGEFÜHRTE MERKMALE	
Didaktisch-methodische Ebene	Kommunikations- und Beziehungsebene
<u>Methodenvielfalt</u> als durchgängig wichtigstes Kriterium	<u>Begabungsfreundliches Klima</u> als oberstes Kriterium
Berücksichtigung individueller Lernbereitschaft, Lerngeschwindigkeiten und Lerntypen	Anerkennung der Vielfalt
Rücksichtnahme auf vorhandenes Wissen und Können	Entsprechende Kommunikation im Unterricht
Lernangebot, das durch die Methoden herausfordernd und differenziert einsetzbar ist	Wertschätzender Umgang mit Schüler/-innen
Freiräume für selbstgesteuertes Lernen nach eigenen Interessen	Vertrauen
Möglichkeit sozialen und kooperativen Lernens	
IN MANCHEN KONZEPTEN ANGEFÜHRTE MERKMALE	
Ebene der Persönlichkeit der Lehrkraft	Management-Ebene
Qualifikation	Unterstützung begabungsfördernder Möglichkeiten zur Erhöhung der Unterrichtsqualität
Bereitstellung fachdidaktisch aufbereiteter Lernangebote entsprechender Qualität	
Grundlagenwissen zur Erkennung und Förderung besonders begabter Kinder	
Bereitschaft und Haltung, die eine entsprechende Beziehungsebene (s.o.) zulassen	

Tab. 1: Die wichtigsten Merkmale begabungsfördernden Unterrichts nach Steenbuck (2011, S. 84f.), zusammengefasst von Mandl 2014 (im Rahmen dieser Arbeit)

Steenbuck (2011, S. 85) schlägt eine weitere Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale unter den Begriffen Freiräume für die didaktisch-methodische Ebene und Anerkennung und Vertrauen für die Beziehungsebene vor. Unter Freiräumen wird – wie weiter oben erwähnt – die Gelegenheit zu selbstgesteuertem Lernen verstanden, innerhalb derer die Schüler/-innen Verantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses in allen Ebenen selbst übernehmen können. Räumliche und zeitliche Flexibilität sind Voraussetzung für die Entstehung von Freiräumen. (vgl. Steenbuck 2011, S. 85) Sie sind eng mit „Anerkennung und Vertrauen“, dem Oberbegriff für die Beziehungsebene verknüpft, da sie nur dann gewährt werden können, wenn der/die Lehrer/-in die Eigenständigkeit der Schüler/-innen anerkennt und ihnen das Vertrauen zum

selbständigen Arbeiten entgegenbringt. (vgl. Steenbuck 2011, S. 86) Dadurch wird die in der Tabelle (s.o.) vorgenommene Verknüpfung zur Lehrperson begründet.

Eine weitere Möglichkeit, begabungsfördernden Unterricht zu beschreiben, nimmt Sedlak (2005, S. 122f.) in Form von Vokabeln zur Begabungsförderung vor:

- Begabungsfokus: Jener Wertebereich, der vom Kind im Unterricht realisiert wird
- Begabungsbewertung: Der Stellenwert einer Begabung im Umfeld des Kindes
- Begabungsentfaltung: Mehrdimensionale Methode der Begabungsförderung
- Begabungsgeschichte/-karriere: Bisherige Entwicklung der Begabung (Förderungen + Hemmungen)
- Begabungskontext: Entwicklungs- und Einsatzfeld der Begabung
- Begabungsperspektiven: Betrachtung der Begabung aus unterschiedlichen Blickwinkeln (zB. psychisch)
- Begabungsanalyse und –synthese: Bestimmung von Begabungskomponenten und ihrem Zusammenspiel
- Begabungsumsetzung: In Form von Handlungen sichtbare Nutzung des Begabungspotenzials

3.2.2 Formen begabungsfördernden Unterrichts

Als „Formen begabungsfördernden Unterrichts“ werden meist organisatorische Möglichkeiten beschrieben, die Urban (2005, S. 190) folgendermaßen zusammenfasst:

1. Private individuelle Erziehung
2. Spezial(internats)schule
3. Spezialklassen an Regelschulen
4. Teilzeitspezialklassen an Regelschulen
5. „Express“-Klasse mit akzeleriertem Curriculum
6. „Pullout“-Programme, einmal o. mehrmals wöchentlich
7. Teilzeit-Spezialklasse (eine o. mehr Stunden/Tag pro Woche)
8. Reguläre Klasse mit zusätzlichem „Resource Room“-Programm (s. Kap. 9)
9. Äußere Differenzierung nach Niveaugruppen in einem o. in mehreren Fächern
10. Reguläre Klasse mit zusätzlichen Kursen oder Arbeitsgemeinschaften
11. Reguläre Klasse mit zusätzlichem Lehrer zur zeitweisen Individualisierung
12. Fach- oder zeitweise Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen
13. Reguläre Klasse mit (teilweise) binnendifferenziertem (Gruppen)Unterricht
14. Reguläre Klasse, nur bei (Begabungs)Problemen spezielle Maßnahmen (oder nicht)
15. Reguläre Klasse ohne spezifische Binnendifferenzierung mit zusätzlicher außerschulischer individueller Mentorenbetreuung
16. Reguläre Klasse, zusätzliche außerschulische Aktivitäten, wie Nachmittags- u. Wochenendkurse, Sommerschulen, -camps, Exkursionen, Korrespondenzzirkel, Wettbewerbe

Abb. 3: Organisationsformen eines (differenzierten) Unterrichts für besonders Begabte, klassifiziert nach dem Ausmaß sozialer Separation/Integration (Urban 2005, S. 190)

Die wichtigsten Erkennungsmerkmale begabungsfördernden Unterrichts können wie folgt unterschieden werden:

Integrative oder segregative Modelle

Zuerst wird prinzipiell unterschieden, ob eine segregative oder integrative Fördermaßnahme ergriffen werden soll. Bei der segregativen Methode werden besonders begabte Schüler/-innen je nach Fähigkeiten außerhalb des Klassenverbandes in Gruppen oder Klassen zusammengefasst. (vgl. Stapf ²2004, S. 221) Das integrative Modell sieht einen Unterricht in der Regelklasse vor, deren Zusammensetzung meist zufällig geschieht. (vgl. Stapf ²2004, S. 221)

Akzeleration oder Enrichment

Außerdem muss festgelegt werden, ob eine Akzelerationsmaßnahme oder eine Enrichmentmaßnahme getroffen werden soll.

Unter Akzeleration wird die Möglichkeit des/der Schülers/-in verstanden, Teile oder die Gesamtheit der Schullaufbahn schneller zu absolvieren, als es der Lehrplan vorsieht. Varianten der Akzeleration sind die vorzeitige Einschulung, das Überspringen von Klassen und das beschleunigte Durchlaufen von Klassen – alleine oder in der Gruppe. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 109-116)

Mit Enrichment werden Maßnahmen zur Erweiterung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes verstanden. Im Gegensatz zur Akzeleration wird durch Enrichment keine verkürzte Schullaufbahn bezweckt. (vgl. Ey-Ehlers 2001, S. 116) Eine ausführliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Enrichmentformen wird im vierten Kapitel dieser Arbeit vorgenommen.

Altersmischung im Regelunterricht

Den Formen begabungsfördernden Unterrichts liegt häufig das Prinzip der Altersmischung – in der Literatur auch häufig als Altersheterogenität, Jahrgangsmischung oder -heterogenität bezeichnet (Anm. d. Autorin) – zugrunde. (vgl. Trautmann 2011, S. 92-103)

In altersgemischten Gruppen des Regelunterrichts werden anstelle von Jahrgangsklassen, die alle Kinder nach Altersgruppen und/oder Einzugsgebiet zufällig einschließen, Stammgruppen gebildet, in denen alters- und entwicklungsheterogene

Kinder zufällig zusammengefasst werden. Die Planung des Unterrichtsprozesses für diese Gruppen ist ganz auf deren Heterogenität ausgelegt. (vgl. Trautmann 2011, S. 93) Es kommt dadurch zu einem jahrgangsübergreifenden Unterricht, der die Auflösung der Schulstufen erreicht, indem zwei oder mehrere Schulstufen zusammengefasst werden. (vgl. Trautmann 2011, S. 94) Auf besonders begabte Kinder wirkt sich dies vom sozialen Aspekt her positiv aus, da so Ähnlichkeiten im Denken und Lernen mit älteren bzw. jüngeren besonders begabten Kindern erfahren werden kann. (vgl. Trautmann 2011, S. 96) Zudem kommt eine heterogene Gruppe besonders begabten Kindern stets zugute, da es im Wesen des Unterrichts für diese Gruppen liegt, für jedes Kind passende Freiräume zu schaffen, in denen es eigenständig arbeiten kann. Durch die altersgemischte Zusammensetzung entsteht zudem eine familienähnliche Situation, in der soziale Kompetenz besonders gefördert wird. (vgl. Trautmann 2011, S. 97) Da all diese Punkte auch in den wichtigsten Merkmalen begabungsfördernden Unterrichts vertreten sind (vgl. Kapitel 3.2.1) kann in Bezug auf altersgemischte Lerngruppen von begabungsförderndem Unterricht gesprochen werden. Allerdings kommt es dazu nur dann, wenn auch die Lehrperson ihre Rolle als Lernbegleiter (vgl. Trautmann 2011, S. 98) einnimmt und begabungsfördernde Lernumgebungen zulässt.

Zum Abschluss dieses Abschnitts muss jedoch noch erwähnt werden, dass die zahlreichen Übereinstimmungen zwischen den Merkmalen altersgemischter Klassen und den Merkmalen begabungsfördernden Unterrichts, die Möglichkeit begabungsfördernden Unterrichts in altershomogenen Zusammensetzungen nicht ausschließen. Studien belegen bisher lediglich Vorteile und positive Entwicklungen altersgemischten Unterrichts. (vgl. Trautmann 2011, S. 102f.)

3.3 Konsequenzen begabungsfördernden Unterrichts

Die Auswirkungen begabungsfördernden Unterrichts werden im Folgenden hinsichtlich der Aspekte Schule – Lehrer/-innen – Kinder erläutert.

3.3.1 Bedeutung begabungsfördernden Unterrichts für die Schule

Schulische Begabungsförderung wird differenziert betrachtet: Manche vertreten die Ansicht, dass es sich hierbei um eine elitäre Behandlung einiger weniger „Hochbegabter“ handle, andere sehen Begabungsförderung als Aufgabe des Gymnasiums. Die dritte Position besagt, dass es die Aufgabe aller Schulformen ist, die Begabungen aller Kinder bestmöglich zu fördern. (vgl. Schenz 2011, S. 38) Dieser

Ansatz bringt für die Schule die Aufgabe mit sich, die Entfaltung der Begabungen jedes Kindes durch Bereitstellen entsprechender Entwicklungsmöglichkeiten zu gewährleisten. (vgl. Schenz 2011, S. 39) In diesem Verständnis von Begabungsförderung passt sich folglich die Schule in ihren Lernumgebungen an die Schüler/-innen und Schüler an, anstatt Maßnahmen zu setzen, die nur wenigen Schüler/-innen möglich sind. (vgl. Schenz 2011, S. 39) Es wird daher nötig, einen inklusiven Ansatz in den Blick zu nehmen, der allen Schülerinnen und Schülern dieselben Chancen einräumt. Integrative Modelle, die eine Einschließung eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen (zB. sonderpädagogischer Förderbedarf) vorsehen oder gar segregative Modelle, die eine getrennte Beschulung in möglichst homogenen Gruppen bezwecken, wären in diesem Zusammenhang nicht sinnbringend. (vgl. Schenz 2011, S. 42) Allerdings bedeutet dies nicht, dass begabungsfördernder Unterricht in separierten Gruppen nicht effektiv wäre. (vgl. Schenz 2011, S. 44) Es geht vielmehr darum, dass alle Kinder im Sinne eines inklusiven Ansatzes die Chance haben, in diesen Gruppen mitzuarbeiten. (vgl. Schenz 2011, S. 45)

Eine begabungsfördernde Schule sollte außerdem bestimmte Kriterien erfüllen. Darunter fallen umfangreiche Konzepte der Leistungsrückmeldung, Zusammenarbeit mit Eltern und schulexternen Partner/-innen, Schulentwicklung, Beratung und Diagnostik, Fortbildung und Evaluation. Nur, wenn das System der Schule selbst begabungsfördernd konzipiert ist, kann es begabungsfördernden Unterricht geben. (vgl. Steenbuck 2011, S. 77)

3.3.2 Die Rolle der Lehrperson im begabungsfördernden Kontext

Im Zusammenhang mit der Lehrerrolle im begabungsfördernden Setting wird häufig die Frage gestellt, ob Lehrer/-innen selbst besonders begabt sein müssen, wenn sie besonders begabte Kinder unterrichten. Dies kommt von der ursprünglichen Sorge, den Besonderheiten besonders begabter Kinder in Interessen, Motivation, Arbeitsweise usw. als nicht besonders begabte/-r Lehrer/-in aufgrund mangelnder Expertise nicht gewachsen zu sein. (vgl. Schenz/Esser 2011, S. 105) Um dies vermeiden zu können, wäre gute oder überdurchschnittliche Intelligenz sicherlich hilfreich. Vordergründig geht es aber darum, die Schüler/-innen zu verstehen und ihnen Sympathie entgegenzubringen. Fundiertes Wissen, Abstraktionsvermögen und nötige Kenntnisse sind weitere Fähigkeiten des/der Lehrers/-in, die im Unterricht für Kinder mit

besonderen Begabungen wichtig sind. (vgl. Stapf ²2004, S. 214) Außerdem sollte der/die Lehrer/-in dem Fach mit Begeisterung begegnen, um es den Schüler/-innen nachhaltig vermitteln zu können. (vgl. Stapf ²2004, S. 215) Da begabungsfördernder Unterricht als für alle Kinder zugänglich gedacht wird, braucht es Eigenschaften und Qualifikationsaspekte von Lehrern/-innen, die einen solchen Unterricht unterstützen und an die jeweiligen Bedürfnisse ihrer Schüler/-innen angepasst sind. (vgl. Schenz/Esler 2011, S. 106)

In der Literatur werden diese Eigenschaften und Qualifikationen häufig im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff eingefordert. So sollen Lehrer/-innen die Begabungen ihrer Schüler/-innen wahrnehmen und entsprechend fördern, beobachtend, begleitend und beratend fungieren, teamfähig arbeiten können und dabei neue Konzepte entwickeln, ausprobieren und evaluieren. Anstelle des Unterrichts stehen die Schüler/-innen im Mittelpunkt des Interesses. (vgl. Weigand 2011, S. 36) Darüber hinaus müssen sich Lehrer/-innen in ständiger Reflexion ihrer Unterrichtsarbeit sowie ihrer Überzeugungen und Werte in Bezug auf Fairness, Gleichheit, Teilhabe, soziale Beziehungen, Mitgefühl, Recht auf sozialräumliche Unterstützungssysteme sowie respektvollen Umgang mit dem Anderen befinden, um ihr Handeln und die begabungsfördernden Umgebungen immer neu an diese Wertvorstellungen und Überzeugungen anpassen zu können. (vgl. Schenz 2011, S. 45) Diese Forderungen können aber nur dann erfüllt werden, wenn der/die Lehrer/-in die Heterogenität ihrer Schüler/-innen akzeptiert und sie sogar als Normalfall oder Bereicherung auffasst. Dies erfordert nach Beck et al. (2008, S. 41 zit. in Schenz/Esler 2011, S. 108) Grundkompetenzen des/der Lehrers/-in, die für jedes heterogene Setting – und damit auch für das begabungsfördernde Setting mit besonders begabten Kindern – notwendig sind:

- Sachkompetenz: eigens, gesichertes und für den Unterricht adäquates Wissen der Lehrperson
- Diagnostische Kompetenz: Fähigkeit der Lehrperson, Vorwissen, Stärken und Schwächen, Arbeitsweisen und -tempo sowie Lernergebnisse der Kinder richtig einzuschätzen zu können
- Didaktische Kompetenz: Gezielter Einsatz methodischer und didaktischer Überlegungen

- Klassenführungscompetenz: Schüler/-innen Möglichkeit geben, sich nachhaltig mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen

Für die Förderung besonders begabter Schüler/-innen stellen Schenz/Esser (2011, S. 109ff.) auf Grundlage einer Studie von Schröder und Christ aus dem Jahr 2006 weitere Kompetenzen von Lehrer/-innen in drei Ebenen dar:

- Fachspezifische Fähigkeiten: Die Lehrperson muss über ein umfangreiches, gesichertes und aktuelles Fachwissen verfügen, um dem in manchen Fällen noch größeren Wissen des/der Schüler/-in methodisch-didaktisch entgegenkommen und Problemlösestrategien vornehmen zu können. Dies befreit Lehrer/-innen von dem Anspruch, immer mehr wissen zu müssen als ihre Schüler/-innen
- Persönlich-soziale Eigenschaften: Die Lehrperson muss die Schüler/-innen als Person wahrnehmen. Besonders begabte Kinder weisen zwar häufig hohe intellektuelle Fähigkeiten auf, die eine Diskussion auf gleicher Ebene ermöglichen, ihre soziale Entwicklung muss aber nicht genau so weit vorangeschritten sein. Es ist Aufgabe des/der Lehrers/-in, den Kindern mit Verständnis für diese spezielle Situation, Grenzen aufzuzeigen und gegebenenfalls auch Schutz zu bieten. Reflexionsunterstützendes Feedback ist dafür sehr hilfreich. Voraussetzung für diese Kompetenz ist die Offenheit, auch Kritik von Schüler/-innenseite anzunehmen und an stetigem Weiterlernen interessiert zu sein.
- Methodisch-didaktische Fähigkeiten: Die Lehrperson muss eine methodisch und didaktisch durchdachte Lernumgebung bereitstellen, die den Schülern/-innen selbständiges und selbstverantwortliches Lernen ermöglicht. Dazu gehört eine dialogisch-diagnostische Kompetenz, die Aufschluss über vorhandene Fähigkeiten der Schüler/-innen gibt und passende Weiterentwicklungsmöglichkeiten erkennen lässt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kompetenzen im Umgang mit besonders begabten Kindern insofern über Grundkompetenzen der Lehrperson hinausgehen, da sie „die besonderen Bedürfnisse der ihr anvertrauten Schülerschaft nicht nur (...) erkennen, sondern die Vielfalt der Begabungen auch anerkennen, angemessen beraten und fördern können [muss].“ (Schenz/Esser 2011, S. 111)

Dabei zu beachten ist, dass sich Kompetenzen auch bei Lehrer/-innen entwickeln und mit der Erfahrung verändern können. (vgl. Schenz/Esser 2011, S. 109) Inklusive

Begabungsförderung kann nur dann stattfinden, wenn dem/der Lehrer/in systematische Grundlagen von der Schule bereitgestellt werden (vgl. Schenz/Esser 2011, S. 109) und wenn alle Beteiligten – Lehrer/-innen und Schüler/-innen – Begabungsförderung als verbessertes Lernen und Lehren wahrnehmen. (vgl. Schenz 2011, S. 45) Dabei spielen die Persönlichkeit des/der Lehrers/-in und die Lehrer/-in - Schüler/-in - Beziehung eine wesentliche Rolle, da sie für schulische Erfahrungen und das spätere Berufsleben eines Kindes maßgeblich sind. (vgl. Stapf ²2004, S. 212) Dies zeigt sich ab Beginn der ersten Klasse, wenn das Wort des/der Lehrers/-in in den Augen der besonders begabten Kinder so wichtig ist, dass sie statt wie zuvor flüssig zu rechnen oder zu lesen, plötzlich mit den Fingern rechnen oder nur einen Teil des Alphabets lernen, weil der/die Lehrer/-in dies für die gesamte Klasse so erklärt hat. (vgl. Stapf ²2004, S. 212) Schwächen der Lehrperson nehmen besonders begabte Kinder rasch wahr. Daher soll der/die Lehrer/-in zu seinen/ihren Schwächen stehen und Fehler zugeben, um die Enttäuschung besonders begabter Kinder zu minimieren. Der Stellenwert der Vorbildwirkung ist vor allem in der Volksschule sehr hoch. (vgl. Stapf ²2004, S. 213)

Aufgrund der hohen Anforderungen, die begabungsfördernder Unterricht an Lehrer/-innen stellt, müssen sie für begabungsfördernden Unterricht qualifiziert sein. (vgl. Schenz 2011, S. 46) Dazu gibt es bereits einige Fortbildungsprogramme. Eines der neuesten in Österreich heißt eVOCATION. Im Rahmen dieses Programms wird der Anspruch der Individualisierung durch den intensiven Blick auf die Person des/der Schülers/-in zur Personalisierung des Lernens weitergedacht. (vgl. Steenbuck 2011, S. 77)

3.3.3 Lern- und Arbeitsbedürfnisse besonders begabter Kinder als Grundlage begabungsfördernden Unterrichts

„Wer immer sich mit den ‚Genialen‘ oder ‚Hochbegabten‘ befaßte [sic], den faszinierte die Frage nach der (besonderen) Persönlichkeit dieser Menschen.“ (Stapf ²2004, S. 16)

Der Umstand, dass Begabung sich immer wieder verändert und stark mit der Persönlichkeit zusammenhängt, begründet für die Konzeption von begabungsfördernden Maßnahmen eine primäre Auseinandersetzung mit dem Kind als Subjekt. Fragen der Organisation, Methodik, des Inhalts und Systems sind sekundär. (vgl. Weigand 2011, S. 34) Zur Frage, welche begabungsfördernden Maßnahmen am zielführendsten sind, wurden diverse Studien durchgeführt. Heinbokel (2001, S. 108)

fasst jedoch zusammen, dass keine von ihnen „die beste“ Form herausfinden konnte. Sie warnt im Zusammenhang mit begabungsfördernden Maßnahmen vor allem davor, arrogantes Verhalten der Schüler/-innen aufgrund von Elitedenken zu unterbinden und fordert daher möglichst viele integrative Schulen für alle Kinder. (vgl. Heinbokel 2001, S. 109) Dieser Wunsch hat sich aus heutiger Sicht unter dem Aspekt der Inklusion stark erweitert.⁵ Um die optimale Fördermaßnahme zu finden, rät auch Heinbokel (2001, S. 113), nicht nur organisatorische oder politische Aspekte in die Überlegungen einzubeziehen, sondern auch auf die Bedürfnisse der besonders begabten Kinder zu achten. Dieser Ruf nach der Beachtung der Bedürfnisse der Kinder wird auch in anderen Kontexten immer wieder laut: Vermehrt tritt die Frage danach auf, wie Schulen sich besser weiterentwickeln können, um den Bedürfnissen begabter Kinder gerecht werden zu können. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 132)

Vorweg muss unter diesem Kapitel angeführt werden, dass besonders begabte Kinder keine spezielle Menschenart sind. Sie sind wie jeder Mensch einzigartig und deshalb untereinander sehr verschieden. (vgl. Urban 2005, S. 181) Gerade diese Verschiedenheit bringt den Ruf nach Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Kinder in einem qualitativ hochwertigen Unterricht (vgl. Urban 2005, S. 187) mit sich.

Besonders begabte Kinder werden häufig mit bestimmten Eigenarten oder Merkmalsausprägungen in Verbindung gebracht, die sie als besonders begabte kennzeichnen. Bei der Definition ihrer Bedürfnisse ist es daher besonders wichtig, nicht alle besonders begabten Kinder aufgrund dieser Zuschreibungen als gleich anzusehen. Auch innerhalb der Gruppe besonders begabter Kinder gibt es Unterschiede in Bezug auf deren Bedürfnisse. (vgl. Stapf ²2004, S. 38)

Wie auch nicht außergewöhnlich begabte Kinder, haben besonders begabte Kinder Grundbedürfnisse wie beispielsweise Sicherheit, soziale Bindung, Selbstachtung, Anerkennung, Liebe, Unterstützung, Zuwendung, angemessene Anforderungen und Aufgaben, Erfolg, eine gute Position in ihrer Gruppe,... (vgl. Webb 1993, o.S. zit. in Stapf ²2004, S. 47) Die Unterschiede in den Bedürfnissen besonders begabter und nicht außergewöhnlich begabter Kinder ergeben sich erst bei genauerer Betrachtung. Das höhere Bedürfnis nach geistiger Stimulation bei besonders begabten Kindern mit in der Folge entsprechend hohen Anforderungen ist dafür ein Beispiel. Außerdem neigen

⁵ Anm. d. Autorin

besonders begabte Kinder zu Perfektionismus und stellen dadurch hohe Ansprüche nicht nur an sich selbst sondern auch an ihre Mitmenschen. Oftmals erwecken sie dadurch einen Eindruck von Intoleranz oder Arroganz. (vgl. Stapf ²2004, S. 47) Die Erfüllung ihrer an sich selbst gestellten Ansprüche ist dabei wichtiger als die Meinungen ihrer Mitmenschen. Kritik können besonders Begabte mit besonderem Perfektionismusbedürfnis nur schwer oder gar nicht hinnehmen. Schon ein kleiner Fehler kann ihnen das Gefühl geben, versagt zu haben. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 23) Auch im Frageverhalten besonders begabter Kinder zeigen sich spezielle Bedürfnisse. Die Tiefe ihrer Fragen geht weit über die bei Kindern übliche Neugier oder Wissbegierde hinaus. Sie kommen zu Fragen und Schlussfolgerungen, die von hohen intellektuellen Fähigkeiten und dem Bedürfnis nach geistiger Stimulation zeugen. (vgl. Stapf ²2004, S. 47 f.) Mit dem Bedürfnis im intellektuellen Bereich geht oftmals das Bedürfnis der Ordnung und Gründlichkeit im Umgang mit dem gegenständlichen Interesse einher. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 22) Außerdem haben einige besonders begabte Kinder das Bedürfnis nach Herausforderungen, die über die zuvor erwähnten hohen Anforderungen im Unterricht und an sich selbst hinausgehen. Sie setzen sich immer neue Ziele und wissen genau, was sie als nächstes erreichen wollen. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 23) Durch ihr großes Interesse in verschiedensten Bereichen kann es vorkommen, dass besonders begabte Kinder das Bedürfnis haben, jede Regel zu hinterfragen und darüber zu diskutieren. (vgl. Rohrman 2005, S. 24) Andere sind hingegen stark bemüht, nicht aufzufallen. Sie haben das Bedürfnis, wie die nicht außergewöhnlich begabten Kinder zu sein und versuchen dies durch Nachahmen vermeintlicher Tätigkeiten der anderen Kinder zu erreichen. (vgl. Rohrman 2005, S. 24f.) Durch dieses starke Gefälle zu gleichaltrigen oder jüngeren Kindern entsteht bei manchen besonders begabten Kindern das Bedürfnis, ein freundschaftliches Verhältnis zu älteren Kindern zu unterhalten, da diese über ein ähnliches Kommunikationsniveau verfügen. (vgl. Trautmann 2011, S. 101) Diejenigen unter den besonders begabten Kindern, die das große Bedürfnis haben, immer das zu tun, was von ihnen erwartet wird, sind besonders schwer als begabt zu erkennen. Häufig werden ihre grandiosen, ohne große Anstrengung hervorgebrachten Leistungen ihrem Fleiß zugeschrieben. (vgl. Rohrman/Rohrman 2005, S. 25)

Für die Bestimmung der Bedürfnisse besonders begabter Kinder ist jedoch nicht nur ihre besondere Begabung in einem bestimmten Bereich ausschlaggebend.

Rohrmann/Rohrmann (2005, S. 26f.) sehen auch Zusammenhänge zwischen Bedürfnissen und Geschlecht der Kinder. Sie begründen dies mit geschlechterspezifischen Einstellungen zu Erfolg und Leistung und mit unterschiedlichem sozialen Verhalten. (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 26)⁶

Am Ende sei der Kernaussage des Kapitels, dass besonders begabte Kinder keine homogene Gruppe sind, im folgenden Zitat Nachdruck verliehen:

„Sie unterscheiden sich in der Form, in der sie ihre Begabungen zum Ausdruck bringen,[sic] und darin, inwieweit es ihnen gelingt, ihre Begabungen in (schulische) Leistungen umzusetzen. Manche sind leicht zu erkennen oder machen sogar selbst auf sich aufmerksam, andere verstecken ihre Fähigkeiten.“
(Rohrmann/Rohrmann 2005, S. 27f.)

Ey-Ehlers (2001, S. 107) erstellte in Anlehnung an die Erkenntnisse von Uszkurat (1986, S. 160 und 1984, S. 160f.) folgende Tabelle, die den Umgang mit der Heterogenität besonders begabter Kinder im Unterricht erleichtern soll:

Lernbedürfnisse und Lernart	Unterrichtsverfahren
• sehr gute Abstraktionsfähigkeit	• Betonung übergeordneter Prinzipien • Betonung von Komplexität und Interdependenz • wenig Veranschaulichung • weniger Einzelheiten
• hohes Lerntempo	• Kenntniserwerb in kurzer Zeit • hohes Unterrichtstempo
• Selbständigkeit im Urteilen	• Vielfalt der Denkanstöße • Wechsel der Maßstäbe • Hilfen zur Bewältigung der psychischen Belastungen
• großes Lernbedürfnis	• Mitgestaltungsmöglichkeiten beim (regulären) Unterricht • Vielfalt der Denkanstöße • Selbstgewählter (zusätzlicher) Unterricht
• gutes logisches Denkvermögen	• Verstärkung der Methodik und Systematik
• hohe Sprachfähigkeit	• weniger Training der Grundfertigkeiten • anspruchsvollere Sprechsituationen und Texte • differenzierte und präzisierte Darstellungsweisen

⁶ Mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede wurden im Rahmen dieser Arbeit nur der Vollständigkeit halber angeführt. Da sie für den weiteren Verlauf der Arbeit jedoch nicht relevant sind, wird hier auf nähere Ausführungen verzichtet. (Anm. d. Autorin)

• überragendes Langzeitgedächtnis	• wenig Einübung und Wiederholung
• hohe Energie, große Ausdauer	• intensiver und konzentrierter Unterricht • zusätzliche Lernangebote • vielfältige Aktivitäten
• unbegrenzte Neugier und Phantasie	• entdeckendes Lernen • Anreize zum Erfinden und Konstruieren

Tab. 2: Lernbedürfnisse und entsprechende Unterrichtsverfahren (Ey-Ehlers 2001, S. 107)

4 Enrichment

Vor dem Hintergrund theoretischer und organisatorischer Überlegungen begabungsfördernden Unterrichts aus Kapitel 3, soll nun auf eine spezielle Form begabungsfördernden Unterrichts eingegangen werden: Enrichment. Es handelt sich dabei um jene Form, der der im Zuge dieser Arbeit analysierte Kurs zuzuordnen ist.

Der Begriff Enrichment wird im angloamerikanischen Raum für Unterricht verwendet, der Schüler/-innen im vorgeschriebenen Lehrplan nicht weiterbringt, sondern diesen erweitert, vertieft oder über die Vorschriften hinausgeht. (vgl. Heinbokel 2001, S. 93) Er wird in der deutschsprachigen Literatur als „Anreicherung des Unterrichtsstoffs“ (Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 335) übersetzt. Prinzipiell wird zwischen horizontalem Enrichment (Lerninhalte, die über die Inhalte des Regelunterrichts hinausgehen) und vertikalem Enrichment (vertiefende Lerninhalte des Regellehrplans) unterschieden. Enrichmentmaßnahmen bedeuten stets Ergänzungen des regulären Unterrichtsstoffs, ersetzen diesen aber in keinem Fall. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 46)

Im Folgenden sollen Konzepte zur Umsetzung von Enrichment sowie mögliche Organisationsformen dargelegt werden.

4.1 Enrichmentkonzepte

In diesem Abschnitt wird Enrichment hinsichtlich didaktischer und methodischer Konzeptionen beschrieben. Überlegungen, die hinter dem deutlich erkennbaren organisatorischen Gerüst stehen, sollen dargelegt werden. Dies erfolgt anhand konzeptioneller Vorschläge ausgewählter Autor/-innen.

4.1.1 Das *Schulische Enrichmentmodell SEM*

Das von Joseph Renzulli und Sally Reis entwickelte Modell „Das Schulische Enrichmentmodell SEM“ wurde in seiner deutschsprachigen Version von Ulrike Stedtnitz gezielt auf Verhältnisse des deutschsprachigen Raums angepasst. (vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 10)

Das Modell verfolgt drei Hauptebenen(vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S.11):

- Schulstrukturen (Basislehrplan, Enrichmentgruppen, andere Fördermaßnahmen)

- Unterstützende Komponente (Talentportfolio, Individualisierung des Basislehrplans, Compacting, Enrichmentunterricht mit dreistufigem Enrichment)
- Organisatorische Komponente (Enrichmentteam, Lehrer- und Elternfortbildung, Hilfsmittel und Ressourcen, Enrichmentspezialisten, partizipative Schulentwicklung)

Aufgebaut wurde das SEM aus Programmen für begabte und talentierte Kinder. Mittlerweile ist sein Hauptziel anspruchsvolles, lustvolles Lernen für alle Kinder. Die bestehenden Begabungsförderungsmaßnahmen sollen durch das SEM nicht minimiert oder ersetzt werden. Vielmehr soll durch das SEM ein ganzheitlicher Ansatz, der in die Schulentwicklung einbezogen werden soll, dargestellt werden. Jede/-r Schüler/-in soll die Möglichkeit haben, am SEM teilzunehmen. Manche Aspekte des SEM sind nur für wenige Kinder zugänglich, andere Bereiche stehen allen offen. Wichtig ist jedoch, dass SEM nicht nur für einige wenige „hochbegabte“ Kinder gedacht ist, sondern alle Schülerinnen und Schüler einer Schule mit einbezieht. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.11) SEM soll eine Schule zur Talententwicklung der Kinder führen. Es werden deshalb alle Schüler/-innen mit anspruchsvollem Material und Aufgaben in Berührung gebracht, da die Vielfalt menschlicher Talente respektiert werden soll. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 16) Dieser Ansatz entspricht dem für diese Arbeit grundlegenden Begabungsbegriff der besonderen Begabung, da dieser ebenfalls versucht, das Kind ganzheitlich zu betrachten.

Neben zahlreichen Hinweisen zur Strukturierung von Schule wird SEM aus den folgenden Gründen auch als theoretisches Modell bezeichnet:

- „1. Es basiert auf einer Serie von Annahmen über individuelle Unterschiede zwischen Lernenden.*
- 2. Es ist auf Lernprinzipien begründet.*
- 3. Die empfohlenen Praktiken folgen auf logische Weise aus diesen Annahmen und Prinzipien.“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 12)*

Der Grundstein des SEM ist dreistufiges Enrichment. Dieses wurde in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts erstmals erprobt und seitdem laufend weiterentwickelt. Es entstand aus dem Bestreben danach, dass allen Lehrpersonen die Kompetenz vermittelt werden sollte, produktiv-kreative Hochleistungen bei ihren Schüler/-innen zu erreichen. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.16) Im Rahmen des

dreistufigen Enrichments werden in Typ 1 erste Erfahrungen mit vertiefenden Inhalten gemacht, welche in Typ 2 durch eigenständige Arbeit mit bereitgestellten Materialien und Lernstrategien erweitert und schließlich in Typ 3 in Form von eigenständigen Projekten, im Zuge derer die Kinder selbst Forscher oder Schriftsteller sein können, präsentiert werden. Das Durchlaufen jeder Stufe ist dabei nicht für jedes am Enrichmentprogramm teilnehmende Kind zwingend. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 40)

Werden Modelle wie das SEM umgesetzt, bedeutet das für die Schule meist Schulentwicklung oder -umstrukturierung. Als die drei wesentlichsten Punkte in der Schulentwicklung werden bei SEM der Lernprozess, die zeitliche Struktur und der Veränderungsprozess betrachtet. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.17) Dabei soll das Hauptaugenmerk auf den Lernprozess gelegt werden. Renzulli/Reis/Stednitz (2001a, S. 17) unterstreichen wiederholt, dass organisatorische Fragen zwar wichtig sind, wesentlich soll aber die Frage sein, „wie Lehrpersonen das Geschehen im Klassenzimmer verbessern können“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 17). Im Schulischen Enrichment Modell SEM sind folgende Punkte für die gezielte Planung der Lernprozesse im Enrichment wesentlich:

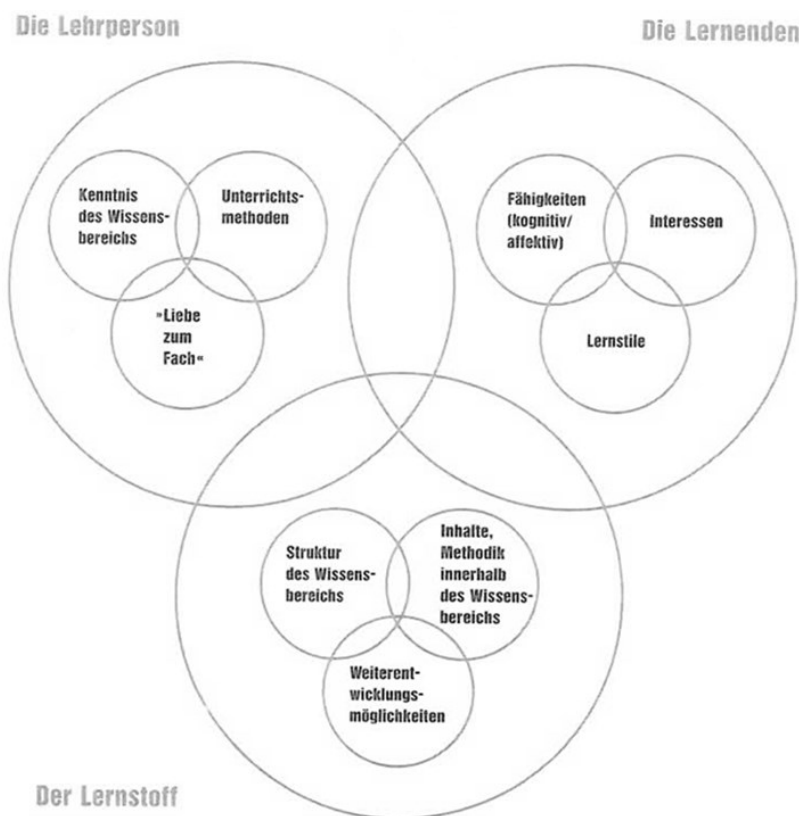


Abb. 4: Strukturierung des Lernprozesses im Enrichment-Kontext (Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 18)

- Fachliches und methodisches Wissen der Lehrperson sowie deren Verbundenheit zum Fach
- Leistungsstand und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie deren bevorzugter Lernstil
- Strukturierung des Lernstoffs, das Angebot fachbereichsbezogener Methodik und Inhalte sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Lernstoffs. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 18)

Grundlage dieses Modells ist das von Renzulli entwickelte Drei-Ringe-Modell (vgl. Kapitel 3.1) und die damit einhergehende Annahme, dass jedes Kind zu Hochleistungsverhalten angeregt werden sollte. Daher sollten alle Kinder Zugang zu Enrichment haben, die sie als Ausgangspunkt zu weiteren Aktivitäten nutzen können. Dadurch wird eine Unterteilung der Schüler/-innen in besonders begabte und nicht begabte Kinder vermieden. Der Begriff der Begabung wird stets in Zusammenhang mit besonderem Verhalten, nicht aber mit der Eigenschaft einer Person verwendet. Um Hochleistungsverhalten hervorrufen zu können, wird sogar speziell davon abgeraten. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 29)

Das SEM ist aus einigen Hauptbestandteilen zusammengesetzt, die im Folgenden in Anlehnung an Renzulli/Reis/Stednitz (2001a, S. 31-35) kurz erläutert werden sollen. Zu den Schulstrukturen zählen:

- Der Basislehrplan: Dabei handelt es sich um den für die Schulstufe gesetzlich vorgeschriebenen Lehrplan, der im Zuge des SEM nicht ersetzt, aber durch inhaltliche Veränderungen, Erweiterungen oder Verkürzungen sowie durch ausgewählte Enrichmentgruppen an den/die jeweilige/-n Schüler/-in angepasst werden kann. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S. 32)
- Enrichment Gruppen: Dabei handelt es sich um altersgemischte Gruppen, deren Teilnehmer/-innen freiwillig zu gewissen Zeiten an einem gemeinsamen Interessensgebiet arbeiten. Diese Gruppen können von Lehrer/-innen oder Eltern geleitet werden. Es geht dabei nicht nur um herkömmlichen Werkstattunterricht, sondern vor allem um Reflexion des gemeinsamen Tuns und die Möglichkeit, die Ergebnisse der Arbeit einer bestimmten Zielgruppe öffentlich präsentieren zu können. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.33)

- Weitere Fördermaßnahmen zur Talententwicklung: Diese sind für Schüler/-innen notwendig, die in einem bestimmten Bereich auf besonders hohem Niveau arbeiten. Beratungsangebote, direkte Unterstützung bei der hoch nivellierten Arbeit, Bereitstellung von Mentoren und das Herstellen von Verbindungen zwischen Schüler/-innen, Familien, Fachpersonen oder außerschulischen Organisationen werden diesem Hauptbestandteil des SEM zugeordnet. (vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S.33)

Weiters werden folgende unterstützende Komponenten des SEM genannt (vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S.35-40):

- Das Talent-Portfolio: Hierbei handelt es sich um eine Sammlung von Daten, die vorwiegend die Stärken eines Kindes beschreiben. Diese Daten werden durch Tests, Schulnoten, Selbsteinschätzungen, Eltern- und Lehrer/-inneneinschätzung sowie durch Interessen und durch den bevorzugten Lernstil erhoben. Auf diese Weise sollen auch jene Schüler/-innen Beachtung erfahren, die unter anderen Umständen als nicht besonders begabt eingestuft worden wären. (vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S.35f.)
- Anpassung des Lehrplans und Compacting: Durch Compacting wird der Lehrplan für den/die einzelne/-n Schüler/-in kürzer und intensiver gefasst. Dazu werden die Ziele der jeweiligen Lerneinheit und jene Schüler/-innen, die in dieser Lerneinheit von Compacting profitieren könnten, bestimmt. Daraufhin bekommen die ausgewählten Schüler/-innen Zugang zu Akzelerations- oder Enrichmentmaßnahmen, die ihnen eine sinnvolle Nutzung ihrer Zeit erlauben. (vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S.36)
- Enrichment-Unterricht: Diese Komponente des SEM entstand an der Universität von Connecticut und wurde aus Konzepten wichtiger Theoretiker wie Dewey, Montessori, Piaget, Gardner u.v.m. entwickelt. Enrichment-Unterricht beruht auf vier Prinzipien (vgl. Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S.39):
 1. Aufgrund der Einzigartigkeit jedes/-r Schülers/-in müssen dessen/deren individuelle Fähigkeiten, Interessen und bevorzugten Lernstile berücksichtigt werden.
 2. Die Lernfreude anzuregen muss ein wesentlicher Bestandteil der Planung sein.
 3. Die Problemstellungen sollten für die Schüler/-innen persönlich relevant sein, da dies die Sinnhaftigkeit des Lernprozesses erhöht.

4. Formelle Instruktionen beim Lernen zu geben ist ein wesentlicher Punkt. Jedoch sollen die dadurch erworbenen Fertigkeiten vor allem in persönlich relevanten Situationen anwendbar sein.

Um Enrichment-Unterricht für alle Beteiligten nachvollziehbar zu machen, wird im SEM dreistufiges Enrichment durchgeführt (s.o.). Lassen es die schulischen Ressourcen zu, ist es durchaus sinnvoll, alle Schüler/-innen ohne Auswahlverfahren am SEM teilnehmen zu lassen. Andernfalls können sie im Zuge eines Auswahlverfahrens durch Tests und Schulnoten, durch Lehrpersonen oder aufgrund von Eigen- oder Elterninitiative sowie durch Kreativitätstests oder durch Klassenkameraden nominiert werden. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.57-59) Durch Einholen weiterer Meinungen können auch noch zusätzlich Schüler/-innen nominiert werden, die aufgrund der zuvor genannten Kriterien noch nicht ausgewählt wurden. Anschließend werden die Eltern über die geplanten Maßnahmen informiert. Aufgrund von besonders hohem Interesse für einen bestimmten Bereich können sich Schüler/-innen jederzeit selbst anmelden, damit möglichst wenige potentiell geeignete Schüler/-innen übersehen werden. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.60)

4.1.2 Konzeptionelle Überlegungen nach Horsch/Müller/Spicher

Horsch/Müller/Spicher (²2006, S. 335-344) bauen ihre Empfehlungen für Enrichmentmaßnahmen unter Berücksichtigung folgender Typenausprägungen besonders begabter Kinder auf (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 335f.):

- Kinder, die gerne jede Herausforderung annehmen und mit vollem Einsatz eine neue Aufgabe bearbeiten
- Kinder, die nicht gerne zusätzlich arbeiten oder mehr Aufgaben machen, wenn das Thema sie nicht wirklich sehr interessiert
- Kinder, die nicht anders sein wollen, als alle anderen und daher auch keine anderen Aufgaben lösen wollen

Daraus werden folgende Konsequenzen für Enrichmentmaßnahmen abgeleitet (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 336f.):

- Die Enrichmentmaßnahmen sollen nach Absprache mit dem/der Schüler/-in verpflichtend sein. Sie werden ebenso wie alle anderen Leistungen kontrolliert,

betreut und gegebenenfalls auch benotet, da auch besonders begabte Kinder ihre Aufgaben erfüllen und die Bedeutung der Arbeit erkennen sollen.

- Die angereicherten Aufgaben sollen von den besonders begabten Kindern nach Erlernen des Regelstoffs in der Zeit erledigt werden, in der die anderen Kinder den erlernten Stoff wiederholen und üben. Das gilt auch für Hausübungen.
- Um die soziale Stellung der besonders begabten Kinder zu wahren, sollen Enrichmentmaßnahmen allen Schüler/-innen ermöglicht werden.

Darauf aufbauend sollten Kinder mit besonderen Begabungen Enrichment vor allem in Form von individuellen Projekten erfahren, die alleine oder in Gruppen – auch mit nicht außergewöhnlich begabten Kindern oder Kindern aus anderen Altersstufen – umgesetzt werden können. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 337) Die Themen- und Aufgabenstellung der Projekte sollte im Sinne inklusiver Begabungsförderung, die alle Kinder mit einbezieht, möglichst so gewählt werden, dass die gesamte Klasse inhaltlich davon profitieren kann. Dabei kommt der Lehrperson eine beratende Rolle zu. Wichtig ist die anschließende Präsentation der Projekte, deren Termin im Vorhinein festgelegt werden sollte, um ein Ziel zu definieren. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 339) Die Förderung besonderer Begabungen begründen die Autoren folgendermaßen:

„(...) hier sind sie in der Regel interessiert. Und auf diesen Gebieten werden sie später beruflich tätig und erfolgreich sein.“ (Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 341)

4.1.3 Konzeptionelle Vorschläge nach Henze/Sandfuchs/Zumhasch:

Grundlegend für alle Enrichmentmaßnahmen ist das didaktische Grundprinzip der Individualisierung. (vgl. Henze/Sandfuchs/Zumhasch 2006, S. 21) Die individuellen Lernvoraussetzungen jedes/-r Schülers/-in, ihre Kenntnisse, Interessen und Fertigkeiten sollen daher Grundlage für Enrichmentmaßnahmen sein. Dafür bieten sich im Unterricht der Volksschule folgende methodisch-didaktische Maßnahmen an: Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit, Arbeit mit Plänen, Arbeiten im Sitzkreis, Arbeiten nach Stationen und weitere Methoden offenen Unterrichts. Team-Teaching wird für die Unterstützung dieser Maßnahmen sehr empfohlen. (vgl. Henze/Sandfuchs/Zumhasch 2006, S. 21)

4.2 Organisationsformen von Enrichment

Enrichment kann auf unterschiedliche Weisen ausgeübt werden. Es kann eine/-n oder mehrere Schüler/-innen betreffen, im Klassenverband oder außerhalb der Klasse

stattfinden. Durch diese vielfältigen Möglichkeiten ist Enrichment für jede Schulart geeignet. (vgl. Heinbokel 2001, S. 94) Enrichmentmaßnahmen, die besonders begabte Kinder in Gruppen zusammenfassen, erfahren insofern Befürwortung, da sie für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wesentliche soziale Vergleiche mit anderen, besonders begabten Kindern ermöglichen. Auf diese Weise kann Enrichment auch außerschulisch stattfinden. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 47) Da das Thema der Arbeit im schulischen Bereich verankert ist, wird im Folgenden ausschließlich auf Maßnahmen schulischen Enrichments eingegangen.

Bei der Auswahl der Enrichmentform muss folgendes unbedingt beachtet werden:

„Jede Form von Enrichment sollte nach Möglichkeit ‚relevant‘ sein, d.h. die Schüler [sic] in ihrer persönlichen, emotionalen, sozialen und/oder intellektuellen Entwicklung weiterbringen. Allerdings sind die Grenzen zwischen dem, was als relevantes Enrichment bezeichnet werden kann und dem, was mit dem Begriff ‚Zeit totschiessen‘ belegt werden muß [sic], oft nur schwer zu ziehen.“ (Heinbokel 2001, S. 95)

Dieses Zitat spielt auf Auslegungen an, in denen Enrichment als ein „mehr“ an Arbeitsblättern zu Aufgaben des laufenden Unterrichtsstoffs gesehen wird, die besonders begabte Kinder nicht herausfordern.

4.2.1 Enrichmentmaßnahmen außerhalb des Regelunterrichts

4.2.1.1 Pull-out-Programme – Spezialkurse

Bei Renzulli/Reis/Stednitz (2001a, S.97) fallen Spezialkurse unter Typ 2 des dreistufigen Enrichments. Charakteristisch für diese Form ist, dass dabei Fertigkeiten für einen bestimmten Bereich erlernt werden, die zu weiterführenden Denkprozessen und eventuellen Projekten im Typ 3 anregen sollen. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.97) Schüler/-innen sollen im Rahmen dieser Enrichmentform die geeigneten Werkzeuge für ihre Denkprozesse zur Verfügung gestellt werden, sie sollen Möglichkeit zur sozialen Interaktion in Kleingruppen haben, die Fertigkeiten sollen in optimaler zeitlicher Abfolge und in Bezug auf ihre Spannweite geplant werden, geeignete Methoden und Materialien sollen zur Verfügung stehen und in einem Gesamtkonzept sinnvoll eingesetzt werden können. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001a, S.98)

In Pull-out-Programmen oder Spezialkursen werden besonders begabte Kinder zu bestimmten Tagen oder Stunden außerhalb des Klassenverbandes zusammengefasst.

In ihren Stammklassen sind sie jedoch willkürlich verteilt. (vgl. Heinbokel 2001, S. 96)
Im Rahmen der Spezialkurse erhalten sie Angebote aus ihren speziellen Interessensbereichen. Meistens handelt es sich dabei um ausgelagerte Kurse, in manchen Fällen dürfen die Schüler/-innen im Rahmen des Spezialkurses Freiarbeit in speziellen Lehrmittelräumen halten. (vgl. Henze/Sandfuchs/Zumhasch 2006, S. 21)

Diese Form wird in der Literatur auch häufig als „Pluskurs“ bezeichnet. Von Lehmann/Jüling (2004, S. 50) werden diese zwar im gymnasialen Bereich angesiedelt, wie die Ausführungen weiter oben jedoch zeigen, sind sie auch für jüngere Kinder leicht umsetzbar. In Pluskursen werden Themen behandelt, die über die vorgeschriebenen Lerninhalte hinausgehen. Anders als bei Arbeitsgemeinschaften ist jedoch die auf die im Regelunterricht erbrachte schulische Leistung gestützte Empfehlung eines/-r Lehrers/-in in der Regel die Voraussetzung zur Teilnahme. Ergebnisse von Wettbewerben, Olympiaden und Arbeitsgemeinschaften werden ebenfalls in die Entscheidungsfindung einbezogen. Dabei können auch altersgemischte Gruppen entstehen. Ein wesentliches Kriterium ist, dass die Kurse von Lehrer/-innen im Rahmen ihrer Lehrverpflichtung abgehalten werden. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 50f.)

4.2.1.2 Weitere klassenexterne Enrichmentmaßnahmen

Frühes Fremdsprachenlernen sowie bilingualer Unterricht zählen ebenfalls zu Enrichmentmaßnahmen, wenngleich sie für alle Kinder zugänglich gemacht werden können. Im Gymnasialbereich bekommen besonders begabte Schüler/-innen außerdem die Gelegenheit, sich zu zusätzlichen Leistungskursen oder zu Intensivkursen anzumelden. In Intensivkursen kommen alle in einem bestimmten Bereich besonders begabten Schüler/-innen zusammen und lernen den vorgeschriebenen Unterrichtsstoff in verkürzter Zeit, sodass mehr Zeit für Enrichment übrig ist, wodurch vertiefende und erweiternde Inhalte bearbeitet werden können. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 50)

4.2.2 Enrichmentmaßnahmen innerhalb des Regelunterrichts

4.2.2.1 Innere Differenzierung

Die Notwendigkeit differenzierten Unterrichts ergibt sich für jede Schulklasse, unabhängig vom Anteil besonders begabter Kinder. Gemeint ist ein Unterricht, der für individuelle Lernvoraussetzungen in Bezug auf Lerntempo oder -kapazität individuelle Arbeitsmöglichkeiten bietet. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 47) Für besonders begabte

Kinder bedeutet Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung im Unterricht, dass sie in ihrer Klasse bleiben dürfen, sich jedoch mit angebotenen Lerninhalten erweitert auseinandersetzen oder sich Methoden und Lösungswege dazu aneignen. Sie bekommen gegebenenfalls sogar dieselben Aufgabenstellungen wie ihre Klassenkollegen/-innen, folgen aber einer anderen Anleitung und bekommen andere Hilfestellungen. Meist wird im Bereich des Schwierigkeitsgrades differenziert, sodass besonders begabte Kinder ergänzend zu vorgeschriebenen Inhalten an anspruchsvolleren Aufgaben arbeiten können. Diese ersetzen meist vor allem Übungen und Wiederholungen. Um Zusatzaufgaben zu vermeiden und die Herausforderung für besonders begabte Kinder zu erhöhen, besteht außerdem die Möglichkeit, andere Aufgaben anzubieten. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 48) Die Problematik differenzierten Unterrichts liegt vor allem in der mit hohem Aufwand für die Lehrperson verbundenen Bereitstellung spezieller Materialien für Begabungsförderung. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 49) Die beschriebenen Differenzierungsmöglichkeiten beziehen sich vor allem auf lehrer/-innenzentrierten Frontalunterricht. Enrichment in Form von Differenzierung eignet sich jedoch auch für Unterrichtsformen wie Planarbeit oder Projektarbeit, weil den Schüler/-innen dabei die Freiheit gegeben wird, nach individuellen Interessen und Möglichkeiten zu arbeiten und differenzierte Aufgaben selbständig zu wählen. Dabei wird empfohlen, ein Mindestpensum an zu erledigenden Aufgaben festzulegen. Die weitere Gestaltung der Arbeit obliegt den Schüler/-innen. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 49)

4.2.2.2 Gemeinsames Lernen

Das Partnerlernen oder das gemeinsame Lernen in Gruppen ermöglicht eine Zusammenarbeit zwischen allen Kindern der Klasse. Dabei nimmt das besonders begabte Kind eine unterstützende Funktion ein. Gleichzeitig sollen aber auch seine Begabungen und seine Persönlichkeit gefördert werden. Dies kann beispielsweise erreicht werden, indem das besonders begabte Kind die Rolle des/der Leiters/-in übernimmt. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 48) Es kann aber auch sein, dass die besonders begabten Kinder in einer Gruppe zusammengefasst werden, wie im folgenden Punkt beschrieben wird:

4.2.2.3 Äußere Differenzierung: Cluster grouping – das Drehtür-Modell

In dieser Form werden einige besonders begabte Kinder – beispielsweise eines Jahrgangs⁷ – als Kleingruppe in einer Regelklasse zusammengefasst. Den Großteil des Unterrichts verbringen die besonders begabten Kinder dabei in ihrer Klasse, für manche Stunden werden sie außerhalb der Klasse unterrichtet. (vgl. Heinbokel 2001, S. 96) Diese Enrichmentform ist auch unter dem Namen „Drehtür-Modell“ bekannt. Dabei verlassen Kinder mit besonderen Begabungen ihre Klasse während des Regelunterrichts, um an einem anderen Ort oder in anderer Form zu lernen. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 342f.):

- Erstellen von Referaten, Plakaten , Zeitungsartikeln etc. außerhalb der Klasse
- Lösen schwieriger Aufgabe mit Schüler/-innen höherer Klassen in der Kleingruppe
- Arbeiten im Computerraum oder in der Bibliothek zur Informationsbeschaffung
- Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse
- Paralleles Erlernen von Inhalten (zB zwei Fremdsprachen im Gymnasium) zur selben Zeit, wodurch der abwechselnde Besuch verschiedener Klassenzimmer nötig wird
- Besuch von Vorlesungen an Universitäten
- Arbeit an Lehrbriefen von Fernuniversitäten⁸

Für die Nachbearbeitung solcher ausgelagerten Lernprozesse ist es wichtig, dass anstelle einer Kontrolle ein Gespräch mit dem/der Schüler/-in über den Arbeitsprozess und dessen Produkt stattfindet. Auf diese Weise erfährt das besonders begabte Kind Wertschätzung für seine selbständig erbrachten Leistungen. (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 343)

Der separierte Unterricht besonders begabter Kind ist Gegenstand heftiger Diskussionen. Gegner befürchten eine soziale Isolation, die Kontakte mit Kindern der Regelschule oder auch mit nicht besonders begabten Menschen im späteren Leben erschweren könnte. Befürworter sehen jedoch in der separierten Form den Vorteil gegenseitigen Ansporns sowie die Möglichkeit, verstärkt auf individuelle Lern- und Arbeitsbedürfnisse besonders begabter Kinder eingehen zu können. Aus dieser Sicht hat das gemeinsame Lernen unter gleich Begabten auch positive Auswirkungen auf die soziale und intellektuelle Entwicklung. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 51)

⁷ Anm.d. Autorin

⁸ Die beiden letzten Punkte sind in der Volksschule in den meisten Fällen obsolet, wurden aber der Vollständigkeit halber angeführt

4.2.3 Enrichment in Sonderklassen und Sonderschulen

Diese Form ist ausschließlich für Kinder geeignet, die allgemein besonders begabt sind, da ihr Konzept darauf ausgerichtet ist, mehr Stoff in derselben Zeit zu machen, in der alle Kinder ihre Schullaufbahn erleben. Es handelt sich dabei ausdrücklich nicht um eine Akzelerationsmaßnahme. Dies ist allein deshalb nicht möglich, da die Kinder freiwillig in den Sonderklassen sind und jederzeit wieder in eine Regelklasse wechseln können müssen. Daher wird der Stoff nicht schneller, sondern intensiver bearbeitet und zusätzliche Fächer werden angeboten. (vgl. Heinbokel 2001, S. 97f.)

In einigen Ländern gibt es Sonderschulen für besonders begabte Kinder. Heinbokel (2001, S. 112) empfiehlt diese Form allerdings mehr für jene Kinder, die sich durch eine solch hohe besondere Begabung auszeichnen, dass sie dem Anpassungsdruck in einer Regelklasse nicht standhalten könnten. An dieser Empfehlung kann die in der Literatur kontrovers diskutierte Notwendigkeit von Sondereinrichtungen für besonders begabte Kinder erkannt werden. Während Heinbokel sie nur im Ausnahmefall empfiehlt, plädiert Stapf (2004, S. 226) für homogene Klassen, da die Leistungen der Schüler/-innen dieser Institutionen nachweislich besser sein sollen. Wie daran erkannt werden kann, hängen die jeweiligen Positionen meist stark mit dem Grundverständnis von Integration oder Inklusion zusammen.⁹

Vorteile dieser Beschulung besonders begabter Kinder können im erhöhten Kontingent der Lehrerwochenstunden sowie in zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften, Leistungskursen, wählbarem Unterricht und in einer meist engen Zusammenarbeit mit Universitäten gesehen werden. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 52) Außerdem wird in diese Schulen nur eine begrenzte Anzahl an Schüler/-innen aufgenommen, die nach Antragsstellung der Eltern über Zeugnisse der Vorschulen, eine schriftliche Klausur und durch kognitive Tests ermittelt wird. (vgl. Lehmann/Jüling 2004, S. 53)

⁹ Anm. d. Autorin

5 Methodologische Überlegungen

In diesem Kapitel soll das Forschungsvorgehen für die in Kapitel 6 beschriebene Studie dieser Masterarbeit näher erläutert und begründet werden. Dazu wird zuerst die disziplinäre Verortung der Studie beschrieben. Danach werden die Forschungsmethode sowie deren Durchführung, damit verbundene Schwierigkeiten und Auswertungsmöglichkeiten näher erläutert. Abschließend werden Hinweise zum gewählten Transkriptionsverfahren gegeben.

5.1 Disziplinäre Verortung

Die Untersuchung dieser Arbeit ist der Schulforschung und der Kindheitsforschung zuzuordnen. Auf diese beiden soll im Folgenden näher eingegangen werden. Außerdem wird die disziplinäre Verortung der Studie dieser Masterarbeit begründet und auf Probleme und Konsequenzen der mit diesen Disziplinen in Zusammenhang stehenden Forschungen hingewiesen.

5.1.1 Schulforschung

Die Schulforschung entwickelte sich im 20. Jahrhundert. Ihr übergeordnetes Ziel ist die Sammlung von Erkenntnissen, die die wissenschaftliche Begründung der Gestaltung von Schule und Unterricht beabsichtigt. Sie analysiert und reflektiert Schulrealitäten, um sie verbessern zu können. Dazu werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. (vgl. Prengel/Breidenstein 2005, S. 7) Forschungsgegenstand der Schulforschung können Leistungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Schülern/-innen sein. (vgl. Helsper 2004, o.S. zit. in Prengel/Breidenstein 2005, S. 7) Konkret bedeutet dies, dass die Themen der Schulforschung vorwiegend das Lernen und Lehren behandeln. Untersucht wird, welche didaktischen und methodischen Konzepte zu dem erwünschten Lernerfolg der Kinder führen, welche Voraussetzungen Kinder in die Schule mitbringen, wie der Unterricht sich auf die Sozialisation der Kinder auswirkt, wie das Lehrer/-innen – Schüler/-innen Verhältnis konstituiert ist oder welche Unterrichtsstörungen es gibt und wie diesen entgegengewirkt werden kann. (vgl. Fuhs 2005, S. 169)

5.1.2 Kindheitsforschung

Die Kindheitsforschung ist etwas jünger als die Schulforschung. Sie etablierte sich erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts international. (vgl. Prengel/Breidenstein 2005, S. 8) Kindheitsforschung beschäftigt sich vorwiegend mit der Annäherung an Kinderperspektiven, die die Welt der Kinder und deren Weltsicht darstellen soll. Kinder werden in der Kinderforschung nicht als zukünftige Erwachsene betrachtet. Kindheitsforschung richtet im Gegenteil den Blick auf das Kind als Teil der stattfindenden Realität und konzentriert sich auf die Weltsicht und Andersartigkeit von Kindern. (vgl. Prengel/Breidenstein 2005, S. 8) Um diesen Anspruch zu wahren, wurde Kindheitsforschung lange Zeit von pädagogischen Kontexten abgekoppelt betrieben, da der Pädagogik eine Sicht der Kinder als sich zu Erwachsenen entwickelnde, unfertige Menschen, zugeschrieben wurde. (vgl. James, Jenks, Prout 1998, o.S. zit. in Prengel/Breidenstein 2005, S. 8) Mittlerweile wird Kindheitsforschung aber auch im pädagogischen Feld angesiedelt. Hier wird sie vorwiegend eingesetzt, um Schule kindgemäß gestalten zu können. Forschungsgegenstand dazu können das Leben der Kinder außerhalb der Schule, Schulerfahrungen und -wahrnehmungen der Kinder oder die Verarbeitung und Konstruktion von Schule durch Kinder sein. (vgl. Prengel/Breidenstein 2005, S. 8)

Dabei zu bedenken ist, dass sich in der Kindheitsforschung Erwachsene mit Kindern oder Kindheit befassen. Dabei beeinflussen zum einen Erinnerungen an die eigene Kindheit und zum anderen das Verständnis von Kindheit als Lebensphase den Forschungsprozess. Auch biographische Situationen und sozio-kulturelle Muster fließen in den Forschungsprozess ein. Die größte Schwierigkeit ist, dass die Sicht der Erwachsenen auf das untersuchte Feld nicht die der Kinder ist. Verschärft wird dies durch die rasante Gesellschaftsentwicklung, durch die die Analyse der Gegenwart der Kinder keine Aussage über deren Zukunft mit sich bringt. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 61; vgl. Heinzel ³2010, S. 709f.)

Im Kontext der Kindheitsforschung wird unter Kindheit die Lebensphase zwischen Geburt und Pubertät eines Menschen verstanden. Kinder unterscheiden sich körperlich, aber auch in ihren Wahrnehmungen und Denk- und Handlungsweisen von Erwachsenen. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 62) Prinzipiell werden

drei Dimensionen von Kindheit unterschieden (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 63):

- Kindheit als institutionalisierte Lebensphase: Kinder verbringen den Großteil ihrer Zeit in Institutionen. Von einer Reifungs- und Entwicklungsphase wird Kindheit zur Phase eines institutionalisierten Lebenslaufs.
- Kindheit als Minderjährigkeit: Auf der einen Seite werden Kinder durch ihre gesetzliche Minderjährigkeit geschützt, auf der anderen Seite wird ihnen dadurch die vollwertige Teilhabe an der Gesellschaft verwehrt.
- Kindheit als Bildungsmoratorium: Einerseits werden die Anforderungen, die an Kinder gestellt werden, immer höher. Kinder werden auch außerhalb der Schule, in der Freizeit, mit Bildung konfrontiert. Andererseits dauern Ausbildungen viel länger, wodurch Kinder später selbständig werden. Auch in der Schule gibt es Freizeitangebot.

Aus der bereits zuvor erwähnten Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen ergeben sich für den Forschungsprozess wesentliche Prämissen (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 64f.):

Da Erwachsene keine Kinder mehr sind und folglich deren Verarbeitungs- und Handlungsmuster nicht übernehmen können, können sie Kinder nie völlig verstehen. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 64) Um diese Problematik im Forschungsprozess zu entschärfen, ist eine ständige Selbstreflexion der/des Interviewenden in Bezug auf Normen, Konstruktionen, Perspektiven und Methodenwahl unabdingbar. (vgl. Heinzel ³2010, S. 714f.) Kinder werden zwar in der Forschung immer mehr direkt befragt, können aber aufgrund der Auslegung ihrer Aussagen durch Erwachsene nur begrenzt für sich selbst sprechen. Dies bringt erneute Schwierigkeiten mit sich, da durch die Auslegung der Erwachsenen auch erwachsene Deutungsmuster einfließen. Um dem entgegenzuwirken, wird zunehmend versucht, nicht nur über sondern vor allem mit Kindern zu forschen. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 65; vgl. Heinzel ³2010, S. 707) Daher wird zwischen Kindheitsforschung – der Forschung über Kinder – und Erforschung von Kindern bzw. Kinderforschung – der Forschung mit einzelnen Kindern oder Gruppen – unterschieden. Wie den Stimmen der Kinder bestmöglich entsprochen werden kann, ist die zentrale Frage in der Forschung

mit Kindern (vgl. Heinzel ³2010, S. 707), welche allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit sein soll.

5.1.3 Bedeutung der disziplinären Verortung für die Studie dieser Masterarbeit

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews sind zum einen im Bereich der Kindheitsforschung angesiedelt, da es sich um eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Perspektive handelt. (vgl. Heinzel ³2010, S. 707; vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 64) Zum anderen wird Schul- und Unterrichtsforschung insofern betrieben, da die von den Kindern getätigten Aussagen über ihren schulischen Enrichmentkurs mit bestehenden schulischen Modellen verglichen werden. Dadurch wird dem Anspruch der Schulforschung, das Lehren und Lernen zu erforschen (vgl. Kapitel 5.1.1) entsprochen.

Die Idee, die Perspektive der Kinder in die Forschung einzubeziehen, was auch im Rahmen dieser Arbeit getan wird, entstand unter anderem aus dem Ansatz der Kindheitsforschung, dass Kind als „aktive Konstrukteure ihrer Kindheit“ (Fölling-Albers 2003, S. 36) gesehen werden sollten. Die Befragung von Kindern zu Aspekten der Schule oder des Unterrichts nahm im Laufe der Zeit immer mehr zu. Untersuchungen, die Schulforschung mit Kindheitsforschung verknüpfen, müssen die kindliche Perspektive, „die sich mit den vielschichtigen sozialisatorischen Bezügen des Kindseins und ihre [sic] Bedeutung für die Schule, befasst“ (Fölling-Albers 2003, S. 37) einbeziehen. Die Beschreibung von Schule und Unterricht aus Sicht der Kinder würde diesem Anspruch nicht gerecht. (vgl. Fölling-Albers 2003, S. 37) Die Befragung dieser Arbeit befasst sich jedoch nicht ausschließlich mit Aspekten der Schule und des Unterrichts. Sie erfragt auch die Bedürfnisse der Kinder in ihrer konstruierten Welt und nimmt sie vor allem im Hinblick auf ihre besondere Begabung wahr. Aufgrund dieses Ausgangspunktes kann in Bezug auf die Studie dieser Masterarbeit von einer Verknüpfung der Kindheitsforschung und Schulforschung gesprochen werden.

Als Beispiele für Studien dieser Art nennt Fölling-Albers (2003, S. 37f.) eine Studie von Petillon aus dem Jahr 1993 zum Sozialleben von Schulanfängerinnen und Schulanfängern, die Arbeit von Beck und Scholz aus dem Jahr 1993 über das Sozialleben in der Grundschule und Heinzels Studie aus dem Jahr 2001 über das Kreisgespräch in der Grundschule. Häufig wird bei der Verknüpfung von Kindheits- und Grundschulforschung betont, dass die Perspektive von Kindern auf Lerninhalte nur

selten untersucht wurde, während Unterrichtsgeschehen oder Schulleben mehr Beachtung fanden. (vgl. Fölling-Albers/Schwarzmeier 2005, S. 98)

Verknüpfungen von Kindheitsforschung und Schulforschung wurden bislang vor allem in Bereichen, in denen Kindern ohne Erwachsenenkontrolle agieren, vorgenommen. Beispiele dafür sind Studien zu Freundschaftsbeziehungen oder Pausensituationen. Die meisten Verknüpfungen zwischen Schul- und Kindheitsforschung gibt es bei Untersuchungen zur Zusammenwirkung von schulischer und außerschulischer Bildung (vgl. Fuhs 2005, S. 169f.) Durch den zentralen Platz der Schule im Leben des Kindes gewinnt sie jedoch für die Kindheitsforschung zunehmend an Bedeutung. Aus Sicht der Schule wird Kindheitsforschung vor allem vor dem Hintergrund einer neuen Kindergeneration, die individualisiert und pluralisiert betrachtet wird, interessant: Neue Unterrichtsformen werden dadurch notwendig. Da Kinder in der Freizeit zunehmend außerschulische Bildung erfahren, ist es für die Schule interessant, Motivation und Interessen der Kinder in Erfahrung zu bringen, um schulisches Lernen an die Kinder angepasst gestalten zu können. Auch dafür ist eine Verbindung von Schul- und Kindheitsforschung angebracht. (vgl. Fuhs 2005, S. 170) Verstärkt wird die Befürwortung einer Verknüpfung von Kindheits- und Schulforschung durch eine Definition von „Kindheit als die gesellschaftliche Konstruktion der Lebenswelt, in der Kinder aufwachsen“ (Fuhs 2005, S. 171). Schulforschung bekommt dadurch den Status einer ursprünglichen Kindheitsforschung zugeschrieben. Da Schule ein zentraler Lebensbereich der Kinder ist, macht die Eingliederung der Schulforschung in die Kindheitsforschung Sinn. (vgl. Fuhs 2005, S. 171) Umgekehrt sind aber auch Aspekte des Kindseins, Handlungsformen und subjektive Wahrnehmungen der Kinder für den Kontext Schule von großer Bedeutung, wodurch auch aus Sicht der Schule eine Verbindung von Kindheits- und Schulforschung sinnvoll ist. (vgl. Fuhs 2005, S. 172) Um einer Trennung von Schule und Kindheit entgegenzuwirken, schlägt Fuhs (2005, S. 173) die Betrachtung der beiden Bereiche im Kontext der Generationsverhältnisse vor, da diese auch Auslöser der Trennung waren (freie Kinderwelt = Kindheitsforschung, von Erwachsenen bestimmte Lernwelt = Schulforschung, vgl. Kapitel 5.1.1 und 5.1.2).

Eine Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung im Sinne der Studie dieser Arbeit nahmen Fölling-Albers und Schwarzmeier (2005, S. 95-114) vor. Sie untersuchten die Verknüpfung von schulischen Inhalten und Freizeitaktivitäten von

Grundschulkindern. Auch sie wählten ebenso, wie es in der Studie dieser Arbeit getan wird, eine Interviewform – allerdings gekoppelt mit Tagebuchaufzeichnungen – zur Befragung der Kinder. (vgl. Fölling-Albers/Schwarzmeier 2005, S.99ff.)

Die Sinnhaftigkeit der Befragung dieser Arbeit wird durch die Ansicht begründet, dass Daten über Interessen der Kinder und über ihre Freizeitbeschäftigungen Aufschluss über die Gestaltung von Unterricht nach den tatsächlichen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder im Bereich des Lernens geben können. (vgl. Fölling-Albers 2003, S. 40)

Im Rahmen der Studie dieser Arbeit wird qualitativ mit Kindern geforscht. Die qualitative Kindheitsforschung untersucht das kindliche Handeln und Interagieren. Die Sicht der Kinder auf deren Wirklichkeit ist zentraler Gegenstand der Untersuchungen. Charakteristisch für die qualitative Kindheitsforschung sind die offene Form der Datenerhebung sowie deren interpretative Auswertung. (vgl. Heinzel ²2012, S. 22) Als Methoden der Kindheits- und Schulforschung werden dieselben klassischen Forschungsmethoden der Erwachsenenforschung in reflektierter, modifizierter Form angewandt. (vgl. Heinzel ³2010, S. 707 und Fuhs ²2012, S. 92f.) Auf die im Zusammenhang mit der Studie dieser Arbeit gewählten Methoden wird im weiteren Verlauf des fünften Kapitels dieser Arbeit näher eingegangen.

5.2 Interviews mit Kindern

Bei der Anwendung qualitativer Methoden zur Erforschung der kindlichen Perspektive ist die in 5.1 erwähnte generationale Ordnung – also das allgegenwärtige Verhältnis zwischen Erwachsenem/-r und Kind im Blick zu behalten. (vgl. Heinzel ²2012, S. 24)

„Qualitative Interviews mit Kindern zu führen, ist also das Eingeständnis, dass die Erwachsenen nicht ohne weiteres wissen, was Kinder bewegt und was für Kinder ‚gut‘ [ist] und dass es notwendig ist (...) auch in der Forschung mit den Kindern selbst ins Gespräch zu kommen.“ (Fuhs ²2012, S. 82)

Das qualitative Interview wird „im interdisziplinären Forschungsgebiet zwischen Schul- und Kindheitsforschung längst erfolgreich eingesetzt.“ (Fuhs ²2012, S. 85)

Die Klassifizierung der Forschungsmethoden mit Kindern orientiert sich an jener der Methoden für Erwachsene. Folglich gibt es auch hier teilstandardisierte oder narrative Interviews mit Kindern. (vgl. Fuhs ²2012, S. 92) Dass dieselben Methoden für Kinder

und Erwachsene angewandt werden, liegt nicht zuletzt daran, dass Kinder nicht von Beginn des Forschungsprozesses an in ihre Kindheitsrolle gedrängt werden sollen. (vgl. Fuhs ²2012, S. 92f.) Fuhs (²2012, S. 93) schlägt allerdings eine Kategorisierung der Kinderinterviews nach dem eingeforderten Erinnerungsgrad vor. Dafür muss im Vorfeld überlegt werden, an welche Zeitspanne sich das Kind erinnern muss, wie lange diese zurückliegt und wie die Erinnerung hervorgerufen und ausgedrückt (nicht nur sprachlich, sondern auch dinglich) werden kann. Erst in einer zweiten Überlegungsstufe soll die Struktur (offen bis standardisiert) festgelegt werden. (vgl. Fuhs ²2012, S. 93)

Für die Studie dieser Arbeit wurde die situationsnahe Interviewform bzw. das direkte Erinnern nach Fuhs (²2012, S.94) gewählt. Dabei werden Kinder zu Ereignissen, Handlungen und Situationen befragt, die gerade erst vergangen oder sogar in diesem Moment noch beobachtbar sind. Der für diese Arbeit gegenständliche Enrichmentkurs entspricht diesen Kriterien, da die Kinder zum Zeitpunkt der Befragung immer noch an dem Kurs teilnehmen und ein Erinnern an bestimmte Einheiten, die eventuell schon ein halbes Jahr zurückliegen nicht zwingend notwendig ist. Außerdem wird die Befragung im Rahmen des Kurses im selben Raum durchgeführt, was ebenfalls der situationsnahen Interviewform entspricht und das Erinnern erleichtert. Charakteristisch für diese Interviewform ist außerdem, dass die konkret sichtbare Lebenswelt des Kindes mit ihren Bedeutungen für das Kind Gegenstand der Befragung ist. (vgl. Fuhs ²2012, S. 94) Als Beispiel für das situationsnahe Interview wird eine Studie von Blinkert aus dem Jahr 1993 zum Spielverhalten von Stadtkindern angeführt. (vgl. Fuhs ²2012, S. 94)

Der besondere Vorteil der situationsnahen Interviewform kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Situationsbezogene Interviews ermöglichen, das beobachtete Geschehen in einen größeren Zusammenhang zu stellen, in dem etwa die Vorgeschichte eines Ereignisses und die Handlungsmotive von den Kindern vermittelt werden können.“ (Fuhs ²2012, S. 94)

Die Form des Interviews eignet sich für diese Untersuchung vor allem deshalb, da die Sichtweise von Kindern auf einen bestimmten Lebensbereich erforscht werden soll. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 68)

5.2.1 Die Rolle des Leitfadens

Der Leitfaden dient dazu, das Interview zu strukturieren. Durch die im Vorfeld formulierten Fragen des Leitfadens wird die Ausweitung möglicher Antworten begrenzt. (vgl. Friebertshäuser/Langer ³2010, S. 439) Der Leitfaden wird nach zuvor notwendigen Vorüberlegungen konstruiert. Um das Erkenntnisinteresse und die Vorannahmen der/des Forschenden einzugrenzen, kann die Formulierung von Hypothesen hilfreich sein (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 77).

Nach der Formulierung von Hypothesen gilt es, Variablen zu bestimmen. Dabei sollen Variablen als „Konstrukte [gesehen werden], die veränderliche Merkmale der sozialen Realität beschreiben.“ (Gläser/Laudel 2004, S. 78) Näher erläutert bedeutet dies, dass die gewählten Variablen aus mehreren Dimensionen (meist eine Zeitdimension und mehrere Sachdimensionen, s.u.) bestehen und trotzdem als Erhebungs- und Auswertungsinstrumente verwendet werden können. Es wird dabei zwischen vier Variablentypen unterschieden: Bei der unabhängigen Variablen soll ausschließlich deren ursächliche Wirkung auf andere Variablen bestimmt werden. Die abhängige Variable ist in Bezug auf ihre Einflussfaktoren interessant. Die intervenierenden Variablen sind jene, die eine oder mehrere abhängige Variablen beeinflussen. Jene Variablen, die das Bindeglied zwischen dem ursächlichen Einfluss der unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen darstellen, sind Variablen, die den Vermittlungsprozess beschreiben. (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 78 f.) Welche Rolle welche Variable im Forschungsprozess spielt, ist abhängig vom Untersuchungsgegenstand, denn es gibt „keine stets unabhängigen oder stets abhängigen Faktoren“ (Gläser/Laudel 2004, S. 80). Die genaue Definition der Variablen ist unerlässlich, da sie bestimmen, welches Phänomen in der Arbeit beschrieben werden soll. Für jede Variable braucht es eine Zeitdimension, die erklärt, wann die gegenständlichen Merkmalsausprägungen vorhanden waren und eine oder mehrere Sachdimensionen. Diese können je nach Art der Variablen leicht bestimmt werden, indem die Variable nach Gegenstand, Inhalt usw. aufgeschlüsselt wird. (vgl. Gläser/Laudel 2004, s. 80 f.) Die für diese Arbeit grundlegenden Variablen werden in Kapitel 6.2.1 näher erläutert.

Um von den Variablen zu einem Interviewleitfaden zu kommen, empfehlen Gläser/Laudel (2004, S. 88) das Erstellen von Leitfragen, die die theoretischen

Vorüberlegungen mit den qualitativen Erhebungsmethoden verbinden sollen. Durch die Leitfragen soll zum einen geklärt werden, welche Daten erhoben werden sollen. Zum anderen können sie, da sie sich an der Beantwortung der Forschungsfrage orientieren, grundlegend für den gesamten Forschungsprozess (zB bei Auswahl der Literatur) sein. Da sie gezielt auf die Beantwortung der Forschungsfrage abzielen, braucht es wenige, aber präzise Leitfragen, die sich mit Beziehungen und Vorgängen im Forschungsfeld befassen und nach bestimmten Merkmalen fragen. Wichtig dabei ist, die Fragen nicht bereits als Testitems, sondern als offene Fragen zu formulieren. (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 88 ff.) Die Leitfragen dieser Untersuchung werden ebenfalls in Kapitel 6.2.1 angeführt.

Der auf Basis der Leitfragen erstellte Leitfaden dient nur als Grundlage für die Befragung. Er teilstandardisiert das Interview. Sinnvoll ist das Leitfadeninterview dann, wenn mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen, um die Forschungsfrage beantworten zu können. (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 107) Dies trifft im vorliegenden Fall zu, da unterschiedliche Aspekte der Perspektive der Kinder hinterfragt werden sollen. Außerdem ist das Leitfadeninterview dann zu empfehlen, wenn einzelne, genau bestimmbare Informationen gegeben werden sollen. (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 107) In der vorliegenden Untersuchung nimmt die von den Kindern beschriebene Perspektive diese Position ein. Der Leitfaden selbst kann während des Interviews auf unterschiedliche Arten und Weisen eingesetzt werden. Er kann so präzise und detailliert formuliert werden, dass die gestellten Fragen in einer bestimmten Reihenfolge abgefragt werden. Er kann aber auch eine Fülle an Fragen beinhalten, die in beliebiger Reihenfolge in jedem Interview vorkommen. Eine dritte Möglichkeit ist es, den Leitfaden lediglich als Gerüst zur Anregung des Gesprächs zu verwenden. Die Wahl der Funktion des Leitfadens hängt vom Forschungsziel – zB Sammlung von Daten und Informationen, Hypothesen und Theorieprüfung oder Theorieentwicklung – ab. (vgl. Friebertshäuser/Langer ³2010, S. 439) Der Leitfaden dieser Untersuchung enthält eine Reihe detaillierter Fragen, die allerdings in unterschiedlicher Reihenfolge gestellt und von den Befragten ergänzt werden können.

5.2.2 Durchführung des Interviews

Für die Durchführung von Kinderinterviews müssen spezielle Anreize geschaffen und die im weiteren Verlauf des Kapitels erläuterten Schwierigkeiten berücksichtigt werden.

Da auch bei Kinderbefragungen das Prinzip der Offenheit gilt, ist die Forscherin/der Forscher besonders herausgefordert, die Lebenswelt des befragten Kindes zu akzeptieren. Auch für Kinder bedeutet die Offenheit eine Herausforderung, der sie nur schwer entsprechen können – oft kommt es zu von Forschender/-m und Kind gemeinsam konstruierten Antworten. (vgl. Heinzel ²2012, S. 28f.) Zudem müssen auch Empathie, Toleranz und Akzeptanz wesentliche Bestandteile des Interviews mit Kindern sein. Die/der Forschende nimmt eine anwaltschaftliche Position ein. Es ist ihre/seine Pflicht, die Menschenrechte und die Bestimmungen der UN-Kinderkonvention zu wahren. (vgl. Fuhs ²2012, S. 83)

Die erfolgreiche Durchführung qualitativer Interviews mit Kindern hängt auch von der Entwicklung des jeweiligen Kindes ab. Es kann kein Alter angegeben werden, ab dem eine Interviewsituation mit Sicherheit zum Erfolg führt. (vgl. Heinzel ³2010, S. 710) Um ein für das Kind angenehmes Umfeld zu schaffen, sind das Finden eines Zugangs zur Welt des Kindes, die Anpassung von Interviewdauer, -ort und passendes Gesprächsverhalten – Anbieten von Anreizen und Hilfen beim Erzählen – von großer Bedeutung. (vgl. Heinzel ³2010, S. 710 sowie Vogl 2011, S. 61 [Online]) Die Anpassung auf die Umwelt des Kindes sollte im vorliegenden Design keine Schwierigkeit darstellen, da der Gegenstand der Untersuchung die Lebenswelt der Kinder in Gestalt ihres Enrichmentkurses ist.

Für den Beginn des Interviews ist es im Kinderinterview ebenso wie im Interview mit Erwachsenen empfehlenswert, einen einfachen Einstieg zu wählen. Anschließend nehmen die Fragen im Laufe des Interviews auch bei Kindern an Schwierigkeit zu. Durch die einfachen Fragen am Anfang wird dem Kind seine Redefreiheit vor Augen geführt. Anschließend können Erzählung, Assoziation, Projektion und heikle Fragen folgen. Am Schluss des Interviews soll noch einmal nachgefragt, vertieft und eventuell eine abschließende Unterhaltung mit dem Kind geführt werden, damit nicht der Eindruck entsteht, es sei nun uninteressant geworden. (vgl. Vogl 2011, S. 65 [Online])

Auch bei Kinderinterviews sind die drei Hauptkriterien des Leitfadeninterviews – Offenheit, Natürlichkeit der Situation und Kommunikativität – am wichtigsten. (vgl. Vogl 2011, S. 66 [Online]) Es können Fakt-, Einstellungs- und Meinungsfragen gestellt werden, wobei die soeben verwendete Reihenfolge auch für die Durchführung des Interviews am empfehlenswertesten ist. Die flexible Verwendung des Leitfadens ist für

das Kinderinterview besonders bedeutend, da so besser auf die kindlichen Fähigkeiten im Interview eingegangen werden kann. (vgl. Vogl 2011, S.67 [Online])

Um der Situation noch mehr an Vertrautheit zu geben, kann es hilfreich sein, sich im Vorfeld mit den Kindern zu treffen und ihnen die bei der Befragung einzusetzenden Geräte zu erklären. (vgl. Vogl 2011, S. 69 [Online]) In der vorliegenden Untersuchung mussten die Vertrautheit zwischen Fragender und Kindern nicht mehr hergestellt werden, da diese einander durch das Lehrerin-Schüler- oder Lehrerin-Schülerinnen-Verhältnis bereits bekannt sind. Allerdings wurden die Geräte zuvor in der Gruppe erklärt, um die Interviewsituation etwas zu entschärfen.

Diese sollte für Kinder in spezielle Phasen eingeteilt werden. In der ersten Phase, in der Faktfragen gestellt werden, kann dies auch in einer Art Vorstellung passieren, sofern das Konzept des Vorstellens bekannt ist. Bei Kindern ab neun Jahren sollte dies schon gut funktionieren, jüngeren Kindern könnte es schwer fallen, sich strukturiert vorzustellen. (vgl. Vogl 2011, S. 242 [Online]) Die in der vorliegenden Erhebung befragten Kinder sind alle zwischen acht und zehn Jahren alt und Teilnehmer/-innen eines begabungsfördernden Kurses im sprachlichen/erzählenden Bereich. Das eigenständige Vorstellen sollte demnach möglich sein.

Die nächste Phase ist die der Hinführung zum Thema. Es geht dabei nach wie vor nicht um den Inhalt der Antworten, sondern um den leichten Einstieg in das Interview. Dabei ist es wichtig, dass das einführende Thema für das interviewte Kind von Bedeutung ist. (vgl. Vogl 2011, S. 242 [Online])

Für die Durchführung der Interviews gilt, dass Kinder unbefangener antworten, je jünger sie sind. (vgl. Vogl 2011, S. 244 [Online]) Die Erzählung ist ein Teil der inhaltlichen Durchführung. Dabei nimmt der/die Interviewende lediglich eine bestätigende, aktiv zuhörende Position ein und versucht, den Erzählfluss des Kindes nicht zu unterbrechen. Hilfreich dafür ist es, eine direkte Erzählaufforderung an das Kind zu richten (zB „Erzähl mal!“¹⁰) oder didaktische Hilfsmittel zu verwenden (zB Handpuppen, Bildkarten, ...). Auch bei der Erzählung ist die Relevanz der Thematik für das Kind von großer Bedeutung. (vgl. Vogl 2011, S. 245 - 250. [Online]) Die Assoziation ist eine weitere Möglichkeit der Fragetechnik im Interview mit Kindern. Allerdings ist diese relativ anspruchsvoll. Kinder können sich durch die Aufgabe der Assoziation überfordert

¹⁰ Vogl 2011, S. 249 [Online]

fühlen. Deshalb ist eine angenehme Atmosphäre in dieser Fragephase besonders wichtig. (vgl. Vogl 2011, S. 250 [Online]). In der freien, wie auch bei der gestützten Assoziationsphase gelingt es Neunjährigen bereits recht gut, ihre Assoziationen zu strukturieren und gegebenenfalls gedanklich zu ordnen, da sie die Fähigkeiten im abstrakten und logischen Denken bereits weit genug entwickelt haben. (vgl. Vogl 2011, S. 253 und 258 [Online]) Durch die Projektion, die ebenfalls Teil der Durchführungsphase ist, können Einstellungen, Meinungen, Erwartungen etc. ermittelt werden, indem der oder dem Befragten die Verantwortlichkeit dafür entzogen wird (zB: „Was würde ein anderes Kind in dieser Situation tun?“). Diese Frageart wird durch die Annahme, dass das Kind durch die Identifikation mit einer anderen Person seine eigenen Absichten preisgibt, gestützt. Ob dies jedoch immer zutrifft, ist nicht sicher. (vgl. Vogl 2011, S. 261 [Online]) Im Grundschulalter ist für die Projektionsfrage das Fortsetzen von Geschichten sehr empfehlenswert. Die Identifikation mit einer anderen Person ist im Alter von neun Jahren sinnvoll möglich. (vgl. Vogl 2011, S. 262 und 264. [Online]) Bei der heiklen Frage ist zu bedenken, dass für Erwachsene heikle Dinge oft für Kinder nicht heikel sind und umgekehrt. Es gilt daher, zuerst herauszufinden, ob die Frage für das Kind heikel sein könnte oder nicht. Ob die Beantwortung der Frage für die Untersuchung wertvoll ist oder nicht, hängt davon ab, ob die Kinder wahrheitsgetreu, sozial erwünscht oder gar nicht antworten. Neunjährige geben in der Regel offene und ehrliche Antworten. (vgl. Vogl 2011, S. 266ff. [Online])

Bei Kinderinterviews sind die Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität gegenüber Erwachseneninterviews differenziert zu betrachten. (vgl. Vogl 2011, S. 276 [Online]) Sie können aber durch bestimmte Methoden trotzdem gewährleistet werden. So kann die Reliabilität beispielsweise durch permanente Kontrolle von Widersprüchen überprüft werden. (vgl. Vogl 2011, S. 277f. [Online]).

Besonders wichtig ist die Anfangssituation, in der das Verhältnis zwischen befragter Person und Fragender oder Fragendem definiert wird. Es ist hier von großer Wichtigkeit, Statusdifferenzen zu relativieren, um Unsicherheiten bei den Kindern zu vermeiden. (vgl. Vogl 2011, S. 44 [Online]) Die Unterschiede in Wissen und Kompetenzen können bei Kindern leicht zum Versuch führen, erwartete Antworten zu geben. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 69) Bei der vorliegenden Untersuchung könnte dies durch das Lehrerin-Schüler/-in-Verhältnis und den

Untersuchungsort Schule besonders erschwert werden, da beides genau die eben beschriebenen Differenzen beschreibt. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 69). Es hängt von den jeweiligen individuellen Lebenserfahrungen der Kinder ab, wie sie diese schwierige Situation meistern. (vgl. Heinzel ³2010, S. 711)

Bei der Durchführung des Interviews ist zusätzlich zu den zuvor erwähnten Punkten eine verständliche Sprache in Form von kurzen Sätzen wesentlich, um Missverständnisse und Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden. (vgl. Vogl 2011, S. 313 [Online]) Nonverbale Kommunikation im Sinne körperlicher Ausdrucksformen werden mit zunehmendem Alter durch sprachliche Ausdrücke ersetzt. Deshalb kommt der nonverbalen Kommunikation im Kinderinterview besondere Bedeutung zu, der mit Zeichnen, Spielen, Traumreisen etc. entgegengekommen werden kann. (vgl. Fuhs ²2012, S. 87f.)

5.2.3 Schwierigkeiten im teilstandardisierten Interview mit Kindern

Das grundlegende Problem jedes Interviews ist es, dass die Kontexte der Interviewpartner/-innen völlig unterschiedliche sind. Während die/der Fragende das Interview aus wissenschaftlichem Interesse führt, spielen im Kontext der oder des Befragten anderes Wissen, Beobachtungen und Handlungen eine tragende Rolle. Dadurch ergeben sich Unterschiede in Bedeutungszuschreibungen und Sprache. Es ist Aufgabe der/des Fragenden, ihr/sein wissenschaftliches Interesse in den Kontext der/des Befragten zu bringen. (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 108) Auch wenn die/der Befragte nicht die für die gewünschten Ergebnisse passende Antwort liefert, muss diese angenommen werden. Das Gefühl der Zurück- oder Zurechtweisung muss vermieden werden. (vgl. Meuser/Nagel ³2010, S. 465)

Eine weitere Fehlerquelle ist das Weiterreichen der Forschungsfrage an die/den Befragten. Dabei kommt es meist zu einer Meinungsäußerung der-/desselben, wodurch eine Analyse von Fakten zur Beantwortung der Forschungsfrage unmöglich gemacht wird. (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 109)

Für das Leitfadeninterview im speziellen gibt es ebenfalls einige Fehlerquellen. Beispielsweise kann ein zu langer Leitfaden dazu führen, dass die Fragen möglichst rasch durchgefragt werden, sodass die Befragten keine Möglichkeit haben, ausführlich zu antworten. Informationen werden dadurch blockiert. Zu offene Fragen oder ausfragendes Frageverhalten rufen Unsicherheiten bei Befragten hervor. Außerdem

bergen Aufforderungen zu kurzen Antworten, Nichtbeachten oder Zurückstellen von Kommentaren der Befragten, gezwungenes Durchsetzen der Leitfadenstruktur, voreilige Interpretation von Gesagtem sowie abstrahierende oder kategorisierende Sprache Fehler in der Durchführung eines Leitfadeninterviews. (vgl. Hopf 1978, o. S. zit. in Friebertshäuser/Langer ³2010, S. 440)

Aufgrund des Umstandes, dass sich kognitive, verbale und soziale Fähigkeiten von Kindern von jenen Erwachsener deutlich unterscheiden, kann nicht jede wissenschaftliche Methode bei Kindern und Erwachsenen gleich angewendet werden. Zudem müssen empirische Methoden auch an die Altersstufe und den damit zusammenhängenden Entwicklungsstand des befragten Kindes angepasst werden. (vgl. Vogl 2011, S. 12. [Online]). Im Folgenden sollen daher die bei Grundschulkindern besonders zu beachtenden Punkte für das qualitative Leitfadeninterview genannt werden.

Die Durchführung der Interviews in der Schule stellt für Schulkinder eine neuerliche Erschwernis dar, da das Umfeld Schule Assoziationen mit Prüfungssituationen hervorruft. Aufgrund ihrer guten Vergleichbarkeit und der Möglichkeit, die im Interview gestellten Anforderungen an die Kinder anzupassen, erscheint das Interview dennoch als geeignete Methode zur Erhebung von Sichtweisen der Kinder. (vgl. Vogl 2011, S 47. [Online])

Bei der Befragung von Kindern ist zu bedenken, dass sie zwar schon früh die sie umgebenden Dinge benennen und über Erlebnisse berichten können, es allerdings Kindern meist nicht oder nur begrenzt möglich ist, ihre Innenwelt strukturiert darzustellen und Erlebtes zu reflektieren. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 68) Abhängig von Alter, Entwicklungsstand, Themen, Inhalten und sprachlicher Umwelt des Kindes können Kinder mehr oder weniger Auskunft zu einem Thema geben. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 68) Zeitliche Strukturen unterscheiden sich bei Kindern und Erwachsenen insofern, dass Kinder an Stelle von objektiv messbaren Einheiten, „Einheiten subjektiv erfüllter oder als erfüllt erwarteter Zeit“ (Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 68) wählen. (zB. Wenn ich nachhause gehe...) Da sich kindliche Erklärungsmuster stark von jenen Erwachsener unterscheiden, werden Aussagen und Sinnzusammenhänge von Kindern oft nicht ernst genommen. (vgl. Heinzel ³2010, S. 710) Das Verhältnis von Realität und Fantasie ist

bei Kindern und Erwachsenen ebenfalls unterschiedlich. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 69) Aus diesem Grund wurde die direkte Befragung von Kindern lange Zeit vermieden, da sie nach erwachsenen Maßstäben oft nicht die Wahrheit sprechen. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 69)

Das Anlegen von Maßstäben Erwachsener ist eines der zentralen Probleme der Kindheitsforschung: Angefangen beim Forschungsinteresse, über das Forschungsarrangement, die Einordnung von Kompetenz oder Expertentum und Unterstellungen während des Forschungsprozesses, bis hin zur Interpretation wird die gesamte Forschung von Werten und Normen Erwachsener beeinflusst. (vgl. Heinzel ³2010, S. 710) In diesen Bereich fällt auch der Blick der/des Forschenden auf Kindheit: Zuerst hat jede Forscherin/jeder Forscher ein eigenes, kulturell und historisch geprägtes Bild von Kindheit, das in den Forschungsprozess mit einfließt. (vgl. Heinzel ²2012, S. 26) Außerdem werden alle Aspekte des Forschungsprozesses, beginnend beim Forschungsinteresse, über Kundgebung normativer Einstellung während der Datenerhebung und die Interpretation der Ergebnisse, bis hin zur Auswahl der befragten Kinder vom Wertsystem der Erwachsenen beeinflusst. (vgl. Heinzel ²2012, S. 27) Zudem unterscheiden sich kindliche von erwachsenen Ausdrucksformen grundlegend. Kinder verwenden sprachliche und körperliche Ausdrucksformen, weshalb ihnen oft der Wahrheitsgehalt ihrer Aussagen aberkannt wird. (vgl. Heinzel ²2012, S. 27) Schlussendlich spielen subjektive Erfahrungen des Kindes mit der generationalen Ordnung, der es ständig ausgesetzt ist und mit der es auch im Interview konfrontiert wird, eine große Rolle für den Verlauf des Forschungsprozesses. (vgl. Heinzel ²2012, S. 27)

Ein weiteres Problem stellt die Gefahr des Verlusts der Offenheit dar. Dabei kann es dazu kommen, Kinder zwar in ihrem Unterschied zu Erwachsenen als fremd zu akzeptieren, ihnen aber auch gleichzeitig stereotype Entwicklungstatsachen zu unterstellen, die eine offene Darstellung des befragten Kindes nicht zulassen. (vgl. Fuhs ²2012, S. 83f.) Außerdem ist darauf zu achten, dass es nicht zu einer Instrumentalisierung des Interviews im Sinne von Beurteilungen, Ermahnungen, Vorträgen oder Verhandlungen kommt. (vgl. Fuhs ²2012, S. 84f.) Das Interview zielt im Gegenteil auf die Erfassung des „subjektiven Sinn[s] der Kinder als Akteure“ (Fuhs ²2012, S. 84) ab.

Zwei besonders kritische Punkte in der Durchführung der Befragung von Kindern sind die soziale Erwünschtheit und die Suggestion. (vgl. Vogl 2011, S. 279 [Online]) Für soziale Erwünschtheit können Kinder sowohl aufgrund des Autoritätsverhältnisses zu der fragenden Person als auch aufgrund des Wunsches, das gute Verhältnis zur fragenden Person nicht zu zerstören, sehr empfänglich sein. (vgl. Vogl 2011, S. 280 [Online]) Das Phänomen ist stark alters- und kontextabhängig, weswegen die Einschätzung über den Grad der sozialen Erwünschtheit im Interview sehr schwierig ist. (vgl. Vogl 2011, S. 281 [Online]) Bei Grundschulkindern zwischen sieben und neun Jahren tritt das Phänomen in abgeschwächter Form – in der Reproduktion elterlicher Vermittlungsversuche von Einstellungen – auf. (vgl. Vogl 2011, S. 282. [Online]) Auch bei der Suggestion gilt, dass Kinder im Grundschulalter diesem Phänomen in der Regel widerstehen. Wieder einmal hängt es auch hier davon ab, ob die Interviewsituation angenehm für das befragte Kind ist und wie sehr es dem oder der Interviewenden alles recht machen möchte. Suggestivfragen werden meist der Wahrheit gemäß beantwortet. (vgl. Vogl 2011, S. 285 f. [Online]) Die Gefahr der Suggestion wächst mit der sinkenden Motivation des Kindes, da in diesem Fall der oder die Befragte oft dazu neigen, die nicht gegebenen inhaltlichen Informationen selbst zu geben. Zur Vermeidung der Suggestion sollen möglichst keine geschlossenen Fragen gestellt werden. Nachfragen und Gelegenheit zu Widersprüchen sind dafür umso gewinnbringender. (vgl. Vogl 2011, S. 289 [Online])

Um diesem und anderen Fehlern vorzubeugen, können Probeinterviews durchgeführt werden. (vgl. Friebertshäuser/Langer ³2010, S. 440)

5.3 Die Auswertungsmethode

Durch den in den vorangegangenen Abschnitten des Kapitels 5 skizzierten unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzten Blick forschender Erwachsener auf Kindheit hat die Auswertung von Kinderdaten den Anspruch, die Aussagen der Kinder möglichst unverfälscht wiederzugeben. (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 61)

Der Auswertung qualitativer Daten, die durch Forschung mit Kindern erhoben wurden, steht die gesamte Bandbreite qualitativer Auswertungsmethoden der qualitativen Sozialforschung zur Verfügung. Das grundlegende Problem hierbei ist, dass alle herkömmlichen Verfahren aufgrund von Forschung mit Erwachsenen erstellt wurden und somit möglicherweise für die Interpretation von Kinderaussagen nicht optimal

modifiziert wurden. (vgl. Heinzel ³2010, S. 712) Die Interpretationsmethode ist stets durch die Forschungsperspektive geprägt. (vgl. Heinzel ³2010, S. 712) Im vorliegenden Fall wird der Zugang zur subjektiven Sichtweise der Kinder untersucht. Dabei können sich in der Interpretation Schwierigkeiten aufgrund von Bewertungen von Modernisierungstendenzen, durch Romantisierung von Kindheit oder durch Einfließen individueller Kindheitserfahrungen der oder des Interviewenden ergeben. (vgl. Heinzel ³2010, S. 713) Um dieser Problematik entgegenzuwirken, müssen einerseits die Perspektivengebundenheit berücksichtigt und andererseits die Ergebnisse als Konstruktionen dargestellt werden. (vgl. Heinzel ³2010, S. 714)

Für die Analyse von Kinderdaten ist es notwendig, zwischen der Erwachsenen- und der Kinderwelt zu vermitteln. Dies kann durch einen offenen Umgang mit Erzählungen, Haltungen und Handlungen der befragten Kinder erreicht werden. Fremdes oder nicht Verstandenes sollten, ebenso wie die Beziehung zwischen der/dem Interviewendem und dem Kind Thema in der Befragung werden und in die Interpretation mit einbezogen werden. (vgl. Heinzel ³2010, S. 715) Der Kontakt der/des Forschenden mit Kindergruppen in ihrer natürlichen Situation kann dabei behilflich sein. Trotz aller Maßnahmen bleibt jedoch die Perspektive der Erwachsenen maßgeblich für die Interpretation der Kinderforschung. (vgl. Heinzel ³2010, S. 716)

Bei der Auswertung der Interviews dieser Arbeit sollen thematische Einheiten im Vordergrund stehen. Einzelne, im Interview geäußerte Kommentare, sind nebensächlich. Deshalb ist es nicht notwendig, bei der Transkription prosodische und parasprachliche Signale anzuführen. Es ist sogar erlaubt, Teile des Interviews paraphrasiert wiederzugeben, solange dies dem Gesprächsverlauf folgt. (vgl. Meuser/Nagel ³2010, S. 466)

Die im Rahmen dieser Arbeit angewandte Strategie zur Auswertung der Interviews stammt von Schmidt (³2010, S. 473-486). Schmidts Methode wird speziell für Leitfadeninterviews empfohlen. Sie ist eine Mischform aus empirischem und hermeneutischem Zugang zur qualitativen Inhaltsanalyse, und besteht aus fünf Schritten, im Zuge derer das vorhandene Material nach Themen und Einzelaspekten – so genannten Auswertungskategorien – analysiert wird. Die Bildung dieser Kategorien wird bewusst zu einem Großteil erst anhand des erhobenen Materials vorgenommen, da so dem Prinzip der Offenheit gegenüber den erhobenen Daten besser entsprochen

werden kann, als wenn die Daten in zuvor festgelegte Kategorien eingeordnet werden. Es hängt von der Forschungsabsicht – zB Generieren und Weiterentwickeln von Hypothesen oder Überprüfung von Hypothesen – ab, ob Kategorien schon im Vorfeld gebildet werden müssen. (vgl. Schmidt ³2010, S. 473ff.) Im Falle der vorliegenden Erhebung sollen die Aussagen der Kinder mit Aspekten bestehender Enrichment-Modelle verglichen werden. Deshalb wurden anhand dieser Modelle vorab Kategorien gebildet, die aber durch von den Kindern eingebrachte Aspekte während des Forschungsprozesses erweitert werden können.

Dies ist auch gleichzeitig der erste Schritt im gewählten analytischen Verfahren: „Entwickeln von Auswertungskategorien am Material“ (Schmidt ³2010, S. 475). Dabei werden die Formulierungen der Befragten mithilfe von Überbegriffen kategorisiert. Dadurch wird ein höheres Verständnis des Gesagten erreicht und zu eigenem Vorverständnis sowie persönlichen Erwartungen in Beziehung gesetzt. Die im Laufe der Untersuchung vorläufig gebildeten Kategorien werden verändert und neu definiert. (vgl. Schmidt ³2010, S. 475f.)

Als zweiter Schritt wird das „Erstellen eines Auswertungsleitfadens“ (Schmidt ³2010, S. 476) angesehen. Dazu werden die zuvor erstellten Kategorien näher beschrieben. Der Leitfaden kann jederzeit erweitert werden, wenn beispielsweise eine Aussage für die Fragestellung relevant erscheint, jedoch nicht in die Kategorien passt. (vgl. Schmidt ³2010, S. 476) Um den Anspruch der Offenheit – der, wie oben beschrieben für die Auswertung von Daten von Kinderinterviews eine besondere Rolle spielt – zu wahren, werden die Kategorien erst am Material gebildet oder durch das Material verändert. (vgl. Schmidt ³2010, S. 477)

Der dritte Schritt ist die „Kodierung des Materials“ (Schmidt ³2010, S. 477). Damit ist die Zuordnung der Aussagen aus den Interviews zu den Kategorien gemeint. Es werden alle zu einer Kategorie passenden Textstellen identifiziert und anschließend mit einem der Ausprägungsgrade, die für die Kategorien festgelegt sein müssen, versehen. Dadurch wird die Informationsfülle etwas reduziert, wobei Informationen verloren gehen können. Bei möglichst detaillierter Kategorien- und Ausprägungsbildung kann der Verlust jedoch auf einem der Untersuchung nicht schadenden Minimum gehalten werden. (vgl. Schmidt ³2010, S.478) Um dem Einfluss subjektiver Eindrücke beim Kodieren vorzubeugen, soll sich die/der Forschende lediglich an den Transkriptionen

orientieren. Jede Kategorie sollte für sich kodiert und dabei in keinem Zusammenhang zu den übrigen Kategorien gedacht werden. (vgl. Schmidt ³2010, S. 479)

Die „Quantifizierenden Materialübersichten“ (Schmidt ³2010, S. 481) bilden den vierten Schritt. Bei diesem Schritt werden die Ergebnisse der Kodierung in Tabellen zusammengefasst. Dabei sind Häufigkeitsangaben von für die Daten grundlegender Bedeutung. Außerdem kann zwischen Daten aus zwei unterschiedlichen Kategorien in diesem Schritt ein Bezug hergestellt werden. Die Häufigkeiten sind noch kein Ergebnis, deuten aber auf mögliche Zusammenhänge hin. Die quantifizierende Materialübersicht stellt auf diese Weise die Vorstufe zur qualitativen Analyse dar. Alle im Zuge der Untersuchung aufgestellten Hypothesen müssen an jedem Fall überprüft werden, um eine allgemein gültige Aussage treffen zu können. Außerdem kann im Rahmen der quantifizierenden Materialübersicht eine Gesamtübersicht über die Ergebnisse aller untersuchten Fälle zu den Auswertungskategorien aufgestellt werden, indem pro Zeile ein Fall geschrieben wird und die Ergebnisse der Kodierung zu den Auswertungskategorien vertikal notiert werden. So können Sonderfälle ausfindig gemacht und Anhaltspunkte für die vertiefende Analyse gefunden werden. Aufgrund der Gesamtübersicht kann die Untersuchung besser überprüfbar gemacht werden, wenngleich die quantitative Darstellung qualitativer Daten umstritten ist. (vgl. Schmidt ³2010, S. 481 f.)

Im fünften Schritt, der „vertiefenden Fallinterpretation“ (Schmidt ³2010, S. 482), werden die Transkripte mehrmals auf Basis einer bestimmten Fragestellung durchgelesen und interpretiert. Danach werden die Antworten – beispielsweise als Zusammenfassung, Beschreibung, In-Bezug-Setzung oder als Schlussfolgerung – für den Einzelfall schriftlich festgehalten. In diesem Schritt können Hypothesen aufgestellt oder vorhandene Hypothesen überprüft oder erweitert werden. Außerdem kann es auch zu neuen theoretischen Erkenntnissen kommen. (vgl. Schmidt ³2010, S. 482 f.)

5.4 Das Transkriptionsverfahren

Für die Wahl der Transkriptionsstrategie entscheidend sind der Forschungsgegenstand und die damit verbundenen Fragen und Ziele. Der Grad der Genauigkeit der Transkription ist entscheidend für die spätere Analyse. (vgl. Langer ³2010, S. 515f.) Ein Transkript kann niemals eine Kopie des originalen Gesprächs sein. Es findet dabei eine „Transformation der Daten statt, denn Schrift erzeugt eine bestimmte Sicht auf Dinge.“

(Langer ³2010, S. 516) Dies passiert schon durch die Aufnahme des Gesprächs, bei der nicht alle Aspekte der Unterhaltung gespeichert werden können oder durch das Wiedergeben der Dialektsprache in Schriftsprache. (vgl. Langer ³2010, S. 516) „Für erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Forschungen haben sich zumeist Transkripte als ausreichend erwiesen, die nicht derart detailliert sind“. (Langer ³2010, S. 517) Da der Prozess des Transkribierens bereits durch das erneute, oftmalige Hören und Verschriftlichen eines Gespräches zur Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Material führt, kann es ein Vorteil sein, wenn sowohl die Führung des Interviews als auch die Transkription von ein und derselben Person vorgenommen wird (vgl. Langer ³2010, S. 517), was in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist. Eine Transkription des gesamten Interviews ist nicht in jedem Fall notwendig, solange ausgelassene Passagen gekennzeichnet werden. Dadurch kann bereits bei der Transkription durch eine intensive Durchsicht des Materials Wesentliches von Unwesentlichem getrennt werden. (vgl. Langer ³2010, S. 518) Da es in der vorliegenden Untersuchung vor allem um den Inhalt der Kinderäußerungen geht, ist die Transkription in Standardorthographie, die dialektsprachliche Äußerungen in Schriftsprache übersetzt (vgl. Langer ³2010, S. 518), ausreichend.

Aufgrund ihrer speziell für die Erziehungswissenschaft brauchbaren Lesbarkeit und Einfachheit, werden für die vorliegende Untersuchung die Regeln nach Langer (³2010, S. 521-524) grundlegend verwendet und je nach Bedarf im Forschungsprozess erweitert. Die wichtigsten Komponenten dieser Regeln sollen im Folgenden umrissen werden:

Zu Beginn jedes Transkripts befinden sich im Transkriptkopf das Pseudonym oder Kürzel der interviewten Person, Datum, Dauer und Ort der Aufnahme, Name oder Kürzel der/des Interviewer/-in und der/des Transkribierenden. (vgl. Langer ³2010, S. 521) Die Angaben zur interviewten Person können durch Geschlecht, Alter, Herkunft, Schule und weitere für die Analyse wesentliche Angaben ergänzt werden. Danach wird die Interviewsituation durch Charakterisierung der Situation, Raumskizze, Beschreibung des Gesprächsverlaufs, Gesprächsinhalte vor und nach der Aufnahme sowie allfällige weitere wichtige Bemerkungen zur Beantwortung der Forschungsfrage kurz umrissen. (vgl. Langer ³2010, S. 522) Im Transkript wird die zeitliche Abfolge des Gesprächs dokumentiert. Die Zeilen werden nummeriert und jeweils das Kürzel der Sprechenden

Person angebracht. Die wichtigsten Regeln werden bei Langer (³2010, S. 523) in folgender Tabelle abgebildet:

()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
'leise'	Leise gesprochen
<u>Betont</u>	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle, * markiert das Ende
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch
[	Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss, wird hervorgehoben, indem genau an der Stelle weitergeschrieben wird
[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden

Tab. 3: Transkriptionsregeln nach Langer (³2010, S. 523)

6 Analyse der Enrichmentform „Spezialkurs“

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen des untersuchten Spezialkurses, die Vorüberlegungen zur Untersuchung sowie die Analyse der Kinderaussagen vorgenommen, um die Beantwortung der Forschungsfrage, die im siebenten Kapitel gegeben werden soll, vorzubereiten. In Bezug auf die Lehrpersonen wird in jenen Fällen, in denen die Kinder Aussagen über die weiblichen Lehrpersonen ihres Kurses tätigten, ausschließlich die weibliche Form verwendet. Handelt es sich um allgemeine Aussagen zur Lehrer/-innenrolle, wird selbstverständlich die im Zuge dieser Arbeit angewandte Vorgehensweise des Genders verfolgt.

6.1 Rahmenbedingungen und Konzeption des Spezialkurses

„Schreibwerkstatt“

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der an einer privaten Wiener Volksschule mit Begabungssiegel¹¹ stattfindende Spezialkurs „Schreibwerkstatt“ zur Analyse herangezogen. Er ist Teil inklusiver Begabungsförderung, da begabungsfördernder Unterricht, der Schüler/-innen für bestimmte Phasen nach Fähigkeiten oder Interessen zusammenfasst und zu dem sich die Kinder auch freiwillig zuordnen dürfen, dieser Richtung zuzuordnen ist. (vgl. Steenbuck 2011, S. 71)

Die Kinder des Schreibwerkstattkurses werden in der Regel durch ihre Klassenlehrerinnen¹² für den Kurs vorgeschlagen. Bei manchen Kindern ergriffen die Eltern oder die Kinder selbst die Initiative, um an dem Kurs teilnehmen zu können (Dieses Vorgehen ist nach Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001a, S. 59 ebenfalls zulässig). In einer Untersuchung von Hany (1991, S. 37-50 zit. in Klement 2005, S. 108ff.) wurde bestätigt, dass die Auswahl besonders begabter Schüler/-innen durch Lehrer/-innen sogar zielführender ist, als die Auswahl durch Tests. Da jedoch Lehrer/-innen meist über die Leistungskomponenten Bescheid wissen, fällt es ihnen leichter, leistungsstarken Kindern eine besondere Begabung zuzuordnen. Um

¹¹ Das Begabungssiegel wird vom Stadtschulrat für Wien an Schulen verliehen, die begabungsfördernde Maßnahmen in der gesamten Schule als Teil ihres Förderkonzepts verstehen und verwirklichen. Voraussetzung zur Erlangung des Siegels sind unter anderem die entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer/-innen, das Anwenden verschiedener Formen und Modelle begabungsfördernder Maßnahmen, die Zusammenarbeit der Lehrer/-innen untereinander und mit den Eltern sowie regelmäßige Dokumentation und Evaluation der gesetzten Maßnahmen. (vgl. <http://www.stadtschulrat.at/begabungsfoerderung/catid40/> [Stand 2014-03-31])

¹² In der untersuchten Schule gibt es nur weibliche Lehrpersonen (Anm. d. Autorin)

leistungsschwächere Kinder nicht zu benachteiligen, ist es laut Hanys Studie notwendig, die Lehrer/-innen in der Beurteilung von Begabung zu trainieren. Da viele Kinder bereits vor Schuleintritt Erfahrungen mit der Schrift machen (vgl. Horsch/Müller/Spicher ²2006, S. 50-52), ist allein die Fähigkeit des Schreibens zu Beginn des Schulalters kein Indiz für eine besondere Begabung und einer damit einhergehenden Eignung für den Schreibwerkstattkurs.

Nach Auswahl der Schüler/-innen durch die Klassenlehrerin erhalten die betreffenden Kinder eine Einladung von den Kursleiterinnen. Die Erziehungsberechtigten müssen ihr Einverständnis zur Teilnahme an dem Kurs geben. Am Schreibwerkstattkurs nehmen zehn Schüler/-innen der dritten und vierten Schulstufe, im Alter von acht bis zehn Jahren teil. Das Vorliegen einer nachgewiesenen Hochbegabung ist nicht Voraussetzung zur Teilnahme an dem Kurs, was dem Begabungsbegriff der besonderen Begabung und Renzullis Modell (vgl. Kapitel 2.1, 3.1 und 4.1.1) entspricht. Der Kurs findet einmal wöchentlich für eine Dauer von 50 Minuten statt. Er wird im Rahmen der Lehrverpflichtung von zwei Lehrerinnen geleitet, die beide eine spezielle Ausbildung im Bereich der Begabungsförderung (Echa-Diplom am Institut TIBI der kirchlich pädagogischen Hochschule Wien/Krems¹³) absolviert haben.

Die Lehrerinnen stellen den teilnehmenden Kindern Schreibangebote unterschiedlicher Art bereit. Dabei kann es sich beispielsweise um Aufsatzthemen, Reizwörter, aber auch Worträtsel und Sprachspiele handeln (Beispiel: s. Anhang). Zeitweise werden auch gemeinsame Projekte wie das Erstellen einer Schülerzeitung oder Lehrausgänge unternommen. Auch Referate dürfen gehalten werden. Außerdem steht es den Kindern jederzeit frei, an selbst gewählten Themen zu arbeiten. Die Wahl der Materialien und Medien zur Bearbeitung der Aufgabenstellung bleibt ebenfalls den Kindern überlassen. Da der textile Werkraum, in dem der Kurs stattfindet, direkt mit der Schulbibliothek verbunden ist, haben die Schüler/-innen auch freien Zugang zu Büchern, zum Computer und zum Internet.

Zu Beginn jeder Einheit stellen die Lehrerinnen neue Arbeitsmöglichkeiten vor. Danach erklärt jede/r Schüler/-in, woran er/sie in dieser Stunde arbeiten möchte. Während der freien Arbeitsphase ist es den Kindern erlaubt, alleine, zu zweit oder in Gruppen zu

¹³ Das Echa (European Council of High Ability)-Diplom weist nach, dass der/-die Lehrer/-in als „Expert in Gifted Education“ über Fachwissen und Handlungskompetenzen im Bereich der Begabung und den damit verbundenen Modellen, Methoden und Instrumenten der Diagnostik verfügt. (Anm.der Autorin)

arbeiten. Die Lehrerinnen geben Hinweise und Anregungen zur Arbeitsgestaltung und korrigieren auf Anfrage die Texte. Am Ende der Stunde haben alle Kinder die Möglichkeit, ihre Arbeit zu präsentieren. Alle Arbeiten werden in einer „Schlaufuchsmappe“ gesammelt, die jedes Kind besitzt, das einen „Schlaufuchskurs“ (= Spezialkurs) an dieser Schule besucht.

6.2 Besondere Aspekte der Interviewführung und -auswertung

Dieser Masterarbeit liegt eine zweiteilige Forschungsfrage zugrunde. Durch die im Interview gewonnenen Daten soll der erste Teil beantwortet werden können: *Welche Ansprüche stellen Volksschüler/-innen hinsichtlich ihrer Arbeits- und Lernbedürfnisse an die Konzeption von Spezialkursen?* Die Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage wird dadurch vorbereitet: *Inwiefern unterscheiden sich diese Vorstellungen von in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten?*

Im Folgenden sollen einige Vorüberlegungen und kritische Momente im Kontext der Interviewführung und -auswertung angeführt werden. Zudem wird der Forschungsverlauf dokumentiert.

6.2.1 Der Interviewleitfaden

Bevor der Interviewleitfaden erstellt werden konnte, wurden die in diese Studie einwirkenden Variablen bestimmt. Dabei wurde nach der in Kapitel 5.2.1 beschriebenen Einteilung nach Gläser/Laudel (2004, S. 78-81) vorgegangen. Folgende Variablen wurden definiert:

Unabhängige Variablen:

- Geschlecht: Bezogen auf das in Kapitel 3.3.3 vorgebrachte Argument, dass es möglicherweise einen geschlechtsspezifischen Unterschied in Bezug auf Einstellungen zu Erfolg und Leistung gibt, aufgrund derer sich die Bedürfnisse besonders begabter Kinder ändern, wurde die Variable „Geschlecht“ als unabhängige Variable gewählt. Interessant ist nur ihre ursächliche Wirkung auf die abhängigen Variablen.
- Begabungsart: Im untersuchten Kurs haben alle Kinder eine besondere Begabung im schriftsprachlichen Bereich. Trotzdem kann die Art der Ausprägung dieser Begabung unterschiedlich sein. (vgl. Kapitel 3.3.3) Daher ist anzunehmen, dass auch diese

unterschiedlichen Ausprägungen unterschiedliche Ansprüche an den Spezialkurs hervorrufen.

- Interessen: Ein begabtes Kind kann sich für unterschiedliche Bereiche interessieren. (vgl. Kapitel 3.3.3) Auch wenn der untersuchte Kurs auf den schriftsprachlichen Bereich konzentriert ist, ist es im Sinne der ganzheitlichen Wahrnehmung des Kindes interessant, welche anderen Interessen es noch hat und über welche Zugänge es erreicht werden kann.
- Zugang zum Kurs: Die Begabungen eines Kindes sind nicht immer leicht zu erkennen. Eltern, Lehrer/-innen oder die Kinder selbst können zur Teilnahme an dem untersuchten Kurs anregen. Wie das Kind in den betreffenden Kurs gekommen ist, wird als für die Ansprüche an den Kurs ursächlich vermutet.

Abhängige Variablen: Die grundlegende abhängige Variable heißt „Ansprüche an einen Spezialkurs“, da diese von der Person des Kindes und seinen Voraussetzungen (s. unabhängige Variablen), wie auch von seinen Bedürfnissen abhängig ist. Die Ansprüche an den Kurs werden in Teilvariablen aufgespaltet, die in Anlehnung an die in 4.1 beschriebenen konzeptionellen Vorschläge für Enrichment nach Renzulli/Reis/Stednitz, Horsch/Müller/Spicher und Henze/Sandfuchs/Zumhasch definiert wurden:

- Erfüllung der inhaltlichen Erwartungen an den Kurs in Bezug auf die Aufgabenstellung
- Erfüllung der inhaltlichen Erwartungen an den Kurs in Bezug auf die bereitgestellten Materialien
- Erfüllung der inhaltlichen Erwartungen an den Kurs in Bezug auf individuelle Arbeitsweisen
- Erfüllung der inhaltlichen Erwartungen an den Kurs in Bezug auf Umsetzungsmöglichkeiten für eigene Ideen
- Erfüllung der Erwartungen an die Lehrerinnen
- Erfüllung der Erwartungen an andere Kursteilnehmer/-innen

Intervenierende Variablen: Als abhängige Variablen beeinflussende, intervenierende Variablen, werden Variablen des Lernumfeldes definiert:

- Rolle der Lehrerinnen im Kurs

- Bereitstellung der Materialien
- Verwirklichungsmöglichkeiten von Ideen
- zeitliche Position des Kurses
- Erwartungen bezüglich der Aufgabenstellung
- die anderen Kinder im Kurs

Variablen, die den Vermittlungsprozess beschreiben: Die Grundannahme dieser Arbeit ist, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder ausschlaggebend dafür ist, ob ein begabungsförderndes Enrichmentprogramm aus Sicht der Kinder Erfolg bringt oder nicht. Deshalb werden die Bedürfnisse als Variablen gesehen, die den Vermittlungsprozess beschreiben und somit das Bindeglied zwischen dem ursächlichen Einfluss von Geschlecht, Begabungsart, Interessen, Zugang zum Kurs und der abhängigen Variablen „Ansprüche an den Kurs“ herstellen. Folgende in Kapitel 3.3.3 herausgearbeiteten Bedürfnisse werden dazu herangezogen:

- Grundbedürfnisse: Sicherheit, soziale Bindung, Selbstachtung, Anerkennung, Liebe, Unterstützung, Zuwendung, angemessene Anforderungen und Aufgaben, Erfolg, gute Position in der Gruppe
- Bedürfnis der geistigen Stimulation
- Bedürfnis nach Perfektionismus/hohe Ansprüche an sich selbst
- Fragebedürfnis
- Bedürfnis, Dinge zu hinterfragen (Anzweifeln von Regeln)
- Bedürfnis nach Ordnung und Gründlichkeit
- Bedürfnis nach Herausforderungen
- Bedürfnis der Anpassung
- Bedürfnis, Erwartungen zu erfüllen

Weiters wurden vor der Erstellung des Leitfadens folgende Fragen als für die Untersuchung grundlegend definiert:

- Welche Kurssituationen müssen angesprochen werden?
- Wer ist Teil dieser Situationen – spielt nur das einzelne Kind selbst oder die gesamte Gruppe eine Rolle?
- Was waren/sind die Erwartungen der Kinder an den Kurs?
- Wie sind die Kinder in den Kurs gekommen?

- Wodurch wird der Ablauf des Kurses beeinflusst?
- Welche Lern- und Arbeitsbedürfnisse haben besonders begabte Kinder?
- Was würde zur Erfüllung der Bedürfnisse beitragen, was würde sich dem in den Weg stellen?
- Wie müsste der optimale Enrichmentkurs aussehen?

Darauf aufbauend wurde der Leitfaden (s. Anhang) entwickelt. Dieser stützt sich auf Kategorien, die aus den in Kapitel 4.1.1 als wichtig angeführten Punkten bei der Planung des Lernprozesses im schulischen Enrichment nach Renzulli/Reis/Stednitz und durch in Kapitel 4.1.2 und 4.1.3 dargestellte Aspekte nach Horsch/Müller/Spicher und Henze/Sandfuchs/Zumhasch, gebildet wurden. Diese Kategorien wurden in Anlehnung an Renzulli/Reis/Stednitz graphisch in Form von drei Ringen dargestellt, um die konzeptionelle Ausgangslage für Spezialkurse aufgrund des Literaturstudiums vor der Untersuchung verdeutlichen zu können:

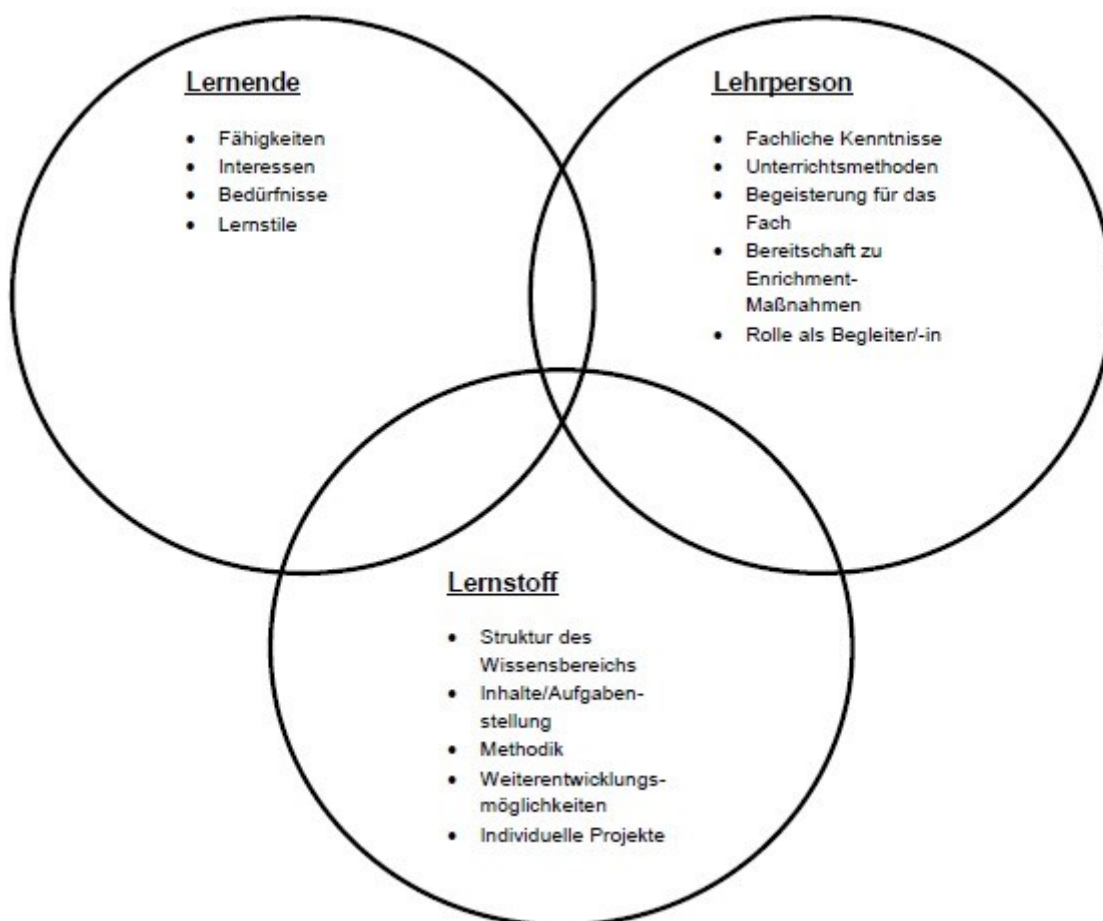


Abb. 5: Ansprüche an die Konzeption von Spezialkursen vor der Untersuchung (Mandl 2014, im Rahmen dieser Arbeit)

Anhand dieser Graphik konnten folgende Kategorien als für Spezialkurse relevant angenommen werden:

- K1: Lernende
 - K1.1: Fähigkeiten
 - K1.2: Interessen/Bedürfnisse
 - K1.3: Lernstile
- K2: Lehrperson
 - K2.1: Fachliche Kenntnisse
 - K2.2: Unterrichtsmethoden
 - K2.3: Begeisterung für das Fach
 - K2.4: Bereitschaft zu Enrichment- Maßnahmen
 - K2.5: Rolle als Begleiter/-in
- K3: Lernstoff
 - K3.1: Struktur des Wissensbereichs
 - K3.2: Inhalte/Aufgabenstellung
 - K3.3: Methodik
 - K3.4: Weiterentwicklungsmöglichkeiten
 - K3.5: Individuelle Projekte

Die Fragen des Leitfadens wurden in Anlehnung an Vogl (2011, S. 242-273) nach Schwierigkeitsstufen geordnet. Sie wurden nicht in jedem Interview in derselben Reihenfolge gestellt, sondern an den Gesprächsverlauf angepasst und gegebenenfalls ergänzt.

6.2.2 Auswahl der Fälle für das Interview

Die Auswahl der Fälle für das Interview stützte sich auf folgende Fragen nach Gläser/Laudel 2004, S. 94:

- Behandeln die Fälle die individuelle oder (teil)gesellschaftliche Ebene oder die Ebene von Gruppen oder Organisationen? *Die Fälle behandeln die individuelle Ebene.*
- Kann die empirische Untersuchung der Fälle die Beantwortung der Forschungsfrage erreichen? *Ja, da die befragten Kinder nur selbst über ihre Perspektive Auskunft geben können.*
- Sind die zuvor festgelegten Variablen und Einflussfaktoren Teil des Falls? *Ja (vgl. Erläuterungen zu den Variablen)*
- Müssen historische Entwicklungen berücksichtigt werden? *Nein. (Ausgenommen kurze Zeiträume – seit Beginn des Schuljahres)*

- Welche durch soziale Prozesse hervorgerufenen Grenzen entstehen im Untersuchungsfeld? Ist der Fall auf zeitliche, geographische, Gruppen- und Organisationsgrenzen abgestimmt? *Die wichtigste Grenze stellt der Kurs an sich dar, da durch die Analyse dieses einen Kurses keine für alle Enrichmentkurse gültigen Aussagen getroffen werden können. Außerdem beschränkt sich die Gruppengrenze auf diese eine Gruppe von zehn Kindern, die für die Dauer eines Semesters oder Jahres in dieser Zusammensetzung besteht. Die Wahl fiel auf diesen Kurs, da er den Kriterien eines Enrichmentkurses entspricht und die Forscherin aufgrund ihrer Funktion als Leiterin des Kurses mögliche sich aufgrund der Studie ergebende notwendige Veränderungen problemlos vornehmen könnte. Die Zahl der Interviews hängt von der Gruppengröße ab. Da zehn Kinder den Kurs besuchen und in der Forschungsfrage nach der Perspektive der Kinder einer heterogenen Gruppe gefragt wird, werden alle zehn am Kurs teilnehmenden Kinder, nach Genehmigung durch den Stadtschulrat für Wien und Zustimmung ihrer Eltern (Elternbrief → s. Anhang) befragt.*

6.2.3 Überlegungen zur Doppelrolle Lehrerin und Forscherin¹⁴

Wie in Kapitel 5.2.2 erwähnt, kann bei Kinderinterviews zwischen Forscher/-in und Kind ein Autoritätsverhältnis entstehen, das die Interviewsituation erschwert. Da ich in dieser Untersuchung gleichzeitig die Rolle der Forscherin und der Lehrerin einnehme, besteht zwischen meinen Interviewpartnern/-innen und mir ein doppeltes Autoritätsverhältnis. Auch mein Blick auf die Untersuchung wird durch zwei Sichtweisen beeinflusst. Daher möchte ich den damit in Zusammenhang stehenden Umständen, mit denen ich mich im Zuge des Forschungsprozesses konfrontiert sah, in diesem Abschnitt besondere Beachtung schenken.

Die Fremdheit, die im Regelfall zwischen Kind und Forschendem/-r herrscht, fällt im konkreten Fall dieser Untersuchung weg. Durch meine Tätigkeit als Lehrerin bin ich mit den meisten Kindern seit bis zu vier Jahren bekannt. Daher verbindet uns eine gewisse Vertrautheit, die sich in Bezug auf die Gesprächsführung und den Umgangston positiv auf die Interviewsituation auswirkte. Gleichzeitig erschwerte diese Vertrautheit meine Objektivität im Forschungsprozess. Daher musste ich besonders auf das Vermeiden

¹⁴ Aufgrund des persönlichen Kontexts dieses Kapitels wurde dieser Abschnitt in der ersten Person Singular verfasst. (Anm. d. Autorin)

von Suggestivfragen achten, wenn ich während des Interviews bemerkte, dass ich auf eine von dem bestimmten Kind erwartete Antwort drängte, die ich bei geringerem Bekanntheitsgrad nicht vorhersehen hätte können. Als schwierig könnte das LehrerIn-Schüler/-innen-Verhältnis auch vor dem Hintergrund eines mit der Beurteilung von Leistungen einhergehenden Abhängigkeitsverhältnisses eingestuft werden. Da die Leistungen der Kinder im Schreibwerkstattkurs jedoch nicht beurteilt werden (im Zeugnis wird lediglich die Teilnahme an dem Kurs bestätigt), kam diese Erschwernis nicht zu tragen. Allerdings bemerkte ich, dass ich mit jenen drei Kindern des Kurses, die ich auch im regulären Unterricht als Klassenlehrerin unterrichtete, einen besonders vertrauten Umgangston pflegte. Bei diesen Kindern fiel mir auch hin und wieder Verwunderung über Fragen auf, von denen sie scheinbar glaubten, dass ich die Antwort aufgrund unserer guten Bekanntschaft kennen müsste.

Die Schwierigkeiten, die meine Doppelrolle hervorriefen, waren demnach weniger in der Interaktion mit den Schüler/-innen als vielmehr in den Erwartungen und gewünschten Ergebnissen zu finden. Da ich den untersuchten Kurs gemeinsam mit einer Kollegin leite und selbst zusammengestellt und konzipiert habe, war es schwierig, die Bedingungen des Kurses objektiv zu schildern und Antworten der Kinder, die mit meinen Absichten als Kursleiterin nicht übereinstimmten oder die sich nicht mit Zielen des Kurses deckten, hinzunehmen und objektiv wiederzugeben. Aus diesem Grund achtete ich während der Interviewsituation und bei der Auswertung der Ergebnisse besonders auf Suggestivfallen oder sinnverändernde Interpretationen meinerseits.

Einen entscheidenden Vorteil der Doppelrolle machte jedoch die Möglichkeit aus, dass ich Umstrukturierungen, die aufgrund der Studie empfohlen werden, vornehmen und Wünsche, die manche Kinder im Interview äußerten, problemlos erfüllen konnte. Auf diese Weise ergab sich durch die Studie für mich in doppelter Hinsicht (als Lehrerin und Forscherin), aber auch für meine Kollegin und unsere Schüler/-innen ein Gewinn durch meine Doppelrolle.

6.2.4 Überlegungen zur Deutung von Kinderaussagen

Bei bis zu achtjährigen Kindern stellt Piaget einen so genannten Synkretismus des Denkens fest. Darunter wird ein Denken verstanden, das nicht schlussfolgernd ist, sondern direkt von einer Prämisse zum Schluss kommt. Es braucht bildliche Schemata und Analogieschemata zur Steuerung des Denkens. Das Denken in diesem Alter wird

stark vom Egozentrismus des Kindes beeinflusst. (vgl. Piaget 1972, S. 160) Bei siebeneinhalb- bis elf- oder zwölf-jährigen Kindern nimmt der Egozentrismus soweit ab, dass Kinder in Bezug auf ihre Wahrnehmungsintelligenz, die das zu unmittelbar gemachten Beobachtungen verknüpfte Denken umfasst, keinen Synkretismus mehr aufweisen. In Bezug auf ihre verbale Intelligenz, die das von der Beobachtung losgelöste Denken umfasst, ist das jedoch nicht der Fall: Piaget spricht von einem verbalen Synkretismus. (vgl. Piaget 1972, S. 161) In praktischer Anwendung ist damit die Tatsache gemeint, dass Kinder Aussagen zwar in der Gesamtsprache richtig verstehen, die Aussage jedoch in ihrem isolierten Sinn nicht begreifen können. (vgl. Piaget 1972, S. 165) Piaget gelangte zu dieser These anhand eines Tests, bei dem acht- bis elf-jährige Kinder Sprichwörter und dazu erklärende Sätze zusammenfinden sollten. Tatsächlich fanden einige Kinder die richtigen Aussagen zusammen, konnten aber den Sinngehalt des Sprichwortes deshalb trotzdem nicht richtig erklären. Sie versuchten, ihr beim ersten Satz erstelltes Gesamtschema auf den zweiten Satz zu projizieren. (vgl. Piaget 1972, S. 168-176) Außerdem liegt beim acht- bis elf-jährigen Kind ein Bedürfnis nach Begründung von Aussagen um jeden Preis vor, die ebenfalls von einem Gesamtschema herrühren, das auf Einzelaussagen verwendet wird. (vgl. Piaget 1972, S. 176 ff.) Im Gespräch vollzieht das Kind keine Analyse der Einzelheiten der Aussagen. Es denkt über die Gesamtaussage nach und passt sich seinem Gegenüber daher weder an, noch versucht es sich in die andere Person hineinzusetzen. Dies führt zur Assimilation unbekannter Wörter mit dem Gesamtschema des Satzes. Sie werden nicht analysiert. (vgl. Piaget 1972, S. 181 und 184)

Einige dieser Aspekte sind auf die psychosoziale Entwicklung eines Kindes zwischen acht und zehn Jahren zurückzuführen. (vgl. Delfos ⁸2012, S. 58-62) Durch seine steigende Mobilität und Selbständigkeit und durch ihre erweiterten schulischen Fähigkeiten beginnen Kinder dieses Alters, Unterschiede zu anderen Kindern zu bemerken und sich mit ihnen zu vergleichen. Dadurch entsteht ein Konkurrenzdenken, das zur Folge haben kann, dass Kritik nur schwer angenommen werden kann. (vgl. Delfos ⁸2012, S. 58) Der Vergleich mit anderen ist für die Deutung der Kinderaussagen der geführten Interviews insofern wichtig, da die Aussagen der befragten Kinder über ihre Fähigkeiten unter diesem Aspekt getätigt wurden. Außerdem wurde die Empfindlichkeit gegenüber Kritik durch eine besonders einfühlsame Gesprächsführung

berücksichtigt. Durch die schulische Situation lernen Kinder zwischen acht und zehn Jahren, Informationen für längere Zeit zu speichern und zu reproduzieren. Durch die Angst, diese Fülle nicht detailliert genug reproduzieren zu können und dadurch den Erwartungen der/des Erwachsenen nicht zu entsprechen, erfinden acht- bis zehnjährige Kinder gerne Details dazu. (vgl. Delfos ⁸2012, S. 59) Dieser Aspekt war vor allem für besonders offen gestellte Fragen wichtig, konnte aber durch Nachfragen oder Wiederholen der Fragen zu einem späteren Zeitpunkt und in anderem Wortlaut minimiert werden. Die Kinderaussagen wurden bei der Analyse noch einmal besonders auf diese Gefahr hin überprüft. Da Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren auch die Bedeutung der Symbolik entdecken, ist es für sie besonders interessant, voneinander unabhängige Aspekte miteinander zu verknüpfen. (vgl. Delfos ⁸2012, S. 60) Auch dieses Phänomen konnte im Zuge der Interviews beobachtet werden. Nicht selten versuchten die Kinder eine Antwort mit „weil...“ zu begründen und kamen nicht zu einem Ende oder erfanden ein Ende. Auch dieser Schwierigkeit wurde durch mehrmaliges Fragen entgegengewirkt. In seltenen Fällen konnten allerdings auch dann keine wirkliche Begründung herausgefiltert werden, was in der Auswertung dazu führte, dass die betreffende Passage ausgeklammert werden musste.

Zum Schluss dieses Unterkapitels sei noch auf die Kapitel 5.2.2 und 5.2.3 verwiesen, in denen genaue Beschreibungen zur gewählten Vorgangsweise und den damit verbundenen Schwierigkeiten im leitfadengestützten Kinderinterview zu finden sind.

6.3 Analyse der Kinderinterviews

Insgesamt wurden alle zehn am Schreibwerkstattkurs teilnehmenden Kinder – fünf aus der dritten und fünf aus der vierten Schulstufe – interviewt. Davon waren drei Buben und sieben Mädchen. Für sieben Kinder ist es das erste Jahr im Schreibwerkstattkurs, zwei Kinder besuchen ihn schon das zweite Jahr und ein Kind ist nun schon das dritte Jahr dabei. Fünf Kinder wurden von ihren Klassenlehrerinnen für den Kurs ausgewählt. Zwei Kinder gaben an, in ihrem ersten Schreibwerkstattkursjahr von der Lehrerin ausgewählt worden zu sein und sich im darauf folgenden Jahr selbst angemeldet zu haben. Ein Kind wurde bereits in der zweiten Klasse von der Mutter angemeldet und in den beiden folgenden Jahren von der Klassenlehrerin ausgesucht. Ein weiteres Kind wurde von seiner Mutter angemeldet, da diese nach Angaben des Kindes von dessen Geschichten begeistert ist und ein Kind meldete sich selbst zum Kurs an, um – nach

eigenen Angaben – Erfahrungen im Schreiben zu sammeln und die Rechtschreibung für die weiterführende Schule zu trainieren.

Im Folgenden wird der Auswertungsprozess der Interviews anhand der in Kapitel 5.3 beschriebenen Auswertungsschritte nach Schmidt dargestellt:

6.3.1 Auswertungsschritt 1 – Kategorienbildung und -überarbeitung am Material

Im Auswertungsverfahren wurden die Interviews mithilfe des Computerprogramms „Express Scribe“ transkribiert, anonymisiert und mittels Farbcode anhand der zuvor erstellten Kategorien (vgl. Kapitel 6.2.1) kodiert. Dadurch wurden analog zu Schmidts erstem Schritt im Auswertungsverfahren (vgl. Kapitel 5.3) die vor dem Interview erstellten Kategorien noch einmal überarbeitet. Es ergab sich die Notwendigkeit, Kategorie „K1.2: Interessen/Bedürfnisse“ in zwei eigenständige Kategorien „K1.2: Interessen“ und „K1.3: Bedürfnisse“ zu unterteilen, wodurch „Lernstile“ die Bezeichnung „K1.4“ erhielt. Außerdem wurde festgestellt, dass die befragten Schüler/-innen nur selten Aussagen über die Kategorien „K 3.1: Struktur des Wissensbereichs“ und „K3.3: Methodik“ trafen, was im Zuge weiterer Schritte begründet werden sollte.

6.3.2 Auswertungsschritt 2 – Der Auswertungsleitfaden

Prinzipiell richten sich die erstellten Kategorien wie in Kapitel 6.2.1 beschrieben nach den wichtigsten Punkten zur Planung von Lernprozessen im Enrichmentkontext nach Renzulli/Reis/Stednitz. Nach der soeben erwähnten Überarbeitung und neuen Kategorien-Bildung kam es zu 3 Hauptkategorien und insgesamt 14 Unterkategorien. Sie wurden mit Abkürzungen versehen: K (=Kategorie) Ziffer (Nummer der Kategorie). Im Folgenden werden die Kategorien mit ihren Ausprägungsgraden näher beschrieben:

K1: Lernende

Diese Kategorie beinhaltet all jene Aspekte, die die Kinder zu ihren Arbeits- und Lernbedürfnissen, Interessen und individuellen Eigenschaften tätigten. Da dabei ein sehr breites Antwortspektrum zu erwarten war, wurde diese Kategorie mit besonders offenen Fragen erhoben. Bei der Planung von Lernprozessen im Enrichmentkontext ist es wesentlich, das geförderte Kind in seiner gesamten Person zu begreifen. (vgl. Kapitel 4.1) Deshalb ist es auch im Kontext dieser Arbeit wichtig, auf welche individuellen Voraussetzungen ihre an den Schreibwerkstattkurs gestellten Ansprüche zurückzuführen sind.

Um die Fülle an Informationen filtern zu können, wurden für diese Kategorie vier Unterkategorien festgelegt:

K1.1: Fähigkeiten

Die Kategorie 1.1 umfasst alle Aussagen, mit denen die Schüler/-innen ausdrückten, was sie gut oder nicht gut können oder wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Gezielt wurden Fähigkeiten abgefragt, die im Schreibwerkstattkurs hilfreich sein können. In manchen Fällen wurden auch andere Bereiche angesprochen. Diese wurden aufgrund der Darstellung der Heterogenität der besonders begabten Kinder ebenfalls in der Auswertung berücksichtigt. Die Ausprägungsgrade der Kategorie „Fähigkeiten“ lauten: sehr gut – gut – eher schlecht – schlecht.

K1.2: Interessen

Auch die Interessen der Kinder können Aufschluss über ihre Ansprüche an den Kurs geben. So wird beispielsweise ein Kind, das besonders gerne liest und daher gerne auch selbst Geschichten verfasst, andere Ansprüche an den Kurs stellen, als ein Kind, das zwar gerne Geschichten verfasst, jedoch die Rechtschreibung noch verbessern möchte. Da es nicht Ziel der Studie war, die Interessen der Kinder zu erheben, wurden keine bestimmten Interessen abgefragt. Die Kinder hatten durch offene Fragen die Gelegenheit, ihre persönlichen Interessen zu schildern, sodass auch in dieser Kategorie festgestellt werden konnte, vor welchem Interessenshintergrund die Kinder ihre Ansprüche an den Schreibwerkstattkurs stellen. Die Ausprägungsgrade der Kategorie „Interessen“ lauten: sehr groß – groß – gering – kein Interesse.

K1.3: Bedürfnisse

Auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder wurden als Basis für die gestellten Ansprüche betrachtet und daher anhand offener Fragen erhoben. Gezielt wurde nach Grundbedürfnissen im Leben, nach Bedürfnissen in der Schule und nach Bedürfnissen in der Schreibwerkstatt gefragt, die das Wohlbefinden der Kinder in diesen drei Bereichen erhöhen. Die Ausprägungsgrade der Kategorie „Bedürfnisse“ lauten: sehr stark – stark – gering – kein Bedürfnis.

K1.4: Lernstile

Aufgrund der Annahme, dass unterschiedliche Lernstile unterschiedliche Ansprüche an einen Enrichmentkurs mit sich bringen, wurde auch diese Kategorie anhand offener

Fragen erhoben. Dabei wurden vor allem Fragen zur Strategie bei der Aufgabenlösung und zu benötigten Materialien und Hilfestellungen gestellt. Die Ausprägungsgrade dieser Kategorie lauten: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

K2: Lehrperson

Mithilfe dieser Kategorie sollte der zweite Kreis im Lernprozessmodell nach Renzulli/Reis/Stednitz erhoben werden. In dieser Kategorie handelte es sich in Bezug auf die Forschungsfrage um Ansprüche der Kinder an die Lehrperson. Besonders wichtig dabei war, dass die Kinder ihre Aussagen stets begründeten. Anhand unterschiedlicher Fragestellungen wurde dabei der Wahrheitsgehalt der Begründungen überprüft. Missverständnisse konnten auf diese Weise aufgeklärt werden. Auch in dieser Kategorie wurde vorwiegend mit offenen Fragen gearbeitet, die aber ausschließlich in Bezug auf den Spezialkurs Schreibwerkstatt gestellt wurden. In dieser Kategorie sollte vor allem herausgefunden werden, ob die Kinder der Rolle ihrer Lehrerinnen eine ähnlich hohe Bedeutung beimessen, wie dies in der Literatur (vgl. Kapitel 3.3.2) getan wird. Diese Kategorie wurde in fünf Unterkategorien unterteilt:

K2.1: Fachliche Kenntnisse

Unter dieser Kategorie wurden alle Aussagen der Kinder über die fachliche Kompetenz der Lehrerinnen zusammengefasst. Es ging dabei im Sinne der Forschungsfrage um die Wichtigkeit, die die Kinder diesem Aspekt beimessen. Die Ausprägungsgrade der Kategorie „Fachliche Kenntnisse“ lauten daher: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

K2.2 Unterrichtsmethoden

Unter diesem Aspekt wurden Wünsche oder Bemerkungen der Kinder angeführt, die über die Methoden im Unterricht erwähnt wurden. Diese Rubrik war sehr schwer zu erheben, da die Kinder manche methodischen Maßnahmen der Lehrerinnen offenbar gar nicht bemerken oder als selbstverständlich hinnehmen. Deshalb mussten diese Aussagen besonders präzise herausgefiltert werden. Die Ausprägungsgrade der Kategorie „Unterrichtsmethode“ lauten wiederum: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

K2.3 Begeisterung für das Fach

Mittels dieser Kategorie sollte festgestellt werden, welche Bedeutung die Kinder der Begeisterung der Lehrerin für – im Falle dieses Kurses – das Schreiben von Texten beimessen und wie sie diese Aussagen begründen. Die Ausprägungsgrade für die Kategorie „Begeisterung für das Fach“ lauten daher einmal mehr: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

K2.4 Bereitschaft zu Enrichment-Maßnahmen

Das Herausfiltern der Aussagen zu dieser Kategorie war schwierig, da die Schüler/-innen die Bereitschaft der Lehrerinnen, den Kurs bestmöglich zu leiten, offenbar voraussetzen. Ein paar Aussagen der Schüler/-innen waren der Kategorie „Bereitschaft zu Enrichmentmaßnahmen“ jedoch nach folgenden Ausprägungsgraden zuzuordnen: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

K2.5: Rolle als Begleiter/-in

Anhand dieser Kategorie sollte festgestellt werden, wie die Kinder die Lehrerinnenrolle in der Schreibwerkstatt bezeichnen würden. Zur Auswahl standen die Rolle der Begleiterin oder die der Anführerin. In Bezug auf die Forschungsfrage sollte dadurch erhoben werden, welche Rolle von den Schüler/-innen befürwortet wird und wie sie diese Ansprüche begründen. Die Ausprägungsgrade für die Kategorie „Rolle als Begleiterin“ lauten daher: sehr gut – gut – eher schlecht – schlecht.

K3: Lernstoff

In der Planung von Lernprozessen für Enrichment nach Renzulli/Reis/Stednitz ist die dritte Komponente der Lernstoff. In Bezug auf die Forschungsfrage ist es in dieser Kategorie interessant, herauszufinden, in welchem Ausmaß die Kinder eine Aufbereitung des Lernstoffs hinsichtlich verschiedener Unterkategorien benötigen und inwieweit sie den Lernstoff weiterentwickeln oder eigene Projekte dazu starten wollen. Daher wurde auch die letzte der drei Hauptkategorien in Unterkategorien unterteilt:

K3.1 Struktur des Wissensbereichs

In dieser Kategorie werden alle Aussagen der Kinder, die einen Bedarf an strukturellen Hinweisen zum Schreiben ausdrücken, zusammengefasst. Dabei wurde an das Erinnerungsvermögen der Kinder appelliert, da sie einige dieser Wünsche in einem

Brief bereits zu Beginn des Schuljahres geäußert hatten. Die Ausprägungsgrade der Kategorie „Struktur des Wissensbereichs“ lauten: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

K3.2 Inhalte/Aufgabenstellung

Unter dieser Kategorie werden alle Aussagen, die die Art der Aufgabenstellung und inhaltliche Angebote betreffen, angeführt. Besonders interessant ist dabei der Bedarf an unterschiedlichem, abwechslungsreichem Angebot. Auch die Kategorie „Inhalte/Aufgabenstellung“ wird daher nach den Ausprägungsgraden sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig analysiert.

K3.3 Methodik

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, die die Kinder zum Bedarf an methodischen Hinweisen zum Schreiben in der Schreibwerkstatt, tätigten. Die Kategorie „Methodik“ wird nach folgenden Ausprägungsgraden analysiert: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

K3.4 Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Anhand dieser Kategorie soll festgestellt werden, welche Bedeutung die Schüler/-innen Weiterentwicklungsmöglichkeiten angebotener Inhalte zuschreiben. Daher werden für die Kategorie „Weiterentwicklungsmöglichkeiten“ wieder die Ausprägungsgrade sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig herangezogen.

K3.5 Individuelle Projekte

In dieser Kategorie soll erhoben werden, wie wichtig den Schüler/-innen das Gestalten eigener Arbeiten aufgrund eigener Ideen im Schreibwerkstattkurs ist. Die Ausprägungsgrade für die Kategorie „Individuelle Projekte“ lauten daher erneut: sehr wichtig – wichtig – eher unwichtig – unwichtig.

6.3.3 Auswertungsschritt 3 – Kodierung des Materials

Die Interviews wurden den einzelnen Kategorien anhand eines Farbcodes zugeordnet. Diese Kodierung erfolgte händisch, ebenso wurden die Ausprägungsgrade in den Transkripten vermerkt. (Beispiel → s. Anhang)

6.3.4 Auswertungsschritt 4 – Quantifizierende Materialübersichten

In der folgenden Tabelle wurden die Aussagen der einzelnen Interviews zusammengefasst und in Anlehnung an Schmidt (³2010, S. 481f.) mit Häufigkeitsangaben versehen, um eine übersichtliche Darstellung der Daten zu erreichen und erste Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien herstellen zu können. Die farbliche Struktur der Tabelle deckt sich dabei mit dem Farbcode, der im dritten Schritt verwendet wurde. Die (geänderten) Namen der Kinder wurden neben den Aussagen vermerkt, um das Identifizieren einzelner Stellen im weiteren Verlauf der Auswertung zu vereinfachen.

Kategorie	Kinderaussagen	Häufigkeiten
K1 Lernende		
K1.1 Fähigkeiten	Rätsel lösen (Mia, Anna, Edith, Daniel)	sehr gut → 4
	Gute Geschichten schreiben (Maria, Edith, Susi, Yvonne, Isabella)	sehr gut → 2 gut → 3
	Schreiben anhand von Stichwörtern (Mia)	sehr gut → 1
	Umfangreiches Schreiben (Jonas, Maria, Edith, Daniel)	sehr gut → 2 eher schlecht → 2
	Zügiges Schreibtempo (Mia, Anna)	sehr gut → 1 eher schlecht → 1
	Rechtschreibung (Daniel)	eher schlecht → 1
	Eigene Ideen produzieren und umsetzen (Mia, Jonas, Maria, Edith, Isabella, Daniel)	sehr gut → 5 gut → 1
	Aufgabenlösung unabhängig von Schwierigkeitsgrad (Jonathan, Edith, Yvonne)	sehr gut → 1 gut → 1 Zufall → 1
	Textoptimierung (Maria)	sehr gut → 1
	Gute Aufgabenlösung bei den Aufgaben, die bevorzugt werden (Anna, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr gut → 3 eher schlecht → 1 Zufall → 1
	Geschichten erzählen (Edith)	sehr gut → 1
K1.2: Interessen	Lesen (Mia, Jonas, Yvonne, Isabella)	sehr groß → 2 groß → 2
	Musik (Mia, Jonas, Maria, Yvonne)	groß → 4
	Schreiben (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel, Edith)	sehr groß → 6 groß → 4
	Zeit mit den Geschwistern, Freunden etc. verbringen (Mia, Maria, Daniel)	sehr groß → 2 groß → 1
	Zeichnen/Basteln (Maria, Susi, Isabella)	sehr groß → 1 groß → 2
	Werken (Jonas)	sehr groß → 1
	Sport (Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Isabella, Daniel)	groß → 6
	Mathematik (Jonathan, Susi)	sehr groß → 1 groß → 1
	Filme, Fantasiegeschichten, Abenteuer (Maria, Edith, Isabella, Daniel)	sehr groß → 4
	Interessens-Club (Maria, Daniel)	groß → 2
	In die Schule gehen/lernen (Anna, Edith, Susi, Isabella, Daniel)	sehr groß → 4 groß → 1
K1.3 Bedürfnisse	Bücher/lesen (Mia, Jonas, Isabella)	sehr stark → 3
	Familie (Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Daniel)	sehr stark → 7
	Freunde/-innen/Gemeinschaft (Mia, Maria, Anna, Susi,	sehr stark → 6

	Yvonne, Isabella, Daniel)	wichtig → 1
	Ein/e gute/r Sitznachbar/in oder Klassenkollegen/-innen (Jonas, Jonathan)	sehr stark → 2
	Teamarbeit/Unterstützung durch andere (Jonathan, Maria)	sehr stark → 2
	Ruhe beim Arbeiten (Mia, Jonathan, Maria, Edith, Isabella, Daniel)	sehr stark → 5 gering → 1
	Spaß am Lösen der Aufgaben (Mia, Yvonne, Isabella)	sehr stark → 2 stark → 1
	Ideen aufschreiben/ Fantasie freien Lauf lassen (Mia, Jonathan, Maria, Anna, Isabella, Daniel)	sehr stark → 5 stark → 1
	Erfüllung der Wünsche Anderer (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr stark → 2 stark → 1 gering → 5 kein Bedürfnis → 2
	Erfüllung der Wünsche der Lehrerinnen/bekannter Personen (Mia, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr stark → 4 stark → 3 gering → 2
	Für sich selbst und von sich aus schreiben (Mia, Jonathan, Anna)	sehr stark → 3
	Verantwortung übernehmen (Mia)	sehr stark → 1
	Anerkennung der Leistungen durch sich oder durch andere/Erfolg (Jonas, Maria, Anna, Edith, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr stark → 7
	Harmonie (Maria, Edith)	sehr stark → 2
	Freizeit (Jonas, Edith, Maria, Isabella)	sehr stark → 1 stark → 3
	Beschäftigung (Maria)	sehr stark → 1
	Essen + Trinken (Maria, Edith)	sehr stark → 1 stark → 1
	Zuneigung (Edith)	sehr stark → 1
	Nette Lehrerinnen (Maria, Anna, Susi)	sehr stark → 3
	Denken, Lernen (Anna, Edith, Daniel)	sehr stark → 2 stark → 1
	Geeignete Arbeitsmaterialien (Edith)	stark → 1
	Farben (Isabella)	sehr stark → 1
K1.4 Lernstile	Arbeitsmittel: Schreibutensilien (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Edith, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 8
	Zur Geschichte Zeichnungen anfertigen (Mia, Maria)	sehr wichtig → 1 wichtig → 1
	Arbeitsmittel: Bücher zur Ideenfindung (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Yvonne, Isabella, Daniel)	wichtig → 2 eher unwichtig → 3 unwichtig → 4
	Arbeitsmittel: Computer (Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Isabella, Daniel)	wichtig → 1 eher unwichtig → 2 unwichtig → 4
	Arbeitsmittel: Gehirn (Jonathan, Anna, Isabella)	sehr wichtig → 2 wichtig → 1
	Arbeitsmittel: Kuss der Muse/ Motivation/ Schreibfluss (Isabella)	sehr wichtig → 1
	Veränderung des Materialangebots (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Yvonne, Isabella, Daniel)	eher unwichtig → 1 unwichtig → 8
	Reihenfolge bei Aufgabenlösung: „Zuerst die, die mir am besten gefällt“ (Mia)	sehr wichtig → 1
	Reihenfolge bei der Aufgabenlösung nach vorgegebener Reihenfolge (Jonas, Isabella)	sehr wichtig → 2
	Reihenfolge bei der Aufgabenlösung nach Schwierigkeitsgrad (Jonathan, Anna, Daniel, Edith)	sehr wichtig → 4
	Individuell strukturierte Aufgabenlösung (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella)	sehr wichtig → 7 wichtig → 1 unwichtig → 1
	Unstrukturierte, individuelle Aufgabenlösung (Maria, Susi, Isabella)	sehr wichtig → 1 wichtig → 1

		unwichtig → 1
	Idee haben, Geschichte vor dem Schreiben vor sich sehen, Bilder im Kopf (Mia, Isabella)	sehr wichtig → 2
	Stilles Arbeiten (Mia, Jonas, Jonathan, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 8 eher unwichtig → 1
	Konzentriertes Arbeiten (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Edith, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 5 eher unwichtig → 2
	Zeit zum Nachdenken, Schreiben etc. (Mia, Jonas, Jonathan)	sehr wichtig → 3
	Arbeit im Team (Jonathan, Maria, Anna, Susi, Yvonne, Daniel)	sehr wichtig → 3 wichtig → 3
K2 Lehrperson		
K2.1 Fachliche Kenntnisse	Interesse am Schreiben (Mia, Maria, Edith)	sehr wichtig → 1 wichtig → 2
	Fähigkeit, gut schreiben zu können (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 4 wichtig → 3 unwichtig → 1
K2.2 Unterrichtsmethoden	Unterstützung in Form von Ideen (Mia, Isabella)	sehr wichtig → 1, wichtig → 1
	Hilfe bei der Aufgabenlösung (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 4 wichtig → 4 unwichtig → 2
	Unterstützung der individuellen Ideen der Kinder (Maria, Anna, Edith)	sehr wichtig → 2 wichtig → 1
K2.3 Begeisterung für das Fach	Deutsch als Lieblingsfach/Fachgebiet (Mia, Isabella)	sehr wichtig → 1 wichtig → 1
	Lehrerinnen schreiben selbst gerne (Mia, Jonas, Jonathan, Anna, Edith, Susi, Yvonne)	sehr wichtig → 2 wichtig → 3 eher unwichtig → 1 unwichtig → 1
K2.4 Bereitschaft zu Enrichment-Maßnahmen	Bereitschaft, gewünschte Aufgaben bereitzustellen/Interesse an Kinderwünschen (Mia, Jonathan, Maria, Anna, Susi, Yvonne)	sehr wichtig → 2 wichtig → 1 eher unwichtig → 2 unwichtig → 1
	Freiwillige Kursleitung (Jonas, Susi)	sehr wichtig → 1 wichtig → 1
	Unterstützung bei eigenen Ideen in Form von Tipps (Mia)	wichtig → 1
	Unterstützung bei eignen Ideen in Form von festen Grundlagen (Mia)	unwichtig → 1
	Unterstützung bei eigenen Ideen (Jonas, Jonathan, Edith, Maria, Mia, Anna, Daniel)	sehr wichtig → 5 wichtig → 1 unwichtig → 1
K2.5 Rolle als Begleiter/-in	Tätigkeiten der Lehrerinnen während des Unterrichts im Hintergrund (Mia, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr gut → 4 gut → 4 eher schlecht → 1
	Begleiterinnen geben Tipps und keine festen Anweisungen (Mia, Maria, Anna, Susi, Yvonne, Daniel)	sehr gut → 3 gut → 3
	Begleiterin besser als Anführerin (Mia, Jonathan, Maria, Anna, Isabella, Daniel)	sehr gut → 5 gleich gut → 1
	Begleiterinnen versuchen, sich in die Geschichte des Kindes hineinzusetzen (Mia)	sehr gut → 1
K3 Lernstoff		
K3.1 Struktur des Wissensbereichs	Tipps für bestimmte Geschichtenarten (Mia)	sehr wichtig → 1
	Schreibregeln – auch in anderen Sprachen (Daniel, Isabella)	sehr wichtig → 2
	Wissen um Vielfalt (Yvonne)	sehr wichtig → 1
	Aufgabenlösung, damit Arbeit sinnvoll war (Edith)	sehr wichtig → 1
	Entscheidungsfreiheit bei Aufgabenwahl und	sehr wichtig → 3

	Lösungsstrategien (Maria, Susi, Anna, Isabella)	
K3.2 Inhalte/ Aufgabenstellung	Nutzung unterschiedlicher Angebote (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 7 wichtig → 3
	Schwierige Aufgabenstellung (Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Susi, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 3 wichtig → 1 eher unwichtig → 2 unwichtig → 1
	Mittelschwierige Aufgabenstellung (Mia, Maria, Susi)	sehr wichtig → 1 wichtig → 2
	Leichte Aufgabenstellung (Mia, Maria, Yvonne)	eher unwichtig → 1 unwichtig → 3
	An persönliche Bedürfnisse angepasste Aufgabenstellung (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella)	sehr wichtig → 4 wichtig → 4 eher unwichtig → 1
	Ideenlieferung durch Aufgabe (Mia, Maria, Isabella)	sehr wichtig → 3
	Rätselaufgaben (Mia, Edith, Isabella)	sehr wichtig → 3
	Gedichte (Mia, Edith)	sehr wichtig → 1, unwichtig → 1
	Vorgegebene Aufgaben (Mia, Jonas, Maria, Anna, Edith, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 1 wichtig → 2 eher unwichtig → 3 unwichtig → 2
	Verbindung von Schreiben und Zeichnen (Maria, Mia)	sehr wichtig → 1 wichtig → 1
K3.3 Methodik	Verschiedene Möglichkeiten der Aufgabenlösung (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 4 wichtig → 3 unwichtig → 1
	Tipps für spezielle Geschichtenarten (Mia)	sehr wichtig → 1
	Entscheidungsfreiheit bei Aufgabenart und Lösungsstrategien (Maria, Anna, Susi, Isabella)	sehr wichtig → 4
K3.4 Weiterentwicklungsmöglichkeiten	Veränderung der Aufgabenstellung im Sinne von Weiterentwicklung (Mia, Jonas, Jonathan, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 3 wichtig → 1 unwichtig → 1 eher unwichtig → 4
K3.5 Individuelle Projekte	Umsetzung eigener Ideen (Mia, Jonas, Jonathan, Maria, Anna, Edith, Susi, Yvonne, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 5 wichtig → 3 eher unwichtig → 2
	Der Fantasie freien Lauf lassen (Maria, Mia, Jonathan, Anna, Isabella, Daniel)	sehr wichtig → 6
	Entscheidungsfreiheit bei Aufgabenwahl und Lösungsstrategie (Anna, Susi, Maria, Isabella)	sehr wichtig → 4

Tab. 4: Quantifizierende Materialübersicht (Mandl 2014, im Rahmen dieser Arbeit)

Aufgrund der quantifizierenden Materialübersichten können folgende Punkte vorbereitend für den fünften Schritt der Auswertung hervorgehoben werden.

K1.1 Fähigkeiten: Die Kinder sprachen im Interview vorwiegend über Fähigkeiten, die im schriftsprachlichen Bereich angesiedelt sind. Auch Fähigkeiten im sprachlichen Bereich (zB Geschichten erzählen) und im Bereich des Problemlösens wurden erwähnt. Ihre Leistungen in diesen Bereichen schätzen die Kinder meist als sehr gut oder gut ein, in wenigen Einzelfällen aber auch schlechter. In zwei besonderen Fällen wurde eine Fähigkeit dem Zufall zugeschrieben. Die hohe Konzentration auf den schriftsprachlichen Bereich wurde selbstverständlich durch das Thema „Schreibwerkstatt“ beeinflusst. Dass

die Kinder ihre Fähigkeiten in diesem Bereich vermehrt positiv beschreiben, lässt darauf schließen, dass sie sich selbst als für den Kurs qualifiziert betrachten.

K1.2 Interessen: Sehr großes oder großes Interesse bekundeten viele der befragten Kinder für das Schreiben, für spezielle Geschichtenarten oder Filme, für das Lernen und für Sport. Einige Kinder erwähnten auch das Lesen und das Zeichnen. Vereinzelt kamen der mathematische Bereich, Werken u.a. zur Sprache. In Bezug zur Kategorie 1.1 verstärkt dieses Ergebnis die richtige Zuordnung der Kinder zu diesem Kurs. Gleichzeitig wird eine Interessensvielfalt, die auch in Diskussionen um den Begabungsbegriff und begabungsfördernden Unterricht immer wieder zur Sprache kam, eindrucksvoll dargestellt.

K1.3 Bedürfnisse: In der Kategorie der Bedürfnisse wird deutlich, dass vor allem Grundbedürfnisse wie Familie und Freunde/-innen im Vordergrund stehen, aber auch das Bedürfnis zu schreiben, zu lernen und das Bedürfnis nach Ruhe beim Arbeiten stark ausgeprägt sind. Die Vielzahl weiterer Bedürfnisse deutet einmal mehr auf die Heterogenität der einer besonderen Begabung zugeordneten Gruppe hin. Besonders interessant ist das im Vergleich zu anderen Bedürfnissen geringe Bedürfnis, die Wünsche anderer zu erfüllen. Für Lehrer/-innen oder andere bekannte Personen würde allerdings in einigen Fällen eine Ausnahme gemacht.

K1.4 Lernstile: Im Bereich der Lernstile werden vorwiegend Arbeitsmaterialien in Form von Schreibutensilien benötigt, während an Computern und Büchern ein überraschend niedriger Bedarf besteht. Eine Veränderung des Materialangebots ist acht von zehn befragten Kindern unwichtig. Besonders wichtig beim Arbeiten sind nach den häufigsten Angaben eine strukturierte Aufgabenlösung, stilles Arbeiten und Konzentration. An der großen Anzahl der weniger häufig angeführten Aspekte, die den Lernstil der einzelnen Kinder ausmachen, kann wieder die Heterogenität der Gruppe erschlossen werden.

K2.1 Fachliche Kenntnisse der Lehrperson: Die fachlichen Kenntnisse der Lehrperson wurden häufig als sehr wichtig oder wichtig erwähnt. In einigen Fällen betonten die befragten Kinder auch das fachliche Interesse der Lehrperson als wichtig oder sehr wichtig.

K2.2 Unterrichtsmethoden: In Bezug auf die Unterrichtsmethoden wurden vor allem unterstützende Tätigkeiten der Lehrerinnen abgefragt. Dabei erreichte die Hilfe bei der Aufgabenlösung viele Häufigkeiten in den Ausprägungen sehr wichtig und wichtig. Auch

die Unterstützung durch Ideen der Lehrerinnen und die Unterstützung der Ideen der Kinder durch die Lehrerinnen wurden meist als wichtig oder gar sehr wichtig eingestuft. Interessant für die Einzelfallinterpretation werden vor allem die Sonderfälle dieser Kategorie, die eine Unterstützung der Lehrerinnen bei der Aufgabenlösung als unwichtig einstufen.

K2.3 Begeisterung für das Fach: Unter dieser Kategorie wurde Deutsch als Lieblingsfach der Lehrerinnen und dass die Lehrerinnen selbst gerne schreiben als sehr wichtig oder wichtig eingestuft. Interessanter Weise gab es auch hier zwei Sonderfälle, die diesen Aspekt als eher unwichtig oder unwichtig bezeichneten.

K2.4 Bereitschaft zu Enrichmentmaßnahmen: In dieser Kategorie wurde besonders häufig die Unterstützung der Lehrerinnen bei eigenen Ideen als sehr wichtig eingestuft. Ein Kind betonte jedoch, dass dies nicht in Form von Bereitstellung fester Grundlagen, sondern durch Tipps erfolgen sollte. In der vertiefenden Fallinterpretation wird vor allem der Sonderfall zu analysieren sein, dass sich die Häufigkeiten in der Frage nach der Erfüllung der Kinderwünsche die Waage hielten. Zwei Kinder erwähnten außerdem noch die Freiwilligkeit der Kursleitung durch die Lehrerinnen als sehr wichtig und wichtig.

K2.5 Rolle als Begleiter/-in: Wesenszüge der Begleiter/-innenrolle der Lehrperson wurden von den befragten Kindern häufig als sehr gut oder gut bewertet. Im Wettstreit mit der Anführer/-innenrolle entschied sich die Hälfte der befragten Kinder für die Begleiter/-innenrolle, ein Kind beschrieb die Rollen als gleich gut und vier legten sich bei dieser Frage nicht eindeutig zuordenbar fest, was in der vertiefenden Fallinterpretation noch näher untersucht werden kann. Ein Sonderfall, der Tätigkeiten der Lehrerinnen im Hintergrund negativ bewertete, wird ebenfalls speziell zu untersuchen sein.

K3.1 Struktur des Wissensbereichs: Daten zur Struktur des Wissensbereichs waren schwierig zu erheben. Daher können anhand der Häufigkeiten noch keine konkreten Vermutungen geäußert werden. Besonders häufig wurde jedoch auch hier die eigene Entscheidungsfreiheit in der Aufgabenwahl erwähnt. Auf die sonst breiter gestreuten Antworten zu dieser Kategorie kann in der vertiefenden Fallinterpretation näher eingegangen werden.

K3.2 Aufgabenstellung: Besonders häufig wurde ein vielfältiges Aufgabenangebot befürwortet. Schwierige oder mittelschwierige Aufgaben wurden bevorzugt, während leichte Aufgaben durchwegs abgelehnt wurden. Die Wichtigkeit der Ideenlieferung durch die Aufgabenstellung und der Wunsch nach Rätselaufgaben wurden ebenfalls häufig geäußert. Weitere Aspekte der Aufgabenstellung, die im Einzelfall genannt wurden, sollen in der vertiefenden Fallinterpretation Beachtung finden.

K3.3 Methodik: Die Möglichkeit verschiedener Lösungsmöglichkeiten für Aufgaben wurde von den befragten Kindern besonders häufig als sehr wichtig oder wichtig eingestuft. Außerdem war unter diesem Punkt auch die Entscheidungsfreiheit in der Aufgabenwahl und Lösungsstrategie sehr wichtig oder wichtig. An dieser Stelle lässt sich möglicherweise ein Zusammenhang zu Kategorie K1.4 Lernstile erkennen. Diesem Aspekt wird in der vertiefenden Fallinterpretation nachgegangen.

K3.4 Weiterentwicklungsmöglichkeiten: Die Häufigkeiten zur Veränderung bestehender Aufgaben im Sinne von Weiterentwicklung ergaben, dass dieser Aspekt mehr befragten Kindern eher unwichtig oder unwichtig als wichtig oder sehr wichtig ist. Die vertiefende Fallinterpretation wird vermutlich Aufschluss über das Zustandekommen dieser Häufigkeiten geben können.

K3.5 Individuelle Projekte: Das Umsetzen eigener Ideen sowie der Fantasie freien Lauf zu lassen und in der Aufgabenwahl und Lösungsstrategie frei entscheiden zu können war den meisten Kindern sehr wichtig oder in manchen Fällen wichtig. Zwei Fälle stuften das Umsetzen eigener Ideen als eher unwichtig ein. Diesen Sonderfällen muss in der vertiefenden Fallinterpretation nachgegangen werden.

6.3.5 Auswertungsschritt 5 – Vertiefende Fallinterpretation

Im Zuge des letzten Auswertungsschrittes wird jeder Fall hinsichtlich der Kernaussagen zu jeder Kategorie interpretiert. Dabei werden die in 6.3.4 hervorgehobenen Aspekte und möglichen Zusammenhänge besonders berücksichtigt.

Fall Daniel

Daniel betont in seinem Interview, dass er sehr gerne Geschichten schreibt, jedoch die Rechtschreibung noch verbesserungswürdig sei. Dies war auch der Beweggrund für seine Selbst-Anmeldung zur Schreibwerkstatt. Er möchte „das Gefühl für Geschichtenschreiben, das Gefühl mehr richtig zu schreiben“ (Daniel, Zeile 59 und 60)

bekommen, wodurch für ihn ein besserer Einblick in die Struktur des Schreibens gegeben wäre. Aus diesem Grund ist für Daniel die Kategorie „Struktur des Wissensbereichs“ als sehr wichtig zu werten.

Im Lauf des Interviews hebt er den Wunsch, mehr lernen zu wollen, immer wieder deutlich hervor. Dies hängt wohl auch mit der weiterführenden Schule zusammen, in der er bereits angemeldet ist und in der „der Herr Direktor auch mehr Einserschüler haben will“ (Daniel, Zeile 14 und 15).

Seine Stärken siedelt Daniel vor allem im Bereich des Lösen schwieriger Aufgaben, speziell von Rätseln, an. Er schreibt besonders gerne selbst erfundene Fantasiegeschichten, da er nach eigener Aussage über eine große Fantasie verfügt. Sein Interesse außerhalb der Schule gilt hauptsächlich dem Sport. Seine Familie und andere Menschen sind ihm wichtig. Eine besonders große Rolle spielt für ihn die Ruhe. Formulierungen wie „Ich brauch eher auch Ruhe und Gelassenheit“ (Daniel, Zeile 99), „schön gelassen“ (Daniel, Zeile 294), „ruhiger Ort“ (Daniel, Zeile 288) deuten darauf hin. Daraus kann auch auf einen ruhigen Lernstil geschlossen werden.

Daniel beschreibt sein Vorgehen beim Arbeiten zudem als sehr strukturiert. Er beginnt gerne mit den leichten Aufgaben und steigert sich dann bis zu den schwierigen Teilen. An Arbeitsmaterialien benötigt er in der Schreibwerkstatt ausschließlich diverse Schreibutensilien, Computer und Bücher verwendet er nicht.

Die Hilfe der Lehrperson beim Lösen der Aufgabe ist für Daniel sehr wichtig, um besser schreiben und formulieren zu können, was mit seiner ursprünglichen Motivation zum Besuch des Kurses höchstwahrscheinlich zusammenhängt. Außerdem nimmt er die Hilfe der Lehrerinnen gerne auch zum Lösen von Rätseln in Anspruch. Ohne die Hilfe der Lehrerinnen würde er nach eigenen Angaben, wenn er etwas nicht weiß, nichts machen können und sich langweilen. (vgl. Daniel, Zeile 202-204). Da er sehr gerne eigene Ideen verwirklicht – dies hat vermutlich mit der erwähnten ausgeprägten Fantasie und dem großen Interesse an Fantasiegeschichten zu tun – ist ihm die Unterstützung seiner Pläne durch die Lehrerinnen sehr wichtig. Bei der Beschreibung der Tätigkeit der Lehrerinnen erwähnt er vor allem das Korrigieren der Arbeiten und ihre Aufgabe, darauf zu achten, dass alles ruhig und gemütlich ist (vgl. Daniel, Zeile 213-218). Da die Anführer/-innenrolle für ihn etwas Strenges bedeutet, bevorzugt er begleitende Lehrer/-innen, da er diese Rolle als „etwas Ruhiges, wo man sich schön

entspannen kann“ (Daniel, Zeile 229) sieht. Die fachliche Kenntnis der Lehrerinnen ist für ihn von großer Wichtigkeit, da ihn ein Nicht-Wissen der Lehrperson daran hindern würde, „das Richtige“ (Daniel, Zeile 238) zu lernen. Daniel lernt auch gerne von und mit anderen Personen, wobei er sich die Unterstützung seiner Lehrerinnen erwartet.

Generell geht es Daniel sehr darum, etwas zu tun. Dabei sind ihm seine eigenen Wünsche in Bezug auf die Aufgabenstellung nicht wichtig. Sollte ihm eine Aufgabe nicht passen und er hätte sonst nichts zu tun, würde er sie trotzdem machen „einfach so, aus Lust und Laune, dass ich eben auch irgendetwas zu tun habe“ (Daniel, Zeile 162). Aus diesem Grund ist es ihm eher unwichtig, Aufgaben selbst verändern zu dürfen. Das Umsetzen seiner eigenen Ideen ist Daniel sehr wichtig, da er Sorge hat, seine Ideen, wenn er sie nicht schriftlich umsetzen darf, wieder zu vergessen.

Fall Isabella

Für Isabella ist ihre größte Stärke ihre Fantasie. Sie betont im Laufe des Interviews immer wieder, dass es ihr wichtig ist, ihrer Fantasie freien Lauf lassen zu können (vgl. Isabella, Zeile 30, 72-74, 314 und 315), weshalb sie vermutlich auch besonders gerne Fantasiegeschichten verfasst. Ihre eigene Schreibleistung bezeichnet sie als gut. Sie hat Spaß am Schreiben. In ihrer Freizeit betreibt sie aber auch gerne Sport.

Isabella nennt eine Vielzahl an Bedürfnissen. Darunter stechen vor allem die Bedürfnisse, Menschen zum Reden und Bücher sowie Farben um sich zu haben, hervor. Außerdem ist es Isabella sehr wichtig, rechtzeitig über Prüfungen etc. informiert zu werden. Dies bestätigt sich auch in ihren Kommentaren zu Kategorie „Lernstile“. Hier stellt sie fest, dass sie Aufgaben am liebsten der Reihe nach löst, da sie unstrukturierte Vorgehensweisen „irgendwie nicht leiden“ (Isabella, Zeile 140 und 141) kann. Damit Isabella gut arbeiten kann, braucht sie vor allem einen „Kuss der Muse“ (Isabella, Zeile 210 und 211), was wieder ihre ausgeprägte Fantasiegebundenheit zum Vorschein kommen lässt. Durch starke Motivation und Vorstellungsvermögen kann sie sich am besten konzentrieren und ihren „Schreibfluss“ (Isabella, Zeile 211) bekommen. „Eine ruhige beziehungsweise halblaute“ (Isabella, Zeile 283) Umgebung sind ihr bei der Arbeit behilflich, wenngleich sie selbst laut eigenen Angaben gerne spricht, um Ideen zu bekommen.

Isabella liebt das Denken und Lösen schwieriger Aufgaben. Dazu benötigt sie vor allem Schreibutensilien, aber auch wieder ihre Fantasie und die Hilfe der Lehrerinnen. Andere

Materialien wie Computer und Bücher könnte sich Isabella ebenfalls vorstellen zu verwenden. Für den Rest des Schuljahres wünscht sie sich, ein Referat am Computer vorbereiten zu dürfen. Die Unterstützung ihrer Lehrerinnen ist Isabella wichtig. Sie sieht die Hauptaufgabe der Lehrerinnen darin, ihren Schüler/-innen zu helfen. Dabei ist ihr die fachliche Kompetenz der Lehrpersonen sehr wichtig, da diese sonst einen „entscheidenden Fehler“ (Isabella, Zeile 206), leicht übersehen können. Bezüglich fachlicher Struktur braucht sie Tipps beim Schreiben, auch in englischer Sprache. Allerdings sieht sie die Begleiter/-innen Rolle der Lehrperson im Verhältnis zur Anführer/-innenrolle gleich wichtig, da man „ja auch irgendwie einen Anführer in einer Horde“ (Isabella, Zeile 191 und 192) braucht. Begleiter/-innen sind aber ebenso wichtig, da ohne Menschen das Leben fad wäre (vgl. Isabella, Zeile 192 und 193). Für Isabella haben die Schreibvorschläge der Lehrerinnen wenig Bedeutung. Sie erfindet bevorzugt ihre eigenen Geschichten, da ihr dabei mehr Ideen kommen (vgl. Isabella, Zeile 222-224). Die Möglichkeit, Aufgaben abzuwandeln und weiterentwickeln zu können ist für sie daher sehr wichtig.

Die Umsetzung ihrer konkret zu Beginn des Schuljahres geäußerten Wünsche ist für Isabella von geringer Bedeutung, solange sie ihre eigenen Ideen verfolgen darf. Sie hat ein geringes Bedürfnis, anderen Personen Wünsche zu erfüllen. So macht sie das Schreiben einer langen Geschichte auf Wunsch von ihrer eigenen Verfassung abhängig. Dabei würde sie auch für Lehrerinnen keine Ausnahmen machen.

Fall Yvonne

Yvonne ist sich ihrer Fähigkeiten im schriftlichen Bereich bewusst. Sie meint, dass sie gute Geschichten schreibt, „also eher auf der besseren Seite“ (Yvonne, Zeile 34), räumt aber ein, dass ihre langen Geschichten auch Fehler beinhalten. Schreiben gehört zu ihren bevorzugten Beschäftigungen. Außerdem liest sie gerne und spielt Klavier.

Die Bedürfnisse nach Familie, Gemeinschaft und guten Leistungen sind bei Yvonne sehr stark ausgeprägt. Sie führt ihr schriftliches Talent auf Vererbung zurück: „Also ich les auch daneben gerne und die Mami sagt immer, dass es eigentlich das ist, dass ich so gute Geschichten schreibe und dann zeichne ich auch gerne, aber das habe ich eigentlich eher vom Papi (...) Das Lesen hab ich von der Mami.“ (Yvonne, Zeile 41-47). Personen, die ihr wichtig sind, erfüllt sie gerne Wünsche – für Personen, die ihr nicht wichtig sind, würde sie keine Geschichte schreiben.

Beim Schreiben braucht Yvonne vor allem geeignete Schreibutensilien. Dazu gehören auch bereitgestellte Arbeitsblätter oder Schreibpapier. Da sie „eigentlich alles gerne“ (Yvonne, Zeile 98) löst, ist sie bezüglich der Aufgabenstellung sehr flexibel. Ob ihr eine Aufgabe gut oder schlecht gelingt, hängt ihrer Ansicht nach nicht von der Aufgabenart ab: „Das ist eigentlich immer Zufall“ (Yvonne, Zeile 107). Leichte Aufgaben lehnt sie deshalb eher ab, da sie daran die Arbeit vermissen würde, die ihr Spaß macht. (vgl. Yvonne, Zeile 118 und 119) Bei der Beschreibung ihrer Arbeiten geht sie sehr genau vor, was auf eine strukturierte Arbeitsweise schließen lässt. Sie beschreibt ihr Arbeitsverhalten im Schreibwerkstattkurs selbst mit den Worten „schreiben und Stille“ (Yvonne, Zeile 269). Aufgaben zu verändern hat Yvonne bisher noch nie ausprobiert, was vermutlich auf ihre hohe Flexibilität in Bezug auf die Aufgabenstellung zurückzuführen ist. Die Unterstützung der Lehrerinnen bei den Aufgaben braucht sie ausdrücklich nur dann, wenn sie nicht weiter weiß – „nicht, wenn ich genau weiß, wie ich das dann mache.“ (Yvonne, Zeile 160 und 161).

Dadurch ergibt sich der Schluss, dass sie die Lehrerinnenarbeit im Hintergrund bevorzugt. Die Begleiter/-innenrolle definiert sich für Yvonne durch die Aufgabe der Schüler/-innenunterstützung. Dass ihre Lehrerinnen selbst über fundierte fachliche Kenntnisse verfügen und sich für das Fach interessieren, ist Yvonne nicht besonders wichtig. In Anbetracht ihres geringen Bedarfs an Unterstützung ist dies allerdings verständlich. Aufgrund ihrer hohen Aufgabenflexibilität ist es ihr auch nicht besonders wichtig, dass die Lehrerinnen ihre Aufgabenwünsche erfüllen. Sie gibt selbst zu, dass sich diese Wünsche schnell verändern können: „ Und dann hab ich das halt aufgeschrieben, aber jetzt sind zum Beispiel ein paar Sachen nicht mehr so wichtig.“ (Yvonne, Zeile 217 und 218)

Eigene Ideen hat Yvonne im Laufe des Schreibwerkstattkurses schon umgesetzt. Dies ist ihr zwar wichtig, sie betont aber, dass sie auch häufig gerne die bereitgestellten Aufgaben löst, was sie einmal mehr mit ihrer hohen Flexibilität in Bezug auf unterschiedliche Aufgaben begründet. Die Freiwilligkeit beim Arbeiten im Spezialkurs ist Yvonne allerdings ein großes Anliegen.

Fall Susi

Susi interessiert sich besonders für Tiere. Im Interview erzählt sie von Tieren, die sie schon beschrieben hat, von ihrem Referat, für dessen Vorbereitung sie das

naturhistorische Museum besucht hat und von dem Hund ihrer Großmutter, mit dem sie sehr gerne spielt. Unternehmungen mit ihrer Familie und nette Lehrerinnen erwähnt Susi außerdem besonders häufig. Ihre Fähigkeiten im Schreiben schätzt sie als gut ein. Sie betont auch, dass sie gerne schreibt. Außerdem interessiert sie sich für Zeichnen und Mathematik. Susi scheint unternehmungslustig zu sein. Darauf deuten Formulierungen wie „dass ich (...) sehr Schönes mit meinen Eltern mache“ (Susi, Zeile 56) und „dass wir halt, schöne, interessante Sachen machen“ (Susi, Zeile 65) hin. Auch ihr Wunsch für den optimalen Schreibwerkstattkurs, „viele Möglichkeiten, was man machen könnte“ (Susi, Zeile 267), bestätigt diese Annahme.

Daher ist es wenig überraschend, dass Susis bevorzugte Textart spannende Texte, wie beispielsweise Detektivgeschichten sind. Ebenfalls mit dem Unternehmungsgeist in Zusammenhang steht, dass sie jene Aufgaben, die sie gerne löst, auch besonders gut löst (vgl. Susi, Zeile 90-92) und dass sie nicht nach einer festgelegten Reihenfolge bei der Bearbeitung der Aufgaben vorgeht (Susi, Zeile 128). Bei der Aufgabenlösung geht sie allerdings strukturiert vor. Dies bestätigt die genaue Beschreibung ihrer Aufgabenlösungsstrategie (vgl. Susi, Zeile 107 und 108). Dass sie die Aufgaben lösen kann, ist ihr wichtig, jedoch bevorzugt sie mittelschwierige Aufgaben.

Über die fachliche Struktur des Wissensgebietes weiß Susi bestens Bescheid. Sie weiß, dass es sich beim Spezialkurs um einen Freigegegenstand handelt, in dem sie das schreiben darf, was sie gerne möchte. Dies ist für sie auch das Beste am Schreibwerkstattkurs (Susi, Zeile 272).

Ihre Freude an der eigenen Aufgabenwahl ist allerdings nicht mit dem Interesse an der Umsetzung eigener Ideen gleichzusetzen. Da es Susi vor allem darum geht, für sie interessante Dinge machen zu dürfen, löst sie auch gerne bereitgestellte Aufgaben. Sie hat zwar bereits einige eigene Ideen umgesetzt, solange es auch andere interessante Aufgaben gibt, ist das für sie aber nicht so wichtig. Daraus ist zu erkennen, dass es ihr vor allem auf die Vielfalt der Aufgaben ankommt. Beim Lösen der Aufgabe braucht sie vor allem Ruhe und die geeigneten Schreibutensilien. Als sie danach gefragt wurde, ob sie noch andere Dinge brauchen würde, verneinte sie dies. (vgl. Susi, Zeile 115-124)

Ihr ausgeprägtes Bedürfnis, Dinge gerne zu tun, erwartet Susi auch von den Lehrerinnen im Spezialkurs. Dass die Lehrerinnen gerne schreiben ist ihr wichtig, weil „die Lehrer den Kurs ja auch gerne betreiben sollen“ (Susi, Zeile 184 und 185).

Außerdem ist ihr eine Unterstützung der Lehrerinnen bei der Aufgabenlösung wichtig, da sie nach eigenen Angaben gerne einen Rat hat, den sie befolgen kann. In Bezug auf ihren Wunsch, Aufgaben leicht lösen zu können, ist diese Einstellung verständlich. Die Begleiter/-innenrolle der Lehrerinnen definiert Susi vor allem dadurch, dass sie in der Schreibwerkstatt selbständig arbeiten kann und sich erst bei Bedarf an die Lehrerinnen wendet. Unter Berücksichtigung ihres Wunsches, Aufgaben frei wählen zu dürfen, ist anzunehmen, dass Susi daher eine Begleiter/-innenrolle der Lehrpersonen bevorzugt. Im Interview legte sie sich allerdings nicht klar fest. (vgl. Susi, Zeile 155-173)

Fall Edith

Edith beschreibt sich selbst als „fantasiereiches Mädchen“ (Edith, Zeile 20). Ihre Stärke sieht sie besonders im Erzählen von Geschichten, wodurch sich lange Geschichten ergeben. Das Aufschreiben langer Texte bereitet ihr jedoch wenig Freude: „das ist dann wieder etwas nicht so Tolles, weil dann tut mir meine Hand immer so weh“ (Edith, Zeile 22 und 23). Allerdings ist sie sich ihrer großartigen Schreibleistung durchaus bewusst. Sie erklärt, dass sie in den Schreibwerkstattkurs gehen darf, weil sie so gute Geschichten schreibt. Obwohl Edith offenbar nicht besonders gerne lange Texte verfasst, führt sie das Schreiben von Geschichten – speziell Abenteuer- und Fantasiegeschichten als ihre Hauptinteressen an.

Sie hat ein ausgeprägtes Bedürfnis nach ihrer Familie und nach Zuneigung. Mit der Aussage, nicht in einen Streit verwickelt sein zu wollen, bekundet sie ein hohes Harmoniebedürfnis. Dies zeigt sich auch darin, dass sie anderen gerne Wünsche erfüllt, „weil es mir auch wichtig ist, dass es anderen gut geht.“ (Edith, Zeile 305). Außerdem erwähnt sie, dass es ihr wichtig ist, immer gute Leistungen zu erbringen. Deshalb ist für sie auch die zeitliche Verankerung des Schreibwerkstattkurses von Bedeutung. Er fällt gerade in die Zeit, in der sie ihre Hausübungen erledigen sollte. Daher würde sie sich wünschen, dass dies verändert würde, damit sie die Hausübung fertig machen könnte. Ihr Bedürfnis an Bestätigung ihrer guten Leistungen spiegelt sich in folgender Aussage wieder: „Ich freu mich immer, wenn ich einen Schlaufuchskurs besuchen kann.“ (Edith, Zeile 18).

Edith bevorzugt das Bearbeiten schwieriger Aufgaben: „Das Knifflige, da kann ich mich mehr anstrengen, da krieg ich mehr Lust.“ (Edith, Zeile 63), was mit ihrem ehrgeizigen Verhalten in Bezug auf gute Leistungen übereinstimmt. Dass schwierige Aufgaben im

Gegensatz zu leichten manchmal nicht schnell lösbar für sie sind, scheint ihr nichts auszumachen: „manchmal schaff ich sie nicht, manchmal versteh ich sie nicht, manchmal schon.“ (Edith, Zeile 67 und 68) Ihr geht es vielmehr darum, mehr zu lernen. An ihre Bedürfnisse angepasste Aufgaben sind ihr daher sehr wichtig (vgl. Edith, Zeile 79).

Edith nützt gerne unterschiedliche Aufgabenangebote. Auch eine Veränderung der Aufgaben würde sie selbst gerne vornehmen. Am wichtigsten scheint ihr jedoch das Umsetzen eigener Ideen zu sein: „Weil wenn ich jetzt immer nur den Ideen der anderen hinterherlaufe, dann hab ich ja nix davon. (...) Dann sieht ja keiner mein Talent.“ (Edith, Zeile 174-177) Daraus wird wiederum ersichtlich, dass ihr vor allem die Anerkennung guter Leistungen sehr wichtig ist.

Als wesentlich für die erfolgreiche Erledigung ihrer Aufgaben führt Edith vor allem Konzentration und Ruhe an. Als Materialien benötigt sie diverse Schreibutensilien, während sie Computer und Bücher nicht braucht. Eine Veränderung des Materialangebots ist ihr daher nach eigenen Angaben nicht wichtig. Ihre Vorgehensweise bei der Aufgabenlösung ist sehr strukturiert. Sie hat auch eine feste Reihenfolge zur Aufgabenbearbeitung: Zuerst löst sie die schwierigen und dann die leichten Aufgaben. (vgl. Edith, Zeile 115-123)

In der Frage nach dem Bedarf an Unterstützung durch die Lehrerinnen führt Edith wieder an, diese zu benötigen, um zu guten Leistungen zu gelangen: „Wenn sie mir helfen, dann versteh ich das. Wenn ich's nicht versteh, dann mach ich ja alles falsch. Dann ist ja alles umsonst gewesen.“ (Edith, Zeile 209 und 210) Dasselbe Argument bringt sie auch in Bezug auf die Unterstützung der Lehrerinnen bei eigenen Ideen vor. Die Rolle der Begleiter/-innen bevorzugt sie, weil es ihr durch Begleitung möglich ist, eigene Aufgaben zu lösen. (vgl. Edith, Zeile 248-250). Fachliches Interesse und fachliche Begeisterung der Lehrerinnen sind für Edith Voraussetzung: „Es wär ja schon traurig, wenn die Lehrer nicht so viel darüber wissen und es auch nicht mögen und sie dann einen Kurs darüber machen, das wär traurig.“ (Edith, Zeile 256 und 257)

Fall Jonathan

Jonathan gibt im Interview an, selbst über die Einladung zum Schlaufuchskurs überrascht gewesen zu sein. Er ist sich nicht sicher, ob er wegen guter schriftlicher Leistungen oder schlechter Leistungen beim Schreiben in diesen Kurs gekommen ist.

Dies deutet darauf hin, dass er die Struktur des Wissensbereichs nicht erschlossen hat. Das scheint für ihn allerdings auch nicht von Bedeutung zu sein, da er auf die Erklärung, dass er wegen seiner guten Leistungen in dem Kurs ist, mit „Dann wird's wohl so sein“ (Jonathan, Zeile 26) antwortete.

Jonathans Lieblingsfach ist Mathematik. Außerdem betreibt er gerne Sport. Beim Schreiben interessiert er sich – vermutlich nicht zuletzt wegen seines mathematischen Interesses – besonders für Rätselaufgaben. Er gibt an, gerne nachzudenken und schwierige Aufgaben zu lösen. Am liebsten schreibt er Erlebnisgeschichten und Fantasiegeschichten, was sich ebenfalls durch seine Freude am Denken erklären lässt. Einen besonders hohen Stellenwert nehmen in Jonathans Interview andere Personen ein: Er erklärt, privat vor allem seine Eltern, in der Schule seine Klassenkollegen und in der Schreibwerkstatt eine/-n Partner/-in zu brauchen.

Auch der Kontakt zu den Lehrerinnen scheint für Jonathan wichtig zu sein, da er betont, dass sie ihm auf seinen zu Beginn des Schuljahres verfassten Brief, in dem er seine Wünsche für den Schreibwerkstattkurs äußern durfte, geantwortet hatten. Außerdem meint er, den Lehrerinnen gerne Wünsche zu erfüllen, „weil's ein Lehrerinnen-Wunsch ist“ (Jonathan, Zeile 257).

Den Materialien, die er zur Aufgabenlösung benötigt, schenkt Jonathan weit weniger Beachtung als dem dringenden Bedürfnis, mit Partnern arbeiten zu können. Er braucht lediglich ein paar Schreibutensilien, während er sich über die Verwendung von Büchern oder des Computers noch keine Gedanken gemacht hat.

Jonathan gibt an, seine Aufgaben sehr konzentriert und leise zu lösen. Die Ruhe im Kurs ist ihm vor allem auch deshalb wichtig, weil sich sonst die anderen Kinder nicht konzentrieren können. Dies ist wiederum seinem ausgeprägten Sozialverhalten zuzuschreiben. Bei der Aufgabenlösung geht er strukturiert vor, da er zuerst die leichten und dann die schwierigen Aufgaben lösen möchte. Verschiedene Möglichkeiten zur Aufgabenlösung zu haben, ist ihm sehr wichtig, da er gerne selbst über sein Arbeitstempo entscheidet: „Weil dann denkt man zum Beispiel jetzt an eine Rechnung, kommt nicht weiter und die anderen hat man nicht gemacht.“ (Jonathan, Zeile 125 und 126)

Auch das Umsetzen eigener Ideen ist für Jonathan sehr wichtig. Das Angebot bereitgestellter Aufgaben nimmt er vorwiegend dann wahr, wenn sein/e Partner/in nicht

da ist. Sonst verfasst er gerne selbst erfundene Texte im Team. Eine Aufgabenveränderung ist ihm nicht wichtig, da er – sollte eine Aufgabe nicht seinen Vorstellungen entsprechen – etwas Eigenes macht. Dies tun zu dürfen, ist für Jonathan das Beste an der Schreibwerkstatt. (vgl. Jonathan, Zeile 273)

Es ist Jonathan sehr wichtig, dass seine Lehrerinnen ihn in seinen eigenen Ideen unterstützen, während er ihre Unterstützung beim Lösen der Aufgaben nicht benötigt. (vgl. Jonathan, Zeile 174). Generell bezeichnet er den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zweitrangig für die erfolgreiche Aufgabenlösung. Vielmehr spielt die zur Verfügung stehende Zeit für ihn eine große Rolle (vgl. Jonathan, Zeile 79).

Jonathan bevorzugt die Lehrer/-innenrolle des/der Begleiters/-in, da er unter dieser Rolle seine Ideen umsetzen darf, was ihm sehr wichtig ist: „(...) sonst hat man noch alle Ideen im Kopf und kann nicht schlafen.“ (Jonathan, Zeile 200) Von den Lehrerinnen im Kurs vermutet er, dass sie die Leitung aufgrund ihrer herausragenden Rechtschreibung übernommen haben. Dies lässt darauf schließen, dass auch dieser Aspekt für ihn sehr wichtig ist. Der Begeisterung der Lehrerinnen für das Fach misst er ebenfalls ein große Bedeutung bei und begründet dies folgendermaßen: „Naja, es ist eigentlich lustig für mich auch, wenn die Lehrerinnen lachen.“ (Jonathan, Zeile 205)

Fall Jonas

Jonas ist ein begeisterter Geschichtenschreiber. Er erwähnt im Interview, dass er privat gerade an einem Kinderroman arbeitet. Außerdem stellt er fest, dass er oft neue Einfälle hat und deshalb sehr viel schreiben kann.

Sein Hauptinteresse gilt dem Lesen. „Die Erlaubnis zu lesen“ (Jonas, Zeile 43) führt er als wichtigstes Bedürfnis im privaten Bereich an. Für Werken, Sport und Musik interessiert sich Jonas ebenfalls. In der Schule braucht er vor allem einen guten Sitznachbarn. Für die Schreibwerkstatt im Speziellen kann er keine Bedürfnisse anführen.

Das Angebot bereitgestellter Aufgaben durch die Lehrerinnen nützt Jonas sehr häufig. Er schreibt besonders gerne Geschichten und ist der Meinung, dass er diese Aufgaben auch am besten löst. Das Bearbeiten bereitgestellter Aufgaben und das Umsetzen eigener Ideen sind bei ihm nach eigenen Angaben gleichermaßen beliebt. Bei der Aufgabenbearbeitung geht Jonas strukturiert vor. Er löst sie gerne nach der

vorgegebenen Reihenfolge und denkt so lange über eine Aufgabe nach, bis er „die Geduld verliert“. (Jonas, Zeile 136) Dies beweist auch der Umstand, dass er mit einer Möglichkeit der Aufgabenlösung zufrieden ist und ihm verschiedene Möglichkeiten zur Aufgabenlösung nicht wichtig sind.

Jonas beschreibt ein Arbeitsvorgehen so, dass er manchmal sehr lange nachdenkt und leise arbeitet. Die Hilfe der Lehrerinnen ist ihm dabei unwichtig: „Die meisten kann ich selbst machen und helfen, also helfen ist nicht nötig, deswegen ist es mir gar nicht wichtig.“ (Jonas, Zeile 195 und 196) Die Unterstützung der Lehrerinnen in eigenen Ideen und ihre fachlichen Kenntnisse bewertet Jonas ebenfalls als unwichtig: „Weil, naja, wie man schreibt weiß ich eh.“ (Jonas, Zeile 221) In Jonas Interview hat die Lehrer/-innenrolle im Spezialkurs keine Bedeutung. Aufgrund seiner Aussagen kann festgestellt werden, dass er auch ohne Lehrer/-in gut arbeiten könnte.

Zur Lösung der Aufgaben benötigt Jonas vor allem seine Schreibutensilien. Bücher und Computer sind ihm eher unwichtig. Allerdings hat er bereits einmal im Spezialkurs mit dem Computer gearbeitet. Eine Materialienveränderung ist Jonas nicht wichtig. Ruhe und Konzentration führt er unter diesem Punkt als wesentlich an.

Dass er Wert auf seine guten Leistungen im schriftlichen Bereich legt, zeigte sich im Interview vor allem dadurch, dass er sich bereit erklären würde, jemand anderem auf Wunsch eine lange Geschichte zu schreiben: „Man kann stolz darauf sein.“ (Jonas, Zeile 244)

Fall Mia

Mias Stärken liegen laut ihren eigenen Angaben im Lösen von Rätseln und in ihren Ideen. Im Interview erklärt sie beispielsweise, dass sie für ihre Geschichten zuerst immer eine Idee braucht, damit sie die ganze Geschichte vor sich sieht, bevor sie sie aufschreibt. Das Schreiben gelingt ihr am besten, wenn sie nur ein Stichwort bekommt, aus dem sie ihre Geschichte bauen kann. (vgl. Mia, Zeile 101-103) Dadurch wird der für Mia hohe Stellenwert von Ideen ersichtlich. Dies bestätigt vor allem die folgende Aussage: „(...) die meisten Ideen hab ich immer, wenn, wenn wir immer auf Urlaub sind, da kommen mir immer die meisten Ideen. In Salzburg, da hab ich's dann nicht mehr ausgehalten. Da musste ich einfach meine Ideen aufschreiben.“ (Mia, Zeile 77-79)

Aus dieser ausgeprägten Fähigkeit, Ideen zu produzieren und umzusetzen, resultiert wahrscheinlich Mias großes Interesse am Schreiben von Geschichten. In den Ferien verfasste sie ein Tagebuch. Außerdem gibt sie an, gerne zu lesen oder Klavier zu spielen. Auch andere Personen spielen in Mias Leben eine wesentliche Rolle. Sie erwähnt speziell ihre Schwester und eine Freundin. Zudem führt sie für ihr Privatleben Bücher und speziell für die Schreibwerkstatt Ruhe, um Geschichten schreiben zu können, als sehr stark ausgeprägte Bedürfnisse an.

Ihre Geschichten schreibt Mia vorwiegend für sich selbst: „(...) mir ist es halt wichtiger, dass ich von mir aus schreib und dass es nicht von einem anderen kommt“ (Mia, Zeile 242 und 243) Passend zu dieser Aussage äußert sie nur ein geringes Bedürfnis, die Wünsche anderer in Bezug auf ihre Geschichten zu erfüllen. Es kommt für sie darauf an, „Wie ich gelaunt bin und wer das ist“ (Mia, Zeile 230) Die Wünsche von Lehrerinnen würde sie probieren zu erfüllen.

Ein großes Bedürfnis ist für Mia hingegen die Zeit. Sie wünscht sich, dass der Schreibwerkstattkurs länger dauern würde. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass sie ihr persönliches Schreibtempo als langsam einschätzt (vgl. Mia, Zeile 236).

Ihre Aufgaben löst Mia strukturiert. Zuerst löst sie die, die ihr am besten gefallen. Es ist ihr ein großes Bedürfnis, Spaß am Lösen der Aufgaben zu haben, weshalb sie „nicht zu schwierige Aufgaben“ (Mia, Zeile 58) bevorzugt. Das Bedürfnis nach Spaß äußert sich auch darin, dass Mia gerne verschiedene Möglichkeiten zur Aufgabenlösung hat, um Langeweile vorzubeugen. (vgl. Mia, Zeile 93 und 94)

Zur Umsetzung der Aufgaben benötigt Mia lediglich einige Schreib- und Malutensilien, da sie ab und zu ihre Geschichten durch Zeichnungen ergänzt. Bücher und Computer sind ihr unwichtig, ebenso wie eine Veränderung des Materialangebots. Daraus kann geschlossen werden, dass Mia wenig Wert auf für sie bereitgestellte Materialien legt. Viel wichtiger ist ihr jedoch das stille Arbeiten, um ihre Ideen umsetzen zu können. Um zu diesen Ideen zu gelangen, ist für Mia eine geeignete Aufgabenstellung sehr wichtig. Das Angebot an Aufgaben in der Schreibwerkstatt nützt sie nur dann, wenn es Ideen oder Tipps für ihre Geschichten liefert. Eine Ausnahme bilden dabei Rätselaufgaben, was – wie bereits erwähnt – Mias spezielles Interesse ist. Ansonsten verfasst sie laut eigenen Angaben meist ihre eigenen Geschichten. Das Umsetzen eigener Ideen hebt sie durch die Worte „Das ist mir sehr wichtig“ (Mia, Zeile 124) hervor. Die Erfüllung ihrer

Schreibwünsche scheint für Mia aufgrund der dargelegten Aussagen sehr wichtig zu sein, weshalb der Wert der Aufgabenstellung in Mias Interview als sehr hoch zu werten ist.

Auch die Lehrpersonen haben für Mia einen hohen Stellenwert. Es ist ihr sehr wichtig, Hilfe bei den Aufgaben zu bekommen. Dies hebt sie im Interview vor allem durch die Erzählung hervor, dass sie einmal aufgrund von Zeitmangel die Hilfe der Lehrerinnen nicht bekommen konnte, woraufhin sie eine Freundin um Hilfe bat. Auch das Bedürfnis nach Anerkennung ihrer Leistung kommt dadurch zum Ausdruck. Die Unterstützung der Lehrerinnen bei Mias eigenen Ideen ist ihr wichtig. Allerdings betont sie, dass sie lediglich Tipps und keine „festen Grundlagen“ von den Lehrerinnen möchte. Dies macht für Mia auch die Begleiter/-innenrolle aus, welche sie gegenüber der Anführer/-innenrolle bevorzugt: „Weil, die geben halt mehr Tipps und sie probieren nicht, nach vorne zu kommen, sondern sich eher in das Kind hineinzudenken und probieren (...) dann auch so weiterzudenken, wie das Kind beim Schreiben der Geschichte gedacht hat.“ (Mia, Zeile 183-186) Demnach scheint es für Mia auch wichtig zu sein, dass die Lehrpersonen ihre Geschichten verstehen wollen.

Zudem bezeichnet sie fachliche Kenntnisse und Begeisterung für das Fach bei den Lehrerinnen als sehr wichtig, da der Kurs ihrer Meinung auch ihr mehr Spaß macht, wenn die Lehrerinnen diese Voraussetzungen erfüllen.

Fall Maria

Marias größtes Interesse gilt dem Zusammensein mit anderen Menschen und deren Meinungen. So erwähnt sie beispielsweise, dass sie sehr gerne Geschichten schreibt und auch ihre Mutter diese „ganz toll“ (Maria, Zeile 9) findet.

Zum Schreibwerkstattkurs hat sich Maria nach eigenen Angaben selbst angemeldet, weil eine ihrer Freundinnen den Kurs bereits besuchte und sie vermutete, dass es schön für das andere Mädchen wäre, wenn sie dabei wäre. Ihre übrigen Interessen liegen vor allem im sportlichen und künstlerischen Bereich. Geschichten scheinen in ihrem Leben ebenfalls eine große Rolle zu spielen, da sie einen Club zum Thema Hexen und Feen gegründet hat, der auf einem Film basiert. Diese Vermutung wird auch durch die Äußerung bestätigt, dass sie zu diesem Thema gerne schreiben würde und dass sie am liebsten Fantasiegeschichten verfasst.

In Bezug auf ihre schriftlichen Fähigkeiten berichtet Maria, dass sie sehr lange Sätze schreibt. Außerdem schreibt sie vorwiegend eigene Geschichten. Allerdings ist ihr bei deren Produktion wieder die Zusammenarbeit mit anderen Personen sehr wichtig: „(...) in der Schreibwerkstatt brauch ich (...) jemanden, der mir irgendwie einen Tipp gibt, was ich schreiben soll, dann brauch ich jemanden, bei dem ich vielleicht ein bisschen was nachschauen kann, in seinen Geschichten heimlich, was er so alles schreibt, ob ich vielleicht die Geschichte weiterschreiben will, also nicht auf dem Blatt, sondern irgendwie einen zweiten Teil und ich brauch jemanden, der mir sagt, was ich falsch gemacht (...) habe“ (Maria, Zeile 67-72). Diese große Verbundenheit wird auch in Marias Bereitschaft deutlich, anderen Wünsche zu erfüllen, um ihnen eine Freude zu bereiten. (Maria, Zeile 309)

Auf ihre ausgeprägten sozialen Bedürfnisse ist es vermutlich auch zurückzuführen, dass sie – wie sie selbst sagt – eher laut arbeitet. Trotzdem würde sie bevorzugt leise Kinder in die Schreibwerkstatt aufnehmen, damit die anderen nicht bei der Arbeit gestört werden. Auch sie selbst äußert das Bedürfnis nach Ruhe: „(...) es ist nicht so viel Lärm, weil wenn ich Lärm habe, dann kann ich mich irgendwie nicht konzentrieren“ (Maria, Zeile 184 und 185). Als Arbeitsmaterialien benötigt Maria Schreibutensilien, insbesondere Malstifte, um ihre Geschichten auch künstlerisch ausgestalten zu können. Auch Bücher würde sie gerne verwenden, obwohl sie diese erst selten verwendet hat. Den Computer lehnt sie als Arbeitsmaterial ab. Die Materialien und Hilfestellungen scheinen Maria demnach wichtig zu sein.

Maria macht sich auch Gedanken über Verbesserungsvorschläge und äußert den Wunsch, mehr zeichnen zu dürfen. Dieser Wunsch ist auf ihr künstlerisches Interesse zurückzuführen. Ihre Aufgaben löst Maria nicht nach einer festgelegten Struktur. Ihr ist es wichtig, verschiedene Möglichkeiten zur Aufgabenlösung zu haben, um Langeweile vorzubeugen. Auch für die Aufgabenveränderung und Weiterentwicklungsmöglichkeiten hat Maria einige Ideen (vgl. Maria, Zeile 167-172). Daraus kann geschlossen werden, dass ihr dies wichtig ist. Das Umsetzen eigener Ideen bewertet Maria als eher unwichtig, da sie zwar gerne eigene Geschichten schreibt, sich dabei aber an das bereitgestellte Aufgabenangebot hält. Auf Aufgaben, die nicht mit dem Verfassen von Texten zu tun haben, verzichtet sie meist. Obwohl Maria ihrer Fantasie gerne freien Lauf lässt, holt sie sich die Ideen für ihre Geschichten bevorzugt aus der

Aufgabenstellung oder – wie bereits erwähnt – von jemand anderem. Daher ist anzunehmen, dass auch die Aufgabenstellung und deren Anpassung an Marias individuelle Wünsche für sie einen hohen Stellenwert einnehmen.

Wie aus den bisherigen Ausführungen schon vermutet werden konnte, ist für Maria die Unterstützung der Lehrerinnen bei der Aufgabenlösung und ihren eigenen Ideen sehr wichtig. Dies begründet sie damit, dass sie nicht alles alleine machen will und dass es ihr wichtig ist, den Lehrerinnen ihre Geschichten vorzutragen. Dass die Begleiter/-innenrolle aufgrund der Hilfe der Lehrerinnen und deren Akzeptanz eigener Projekte für Maria wichtig ist, ist nicht überraschend. Die Rolle des/der Anführers/-in lehnt sie ab, da sie ihr eher Anweisungen zuschreiben würde. Die Begleiter/-innen hingegen „helfen uns und begleiten uns auf den Wegen der Fantasie.“ (Maria, Zeile 256) Die Begeisterung der Lehrerinnen für das Fach und fachliche Kenntnisse sind Maria deshalb wichtig, weil sie erwartet, dass die Lehrerinnen auch ihrer Fantasie freien Lauf lassen können sollen. Dies deutet einmal mehr auf den hohen Stellenwert der Fantasie hin.

Fall Anna

Annas Bedürfnisse konzentrieren sich vorwiegend auf ihre Mitmenschen. Sie braucht Freunde, eine nette Familie und nette Lehrer/-innen. Vor allem letzteres erwähnt sie in ihrem Interview häufig.

Vorwiegend interessiert sich Anna für das Schreiben. Sie schreibt hauptsächlich für sich. Dies wird in Annas Antwort, dass sie jemand anderem den Wunsch nach einer langen Geschichte von ihr nicht erfüllen würde, klar. Dies erklärt sie folgendermaßen: „Weil ich's ihm nicht zeigen muss und er kann ja selber eine lange Geschichte schreiben.“ (Anna, Zeile 265 und 266) Als weitere Interessen führt Anna „Schwimmen und in die Schule gehen“ (Anna, Zeile 33) an. Ihr Interesse am Lernen wird in mehreren Aussagen deutlich. So gibt sie an, besonders gerne schwierige Aufgaben zu lösen, weil sie daraus mehr zu lernen glaubt als aus den leichten. Fantasiegeschichten schreibt sie gerne, weil sie dabei mehr nachdenken muss und sich alles überlegen kann. Aufgrund dieser Aussagen kann eine hohe Bedeutung einer individuell angepassten Aufgabenstellung für Anna angenommen werden.

Weniger wichtig ist für Anna das Materialangebot. Sie führt als benötigtes Hilfsmittel lediglich ihr Gehirn an. Ihr Arbeitsverhalten beschreibt sie als schreibend und ruhig. Sie geht davon aus, dass es durch ruhiges Verhalten zu besseren Schreibleistungen kommt

(vgl. Anna, Zeile 250). Ihre Vorgehensweise beim Lösen von Aufgaben ist sehr strukturiert. Wieder geht sie von geistigen Voraussetzungen aus, indem sie zuerst jene Aufgaben löst, die sie weiß und dann jene, die sie nicht weiß. Verschiedene Möglichkeiten zur Aufgabenlösung bewertet sie als sehr wichtig, da ihr dies Möglichkeiten zu selbständigen Entscheidungen bietet. Darauf aufbauend kann eine hohe Bedeutung individueller Projekte vermutet werden.

Selbständige Entscheidungsmöglichkeiten gibt Anna auch als Grund dafür an, dass ihr die Unterstützung der Lehrerinnen bei eigenen Ideen sehr wichtig ist. Auch bei der Aufgabenlösung legt sie großen Wert auf die Hilfe der Lehrerinnen: „Weil, wenn ich etwas nicht weiß, kann ich sie einfach fragen.“ (Anna, Zeile 194) Die Bevorzugung der Rolle der Begleiter/-innen begründet Anna wieder mit eigenständigen Entscheidungsmöglichkeiten, die sich durch begleitende Lehrer/-innen eröffnen. Fachliche Kenntnisse der Lehrerinnen und die Liebe zum Fach sind für Anna ebenfalls wichtig, da sie dies als Voraussetzung für erfolgreiche Korrekturen ihrer Arbeiten sieht.

6.4 Ansprüche der Kinder an die Enrichmentform Spezialkurs im Vergleich zu in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten

Im folgenden Kapitel sollen die Ansprüche der Kinder an die Enrichmentform „Spezialkurs“ mit den in Kapitel 4.1 vorgestellten konzeptionellen Vorschlägen nach Renzulli/Reis/Stedtnitz, Horsch/Müller/Spicher und Henze/Sandfuchs/Zumhasch verglichen werden. Zuvor wird allerdings ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich die in Kapitel 6.3 vorgestellten Ergebnisse der Untersuchung dieser Arbeit auf einen bestimmten Kurs beziehen, der beispielhaft als eine Möglichkeit einer Enrichmentform dargestellt wurde. Die Konzepte der genannten Autoren beziehen sich auf Enrichmentmaßnahmen im Allgemeinen. Die Aussagen der Kinder hingegen beziehen sich auf diesen einen Kurs, der dem Fach Deutsch und dem Verfassen von Texten zugeordnet ist. Es kann daher kein für alle Spezialkurse gültiges Konzept anhand der Kinderaussagen ermittelt werden. Allerdings können aufgrund der Untersuchung eine Anpassung bereits bestehender Konzepte für den Spezialkurs Schreibwerkstatt vorgenommen und allgemeingültige Erweiterungsvorschläge für bereits bestehende Konzepte gegeben werden.

Die Interviewauswertung orientierte sich – wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben – nach einem Kategoriensystem, das vor allem auf der Basis des Konzepts

des „Schulischen Enrichment Modells SEM“ nach Renzulli/Reis/Stedtnitz entwickelt und durch Hinweise von Horsch/Müller/Spicher und Henze/Sandfuchs/Zumhasch erweitert wurde. Diese Kategorien sollen bei der Gegenüberstellung der Kinderaussagen und den Konzepten der erwähnten Autoren/-innen beibehalten werden. Durch den Vergleich sollen Aspekte der Untersuchung hinzukommen, sodass am Ende der Analyse ein Modellvorschlag für die Enrichmentform Spezialkurs aus Sicht der Kinder gegeben werden.

Lernende

Die Kategorie „Lernende“ bestand nach Durchsicht der vorgestellten Konzepte (s. Kapitel 4.1) aus den Komponenten „Fähigkeiten“, „Interessen“, „Bedürfnisse“ und „Lernstile“. Wie aus der Analyse in Kapitel 6.3.5 ersichtlich wurde, sind diese Aspekte für das Arbeiten eines Kindes tatsächlich maßgeblich. Die von den Kindern vorgebrachten Argumente zu den beiden anderen Kategorien – Lehrperson und Lernstoff – gründeten eindeutig auf ihren persönlichen Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnissen und Lernstilen, sodass für jeden Fall ein eigenes Muster erkennbar wurde (vgl. Kapitel 6.3.5). Dadurch bekommt der Aspekt der Individualisierung, welcher auch von Henze/Sandfuchs/Zumhasch und Horsch/Müller/Spicher hervorgehoben wird, eine noch größere Bedeutung. Obwohl alle Kinder ihr Interesse am Schreiben und ihre besonderen Fähigkeiten in dem Bereich verbinden, stellen sie aufgrund ihrer unterschiedlichen Zugänge zum Schreiben, die durch individuelle Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse und Lernstile hervorgerufen werden, unterschiedliche Anforderungen an ihren Spezialkurs. Auch zu häufig genannten Forderungen wie „Ruhe und Konzentration“ oder „eigene Geschichten schreiben dürfen“ gelangen sie aus unterschiedlichen Gründen. Der Bedarf an Individualisierung rückt dadurch so stark in den Vordergrund, dass sie bei der Erstellung eines Konzeptvorschlags für den Spezialkurs Schreibwerkstatt als Fundament dienen soll. Die Kategorie „Lernende“ wird daher in „Lernende Individuen“ umbenannt und in die Komponenten „individuelle Fähigkeiten“, „leitende Interessen“, „individuelle Bedürfnisse“ und „persönliche Lernstile“ unterteilt.

Lehrperson

Die Kategorie „Lehrperson“ bestand nach Durchsicht der vorgestellten Konzepte (s. Kapitel 4.1) aus den Komponenten „fachliche Kenntnisse“, „Unterrichtsmethoden“,

„Begeisterung für das Fach“, „Bereitschaft zu Enrichmentmaßnahmen“ und „Rolle als Begleiter/-in“. Durch die Kinderaussagen wurde deutlich, dass die begleitende Rolle der Lehrer/-innen für die lernenden Individuen zu einem großen Teil von Bedeutung ist. Wie an den einzelnen Fällen in Kapitel 6.3.5 gezeigt wurde, ist es dabei besonders wichtig, dass die Lehrperson den Kindern den nötigen Freiraum gibt, um ihre individuellen Ideen umzusetzen. Da die Lehrer/-innen in manchen Fällen sogar als „Hilfsmittel“ genannt wurden, wird die Komponente „Unterrichtsmethoden“ obsolet. Die Kinder des Schreibwerkstattkurses erwarten von den Lehrpersonen vielmehr, dass sie bei Bedarf unterstützend zur Verfügung stehen und ihre fachlichen Kenntnisse einbringen. Allerdings wurde auch dabei meist betont, dass sie sich keine genauen Anleitungen wünschen, sondern Tipps bevorzugen. Spezielles methodisches Vorgehen vonseiten der Lehrer/-innen ist daher unwichtig. Die Bereitschaft der Lehrer/-innen zu Enrichmentmaßnahmen und ihre Begeisterung für das Fach werden als Voraussetzung betrachtet. Folglich wird die Kategorie „Lehrperson“ in einem neuen Konzeptvorschlag in „Begleitende Lehrperson“ umbenannt und eine Unterteilung in „Begeisterung und Bereitschaft für den Spezialkurs“, „Fachliche Kenntnisse“ und „Zurückhaltende Präsenz – Freiraum für den/die Schüler/in“ vorgenommen. Da außerdem die Wichtigkeit der Anerkennung von Schüler/-innenleistungen in den Interviews ein Thema war, wird auch die Komponente „Anerkennung der Schüler/-innenleistung“ hinzugenommen.

Lernstoff

Die Kategorie „Lernstoff“ bestand nach Durchsicht der vorgestellten Konzepte (s. Kapitel 4.1) aus den Komponenten Struktur des Wissensbereichs, Inhalte/Aufgabenstellung, Methodik, Weiterentwicklungsmöglichkeiten und individuelle Projekte. Nach Analyse der Fälle (vgl. Kapitel 6.3.5) ist Bedarf an einer offenen Aufgabenstellung, die unterschiedliche Schwierigkeitsgrade beinhalten kann, deutlich erkennbar. Konkrete Vorgaben treten in den Berichten der Kinder in den Hintergrund, allerdings benötigen einige trotzdem Anregungen. Die Struktur des Wissensbereichs ist für die Kinder nebensächlich, was allerdings auch an der fachlichen Verankerung des Kurses liegen kann. Die Struktur des Schreibens ist vermutlich für die Kinder zu klar ersichtlich, als dass sie ihr gesondert Beachtung schenken würden. Zur Methodik äußerten die Kinder unterschiedliche, aber konkrete und strukturierte Vorschläge. Individuelles methodisches Vorgehen steht im Vordergrund.

Weiterentwicklungsmöglichkeiten haben weniger Bedeutung. Bevor der Weg der Weiterentwicklung gegangen wird, werden bevorzugt komplett individuelle Projekte gestartet. Aufgrund dieser Ausführungen wird die Kategorie „Lernstoff“ mit dem Titel „Arbeitsbereich“ besetzt. Sie soll in einem neuen Modellvorschlag die Komponenten „offene Aufgabenstellung“, „individuelle Methoden/Methodenvielfalt“ und „individuelle Projekte“ beinhalten.

Eine zusammenfassende Darstellung der Kinderaussagen und deren Unterschiede zu in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten in graphischer Form befinden sich im siebenten Kapitel dieser Arbeit.

7 Konklusion, Zusammenfassung und Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden die wichtigsten Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst. Die Forschungsfrage wird beantwortet und die Ergebnisse der Untersuchung werden graphisch veranschaulicht dargestellt. Abschließend wird ein Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten gegeben.

7.1 Zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse aus den Kapiteln 1-6

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit Enrichment – einem Aspekt der Begabungsförderung – auseinander. Speziell wird die Enrichmentform „Spezialkurs“ auf Basis folgender Fragestellung untersucht:

Welche Ansprüche stellen Volksschüler/-innen hinsichtlich ihrer Arbeits- und Lernbedürfnisse an die Konzeption von Spezialkursen? Inwiefern unterscheiden sich diese Vorstellungen von in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten?

Die in Kapitel 1 dargestellte Forschungsrelevanz ergibt sich aus zwei Forderungen in der Literatur: Zum einen wird in Bezug auf Enrichmentmaßnahmen eine Fokussierung auf den Lernprozess des Kindes anstelle von organisatorischen Hinweisen gefordert, zum anderen wird der Ruf nach der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Kinder laut.

In Kapitel 2 werden für die Arbeit grundlegende begriffliche Eingrenzungen getroffen. So wird der Begriff der besonderen Begabung als leitender Begabungsbegriff festgelegt. Dieser fasst Begabung weiter als beispielsweise intelligenzorientierte Definitionen: Intelligenz ist nur eine von mehreren Komponenten, die darin zusammenspielen. Auch Engagement, Kreativität, das soziale Umfeld etc. werden in dieser Definition mitgedacht. Dadurch können mehr Kinder in begabungsfördernde Maßnahmen einbezogen werden. Kapitel 2 setzt sich daher auch mit den einzelnen Bestimmungsstücken der besonderen Begabung auseinander. Des Weiteren wird die Schwierigkeit der Identifikation besonders begabter Kinder erläutert. Durch den gewählten Begabungsbegriff wird diese zwar ein wenig erleichtert, Schwierigkeiten in der Messbarkeit mancher Begabungsbereiche erschweren jedoch eine Zuordnung der Kinder zu geeigneten Fördermaßnahmen. Deshalb wird Begabungsförderung im Kapitel 2 vor allem über den Ansatz inklusiver Begabungsförderung für diese Arbeit

definiert. Dieser Ansatz erlaubt allen Kindern Zugang zu begabungsfördernden Maßnahmen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Begabungsförderung nur unter dem Blickwinkel von Begabungsvielfalt stattfinden kann. Nach der begrifflichen Verankerung wird in Kapitel 3 die Verortung der Arbeit in der schulischen Begabungsförderung vorgenommen. Dazu wird das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli als für die Arbeit grundlegend betrachtet, da es den Begabungsbegriff ebenfalls sehr weit fasst: Es sieht Engagement, Kreativität und intellektuelle Fähigkeiten als gleichwertige Bestimmungsstücke von Begabung an und lehnt Definitionen, die sich lediglich auf ein oder zwei der genannten Bereiche beziehen, strikt ab. Kapitel 3 setzt sich zudem mit Kriterien und Merkmalen begabungsfördernden Unterrichts auseinander. Es wird festgestellt, dass es keine exakte Beschreibung begabungsfördernden Unterrichts gibt. Jedoch werden adäquate Lehrmethoden, die den Schüler/-innen Freiräume bieten, um methodisch strukturiert arbeiten zu können, Methodenvielfalt und ein begabungsförderndes Klima als wesentliche Merkmale begabungsfördernden Unterrichts herausgearbeitet. Außerdem stellt Kapitel 3 begabungsfördernden Unterricht in seinen unterschiedlichen Formen dar. Eine davon ist Enrichment, worunter eine Anreicherung im Sinne von Erweiterung und Vertiefung verstanden wird. Um die Tragweite begabungsfördernden Unterrichts zu verdeutlichen, werden gegen Ende des Kapitels 3 Konsequenzen für Schule, Lehrpersonen und Schüler/-innen dargestellt. Für die Schule ergibt sich ein Bedarf an Schulentwicklung und für die Lehrpersonen die Rolle des/der Begleiter/-s/-in. Für die Schüler/-innen bedeutet begabungsfördernder Unterricht einen besonderen Fokus auf ihre Bedürfnisse. Dazu wird in Kapitel 3 die wesentliche Erkenntnis gewonnen, dass Schüler/-innen mit besonderen Begabungen stets heterogene Bedürfnisse haben, die von Grundbedürfnissen bis hin zu spezifischen Bedürfnissen wie beispielsweise dem Bedürfnis nach geistiger Stimulation oder Perfektionismus reichen.

In Kapitel 4 werden der Begriff Enrichment erläutert und die methodisch-didaktische Verortung der Arbeit vorgenommen. Es werden drei Konzepte für Enrichment dargestellt, die im späteren Verlauf der Arbeit zum Vergleich mit von den Kinder gestellten Ansprüchen herangezogen werden: Das Schulische Enrichment Modell SEM nach Renzulli/Reis/Stednitz stellt dabei die umfangreichste Konzeption dar. Die Schüler/-innen sollen nach Vorstellung dieses Konzepts Enrichment in drei Stufen, die Schwierigkeitsgrade darstellen, durchlaufen. Zur Planung von Enrichmentmaßnahmen

wird der Fokus auf den Lernprozess der Kinder, der sich aus Faktoren zu den Bereichen „Lernende“, „Lehrperson“ und „Lernstoff“ zusammensetzt, empfohlen. Die beiden anderen Konzepte nach Horsch/Müller/Spicher und Henze/Sandfuchs/Zumhasch sehen vor allem die individuellen Persönlichkeitseigenschaften als Ausgangspunkt für die Planung von Enrichmentmaßnahmen. Um die der Arbeit zugrunde liegende Untersuchung gezielt einordnen zu können, werden am Ende von Kapitel 4 unterschiedliche organisatorische Formen von Enrichment – unterteilt in Maßnahmen außerhalb bzw. innerhalb des Regelunterrichts oder in Sondereinrichtungen – beschrieben. Die für die Untersuchung relevante Form des Spezialkurses ist den so genannten „Pull-out-Programmen“ zuzuordnen. Diese finden außerhalb des Regelunterrichts statt. Die Interaktion der Schüler/-innen in Kleingruppen und die Arbeit mit bereitgestellten Materialien an individuellen Projekten werden in Kapitel 4 als für die Form „Spezialkurs“ charakteristisch herausgearbeitet.

Kapitel 5 trifft die Verankerung der Untersuchung der Arbeit im Bereich der Kindheits- und Schulforschung. In diesem Zusammenhang werden methodische Hinweise zur Interviewführung mit Kindern, die Rolle des Leitfadens im Interview und besondere Herausforderungen und mögliche Schwierigkeiten diskutiert. Diese Diskussion ergibt, dass Kinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren als für Interviewsituationen geeignet zu betrachten sind. Fehlerquellen wie beispielsweise Suggestion werden speziell beleuchtet. Am Ende des Kapitels 5 wird die im Rahmen dieser Arbeit angewandte Auswertungsmethode nach Schmidt vorgestellt, die über fünf Schritte, die eine Mischung aus hermeneutischem und empirischem Zugang zur Inhaltsanalyse darstellen, funktioniert. Außerdem wird das bei der Transkription angewandte Verfahren nach Langer erläutert.

In Kapitel 6 wird zuerst der untersuchte Spezialkurs Schreibwerkstatt vorgestellt: Es handelt sich um einen Kurs an einer Volksschule, der für Kinder mit besonderen Begabungen im Verfassen von Texten konzipiert ist. Im Kurs befinden sich zehn Kinder, die im Rahmen eines Leitfadeninterviews zu ihren Ansprüchen an den Spezialkurs Schreibwerkstatt befragt werden. Dazu werden in Kapitel 6 noch einmal besondere Aspekte in der Interviewführung mit Kindern und Deutung von Kinderaussagen dargelegt. Zudem wird der Prozess um die Erstellung des Leitfadens beschrieben und

auf die Doppelrolle der Verfasserin der Arbeit als Forscherin und Lehrerin eingegangen. Abschließend wird in Kapitel 6 der Auswertungsprozess dokumentiert und ein Vergleich zwischen den Untersuchungsergebnissen und den Empfehlungen der in Kapitel 4 beschriebenen Konzepte gezogen. Die Ergebnisse dieses letzten Abschnitts des Kapitels 6 werden im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 7.2) präsentiert.

7.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage dieser Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Um eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse zu den beiden Fragen zu erreichen, werden im Folgenden zwei von der Autorin erstellte Graphiken kommentiert, die die Situation vor und nach der Untersuchung veranschaulichen sollen.

Die Ausgangslage vor der Untersuchung gestaltete sich, wie bereits in Kapitel 6.2.1 beschrieben wurde, folgendermaßen:

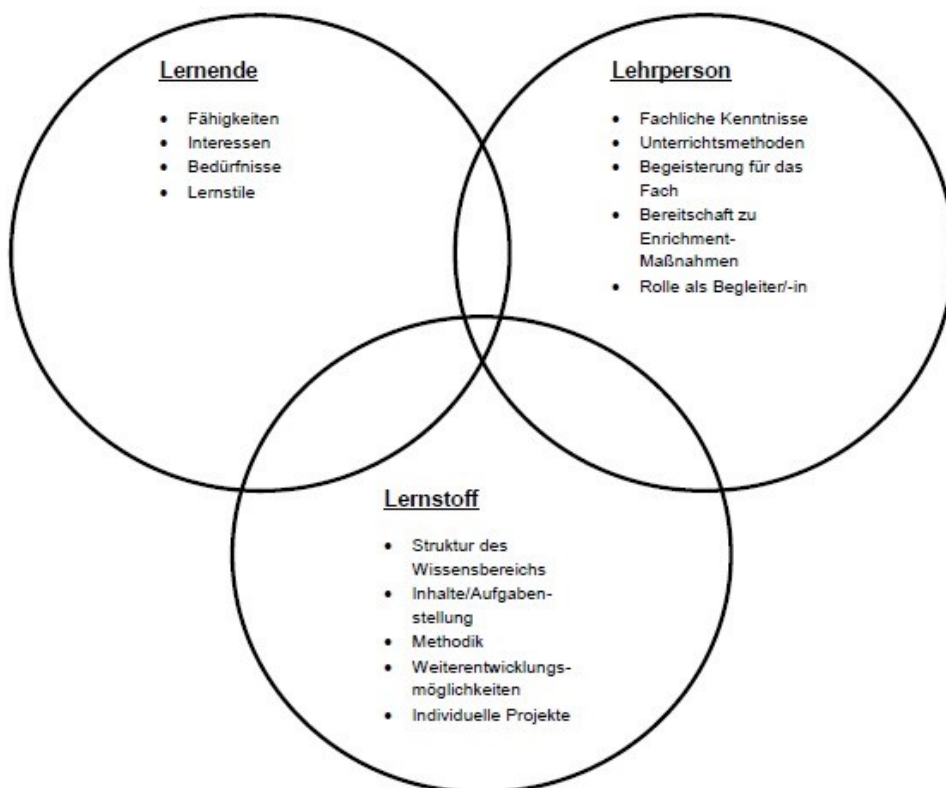


Abb. 6: Ansprüche an die Konzeption von Spezialkursen vor der Untersuchung (Mandl 2014, im Rahmen dieser Arbeit)

Die Graphik orientiert sich am Vorschlag für die Gestaltung von Lernprozessen in Enrichmentsettings nach Renzulli/Reis/Stedtnitz (2001a, S. 18; s. Kapitel 4.1.1). Die

drei-Ringe-Darstellung wurde übernommen, da dieses Modell die Basis für die Untersuchung der Arbeit bildet. Die Einteilung in Lernende, Lehrperson und Lernstoff wurde ebenfalls aus diesem Modell übernommen. Ergänzt und erweitert wurden jedoch schon vor der Untersuchung aufgrund des Literaturstudiums von Beiträgen nach Horsch/Müller/Spicher und Henze/Sandfuchs/Zumhasch die den drei Ringen zugeordneten wesentlichen Punkte. Der Ring „Lernende“ wurde um den Aspekt „Bedürfnisse“ erweitert. Im Ring „Lehrperson“ wurden die Komponenten „Kenntnis des Wissensbereichs“ in „Fachliche Kenntnisse“ und „Liebe zum Fach“ in „Begeisterung für das Fach“ umbenannt. Außerdem kamen „Bereitschaft zu Enrichmentmaßnahmen“ und „Rolle als Begleiter/-in“ hinzu. Der Ring „Lernstoff“ wurde um den Punkt „Individuelle Projekte“ erweitert. Der Punkt „Inhalte und Methodik innerhalb des Wissensbereichs“ wurde in die separaten Punkte „Inhalte/Aufgabenstellung“ und „Methodik“ unterteilt.

Durch die Untersuchung dieser Arbeit wurden die Ansprüche von Volksschüler/innen an Spezialkurse erhoben. Nach Abschluss der Auswertung wurde die ursprüngliche graphische Darstellung aufgrund der Ergebnisse umgewandelt. Es entstand ein neuer Konzeptvorschlag für Spezialkurse, der die Ansprüche der Volksschüler/-innen mit einbezieht (s. Kapitel 6.3 und 6.4):

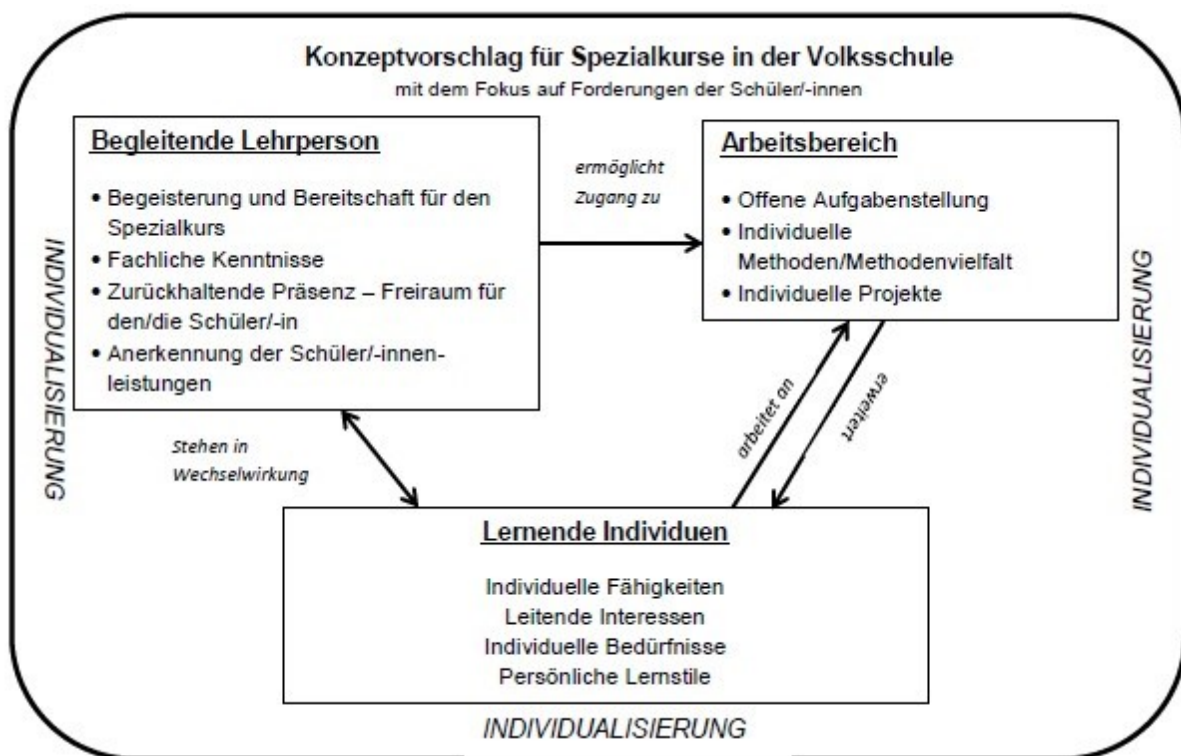


Abb. 7: Ansprüche an die Konzeption von Spezialkursen nach der Untersuchung (Mandl 2014, im Rahmen dieser Arbeit)

Anhand dieses Konzeptvorschlags für Spezialkurse kann die zweiteilige Forschungsfrage nun schrittweise beantwortet werden:

Welche Ansprüche stellen Volksschüler/-innen hinsichtlich ihrer Arbeits- und Lernbedürfnisse an die Konzeption von Spezialkursen?

Wie in Kapitel 6.3 und 6.4 dargelegt, bringen die befragten besonders begabten Kinder eine Fülle an unterschiedlichen Lern- und Arbeitsbedürfnissen in ihren Spezialkurs mit, welche im Fundament des Konzepts unter dem Titel „Lernende Individuen“ als „individuelle Fähigkeiten“, „leitende Interessen“, „individuelle Bedürfnisse“ und „persönliche Lernstile“ dargestellt sind. Daraus ergibt sich der Anspruch der Individualisierung, welcher die Basis des neuen Konzeptvorschlags bildet. Die befragten Volksschüler/-innen bevorzugen eine begleitende Lehrperson, die den Schüler/-innen durch zurückhaltende Präsenz Freiräume gewährt. Die Begeisterung der Lehrperson für das Fach und die Bereitschaft zu Enrichment werden vorausgesetzt. An die Lehrperson stellen die befragten Kinder den Anspruch, fachliche Kenntnisse mitzubringen, ihre Leistungen anzuerkennen und Zugang zum Arbeitsbereich herzustellen. Der Arbeitsbereich soll vor allem offene Aufgabenstellungen beinhalten. Zudem äußern die befragten Schüler/-innen den Anspruch, im Sinne einer Methodenvielfalt, individuelle Methoden anwenden und individuelle Projekte durchführen zu dürfen. Dadurch erwarten sie eine Erweiterung ihrer individuellen Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse und Lernstile.

Inwiefern unterscheiden sich diese Vorstellungen von in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten?

Wie durch den Vergleich der beiden Graphiken ersichtlich wird, liegt der größte Unterschied zwischen den Vorstellungen der befragten Schüler/-innen und den Vorschlägen in Konzepten der Fachliteratur in der besonderen Hervorhebung individueller Aspekte durch die Schüler/-innen. Daher bildet „Individualisierung“ die Basis des neuen Konzeptvorschlags. Der Punkt „Lernende“ wird durch den Titel „Lernende Individuen“ und durch die Aufspaltung in „individuelle Fähigkeiten“, „leitende Interessen“, „individuelle Bedürfnisse“ und „persönliche Lernstile“ ebenfalls verstärkt im Sinne des Anspruchs der Individualisierung dargestellt. Einen weiteren Unterschied bildet die Hervorhebung der begleitenden Rolle der Lehrer/innen sowie deren Begeisterung und Bereitschaft für das Fach und für Enrichment als Voraussetzungen.

Auch der Freiraum der Schüler/-innen durch die zurückhaltende Präsenz der Lehrer/-innen und die Anerkennung der Schülerleistungen bilden Unterschiede zu in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten. Der Bereich „Lernstoff“ trägt im neuen Konzept den Titel „Arbeitsbereich“, um den individuellen Arbeitscharakter der Enrichmentform „Spezialkurs“ zu unterstreichen. Der Wegfall der Punkte „Struktur des Wissensbereichs“ und „Weiterentwicklungsmöglichkeiten“ in diesem Bereich stellt ebenfalls einen Unterschied zu in der Fachliteratur beschriebenen Konzepten dar. Die Beziehungen zwischen den drei Bereichen werden im neuen Konzept ebenso wie im ursprünglichen Vorschlag hervorgehoben und durch Anmerkungen näher beschrieben, jedoch graphisch differenziert dargestellt. Der größte Unterschied liegt im Wechselspiel zwischen Lehrperson und Lernstoff, welcher aufgrund der Schüler/-innenansprüche nur mehr in eine Richtung – von der Lehrperson zum Arbeitsbereich – und nicht umgekehrt gedacht wird. Dies soll ebenfalls eine Schüler/-innenzentrierung hervorheben: Die lernenden Individuen stehen in Wechselwirkung mit der Lehrperson und arbeiten am Arbeitsbereich, wodurch ihre individuellen Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse und Lernstile erweitert werden. Um zum Arbeitsbereich zu gelangen, können sie entweder den Weg über den/die Lehrer/-in wählen oder direkt an ihren Aufgaben arbeiten. Da die Lehrperson eine begleitende Rolle einnimmt, ist aber der Weg zur Lehrperson über den Arbeitsbereich nicht relevant.

7.3 Ausblick

Durch die vorliegende Masterarbeit konnte ein neuer Konzeptvorschlag für die Enrichmentform „Spezialkurs“, der die Perspektive besonders begabter Schüler/-innen mit einbezieht, erstellt werden. Im Interview herausgearbeitete Wünsche und Anregungen einzelner Schüler/-innen wurden bereits in die Kurskonzeption der Schreibwerkstatt aufgenommen. Den neuen Konzeptvorschlag in einer umfangreicheren Untersuchung an mehreren Schulen zu erproben und weiterzuentwickeln, könnte Gegenstand weiterführender Forschungsarbeiten sein. Auf diese Weise könnten eine Überprüfung und erneute Überarbeitung des neuen Konzeptvorschlags stattfinden. Außerdem könnte durch größer angelegte weiterführende Untersuchungen eine mögliche Allgemeingültigkeit des Konzepts überprüft werden. Zudem könnten erwünschte Verbesserungen, die die Umsetzung des neuen Vorschlags mit sich bringen sollte, festgestellt werden.

Literaturverzeichnis

Beck, E./Baer, M./Guldimann, T./Bischoff, S./Brühwiler, C./Müller, P./Niedermann, R./ Rogall, M./Vogt, F. (2008): *Adaptive Lehrkompetenz*.- Münster: Waxmann.

Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2005): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Campbell, F.A./Ramey, C.T./Pungello, E.P./Sparling, J./Miller-Johnson, S. (2002): *Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project*.- Applied Developmental Science. 6, 42-57.

Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): *Einführung in die Kindheitsforschung*.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Delfos, Martine F. (⁸2012): „Sag mir mal...“. *Gesprächsführung mit Kindern*.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ey-Ehlers, Carina (2001): *Hochbegabte Kinder in der Grundschule – eine Herausforderung für die pädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Identifikation und Förderung*.- Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Fiebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (³2010): *Interviewformen und Interviewpraxis*.- In: **Fiebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore** (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*.- Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 437-455.

Fölling-Albers, Maria (2003): *Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit*.- In: **Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans** (Hrsg.): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Vom Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*.- Opladen: Leske + Budrich, S. 34-46.

Fölling-Albers, Maria/ Schwarzmeier, Katja (2005): *Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern – Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung*.- In: **Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore** (Hrsg.):

Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 95-114.

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.) (³2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.*- Weinheim und München: Juventa Verlag.

Fuhs, Burkhard (2005): *Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? Überlegungen aus der Sicht der Kindheitsforschung.*- In: **Breidenstein, Georg/Prengel, Annedore** (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 161-176.

Fuhs, Burkhard (²2012): *Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten.*- In: **Heinzel, Friederike** (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.*- Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80-103.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): *Experteninterview und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Hany, E. A. (1991): *Sind Lehrkräfte bei der Identifikation hochbegabter Schüler doch besser als Tests?.*- Psychol., Erz., Unterr., 38. Jg., S. 37-50.

Heinbokel, Annette (2001): *Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege.*- Münster: LIT Verlag.

Heinzel, Friederike (²2012): *Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick.*- In: **Heinzel, Friederike** (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.*- Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22-35.

Heinzel, Friederike (³2010): *Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung.*- In: **Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore** (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.*- Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 707-721.

Heinzel, Friederike (Hrsg.) (²2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.*- Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Helsper, Werner (2004): *Schülerbiographie und Schulkarriere.*- In: **Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette** (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henze, Godehard/ Sandfuchs, Uwe/ Zumhasch, Clemens (2006): *Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch.*- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Holling, H./ Kanning, U.P. (1999): *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten.*- Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Hopf, Christel (1978): *Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung.*- In: Zeitschrift für Soziologie. Jg.7 (1978), Heft 2, S. 97-115.

Horsch, Herbert/Müller, Götz/Spicher, Hermann-Josef (²2006): *Hoch begabt – und trotzdem glücklich. Was Eltern, Kindergarten und Schule tun können, damit die klügsten Kinder nicht die Dummen sind.*- Ratingen: Oberstebrink Verlag GmbH.

James, Allison/ Jenks, Chris/ Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood.*- New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Klement, Karl (2005): *Über die Identifikation von Begabungen – oder: Auf der Suche nach verborgenen Qualitäten.*- In: **Klement, Karl/Oswald, Friedrich** (Hrsg.) (2005): *Begabungen entdecken – Begabte fördern. Begabungskultur Band 1.*- Wien: LIT Verlag.

Klement, Karl/Oswald, Friedrich (Hrsg.) (2005): *Begabungen entdecken – Begabte fördern. Begabungskultur Band 1.*- Wien: LIT Verlag.

Langer, Antje (³2010): *Transkribieren – Grundlagen und Regeln.*- In: **Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore** (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.*- Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 515-526.

Lehmann, Wolfgang/Jüling, Inge (2004): *Fördermöglichkeiten für besonders begabte Kinder und Jugendliche.*- In: **Reichle, Barbara** (2004): *Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike(³2010): *Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.*- In: **Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore** (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.*- Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 457-471.

Neber, H. (2001): *Begabtenförderung, Begründung, Ziele, Richtungen.*- In: **Sächsisches Landesgymnasium St. Afra** (Hrsg.): *Sichtweisen: Festschrift anlässlich der Neugründung des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen.*- Meißen: Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra, S. 50-71.

Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.) (2003): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Vom Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter.*- Opladen: Leske + Budrich.

Piaget, Jean (1972): *Sprechen und Denken des Kindes.*- Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Prenzel, Annedore/Breidenstein, Georg (2005): *Einleitung.*- In: **Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore** (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 7-11.

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

Renzulli, Joseph S. u.a. (2004): *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.*- o.O.: o.V.

Renzulli, Joseph S./Reis, Sally M./Stednitz, Ulrike (2001a): *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung.*- Aarau/Schweiz: Sauerländer Verlage AG.

Renzulli, Joseph S./Reis, Sally M./Stednitz, Ulrike (2001b): *Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten. Vorlagen. Unterrichtsmaterialien.*- Aarau/Schweiz: Sauerländer Verlage AG.

Rohrmann, Sabine/Rohrmann Tim (2005): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung.*- München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

Schenz, Christina/Esser, Petra (2011): *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Begabungsförderung. Überlegungen unter dem Aspekt der Professionalität von Lehrkräften.*- In: **Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra** (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 105-112.

Schenz, Chrtistina (2011): *Inklusive Begabungsförderung und das Modell der inklusiven Schule.*- In: **Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra** (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 38-48.

Schmidt, Christiane⁽³⁾(2010): *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.*- In: **Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore** (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.*- Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 473-486.

Sedlak, Franz (2005): *Vom „falschen“ und vom „richtigen“ Umgang mit Begabungen und mit Begabten.*- In: **Klement, Karl/Oswald, Friedrich** (Hrsg.) (2005): *Begabungen entdecken – Begabte fördern. Begabungskultur Band 1.*- Wien: LIT Verlag.

Stadtschulrat für Wien: Begabungssiegel. Online im Internet: URL: <http://www.stadtschulrat.at/begabungsfoerderung/catid40/> [Stand: 2014-03-31].

Stapf, Aiga ⁽²⁾(2004): *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit. Entwicklung. Förderung.*- München: Verlag C. H. Beck oHG, 2004, 2. Auflage.

Steenbuck, Olaf (2011): *Merkmale begabungsfördernden Unterrichts.*- In: **Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra** (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 70-91.

Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra (2011): *Begabtenförderung ist Schulentwicklung.*- In: **Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra** (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 16-27.

Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra (Hrsg.) (2011): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Trautmann, Thomas (2011): *Jahrgangsgemischte Lerngruppen: Flexibilisierung der Fördermöglichkeiten.*- In: **Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra** (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 92-104.

Urban, Klaus (2005): *Förderung besonderer Begabungen im Schulalter.*- In: **Klement, Karl/Oswald, Friedrich** (Hrsg.): *Begabungen entdecken – Begabte fördern. Begabungskultur Band 1.*- Wien: LIT Verlag, S. 181-214.

Uszkurat, Bruno (1984): *Zur Förderung von Hochbegabten im Gymnasium.*- In: **Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Heitzer, Manfred u.a.** (Hrsg.): *Hochbegabte in unserem Bildungssystem.*- Wolfenbüttel: Fischer, S. 159-164.

Uszkurat, Bruno (1986): *Schulische Förderungsmöglichkeiten für Hochbegabte.*- In: **Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.** (Hrsg.): *Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg vom 5. Bis 9. August 1985. (= Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 35).*- Bad Honnef: Bock, S. 158-171.

Vogl, Susanne (2011): *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. Online Ressource der Universität Wien: URL: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-94308-4> [Stand 2013-12-02].

Webb, James (2012): *Begabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern.*- Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Webb, James T. (1993): *Nurturing social-emotional development of gifted children*. In: **Heller, Kurt A./Mönks, Franz J./Passow, A. Harry** (Hrsg.) (1993): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. - Oxford: Pergamon, S. 525-538.

Webb, James T./Meckstroth, Elizabeth A., Tolan, Stephanie S. (⁵2007): *Hochbegabte Kinder – ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber*. - Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Weigand, Gabriele (2011): *Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung*. - In: **Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra** (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 31-37.

Weigand, Gabriele/Schenz Christina: *Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung als Schulentwicklung. Gründe, Bedingungen, Entwicklungsziele und –schritte*. - In: News & Science. Begabtenförderung und Begabtenforschung, 2009, Heft 23, Ausgabe 3, S. 49-52. Online im Internet: URL: http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Beitraege_aus_der_Praxis/2009/06_06_inklusive_bbf.pdf [Stand 2013-12-27].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Checkliste für Lehrer/-innen nach Renzulli u.a.	23
Abb. 2: Drei-Ringe-Modell nach Renzulli	31
Abb. 3: Organisationsformen eines (differenzierten) Unterrichts für besonders Begabte, klassifiziert nach dem Ausmaß sozialer Separation/Integration	36
Abb. 4: Strukturierung des Lernprozesses im Enrichment-Kontext	49
Abb. 5: Ansprüche an die Konzeption von Spezialkursen vor der Untersuchung	86
Abb. 6: Ansprüche an die Konzeption von Spezialkursen vor der Untersuchung	126
Abb. 7: Ansprüche an die Konzeption von Spezialkursen nach der Untersuchung	127

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Die wichtigsten Merkmale begabungsfördernden Unterrichts nach Steenbuck, zusammengefasst von Mandl	35
Tab. 2: Lernbedürfnisse und entsprechende Unterrichtsverfahren	46
Tab. 3: Transkriptionsregeln nach Langer	79
Tab. 4: Quantifizierende Materialübersicht	100

Anhang

Beispiel für einen Schreibanlass	140
Brief an die Eltern der Schreibwerkstattkinder	143
Interviewleitfaden	144
Beispiel Transkription und Kodierung	147
Abstract	149
Lebenslauf	150

Beispiel für einen Schreibanlass

Geschichtentraining Ostern

geschrieben von _____

Mucksmäuschenstill saßen wir alle in der Klasse und hörten der Lehrerin zu, die uns viele lustige Ostergedichte vortrug:

„Unterm Baum im grünen Gras, sitzt ein kleiner Osterhas'!

Putzt den Bart und spitzt das Ohr, macht ein Männchen, guckt hervor.

Springt dann fort mit einem Satz und ein kleiner frecher Spatz,

schaut jetzt nach, was denn dort sei. Und was ist's? Ein Osterei!"

Anschließend schrieb die Lehrerin die Wörter OSTERHAS' - GRAS - OSTEREI - HERBEI - VERSTECKT - ENTDECKT an die Tafel und fragte: „Wer kann daraus ein kleines Ostergedicht machen?“ Ich hatte einen Glückstag, denn mir fiel sofort etwas ein:

Alle applaudierten und ich war richtig stolz auf mein tolles Gedicht.

Danach durften wir alle erzählen, wie der Ostersonntag bei uns zuhause gefeiert wird. Ich durfte anfangen:

Dafina, unsere neue Schülerin, sah uns alle ganz verdutzt an, denn sie feierte das Osterfest nicht. Deshalb forderte uns die Lehrerin auf, ihr mehr über die verschiedenen Osterbräuche zu berichten. Mir fielen gleich 4 Osterbräuche ein:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Besonders lustig fand Dafina den Brauch mit den Osternestern. Ganz erstaunt fragte sie: „Wo sucht ihr die Ostereier denn überall? Wer kann von einem besonders schwierigen Versteck erzählen?“ Natürlich musste ich nun wieder an letztes Jahr denken. Nur mit Müh und Not konnte ich dieses Versteck ausfindig machen. Ich berichtete:

Dafina fragte weiter: „Ihr erzählt alle von einem Osterhasen, der die Osternester versteckt. Wie schaut denn dieser Osterhase aus? Wie stellt ihr euch diesen vor?“ Natürlich hatte fast jeder eine andere Vorstellung vom Osterhasen. Ich beschrieb ihn so:

Abschließend durften wir selber eine kleine Bildgeschichte malen. Dazu mussten wir dann eine kurze Ostergeschichte erzählen:

--	--	--	--

Quelle: <http://vs-material.wegerer.at/II-web.htm>

Brief an die Eltern der Schreibwerkstattkinder¹⁵

Sehr geehrte Eltern der Schreibwerkstatt-Kinder,
neben meiner Tätigkeit als Lehrerin studiere ich an der Universität Wien im Masterstudium Bildungswissenschaften. Dieses werde ich höchstwahrscheinlich im kommenden Semester abschließen können. In der dazu notwendigen Masterarbeit wird es einen empirischen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler des Schreibwerkstattkurses zum Thema „Erfüllung der Lern- und Arbeitsbedürfnisse besonders begabter Kinder in begabungsfördernden Kursen“ zu befragen. Die Interviews werden voraussichtlich im März 2014 im Rahmen der Schreibwerkstattstunden stattfinden. Sollte Ihr Kind im Semester den Kurs wechseln wollen, ersuche ich trotzdem um Teilnahme am Interview! Ein Interview wird ca. 20 Minuten in Anspruch nehmen.

Die Interviews bezwecken die Erhebung wissenschaftlicher Daten für meine Masterarbeit und evaluieren gleichzeitig den Kurs, den ihr Kind besucht. Ich werde den Kindern Fragen über ihr Wohlbefinden im Kurs „Schreibwerkstatt“ stellen. Die Daten werden selbstverständlich völlig anonym behandelt und nur zum wissenschaftlichen Zweck meiner Masterarbeit genutzt. Die Teilnahme Ihres Kindes würde einen wertvollen Beitrag zum Gelingen der Arbeit leisten.

Ich ersuche Sie daher, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und ihrem Kind bis spätestens **Dienstag, 28. Jänner 2014** mitzugeben (Abgabe in der 3b oder im Schreibwerkstattkurs).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!


Veronika Mandl, BEd

Ich bestätige, dass mein Kind _____ an dem von Frau Veronika Mandl im Rahmen ihrer Masterarbeit geführten Interview teilnehmen darf:

☐ ja

☐ nein

Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

¹⁵ Da der Brief zu Beginn des Forschungsvorhabens formuliert wurde, unterscheidet sich die Arbeitstitelangabe im Brief vom endgültigen Arbeitstitel. (Anm. d. Autorin)

Interviewleitfaden

Erklärung vor dem Interview:

Vor dem Interview werden den Kindern die Aufnahmegeräte erklärt. Sie dürfen Fragen zur Durchführung des Interviews stellen. Direkt vor Beginn des Interviews mit dem einzelnen Kind wird es noch einmal darauf hingewiesen, dass es keine falschen Antworten geben kann, da es um die Kinderperspektive geht, die für meine Arbeit interessant ist.

Einstiegsfrage

K3.2: Woran arbeitest du gerade in der Schreibwerkstatt?

Aufwärmphase

K1.1/K1.2: Bitte stelle dich kurz vor (zB: Alter, Geschwister, Klasse, was du gerne in der Schreibwerkstatt machst)

K1.2: Wie bist du in die Schreibwerkstatt gekommen? Wer hat dich ausgewählt?

K1.1: Warum glaubst du, dass du gut in die Schreibwerkstatt passt?

K1.2: Welche Themen interessieren dich (auch außerhalb der Schreibwerkstatt – zB andere Schulfächer, Sachunterrichtsthemen, ...)?

Hauptteil – Anspruchsvolle Fragen

K1.1/2: Denke darüber nach, welche Dinge dir in deinem Leben besonders wichtig sind! Welche sind das?

K1.1/2: Wenn du an die Schule denkst – welche Dinge sind dir hier besonders wichtig? Was möchtest du hier erreichen? Wie möchtest du dich fühlen?

K3.4: Wie können diese Wünsche/Ziele in der Schreibwerkstatt Wirklichkeit werden?

K1.1: Erzähl bitte, was du bis jetzt in der Schreibwerkstatt gemacht hast!

K1.1/2: Welche Textart schreibst du am liebsten und warum?

K1.2: Welche Aufgaben löst du gerne (knifflige, selbst denken, vorgegebene, ...)?

K1.1: Welche Aufgaben löst du besonders gut?

K3.2: Hast du solche Aufgaben in der Schreibwerkstatt schon gefunden – wenn ja, wo? Welche Aufgaben waren leicht/schwierig?

K3.2: Wie wichtig ist es dir, Aufgaben zu bekommen, die leicht/nicht so leicht zu lösen sind? Warum?

K1.3: Mit welchen Materialien/Medien arbeitest du gerne?

K3.1: Welche Materialien/Medien kannst du in der Schreibwerkstatt zur Lösung deiner Aufgaben verwenden?

K3.1: Wenn du an den Materialien etwas verändern könntest – was wäre das? Würdest du alles so lassen, wie es jetzt ist? Warum? Warum nicht?

K3.1 Wie wichtig wäre dir eine Veränderung des Material- und Medienangebots?

K3.3: Wie kannst du die Aufgaben in der Schreibwerkstatt gut lösen? (alle Aufgaben nach der Reihe, erfindest du eigene Aufgaben, ...)?

K3.3: Wie wichtig ist es dir, verschiedene Möglichkeiten zur Aufgabenlösung zu haben?

K3.2: Könntest du die Aufgabenstellungen ändern, was würdest du den Kindern in der Schreibwerkstatt anbieten?

K2.2: Hast du schon einmal von deinen Lehrerinnen Tipps für die Durchführung einer Aufgabe bekommen? Welche waren das?

K3.3: Wie wichtig ist es dir, dass deine Lehrerinnen dir beim Lösen der Aufgaben helfen? Warum?

K3.4: Wie kannst du deine eigenen Ideen in die Aufgaben der Schreibwerkstatt einbringen?

K3.4: Hast du genug Möglichkeiten, deine Ideen einzubringen? Warum/Warum nicht?

K3.4: Kannst du die Aufgaben auch ergänzen oder verändern? Wie wichtig ist es dir, das selbst machen zu können? Warum?

K3.5: Welche eigenen Ideen hast du bisher umgesetzt?

K3.5: Wie wichtig ist es dir, deine eigenen Ideen umzusetzen? Warum?

K1.2: Erinnere dich an den Beginn des Schuljahres zurück. Da hast du Frau Sörös und mir einen Brief geschrieben, in dem du deine Wünsche für den Kurs aufgelistet hast. Welche Wünsche waren das?

K2.4: Was wurde davon erfüllt, was nicht?

K2.4: Wie wichtig ist es dir, dass deine Lehrerinnen deine Ideen unterstützen? Warum?

K2.5: Bestimmt hast du dich während der Schreibwerkstatt schon ein bisschen umgeschaut. Wie würdest du die Arbeit der Lehrerinnen in diesem Kurs beschreiben?

K2.5: Was könnten die Lehrerinnen anders machen?

K2.5: Würdest du deine Lehrerinnen eher als Anführerinnen oder als Begleiterinnen beschreiben? Warum? Was ist besser?

K2.1-3: Warum glaubst du, leiten gerade diese beiden Lehrerinnen diesen Kurs (schreiben sie gerne, haben sie gerade Zeit..., wissen sie besonders viel in dem Bereich, können sie dir am besten helfen, deine Aufgaben beim Schreiben richtig zu bearbeiten?)

K2.1-3: Wie wichtig ist es dir, dass deine Lehrerinnen selbst gerne schreiben/viel über das Schreiben wissen und wissen, wie man gut schreibt? Warum?

K1.3: Wenn du die Lehrerin/der Lehrer wärst und du könntest dich von meinem Sessel aus in der Schreibwerkstatt beobachten – was glaubst du, was du sehen würdest? Wie verhältst du dich während der Schreibwerkstatt (Stellst du viele Fragen, wie arbeitest du?)

K1.3: Stell dir vor, zwei neue Kinder kommen in die Schreibwerkstatt: Das eine Kind hat tolle Ideen und erzählt uns oft davon. Am Ende der Stunde liest es uns seine großartige Geschichte vor. Das andere Kind bemerkst du fast gar nicht, weil es ohne etwas zu sagen die ganze Zeit schreibt. Am Ende hat aber auch dieses Kind eine großartige Geschichte, will sie aber nicht vorlesen. Welches Kind wärst du gerne? Warum?

- Warum würde das erste Kind gut in die Schreibwerkstatt passen? Warum nicht?
- Warum würde das zweite Kind gut in die Schreibwerkstatt passen? Warum nicht?

K1.2: Wenn du am Dienstag vor dem Schreibwerkstattkurs erzählst, dass du heute in die Schreibwerkstatt gehst und mehrere Leute würden sagen, dass sie gerne danach eine lange Geschichte von dir bekommen würden, würdest du ihnen diesen Wunsch erfüllen? Warum? Warum nicht?

K1.2: Glaubst du, dass auch deine Lehrerinnen in der Schreibwerkstatt bestimmte Wünsche an dich haben? Welche wären das? Versuchst du diese Wünsche zu erfüllen?

K1.1-3: Wie müsste der optimale Schreibwerkstattkurs für dich aussehen? (hinsichtlich eigener Interessen, Fähigkeiten, Lernstil...)

Schlussfragen

K1.1/2: Was ist für dich das Beste an der Schreibwerkstatt?

K1.1/2: Worauf freust du dich, wenn du an den verbleibenden Nachmittag denkst?

Abschluss

Dank aussprechen, nach Befinden des Kindes fragen

Beispiel Transkription und Kodierung

Transkript

Interview mit Mia

27.3.2014
21 min 12 sec
Erzieherzimmer

Interviewerin/Transkribierende: Veronika Mandl, BE2

Angaben zur interviewten Person:

Mia
weiblich
9 Jahre
Österreich
4. Klasse

Angaben zur Interviewsituation

Situation: Das Interview fand während des Vormittagsunterrichts statt, da Mia am eigentlichen vereinbarten Interviewtermin krank war. Sie erklärte sich freiwillig dazu bereit, das Interview zu machen und meldete sich auch gleich, dass sie als erstes (ein anderes Mädchen aus ihrer Klasse war in derselben Situation) an die Reihe kommen wollte. Wir hielten das Interview im Erzieherzimmer ab. Mia wählte gleich den ersten Platz vor der Tür.

Gesprächsverlauf: Das Gespräch war äußerst angenehm, da Mia reflektierte und gut formulierte Antworten gab, die ich gleich verstehen konnte.

Inhalte der Gespräche vor und nach dem Einschalten des Interviewgeräts: Vor dem Interview bedankte ich mich bei Mia, dass sie so nett gewesen war, das Interview am Vormittag zu geben. Ich erklärte ihr die Geräte und die Regeln der Anonymität. Zum Schluss durfte sie sich ein Geschenk aus der Geschenk-Box nehmen und ich bedankte mich nochmal bei ihr.

Weitere Bemerkungen zum Gespräch: Obwohl Mia etwas schüchtern wirkte, gab sie tolle Antworten. Sie hatte offensichtlich Spaß an der Sache.

Transkript

Interviewerin (I); Kind (K)

- 1 I: Gut, ja ich würd dich bitten, dich am Anfang ein bisschen vorzustellen, sagst mir einfach,
- 2 was du gerne über dich erzählen möchtest.
- 3 K: Mmm (2) Also ich lese gerne in meiner Freizeit, ich spiel auch manchmal Klavier und-
- 4 ich hab im Sommer, in den letzten zwei Sommerferien hab ich ein Tagebuch geschrieben,
- 5 was ich erlebt hab.
- 6 I: Toll. Kannst du mir auch noch sagen, wie alt du bist und in welche Klasse du gehst?
- 7 K: Ich bin neu Jahre alt und ich geh in die 4. Klasse.
- 8 I: Mhm. Wie bist du denn in die Schreibwerkstatt gekommen, weil das ist ja heut unser
- 9 Thema, die Schreibwerkstatt. Wie bist du denn da hingekommen.

- 10 K: In der dritten Klasse, da hat die Frau G. uns ein paar Schlauteuchskurse vorgelesen und
- 11 sie hat gemeint, dass der, dass die Schreibwerkstatt für mich passen würde und ich hab sie
- 12 dann- und in der vierten Klasse wollte ich dann nochmal in die Schreibwerkstatt und ich hab
- 13 die Frau M. gefragt, ob das geht, dass man zwei Jahre in die gleiche- also in den gleichen
- 14 Schlauteuchskurs gehen kann.
- 15 I: Mhm. Also hast du dich eigentlich jetzt beim zweiten Mal dann fast selber angemeldet, so
- 16 zu sagen.
- 17 K: Mhm.
- 18 I: Hält dich die Frau Lehrerin aber wahrscheinlich eh ausgewählt, weil-
- 19 K: Ja.
- 20 I: Ich glaub, du passt ja ganz gut in die Schreibwerkstatt, warum glaubst du, passt du denn
- 21 gut?
- 22 K: Weil ich- gern Geschichten schreibe- groß
- 23 I: Mhm. Du hast mir schon gesagt, was dich so interessiert, also lesen, Tagebuch schreiben,
- 24 ah- was hast du noch gesagt?
- 25 K: Klavierspielen.
- 26 I: Klavierspielen. Ah gut, gibt's sonst noch irgendwas, was du gerne machst?
- 27 K: Ja. Meine Schwester bekommt immer Geschenke und die sind immer gesichert, die kann
- 28 nur ich aufbauen und sie nicht. Das bau ich dann gerne auf. (lacht)
- 29 I: Mhm. Ah- denk einmal darüber nach, was dir in deinem Leben ganz besonders
- 30 wichtig ist, was du unbedingt brauchst, damit du dich wohlfühlst.
- 31 K: Bücher, sehr stark
- 32 I: Und in der Schule, was brauchst du da, damit du dich wohlfühlst?
- 33 K: (5) Meine Freundin, die K. sehr stark
- 34 I: Wie, wie ist es dann in der Schreibwerkstatt, da ist die K. nicht dabei, was brauchstest du
- 35 da, damit du dich wohlfühlst?
- 36 K: (1) Einfach Ruhe, damit ich meine Geschichten schreiben kann, sehr stark
- 37 I: Erzähl mir mal, was du bis jetzt in der Schreibwerkstatt schon alles gemacht hast!
- 38 K: Mhm die Oster- und Weihnachtsrätsel, die's manchmal gibt und letztes Jahr hab ich fast
- 39 die ganze Zeit an der Personenbeschreibung gearbeitet.
- 40 I: Stimmt, da kann ich mich erinnern. Und jetzt gerade? Was machst du jetzt gerade in der
- 41 Schreibwerkstatt?
- 42 K: Mhm Ahm, Osterhase, Frühlingstraum.
- 43 I: Mhm. Interessant. Welche Textart schreibst du denn am liebsten?
- 44 K: Gedichtssachen, groß
- 45 I: Und welche Aufgaben machst du am liebsten? Eher knifflige oder eher leichte?
- 46 K: (2) Mhm. So mittel/ Schon schwer, aber auch nicht zu schwer.
- 47 I: Mhm. An welche Aufgaben kannst du denn besonders gut lösen, welche Art von
- 48 Aufgaben? Jetzt, bezogen auf die Schreibwerkstatt.
- 49 K: Mhm (3) die Rätsel, sehr gut
- 50 I: Mhm. Hast du schon Aufgaben in der Schreibwerkstatt gefunden, die für dich gut waren,
- 51 also die du gerne gelöst hast?

sehr wichtig

Abstract

Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit schulischer Begabungsförderung. Konkret behandelt sie Aspekte rund um die Konzeption der Enrichmentform „Spezialkurs“ aus Sicht von Volksschülern/-innen. Dazu werden bereits beschriebene Konzepte aus der Fachliteratur diskutiert und mit den im Rahmen einer Befragung von zehn Volksschülern/-innen getätigten Aussagen verglichen.

Dadurch soll zum einen festgestellt werden, welche Ansprüche Volksschulkinder an einen Spezialkurs erheben. Zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich diese Ansprüche von den in der Literatur beschriebenen Konzepten unterscheiden.

Am Ende der Arbeit kann aufgrund der erhobenen Daten ein neuer Konzeptvorschlag für Spezialkurse vorgestellt werden.

English

This master's thesis deals with gifted education in primary school. In particular, the thesis discusses some aspects concerning concepts for pull-out-programs in the primary-school-student's point of view. For that purpose, concepts, which have already been described in literature, will be compared with the children's demands.

On the one hand, this should characterize the children's demands. On the other hand, a description of differences between the children's demands and already described concepts in literature should be achieved.

In the end of the master's thesis a new suggestion for concepts for pull-out-programs in primary schools can be presented.

Lebenslauf

<i>Name</i>	Veronika Mandl BEd (geb. Lässig)	
<i>Ausbildung</i>	1995 - 1999	VS Knollgasse, WIEN
	1999 - 2007	BG&BRG19, WIEN
	2007 - 2010	Bachelorstudium Lehramt für Volksschulen und Lehrgang Religion, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (Standort Wien)
	Seit 2010	Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
<i>Sprachen</i>	Deutsch, Englisch, Französisch, Latein (kleines Latinum), Spanisch (Grundkenntnisse)	
<i>Zusatzqualifikationen</i>	2010 - 2012	Lehrgang „Expert in Gifted Education“ am Institut TIBI
	Jänner 2012	Mitarbeit an einer Publikation des Instituts TIBI: „Begabungen entfalten – Persönlichkeit(en) bilden. Pädagogische Förderkonzepte in Theorie und Praxis.“ mit dem Beitrag: „Tanz als Katalysator“
<i>Berufliche Tätigkeit</i>	2007 - 2010	Geringfügig beschäftigt in der Tanzschule Willy Elmayer-Vestenbrugg Ges.m.b.H
	2010 - 2011	Volksschullehrerin - Teamlehrerin
	Seit 2011	Klassenführende Volksschullehrerin