MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

"(Hoch-)Begabung und deren Förderung im Deutschunterricht

Eine Bestandsaufnahme des Verständnisses von (Hoch-)Begabung in Deutsch und Förderkonzepten in der österreichischen Sekundarstufe"

verfasst von / submitted by

Hannah Kahofer BEd.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 199 506 525 02
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, Privatdoz.

Danksagung

Mein Dank für die Unterstützung während meiner Studienzeit und bei der Erstellung dieser Forschungsarbeit gilt insbesondere folgenden Personen:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, der sich diesem Thema angenommen hat und mich bei den letzten Schritten meines Studiums bestmöglich betreut hat.

Den neun Lehrpersonen, die sich die Zeit für die Interviews genommen haben.

Meinen Eltern, Alexandra und Stefan, die mich während meines gesamten Lebens unterstützt und gefördert haben und ohne die dieses Studium gar nicht erst möglich gewesen wäre.

Meinem Mann, Daniel, dessen Rückhalt und Hilfe während des Erstellens dieser Arbeit, aber vor allem während meiner ganzen Studienzeit, enorm wichtig für mich waren.

Inhalt

1 Problemaufriss ... 2

2 (Hoch-)Begabung und Deutschdidaktik ... 5

2.1 Kompetenz- und Lernbereiche im Fach Deutsch und deren Bedeutung für die Definition von sprachlich-literarischer (Hoch-)Begabung ... 5

2.2 Definitionsversuche von (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch ... 6

2.3 Eine Auswahl an mehrdimensionalen (Hoch-)Begabungsmodellen ... 10

2.3.1 Das Drei-Ring-Modell nach Renzulli ... 11

2.3.2 Das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller, Perleth und Hany ... 12

2.3.3 Das Modell individualisierter Hochbegabung nach Trautmann ... 14

3 Merkmale und Diagnose sprachlich-literarischer (Hoch-)Begabung ... 15

3.1 Persönlichkeitsmerkmale und Besonderheiten von sprachlich-literarisch (Hoch-) Begabten ... 16

3.1.1 Die Entwicklung von (sprachlich-literarisch) Begabten ... 16

3.1.2 (Hoch-)Begabte und ihre Umwelt ... 17

3.1.3 Leistungsbereitschaft und Leistungsmotivation ... 18

3.1.4 Die Korrelation von Begabung und Kreativität ... 19

3.1.5 Underachievement: Schwache Leistung trotz hoher Begabung ... 20

3.2 Indikatoren für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch ... 21

3.3 Identifikation sprachlich-literarischer (Hoch-)Begabung ... 23

4 Die Förderung von (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch ... 26

4.1 (Hoch-)Begabungsförderung in Deutsch im Lebensraum Schule ... 26

4.2 Sprache als Werkzeug in der Begabungsförderung ... 28

4.3 Ansätze und Methoden für (hoch-)begabungsfördernden Deutschunterricht ... 30

4.3.1 Möglichkeiten der Lernorganisation ... 30

4.3.2 Kreativitätsförderung im Deutschunterricht ... 37

4.3.3 Begabungsfördernder Literaturunterricht ... 38

4.3.4 Die Sprachkommode nach Farkas ... 40

4.3.5 Die Sprachlernbereiche ... 41

4.4 Herausforderungen bei der Begabungsförderung ... 45

4.5 Anforderungen an Lehrpersonen ... 46

5 Konzept der Untersuchung ... 49

5.1 Die Fragestellung ... 49

5.2 Zur Wahl des Forschungsdesigns ... 50

5.3 Entwicklung des Interviewleitfadens ... 52

5.4 Stichprobenwahl ... 53

5.5 Zusammensetzung der Stichprobe und Ablauf der Interviews ... 54

6 Darstellung der Untersuchungsergebnisse ... 55

6.1 Kategorie 1: Merkmale und Kompetenzen von (Hoch-)Begabten im Unterrichtsfach Deutsch ... 56
6.1.1 Definitionsversuche von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch ... 56
6.1.2 Grundlegende Merkmale von (Hoch-)Begabten, die im Fach Deutsch von Relevanz sind ... 57
6.1.3 Kompetenzen von (Hoch-)Begabten im Fach Deutsch ... 59
6.2 Kategorie 2: Möglichkeiten hinsichtlich der Organisation und Gestaltung von (Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht ... 63
6.2.1 Additive Fördermöglichkeiten ... 63
6.2.2 Integrative Fördermöglichkeit: Differenzieren im Unterricht ... 68
6.2.3 Möglichkeiten für additive und integrative Förderung ... 69
6.2.4 Deutschförderung bei (Hoch-)Begabten anderer Bereiche ... 71
6.2.5 Theoretische Untermauerung von begabungsfördernden Unterricht ... 72
6.3 Kategorie 3: Herausforderungen bei der (Hoch-)Begabungsförderung ... 74
6.3.1 Herausforderungen in Bezug auf die SchülerInnen selbst und deren Umfeld ... 74
6.3.2 Herausforderungen hinsichtlich der Schule bzw. der Institution ... 76
6.4 Kategorie 4: Anforderungen an die begabungsfördernde Lehrperson ... 78
7 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse ... 80
8 Fazit und Ausblick ... 86
9 Literaturverzeichnis ... 89
10 Abbildungsverzeichnis ... 94
11 Anhang ... 95
11.1 Einverständniserklärung ... 95
11.2 Interviewleitfaden ... 96
11.4 Kodierleitfaden ... 97
11.5 Abstract ... 104

1 Problemaufriss

Förderung im Rahmen des Deutschunterrichts ist vermutlich allen Deutschlehrenden ein Begriff. Dabei stehen vor allem die SchülerInnen im Mittelpunkt, die in dem Fach vermehrt Hilfe benötigen. In diesem Zusammenhang gibt es allerdings etwas, das oft vergessen wird – nämlich SchülerInnen mit besonderen Begabungen, sprachlich (hoch-)begabte Lernende, die mehr lernen und mehr machen möchten, als im regulären Deutschunterricht vorgesehen ist. Der Fokus im Unterrichtsalltag liegt augenscheinlich darauf, Unterrichtsgestaltung zu vereinfachen, um alle Lernenden anzusprechen. Dabei bleiben allerdings Lernende am anderen Ende des Leistungsspektrums auf der Strecke. Schule hat jedoch die Aufgabe, nicht nur Lernende, denen der reguläre Unterrichtsstoff schwer fällt zu fördern, sondern auch jene, denen der reguläre Unterrichtstoff sehr leichtfällt und die etwas darüber hinauskönnen. Das heißt, dass alle SchülerInnen ihrem Niveau entsprechend gefördert werden müssen, wie es das Rechtsinformationssystem des Bundes (2019) anmerkt:

> Die Schülerinnen und Schüler haben vielfältige und unterschiedliche Fähigkeiten, die je nach deren Entwicklungsstand sowie nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern.

Nur wenige Lehrende wissen darüber Bescheid, wie eine solche (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch überhaupt aussehen könnte und wie damit umzugehen ist, was die Förderung nicht gerade vereinfacht. Dies liegt vermutlich nicht zuletzt daran, dass im Rahmen des Lehramts für Deutsch, wenn man nicht rein zufällig eine Lehrveranstaltung zu diesem Thema findet, kein Wörtchen über eine sogenannte (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch verloren wird. Eine weitere Problematik, die zu diesem Dilemma führt, ist die Tatsache, dass die Begabungsförderung im Fach Deutsch nicht nur in der Institution Schule und in der LehrerInnenbildung zu wenig Platz findet, sondern auch in der Deutschdidaktik sowie in der Hochbegabungsforschung. Bisher gab es kaum wissenschaftliche Diskurse zu dieser Thematik, deswegen ist hier laut Katarina Farkas (2013) noch ein gewisses Potential zu verorten. Demzufolge fällt der aktuelle Forschungsstand eher bescheiden aus, weswegen im Laufe der Arbeit teilweise auf allgemeingültige Konzepte aus der Hochbegabungsforschung zurückgegriffen werden muss.

Ein wesentlicher Schritt, um diesem Problem entgegen zu wirken, ist in erster Linie das Informieren von Deutschlehrenden über (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch und deren Förderung. Wie aber sieht eine (Hoch-)Begabung in Deutsch aus und woran ist diese zu

erkennen? In welchen und vor allem in wie vielen Bereichen müssen Lernende besondere Leistungsvoraussetzungen mitbringen, um als (hoch-)begabt zu gelten? Was kann für diese Kinder und Jugendlichen in der Schule getan werden und wie kann begabungsfördernder Unterricht gestaltet werden? Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Begabungsförderung und was muss eine Lehrperson können, um den Anforderungen gerecht zu werden? Fragen wie diese warfen sich im Rahmen des Entstehens meiner Bachelorarbeit im Fach Psychologie und Philosophie auf, welche sich mit der schulinternen Hochbegabungsförderung im Allgemeinen befasste. Im Rahmen der Beschäftigung mit diesem Thema wurde klar, dass es kaum Informationen zur (Hoch-)Begabungsförderung im Fach Deutsch gibt, was wesentlich zur Idee für die vorliegende Forschungsarbeit beitrug.

Diese Masterarbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, das Thema (Hoch-)Begabung bereits unterrichtenden und zukünftigen Deutschlehrpersonen näher zu bringen und Möglichkeiten eines fördernden Deutschunterrichts darzulegen. Es soll aufgezeigt werden, was unter einer sprachlichen (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch zu verstehen und woran diese zu erkennen ist. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den Umgang von Deutschlehrenden mit der Förderung von besonders begabten SchülerInnen im Fach Deutsch zu erforschen. Dabei wird sowohl deren Verständnis von (Hoch-)Begabung in Deutsch als auch die konkrete Umsetzung in ihrem Unterrichtsalltag untersucht. Darüber hinaus soll auf Herausforderungen, welche die Begabungsförderung im Deutschunterricht mit sich bringen und die Kompetenzen der begabungsfördernden Lehrpersonen eingegangen werden. Folgende Forschungsfragen soll die vorliegende Masterarbeit beantworten:

- Was verstehen Lehrpersonen der Sekundarstufe unter einer (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch und woran lässt sich diese erkennen?
- Wie gestalten Lehrpersonen der Sekundarstufe begabungsfördernden Deutschunterricht und inwiefern legen sie diesem theoretische Konzepte zugrunde?
- Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen der Sekundarstufe hinsichtlich der Herausforderungen in der Begabungsförderung und welche Anforderungen werden an sie gestellt?

Als theoretische Basis fungieren diverse Erkenntnisse zu (Hoch-)Begabung und Begabungsförderung aus der Hochbegabungsforschung sowie der Deutschdidaktik. Um ein erstes Bild von (Hoch-)Begabung im Allgemeinen, aber auch speziell im Falle des Deutschunterrichts zu zeichnen, wird der (Hoch-)Begabungsbegriff differenziert dargestellt und anschließend mit dem Fach Deutsch in Verbindung gebracht. Auch wenn es sich bei der

vorliegenden Forschungsarbeit um eine Arbeit aus der deutschdidaktischen Perspektive handelt, ist die Darstellung von Modellen und Konzepten, welche sich auf (Hoch-)Begabung in allen Fachbereichen beziehen, unumgänglich. Das hat den Grund, dass erstens ein grundsätzliches Wissen für eine Beschäftigung mit (Hoch-)Begabung sowie Begabungsförderung im Unterrichtsfach Deutsch notwendig ist, da die Grenzen teilweise verschwimmend sind und zweitens in der Deutschdidaktik bis dato kaum eigene Konzepte in diesem Zusammenhang vorhanden sind. Sowohl allgemeingültige Merkmale für (Hoch-)Begabung als auch Indikatoren, die im Speziellen auf eine besondere Begabung im Fach Deutsch hindeuten können, werden erläutert. Im allgemein gehaltenen Bereich wurden einzelne Teile aus meiner zuvor genannten Bachelorarbeit zur (Hoch-)Begabungsförderung als Grundbasis herangezogen und erweitert. Neben der Definition und den Merkmalen liegt das Hauptaugenmerk im Theorieteil auch auf dem begabungsfördernden Deutschunterricht, wobei auf verschiedene Methoden und Ansätze eingegangen wird.

Die anschließende empirische Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsansatz. Dazu werden insgesamt neun Deutschlehrende interviewt, deren Aussagen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet werden. Methodisch wird so vorgegangen, dass zuerst die theoretische Basis erarbeitet wird und anschließend die Interviews geführt werden. Somit kann der Interviewleitfaden bereits auf das Forschungsinteresse ausgerichtet werden. Im Rahmen dieser Untersuchung soll unter anderem erforscht werden, was einzelne Deutschlehrpersonen unter einer (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch verstehen und wie eine solche gefördert werden kann. Ausgehend von deren exemplarischen Erfahrungsberichten soll ein Einblick in die Schulpraxis gewonnen werden, der anschließend mit der Theorie in Bezug gesetzt werden kann.

2 (Hoch-)Begabung und Deutschdidaktik

Um über (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch sprechen zu können, ist die Frage danach, was genau darunter zu verstehen ist, unausweichlich. Kann beispielweise eine erfolgreiche Autorin als sprachlich (hoch-)begabt bezeichnet werden oder doch eher eine Schülerin, die ein Buch nach dem anderen liest? Eine bekannte Poetry-Slammerin oder der Schüler, der mit seinen Reden jeden in den Bann zieht? Ist es der weltberühmte Theaterschauspieler oder die Schülerin, die Literatur analysieren kann, wie niemand sonst in der Klasse? Was muss jemand können oder wissen, um als sprachlich (hoch-)begabt zu gelten? Und wie umfassend muss diese Begabung sein, damit die Rede von (Hoch-)Begabung gerechtfertigt ist? Diese Fragen versucht das folgende Kapitel zu beantworten.

Die Definition von einer sprachlich-literarischen Begabung in Deutsch ist nicht einfach, da das Unterrichtsfach Deutsch überaus umfangreich ist. In der vorliegenden Arbeit wird ausschließlich (Hoch-)Begabung in der Bildungssprache Deutsch behandelt und damit wird Deutsch als Zweit- und Fremdsprache außer Acht gelassen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Sprache von Beginn an gesprochen und ab da im Alltag ständig verwendet wird. Auch in der Schule spielt Deutsch eine unersetzbare Rolle, da sie nicht nur für den Deutschunterricht an sich, sondern auch in allen anderen Fächern relevant ist. Es werden Sachtexte gelesen, Arbeitsaufträge erfasst, Geschichten geschrieben, Referate gehalten und lyrische Texte analysiert. Deutsch wird in beinahe jedem Bildungs- sowie Lebensbereich benötigt und manche Menschen erbringen dann in einem oder sogar in allen Bereichen der Sprache außergewöhnliche Leistungen.

2.1 Kompetenz- und Lernbereiche im Fach Deutsch und deren Bedeutung für die Definition von sprachlich-literarischer (Hoch-)Begabung

Um das vielseitige Phänomen Deutsch besser verstehen zu können, ist eine Bündelung der verschiedenen Kompetenz- und Lernbereiche sinnvoll. Dies ist ein Versuch der Differenzierung vermeintlich autonomer Tätigkeitsfelder des Faches (von Brand 2016:39). Nach wie vor herrscht keine Einigkeit bezüglich einer Abgrenzung von Kompetenzen im Fach Deutsch. Ein viel vertretener Ansatz ist jener, welcher auch für die nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und ebenso für die vorliegende Forschungsarbeit herangezogen wird. Im Rahmen dieses Abgrenzungsversuches hat Willenberg (2007:8) folgende Kompetenzbereiche vorgeschlagen:

- Sprechen und Zuhören
- Lesen – Umgang mit Texten und Medien

- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
- Schreiben

Bei dieser Abgrenzung handelt es sich lediglich um eine Möglichkeit von vielen und beinhaltet somit nicht alle möglichen Bereiche, sondern nur eine Auswahl. Unter anderem gehören auch die Bereiche Literatur, Medien und Theater zu den Kompetenzen im Fach Deutsch, wobei diese in den Bereich *Lesen – Umgang mit Texten und Medien* nach Willenberg (ebd.) integrierbar sind. Tilman von Brand (2016:39) weist darauf hin, dass bei dem Versuch, die verschiedenen Kompetenzbereiche im Deutschunterricht zu bündeln, eine Bewusstmachung darüber, dass die Bereiche nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind und oft stark ineinandergreifen, wichtig ist. Dies ist beispielsweise bei der Rechtschreibung der Fall, welche sowohl in die Kategorie *Schreiben* als auch zu *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* passen würde. Eine Unterrichtseinheit zu Literatur wiederum könnte alle vier Bereiche berühren, da das literarische Werk gelesen wird, es wird darüber gesprochen, eventuell sogar geschrieben und auch die Sprache des jeweiligen Autors kann untersucht werden.

Was genau bedeutet dies für eine sprachliche (Hoch-)Begabung? Das gegebene Beispiel macht deutlich, dass die verschiedenen Bereiche im Fach Deutsch nicht isoliert zu betrachten sind, sondern immer integrativ. Das ist für die Beschäftigung mit (Hoch-)Begabungen insofern von Relevanz, da jedes sprachliche Produkt sowohl von einer als auch von mehreren Begabungen zeugen kann (Farkas 2014a:67). Eine sprachliche (Hoch-)Begabung muss also nicht zwingend alle Kompetenzbereiche betreffen. Beispielsweise könnte eine Person hervorragende literarische Texte fabrizieren und trotzdem fällt das Sprechen und Zuhören schwer. Farkas (2014a:68) weist darauf hin, dass, je nach Begabungsdomäne, die Ausprägung einzelner Kompetenzen unterschiedlich ist und sich nicht zwingend einander bedingen.

Farkas (ebd.) macht deutlich, dass es bei sprachlicher Leistungsexzellenz nicht nur um großen Namen geht, sondern auch um sprachliche Begabung bei einer Profession. Hervorragende sprachliche Kompetenzen können bei beruflichem Erfolg eine wesentliche Rolle spielen – dies wäre bei JournalistInnen, LektorInnen oder auch PsychoanalytikerInnn der Fall, um nur einige zu nennen. Darüber hinaus können auch Lernende, also SchülerInnen, außergewöhnliche sprachliche Begabungen zeigen. Welche Indikatoren hier im Besonderen von Relevanz sind, wird im Kapitel 3.2 genauer in den Blick genommen.

2.2 Definitionsversuche von (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch

Im Fokus dieses Kapitels steht der Definitionsversuch von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch. Zuvor stellt sich aber die Frage, was unter (Hoch-)Begabung, unabhängig von bestimmten

Begabungsbereichen, zu verstehen ist und welche Definition der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

Bezüglich der Definition von Hochbegabung herrscht in der Wissenschaft Uneinigkeit. Grundlegend für die Begriffsbestimmung ist eine Differenzierung zwischen Talent, Begabung und Hochbegabung. Talent kann laut dem österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2018) als „das Potential für besondere Leistungen in einem spezifischen Bereich" beschrieben werden. Dazu zählen in erster Linie Fähigkeiten, wie zum Beispiel singen, tanzen oder zeichnen (Weyringer 2013: 366). Unter dem Begriff Begabung ist „das Potential eines Menschen zu außergewöhnlichen Leistungen" zu verstehen und umfasst logisch-mathematische, sprachliche, visuell-räumliche, motorische, musikalische sowie sozial-emotionale Fähigkeiten (ÖZBF 2018). Sowohl Begabung als auch Talent kann mit dem Begriff „besondere Leistungsvorraussetzung" gleichgesetzt werden (Hengstschläger 2008:26). Demzufolge bringen genetische Leistungsvoraussetzungen alleine keine besonderen Leistungen hervor, sondern entfalten sich erst durch eine fördernde Umwelt (Hengstschläger 2008:26). Der vorausgehenden Definition von Begabung entsprechend, gilt jemand mit einem extrem hoch ausgeprägtem Entwicklungspotential als hochbegabt (Preckel 2013:12). Die Differenzierung zwischen Begabung und Hochbegabung basiert demnach auf einer sehr geringen Niveaustufe. An dieser Stelle muss betont werden, dass (Hoch-)Begabung nicht meint, es gäbe begabte und unbegabte Menschen. Vermutlich hat jeder Mensch eine Begabung beziehungsweise ein Begabungspotential. Jedoch ist hier nicht die Rede von „Allgemeinbegabung", sondern von einer „Sonderbegabung" (Fritzsche 1988:348). Das heißt, dass die Begabung auf bestimmte Leistungsbereiche ausgerichtet ist und Begabte in diesem bestimmten Terrain etwas besser können als andere (ebd.).

Im Zuge der langjährigen Forschung im Bereich der Hochbegabung entstanden unzählige Definitionen. Unter dem Aspekt des Intelligenzquotienten gelten Personen ab einem IQ von mindestens 130 als hochbegabt (Weyringer 2013:366). In der modernen Hochbegabungsforschung dient ein hoher Intelligenzquotient jedoch nicht mehr als einziger Faktor für die Definition einer Hochbegabung, sondern es werden verschiedene Leistungsbereiche, auch nicht-intelektuelle, herangezogen (ÖZBF 2018). Intelligenz kann nicht als alleinige Identifikationsgrundlage für Hochbegabung dienen, da darunter die Fähigkeit, Probleme zu lösen, zu verstehen ist und Problemlösung mehr ist, als jene Fähigkeiten, die in herkömmlichen Intelligenztests gemessen werden können (Weyringer 2013:366). Da Intelligenz als Grundbaustein für Hochbegabung nicht reicht, inkludiert Hochbegabung nach Renzulli (2011:83) zusätzlich zu dieser die Aufgabenbewältigung und die Kreativität. Ein

wesentlicher Bestandteil der sogenannten Aufgabenbewältigung ist eine positive Motivationshaltung (Renzulli 2011:84). Das ÖZBF (2018) erachtet die Kreativität in Korrelation mit Hochbegabung ebenso als wesentlich. Kreativität meint in diesem Kontext die Erschaffung von Neuem und Nützlichem (ÖZBF 2018). In diesem Zusammenhang spielt das passende Umfeld abermals eine wichtige Rolle (ebd.). Weiters können unter anderem eine sehr schnelle Auffassungsgabe, hohe Lern- und Differenzierungsfähigkeit, kreative und eigenständige Verarbeitung komplexer Phänomene, früher Spracherwerb sowie Finden und Erfinden ungewöhnlicher Gedankengänge als Indikatoren für Hochbegabung fungieren (BMBF 2000:9).

In der vorliegenden Arbeit werden die Begrifflichkeiten Hochbegabung sowie Begabung unter dem Sammelbegriff (Hoch-)Begabung zusammengefasst, da für das Forschungsvorhaben eine Differenzierung nicht notwendig ist und diese, wie bereits vorhin erwähnt, auf geringen Unterschieden fußt. Unter (Hoch-)Begabung ist, auf den zuvor erläuterten Definitionen basierend, die Voraussetzung für besondere Leistungen zu verstehen, die sich unter verschiedenen Faktoren wie beispielsweise Umwelt, Leistungsmotivation und Kreativität entfalten kann. Demzufolge handelt es sich um ein Zusammenspiel von Anlage und Umwelt.

(Hoch-)Begabung kann in vielen verschiedenen Bereichen vorkommen. Zwei für den Schulalltag relevante Formen der Hochbegabung sind beispielweise die mathematisch-logische und die sprachliche Hochbegabung. Beide Formen der Hochbegabung sind dem intellektuellen Fähigkeitsbereich zuzuschreiben (Perleth & Doerfel-Baasen 2012:51). Während sich die Wissenschaft beispielsweise mit der mathematischen oder der musischen Hochbegabung bereits seit längerer Zeit beschäftigt, befindet sich die sprachliche Hochbegabung noch nicht ganz so lange im Blickfeld der Hochbegabungsforschung. Die sprachliche (Hoch-)Begabung bezieht sich in den meisten Fällen auf das Lernen von Fremdsprachen, obwohl auch im Bereich der Erstsprache eine besondere Begabung vorhanden sein kann.

In der Hochbegabungsforschung gibt es eine Vielzahl an Modellen zur Beschreibung von Hochbegabung, wobei nicht alle auch auf die sprachliche Hochbegabung eingehen. Gardner (2006) stellt unter anderen die *Sprachliche Intelligenz* als eigenständige Begabungsform dar. Darunter ist eine besondere Sensibilität gegenüber Wortbedeutungen sowie die Effektivität sprachlicher Gedächtnisleistung zu verstehen (ebd.). An dieser Sichtweise von *Sprachlicher Intelligenz* ist bereits zu erkennen, dass hierbei der Fokus eher auf dem Lernen von Fremdsprachen liegt. Dem ähnlich ist das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller (2000a). Dieses Begabungsmodell wird gemeinsam mit anderen im Kapitel 2.3 näher

beleuchtet. Von der zuvor angesprochenen Fremdsprachenfokussierung zeugt auch die Definition von Sprachbegabung nach Glück (2016:635):

> In der Sprachwiss[enschaft] weitgehend abgelehnte, aber allgemein verbreitete Auffassung, nach der sich die Menschheit in Gruppen mit angeborener größerer oder kleiner S[prachbegabung] teilt. In der Tat gibt es den Fall, dass sich einzelne polyglotte Personen mit erstaunlich erscheinender Leichtigkeit und Geschwindigkeit viele Spr[achen] aneignen ebenso wie den Fall, dass Personen trotz eifrigen Bemühens schon an einer Fremdsprache scheitern. Ob dies mit »Begabung«, d.h. einer biolog[ischen] Disposition, erklärt werden kann, ist unklar, denn beim Spracherwerb spielt eine Vielzahl kognitiver, affektiver, sozialer, ling[uistischer] und allgemein biograph[ischer] Faktoren eine Rolle.

Es wird ersichtlich, dass die sprachliche Begabung hier lediglich auf den Erwerb mehrerer Sprachen bezogen wird. In einschlägigen Lexika ist dies die einzige Definition von sprachlicher Begabung (Laudenberg 2004:88). Eine offizielle Definition von Begabung, geschweige denn von Hochbegabung, im Deutschunterricht sucht man in der Hochbegabungsforschung oder in der Deutschdidaktik vergeblich (Farkas 2013; Farkas 2014a; Laudenberg 2013;). Trautmann (2007) versucht die *sprachliche Hochbegabung* zu beschreiben und sieht diese als ein Zeichen einer „hocheffizienten Sprach- und Informationsverarbeitung“. Er beschreibt dies folgendermaßen:

> Sprachliche Intelligenz zeigt sich in der und durch die Produktion von mündlicher und/oder schriftlich fixierter Sprache im Zusammenhang mit den sich daraus ergebenden Möglichkeitskomplexen (Erzählen, Dichten, Erörtern, Argumentieren, Humor und Satire, begriffliches Einordnen und Ausschließen, Vergleichen, symbolisches Denken ect. pp.). (Trautmann 2007:156)

Trautmanns Definition von sprachlicher Begabung ist recht allgemein gehalten, bezieht sich aber, im Gegensatz zu der Definition von Glück (2016), tatsächlich auf die sprachliche Begabung im Deutschunterricht, nimmt alle Facetten der deutschen Sprache mit auf und ist damit auf eine (Hoch-)Begabung im Bereich der Erstsprache anzuwenden.

Ein wesentlicher Teil dieser Vielseitigkeit ist die Literatur und damit auch die Literaturdidaktik. Daher sind, wenn auch nicht viele, Definitionsversuche von literarischer Begabung zu finden. Unter anderem beschäftigt sich Joachim Fritzsche bereits seit den 1980er Jahren damit und definiert die literarische Begabung als „ein besonderer Sinn und ein überdurchschnittliches Verständnis für erzählende, lyrische, dramatische Literatur sowie ein Interesse am Produzieren solcher Literatur.“ (Fritzsche 1988:349) Fritzsche (2000) spricht daher auch von einer *sprachlich-literarischen Begabung*. Laut dem Autor zeichnen sich sprachlich besonders befähigte SchülerInnen durch folgende Merkmale aus: „Ein besonderes Interesse an Literatur,

freiwilliges, spontanes Schreiben literarische Texte, Aufmerksamkeit für sprachlich-literarische Gestaltung, Kreativität.“ (Fritzsche 2000:186)

Fritzsche (ebd.) geht es bei einer Sprachbegabung demnach weniger um Kompetenzen wie beispielsweise *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, sondern um die literarische Begabung und um das Interesse für das Produzieren kreativer Texte. Dies wäre primär den Kompetenzbereichen *Schreiben* und *Lesen* zuzuordnen. Interessant ist, dass für Fritzsche (2000:186) diese Sprachbegabung nicht nur auf die literarische Intelligenz beschränkt ist, sondern auch die *interpersonale Intelligenz* nach Gardner (2006) beziehungsweise die *Soziale Kompetenz* bei Heller, Perleht und Hany (2000a) von Relevanz ist. Dies begründet Fritzsche (2000:186) damit, dass das Interesse am Seelischen und Sozialen als Kennzeichen für eine literarische Begabung zu sehen sind.

All diese Definitionen sind jedoch nur als Definitionsversuche einzustufen und können nicht verallgemeinert werden, da kaum Untersuchungen zu dieser Thematik vorliegen und somit auch nicht empirisch gestützt sind. Man weiß weder sicher, welche Fähigkeiten sprachlich Begabte aufzeigen müssen, um als (hoch-)begabt zu gelten und man weiß auch nicht, welche Berufe sprachlich Begabte ergreifen. Weiters liegen keinerlei Befunde dazu vor, ab wann und wie sprachlich Begabte auffallen und wie diese effizient gefördert werden können. Derzeit existierende Definitionen und Konzepte zur sprachlichen Hochbegabung fußen einzig und alleine auf diversen nicht spezifischen Begabungsmodellen sowie auf im Schulalltag gesammelten Erfahrungen.

2.3 Eine Auswahl an mehrdimensionalen (Hoch-)Begabungsmodellen

Ausgehend davon, dass unter einer Hochbegabung „die individuelle Befähigung für herausragende Leistungen“ (Heller 2000a:39) zu verstehen ist und diese sich nur unter bestimmten internen und externen Faktoren entwickeln kann, darf eine Hochbegabung nicht nur am Intelligenzquotienten gemessen werden, wie in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach betont wurde. Diese Annahme bestätigt unter anderem die Terman-Studie, die im Jahr 1921/22 an der Stanford University in Kalifornien durchgeführt wurde (Preckel 2013:51). Für diese Studie wurden Kinder und Jugendliche mit einem IQ von mindestens 140 herangezogen und wurden dann bis in das fortgeschrittene Erwachsenenalter begleitet. Jedoch entwickelte sich keine/r der StudienteilnehmerInnen zu einem *kreativen Genie,* während zwei Kinder, welche aufgrund eines zu niedrigen IQs aussortiert wurden, später Nobelpreisträger wurden. Hinsichtlich des in der Studie verwendeten Begriffs *Genie* ist anzumerken, dass dieser im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs kaum verwendet wird und eher kritisch zu betrachten

ist. Um aber noch einmal auf die IQ-Debatte zurück zu kommen – der Intelligenzquotient ist als Definitionsgrundlage für eine (Hoch-)Begabung nicht ausreichend. Das heißt, dass der IQ die Basis für Potential von besonderer Leistung darstellen kann, aber in keiner Weise automatisch zu großartigen Leistungen führen muss.

Aus diesem Grund lassen neuere Begabungskonzepte den IQ im Großen und Ganzen außer Acht oder messen diesem zumindest nicht allzu viel Bedeutung bei und widmen sich vielfältigeren Faktoren, die auf eine (Hoch-)Begabung hinweisen können. Man geht davon aus, dass Leistung und Leistungsexzellenz nie nur auf einer Ursache basieren, sondern multifaktoriell bedingt sind (Preckel 2013:21). Unter mehrdimensionalen Hochbegabungskonzepten sind jene Modelle zu verstehen, die außergewöhnliche Leistungen umfassend abbilden und verschiedene Begabungsfaktoren und Leistungsbereiche sowie Persönlichkeits- und Umweltmerkmale heranziehen (ebd.). Im Weiteren werden drei verschiedene mehrdimensionale Hochbegabungsmodelle, die für das Konzept der sprachlich-literarischen (Hoch-)Begabung von Relevanz sind, kurz skizziert. Alle hier vorgestellten Modelle sprechen in erster Linie von Hochbegabung. Trotzdem können diese auf das Konzept der Begabung angewandt werden, da diese ebenfalls als multifaktoriell zu sehen ist.

2.3.1 Das Drei-Ring-Modell nach Renzulli

Eines der ersten mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle entwickelte Joseph Renzulli in den 70er-Jahren (Laudenberg 2014:705). Laut Renzulli (2011) ergibt sich die Hochbegabung als Schnittmenge von drei gleichwertigen Personenmerkmalen – hohe intellektuelle Fähigkeit, Motivation und Kreativität.

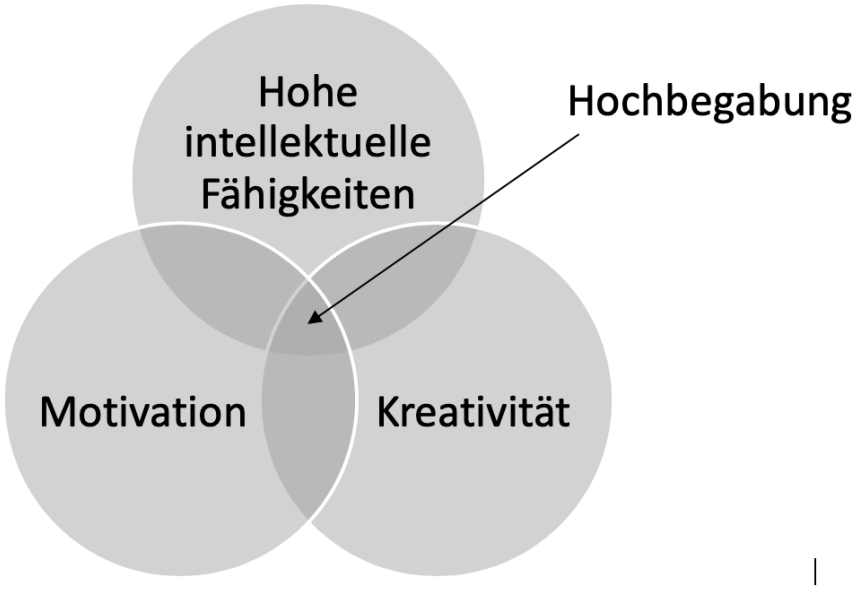

Abb. 1: Drei-Ringe-Modell nach Renzulli (2011)

Der Bereich *Hohe intellektuelle Fähigkeiten* beinhaltet jegliche Konzepte kognitiver Fähigkeiten, wie beispielsweise Intelligenzfaktoren und Schulleistungen (Renzulli 2011:83-84). Unter Motivation oder auch Aufgabenverpflichtung ist die Fähigkeit zu verstehen, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache zu beschäftigen. Es geht sowohl um kognitive sowie emotionale als auch um eine motivationale-volitive Komponente (Renzulli 2011:84-85). Hier steht demnach die Freiwilligkeit und das Interesse im Mittelpunkt, wie es auch Fritzsche (2000) in seiner Definition von sprachlicher Begabung betont. Ein Kind kann ein noch so großes Begabungspotential aufweisen - wenn es sich nicht für den jeweiligen Begabungsbereich interessiert, wird es diese Begabung nicht weiterentwickeln können. Die zweite Komponente *Kreativität* meint in diesem Zusammenhang das originelle, produktive, flexible und individuelle Vorgehen beim Lösen von Aufgaben (Renzulli 2011:86). Dazu gehört für Renzulli (ebd.) auch die Sprache, wobei er beispielsweise das Verfassen von lyrischen oder journalistischen Texten anführt.

An diesem Konzept ist bereits gut erkennbar, dass (Hoch-)Begabung nicht lediglich aus einem Bereich, wie zum Beispiel hoher Intelligenz, entstehen kann, sondern eines Zusammenspiels aus mehreren Aspekten bedarf. Doch muss darauf hingewiesen werden, dass die Gewichtung der einzelnen Bereiche bei jedem Individuum anders sein kann und hier keine Generalisierungen möglich sind. Kritisch zu sehen ist laut Preckel (2013:22) vor allem das Fehlen von empirischen Studien zu diesem Konzept. Dies liegt unter anderem daran, dass die Wechselwirkungen in diesem Modell offenbleiben, wodurch die empirische Prüfbarkeit erschwert wird. Außerdem werden soziale Faktoren nicht berücksichtigt, obwohl diese eine potenzielle Hochbegabung wesentlich beeinflussen können (Trautmann 2005:14).

2.3.2 Das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller, Perleth und Hany

Eines der wohl einflussreichsten mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle ist das *Münchner Hochbegabungsmodell,* welches historisch im Jahr 2000 einzuordnen ist. Dieses Modell ist für die Diskussion über sprachlich-literarische Begabung deswegen zu berücksichtigen, weil es aufzeigt, dass der Intelligenzquotient allein für die Identifikation von Hochbegabung nicht ausreicht (Laudenberg 2013:707). Die drei Autoren versuchten mithilfe dieses Modells die wesentlichen Kritikpunkte an Renzulli zu beachten und orientierten sich dabei an dem Hochbegabungsmodell von Gagné (Trautmann 2005: 19).

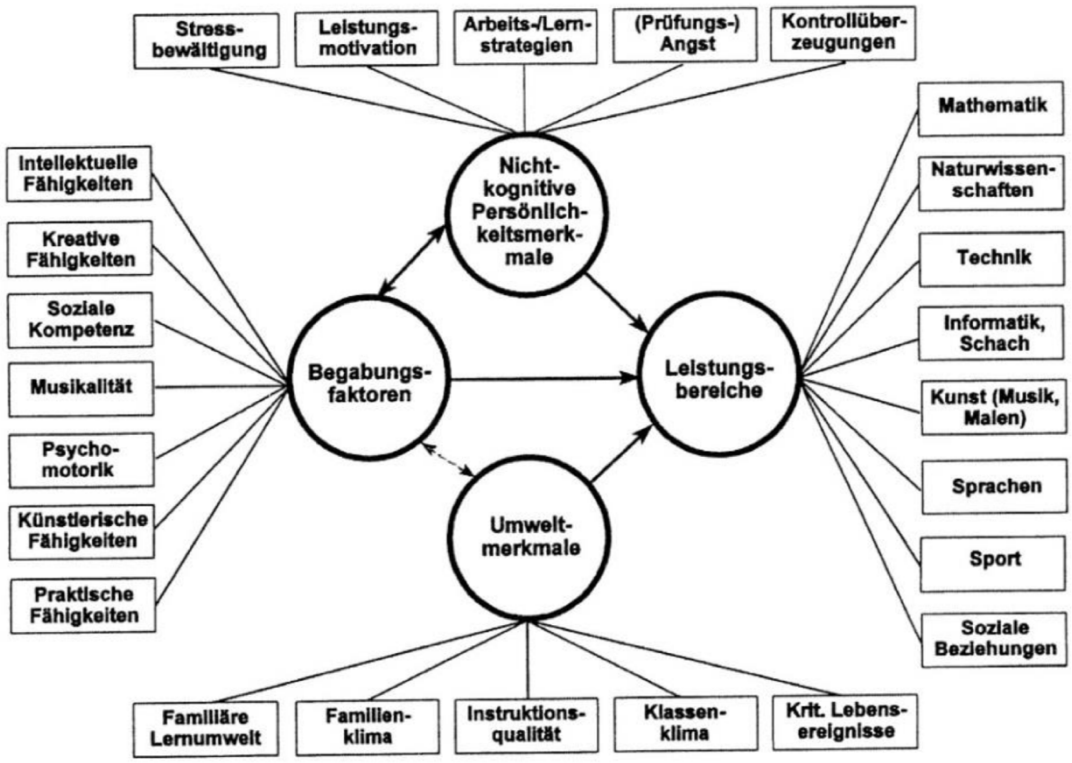

Abb. 2: Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (Heller 2000b)

Die Autoren berücksichtigen bei ihrem Modell Begabungsfaktoren, Persönlichkeitsmerkmale, Umweltmerkmale sowie Leistungsbereiche (Heller 2000a:42). Eine Hochbegabung kann in verschiedenen Begabungsbereichen zum Ausdruck kommen, nämlich im intellektuellen, kreativen, sozialen, musikalischen oder psychomotorischen Bereich, wobei sowohl einer als auch mehrere Begabungsbereiche betroffen sein können (Heller 2000a:1940-41). „Im Münchner Begabungsmodell wird Begabung folglich als ein personeninternes, individuelles Leistungspotenzial gefasst, welches unterschiedlichen Abhängigkeiten unterliegt." (Trautmann 2005:19) Anhand dieses Begabungskonzeptes wird ersichtlich, dass hohe Leistungen im Bereich *Sprachen* alleine nicht zu einer (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch führen können, sondern wesentlich mehr Faktoren mitspielen müssen. Darauf, welche Faktoren das im Deutschunterricht sind, wird im Laufe der vorliegenden Arbeit noch eingegangen.

Problematisch an diesem Konzept ist unter anderem der fehlende Einfluss der Umwelt auf nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale, wodurch es zu einer Unterforderung des (hoch-)begabten Kindes kommen kann (Trautmann 2005:20). Außerdem sind manche der Variablen noch nicht ausreichend beschrieben, da diese nicht empirisch befriedigend messbar sind (Preckel 2013:25). Darüber hinaus ist das Münchner Hochbegabungsmodell laut Preckel (2013:26) zu stark auf das Individuum konzentriert, während äußere Einwirkungen sowie komplexe Wechselwirkungen vernachlässigt werden.

2.3.3 Das Modell individualisierter Hochbegabung nach Trautmann

Ein etwas neueres Hochbegabungsmodell, welches im Jahr 2003 veröffentlicht wurde, stammt von Thomas Trautmann. Trautmann (2007) betont, dass Begabung situationsbezogen betrachtet werden sollte und eine individuelle Mischung aus vielfältigen Begabungselementen aus Anlagen, Umweltfaktoren und dem Selbst ist. All diese Elemente sind individuell unterschiedlich gewichtet, was durch das Mikadomodell verdeutlicht werden soll.

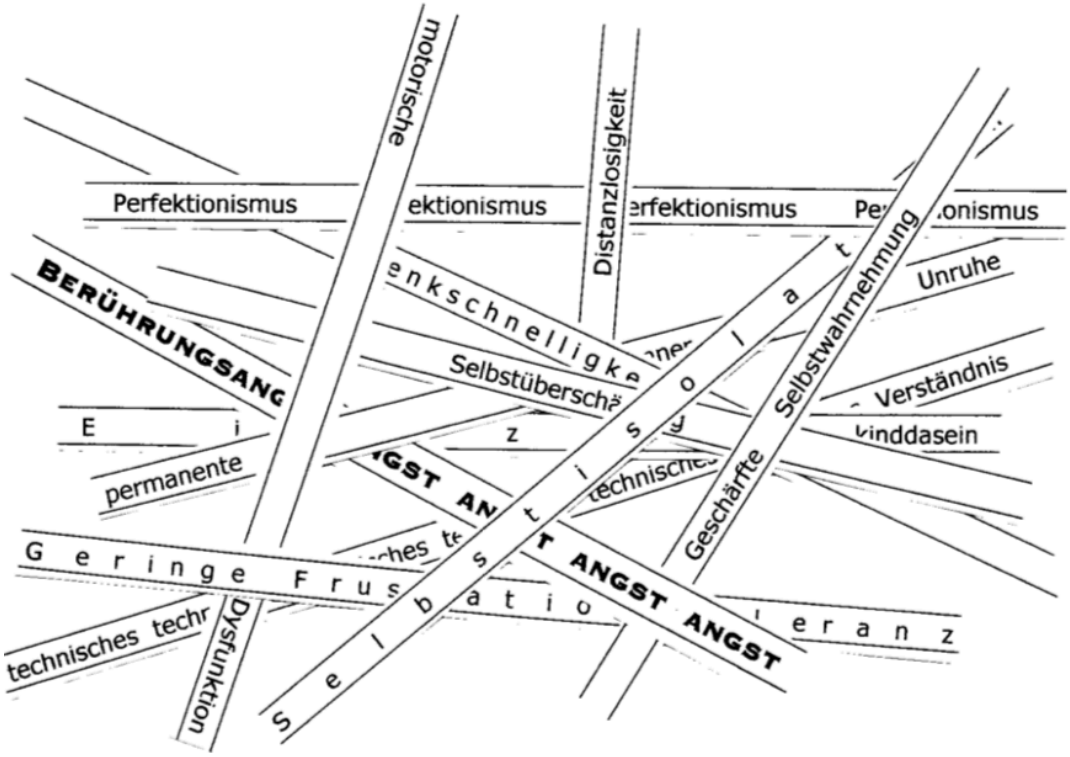

Abb. 3: Mikadomodell nach Trautmann (2007)

Zu den *Begabungsfaktoren* zählen, angelehnt an das Begabungsmodell von Heller (2000a), unter anderem Denkschnelligkeit, divergentes Denken, Phantasie, Einfallsreichtum, Fleiß, Ausdauer sowie Ehrgeiz (Trautmann 2007). Sowohl intellektuelle, künstlerische, soziale, psychomotorische als auch musikalische Faktoren schreibt Trautmann (ebd.) der *Begabung* selbst zu. Allerdings spielen auch externe und nichtkognitive Eigenschaften, wie beispielsweise ein bildungsnahes Elternhaus, Anerkennung, eine geringe Frustrationstoleranz, Egozentrik, Distanzlosigkeit und eine geschärfte Selbstwahrnehmung eine wesentliche Rolle (ebd.).

Für die Pädagogik ist dieses Modell vor allem deswegen interessant, weil es verdeutlicht, dass Pauschalaussagen über zu erwartende Lern- und Verhaltensmuster der SchülerInnen unmöglich sind. Das Hauptaugenmerk liegt bei dem Mikadomodell daher vor allem auf der höchst individuellen Ausprägung von Hochbegabung. Das heißt, dass sich die vielfältigen

Begabungsfelder nur dann durchsetzen können, wenn auf die Individualität der Kinder Acht gegeben und dementsprechend reagiert und gefördert wird. (Trautmann 2005:24)

Aus diesem Grund ist Trautmanns Modell für die Begabungsförderung im Fach Deutsch besonders von Bedeutung. Auch wenn das *Drei-Ring-Modell* und das *Münchner Hochbegabungsmodell* ebenfalls auf Sprache als Begabungsfeld eingehen und durchaus ihre Relevanz für die Begabungsforschung im Bereich des Deutschunterrichts haben mögen, betont keines dieser beiden Modelle die Vielfältigkeit und Individualität in dem Ausmaß wie das *Modell der individualisierten Hochbegabung*. Wie bereits in vorherigen Ausführungen hervorgegangen ist und wie es auch im Laufe der vorliegenden Arbeit immer wieder eine große Rolle spielen wird, ist Deutsch ein überaus weitreichendes Unterrichtsfach. Und genau diese Vielfältigkeit unterstreicht das Begabungsmodell von Trautmann, was vermutlich nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass dieser sich bereits mehrfach mit der Begabungsförderung im Fach Deutsch auseinandergesetzt hat. Hieraus ergibt sich, dass für die Gewährleistung einer adäquaten Förderung von Begabten nicht nur leistungsabhängige, sondern auch persönliche sowie die Umwelt betreffende Aspekte in den Blick genommen werden müssen. Folglich ist die Beschäftigung mit diversen Merkmalen sowie der Identifikation von (Hoch-)Begabten sinnvoll und wichtig.

3 Merkmale und Diagnose sprachlich-literarischer (Hoch-)Begabung

Ein bisher offen gebliebener Aspekt ist die Frage, woran eine Begabung zu erkennen ist. Sprich, ob es Indikatoren für eine sprachliche Begabung gibt und welche diese sein könnten. Außerdem stellt sich die Frage, wie eine Begabung diagnostiziert werden kann und welche Rolle die Lehrperson dabei spielt. Denn um eine adäquate Begabungsförderung gewährleisten zu können, müssen Lernende auf ihrem Begabungsniveau abgeholt werden und dies gelingt nur, wenn man dieses Niveau auch erkennt, also identifiziert. Das wiederum ist lediglich dann möglich, wenn die fördernde Lehrperson über die Indikatoren von sprachlicher Begabung sowie deren Identifikation Bescheid weiß.

Ein ebenfalls nicht unwichtiger Aspekt sind mögliche Persönlichkeitsmerkmale sowie Besonderheiten von sprachlich Begabten. Wer bereits einmal mit besonders begabten SchülerInnen gearbeitet hat, konnte möglicherweise bemerken, dass deren Wesen sich in dem einen oder anderen Punkt von durchschnittlich begabten Kindern unterscheidet. Dies kann bei dem Schüler, der zwar unglaubliche Reden hält, aber trotzdem im Klassenverband wenig integriert und ein Außenseiter ist, oder bei der Schülerin, die in der Entwicklung wesentlich

weiter fortgeschritten ist als ihre MitschülerInnen, der Fall sein. Diese Unterschiede können, wie man an den Beispielen sehen kann, in verschiedenste Richtungen gehen und daher sind keine Pauschalaussagen möglich. Trotzdem werden im Folgenden einige Gesichtspunkte angeführt, um denkbare Besonderheiten aufzuzeigen.

3.1 Persönlichkeitsmerkmale und Besonderheiten von sprachlich-literarisch (Hoch-) Begabten

Es gibt eine Vielzahl an Merkmalen und Besonderheiten, die sprachlich (Hoch-)Begabte aufweisen können. Als wichtige Grundvoraussetzungen für jede Art von Begabung werden unter anderem Leistungsbereitschaft sowie Kreativität genannt (Farkas 2014a:74). Diese Faktoren sind vor allem für die Weiterentwicklung einer sprachlichen Begabung und der sprachlichen Kompetenzen zentral (Farkas 2014a:74). Außerdem gibt es Anhaltspunkte, dass begabte Kinder und Jugendliche zum gleichen Zeitpunkt in ihrer Entwicklung weiter sind als ihre AltersgenossInnen (Fritsche 2000:187). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den hier angeführten Merkmalen sowie Besonderheiten lediglich um ein Können und nicht um ein Müssen handelt, was heißt, dass es sich bei (Hoch-)Begabten um eine ebenso heterogene Gruppe handelt wie bei durchschnittlich Begabten und sich dadurch in vielerlei Hinsicht unterscheiden.

3.1.1 Die Entwicklung von (sprachlich-literarisch) Begabten

Erste Studien zu der Entwicklung von Hochbegabten wurden bereits in den 1920er Jahren durchgeführt (Winner 2000:153). Eine solche Längsschnittstudie war die bereits erwähnte Terman-Studie, welche versuchte die sogenannte Disharmoniehypothese zu widerlegen (Preckel 2013:51). Diese Hypothese geht von einer Korrelation zwischen hoher Intelligenz und einer negativen psychischen sowie physischen Entwicklung aus (ebd.). Terman konnte mithilfe der Studie beweisen, dass in den meisten Fällen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Entwicklung zwischen hochbegabten und durchschnittlich begabten Personen nachzuweisen sind (Winner 2000:153).

Eine asynchrone Entwicklung, sprich eine beschleunigt verlaufende kognitive Entwicklung im Vergleich zur biologischen, psychomotorischen und emotionalen Entwicklung (Larnont 2012:273) kann bei besonders begabten SchülerInnen auftreten (Preckel 2013:89). Im Zuge einer asynchronen Entwicklung entsteht ein erhöhtes Risiko für Depressionen (Larnont 2012:273). Allerdings verläuft die Entwicklung bei Kindern nur selten komplett synchron, weswegen die Annahme, dass eine asynchrone Entwicklung insbesondere bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen vorkommt umstritten ist (Preckel 2013:89). Es lässt sich also

festhalten, dass sich Hochbegabte in ihrer Entwicklung, abgesehen von ihren hohen intellektuellen Fähigkeiten, nicht von durchschnittlich begabten Kindern unterscheiden.

Problematisch in Hinblick auf Hochbegabung können jedoch Teilleistungsstörungen sowie Behinderungen sein, da betroffene SchülerInnen aus diesem Grund nur schwer identifiziert und damit auch nicht adäquat gefördert werden können (Cline & Hegeman, 2001, S. 17). Außerdem sind nur wenige Förderprogramme auf die Bedürfnisse von (Hoch-)Begabten mit Teilleistungsschwächen oder Behinderungen zugeschnitten (Preckel, 2013, S. 95).

In Hinblick auf sprachlich-literarisch Begabte wurde ein interessanter Versuch durchgeführt. Dabei versuchte Jürgen Kreft (1977) die literarästhetische Entwicklung anhand von vier Gesichtspunkten zu skizzieren – Entwicklung des Metaphernverständnisses, des Ironieverständnisses, des Verständnisses für das Fiktive und für das Typische. Trotz der Schwierigkeiten bei der Beweisbarkeit dieser gewonnen Einsichten, kann auf diese Indikatoren für Begabung geachtet werden.

3.1.2 (Hoch-)Begabte und ihre Umwelt

Genauso wie bei durchschnittlich begabten SchülerInnen können auch besonders Begabte im Spannungsfeld mit deren Umwelt stehen (BMBF 2000:10). Das Umfeld von Kindern und Jugendlichen besteht in erster Linie aus der Familie, dem Freundeskreis und der Schule.

Ein Spannungsfeld zwischen Hochbegabten und deren Umwelt kann in der Furcht vor Vorurteilen und Stigmatisierung begründet sein (Preckel 2013:92). Eine sogenannte soziale Stigmatisierung tritt auf, wenn ein diskretisierendes Stereotyp, welches von der Norm abweicht, auf ein Individuum angewandt wird (Coleman, Micko, & Cross 2015:363). Im Zuge einer Stigmatisierung kann sich der Umgang zwischen der stigmatisierten Person und der Gruppe verändern (ebd.). In manchen Fällen werden Kinder aufgrund ihrer besonderen Begabung verspottet und empfinden diese somit als peinlich (ebd.). Wie auch bei anderen Minoritäten kommt es bei (Hoch-)Begabten häufiger zu Mobbing (Peterson & Ray 2006:364). Aufgrund dessen versuchen einige (hoch-)begabte Kinder und Jugendliche ihre (Hoch-)Begabung zu verstecken, indem sie mit Absicht falsche Antworten geben oder sogar schlechte Noten schreiben (Cross, Coleman & Terhaar-Yonkers 2014:32). Dazu kommt, dass wenn SchülerInnen als (hoch-)begabt gekennzeichnet werden, dies zu hohen Erwartungen seitens der Erwachsenen, aber auch seitens der Kinder selbst führt, die mitunter nicht erfüllt werden können (Coleman, Micko & Cross 2015:363).

Das Leben innerhalb der Familie unterscheidet sich bei (hoch-)begabten Kindern in der Regel nicht von dem von durchschnittlich begabten Kindern (Preckel 2013:93). In Einzelfällen sind

Eltern jedoch mit der Begabung ihrer Kinder überfordert, was einen Stressor für das Familienleben darstellen kann (Preckel 2013:94). In Studien fand man heraus, dass ein hoher Prozentsatz an (Hoch-)Begabten Einzelkinder beziehungsweise Erstgeborene sind. (Chagas & Fleith 2006:15). Dies könnte darin begründet sein, dass die Kinder ihre Eltern länger für sich haben und eventuell kann eine höhere Förderung seitens der Familie gewährleistet werden, was die Entwicklung der (Hoch-)Begabung möglicherweise begünstigt. Speziell im Fall eines sprachlichen Begabungspotentials kann sich regelmäßiges Vorlesen förderlich auswirken. Ein Nachteil kann die Herkunft aus einer sozial schwachen Familie sein, da hier oft vor allem die finanziellen Ressourcen für eine adäquate Förderung fehlen und der Bildungserfolg in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht (Preckel 2013:94). Das heißt, je besser situiert die Familie ist, umso höher ist auch der Bildungserfolg (ebd.). Jedoch kann diese Aussage nicht verallgemeinert werden, da vor allem die Förderung von Relevanz ist und weniger die Tatsache, ob die Familie wohlhabend ist oder nicht. Auch Kinder aus weniger gut situierten Familien können ein hohes Begabungspotential aufweisen und dieses auch entfalten, wenn es entweder von der Familie beziehungsweise vom sozialen Umfeld oder auch später in der Schule gefördert wird. Wichtig ist nur, dass sowohl das Kind als auch das Umfeld bereit dazu sind, die Förderung anzunehmen.

3.1.3 Leistungsbereitschaft und Leistungsmotivation

Nicht nur im Deutschunterricht ist eine hohe Leistungsbereitschaft beziehungsweise Leistungsmotivation bei Begabten von Relevanz, sondern in allen Fachbereichen und diese Leistungsbereitschaft betrifft auch in allen Bereichen das sprachliche Handeln. Beispielsweise benötigen Begabte Sprache beim Verfassen von Forschungsarbeiten und bei allen zugehörigen Aktivitäten (Farkas 2014a:74). Auch das Verfassen von Sachtexten und deren Planung, Durchführung und Überarbeitung benötigen viel Ausdauer, Disziplin und Übung (Fix 2008:36,164). Des Weiteren muss beim mündlichen Präsentieren geplant, durchgeführt und überarbeitet werden, was Arbeitswillen benötigt (Farkas 2014a:75).

Leistungsmotivation wird auch in vielen Begabungskonzepten als wichtigen Faktor angeführt, da mithilfe der individuellen Motivation eine Leistungsexzellenz weiterentwickelt werden kann. Ziegler (2000:101) merkt an, dass man aufgrund diverser Studien davon ausgeht, dass das Motivationsset begabter SchülerInnen im Gegensatz zu durchschnittlich begabten SchülerInnen günstiger ausgeprägt ist, weswegen eine spezielle Förderung der Begabten als nicht unbedingt notwendig erscheint. Jedoch handelt es sich bei den berichteten Werten lediglich um Durchschnittswerte, weswegen die Motivationsförderung trotzdem nicht vernachlässigt werden sollte.

3.1.4 Die Korrelation von Begabung und Kreativität

In einigen Hochbegabungsmodellen, wie auch in den hier vorgestellten Konzepten, wird Kreativität als fester Bestandteil einer (Hoch-)Begabung genannt. Daher taucht Kreativität oft als Merkmal für diese auf. Auch Friedrich Oswald (1994:21) beschäftigt sich mit dem Begriff der Kreativität im Rahmen der Diskussion zu Begabung - „etwas, woran wir ‚nicht im Traum gedacht' hätten, fällt uns […] ein: als Lösung eines Problems, als wirklich gute Idee als ‚neue', bisher nicht in Erwägung gezogene Möglichkeit" (ebd.). Als Kreativität können ebenso „intentionale Schaffensprozesse bezeichnet [werden], die etwas Neuartiges und Wertvolles hervorbringen" (Preckel 2013: 36). Csikszentmihaly (1996:41) sieht diesen Ansatz jedoch als nicht akzeptabl, da man nicht wissen kann, ob der als neu und wertvoll bezeichnete Gedanke tatsächlich neu ist und bezüglich des Wertes lässt sich keine objektive Aussage treffen, da dies von der Einschätzung der Gesellschaft abhängt. Er definiert Kreativität folgendermaßen: „Insofern findet Kreativität nicht im Kopf des Individuums statt, sondern in der Interaktion zwischen dem individuellen Denken und einem soziokulturellen Kontext. Sie ist eher ein systemisches denn ein individuelles Phänomen." (Csikszentmihaly 1996:41)

Bei Kreativität geht es den bereits genannten Definitionsansätzen zufolge vor allem um geniale Einfälle und sogenannte „Geistesblitze" sowie um originelle nutzbringende Problemlösungen, auch wenn sich diese Aussage nicht pauschal treffen lässt. Gage & Berliner (1986:191) beschreiben den kreativen Prozess demnach sehr treffend:

> Was wir als kreativ erachten, kann großen Variationen unterworfen sein: ein neuer Lösungsweg für ein logisches Problem, ein neues Werkzeug, ein neuer chemischer Prozeß, eine musikalische Komposition, ein Gedicht oder ein Roman, ein Gemälde, eine neue Denkmöglichkeit in der Jurisprudenz, der Philosophie oder Religion, eine neue Betrachtungsweise eines sozialen Problems, Diagnose- und Behandlungsmöglichkeiten für eine Krankheit. Kreatives Vorgehen ist originell, zweckdienlich, zutreffend und auf irgendeine Weise elegant oder einfach richtig.

Gemäß Preckel (2013:44) korrelieren Kreativität und Intelligenz miteinander, weswegen Kreativität auch als Zeichen von Intelligenz aufzufassen ist. Trautmann (2005:36) betont allerdings, dass Begabung und Kreativität keinesfalls ident sind, Kreativität jedoch als Leistungsmerkmal zu verstehen ist. Kreativität wird als Eigenschaft lebender Systeme gesehen (Kaufman, Plucker & Baer 2008), wodurch innerhalb eines Systems Kreativität im Zusammenspiel zwischen Fähigkeiten, Prozess und Umwelt entstehen kann (ÖZBF 2018:18). Für das Entstehen von Kreativität sind vier Grundelemente entscheidend – das kreative Produkt, die kreative Person, der kreative Prozess und das kreative Umfeld (ÖZBF 2018:19). Hinsichtlich der Persönlichkeit hat die psychologische Kreativitätsforschung wichtige Erkenntnisse gewonnen. Deren Befunde zeigen einen Zusammenhang zwischen Kreativität und

bestimmten Charakteristika der Persönlichkeit (Fink 2016:8). Zentrale Persönlichkeitsmerkmale von kreativen Persönlichkeiten können demnach Offenheit, Risikobereitschaft, Abenteuerlust, Autonomie, Unkonventionalität, breite Interessen sowie ein Sinn für Ästhetik sein (Feist 1998 zitiert nach Fink 2016:8). Oswald (1994:22) hingegen nennt unter anderem „Phantasie, Originalität, Einfallsreichtum, Wandlungsfähigkeit, Wissen um Zusammenhänge, rasches Erkennen von Über- und Unterordnungen (Logik), Kritikfähigkeit" sowie „Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Freiheit im Bewußtsein […], Geduld, Toleranz". Laut Csikszentmihaly (1996:82) steht vor allem das Interesse für die Domäne im Mittelpunkt: „Ohne eine gute Portion Neugier, Staunen und Interesse für das Wesen und die Funktionsweise der Dinge ist es schwierig, ein interessantes Problem zu erkennen". Dies deckt sich mit der Annahme, dass auch für die Entwicklung eines Begabungspotentials das Interesse und der Wille von hoher Relevanz sind.

3.1.5 Underachievement: Schwache Leistung trotz hoher Begabung

Auf den ersten Blick erscheinen Underachiever eher wie leistungsschwache als wie leistungsstarke SchülerInnen (Hoover-Schultz 2005:46). Der Unterschied zwischen leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen und Underachievern ist der, dass bei zweitem eine negative Diskrepanz zwischen dem intellektuellen Potenzial und der vorliegenden Leistung besteht (ebd.). Diese negative Diskrepanz kann nicht nur bei (Hoch-)Begabten, sondern bei Lernenden mit allen Fähigkeitsniveaus vorkommen (Preckel 2013:82). Hinsichtlich der Definition von Underachievement gibt es mehrere Möglichkeiten, die sich im Großen und Ganzen jedoch ähnlich sind. Eine viel vertretene Position stammt von Dowdall und Colangelo (1982). Laut den beiden Wissenschaftlern versteht man unter Underachievement eine Diskrepanz zwischen der potentiellen und der aktuellen Leistung (Dowdall & Colangelo 1982:179).

Underachievement bei (Hoch-)Begabten kann in vielerlei Aspekten begründet sein. Mögliche Ursachen könnten bei der fehlenden Selbstdisziplin und dem fehlenden Konzentrationsvermögen sowie bei Defiziten bezüglich der Lern- und Arbeitstechniken liegen (Grobman 2006:204). Darüber hinaus können sich Teilleistungsschwächen sowie Behinderungen (Preckel 2013:84), aber auch ungünstige Familienverhältnisse (Reis & McCoach 2000:158) problematisch auswirken. Auch negative soziale Beziehungen zu den Peers und den Lehrpersonen sowie inadäquater Unterricht können Underachievement begünstigen (Ritchotte, Rubenstein & Murry 2015:105). In vielen Fällen führt die Erfahrung, Anforderungen auch ohne Anstrengungen zu erfüllen und eine ständige Unterforderung aufgrund eines unangemessenen schulischen Angebotes, zu Underachievement (Preckel

2013:86). Daraus folgen eine verminderte Anstrengungsbereitschaft, ein unrealistisches Selbstkonzept und der Verlust von intrinsischer Lernmotivation (Hoffmann 2018:21).

Bei einer Identifikation von Underachievement ist eine rasche Intervention von Nöten, wobei hier zuerst bei den familiären Strukturen sowie beim Unterricht angesetzt werden muss (Hoover-Schultz 2005:48). Ebenfalls muss bei den Gewohnheiten der Betroffenen sowie bei der Zieldefinition angesetzt werden (ebd.). Der beste Weg, um präventiv gegen Underachievement vorzugehen, ist eine adäquate Förderung und dazu ist wiederum das Erkennen einer Begabung und das Wissen um deren Indikatoren wesentlich.

3.2 Indikatoren für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch

Die Merkmale für eine sprachliche (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch sind den Kompetenz- und Lernbereichen entsprechend sehr umfangreich. Daher wurden bisher noch keine offiziellen Indikatoren für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch genannt. Jedoch haben DeutschdidaktikerInnen mögliche Anhaltspunkte aufgestellt.

Fritzsche (2000:186) betont in diesem Zusammenhang vor allem das Interesse für Sprache und das kreative Schreiben. Menschen können in einem bestimmten Bereich noch so talentiert sein – wenn sie sich für dieses Gebiet nicht interessieren und sich nicht damit beschäftigen, wird sich aus dem Begabungspotential vermutlich keine (Hoch-)Begabung entwickeln. Trotzdem geht Fritzsche (ebd.) davon aus, dass es besondere Kennzeichen für eine sprachlich-literarische Begabung gibt. Diese scheinen zu sein:

- gutes Sprachgedächtnis und hohe sprachliche Lernfähigkeit,
- Spaß an Sprachspielen,
- Spaß an Doppeldeutigkeiten, am Hintersinn der Worte, am Wörtlichnehmen von Redewendungen […]
- bewusster Gebrauch bildlicher Rede und
- absichtliche Formgebung der Texte.

An den von Fritzsche (ebd.) aufgestellten Kennzeichen für eine sprachliche Begabung kann man erkennen, dass sein Fokus vor allem auf dem kreativen Umgang mit Sprache liegt. Aspekte, wie beispielsweise das Sprechen und Zuhören, wurden hier gänzlich außen vor gelassen.

Die Deutschdidaktikerin Katarina Farkas (2013:14) wagte sich ebenfalls an den Versuch, Indikatoren für eine spezielle Begabung festzulegen und nahm hier einen weiteren Blickwinkel ein. Dabei orientiert sie sich an den Sprachkompetenzen, welche in der Fachdidaktik Deutsch in den letzten Jahren festgelegt wurden. Farkas (ebd.) versucht für jeden der einzelnen sprachlichen Teilbereiche drei Indikatoren, die auf eine besondere Begabung hindeuten

könnten, zu finden. Dabei handelt es sich um exemplarische Merkmale, die auftreten können, aber nicht auftreten müssen und darüber hinaus können weitaus mehr Indikatoren existieren. Weiters weist die Autorin darauf hin, dass auf Altersangaben verzichtet wird, um zu unterstreichen, dass es sich lediglich um ausgewählte Ideen und nicht um empirisch geprüfte Indikatoren handelt. Farkas (2013:14-15) zieht hierbei die Teilkompetenzen *Lesen*, *Textschaffen* sowie *Zuhören und Sprechen* heran. Hierbei wird allerdings der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* nicht in den Blick genommen.

Bei dem Kompetenzbereich *Lesen* handelt es sich lediglich um das literarische Lesen und nicht um das Lesen von Sachtexten. Für diese Teilkompetenz hat Farkas (2013:14) folgende Indikatoren festgelegt:

- Jugendliche Lernende haben einen Überblick über ein Genre der Jugendliteratur (z.B. Romane mit Bezug zur Shoah) oder sie kennen das Gesamtwerk einer Autorin bzw. eines Autors und können einem Publikum mit breitem Vorwissen darüber kompetent Auskunft geben (bei älteren Lernenden kann es auch eine literarische Epoche sein).
- Lernende halten in Lesetagebüchern Bezüge über den eigentlichen Text hinaus fest, zum Beispiel auf soziale Umstände, geografische Begebenheiten, ästhetische Kriterien usw. Sie kontextualisieren das Gelesene ausführlich und mit interessanten, persönlichen Prägungen. (ebd.)

Demnach geht es bei diesem Lernbereich vor allem um ein hohes Interesse an Literatur, wozu ein umfassendes Wissen vorhanden sein kann. Auch die vertiefende sowie reflexive Auseinandersetzung mit literarischen Werken verschiedenster Gattungen kann ein Indikator sein. Darüber hinaus wäre beispielsweise ein hohes Maß an Analysekompetenz lyrischer Texte ein denkbares Kennzeichen für eine besondere Begabung im Bereich *Lesen*. Der Kompetenzbereich *Textschaffen* bezieht sich auf unterschiedliche Textsorten und beinhaltet exemplarisch die untern stehenden Indikatoren:

- Lernenden werden Textformen nahegebracht, die sie mit entsprechenden Inhalten äußerst überzeugend füllen.
- Lernende können sich schriftsprachlicher Mittel kreativ bedienen und damit den Rahmen des Gewohnten und Erwarteten sprengen und zu überzeugenden Produkten gelangen.
- Lernende können mit einfachen Worten eine Dichte und Spannung herbeiführen, z.B. in lyrischen Kleinformen, die durch ihre Einzigartigkeit und Sprache herausragen. (Farkas 2013:15)

Daraus lässt sich schließen, dass sprachlich besonders begabt SchülerInnen möglicherweis in der Lage sind, außergewöhnliche Texte zu verfassen und herausragend mit Sprach und stilistischen Mitteln umgehen können. Weiters wäre es denkbar, dass Lernende, die in diesem

Kompetenzbereich hervorstechen, die Struktur diverser Textsorten schnell durchschauen und sich systematisch erschließen können. Beim dritten und letzten Kompetenzbereich, dem sich Farkas (ebd.) widmet, *Zuhören und Sprechen*, geht es vor allem darum, dass sich SchülerInnen an argumentativen Diskussionen beteiligen. Dafür legt die Autorin folgende Indikatoren fest:

> - Lernende verfügen über eine außerordentlich hohe Auftretenskompetenz, sie senden sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Bereich deutliche, situationsadäquate Signale aus.
> - Lernende setzen nonverbale Signale gezielt zur Unterstützung des Redeflusses anderer Gesprächsteilnehmender ein, sodass eine Diskussion auf hohem Niveau möglich wird.
> - Lernende eignen sich über Inhalte, die sie in Debatten vertreten wollen, komplexes Wissen an, um dieses klar, knapp und gezielt in ein Gespräch einbringen zu können. Sie bereichern damit die Debatte und machen sie außerordentlich spannend. (ebd.)

Hier spielt vor allem das Auftreten von (Hoch-)Begabten und das bewusste Einsetzen von verbalen- sowie nonverbalen Mittel, aber auch das Aneignen und adäquate Wiedergeben von Wissen eine wesentliche Rolle. Außerdem könnte eine besondere argumentative Fähigkeit kennzeichnend für diesen Begabungsbereich sein.

Mithilfe dieser Indikatoren für eine sprachliche (Hoch-)Begabung wird zwar ein wenig klarer, welche Fähigkeiten sprachlich begabte SchülerInnen besitzen können, jedoch sagen diese abermals nichts darüber aus, ab wann man von einer sprachlichen Begabung beziehungsweise einer sprachlichen Hochbegabung sprechen kann. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass man oft gar nicht weiß, wie Menschen überhaupt zu solch einer Begabung kommen, da Kinder bereits ab ihrer Geburt im Kontakt mit Sprache sind und die Förderung der Sprache daher unkontrolliert verläuft (Farkas 2014a:72). Farkas (ebd.) geht davon aus, dass Begabte Muster bestimmter Textsorten unbewusst durchschauen und diese auf die Produktion von gesprochenen sowie geschriebenen Texten anwenden. Wie oft sprachlich begabte Kinder Textmuster sowohl bewusst als auch unbewusst analysieren und dann in alltäglichen oder auch schulischen Situationen üben, wissen wir bis zu diesem Zeitpunkt kaum (Trautmann 1999).

3.3 Identifikation sprachlich-literarischer (Hoch-)Begabung

Die Identifikation von (Hoch-)Begabung ist in der Hochbegabungsforschung ein wichtiger Teilbereich, was sich in zahlreichen Studien zu diesem Thema widerspiegelt. Lange Zeit wurde die Identifikation von (Hoch-)Begabung und die Messung des Intelligenzquotienten gleichgesetzt, was allerdings aus bereits genannten Gründen nicht mehr zeitgerecht ist (Pfeiffer 2012:3). Tests zur Identifikation von Hochbegabung werden unter anderem im Rahmen von

Aufnahmeprüfungen für Bildungseinrichtungen für Hochbegabte eingesetzt (Hermann & Nevo 2011:49). Mittlerweile gibt es zahlreiche andere Tests, die anhand von Kriterien, welche von den erstellenden Organisationen festgesetzt werden, eine Hochbegabung identifizieren (ebd.).

Ein Problem bei der Identifikation von Hochbegabung, vor allem in Hinblick auf den Schulalltag, ist, dass die Testungen von Lehrpersonen nicht durchgeführt werden können. Um eine adäquate Förderung gewährleisten zu können, ist dennoch eine Identifikation des Begabungsniveaus von Nöten. In manchen Fällen werden dafür die Schulnoten herangezogen, obwohl gute Noten nicht unbedingt mit einer Hochbegabung korrelieren müssen, weswegen es sich hierbei um ein unsicheres Kriterium handelt (Preckel 2013:118). Um dem vorzubeugen wurden spezielle Checklisten für Lehrkräfte erstellt (Hermann & Nevo 2011:49). Diese führen Merkmale an, die für hochbegabte SchülerInnen typisch sein sollen (Preckel 2013:132). Eine Möglichkeit dieser Art ist das vom ÖZBF entwickelte „multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool“ (mBET), das LehrerInnen bei der Identifizierung der Begabung von Lernenden unterstützt (Stahl 2013:25). Das mBET besteht aus einem Beobachtungsbogen, einem Profilbogen und einem Förderbogen, welche gemeinsam mit den Eltern und dem betreffenden Kind ausgefüllt werden (ebd.). Der Beobachtungsbogen dient der Einschätzung von Begabung, Schulleistung sowie Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen und wird in verschiedenen Versionen von der Lehrperson, den Eltern und dem Kind bearbeitet (ebd.). Mithilfe des Profilbogens kann die Lehrperson eine Zusammenschau der Beobachtungsbögen erstellen und anhand des Förderbogens werden gemeinsam vereinbarte Förderziele festgehalten (ebd.).

Jedoch sind diese Checklisten kaum zuverlässig, da die angeführten Merkmale nicht unbedingt typisch für Hochbegabte sind und diese nicht auf alle SchülerInnen gleichwertig zutreffen. Abgesehen davon: Auch wenn bei dem mBET sprachliche Begabungsgebiete, wie beispielsweise Textverstehen, Ausdrucksfähigkeit und schriftstellerische Fähigkeiten (Stahl 2013:24) getestet werden, bleibt fraglich, ob die Testung von sprachlicher Begabung mittels eines Fragebogens ausreichend ist, da es in diesem Zusammenhang kaum empirische Studien gibt.

Farkas (2014a:73) betont, dass die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen aufgrund der Vielfältigkeit von Sprache eine große Herausforderung darstellt, da es viel sprachliches Wissen verlangt. Im Rahmen von PISA und IGLU wurde bereits einiges zur Messbarkeit sprachlicher Leistung publiziert. Auch mithilfe unterschiedlicher Intelligenztests lassen sich laut Farkas (ebd.) Aussagen über sprachliche Fähigkeiten machen. Dieser Thematik widmete sich unter

anderem Bettina Acker (2001), die unterschiedliche Intelligenztests in Hinblick auf ihre Aussagekraft über sprachliche Kompetenzen prüft. Acker (ebd.) kommt zu dem Schluss, dass sowohl die Testkonstruktion als auch die Testperson und deren Vorerfahrungen eine große Rolle spielen. Allerdings muss beachtet werden, dass Kompetenzen wie das Textschaffen oder das Sprechen in diesen Tests nicht getestet werden können.

Aus diesem Grund meint Farkas (2014a:73-74), dass den Lehrpersonen bei der Identifikation von (Hoch-)Begabung eine wichtige Rolle zukommt. Allerdings nicht in Form von Ausfüllen diverser Testbögen, sondern durch ein geschärftes Auge, mit dem man in alltäglichen Produkten von Kindern hohe sprachliche Kompetenzen erkennen kann. Tests sind für die Feststellung einer hohen sprachlichen Begabung also nicht unbedingt notwendig.

Zu demselben Schluss kam Fritzsche (2000:187), wobei er vor allem die Selbstnominierung der SchülerInnen als sinnvoll erachtet. Fritzsche (ebd.) führte in Hamburg eine Untersuchung zu den Indikatoren für eine sprachlich-literarische Begabung durch. Für die Auswahl der sprachlich und literarisch besonders begabten SchülerInnen wurde ein vierstufiges Auswahlverfahren durchgeführt. Zuerst wurden die SchülerInnen durch die Lehrpersonen direkt angesprochen, an dem Förderprojekt teilzunehmen. Danach wurde eine Vorauswahl anhand von den BewerberInnen verfassten Texten getroffen und anschließend wurden die TeilnehmerInnen zu einer Klausur eingeladen, wo sie eine Schreibaufgabe bewältigen mussten. Später mussten die SchülerInnen einen Sprachtest absolvieren.

Es stellte sich heraus, dass sich die Leistungen der ausgewählten von den abgelehnten SchülerInnen nicht sonderlich unterscheiden. Daher kam man zu dem Schluss, dass als Identifikationsverfahren die Selbstnomination am sinnvollsten ist, was heißt, dass diejenigen SchülerInnen gefördert werden sollten, die sich dafür interessieren. Eine Nominierung durch die Lehrperson ist nur dann sinnvoll, wenn diese über die Merkmale von (Hoch-)Begabung Bescheid wissen, da nicht alle SchülerInnen mit guten Noten in Deutsch automatisch als sprachlich (hoch-)begabt zu bezeichnen sind. (Fritzsche 2000:187)

Es zeigt sich, dass die Diagnose von sprachlicher Begabung eine große Herausforderung ist, jedoch lösbar sein kann. Während in manchen Bereichen, wie beispielsweise bei der Grammatik und der Rechtschreibung, mithilfe von Tests geprüft werden kann, ist es bei den Bereichen des Lesens, Textschaffens und Sprechens nicht ganz so einfach. Mit einem hohen Maß an sprachlichen Kompetenzen seitens der Lehrperson ist die Aufgabe jedoch lösbar.

4 Die Förderung von (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch

Wie aus den vorangegangenen Kapitel bereits hervorgegangen ist, können Begabungen im Unterrichtsfach Deutsch sehr unterschiedlich und vielfältig sein, weswegen auch die Förderung dieser besonderen Begabungen entsprechende Vielfältigkeit und Flexibilität verlangt. Laut der Deutschdidaktikerin Katarina Farkas (2014a:77) ist Deutschunterricht dann begabungsfördernd, „wenn Lernende auch in den Domänen, in denen sie besonders stark sind, ebenfalls an Grenzen herangeführt werden und diese – mit Unterstützung – selbst überwinden". Diese besonderen Herausforderungen können in allen bereits angesprochenen Kompetenzbereichen, das heißt in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, erfolgen. Beispielsweise kann eine solche Herausforderung sein, dass Lernende sprachliche Strategien kennenlernen und auf ihrem Spezialgebiet anwenden (ebd.). Wichtig ist allerdings, dass die Lehrperson gegebenenfalls unterstützt, damit die Herausforderung nicht zur Überforderung wird.

Wie diese Förderung beziehungsweise Unterstützung aussehen kann und was dabei beachtet werden muss, ist für dieses Kapitel grundlegend. Der Fokus liegt auf den Möglichkeiten der Förderung sowie einem spezifischen Ansatz für die Förderung im Deutschunterricht – die Sprachkommode nach Farkas. Auch potentielle Herausforderungen und Ansprüche an die fördernden Lehrpersonen werden in den Blick genommen. Zuerst wird jedoch geklärt, warum die (Hoch-)Begabungsförderung im Fach Deutsch in der Schule überhaupt geleistet werden sollte und inwiefern sich diese bewerkstelligen lässt.

4.1 (Hoch-)Begabungsförderung in Deutsch im Lebensraum Schule

Vorab ist eine Differenzierung von Begabungsförderung und Begabtenförderung sinnvoll. Friedrich Oswald (2005:34) bezeichnet Begabungsförderung als „das Hervorbringen von Fähigkeiten eines Menschen bzw. ein Hinführen der Person zur bestmöglichen Verwirklichung ihrer Potenziale." Das bedeutet, dass diese Art von Förderung allen Schülern und Schülerinnen zuteil werden kann, denn Oswald (ebd.) geht davon aus, dass alle Kinder und Jugendliche Begabungsressourcen aufweisen, die gefördert werden können. Die Begabtenförderung dagegen bezieht sich auf persönliche Aspekte begabter Kinder und Jugendlicher, „die ihrer/seiner Begabung förderlich sind" (ebd.). Hierbei geht es vor allem um SchülerInnen, die bereits als überdurchschnittlich begabt erkannt wurden. Das Österreichische Zentrum für Begabungsförderung (2016:7) nennt auch noch eine dritte Art der Förderung – die Exzellenzförderung. Diese zielt „auf die Vervollkommnung und Erweiterung von bereits gezeigten überdurchschnittlichen Leistungen auf einem Gebiet" ab (ebd.). Wesentlich ist eine

ganzheitliche Förderung, was bedeutet, dass nicht nur die Entfaltung der Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen, sondern gemeinsam mit der personalen und sozialen Entwicklung geschehen (Oswald 2005:34). Das heißt, dass immer sowohl Begabungsförderung als auch Begabtenförderung Hand in Hand gehen sollten. Denn mithilfe von Begabungsförderung können Potentiale früh sichtbar gemacht und gefördert werden (ÖZBF 2016:7). Demnach ist die Begabungsförderung die Grundlage für Exzellenzförderung. In der vorliegenden Arbeit geht es sowohl um Begabungsförderung als auch um Begabtenförderung, da den vorangehenden Ausführungen entsprechend eine ganzheitliche Förderung notwendig ist.

Für die Förderung von (Hoch-)Begabung spielt der Lebensraum Schule eine tragende Rolle. Schule ist der Platz an dem Kinder und Jugendliche einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit verbringen und somit hat diese auch einen immensen Einfluss auf die Heranwachsenden. Daher hat Schule die Aufgabe, alle Lernenden ihrem Niveau entsprechend zu fördern. Dieser Grundsatz, welcher bereits im Rahmen der Einleitung in den Blick genommen wurde, ist dem Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen unter dem Punkt *Förderung durch Differenzierung und Individualisierung* zu entnehmen (RIS 2019).

> Die Schülerinnen und Schüler haben vielfältige und unterschiedliche Fähigkeiten, die je nach deren Entwicklungsstand sowie nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern.

Daraus ergibt sich die Konsequenz für die Institution Schule, dass unter anderem differenzierte Leistungsangebote erstellt werden müssen und dass vor allem an den Stärken der Lernenden angeknüpft werden muss (ebd.). Demnach muss Schule SchülerInnen auf eine mögliche Hochbegabung vorbereiten. Dies bedeutet für den Deutschunterricht, dass „für den Ausbau von Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen der Sprache Förderangebote gemacht werden müssen. (Farkas 2013:69)“

Guter Unterricht hat den Auftrag, allen Lernenden so viel Aufmerksamkeit zu schenken, wie sie benötigen und diese individuell zu fördern. Im Fall von dem Unterrichtsfach Deutsch bedeutet dies, dass beispielsweise ein Kind, dem die Rechtschreibung schwerfällt, die Möglichkeit bekommt daran zu arbeiten, während ein Kind, das damit keine Probleme hat, an seinem Textschaffen arbeiten kann. Guter Deutschunterricht ist somit ein vielseitiger Unterricht und ist bestens dazu geeignet, verschiedenste Förderangebote bereitzustellen (Farkas 2013:15).

An diesem Punkt stellt sich allerdings die Frage, wie sich die Förderung von sprachlich-literarisch (Hoch-)Begabten im Deutschunterricht bewerkstelligen lässt. Hier lässt sich gemäß

Farkas (2013:13-14) noch ein gewisses Potential verorten. Bis dato hat sich die Deutschdidaktik intensiv mit jenen SchülerInnen beschäftigt, welche die minimalen Ziele in Deutsch nicht erreichten und kaum mit sehr Begabten (ebd.). Derweil böte guter Deutschunterricht viele Möglichkeiten, begabte Lernende angemessen zu fördern. Laut Farkas (ebd.) liegt das Problem allerdings nicht am Unterrichtssetting, sondern eher an offenen Fragen nach dem Niveau der Begabten, den zu erreichenden Zielen und der benötigten Unterstützung. Dies untermauert Farkas (ebd.) mit einem Beispiel exemplarisch bezogen auf den Bereich der mündlichen Sprachfähigkeit. Für begabte Lernende gibt es die Möglichkeit, sich bei nationalen Debattierwettbewerben zu messen. Für das Üben bietet sich der reguläre Deutschunterricht an. Das Problem dabei ist aber, dass es hierzu ebenbürtige TrainingspartnerInnen und TrainerInnen braucht, was leider nicht immer möglich ist. Selbst wenn die jeweilige Lehrperson gewillt wäre, das Kind zu fördern und auch dementsprechend Platz und Raum dafür da wäre – ohne entsprechende Ressourcen ist eine adäquate Förderung nicht möglich.

Die Förderung besonders begabter SchülerInnen ist vor allem deswegen so wichtig, damit Lernende sich im Unterricht nicht langweilen und dadurch die Freude am Lernen versiegt. Laudenberg (2013:709) zitiert in ihrem Artikel ein Kind, das sich im Unterricht schrecklich langweilt, weil es das Schreiben und Lesen üben sollte, obwohl es das schon längst beherrscht. Insbesondere der Deutschunterricht wird kritisiert, Begabte nicht adäquat zu fördern (Farkas 2013:70). Diese Problematik begründet Laudenberg (2013:709-710) folgendermaßen:

> Auch wenn diese Erfahrung überspitzt und unter Missachtung des Anfangsunterrichts gegen die übliche Buchstabenfolge beim Schriftspracherwerb dargestellt wird, ist sie doch ein weiteres Beispiel dafür, dass immer wieder der Deutschunterricht im Fokus der Kritik steht. Zu verantworten hat dies sowohl die pädagogisch-psychologische Hochbegabungsforschung und -förderung als auch die Fachdidaktik. Erstere konzentriert/-e sich im Wesentlichen auf mathematisch-naturwissenschaftliche Begabung, und die Deutschdidaktik befasst/-e sich im Gegensatz zur Mathematikdidaktik bislang kaum mit dem Thema.

Laudenberg (ebd.) betont die Tatsache, dass die Deutschdidaktik im Gegensatz zur Mathematikdidaktik sich der Begabungsförderung kaum gewidmet hat. Das ist allerdings sehr schade, da mit einer adäquaten Förderung von besonders Begabten sehr viel erreicht werden kann und zwar nicht nur im Deutschunterricht. Denn auch bei Begabungen in anderen Unterrichtsfächern können hohe sprachliche Kompetenzen hilfreich und wertvoll sein.

4.2 Sprache als Werkzeug in der Begabungsförderung

Wichtig zu wissen ist, dass die Begabungsförderung im Unterrichtsfach Deutsch nicht nur auf sprachlich Begabte abzielen muss, sondern auch auf Begabte verschiedenster Fachbereiche und genau darin liegt die Besonderheit des Faches. Sprache wird nämlich in allen

Unterrichtsfächern, sozusagen als Werkzeug, benötigt und aus diesem Grund spielt Sprache auch für Begabte aller Bereiche eine tragende Rolle. Das folgende Schema von Katarina Farkas (2014a:71) visualisiert, was genau mit Sprache als Werkzeug gemeint ist.

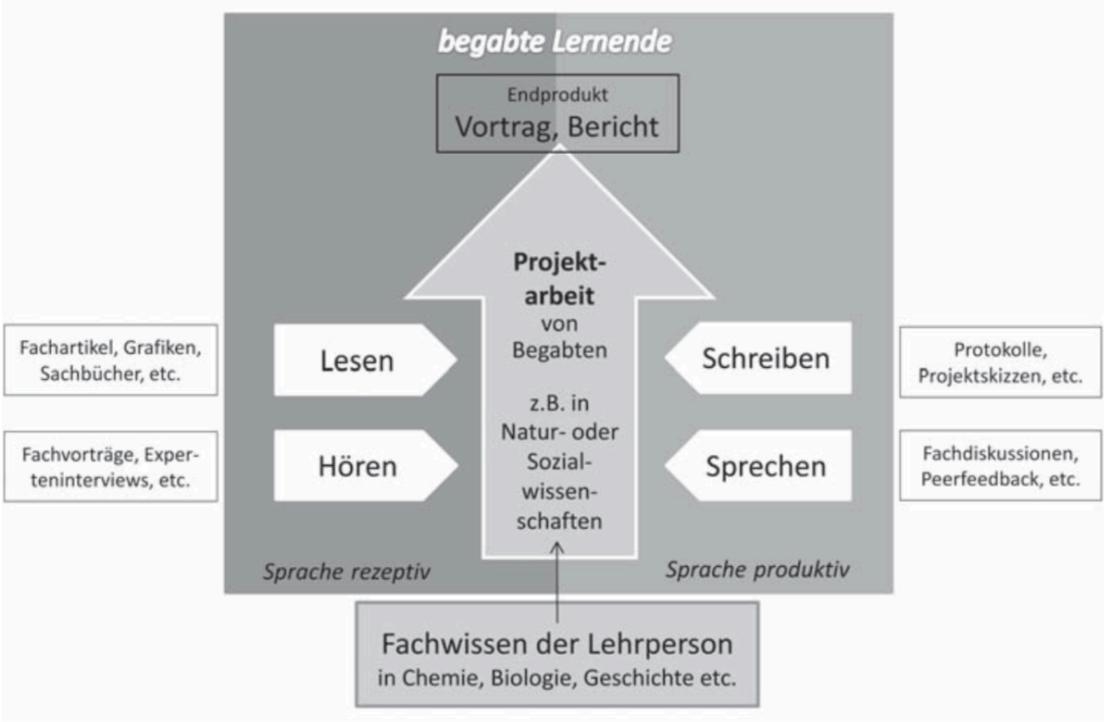

Abb. 4: "Bedeutung von Sprache beim Verfassen einer Projektarbeit" (ebd.)

An der Grafik ist zu erkennen, dass die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch - Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören – in jeder Projektarbeit, unabhängig der Begabungsdomäne, eine Bedeutung haben. Begabte aller Bereiche brauchen die Kompetenzen auf einem elaborierteren Niveau als andere Lernende, um die Expertise in den jeweiligen Fachbereichen weiterzuentwickeln (ebd.). Beispielsweise benötigen Begabte Lesestrategien um einen Sachtext über ein physikalisches Phänomen verstehen zu können und sie brauchen gute mündliche Kompetenzen, um ein neues Produkt vorstellen zu können (Farkas 2014a:72).

Die Wichtigkeit der sprachlichen Kompetenz bei Begabten verdeutlicht Farkas (ebd.) anhand des Beispiels *Sachtexte verfassen*. Begabte müssen unabhängig von ihrem Begabungsbereich sich immer wieder viel Wissen aneignen und außerdem müssen sie über hohe sprachliche Kompetenzen verfügen, um Sachtexte verfassen zu können. Hierbei sind Kohärenz, Logik und Fachwortschatz wesentlich. Die Wirkung des Produkts kann sich lediglich durch einen adäquaten Schreibstil entfalten. Es ist also ersichtlich, dass Sprachkompetenz fördern ein wichtiger Teil der Begabungsförderung, unabhängig des Begabungsbereichs, ist.

4.3 Ansätze und Methoden für (hoch-)begabungsfördernden Deutschunterricht

Um Begabungsförderung im Unterricht gewährleisten zu können, sind fordernde und fördernde Lernarragements sowie die Möglichkeit, die Begabung zu entfalten, für alle SchülerInnen notwendig. Dies kann durch differenzierenden und individualisierenden Unterricht und durch Methoden, die der Unterschiedlichkeit der SchülerInnen entgegenkommen, möglich sein. Wissen und Fähigkeiten sowie Persönlichkeit zu entwickeln ist Begabungsförderung. (ÖZBF 2016:7)

In der Folge werden verschiedene Formen, Methoden sowie Ansätze für die Förderung von besonders begabten SchülerInnen im Fach Deutsch dargestellt. Diese beziehen sich jedoch nicht alle ausschließlich auf den Deutschunterricht. Trotzdem werden sie punktuell beschrieben, da diese Überlegungen grundlegend für jede Art von Begabungsförderung sind und sich für den Deutschunterricht adaptieren lassen.

4.3.1 Möglichkeiten der Lernorganisation

Die Möglichkeiten der Organisation von Förderung (hoch-)begabter SchülerInnen sind vielfältig. Man kann zwischen verschiedenen Arten von Förderung unterscheiden. Zum einen gibt es die Differenzierung von Integration und Separation und zum anderen kann man zwischen Enrichment und Akzeleration unterscheiden (Preckel 2013:141).

Es ist möglich, Hochbegabte integriert zu unterrichten, das heißt, dass das Kind im heterogenen Klassenverband verbleibt und mithilfe verschiedener Ansätze gefördert wird (ebd.). Integrative Förderung ist eine gute Möglichkeit, damit die Lernenden ihre gewohnte Lernumgebung nicht verlassen müssen und trotzdem die Förderung erhalten, die sie benötigen (Ziegler et.al. 2013:391). Der österreichischen Schulpolitik zufolge ist insbesondere Integration eine wichtige Fördermöglichkeit, da somit eine adäquate Förderung auch an nicht spezialisierten Schulen ohne großen Organisationsaufwand gewährleistet werden kann (ebd.). Allerdings lässt sich dies in einer Regelklasse mit ungefähr 25 SchülerInnen nicht leicht bewerkstelligen, da oft nicht genügend Zeit für die einzelnen Lernenden übrigbleibt. Im Gegensatz zu der Integration wird das Kind bei der Separation aus dem regulären Klassenverband genommen und wechselt an einen anderen Lernort (Preckel 2013:141). Bei diesem Ansatz können besonders begabte Lernende in einer Unverbindlichen Übung, wie beispielsweise einer Textwerkstätte, ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Auch das Drehtürmodell ist eine Option. In Österreich basiert die Hochbegabtenförderung hauptsächlich auf diesem Prinzip (Ziegler et.al. 2013:391). Der Nachteil ist, dass die Betroffenen ihre gewohnte Umgebung verlassen müssen, was zu Problemen führen aber auch sehr lehrreich sein kann.

Enrichment meint das angereicherte Lernen, wobei hochbegabte LernerInnen beispielsweise mithilfe von Arbeitsgemeinschaften, Pull-Out-Programmen, zusätzlicher Kursen, Kursen an Universitäten oder Ferienprogrammen gefördert werden (Ziegler et.al. 2013:389). Diese Art von Förderung kann sowohl den akademischen als auch den sozialen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden (Kim 2016:103). Mithilfe von Enrichment ist es Lernenden möglich, ein höheres kognitives sowie kreatives Niveau zu erreichen, und einen Gegenstand tiefergehend zu erforschen (Kim 2016:193). Unter Akzeleration versteht man hingegen das beschleunigte Lernen, wie zum Beispiel vorzeitiges Einschulen oder Überspringen von Klassenstufen (Ziegler et.al. 2013:390). Zu diesem Zweck müssen die Lernenden in den meisten Fällen aus dem regulären Klassenverband herausgenommen, also separiert, werden. Obwohl Akzeleration in manchen Fällen zu sozialen Problemen führen kann, erweist diese Art der Förderung sich oft als sehr wirksam (Heinbokel 2002:178).

Da nicht jedes hochbegabte Kind die Möglichkeit bekommt, an eine externe Schule für Hochbegabte zu wechseln oder diverse Förderprogramme zu besuchen, spielt die schulinterne Förderung, also jene Förderung von Hochbegabten, die an der regulären Schule des Kindes durchgeführt werden kann, eine grundlegende Rolle. Gerade die Förderung in nicht spezialisierten Schulen ist wichtig, um einen Leistungsrückgang in den Schulen zu vermeiden (Ziegler et.al. 2013:391).

4.3.1.1 Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip – Individuelle Förderung im regulären Klassenverband

„Nicht jedem Kind eine Aufgabe, sondern jedem Kind seine Aufgabe“. Mit diesem Zitat von Maria Montessori beginnt Trautmann (2005:72) sein Kapitel zum Thema Differenzierung. Aufgrund der Heterogenität und Vielfalt im Klassenzimmer ist Differenzierung ein wesentliches pädagogisches Prinzip. Wie auch bei der Förderung von leistungsschwächeren SchülerInnen die Binnendifferenzierung als Sofortmaßnahme herangezogen wird, könnte dies auch bei der Begabungsförderung möglich sein. Doch was genau ist unter Binnendifferenzierung zu verstehen?

Differenzierung bedeutet „eine Unterscheidung treffen“ (Trautmann 2005:73). Dies „beinhaltet Formen der Unterscheidung spezifischer Bildungsprozesse, der Abstufung von Lernangeboten, Inhalten etc. aus der Kenntnis von Entwicklungsunterschieden heraus“ (ebd.). Das Ziel von Unterrichtsdifferenzierung ist, durch individuelle Förderung und Unterstützung allen Schülern und Schülerinnen in ihrer Heterogenität gerecht zu werden (Schenz 2007:4). Grundlage für differenzierende Maßnahmen sind individuelle Begabungspotentiale sowie Lernverhalten und Leistungsvermögen (ebd.). Bei Differenzierungsmaßnahmen sollte es nicht um die quantitative,

sondern um die qualitative Unterscheidung gehen (Trautmann 2005:73). Das heißt, dass begabte Lernende nicht mehr oder weniger Aufgaben als deren MitschülerInnen erledigen sollen, da dies als Strafarbeit gesehen werden kann. Besser ist es, wenn Begabte deren Begabungspotential angepasste Lernmaterialien zur Verfügung gestellt bekommen. Damit meint Trautmann (ebd.), dass externe Lernbedingungen, sprich der Unterricht, den internen Bedingungen des Kindes angepasst werden sollen. Dies kann beispielsweise mithilfe von Variierung der Lehrziele, Inhalte, Lehr- und Lernmethoden, Lernmaterialen, Lernhilfen und Lernzeiten geschehen. Ein Beispiel: Während die SchülerInnen versuchen, die W-Fragen aus einem vorgegebenen Bericht herauszufiltern, könnte das (hoch-)begabte Kind bereits einen eigenen Bericht verfassen – vorausgesetzt die Begabung liegt im Lernbereich *Schreiben* vor. Oder, um bei dem Thema Bericht zu bleiben, die Lernenden bekommen für die Analyse der Merkmale einen einseitigen Bericht, während das besonders begabte Kind einen längeren und komplexeren Bericht erhält. Dies sind aber lediglich einige Beispiele. Wichtig ist, dass die Lernbedingungen immer der Begabung und dem Niveau der Lernenden angepasst sind.

Schenz (2007:5) unterscheidet bei der Binnendifferenzierung zwischen drei verschiedenen Ebenen: methodisch-organisatorische, didaktisch-inhaltliche und pädagogisch-politische Ebene. Entsprechend der methodisch-organisatorischen Ebene bekommen Begabte die Möglichkeit, Aufgabenstellungen in ihrem eigenen Lerntempo zu lösen. Ein Beispiel dafür ist das Portfolioarbeiten. Auf der didaktisch-inhaltlichen Ebene können besonders begabte Lernende Aufgaben nach eigenen Vorlieben lösen. Hier bietet sich beispielsweise an, dass SchülerInnen anhand von bestimmten Kriterien einen Text verfassen, Qualität und Quantität jedoch selbst bestimmen. Im Falle der pädagogisch-politischen Ebene haben SchülerInnen selbst Einfluss auf Schwerpunktsetzung von Unterrichtsthemen sowie Lernziele und haben damit den meisten Freiraum. (ebd.)

Wie an den zuvor gebrachten Beispielen bereits ersichtlich wird, kann Differenzierung im Unterricht auch im Fach Deutsch gut zum Einsatz kommen. Laut Laudenberg (2013:712) ist Differenzierung in der Deutschdidaktik hinreichend beschrieben, jedoch kaum im Zusammenhang mit Hochbegabung, sondern vielmehr in Bezug auf weniger begabte Lernende. Außerdem konzentrieren sich die gegebenen Materialien hauptsächlich auf die quantitative Differenzierung. Trotz des Wachstums an differenzierenden Materialien ist die Binnendifferenzierung noch nicht in den Schulalltag eingekehrt, was vor allem für die Gymnasien gilt. Für die Sekundarstufe gibt es jedoch immer mehr differenzierende Lehrwerke, was wichtig ist, denn ohne differenzierende Materialien gibt es auch keinen differenzierenden Unterricht. (Laudenberg 2013:712-713)

Wie auch Trautmann (2005) ist Laudenberg (2013:714) der Meinung, dass vor allem die qualitative Differenzierung im Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielt. Dies kann sowohl Textangebote als auch Übungen betreffen und wird vor allem Schnelleren angeboten. In diesem Fall sind insbesondere die Aufgabenstellungen tragend, denn „bei der Binnendifferenzierung wird die Lernaufgabe zur wichtigsten Komponente der Begabtenförderung“ (Heller 1998:22). Nach Laudenberg (2013:715) lässt sich Hellers (1998:22) Aussage zum Mathematikunterricht auch auf den Deutschunterricht übertragen. Aufgabenstellungen können dann als förderlich bezeichnet werden, wenn sie entweder an der Leistungsgrenze liegen oder als offenes Problem dargeboten werden. Dies funktioniert allerdings nur dann, wenn Lernende über dementsprechende Lernstrategien verfügen und Lehrpersonen in der Lage sind, zu unterstützen (Laudenberg 2013:715).

Doch wie kann Differenzierung beziehungsweise Individualisierung insbesondere für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden? Bei der individuellen Förderung im regulären Klassenverband geht es um die erweiterte integrierte Förderung von begabten beziehungsweise hochbegabten SchülerInnen, damit handelt es sich um eine Enrichment-Maßnahme. In vielen Fällen sind sprachlich (Hoch-)Begabte in Lernsituationen schneller als Gleichaltrige, weswegen Farkas (2014a:80) unterschiedliche Unterrichtssettings für notwendig hält. Dadurch können besonders Begabte adäquat gefördert werden und trotzdem das Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Klassengemeinschaft haben (ebd.).

Differenzierte Fördermaßnahmen geben den Lernenden die Möglichkeit, die Arbeitsgeschwindigkeit selbst anzupassen und sie bekommen Zeit, sich in spezifischen Bereichen weiterzuentwickeln (Sekowski & Lubianka 2015:81). Das reguläre Curriculum wird beibehalten und die Förderung findet mithilfe von angepassten Arbeitsaufträgen statt (ebd.). Möglich sind unter anderem Einzel- und Gruppenarbeiten, die mit unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus und in passender Geschwindigkeit erledigt werden können (ebd.). Für die Förderung im regulären Klassenverband gibt es eine Vielzahl an differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen, wovon im Folgenden einige vorgestellt werden.

Eine mögliche Fördermethode ist das sogenannte Peer-Teaching – das Lernen durch Lehren (ÖZBF 2016:15). Das heißt, dass Lernende zu Lehrenden werden und ihren MitschülerInnen bereits empfangenes Wissen weitergeben (Mennim 2017:38). Dabei ist es notwendig, dass die SchülerInnen den Stoff so gut beherrschen und aufbereiten, dass auch deren MitschülerInnen den Inhalt verstehen (ÖZBF 2016:15). Diese Methode bringt viele Vorteile mit sich. Einer davon ist, dass die Lernenden Fachwissen und Kompetenzen in den Bereichen Präsentation,

Moderation und Teamarbeit erwerben und der Sprechanteil seitens der SchülerInnen wesentlich erhöht wird (ebd.). Meist erfolgt die Behandlung des Stoffes intensiver, die Lernenden sind motivierter und nicht zuletzt wird das soziale Lernen gefördert (Mennim 2017:39).

Eine vielfältige Fördermethode ist das Erstellen von differenzierten Lernzielen und Lernprodukten. Im regulären Klassenunterricht muss Begabungsförderung individuell erfolgen, damit die SchülerInnen individuell lernen können (ÖZBF 2016:16). Bei der Zusammenstellung der Materialien und der Erstellung der Lernziele müssen einige Faktoren, wie beispielsweise Motivation, Zielsetzung, Interessen, Reife, Vorwissen und Begabung, Berücksichtigung finden (ebd.). Eine wichtige Rolle spielt die optimale Abstimmung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzung, da nur so Unter- und Überforderung vorgebeugt werden kann (ebd.). Die Differenzierung des Lernstoffes kann sowohl qualitativ als auch quantitativ erfolgen (ebd.). Laut Trautmann (2007) fußt dieses Förderprinzip

> auf der Annahme, dass Lernende durch:
>
> - einen erweiterten Umfang des Stoffes,
> - seine Ausdehnung (etwa auf Randgebiete oder Überlappungen),
> - eine Erhöhung des Schwierigkeitsgrades,
> - die Tiefe des Eindringens adäquate Lernanreize erhalten.

Von Vorteil ist in erster Linie die Eigenverantwortung für den Lernprozess, welche den Lernenden im Rahmen dieser Fördermaßnahme zugetragen wird (ÖZBF 2016:17). Eine Möglichkeit für differenziertes Lernen ist der Zwei-Phasen-Unterricht, wobei sich Lernende aussuchen, ob sie den Lernstoff lieber durch die Lehrperson erklärt bekommen oder selbstständig erarbeiten möchten und am Schluss wird der Stoff im Plenum gesichert (ebd.). Auf diese Weise bekommen Hochbegabte die Möglichkeit den Stoff selbstständig und in ihrem eigenen Tempo zu erarbeiten und zu erforschen. Denkbar wäre diese Fördermöglichkeit unter anderem bei einem grammatikalischen Thema. Während die Lehrperson einem Teil der SchülerInnen beispielsweise den Konjunktiv erklärt, könnten besonders begabte Lernende sich das Thema mithilfe von leitenden Materialien selbst erschließen. Jedoch ist die anschließende Sicherung im Plenum notwendig, damit sich die Lehrperson ein Bild davon machen kann, ob auch tatsächlich alle Lernende das Thema verstanden haben. Eine weitere Variante ist das Assignment (ÖZBF 2016:18). Hier werden von der Lehrperson Arbeitsaufträge formuliert und die SchülerInnen müssen diese selbstständig innerhalb einer vorgegebenen Zeit bearbeiten, was den Schülern und Schülerinnen ein hohes Maß an Autonomie bietet (ebd.).

Wichtig ist laut Farkas (2014a:80), dass die Lehrperson den sprachlich Begabten die Aufgaben erklärt, da das Konzept, den begabten Lernenden alles nur schriftlich zu geben, wenig erfolgversprechend ist. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass auch das selbstständige Arbeiten eingeübt werden muss und die Qualität der Instruktion eine wesentliche Rolle spielt. Farkas (ebd.) untermauert diese Annahme mit einem Beispiel: Wenn die Lehrperson einen Text zurückgibt, mit der Anmerkung, er möge überarbeitet werden, nutzt das wenig. Hierzu ist ein gezieltes Feedback notwendig. Das heißt, dass die Lehrperson die (Hoch-)Begabten ebenso unterstützen muss wie den Rest der Klasse (ebd.)

Es darf nicht vergessen werden, dass der Aufwand für die Lehrpersonen sehr hoch ist, jedoch lohnen sich die Mühen (Trautmann 2007). Durch die individuelle und integrative Förderung werden Lernende motiviert, ihre Fähigkeiten zu verbessern, das vorhandene Wissen anzuwenden und den aktuellen Wissensstand zu beurteilen (Sekowski & Lubiaka 2015:81). Die SchülerInnen lernen Probleme kreativ zu lösen und neue Lösungswege zu entwickeln (ebd.). Außerdem fördern einige dieser Maßnahmen die emotionalen sowie die sozialen Kompetenzen (ebd.).

4.3.1.2 Additiver Unterricht innerhalb der Schule

Auch wenn der Wert, ein Teil einer Klassengemeinschaft zu sein, unbestritten ist, muss die Lehrperson hin und wieder den Mut aufbringen, sprachlich Begabte zu einer Gruppe zusammenzufassen (Farkas 2014a:80). Grundsätzlich handelt es sich bei diesem Förderansatz um eine Art der Separation. Dadurch soll den Begabten das Gefühl gegeben werden, nicht isoliert, sondern anderen Individuen ähnlich zu sein und mit diesen auch zu arbeiten (Trautmann 2007). Das sogenannte *Grouping* ist vor allem deswegen sinnvoll, weil begabte Lernende das Bedürfnis haben, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen, wodurch die Expertise vorangebracht werden kann (Farkas 2014a:80).

Eine mittlerweile verbreitet Möglichkeit des Groupings ist das sogenannte Drehtürmodell. Dieses wurde von Joseph Renzulli im Zuge des *Schoolwide Enrichment Model* konzipiert (Greiten 2016a:8). Es handelt sich um eine Maßnahme des erweiterten Lernens. Das Modell wurde aus dem Anlass heraus entwickelt, individualisiertes Lernen zu fördern und Underachievement vorzubeugen (ebd.). Bei dem Drehtürmodell handelt es sich um eine pädagogische Maßnahme, bei welcher die Lernenden eine imaginäre Tür zu einem anderen Lernort öffnen und später wieder an ihren gewohnten Lernort zurückkehren (ÖZBF 2016). Im Wesentlichen bietet das Drehtürmodell die Möglichkeit, ein Begabungsprogramm zu besuchen und zu verlassen, wenn dies erforderlich ist (Renzulli 1980:7). Das Modell soll zu vermehrter Förderung von (hoch-)begabten SchülerInnen beitragen (ebd.).

Das Drehtürmodell bietet verschiedene Arten der Umsetzung und kann sowohl schulintern als auch schulextern angeboten werden (Greiten 2016b:25). Zur schulinternen Förderung von (Hoch-)Begabten sind vor allem die Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse, die Teilnahme am Unterricht desselben Jahrgangs, aber in einer anderen Lerngruppe und die gezielte Wahl von inhaltlich definierten Drehtürprogrammen relevant (ebd.). Im Zuge einer Studie in Nordrhein-Westfalen fand man heraus, dass vor allem die Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse sehr beliebt ist (Greiten 2016b:26). Dabei nehmen SchülerInnen in einem Fach, in dem sie besonders gut sind, am Unterricht einer höheren Jahrgangsstufe teil (Greiten 2016b:24). In manchen Fällen können die Stundenpläne dem allerdings nicht angepasst werden, weswegen die SchülerInnen den Stoff des verpassten Faches selbstständig nachholen müssen (ebd.). Der organisatorische Aufwand hält sich bei dieser Fördermaßnahme, abgesehen von eventuellen Anpassungen des Stundenplans, in Grenzen, da in der Regel ein Beratungsgespräch mit den Betroffenen ausreicht (ebd). Ein Vorteil dieser Variante ist, dass die betroffenen Lernenden die meiste Zeit in ihrem gewohnten Klassenverband verbleiben können und den sozialen Anschluss nicht verlieren.

Eine weitere Option ist das Besuchen einer anderen Lerngruppe des gleichen Jahrgangs parallel zum eigenen Regelunterricht, wobei zum Beispiel besonders Sprachbegabte weitere Fremdsprachenkenntnisse, zusätzlich zu der Sprache, welche bereits im Regelunterricht gelernt wird, erworben werden können (Greiten 2016b:27). Das gleiche Prinzip kann auch bei anderen Differenzierungskursen angewendet werden (ebd.). Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Möglichkeiten des Drehtürmodells verlangen inhaltlich definierte Drehtürprogramme einen höheren Organisationsaufwand ab (ebd.). In diesem Fall bieten Lehrpersonen betreute und vorkonzipierte Programme an (ebd.). Es können zum Beispiel in Deutsch spezifische Vertiefungsthemen angeboten werden (ebd.). Exemplarisch könnten dies vertiefende Kurse zu bestimmten literarischen Themen aber auch zum kreativen Schreiben sein. Eine weitere Möglichkeit ist die Vorbereitung in einem spezifischen Bereich für einen Wettbewerb oder ein Projekt (ebd.). Wettbewerbe können ein gutes Mittel zur Begabungsförderung sein, da Kinder und Jugendliche in der Anonymität eines Wettbewerbes ihr literarisch-kreatives Interesse am ehesten zeigen (Fritzsche 2000:188). Diese Programme finden meistens zusätzlich zum Regelunterricht statt (Greiten 2016b:28).

Das Drehtürmodell ermöglicht besonders begabten Lernenden über den regulären Lehrplan hinauszublicken, was sehr bereichernd sein kann (Renzulli 1980:10). Lehrende können SchülerInnen ein erweitertes Lernen in einem bestimmten Interessenbereich bieten und können individueller auf sie eingehen (ebd.). Studien haben gezeigt, dass sich das Drehtürmodell

positiv auf die kreative Produktivität und die Selbstwirksamkeit der Lernenden auswirkt (Starko 1988:293). Darüber hinaus wird ein Zusammenhang zwischen Förderung mithilfe des Drehtürmodells und einer Leistungssteigerung der betroffenen SchülerInnen aufgrund der erhöhten kreativen Produktivität vermutet (Starko 1988:196).

Eine weitere Möglichkeit der Begabungsförderung zusätzlich zum regulären Unterricht ist der Atelierbetrieb. Bei dieser Form der Unterrichtsorganisation können SchülerInnen, je nach Interesse und persönlicher Leistungseinschätzung, aus einem Angebot von Lehrveranstaltungen wählen (Oswald 2005:26). Reguläre Stunden- sowie Klassenteilungen werden für einige Tage oder für einen bestimmten Tag einige Wochen hindurch aufgehoben. Laut Oswald (ebd.) sind Ateliertage auch eine gute Grundlage für die Identifikation von Begabungen, da besondere Fähigkeiten aufgrund der freien Wahl von Lernenden selbst, aber auch von Lehrenden besser deutlich gemacht werden können als im Regelunterricht. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, Begabungsförderung in Form von zusätzlichen Lernangeboten wie beispielsweise unverbindlichen Übungen oder Wahlpflichtfächer anzubieten. Hier können entweder zusätzliche Fächer oder ein reguläres Fach vertiefend stattfinden. Beispielsweise könnten sich besonders begabte SchülerInnen im Fach Deutsch im Rahmen eines zusätzlichen Kurses mit dem Schreiben von eigenen Texten auseinandersetzen.

4.3.2 Kreativitätsförderung im Deutschunterricht

Das Unterrichtsfach Deutsch erscheint für die Kreativitätsförderung besonders geeignet. Hier lassen sich Verknüpfungen zu den musischen Fächern, wie beispielsweise Kunsterziehung oder Theaterspiel, herstellen und der Umgang mit Sprache, welcher im Fach Deutsch zentral ist, bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Kreativitätsförderung an.

Wichtig im Zusammenhang mit Kreativitätsförderung ist der Hinweis darauf, dass Kreativität keineswegs lernbar ist, aber angeregt werden kann (Oswald 1994:31). Auch das Österreichische Zentrum für Begabungsförderung (2018:22) geht davon aus, dass kreatives Denken gefördert werden und durch eine Person selbst gesteigert werden kann. Jedoch ist eine Person immer im Zusammenspiel mit ihrer Umwelt zu sehen. Diese kann sich sowohl positiv als auch negativ auf die Entwicklung der Kreativität auswirken. Auch Csikszentmihaly (1996:185) betont, dass Kreativität nicht nur auf das Individuum beschränkt werden kann:

> Bei kreativen Individuen mag es so aussehen, als würden sie ihrer Umwelt keinerlei Beachtung schenken und selbst unter den scheußlichsten Bedingungen fröhlich weiterarbeiten […]. Aber in Wirklichkeit hat der räumlich-zeitliche Lebenskontext zahlreiche Auswirkungen die häufig unbemerkt bleiben. Das richtige Milieu ist in mehr als einer Hinsicht von großer Bedeutung.

Ein Kreativität förderndes Umfeld benötigt ein gewisses Maß an Freiheit, anspruchsvolle Aufgaben, genügend Zeit, ausreichende Hilfsmittel, unterstützende Personen und Anerkennung (ÖZBF 2014:19; Urban 2000:133-134). Schule hat demnach die Aufgabe, kreative Potentiale nicht nur anzunehmen, sondern auch aufzubauen und zu fördern (Urban 2000:129). Einschränkend wirken dagegen übermäßiger Zeitdruck, unangemessene Überwachung sowie Konkurrenzdenken (ÖZBF 2014). Ebenfalls hindernd auf den kreativen Prozess können sich laut Urban (2000:128) „rigide Verhaltensvorschriften" und das Einschränken von Freiräumen in der Schule auswirken. Urban (2000:132-134) führt 25 Anregungen zur Kreativitätsförderung an, wobei es vor allem um das Geben von möglichst viel Freiraum und möglichst wenig Einschränkungen geht. SchülerInnen soll es ermöglicht werden, selbstgesteuert zu lernen sowie Fragen zu stellen und diese sogar herauszufordern. Ebenso fruchtbringend kann es sein, wenn die Lehrperson Türen öffnet, Impulse gibt und Möglichkeiten aufzeigt. Fehler zulassen und das Zeigen von Wertschätzung sowie Anerkennung sind wesentliche Bestandteile der Kreativitätsförderung.

Speziell der Deutschunterricht kann einiges zur Kreativitätsförderung beitragen. Stimuli, also Anregungen jeglicher Art, sind eine gute Methode um kreative Prozesse auszulösen. Dabei kann es sich um Bilder, Texte oder Gespräche handeln. Vor allem kurze Unterrichtssequenzen mit Anregungen zum divergenten Denken oder zum Überschreiten sprachlicher Grenzen sind förderlich für kreative Prozesse (Farkas 2014a:78) Wesentlich für das kreative Schaffen ist, dass Lernende selbst nachdenken, Fragen stellen sowie eigene Produkte erschaffen und diese anhand von Feedback überarbeiten (ebd.). Insbesondere das Erforschen von Sprache, wie zum Beispiel Redewendungen, Werbetexte aber auch Lyrik, eignet sich für die Kreativitätsförderung im Deutschunterricht (Beisbart & Marenbach 2003:90). Farkas (2014a:81) führt exemplarisch folgende Aufgabe an: Die SchülerInnen werden aufgefordert einen Text über die Herkunft von Redewendungen zu lesen und anschließend sollen sie eine Redewendung suchen und eine eigene Herleitung verfassen. Ein Aspekt des Deutschunterrichts, der sowohl in der Begabungsförderung als auch in der Kreativitätsförderung oft im Fokus steht, ist das kreative Schreiben. Hier führen Beisbart & Marenbach (2003:91-92) vor allem personal-kreatives, literarisches Schreiben sowie assoziatives Schreiben als geeignete Methoden für die Förderung von Kreativität an.

4.3.3 Begabungsfördernder Literaturunterricht

Zu Beginn muss geklärt werden, was genau hier unter Literaturunterricht zu verstehen ist. Dieser meint in diesem Zusammenhang nicht nur Literaturunterricht im Sinne von Lesen und Interpretieren von Literatur beziehungsweise Arbeiten mit literarischen Texten, sondern vor

allem auch das literarische Schreiben. Somit stehen beim begabungsfördernden Literaturunterricht die Lernbereiche *Schreiben* und *Lesen* im Vordergrund.

Ein wichtiger Punkt im Zusammenhang mit literarischer Bildung ist, dass sich diese nicht durch das Vorschreiben von Literatur und der Art der Interpretation vermitteln lässt (Ladenthin 2011:36). Das gilt für den regulären Literaturunterricht und insbesondere für den begabungsfördernden Literaturunterricht (Laudenberg 2014:92). Was die Literaturauswahl betrifft, haben Lehrpersonen genügend Freiraum (ebd.) um günstige Voraussetzungen für die Förderung literarischer Textproduktion sowie -rezeption zu schaffen, sollte der Fokus auf einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht gelegt werden (ebd.). Zusätzlich ist die Förderung des Produktionsinteresses von Relevanz (Fritzsche 1998:353).

Joachim Fritzsche (1998:353) hat in den 1980er Jahren eine Fördermöglichkeit für literarisch Begabte entwickelt. Im Rahmen eines Kurses soll das von ihm angesprochene Produktionsinteresse mithilfe von Schreibaufgaben gefördert werden. Diese sollen durch die Besprechung der mitgebrachten Texte, Lektüreanregungen sowie Sprach- und Schreibspielen ergänzt werden. An diesem Punkt lässt sich eine Parallele zur Kreativitätsförderung ziehen, da bei beiden Bereichen der Begabungsförderung das Produzieren eigener Texte und das Arbeiten mit diesen, aber auch das Spielen mit Sprache grundlegend sind.

Im Folgenden wird das Förderkonzept für literarisch begabte SchülerInnen von Fritzsche (1998:353) kurz skizziert. Das Herzstück bilden die Schreibaufgaben, wobei der Fokus auf dem Geschichtenschreiben liegt. Für die Aufgabenstellungen werden Geschichten in einzelne Komponenten, sprich in die Handlung und die Charaktere, zerlegt und die natürlichen Zusammenhänge aufgelöst, damit ein Schreibproblem entsteht. Exemplarisch führt Fritzsche eine mögliche Aufgabenstellung an:

> Erfinde eine Figur und statte sie mit allem aus, was nötig ist, damit man sie sich vorstellen kann, also Geschlecht, Alter, Aussehen, Eigenschaften, Beruf usw.. Tu dich mit drei anderen Schülern zusammen; stellt euch eure Figuren gegenseitig vor. Erfinde dann eine Handlung, in der die vier Figuren miteinander zu tun haben. (ebd.)

Das zu lösende Schreibproblem besteht also darin, dass die Handlung plausibel mit den Figuren verbunden sein muss. Spannend dabei ist, dass die SchülerInnen zwar ihre eigenen Geschichten schreiben, aber dennoch zusammenarbeiten, da sie jeweils die Figuren der anderen übernehmen sollen, wodurch vier gleiche Charaktere in vier verschiedenen Geschichten vorkommen. Vermutlich könnte die Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen auch zu Problemen führen, beispielsweise wenn ein Gruppenmitglied die Figuren der anderen nicht für die eigene Geschichte übernehmen möchte. Trotzdem kann dies, je nach Schülergruppe, eine

fruchtbringende Aufgabe sein. Fritzsche (1998:358) erachtet die Verwendung von Modellen sowie Beispieltexten als nützlich, jedoch bleibt fraglich, ob sich dieser Ansatz mit dem Ansatz, den Lernenden möglichst viel Freiraum zu lassen, vereinbaren lässt. Auf den regulären Deutschunterricht beziehungsweise die Begabungsförderung im Fach Deutsch lässt sich diese Aufgabenstellung laut Fritzsche (1998:359) nur dann übertragen, wenn den SchülerInnen die nötige Zeit und die nötige Freiheit gegeben wird, da die regulären 45- beziehungsweise 50-Minuten-Einheiten zu kurz sind, um den Text vorzubereiten, zu schreiben und anschließend zu besprechen. Denn vor allem das Besprechen und das Feedback von Peers kann dazu führen, dass Lernende einen größeren Wortschatz erwerben und sich eventuell auch in ihrer Arbeit bestätigt fühlen. Wichtig dabei ist aber die Anpassung des Komplexitätsgrades der Aufgabenstellung auf das Niveau sowie die Entwicklung der zu fördernden Gruppe.

4.3.4 Die Sprachkommode nach Farkas

Das folgende Modell beschäftigt sich ausschließlich mit der sprachlichen (Hoch-)Begabung. Der für den Deutschunterricht gedachte Förderansatz ist die sogenannte *Sprachkommode* von der Deutschdidaktikerin Katarina Farkas (2014b).

Die Autorin hat das Modell entwickelt, da das Gebiet der Hochbegabung in der Erstsprache bisher wenig erforscht wurde und sie damit eine Möglichkeit schaffen konnte, Leistungen im Bereich der sprachlichen Hochbegabung abzubilden (Farkas 2017:60). In dem Modell wird dargestellt, „welche *Typen von Lernenden* in welcher *sprachlichen Domäne* welche *Aufgabenstellungen* brauchen, um ihre Kompetenz weiter auszubauen“ (Farkas 2017:60-61). Ebenso werden die Anforderungen an die Lehrperson dargestellt.

Das Modell ist von links nach rechts zu lesen und visualisiert die Abhängigkeit der einzelnen Bereiche. Der Förderprozess beginnt mit Lernenden, die sprachliche Auffälligkeiten zeigen. Beispielsweise kann erhöhtes Interesse an Wortbedeutungen oder am Produzieren von eigenen Texten von der Lehrperson beobachtet werden. Deren Aufgabe ist es dann herauszufinden, welche Kompetenzbereiche im Besonderen bei den Schülern und Schülerinnen gefördert werden müssen. Sobald die Zielsetzung klar ist, werden die besonders begabten SchülerInnen von der Lehrperson fachdidaktisch unterstützt und mit adäquaten Lernaufgaben versorgt. Während des ganzen Lern- und Förderungsprozesses werden die SchülerInnen von der Lehrperson begleitet, kritisiert, ermuntert und angeregt. Der gesamte Prozess ist als Förderung von sprachlichem Potential zu sehen, der bis hin zur Leistungsexzellenz führen kann.

Das Modell ist online auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule Zug abzurufen (Farkas 2014b). Da es sich hierbei um das derzeit einzige Modell zur Begabungsförderung im Fach

Deutsch handelt und es aus diesem Grund besonders relevant für die vorliegende Arbeit ist, werden die einzelnen Teilbereiche des Modells im Folgenden genauer beschrieben. Jedoch konnte nur auf Texte von Katarina Farkas selbst zurückgegriffen werden, da zum jetzigen Zeitpunkt keinerlei Referenzliteratur zur der *Sprachkommode* existiert.

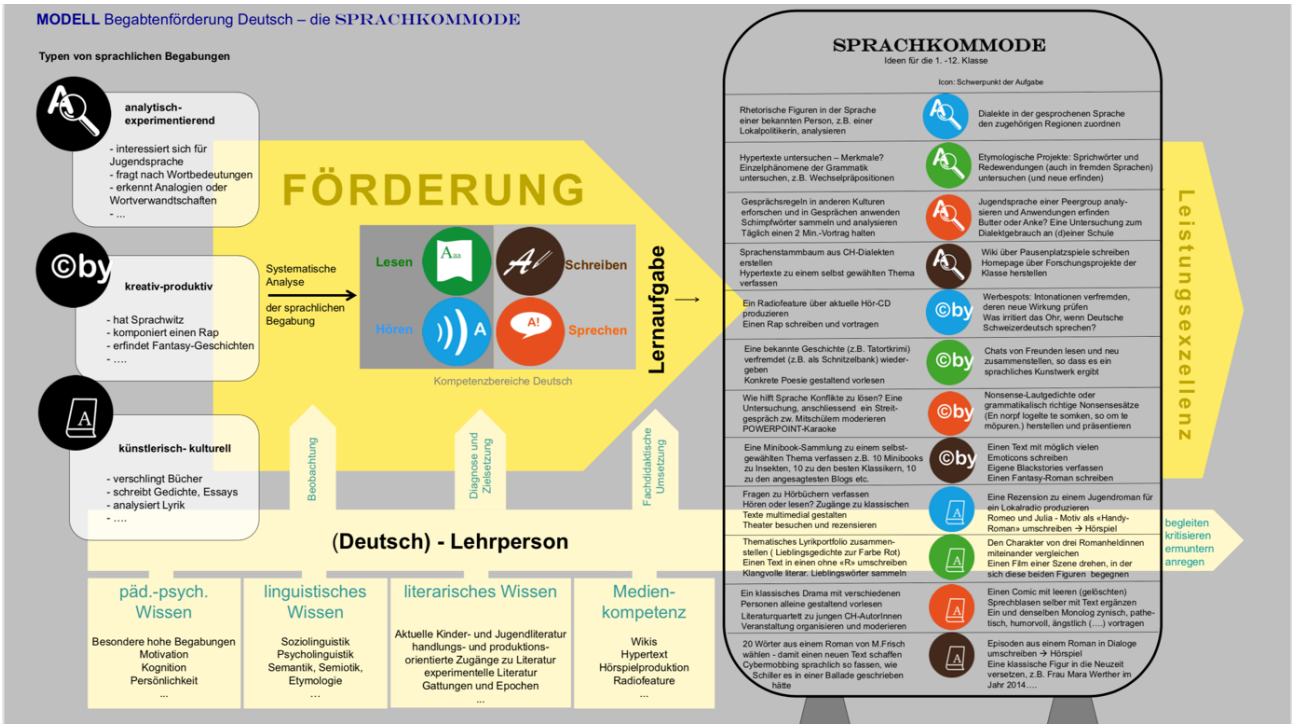

Abb. 5: Die Sprachkommode (Farkas 2014b)

4.3.5 Die Sprachlernbereiche

Die in dem Modell genannten Sprachlernbereiche basieren auf dem Lehrplan 21, welcher von den Schweizer Kantonen erarbeitet wurde (Farkas 2017:61). Die hier genannten Kompetenzbereiche umfassen das Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (EDK 2019), was sich mit den Kompetenzbereichen für die Unterrichtssprache in den österreichischen Lehrplänen deckt. Was in der Sprachkommode nicht gesondert angeführt wird, ist der Bereich Literatur, da sich diese nach Farkas (2017:62) sinnvoll in das Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen integrieren lässt.

Obwohl alle Bereiche eng miteinander verknüpft sind, betont Farkas (2017:62) die Wichtigkeit dessen, die Teildomänen als einzelne Bereiche der Sprachkompetenz zu erachten. Das hat den Grund, dass sich die Unterscheidung bei der Definition von (Hoch-)Begabung als hilfreich erweisen kann, da einige besonders Begabte in einem oder in mehreren Bereichen sehr stark sind. Beispielsweise können SchülerInnen hohe Kompetenzen im Sprechen oder im Lesen aufweisen. Allerdings gibt es auch Personen, die in allen vier Bereichen stark sind und diese miteinander verknüpfen. Hierfür lassen sich Lernende als Beispiel nennen, die Reden schreiben, diese hervorragend vortragen, gut zuhören können und viele Texte rezipieren.

Außerdem kann es sein, dass aufgrund einer bestimmten Kompetenz eine andere gar nicht wahrgenommen wird. Zum Beispiel besitzt eine schauspielerisch begabte Schülerin hohe Kompetenzen im Bereich der Sprache und dabei wird völlig übersehen, dass sie privat auch hervorragende Texte verfasst. Das heißt, dass hier ein Spannungsfeld zwischen Kompetenz und Performanz entsteht (ebd.). Demnach wird die Kompetenz einer Person in deren Performanz von einer anderen Person wahrgenommen. Im Zuge dieser Überlegungen hat die Autorin drei Kategorien von Sprachlerntypen geschaffen.

4.3.5.1 Die Sprachlerntypen

Nach der Definierung der einzelnen Lernbereiche, werden nun auch die in der *Sprachkommode* vorkommenden drei Lerntypen näher beleuchtet. Es werden in dem Modell drei Typen sprachlich hochbegabter Lernenden genannt: analytisch-experimentierend, kreativ-produktiv und künstlerisch-kulturell (Farkas 2017:64). Diese Kategorisierung basiert auf der Analyse sprachlich leistungsexzellenter Personen und deren Berufsfelder (ebd.).

Mögliche Berufsfelder des analytisch-experimentierenden Typen sind LexikografInnen, EtymologInnen sowie JuristInnen, um nur einige zu nennen. Die analytisch-experimentierende Kompetenz lässt sich beispielsweise an dem Interesse für die Herkunft von Begriffen und Regeln erkennen. Meistens sind sie im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik sehr sattelfest. In dem Modell werden exemplarische Erkennungszeichen von analytisch-experimentierenden SchülerInnen angeführt. Beispielsweise interessieren diese sich für Jugendsprache, Wortbedeutungen oder erkennen Analogien oder Wortverwandtschaften. Im Gegensatz dazu findet man den kreativ-produktiven Typen meistens eher in der Werbebranche oder auch in der Politik. In der Regel sind diese Lernenden lebendig und kommunikativ. Beispielsweise haben sie Sprachwitz oder erfinden Fantasy-Geschichten. Besonders gerne mögen sie Wortspiele sowie Knobelaufgaben. Beim zuletzt genannten Typen handelt es sich um den künstlerisch-kulturellen, der vor allem unter Philosophen, LyrikerInnen oder TheaterkritikerInnen zu finden ist. Lernende dieses Typs lesen gerne und verfassen diverse Texte, wie zum Beispiel Gedichte oder Essays. (Farkas 2017:64-66)

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die Einteilung von sprachlich Begabten in bestimmte Typen kritisch zu sehen ist. Erstens sind drei Typen für die Vielfalt der Gesamtheit aller Personen, die ein sprachliches Begabungspotential aufweisen, viel zu wenig und zweitens kann man einen Menschen selten einem bestimmten theoretischen Typen zuweisen. Aus diesem Grund merkt auch Farkas an, dass die Grenzen nicht immer eindeutig sind, sondern oft verschwimmen und die Kompetenzen begabter Lernender verschiedenen Typen zugeordnet werden können (Farkas 2017:64-66).

4.3.5.2 Kompetenzen der Lehrperson

Nicht nur den sprachlich (Hoch-)Begabten sondern auch den Lehrpersonen werden hohe Kompetenzen in diversen Bereichen abverlangt. Um (hoch-)begabte Lernende angemessen fördern zu können, sind sowohl fundiertes Wissen zu (Hoch-)Begabung als auch hohe fachliche Kompetenzen von Nöten. Die wichtigsten Kompetenzbereiche, die für eine Lehrperson für die Diagnose und Förderung sprachlich Begabter von Relevanz sind, hat Farkas (2017:66) in ihrem Modell zur Förderung von sprachlicher Leistungsexzellenz dargestellt.

Zum einen ist eine pädagogisch-psychologische Kompetenz von hoher Bedeutung, da man bei der Beschäftigung mit (Hoch-)Begabten mit speziellen Herausforderungen konfrontiert werden kann. Außerdem müssen Lehrpersonen in diesem Bereich Lernende richtig diagnostizieren und anschließend adäquat fördern können. Speziell im Bereich des Deutschunterrichts ist auch die linguistische Kompetenz wesentlich. Diese ist nicht nur für die Identifizierung einer sprachlich-literarischen Hochbegabung, sondern auch für adäquates sowie förder- und zielorientiertes Feedback notwendig. (Hoch-)Begabung ist nicht unbedingt auf den ersten Blick zu erkennen, weswegen diese Kompetenz sehr bedeutsam ist. Die dritte in der *Sprachkommode* angeführte Kompetenz ist die literarische. Zu der literarischen Kompetenz gehört nicht nur das Wissen über verschiedene literarische Formen. Es geht vor allem um das Handlungswissen, wodurch begabte Lernende gezielt unterstützt werden können. Die Autorin merkt an, dass insbesondere das eigene Tun und die eigenen Erfahrungen in diesem Zusammenhang sehr wertvoll sind. Gerade in der heutigen Zeit ist Förderung der Medienkompetenz zentral, was auch für den Bereich der Begabungsförderung gilt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss die Lehrperson über erweitertes Wissen verfügen. (Farkas 2017:66-68)

Demnach hat die Lehrperson im Rahmen der Begabungsförderung ein vielfältiges Aufgabenfeld. Sie begleitet die Lernenden von Beginn an, indem sie das Begabungspotential entdeckt, beobachtet und anschließend eine Diagnose stellt. Die besonders begabten SchülerInnen werden von der Lehrperson unterstützt und begleitet sowie motiviert. Genauer werden die Anforderungen an die begabungsfördernde Lehrperson noch im Kapitel 4.5 diskutiert.

4.3.5.3 Die Förderung sprachlich (Hoch-)Begabter

Im Anschluss an die Erläuterung der Sprachlernbereiche sowie der Sprachlerntypen steht die Förderung der sprachlich (Hoch-)Begabten im Zentrum. Diese muss laut Farkas (2017:68) lehrplanbasiert erfolgen. Außerdem müssen die Kompetenzbereiche, sprich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, berücksichtigt werden. Das heißt, dass die Förderung aufgrund der Beobachtung von Kompetenzen erfolgen soll. (Farkas 2017:68-69)

Abb. 6: Aufgabenstellungen in der Sprachkommode (Farkas 2014b)

Wie die Erstellung von Aufgabenstellungen für die Förderung sprachlich (Hoch-)Begabter aussehen kann, skizziert Farkas (ebd.) in ihrem Modell *Sprachkommode*, wie in der oben gezeigten Grafik gezeigt wird. Es werden mögliche fördernde Arbeitsaufträge für jeden Lerntyp mit jedem Begabungsbereich vorgeschlagen. Dadurch entsteht ein vielfältiger Aufgabenpool. Alle Aufgabenstellungen lassen den Lernenden möglichst viel Freiheit und je nach Lerntyp sind sie entweder kreativer oder eher analytischer Natur. Farkas (2017:69) betont, dass es sich hierbei allerdings lediglich um Ideen für Aufgabenstellungen und nicht um eine Aufgabensammlung handelt. Der Idealfall wäre laut der Autorin, dass nach der Diagnose des Lerntyps eine Domäne definiert wird, in der die Förderung stattfinden soll. Wichtig bei der Förderung ist die Erstellung lehrplanbasierter Ziele sowie adäquater Materialien.

4.3.5.4 Fazit zur *Sprachkommode*

Wie Farkas (2017:70) am Ende ihrer Ausführungen auch anmerkt, ist das Modell *Sprachkommode* noch nicht ganz ausgereift. Allerdings wurden bereits Grundbausteine gelegt und Skizzen für geeignete Aufgabenstellungen liegen vor. Aufgrund der umfassenden Darstellung des gesamten Förderprozesses von sprachlichem Begabungspotential scheint das Modell für den Deutschunterricht gut anwendbar zu sein. Im Großen und Ganzen wurde die

individuelle Vielfältigkeit von Begabten sowie der Umfang des Unterrichtsfaches Deutsch berücksichtigt und eingearbeitet. Jedoch ist die Einteilung in verschiedene Begabungstypen noch zu überdenken oder eventuell auszuweiten und die Möglichkeit der Überschneidung offensichtlicher darzustellen. Die Rolle der Lehrperson und die Anforderungen an diese sind ausreichend und anschaulich dargestellt. Außerdem ist der mögliche Aufgabenpool von begabungsfördernden Lernaufgaben ein guter Anhaltspunkt für die Erstellung individualisierter Aufgaben und zeigt, was in den verschiedenen Kompetenz- und Begabungsbereichen alles möglich sein kann.

Da dieses Modell noch relativ neu ist und noch in den Kinderschuhen steckt, gibt es bisher keinerlei wissenschaftliche Erkenntnisse über dessen Wirksamkeit. Aufgrund dessen kann in der vorliegenden Arbeit darüber keine Aussage gemacht werden und daher basieren die hier besprochenen Informationen lediglich auf den Werken von Katarina Farkas selbst. Trotz der momentan nicht gegeben Fundiertheit des Modells ist dieses es wert, besprochen zu werden, da es zurzeit das einzige Modell zur Förderung von sprachlicher Leistungsexzellenz ist.

4.4 Herausforderungen bei der Begabungsförderung

Bei der Auseinandersetzung oder beim Arbeiten mit besonders begabten Kindern wird schnell klar, dass das bereits Gekonnte zu üben für die Lernenden langweilig und unterfordernd ist. Aus diesem Kontext heraus kann Underachievement entstehen und das gilt es unbedingt zu vermeiden. Dies ist allerdings nur eine von mehreren Herausforderungen im Zusammenhang mit der Förderung von besonders Begabten.

Laut Fritzsche (2000) entstehen bei der Förderung im Deutschunterricht vorrangig drei Schwierigkeiten, die aufgrund der unterschiedlichen Interessen und Leistungen einer Schulklasse, den Normen des Aufsatzunterrichtes und den Problemen, die sich aus den beteiligten Personen ergeben, entstehen. Eine Unterforderung sprachlich begabter SchülerInnen ist beinahe unumgänglich, außer man achtet auf eine adäquate Differenzierung. Weiters werden beim Aufsatzschreiben hauptsächlich Konformität und Genauigkeit verlangt und Kreativität wird oft außer Acht gelassen, was sprachlich begabten SchülerInnen nicht unbedingt zugutekommt. Zu guter Letzt ist ein vertrauensvolles und Kreativität förderndes Klima wesentlich. Dies kann aber kaum entstehen, wenn Gruppen wahllos durcheinandergewürfelt werden und Lehrende nicht in der Lage sind, solch ein Klima herzustellen, was nicht zuletzt daran liegt, dass die Deutschlehrenden in vielen Fällen nicht entsprechend ausgebildet sind.

Wie Fritzsche (ebd.) angemerkt hat, weist auch Farkas (2013:17) darauf hin, dass sprachliche Normen bei der Begabungsförderung eine Herausforderung darstellen können. Im

Deutschunterricht muss beachtet werden, dass orthographische Fehler in einem Text sofort ins Auge stechen und damit, vielleicht zu Unrecht, einen schlechten Eindruck beim Lesen hinterlassen. Da gewisse sprachliche Bereiche erst ab einem bestimmten Reifegrad erfasst werden können, ist es trotzdem wenig zielführend nicht altersadäquate Inhalte zu üben. Es reicht aus, wenige aber immer wiederkehrende Hinweise zu geben und wenn das entsprechende Alter erreicht wurde, werden die orthographischen Regeln zumeist schnell begriffen.

Trautmann (2007) weist darauf hin, dass durch besonders Begabte eine sorgsam geplante Unterrichtsstunde leicht durcheinandergeworfen werden kann. Das kann vor allem durch

> „Vorwegnahme des Ergebnisses, Abbreviatur von Problemlösungslogarithmen, einen raschen sprachlichen Vollzug der wichtigsten Denkoperationen die Verknüpfung der Problemstellung, auf welche die Klasse erst erkundend, beobachtend oder durch Ableitung von Kausalbeziehungen gelangen soll“ (Trautmann 2007)

passieren. Besonders begabte Lernende wollen sich nicht immer zurückhalten, sondern auch einmal zeigen, was sie können (Trautmann 2007). Das kann sich allerdings störend auf den Unterricht und die KlassenkollegInnen auswirken (Trautmann 2007).

Auch die Fixierung auf eine gewisse Kanonisierung im Deutschunterricht kann laut Farkas (2013:17) eine Herausforderung bedeuten. Auch wenn es bestimmte stilistische Mittel gibt, die einen guten Text ausmachen, wie beispielsweise Konjunktionen in einem argumentativen Text, sollten besonders begabte Lernende den Mut aufbringen, Neues zu probieren. Dies bedarf allerdings auch der Offenheit der Lehrperson, denn enge Vorstellungen können hervorragende Texte verhindern. Trotz formeller Fehler, kann ein Text gutes Rohmaterial für Neues sein, woraus mithilfe von viel Ausdauer geniale Endprodukte entstehen können. Diese Offenheit der Lehrperson ist jedoch nur eine von vielen Anforderungen, die an sie gestellt werden.

4.5 Anforderungen an Lehrpersonen

Besonders begabte SchülerInnen, unabhängig von ihrem Begabungsbereich, brauchen in Deutsch eine Lehrperson, die ihnen dabei hilft, ihre Expertise weiter zu entwickeln. Da Lernende in allen Domänen Sprache benötigen, spielt das Fach Deutsch und damit auch Deutschlehrende eine wesentliche Rolle in der Begabungsförderung. Beispielsweise benötigen Begabte die Sprache beim Hören von Fachreferaten, beim Lesen von Grafiken, beim Präsentieren von Resultaten und beim Schreiben von Protokollen. In verschiedensten Begabungsbereichen brauchen Lernende also die Stärkung der Deutschkompetenzen.

Demnach ist laut Farkas (2014a:75-76) eine Aufgabe der Lehrperson, Materialien für das Erweitern dieser Kompetenzen zur Verfügung zu stellen oder auch Hinweise für die Verbesserung der Produkte zu geben. Für die Deutschlehrenden bedeutet das, dass sie in den

Kompetenzbereichen nicht nur fachliches, sondern auch fachdidaktisches Wissen benötigen. Mit fachlichem Wissen ist hier das Bewusstsein darüber gemeint, was ein guter Text oder ein gutes Gespräch ist, damit das Produkt beurteilt werden kann. Fachdidaktisches Wissen meint hingegen, dass Lehrpersonen wissen müssen, wie Lernende aus einem weniger gelungenen Text einen guten Text machen können (Fix 2008; Fritzsche 2000:194).

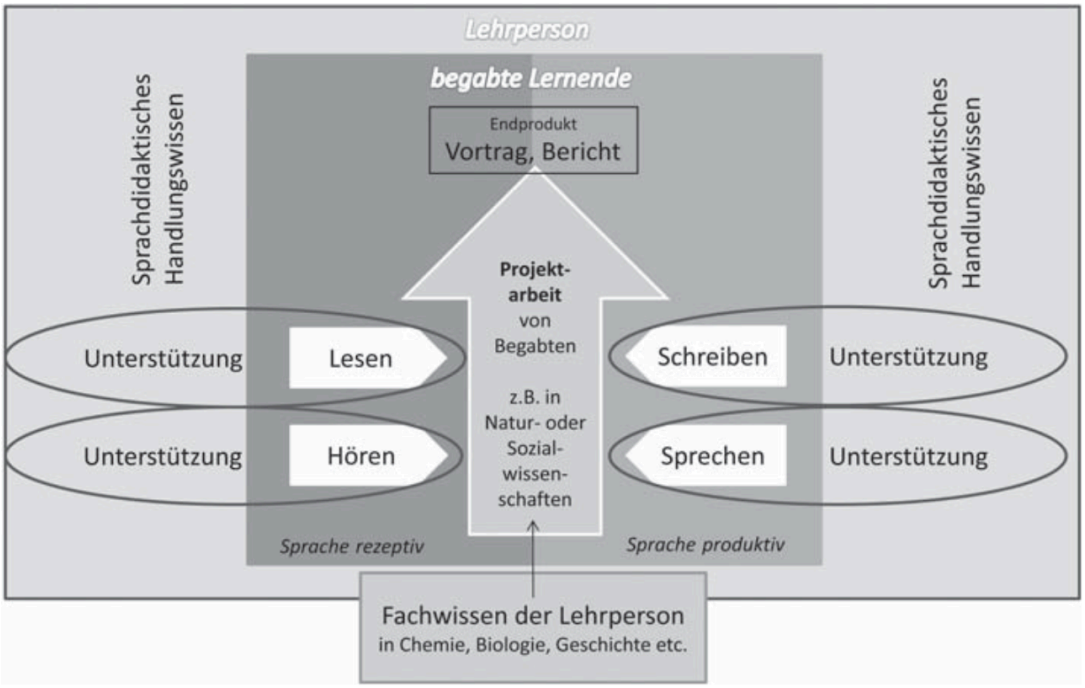

Abb. 7: "Bedeutung der sprachlichen Unterstützung durch die Lehrperson beim Verfassen einer Projektarbeit" (Farkas 2014a:76)

In der oben gezeigten Grafik visualisiert Farkas (2014a), welche Bedeutung den Deutschlehrenden beispielsweise beim Verfassen einer Projektarbeit zukommt. Das Schema aus dem Kapitel 4.2 wird nun durch die Rolle der Lehrperson erweitert. Farkas (2014a:76) merkt an, dass dies der Schlüssel zu der Beantwortung der Frage nach dem Beitrag der Deutschdidaktik zur Begabungsförderung sein könnte. Nach den Befunden der Exzellenzforschung nehmen Lehrpersonen laut Ziegler (2008) durch die Unterstützung der Lernenden eine wichtige Funktion ein. Somit müssen gute Lehrende bei jedem Problem fachdidaktische Impulse für das gezielte Üben und das selbstständige Bewältigen der nächsten Schritte setzen können (Farkas 2014a:77). Anhand der Grafik wird deutlich, dass für die Unterstützung des Lernprozesses sowohl domänenspezifisches als auch deutschdidaktisches Wissen notwendig ist.

Fritzsche (2000:193-194) betont, dass die Aufgaben der Lehrperson in der Begabungsförderung vor allem die Organisation von Lerngruppen und die Schaffung eines anregenden Klimas sind. Interessant ist Fritzsches (ebd.) Ansatz, dass Lehrende nicht nur als ModeratorInnen fungieren,

sondern auch mitschreiben sollten, damit deren Produkte als Modell dienen können. Dem Autor erscheint es wesentlich, dass die Lehrperson selbst auch literarisch tätig ist, um die Lernenden adäquat fördern zu können.

Was genau sollte eine Lehrperson, die sprachliche Begabte fördern möchte nun können? Aufgrund der Vielfalt des Gebiets der sprachlichen Begabung müssen Lehrende über ein großes domänenspezifisches Wissen verfügen. Laut Farkas (2013:18) ist es daher grundlegend, dass Lehrende eigene Erfahrungen in der Domäne, in der sie fördern wollen, haben. Zum Beispiel sollten sie, wie auch Fritzsche (2000) angemerkt hat, selbst literarische Produkte herstellen. Weiters ist ein möglichst breites Fachwissen und vertieftes Können in möglichst vielen Teilbereichen des Faches notwendig. Wichtig ist auch das Wissen und die Offenheit zur Förderung von Kreativität und Toleranz gegenüber von sprachlichen Regelverstößen. Ebenfalls relevant ist die Lust und Freude am Experimentieren und an der Auseinandersetzung mit sprachlichen Produkten sowie Kunst und Politik. Nicht zu vergessen ist das notwendige Wissen um verschiedenste Methoden und Ansätze, mit denen eine adäquate Begabungsförderung möglich gemacht werden kann.

Um die umfassenden Kompetenzen, vor allem im pädagogisch-psychologischen, aber auch im didaktischen Bereich, die für eine adäquate Begabungsförderung von Nöten sind, zu erwerben, gibt es in einigen Staaten in Europa, unter anderem auch in Österreich und Deutschland, die Möglichkeit, eine *European Council for High Ability* (ECHA) – Ausbildung zu machen. ECHA ist ein Verein, dessen Ziel es ist, als Netzwerk für den Austausch zwischen Personen, welche sich für Begabung sowie Begabungsförderung interessieren, zu fungieren (Tüzes 2014). In Österreich kann die Ausbildung an mehreren Hochschulen, wie beispielsweise der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich oder der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems absolviert werden. Je nach Institution gibt es die Wahl zwischen Zertifikat, Diplom oder Masterstudium, wobei die Lehrgänge zwischen zwei und fünf Semester umfassen. Das Bildungsangebot richtet sich an Lehrpersonen aller Schularten. Bildungsziel der ECHA-Ausbildung ist vor allem die Befähigung von Lehrenden, besonders begabte SchülerInnen zu erkennen, beraten und fördern (PH NÖ 2010). Dementsprechend ist dies eine gute Option für Lehrende, ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, um eine angemessene Betreuung von (Hoch-)Begabten gewährleisten zu können.

5 Konzept der Untersuchung

Dieser Abschnitt ist dem empirisch-qualitativen Teil dieser Arbeit gewidmet. Es wird dargestellt, welcher Forschungsansatz für die vorliegende Untersuchung gewählt wurde sowie welche Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren angewendet wurden. Außerdem wird darauf eingegangen, wie der Leitfaden für die Interviews entwickelt und die Zielpersonen ausgewählt wurden. Dies soll Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses herstellen. Das Ziel der empirischen Forschung ist die Untermauerung der Theorie in Bezug auf (Hoch-)Begabung und deren Förderung im Deutschunterricht, wie sie im ersten Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, durch Erkenntnisse aus der Praxis.

5.1 Die Fragestellung

In dem folgenden Kapitel werden die Fragestellungen genauer betrachtet. Dabei ist vor allem wichtig, wie es zu den gestellten Forschungsfragen überhaupt kommt und aus welchen Gründen diese wichtig erscheinen.

Wie in dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, gibt es weder offizielle Definitionen von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch noch sind empirisch gestützte Indikatoren für eine solche auffindbar. Dementsprechend gibt es bis dato wenige Förderkonzepte und Vorschläge für einen begabungsfördernden Deutschunterricht. Alles, was zum jetzigen Zeitpunkt in diesem Zusammenhang existiert, basiert auf adaptierten Theorien aus der Deutschdidaktik, die vor allem durchschnittlich begabte SchülerInnen betreffen und nicht alles wurde bei (hoch-)begabten SchülerInnen getestet. Daher scheint die Beschäftigung mit dem Verständnis von einer (Hoch-)Begabung sowie Möglichkeiten der Begabungsförderung im Unterrichtsfach Deutsch von Lehrpersonen, welche tatsächlich mit diesen Lernenden zu tun haben, sinnvoll.

Es handelt sich bei dieser Forschungsarbeit also um eine Betrachtung des (Hoch-)Begabungsverständnisses und der Begabungsförderung in der Institution Schule. Die Idee entstand im Zuge der Beschäftigung mit (Hoch-)Begabung und deren Förderung im Allgemeinen. Dabei fiel auf, dass zwar einiges zur Begabungsförderung im mathematischen oder im naturwissenschaftlichen Bereich existiert, aber kaum etwas im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts. Aufgrund dessen kam es zu der Überlegung, wie eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch überhaupt aussehen könnte und vor allem wie diese adäquat gefördert werden kann. Demzufolge wurden die Forschungsfragen für die vorliegende Untersuchung folgendermaßen formuliert:

- Wie gestalten Lehrpersonen der Sekundarstufe begabungsfördernden Deutschunterricht und inwiefern legen sie diesem theoretische Konzepte zugrunde?

- Was verstehen Lehrpersonen der Sekundarstufe unter einer (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch und woran lässt sich diese erkennen?

- Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen der Sekundarstufe hinsichtlich der Herausforderungen in der Begabungsförderung und welche Anforderungen werden an sie gestellt?

Der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit liegt also auf dem Begriff der (Hoch-)Begabung sowie deren Förderung im Fach Deutsch in der Sekundarstufe. Dabei geht es vor allem darum, wie Lehrpersonen diese definieren würden und welche Indikatoren sowie Kennzeichen für eine besondere Begabung im Deutschunterricht sprechen. Weiters spielen die Formen und Methoden der Begabungsförderung, wie Deutschlehrpersonen diese gestalten und ob die Förderung theoretischen Konzepten zugrunde liegt eine tragende Rolle. Darüber hinaus stellt sich die Frage, mit welchen Herausforderungen bei der Begabungsförderung zu rechnen ist und welche Anforderungen an eine begabungsfördernde Lehrperson gestellt werden.

5.2 Zur Wahl des Forschungsdesigns

In der vorliegenden Arbeit liegt das Forschungsinteresse bei den Lehrpersonen, die in ihrem Deutschunterricht (Hoch-)Begabungsförderung betreiben. Demnach liegt das Hauptaugenmerk auf ihren eigenen Erfahrungen mit besonders begabten SchülerInnen im Unterrichtsfach Deutsch und deren Förderung. Sobald eine subjektive Sichtweise im Fokus der Forschung steht, erscheint ein qualitativer Ansatz am geeignetsten.

> Unter qualitativer Forschung, in deren Rahmen die qualitativen Methoden zur Anwendung kommen, verstehen die Sozialwissenschaften eine sinnverstehende, interpretative wissenschaftliche Verfahrungsweise bei der Erhebung und Aufbereitung relevanter Daten. (Hussy 2013: 20)

Qualitative Untersuchungen machen es möglich, die individuelle und subjektive Sichtweise einer Person in den Blick zu nehmen, wodurch differenziertere Erkenntnisse gewonnen werden können als bei quantitativen Methoden. Jedoch sind diese nicht zu verallgemeinern, da von einer kleinen Testgruppe nicht auf die Gesamtheit einer Gruppe geschlossen werden kann. Allerdings ist es auch nicht Ziel der Arbeit ein repräsentatives Bild der Gesamtheit aller

Deutschlehrpersonen und deren Begabungsförderung zu zeichnen, sondern exemplarische Erfahrungen und Erkenntnisse zu dieser Thematik zu sammeln.

Im Anschluss daran musste eine passende Erhebungs- sowie Auswertungsmethode gewählt werden. Dabei fiel die Entscheidung auf Leitfadeninterviews, wodurch ein möglichst offener aber dennoch strukturierter Rahmen für die Gespräche mit den Lehrpersonen entstehen sollte.

> Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden. (Mayring 2002:67)

Um genauer zu sein, handelt es sich um ExpertInneninterviews. Hierbei werden die InterviewpartnerInnen repräsentativ für eine große Gruppe wahrgenommen. Darunter versteht man jene Art von Interviews, welche „Personen als ‚Fachleute' für einen bestimmten Gegenstandsbereich/Sachverhalt […] in den Mittelpunkt" stellen (Trautmann 2012: 221).

Die Interviews wurden mithilfe eines Leitfadens geführt. Das heißt, dass „vor Untersuchungsbeginn relevante Aspekte des Themas ausgewählt und in einem Leitfaden zusammengestellt" werden (Hussy 2013:225). Es handelt sich um offen gestellte Fragen, wodurch möglichst viele Informationen von den ExpertInnen kommen sollen. Mit der Verwendung eines Leitfadens wird sichergestellt, dass alle wichtigen Aspekte auch tatsächlich angesprochen werden. Außerdem werden in allen Interviews möglichst dieselben Fragen gestellt, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Trotzdem sind Exkurse zulässig, da dadurch besondere Interessen der befragten Lehrpersonen erkannt werden können.

Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der befragten Personen mittels Tondateien aufgezeichnet und anonymisiert. Nach der Führung der Interviews wurden die auditiven Daten in eine geeignete Form gebracht, sprich sie wurden transkribiert, wodurch man in Folge weiter damit arbeiten kann. Laut Mayring (2002:89) ist die Transkription für eine integrative Auswertung unabdingbar. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die laut Mayring (2002:91) am häufigsten verwendete Technik ist die *Übertragung in normales Schriftdeutsch.* Da bei der vorliegenden Forschungsarbeit vor allem die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wird diese auch hier angewandt. Das heißt, dass aufgrund einer besseren Lesbarkeit auf eine Feintranskription verzichtet wurde, da eine genaue Repräsentation des Gesprochenen, wie zum Beispiel Pausen beim Sprechen oder dialektale Sprechweisen, nicht notwendig ist.

Um aus dem gegebenen Material jene Informationen herauszufiltern, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant erscheinen, wurde als Auswertungsmethode auf die *Qualitative Inhaltsanalyse* zurückgegriffen.

> Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt. […] Die Inhaltsanalyse arbeitet mit Texten, Bildern, Noten, mit symbolischem Material also. Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor. Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation. (Mayring 2010: 11-12)

Das heißt, dass für die Auswertung des Datenmaterials die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung Anwendung findet. Dazu wurden die Antworten zunächst paraphrasiert, generalisiert und reduziert, so dass dies eine Kategorienbildung am Material ermöglichte. Für die Analyse der Gespräche und um Antworten auf die Fragestellungen zu finden, wurden also Kategorien gebildet. „Das Kategoriesystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar. Auch sie ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens." (Mayring 2010: 49).

Grundlage für die Auswertung ist der sogenannte Kodierleitfaden, welcher abgeleitet von der Theorie und durch die Überprüfung des gesammelten Materials erstellt wird. Hier sind Haupt- sowie Unterkategorien definiert und mit Ankerbeispielen verknüpft, wodurch einzelne Textstellen leicht zugeordnet werden können. Anhand dieser Kriterien wird ein Querschnitt durch das Material gelegt, wodurch einzelne, für die Arbeit relevante, Aspekte der Interviews erfasst werden können (Mayring 2010:92). Sowohl der Kodierleitfaden als auch der Interviewleitfaden sind im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden.

Für die Kategorisierung wurden jene Textstellen ausgewählt, anhand deren die Forschungsfragen zu beantworten sind. Dazu gehören Informationen zu der Definition und den Kennzeichen von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch. Des Weiteren liegt das Hauptaugenmerk auf den diversen Möglichkeiten eines begabungsfördernden Deutschunterrichts. Ebenfalls spielen die Herausforderungen, die Begabungsförderung mit sich bringt, und die Anforderungen, welche an begabungsfördernde Lehrpersonen gestellt werden, eine Rolle.

5.3 Entwicklung des Interviewleitfadens

Die Entwicklung des Interviewleitfadens nahm einen hohen Stellenwert bei der Vorbereitung für die Datenerhebung ein. Dies liegt vor allem an der Relevanz dessen, dass alle für das Forschungsinteresse wichtigen Punkte im Interview angesprochen werden sollen. Nach ausführlichen eigenen Überlegungen wurden die Fragen in Absprache mit meinem Betreuer verfeinert und anschließend mithilfe eines Testinterviews ausprobiert.

Der Leitfaden für die ExpertInneninterviews umfasst drei große Themenbereiche mit jeweils drei bis fünf Fragen und zusätzlich eine Abschlussfrage. Zunächst wurden sämtliche für die Forschungsarbeit relevanten soziodemographischen Daten von den Lehrpersonen erfragt. Dazu zählen die Dauer der Unterrichtstätigkeit, die Schultypen, an denen bisher unterrichtet wurde, die unterrichteten Fächer sowie Fort- und Ausbildungen hinsichtlich der (Hoch-)Begabungsförderung. Der zweite Teil des Leitfadens widmet sich den Merkmalen von (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch. In diesem Abschnitt wird näher auf die Definition von Begabung im Deutschunterricht sowie Merkmale von begabten SchülerInnen und Indikatoren für eine Begabung im Fach Deutsch eingegangen. Im dritten Teil liegt der Fokus auf der Förderung von (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch. Dabei wird vor allem nach Unterrichtsformen- sowie Methoden und der Gestaltung von Begabungsförderung gefragt. Ebenfalls wird thematisiert, ob der begabungsfördernde Deutschunterricht theoretischen Konzepten zugrunde liegt, wie die Lehrperson ihre eigene Rolle in einem begabungsfördernden Deutschunterricht sieht und ob die Begabungsförderung etwaige Herausforderungen mit sich bringt. Zum Schluss wird den Lehrpersonen die Möglichkeit gegeben, noch etwas zum Thema anzumerken.

5.4 Stichprobenwahl

Die Suche nach Deutschlehrpersonen, welche begabungsfördernden Deutschunterricht betreiben, gestaltete sich wie angenommen schwierig. Geplant waren neun bis fünfzehn Interviews mit Deutschlehrenden, welche an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule in Österreich unterrichten und Begabungsförderung anbieten.

Zu Beginn wurde, um engagierte DeutschlehrerInnen für die vorliegende Untersuchung zu gewinnen, Kontakt zum Österreichischen Zentrum für Begabungsförderung sowie zu den Bildungsdirektionen für Niederösterreich und Wien aufgenommen. Da diese Institutionen keinerlei Informationen Preis gaben, wurden im nächsten Schritt diverse Schulen, welche laut den Schulwebsites Begabungsförderung anbieten, ausfindig gemacht und deren Schulleitungen kontaktiert. Doch auch dieses Vorgehen erwies sich als nicht zielführend. Daher versuchte ich anhand der Websites der Schulen Kontaktdaten von Deutschlehrpersonen beziehungsweise den Beauftragten für die Begabungsförderung herauszufinden und kontaktierte diese. Darauf ergaben sich neun Interviews, was der Untergrenze der angestrebten Anzahl von Interviews entspricht. Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Suche nach geeigneten InterviewpartnerInnen wurde die Testgruppe vielfältiger, jedoch war diese auch weniger gezielt als geplant. Daher wurde der Schultyp auf AHS und NMS ausgeweitet.

Ein wichtiger Aspekt bei empirischen Forschungen ist die Anonymisierung der Interviews. Es wurden die Namen von Personen sowie Institutionen durch Siglen ersetzt, erwähnte Jahreszahlen bleiben jedoch unverändert. Die InterviewpartnerInnen werden mit der Abkürzung L (=Lehrperson) bezeichnet und durchnummeriert. Von allen Lehrpersonen wurde die Erlaubnis für die Aufnahme und Verwendung der Interviews schriftlich eingeholt.

5.5 Zusammensetzung der Stichprobe und Ablauf der Interviews

Die Interviews wurden an sechs verschiedenen Schulen mit insgesamt neun Lehrenden durchgeführt, davon ein Mann und acht Frauen. In einem Fall unterrichten drei der Lehrpersonen an derselben Schule. Sechs der InterviewpartnerInnen sind derzeit an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule und drei an einer Neuen Mittelschule tätig, wobei eine der Lehrpersonen zusätzlich auch an der Pädagogischen Hochschule sowie an der Universität aktiv ist. In vier Fällen unterrichten die Lehrenden zusätzlich zu Deutsch Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Bei den restlichen LehrerInnen verteilen sich die Fächer auf Psychologie und Philosophie, Bewegung und Sport, Biologie und Umweltkunde, Geografie und Wirtschaft sowie Französisch. Bei der Erhebung der soziodemographischen Daten wurden auch die bereits geleisteten Unterrichtsjahre erfragt: Drei Testpersonen unterrichten seit 1 bis 5 Jahren, eine seit 12 Jahren, drei weitere Lehrpersonen zwischen 20 und 30 Jahren und zwei Lehrpersonen seit über 30 Jahren. In Hinblick auf die Ausbildungen zur (Hoch-)Begabungsförderung teilt sich die Testgruppe fast in die Hälfte, da vier Lehrpersonen die ECHA-Ausbildung und die restlichen fünf Lehrenden keine spezifischen Ausbildungen absolviert haben.

Folgende Interviews wurden durchgeführt:

Testperson	**Datum**	**Interviewdauer**	**Schulform**	**Dateiname**
L1	8.5.2019	32 Minuten	AHS (Begabungsschwerpunkt)	Interview_L1.m4a
L2	2.5.2019	9 Minuten	NMS	Interview_L2.m4a
L3	6.5.2019	13 Minuten	NMS	Interview_L3.m4a
L4	7.5.2019	6 Minuten	NMS	Interview_L4.m4a
L5	25.4.2019	10 Minuten	AHS	Interview_L5.m4a
L6	2.5.2019	26 Minuten	AHS (Begabungsschwerpunkt)	Interview_L6.m4a

L7	7.5.2019	37 Minuten	AHS (Begabungsschwerpunkt)	Interview_L7.m4a
L8	29.4.2019	32 Minuten	AHS	Interview_L8.m4a
L9	9.5.2019	13 Minuten	AHS (Begabungsschwerpunkt)	Interview_L9.m4a

Tab. 1: Geführte Interviews

Bei der Wahl des Ortes für die Interviews habe ich mich nach den Lehrpersonen gerichtet, damit es für diese möglichst angenehmen und von Vorteil ist. In fünf Fällen fanden die Interviews an den jeweiligen Schulen statt. Die Art der Räumlichkeiten unterschied sich von Schule zu Schule, jedoch konnte immer ein geeigneter und vor allem ruhiger Raum gefunden werden. Dadurch wurde weder die Gesprächsatmosphäre noch die Tonaufnahme gestört. Bei einer Testperson fand das Interview bei ihr zu Hause statt, wo ebenfalls eine angenehme Atmosphäre herrschte. Eine Lehrperson schlug als Interviewort ein Café vor, das allerdings sehr ruhig war, wodurch ein sehr angenehmes Gespräch entstand und das Interview nicht gestört wurde. In zwei Fällen musste auf Skype beziehungsweise auf ein telefonisches Gespräch zurückgegriffen werden, da aufgrund von räumlichen sowie zeitlichen Aspekten kein persönliches Gespräch möglich war. Allerdings habe ich diese Art von Interview nicht als hinderlich empfunden.

Vor Beginn des Interviews mussten die Testpersonen eine Einverständniserklärung unterschreiben und ich informierte über das Forschungsprojekt. Im Anschluss begann das Interview, das mit einem Audiogerät aufgenommen wurde. Die reine Interviewzeit betrug zwischen 6 und 37 Minuten. Diese große Spanne hinsichtlich der Dauer ergibt sich vor allem durch die sehr unterschiedlichen Antwortstile, aber auch durch die Zeit, welche den InterviewpartnerInnen zur Verfügung stand.

6 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Dieses Kapitel ist der Präsentation von den Ergebnissen der Interviewanalyse gewidmet. Alle Interviews wurden im Zuge der Qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe des zuvor erstellten Kodierleitfadens analysiert und relevante Passagen wurden den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Dadurch konnte ein Querschnitt durch das gesammelte Material gelegt werden und damit können Aussagen der befragten Lehrpersonen zu einander in Beziehung gebracht werden. Die Ergebnisse der einzelnen Kategorien werden nacheinander präsentiert. Die Lehrpersonen werden ausführlich zitiert, um das Gesagte im „Originalton“ darstellen zu können.

6.1 Kategorie 1: Merkmale und Kompetenzen von (Hoch-)Begabten im Unterrichtsfach Deutsch

In der ersten Kategorie wird das Verständnis der befragten Lehrpersonen von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch untersucht. Dabei liegt der Fokus auf den Definitionsversuchen sowie grundlegenden und fachspezifischen Merkmalen. Bei den grundlegenden Merkmalen von (Hoch-)Begabung geht es um jene Kennzeichen, die zwar allgemeingültig sind, das heißt die nicht nur bei sprachlich Begabten vorkommen können, aber dennoch für das Fach Deutsch von Relevanz sind. Die Merkmale, die in den Interviews genannt wurden, lassen sich in vier Bereiche einteilen: Neugierde und Interessensvielfalt, Kreativität, schnelle Auffassungsgabe und der Einfluss des familiären Umfeldes auf die Begabung. Diese Bereiche sind nicht getrennt voneinander zu sehen, da die Testpersonen zumeist mehrere Aspekte genannt haben.

Der fachspezifische Bereich lässt sich in insgesamt fünf Bereiche einteilen, wobei vier davon den in der Theorie besprochenen Kompetenzen entspricht: *Schreiben*, *Sprechen*, *Lesen / Umgang mit Texten und Medien* sowie *Sprache untersuchen*. Lediglich der Bereich *Hören* wurde außer Acht gelassen, da dieser von keiner Testperson genannt wurde. Zusätzlich spielt die Sprachnormativität in den Interviews eine Rolle, diese wurde allerdings in die Kategorie Sprache untersuchen integriert und auch der Sprachgebrauch wurde in den Blick genommen.

6.1.1 Definitionsversuche von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch

Bei allen Lehrpersonen, die versucht haben eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch zu definieren, ging es um „überdurchschnittliche“ oder „herausragende“ Leistungen. Beispielsweise ist L2 der Meinung, dass unter einer (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch „ein überdurchschnittliches Maß an Können“ zu verstehen ist (L2:15). Das heißt, dass Begabung „über das normale Maß hinaus“ geht (L8:29). Wobei es L8 nicht nur um das Ausmaß der Fähigkeiten geht, sondern auch um die Freude der Lernenden an ihrem Begabungsbereich: „Also über das Maß hinaus gehend, aber auch Freude daran haben, erkennen als Geschenk, dass man das hat.“ (L8:33-34)

Weiters wird teilweise darauf eingegangen, dass die besondere Begabung nicht nur in allen Kompetenzbereichen, sondern auch lediglich in einem oder mehreren Bereichen vorhanden sein kann: „Im Grunde genommen geht es darum, dass in einer Kompetenz, Deutschunterricht sehe ich an sich etwas geteilt, im Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben, ein Schüler oder eine Schülerin eine herausragende Leistung erbringt.“ (L3:15-17) L4 geht es ebenfalls um die Teilung der Kompetenzbereiche und erläutert, dass für eine (Hoch-)Begabung nicht unbedingt in allen Kompetenzbereichen herausragende Fähigkeiten gezeigt werden müssen. „Also nachdem der Deutschunterricht sich ja in mehrere Kompetenzbereiche teilt, würde ich sagen,

wenn das Kind in jedem dieser Kompetenzbereiche besonders gut ist oder in einem ganz ausgeprägt gut ist.“ (L4:14-17)

Die Vielfältigkeit des Unterrichtsfaches Deutsch und demnach auch einer (Hoch-)Begabung in diesem Fach, spielt für die befragten Lehrpersonen eine tragende Rolle. L7 betont, dass eine (Hoch-)Begabung im Deutschunterricht nicht „nur der Ausdruck in der deutschen Sprache, nicht nur die Kenntnisse in der Textsorte“ ist, sondern dass es sich hierbei um ein „sehr weites Feld, ein sehr, sehr weites Feld“ handelt (L7:28-30). Einen interessanten Ansatz vertritt L7, denn ihrer Meinung nach bringen alle SchülerInnen eine Begabung mit, nur sind diese Begabungen unterschiedlich stark ausgeprägt:

> Grundsätzlich bringt jeder eine Begabung mit, sich auszudrücken, sich in der deutschen Sprache auszudrücken, und Texte zu verfassen und ich glaube, dass es niemanden gibt, der da nicht begabt ist in diesem Bereich. Das kann im Grunde jeder, außer es liegt eine schwerwiegende Behinderung vor. Und unsere Schüler sind da unterschiedlich viel begabt oder können das unterschiedlich gut. (L7:19-24)

6.1.2 Grundlegende Merkmale von (Hoch-)Begabten, die im Fach Deutsch von Relevanz sind

Neugierde und Interessensvielfalt werden von mehreren interviewten Lehrpersonen als grundlegendes Merkmal für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch genannt, auch wenn sich dieses nicht alleine auf den Deutschunterricht bezieht. Dem Gesagten lässt sich entnehmen, dass besonders begabte Kinder und Jugendliche eine andere Weltwahrnehmung haben als durchschnittlich Begabte. Sie unterscheiden sich in „ihrem Innenleben oder auch wie sie die Welt wahrnehmen, sag ich jetzt einmal. Es ist eine Art des komplexen Denkens, die schon in früherster Kindeheit ersichtlich ist, meiner Meinung nach, ich mache diese Erfahrung.“ (L8:49-52) (Hoch-)Begabte SchülerInnen „versuchen, die Welt und die Geschehnisse zu verstehen. Und im Grunde genommen ist es für mich auch immer als begabt geltend, wenn Schüler und Schülerinnen sich neugierig zeigen, einfach wissbegierig sind.“ (L3:24-26)

Demnach sind besonders begabte SchülerInnen auch besonders neugierig und wollen viel wissen. Ebenso meint L9, dass diese Lernenden „kritischer sind, die interessiert sind“ (L9:22). L9 berichtet davon, dass bei diesen SchülerInnen auch schneller Begeisterung für Dinge hervorzurufen ist, die bei anderen Lernenden eher auf Widerwillen stoßen:

> Man kann schon mehr voraussetzen, auch größeres Interesse meistens. Wenn man zum Beispiel eine Klassenlektüre beginnt, in anderen Klassen hat man schon oft Kinder, denen das weniger behagt. Und da hat man meisten schon größere Begeisterung beziehungsweise ist eine schnelle Begeisterung zu erreichen. (L9:57-61)

Die Interessen können auch sehr vielfältig sein und müssen nicht lediglich auf den Begabungsbereich bezogen sein. Diese Erfahrung machte vor allem L6:

> Es ist auffallend, dass sie ein sehr breites Spektrum an Interessen haben. Das sind Kinder und Jugendliche, die Hans Dampf in allen Gassen sind. Die sind nicht nur gut in der Schule, die sind bei der Freiwilligen Feuerwehr, bei den Pfadfindern, beim roten Kreuz, die spielen ein bis drei Instrumente, die sind sportlich sehr aktiv. Das sind Menschen die einfach insgesamt sehr aktiv sind. Mit meiner Klasse gehe ich regelmäßig ins Theater, wo ich in anderen Klassen mitunter sagen muss: „Kommt, geht mit." So ist das bei mir eine Selbstverständlichkeit, dass alle mitgehen. Obwohl sie an den Antipoden der Bezirke wohnen. […] Und das merkt man, dass sie eine hohe Allgemeinbildung haben. Und das merkt man auch, sie lernen sehr leicht. Ein Minus auf eine Stundenwiederholung in Literaturgeschichte gibt es nicht. In der Geschichtsklasse war es was anderes, aber das ist wieder ein anderer Fall. Aber vor allem dieses allgemeine Interesse. […] Also dieses Interesse und die Fragen die sie stellen, zu den gelesenen Texten, zu allgemeinen Themen, jetzt in der Oberstufe, wenn es um Erörterungen und Zeitungsartikel und so geht. Sie haben halt schon eine sehr gute Allgemeinbildung […]. (L6:43-63)

Ein ebenso relevanter Faktor scheint die Kreativität zu sein, zumindest wenn man der einschlägigen Literatur folgt, denn in den Interviews wird dieser Aspekt nur teilweise genannt. Dabei spielt auch die Entwicklung von etwas Neuem eine tragende Rolle. Laut L1 erbringen begabte SchülerInnen „kreativere Leistungen" und können „schneller Neues, passendes Neues zu einem Thema entwickeln". (L1:13-15) L9 meint, dass ihnen Ideen kommen, die anderen SchülerInnen vielleicht nicht kommen würden. (L9:15-16) Die SchülerInnen scheinen auch ein hohes Maß an Fantasie zu haben, wobei dies nicht bei allen Begabten zutreffen muss:

> Die Hochbegabten sind auch meistens die Fantasiebegabten, die auch sehr rasch irgendwelche Ideen haben, wenn es um einen Text geht und den Inhalt eines Textes. Ausnahmen könnten die sein, die besonders in den naturwissenschaftlichen Bereich gehen. Die sind, was die Fantasie betrifft, nicht unbedingt so begabt. Aber das ist etwas schwierig, da kann man keine Generalisierungen vornehmen. (L7:40-45)

Ein wiederum oft genannter Indikator ist die schnelle Auffassungsgabe. Demnach haben besonders begabte SchülerInnen die Fähigkeit, Dinge schneller aufzufassen und zu verknüpfen: L9 meint, dass die Kinder „ein schnelleres Verständnis" (L9:15) haben und „schneller in der Auffassung sind" (L9:22). Sie haben „einfach eine schnellere Verarbeitungsgeschwindigkeit", nehmen alles schneller auf und können „besser verknüpfen" (L1:11-14). Darüberhinaus zeigen sie „eine Art des komplexen Denkens, die schon in frühester Kindheit ersichtlich ist" (L8:50-51). Durch diese Fähigkeiten fällt es den SchülerInnen oft leichter, die Unterrichtsinhalte zu verstehen: Laut L6 schaffen begabte SchülerInnen den Weg bis zur Matura erfahrungsgemäß leichter als durchschnittlich Begabte:

> Die sind einfach schneller im Erfassen. In anderen Klassen, wenn ich wirklich sehr schwache Schüler dann noch drinnen habe, die man halt dann versucht noch irgendwie durch die Matura zu bringen, denen kann man dann fast nicht mehr helfen, weil sie sich so schwertun. Das habe ich in meiner Klasse nicht. Da habe ich zwar ein paar Faulsäcke drinnen, denen man halt immer nachrennen muss, dass sie ihre Sachen machen, aber solche Ausfälle, dass jemand etwas überhaupt nicht versteht oder mit einem Gedicht gar nichts anfangen kann, gibt es nicht. Das ist schon bei dem Besprechen von Texten, Analyse, Diskussionen, das ist einfach auf einem anderen Niveau, das muss man einfach sagen. Man ärgert sich dann, wenn gerade diese Leute es nicht schaffen die dass-Regeln zu lernen. Aber auch in der Unterstufe war das erkennbar, ich habe mit ihnen wesentlich mehr gelesen als mit anderen Klassen. Weil das eben so leicht gegangen ist, die haben den Text sofort verstanden. Also das ist schon erfreulich. (L6:201-213)

Der Einfluss des familiären Umfeldes auf das Kind darf nicht außer Acht gelassen werden. Mithilfe einer frühen Förderung seitens der Eltern und der Familie kann ein Begabungspotential beeinflusst werden. Dabei kann sich vor allem das Vorlesen vorteilhaft auf die sprachlichen Fähigkeiten auswirken. Allerdings ist dies nicht unbedingt der Fall:

> Es sind oft Kinder aus einem bildungsfreundlichen Haushalt besser in Deutsch. Das ist natürlich so, wenn man von klein auf gefördert wird und immer vorgelesen wird ist der Wortschatz besser. Aber das heißt nicht unbedingt, dass man auch begabt ist in dem Bereich, weil es gibt auch Kinder die aus einem bildungsfernen Haus stammen und das trotzdem drauf haben. Aber das müssen die dann erst einmal entdecken und das muss auch der Lehrer vielleicht auch erst bemerken. Aber Umwelt spielt sicher auch mit und natürlich haben es die leichter, wo die Umwelt passt. Also wenn eine Begabung da ist und die wird zusätzlich gefördert, kann man das Ganze abrufen und extrahieren. (L1:28-36)

L6 (50-54) hat die Erfahrung gemacht, dass Kinder, deren Eltern selbst ein hohes Bildungsniveau haben, leichter lernen, da sie zu Hause sehr gut gefördert werden. Ebenfalls kann laut L1 das Umfeld die Motivation der SchülerInnen, sich der Begabung zu widmen oder nicht, beeinflussen:

> Das Umfeld kann irgendwie veranlassen, dass die Begabung zu einem super Output führt. Wenn dir immer gezeigt wird, du bist super in Sprachen, und das Umfeld lehnt das total ab, dann gibt es Kinder, die in diesem Bereich gar nichts mehr zeigen, nichts mehr leisten, weil es nicht erwünscht ist. Deswegen ist das Umfeld wichtig. (L1:83-87)

6.1.3 Kompetenzen von (Hoch-)Begabten im Fach Deutsch

Was die Lernbereiche sowie Kompetenzen im Deutschunterricht betrifft, liegt der Fokus bei vielen der interviewten Lehrpersonen auf dem Aspekt des *Schreibens*. Beinahe alle befragten Deutschlehrpersonen denken, dass (Hoch-)Begabte in ihrem Fach hohe Textproduktionskompetenzen aufweisen. L5 gibt an, dass die Texte von sprachlich Begabten „sehr elaboriert sind im Vergleich zu den anderen“ und von ihnen „bessere Texte verfasst werden“ (L5:15-16). Auch L5 berichtet von einem sehr hohen Niveau hinsichtlich der

Textproduktion: „Im Grunde genommen kann man das oft bei Texten, die produziert werden, sehen, der wirklich einen Wow-Effekt auslöst, unterschiedlich je nach Textsorte.“ (L5:29-30)

Vor allem in Bezug auf die Struktur der Texte lässt sich laut L6 erkennen, dass Lernende im Fach Deutsch hier hohe Fähigkeiten besitzen, wenn sie im Kompetenzbereich Schreiben begabt sind. Denn

> auch die Aufsätze sind einfach besser, sie sind besser strukturiert, sie sind besser durchdacht, sie sind besser aufgebaut. Einleitung, Hauptteil, Schluss und Höhepunkt herausgearbeitet. Das können einfach hochbegabte Kinder besser, normalerweise, wenn sie in Deutsch hochbegabt sind. (L6:75-79)

Das heißt, dass besonders begabte SchülerInnen im Fach Deutsch das System hinter den verschiedenen Textsorten schneller durchschauen und auch selbst anwenden können. Dieser Meinung ist auch L1, jedoch ergänzt sie dies durch den argumentativen und kreativen Bereich. Ihr zufolge ist es so, dass (Hoch-)Begabte

> die Textsorten meistens viel schneller begreifen und nachahmen können als andere Kinder, mit denen man das schrittweise erarbeiten muss. Teilweise haben sie das auch einfach drauf, bei der Erörterung, wenn ich an einzelne Textsorten denke. Das muss man normalerweise stückweise erarbeiten, die Argumentation, wie ist ein Argument aufgebaut und die können das einfach. Ich habe keine Ahnung warum, aber da ist eine andere Struktur im Kopf oder es geht schneller, dass sie das verstehen. Auch wenn man kreativ etwas macht, Gedichte verfassen oder andere literarische Texte schreiben lassen, geht das schneller und es ist sprachgewaltiger. (L1:62-70)

Für L7 ist nicht nur das Können von Relevanz, sondern auch, dass die SchülerInnen Freude am Produzieren von Texten haben. Daher ist für sie Spaß wichtig:

> […] man merkt das, wenn ein Kind an der Textproduktion richtig Spaß hat. Das drückt sich, vor allem bei den jüngeren Kindern, in einer großen Textlänge aus, wenn eine Geschichte mal 7-8 Seiten lang ist. Und trotzdem merkt man, da ist mit sehr viel Lust geschrieben worden. Das wären wichtige Indikatoren. (L7:52-56)

Ein weiterer Aspekt, der auf eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch hindeuten kann, sind besondere Fähigkeiten im Kompetenzbereich *Sprechen*. Dieser Bereich nimmt zwar bei den Ausführungen der Lehrpersonen weniger Platz ein, ist aber dennoch präsent. L3 merkt an, dass hohe Fähigkeiten in diesem Kompetenzbereich vor allem „beim Sprechen“ oder beim „Präsentieren vor einer Klasse“ ersichtlich wird (L3:31). Außerdem weisen besonders sprachlich begabte Lernende oft eine „hohe Redegewandtheit“ auf (L9:15). L1 meint, dass dies damit in Zusammenhang stehen kann, dass diese Fähigkeit bereits früh gefördert wird. Sie sagt, dass die SchülerInnen

> meistens auch gut präsentieren können, weil das vorher immer schon forciert worden ist, weil irgendjemanden schon aufgefallen ist, dass sie gut sprechen können, schreiben können und

> deswegen schon in der Volksschule vorgehoben worden sind und haben das alles noch besser lernen können. (L1:52-55)

Exemplarisch führt L8 an, dass sich eine (Hoch-)Begabung auch in der schauspielerischen Leistung manifestieren kann, da hier ein hohes Maß an Fähigkeiten im Bereich Sprechen verlangt wird. Dies macht sie an dem Beispiel einer konkreten Schülerin fest:

> Und sie sind auch manchmal schauspielerisch sehr begabt, das heißt, sie rezitieren sehr gut. Ich habe jetzt eine Schülerin die macht auch Schauspielunterricht. Die kann sehr gut lesen, sehr gut vortragen, hat auch Freude daran und meldet sich ungleich oft und formuliert auch sehr leicht. Das merkt man. (L8:39-42)

Der Lernbereich *Lesen* und der *Umgang mit Texten und Medien* wird ebenfalls in Zusammenhang mit besonders begabten Lernenden im Fach Deutsch von den Lehrenden genannt. Vor allem können sie schneller lesen und die Informationen in dem Text sehr schnell verstehen. Diesen Ansatz vertritt unter anderem L7: „Und Hochbegabte sind auch was das Textverständnis anbelangt einfach rascher und weiterentwickelt, können meistens viel schneller lesen, viel rascher sinnerfassend einen Text aufnehmen. (L7:45-47)“ Laut L1 können besonders Begabte darüber hinaus das Gelesene gut in eigenen Worten wiedergeben: „Dass sie schnell auffassen, wenn man ihnen einen Text gibt, sie das sehr schnell lesen, den Inhalt verstehen und das in eigenen Worten sehr gut wiedergeben können. (L1:58-59)“

Auch L6 spricht von einem sehr guten Textverständnis (L6:75), ergänzt dieses aber dadurch, dass (hoch-)begabte SchülerInnen viel und gerne lesen. Hierfür zieht sie ihre eigene Begabtenklasse als Beispiel heran:

> Sie lesen sehr viel. Das ist mir von Anfang an aufgefallen. Eine unglaublich belesene Kindergruppe. Bei vielen muss man bitten, dass sie ein Buch von hundert Seiten lesen. Meine, haben von Anfang an Bücher gelesen von mehreren hundert Seiten und es war kein Problem. Also dieses Interesse und die Fragen die sie stellen, zu den gelesenen Texten, zu allgemeinen Themen, jetzt in der Oberstufe, wenn es um Erörterungen und Zeitungsartikel und so geht. (L6:57-62)

Ebenfalls von Relevanz, wenn man von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch spricht, ist der Lernbereich *Sprachgebrauch untersuchen*, wozu hier auch die Sprachnormativität gezählt wird. Ein wesentlicher Punkt ist das Durchschauen und Hinterfragen von Sprache. Das heißt, dass besonders begabte Lernende sich sprachliche Phänomene selbst erschließen können und diese nicht einfach als gegeben hinnehmen. L9 nennt das Hinterfragen „von Satzstrukturen und Textaussagen, was andere Kinder einfach kommentarlos hinnehmen“ (L9:16-17) als Kennzeichen für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch. L6 erläutert dieses Merkmal anhand einer ihrer Begabtenklassen:

> Also […] das bemerkt man in meiner Klasse, die sind sehr analytisch, ich habe die 7m, diese Klasse ist natürlich sehr gut, wenn es darum geht Phänomene aus dem Bereich der Grammatik zu erfassen. Da sind sie wesentlich schneller als andere, da merkt man ihr analytisches Denken. (L6:33-37)

Beispielsweise können diese SchülerInnen auch von selbst Synonyme herausfinden (L6:73) oder erschließen sich Wörter, die sie ursprünglich nicht kennen, durch den Kontext (L7:37-38). Hinsichtlich der Sprachnormativität, sprich der Rechtschreibung und Grammatik, betonen die interviewten Lehrpersonen, dass eine (Hoch-)Begabung in Deutsch nicht mit tadelloser Rechtschreibung und Grammatik einhergehen muss. L4 sagt, dass es sehr wohl Kinder gibt, die sich beim Sprechen „irrsinnig schön ausdrücken können und einen Wortschatz haben, aber dann bei der Rechtschreibung Schwierigkeiten haben. (L4:27-29)“ L1 (15-16) ist der Meinung, dass besonders begabte Lernende nicht immer, aber meistens eine bessere Rechtschreibung haben. L7 hat wiederum die Erfahrung gemacht, dass zwar die Rechtschreibung oft keine Selbstverständlichkeit ist, es aber bei der Grammatik in den meisten Fällen keine Probleme gibt.

> Und natürlich die Korrektheit, die Grammatikalität und so. Hochbegabte haben meistens, sofern sie Muttersprachler sind, damit keine Probleme. Rechtschreibung schon, also Hochbegabung und Rechtschreibung geht oft nicht zusammen, aber mit der Grammatikalität geht das ganz leicht, meiner Erfahrung nach. (L7:56-60)

Im Gegensatz dazu meint L9, dass man sowohl Rechtschreibung als auch Grammatik bei besonders begabten SchülerInnen im Fach Deutsch voraussetzen kann und sie dieses Können in der Regel aus der Volksschule mitbringen:

> Also da kann man schon sehr viel voraussetzen. Gerade was so Rechtschreibung, Grammatik anbelangt, das bringen die Kinder im Normalfall aus der Volksschule zu einem ganz großen Teil mit. Also wir haben schon unsere normalen Deutschbücher, die auch durchgenommen werden, aber das geht recht flott. Also das wird dann meistens in Stunden, in denen eigentlich andere Themen sind, reingepackt. Man muss da jetzt nicht extra zu Doppelkonsonanten eine Einheit machen, weil die Kinder das zum größten Teil eh schon können. Also das kann man sehr schnell wiederholen. (L9:85-91)

Ein bei den Interviews oft genanntes Merkmal für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch ist der Sprachgebrauch. Hierzu zählen beispielsweise der Wortschatz oder der Ausdruck. Diese gehen laut den interviewten Lehrpersonen über das Altersadäquate hinaus. „Ja eben die Ausdrücke, die sie verwenden, die vielleicht andere Kinder in deren Alter noch nicht verwenden. (L5:26-27)“ Diese Beobachtung hat auch L9 gemacht. Laut dieser erkennt man besonders begabte Kinder am „größeren Wortschatz zum Beispiel, dass halt in der ersten Klasse auch weiter sind als andere 10-Jährige“ (L9:56-57). Vor allem der große Wortschatz wird von den interviewten Deutschlehrenden immer wieder erwähnt:

> Die Hochbegabten haben auf alle Fälle einen reichen Wortschatz. Einen Wortschatz, der meistens über das Alterstypische hinausgeht. Können mit schwierigen Begriffen gut umgehen, sind nicht irritiert davon, wenn einmal ein Wort auftaucht, das sie noch nicht kennen. (L7:34-37)

Auch L1 merkt an, dass diese Kinder „gut formulieren, verständlich formulieren“ können und „einen großen Wortschatz haben“ (L1:51-52). Damit stimmt L3 überein, denn auch diese konnte bisher beobachten, dass man besonders begabte SchülerInnen an der Wortwahl und an dem verwendeten Vokabular erkennen kann (L3:31-34). L6 erscheinen diese sprachlichen Fähigkeiten ebenfalls als markantes Merkmal für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch:

> Die Begabung würde man erkennen an besonderen sprachlichen Fähigkeiten, also einem besonders guten Ausdrucksvermögen, dass die einen sehr großen aktiven und passiven Wortschatz haben, dass sie sehr gut sind im Argumentieren und im Erzählen, so stilistische Qualitäten, Qualitäten aber auch im Inhalt. (L6:26-30)

6.2 Kategorie 2: Möglichkeiten hinsichtlich der Organisation und Gestaltung von (Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht

Bei diesem Bereich liegt das Hauptaugenmerk auf der Umsetzung von (Hoch-)Begabungsförderung. Es geht darum, wie die interviewten Lehrpersonen die Begabungsförderung organisieren und diese gestalten. Dabei werden verschiedene additive und integrative Fördermöglichkeiten angeführt, aber auch Ansätze, die sich bei beiden Organisationsformen umsetzen lassen. Ebenfalls angesprochen wird, inwiefern (Hoch-)Begabte in anderen Begabungsbereichen von der Förderung im Deutschunterricht profitieren können und warum dies ein Rolle spielt. Auch die Frage, ob der begabungsfördernde Unterricht der Lehrpersonen auf theoretischen Konzepten basiert oder nicht, wird behandelt.

6.2.1 Additive Fördermöglichkeiten

Einige der interviewten Lehrpersonen erwähnen, dass an deren Schulen additive Fördermöglichkeiten für das Fach Deutsch in Form von unverbindlichen Übungen oder Wahlpflichtfächern angeboten werden. Dies kann organisatorisch auf verschiedenste Art und Weise geregelt werden. Beispielsweise wird es an der Schule von L8 als reguläre unverbindliche Übung angeboten, wozu sich die SchülerInnen im Schuljahr zuvor anmelden müssen:

> Nein, das ist eine unverbindliche Übung. So wie auch andere unverbindliche Übungen. Wir haben in der Schule ein großes Kontingent an sportlichen unverbindlichen Übungen. Die Kinder müssen sich ein Jahr vorher anmelden und am Tag der offenen Tür kann jeder einmal schauen, was wir da so machen. (L8:89-92)

So wird es auch bei L5 und L7 gehandhabt. Wobei bei L5 nicht nur (hoch-)begabte Kinder teilnehmen dürfen, sondern „alle, die eine Freude an der Sprache haben“ (L5:52). Beim

Kreativen Schreiben von L7 nehmen vor allem SchülerInnen teil, die mehr schreiben und mehr gefördert werden wollen:

> Ich muss dazu sagen, ich arbeite auch mit einer Gruppe von Schülern von der 1. bis zu 8. Klasse gemischt im Fach Kreatives Schreiben und das ist eine unverbindliche Übung und da kommen Kinder hin, die besondere Bedürfnisse haben und die mehr schreiben wollen als im Deutschunterricht möglich oder im Deutschunterricht gefordert. (L7:67-71)

Sowohl L7 als auch L8 berichten, dass die unverbindliche Übung 14-tägig stattfindet (L7:128, L8:2016). Etwas anders wird es an der Schule von L3 (106-116) geregelt:

> Wir haben ein sehr reichhaltiges Interessens- und Begabungsangebot, dass außerhalb des Unterrichts stattfindet und das ist ganz bewusst außerhalb des Unterrichts gesetzt, weil wir am Standort nur 45-Minuetn-Einheiten haben und das ist bewilligt worden, weil wir zur Hochschule gehören. Und diese 5 Minuten werden von den Lehrern, aber auch von den Schülern unter Anführungszeichen wieder eingebracht, indem sie sich aus diesem reichhaltigen Angebot von dem Interessens- und Begabungsangebot etwas wählen und Lehrer, die dieses reichhaltige Angebot bieten können. So versucht man die Begabungen auch gut aufzuspüren und dass Schülerinnen und Schüler sich hier gut einbringen können. Und da gibt es unterschiedliche Dinge. Da gibt es von Töpfern angefangen, bis hin zu Schauspiel oder auch im sportlichen Bereich einiges oder kreatives Schreiben und so weiter.

Der Vorteil an der unverbindlichen Übung ist, dass hier Zeit und Raum ist, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, mehr Texte zu schreiben. Laut L5 kann der Regelunterricht diese Art der Begabungsförderung kaum leisten (L5:45-49):

> Kaum, weil einfach die Zeit im normalen Unterricht einfach nicht vorhanden ist. Ich biete ja dieses Kreative Schreiben an. […] dürfen sie einfach mehr Texte schreiben, dass sie sich auf diese Weise ausleben können. Einfach mit weniger Vorgaben, damit sie wirklich das schreiben können, was sie wollen. Diese Arbeiten werden dann nicht korrigiert, somit läuft es ohne Druck für die Kinder ab.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Gruppengröße in der unverbindlichen Übung beziehungsweise im Wahlpflichtfach. Hierzu äußert L2, dass die Ressourcen nur dann optimal genutzt werden können, wenn möglichst wenige Kinder in der Begabungsförderung sind:

> Wenn man eine additive Begabtenförderung macht, ist es wichtig, dass die sich klar unterscheidet von einem normalen Unterricht in Bezug auf die Betreuung. […] Denn würde man eine additive Förderung machen, wo 20 begabte Kinder in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden, ist das keine optimale Ressourcennutzung, weil man das auch durch innere Differenzierung fördern könnte. Und ich glaube, dass das Ausmaß der Betreuung den Unterschied macht. (L2:38-45)

Auch das Besprechen der Texte und das Feedback geben funktioniert mit einer kleineren Gruppe besser, als in einer normalen Klasse mit 20 bis 30 Lernenden. Diese Erfahrung hat L8 (190-194) gemacht:

> so dass man Texte bespricht und sieht, was hat hier gefehlt, was war besonders gut – das geht im normalen Unterricht bei 30 begrenzt, das kann ich nur exemplarisch an ein oder zwei Arbeiten machen, manchmal. Und das geht dort pro Einheit, fast. Wirklich pro Einheit oder wenigstens in jeder zweiten Einheit.

In den meisten Fällen geht es bei den unverbindlichen Übungen vor allem um das kreative Schreiben, aber im Fall von L8 wird an der Schule auch eine unverbindliche Übung in Form einer Schulzeitung angeboten:

> […] manche die bei der Sprachwerkstatt waren, die arbeiten dann bei der Schulzeitung mit in der Oberstufe, das heißt, die engagieren sich weiterhin sprachlich. Wir haben eine sehr gute Schulzeitung in M. und somit wachsen die richtig in das Schreiben hinein in den ersten Jahren in der Sprachwerkstatt und dann engagieren sie sich weiterhin bei der Zeitung, wo sie wirklich auch immer ein Aufgabengebiet zugewiesen bekommen: Interviews von Lehrern, Interviews von Schülern die im Ausland waren, solche Sachen halt. (L8:218-224)

L7 merkt an, dass es in der unverbindlichen Übung immer einen fixen Ablauf gibt, bei dem den Schülern und Schülerinnen genügend Zeit für das Verfassen eigener Texte, aber auch für das Vorlesen ihrer Werke und das Feedback eingeräumt wird:

> Wir kommen zusammen und die erste Frage ist immer „Hat jemand etwas mit, was er vorlesen möchte?“ Wenn das der Fall ist, wird vorgelesen, wenn das nicht der Fall ist, habe ich einen Schreibimpuls vorbereitet. Das ist immer ein ganz kleiner Schreibimpuls, ein bescheidener Schreibimpuls. […] Und dann wird wieder vorgelesen. Der Abschluss, es sind immer 2 Schulstunden, den Abschluss bildet dann eine Vorleserunde, wenn wer vorlesen möchte, darf er vorlesen und die Gruppe gibt Feedback. (L7:128-141)

Eine weitere Variante der additiven Begabungsförderung ist der Projektunterricht, welcher ebenfalls organisatorisch unterschiedlich verwirklicht werden kann und auch die Projekte können sehr vielseitig sein. An der Schule von L9 beispielsweise gibt es eigene Klassen mit besonders begabten Kindern, welche beim regulären Unterrichtsstoff schneller vorangehen und die restliche Zeit im Schuljahr nutzen, um verschiedenste Projekte durchzuführen:

> Genau, aber da geht es darum, dass diese Kinder keine Einzelbegabungen haben, sondern, dass sie quer durch schneller sind als der Durchschnitt, also dass es eine möglichst homogene Gruppe ist, weil wir dann im Unterricht, also eigentlich den normalen Lehrplan unterrichten, die Kinder haben auch gleich viele Schularbeiten und Tests wie die anderen, aber es wird schneller vorgegangen, weil die Kinder nicht so viel Wiederholung brauchen, weil die Hausübungen nicht immer verglichen werden müssen und und und. Die Zeit die man dadurch gewinnt, wird für Projekte verwendet, deswegen nennen wir die Klasse auch Projektklasse. […] Das geht von einzelnen Unterrichtsgegenständen, zum Beispiel in Deutsch eine Schülerzeitung macht, was im Regelunterricht manchmal nicht möglich ist über fächerübergreifende Projekte. (L9:41-52)

An der Schule von L3 wird es wiederum so gehandhabt, dass der Projektunterricht in Form von Ateliertagen stattfindet:

> Was wir regelmäßig jetzt auch anbieten an unserem Standort sind Ateliertage, wo dieses Angebot noch ausgeweitet wird. Wir hatten sie erst vor ungefähr 7 oder 8 Wochen, wo zwei Tage der herkömmliche Unterricht aufgelöst wird und die Schülerinnen und Schüler haben nicht Stundenplanunterricht, sondern haben sich für Workshops gemeldet. Das waren an die 70 Workshops die angeboten worden sind, wo sich die Schülerinnen und Schüler dazu melden konnten und ihre Begabung einbringen konnten und diese Arbeiten, die dabei entstanden sind, wurden dann auch präsentiert. (L3:116-123)

Hinsichtlich der Art von Projekten bieten die interviewten Lehrpersonen sehr Unterschiedliches an. L6 beispielsweise macht mit den SchülerInnen kulturelle Projekte, die in Verbindung mit Theater- oder Museumsbesuchen stehen:

> Es ist so, dass ich zusätzlich Angebote mache, wie die Theaterbesuche, die danach besprochen werden. […] wir haben in M. die Galerie A. […] Da kann ich mir jederzeit den Schlüssel ausborgen wenn eine neue Ausstellung ist und ich kann mit den Jugendlichen hingehen, das ist fächerübergreifend, bespreche mit ihnen die Bilder und sie sollen sie zum Beispiel eines aussuchen und dazu einen Text verfassen. Das ist sozusagen ein kreatives Schreiben, da haben wir dazu auch schon ein Projekt gestaltet. Jetzt wird auch schon überlegt, ob Texte davon publiziert werden. (L6:83-91)

L7 bietet den besonders begabten Schülern und Schülerinnen ebenfalls kulturelle Projekte an, in dessen Rahmen ihre Begabung im Fach Deutsch gefördert werden kann:

> Wir haben auch ein Museumsprojekt, wo Schüler eine Ausstellung gestalten, zum Beispiel eine Ausstellung die für die Touristen angeboten wird im Stift M. Also diese Ausstellung sehen wirklich tausende von Touristen und diese Ausstellung muss gut genug sein für unser Publikum. Und das ist auch eine sehr herausfordernde, eine sehr gute Aufgabe. Auch eine Form der Begabtenförderung, wo das Fach Deutsch auch zum Tragen kommt, weil da sehr viele Texte zu schreiben sind. Aber nicht nur das Fach Deutsch, wo man in seiner Kreativität sehr umfassen gefördert und gefordert wird.

Auch das gemeinsame Verfassen von Romanen oder das Produzieren von Hörspielen sind Projekte, die sich für die Begabungsförderung im Deutschunterricht gut eignen. Hierzu führt L8 Beispiele an:

> Und mit einer Gruppe […] habe ich selber einen Roman gelesen der in Paris spielt und das war wieder die Gruppe der älteren Schüler. Habe ihnen auch ein Kapitel vorgelesen und die hatten dann die Idee einen Paris-Roman zu schreiben, das hat sich über ein ganzes Semester hingezogen. Das waren unter anderem drei Mädchen die sich immer Szenen ausgedacht haben. Sie haben öfter die gleiche Szene geschrieben, aber immer aus dem Blickwinkel einer anderen Person. Das ist dann auch in der Schulzeitung veröffentlicht worden. Das war phänomenal gut. (L8:130-136)

> […] vor ein paar Jahren habe ich ein Hörspiel, wollten die Schüler ein Hörspiel machen und das ist gelungen und das haben wir am Ende des Semesters aufgenommen, was ein ganz großer Lernprozess für die Schüler war. Und für mich. Für mich war es auch Premiere. (L8:199-202)

Eine von den interviewten Lehrpersonen angesprochene Möglichkeit der additiven Begabungsförderung sind Aufführungen und Wettbewerbe. L7 sieht dieser Möglichkeit vor allem als positiv für die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen:

> Auch Schülerinnen die zum Beispiel bei Veranstaltungen, jetzt hatten wir zum Beispiel eine Veranstaltung im Konzentrationslager in M., so eine Gedenkstätte, da haben Schülerinnen auch mitgemacht und die leisten einen Beitrag zu so einer Feier und sie sehen auch, dass sie mit ihrem Schreiben das kulturelle Leben der Schule oder der Stadt oder dieses Vereins, der die Feier veranstaltet, bereichern können und das ist etwas, das für die Persönlichkeitsentwicklung sehr positiv ist, auch für das kulturelle Verständnis sehr positiv ist. (L7:155-162)

Darüber hinaus spielt für L7 die Wertschätzung, welche die SchülerInnen bei diversen Aufführungen von dem Publikum erhalten, eine wesentliche Rolle, da dies etwas ist, das im regulären Unterricht oft zu kurz kommt. Dies wiederum kann sich laut L7 ebenfalls positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken:

> Und ich möchte ihnen auch ermöglichen vor ein Publikum zu treten, indem man eben dieses Publikum organisiert. Dadurch kann ich organisieren, dass die Schüler Wertschätzung erfahren, durch Applaus zum Beispiel, oder durch eine entsprechende Rückmeldung. Das erfahren sie im Unterricht sonst eher wenig. […]. Und wenn ich da Türen aufmache, wenn ich Publikum organisiere, erfahren sie mehr Wertschätzung und von verschiedenen Personen Wertschätzung. Ich glaube, das ist für die Persönlichkeitsentwicklung sehr förderlich. (L7:210-219)

Aus diesem Grund organisiert L7 (141-147) ein bis zwei Mal im Jahr eine Lesung, bei der die SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, ihre Texte Eltern und Freunden vorzustellen. Auch L9 bietet im Rahmen der Begabungsförderung etwas ähnliches an: „Eine Klasse hat zum Beispiel vor Weihnachten ein eigenes Theaterstück geschrieben, das dann auch aufgeführt wurde beim Elternabend. Also so Dinge, die im normalen Unterricht nicht so geklappt haben. (L9:80-82)“

L6 wiederum merkt an, dass Wettbewerbe sehr motivierend für besonders begabte SchülerInnen sein können:

> […] wir haben im Bereich der Schule in der Begabtenförderung einen sogenannten Literaturwettbewerb für die dritten und sechsten Klassen. Das ist ein schulinterner Wettbewerb, wo die besten Texte, das Thema ist immer vorgegeben, heuer war es z.B. Familiengeschichten, dürfen die Drittklässler Texte dazu schreiben. Dann wird in einem Klassenvoting ausgewählt, welche fünf Texte sozusagen weitergeschickt werden, dann sucht ein Lehrerkollegium die besten Texte aus und dann wird das Ganze einer Jury präsentiert. Das ist auch eigentlich sehr motivierend, da kommen sehr gute Ergebnisse zustande, aber auch sonst, dass ich auch z.B den Anreiz habe, das kann veröffentlicht werden, wenn ich das mache. (L6:94-103)

6.2.2 Integrative Fördermöglichkeit: Differenzieren im Unterricht

Was die Differenzierung im Regelunterricht betrifft, gehen alle interviewten Lehrpersonen ähnlich vor. Den besonders begabten Schülern und Schülerinnen wird vor allem eine qualitative Differenzierung angeboten, was heißt, dass die SchülerInnen nicht unbedingt mehr machen müssen, sondern Aufgaben auf einem höheren Niveau erhalten. L8 bietet beispielsweise Referate zu anspruchsvolleren Büchern an:

> […] sie über Bücher referieren, die die anderen Kinder nicht kennen. Zum Beispiel wenn ich in der Klasse das Thema Abenteuerromane habe oder Krimis für Kinder. Und sie haben dann doch schon Bücher, die für ein, zwei Jahre ältere Schüler wären, aber natürlich lasse ich sie das schon vorstellen und damit ist die ganze Klassendynamik bereichert, durch so etwas. […] Aber wenn ich jetzt weiß, das ist jetzt ein Kind, das sehr gerne liest, besondere Bücher und das jetzt etwas Besonderes einbringen kann, das sind dann schon Aufgabenstellungen, die sind zu mehr fähig. (L8:71-80)

L4 versucht ebenfalls qualitativ zu differenzieren, indem sie mit besonders begabten SchülerInnen beispielsweise Grammatikthemen vertieft betrachtet:

> […] wenn wir irgendetwas zu Grammatik machen, das kam auch schon vor, dass, ein Beispiel, dass die Kinder die ein paar Pronomen lernen haben müssen, also die gesamte Klasse, dann bin ich mit ihnen hinaus gegangen und habe ihnen die weiteren Pronomen vorgestellt und die haben sie wirklich freiwillig zu Hause gelernt, weil es für sie eine Motivation war, das zu lernen. (L4:62-66)

Ähnlich handhabt es L3, welche (hoch-)begabten SchülerInnen die Möglichkeit gibt, während des regulären Deutschunterrichts mit einer weiteren Lehrperson an vertieften Themen zu arbeiten:

> Im Grunde genommen funktioniert das so, wenn es integrativ passiert, dann werden die Schüler aus dem Unterricht herausgenommen, das haben wir heuer zum Beginn des Schuljahres probiert, und bitten jemanden aus der Klasse, in der Abwesenheit mit zu notieren oder nach der Stunde zu sagen, was war im Unterricht, um eben Versäumtes nachzuholen, denn Versäumtes muss nachgeholt werden, das ist die Bedingung und das hat eben die eine oder andere Hürde erzeugt, so dass sie gesagt haben, so groß ist meine Begabung oder mein Interesse nicht. (L3:65-71)

L1 erachtet es als sinnvoll, in einer regulären Klasse differenzierte Aufgabenstellungen zu geben, damit der Unterricht jedem Fähigkeitsniveau gerecht werden kann:

> In Deutsch habe ich keine homogene Gruppe, sondern ich habe eine normale Durchschnittsklasse und versuche hin und wieder, also ein bis zweimal im Semester, etwas hineinbringe, was individueller ist, weil ich weiß, ich habe die Schwächeren, aber ich habe auch die Guten. Dann können sie sich bei einem eigenständigen Lernen einteilen. Sie wissen sie haben drei Aufgaben, die sind in drei Schwierigkeitsgrade und wenn sie das Leichte machen, bekommen sie 5 Punkte und wenn sie das Schwierige machen, bekommen sie 10 Punkte und das können sie sich selber einteilen. Erstens lernen sie sich selbst einzuschätzen, also was

> schaffe ich in der Zeit und zweitens können die Guten, Begabten zeigen, was sie draufhaben. So etwas versuche ich unterzubringen. Viel mehr geht in einer durchschnittlichen Klasse nicht, weil ich auch auf die Schwachen Rücksicht nehmen muss. (L1:92-102)

Andere InterviewpartnerInnen bieten den besonders begabten Lernenden an, etwas zu lesen, wenn sie mit ihrer Aufgabe schneller waren. So erzählt beispielsweise L8:

> Man muss am Schulanfang ihnen sagen, dass es diese Möglichkeit gibt und wenn er früher fertig ist, darf er halt lesen. So oft passiert das auch nicht. Aber diese Kinder haben sowieso Bücher mit. Das ist tatsächlich so. Die wollen auch mehr lesen. […] wer mit dieser Aufgabenstellung dann fertig ist kann wieder für sich lese. Ich gebe aber keine Extraübungen. (L8:238-249)

Weiters könnten (Hoch-)Begabte nach dem Beenden ihrer Aufgaben darum gebeten werden, ihren KlassenkammeradInnen zu helfen. Mit so genannten Peer Teaching hat L1 gute Erfahrungen gemacht:“ […] ich sage ihnen „Du bist fertig, sei so nett und hilf den anderen.“ Ich versuche das sozial zu nutzen. „Der kann das nicht so gut, kannst du ihm das erklären, bitte macht die Übung gemeinsam fertig. (L1:104-107)“

Da es nicht immer Sinn macht, dass Lernende alle regulären Aufgabenstellungen erledigen, gibt es die Möglichkeit, ihnen diese zu erlassen und stattdessen an eigenen Werken zu arbeiten:

> […] beziehungsweise kann ich manchen Schülern auch manche Übungen erlasse und sagen „Du brauchst das nicht. Deine Grammatik ist 1A, du machst keine Rechtschreibfehler.“ Warum soll er sich dann oder soll sie sich damit beschäftigen. „Mach was anders, arbeite an deiner Erzählung weiter oder an deinem Romanprojekt weiter. (L7:115-119)

6.2.3 Möglichkeiten für additive und integrative Förderung

Hinsichtlich der Begabungsförderung spielt für beinahe alle interviewten Lehrpersonen selbstgesteuertes Lernen eine tragende Rolle. Die Lehrpersonen berichten davon, dass sich dies vor allem mit freien Arbeitsaufgabenstellungen und Portfolios verwirklichen lässt. Dabei ist es laut L5 wichtig, dass die SchülerInnen zwar Vorgaben bekommen, aber in ihrem Handeln trotzdem frei bleiben:

> Es gibt schon Aufgabenstellungen, aber sehr, sehr frei. Es gibt zum Beispiel Themengebiete. Es kommt auch vor, dass wir Textsorten durchnehmen. Natürlich keine Erörterung oder eine andere Textsorte vom normalen Deutschunterricht, sondern Textausschnitte aus Zeitungen sammeln oder zu Weihnachten Liedausschnitte neu zusammensetzen und daraus einen brauchbaren Text machen. Also wie gesagt, es gibt Vorgaben, aber die sind sehr frei. (L5:60-65)

Auch L7 vertritt die Meinung, dass besonders begabte SchülerInnen nicht eingeschränkt werden dürfen, damit sie ihr Potential ausleben können:

> Möglichst große Freiheit, die Schüler sollen möglichst große Freiheit haben, womit sie sich beschäftigen. Möglichst wenig Rezepte, vor allem in der Schreibdidaktik. Vor allem das rezeptmäßige Erstellen von Texten, Textsortenkriterien ist für Hochbegabte zu langweilig, zu

> einschränkend. Da bin ich besonders unglücklich mit den Textsorten für die Reifeprüfung und dann muss man den Schülern auch anderes anbieten, auch literarisches Schreiben und man muss ihnen zeigen, wo es halt möglich ist, von solchen engen Regeln abzuweichen, in welchen Bereichen sie freier schreiben können, wo sie ihr kreatives Potential ausleben können. Und wo es keinen Sinn macht, weil sie sich auch die Noten nicht verderben wollen. (L7:85-93)

Um dies zu ermöglichen, muss den Lernenden auch Entscheidungsfreiheit gewährt werden. Das heißt, dass die SchülerInnen selbst äußern können, was sie gerne machen und lernen möchten. L3 betont in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit dessen, den (Hoch-)Begabten Möglichkeiten aufzuzeigen:

> Im Grunde genommen eine sehr offene Unterrichtsform, wo Schüler und Schülerinnen auch selbst sagen können, dass würde sie sehr interessieren und da wollen sie in die Tiefe gehen und da vielleicht auch so forschungstechnisch unterwegs sein und auf jeden Fall ein offener Unterricht oder wo man verschiedene Aufgabenstellungen präsentiert und der Schüler, die Schülerin kann selbst wählen, das möchten sie gerne tun. Das wäre an und für sich für diese Schüler und Schülerinnen geeignet. Wichtig ist aber, dass man Möglichkeiten eröffnet, weil oft wissen sie ja nicht, was machbar ist. (L3:37-43)

L1 ist es ebenfalls wichtig, dass die SchülerInnen frei, aber geleitet arbeiten können:

> Wenn sie teilweise mitreden dürfen, was sie machen, also sich selbst einbringen dürfen, wozu sie arbeiten. Dann eine Freiheit gewähren, nicht allzu viel generell vorgeben. Es ist klar, es muss ein Produkt geben, das kläre ich schon vorher ab. Aber dass sie sich selber einbringen können, selber entwickeln können. Das ist mir ganz wichtig. Da kommen ganz geniale Produkte raus, wenn man nicht alles im Detail vorgibt. […] Es muss immer etwas geben, wo sie einerseits selbst entscheiden dürfen „Mache ich das oder mache ich das nicht, oder will ich etwas ganz anderes machen“ und welchen Aufwand möchte ich da hineinstecken und irgendetwas kreatives Erschaffen. Also etwas lernen und dann irgendein eigenes Produkt erstellen, wenn man selbst kreativ wachsen und erschaffen muss. Das ist glaube ich wichtig. Auch viel anbieten generell. Viele Texte, Möglichkeiten, wo bekomme ich etwas her und wo kann ich nachschauen. Aber schon Rahmenbedingungen abstecken: wann muss es fertig sein, was muss darin sein. (L1:74-88)

Mehre InterviewpartnerInnen erzählen auch davon, dass sie den (hoch-)begabten SchülerInnen Impulse geben, mit denen sie verschiedenste Produkte erstellen können. Diese Impulse können beispielsweise Gedichte sein, wie L8 erläutert:

> Doch so, dass man zwar Impulse gibt, aber nachher vielleicht auch Platz hat für kreative Übungen. Zum Beispiel, das mache ich sehr oft in ersten und zweiten Klassen, sie suchen, ich sag jetzt sucht euch ein Lieblingsfrühlingsgedicht, irgendeines, das euch besonders anspricht. Dann sagen Schüler, vielleicht ein oder zwei, ich lese mir zwar gerne Gedichte durch, aber darf ich auch selber eines schreiben. Also doch ein bisschen offen sein und kreative Ausdrucksformen integrieren. […] und irgendwie fördert das die kreativen Handlungen, sag ich jetzt einmal. (L8:55-65)

Außerdem merkt L8 an, dass sich historische Geschehnisse oder aktuelle Anlässe gut als Impulse für kreatives Arbeiten eignen:

> Meistens gehe ich von einem Impuls aus oder von einem aktuellen Anlass. Heuer war ich mit einer Klasse, das war unabhängig davon, mit einer achten Klasse. Ich war mit ihnen in der Claude Monet Ausstellung […]. Und erzähle den Kindern dann, ich lege ihnen auch Kunstkarten auf, erzähle ihnen etwas darüber und dann besprechen wir ein paar Bilder und sie haben dann teilweise selber Ideen. Sie denken sich in die Figuren hinein aus diesen Bildern oder einer hat gesagt, er ist ein Baum in dem Garten von Giverny. Durch das Gespräch, aber die Impulse sind immer ausführlicher, so dass ihre Fantasie, dass sie größere Bilder vor sich haben und ich suche auch immer nach diesen Impulsen, weil die Impulse sind das Um und Auf. Oder vor Kurzem habe ich ihnen Musik vorgespielt […]. Dadurch, dass man das im Hintergrund einfach laufen lassen konnte, weil das dann nicht so störend war und manchmal war es aufregend, verschiedene Emotionen ist das durchgegangen. So ist von einem Krimi bis zur Naturbeschreibung alles herausgekommen. Das war höchst interessant. Aber primär aktuelle Anlässe, die es in der Gesellschaft gibt. Weltfrauentag zum Beispiel, Situation von Frauen, Malala. Da haben wir solche Bezüge und das erzähle ich ihnen etwas und gib ihnen auch einen Impulstext natürlich. Kommt darauf an, ob es die Jüngeren sind oder die Älteren. (L8:95-111)

Auch aktuelle Themen wie beispielsweise der Klimawandel oder die Fluchtbewegung bieten sich dafür an, da es den Weg zu offenen Wunden aufzeigt und es lebensnah ist (L8:156-164). Im Sinne des selbstgesteuerten Lernens ist es allerdings wesentlich, dass die SchülerInnen den Schreibimpuls nie annehmen müssen, sondern sich immer frei entscheiden können. So berichtet L7:

> Das ist immer ein ganz kleiner Schreibimpuls, ein bescheidener Schreibimpuls. Wenn sie jetzt sehr gelenkt sein wollen und dann gibt es eine Schreibzeit, je nachdem wie ergiebig dieser Schreibimpuls ist, wie der empfunden wird. Der Schreibimpuls kann auch immer abgelehnt werden und das ist sehr wichtig. Ich sage ihnen immer, dass wenn ihnen eine andere Idee gekommen ist, könnt ihr etwas anderes machen. (L7:131-136)

6.2.4 Deutschförderung bei (Hoch-)Begabten anderer Bereiche

Die Begabungsförderung im Fach Deutsch ist nicht nur dann relevant, wenn eine (Hoch-)Begabung in diesem Fach vorliegt, sondern auch bei (Hoch-)Begabungen in allen anderen Fächern und Bereichen. Dieser Aspekt wird im Rahmen der Interviews zwar nicht oft angesprochen, ein Teil der interviewten Lehrpersonen erachtet dies allerdings als sehr wichtig. Dies begründet L6 folgendermaßen:

> Also ich glaube, das Wichtigste ist die Leseförderung, damit kann man sehr viel erreichen. Dann eben auch das Schreiben fördern, dass die Jugendlichen wirklich lernen, gut zu schreiben. Denn wenn sie auch danach Mathematik oder Wirtschaft studieren oder weiß ich nicht, Biologie, die Schreibkompetenz brauchen sie auf jeden Fall und wenn der hochbegabt ist, vielleicht in einem Naturwissenschaftlichen Fach, das studiert und rejiziert, ist es wichtig, dass er gut schreiben kann. Das sage ich meinen immer wieder, ihr müsst nicht Schriftsteller werden, aber vielleicht werdet ihr einmal Texte publizieren, vielleicht werdet ihr einmal Universitätsprofessor, dann müsst ihr schreiben können. (L6:295-303)

L1 vertritt ebenfalls die Meinung, dass die Förderung im Fach Deutsch, unabhängig vom Begabungsbereich wesentlich ist. Jede Förderung kann zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung sowie Motivation führen:

> Ich glaube, dass das generell für begabte Schüler, ist es egal wo die etwas bekommen, also wo sie eine Begabungsförderung bekommen. Natürlich müssen sie in dem Bereich begabt sein. Aber ich glaube, dass das so wichtig ist für die Kinder, weil sie ihre Persönlichkeit weiterentwickeln können und ihre Stärken und dann sind sie teilweise total motiviert, dass sich das auch auf die anderen Fächer auswirkt, also auf den Regelunterricht der anderen Fächer. […] Egal in welchem Fach, Hauptsache es passiert und sie bekommen Angebote. (L1:121-131)

Auch L7 betont die Relevanz dessen. Sie hat überdies die Erfahrung gemacht, dass eine Begabung im Fach Deutsch des Öfteren mit einer musischen Begabung einhergeht, allerdings auch mit naturwissenschaftlichen Fächern gekoppelt sein kann:

> Oft sind ja Schüler, die Hochbegabten in mehreren Fächern oder in mehreren Bereichen herausragend sind. Und was auffällt ist, dass oft die musikalische Begabung mit einer Begabung im Fach Deutsch oder mit einer sprachlichen Begabung einhergeht. Auch natürlich eine naturwissenschaftliche Begabung kann mit dem Fach Deutsch gekoppelt sein. Aber Musik und im bildnerischen Bereich mit Deutsch, das ist sehr oft der Fall. Dass die da mehrfach begabt sind. (L7:198-203)

6.2.5 Theoretische Untermauerung von begabungsfördernden Unterricht

Bei der Frage danach, ob die interviewten Lehrpersonen sich bei der Konzipierung der Begabungsförderung an theoretischen Konzepten orientieren, antworteten beinahe alle mit Nein. Nur wenige nannten diverse Konzepte, die sie als Basis verwenden, aber keiner davon arbeitet mit einem konkreten Konzept, das ihren Unterricht leitet. Beispielsweise nennt L1 das „Autonoumus Learner Model“ als ein grundlegendes theoretisches Konzept für den begabungsfördernden Unterricht:

> Dann hatten wir auch das „Autonousmus Learner Model“. […] Das hat irgendeine Oberöstetrreicherin zusammengefasst. Dass Schülerinnen ihr eigenes Können selbst einschätzen können sollen und eigenständig sein sollen. Das nehme ich oft heran, weil es ganz wichtig ist, dass sie ihre eigenen Stärken und Schwächen einschätzen können und sich selbst vielleicht in dem Bereich als begabt anerkennen, weil sie dann gar kein Verständnis haben, dass andere das nicht können. Mit dem arbeite ich vor allem. (L1:142-150)

Darüber hinaus nannte sie diverse Namen wie Renzulli, Croply oder Csikszentmihaly (L1:139-151). Jedoch hob sie keines dieser Konzepte als grundlegend für den eigenen Unterricht hervor. Für L3 wiederum sind die Konzepte und Theorien von Friedrich Oswald wesentlich für den eigenen begabungsfördernden Unterricht:

> Im Grunde genommen greife ich auf mein Wissen zurück, das ich während meiner Studienzeit erlangen konnte beim Dr. Friedrich Oswald und […] es wäre eher die Idee der Integrativität, der

> Integration in den Deutschunterricht und dass man eben auf die individuellen Begabungen des Kindes eingehen sollte. (L3:79-82)

L9 nennt zwar keine bestimmten Konzepte auf denen ihr Unterricht basiert, trotzdem erscheint ihr theoretisches Wissen als wichtig. Daher werden an ihrer Schule Fortbildungen zur Begabungsförderung angeboten, damit alle Lehrpersonen über die wichtigsten Konzepte und Theorien Bescheid wissen:

> Wir haben mehrere Lehrerinnen, keinen Lehrer noch, die diese ECHA-Ausbildung gemacht haben. […] Wir halten uns eigentlich an die Konzepte, die uns dort vermittelt worden sind. Mir fällt jetzt kein einziger Name auf die Schnelle ein. […] Der Csikszentmihalyi, mit dem haben wir uns länger beschäftigt. Auch zum Beispiel die Frau Doktor Richter von der Schulpsychologie von Niederösterreich die auch beim ECHA-Lehrgang, also bei allen ECHA-Lehrgängen unterrichtet, die haben wir zum Beispiel an der Schule gehabt für so eine pädagogische Konferenz, damit sie einmal dem ganzen Lehrkörper etwas erzählt über die Begabtenförderung, damit das nicht so das Einzelvergnügen von diesem Lehrkörper ist, die in diesen Projektklassen unterrichten, sondern dass alle Bescheid wissen und es können ja auch einmal andere Lehrer für Stunden zum Beispiel hineinkommen, das ist uns schon wichtig, dass es eine gemeinsame Basis gibt für alle Lehrer und die die ECHA-Ausbildung haben werden halt verstärkt eingesetzt in dieser Klasse. (L9:99-111)

Einige Lehrpersonen, welche ihrer Begabungsförderung nicht explizit theoretische Konzepte zugrundlegen, konzipieren diesen auf Basis ihrer Erfahrung. So erzählt L6:

> Nein, eher nicht, das mache ich eigentlich mehr aus dem Bauch heraus bzw mit der Erfahrung, dass ich mir anschaue, sozusagen wie ein Arzt, der das schon lange macht. Wo krankt es, wo ist. Wir haben schon verschiedene Konzepte ausprobiert hier. […] Tatsache ist, es ist von der Methodik, bin ich draufgekommen, eigentlich eine gesunde Mischung das Beste. Weniger eigentlich das ich jetzt ein Konzept verfolge das ich jetzt sage, ich mache nur offenes Lernen oder nur Frontalunterricht. Die Mischung aus Allen oder das Experimentieren. Wenn ich jetzt feststelle, dass war es jetzt nicht, das nächste Mal halt nicht. […] Also es ist schon so, dass ich immer wieder was mitnehme und ausprobiere. Aber es ist jetzt kein Konzept in dem Sinn dahinter. […] das hat sich bewährt, das mach ich weiterhin, das nicht, raus damit. (L6:154-169)

L7 erachtet Erfahrung ebenso als wichtiger als ein theoretisches Konzept hinter dem Handeln. Für sie ist vor allem das Gefühl für die SchülerInnen grundlegend und weniger die Theorie, wobei sie diese manchmal beratend heranzieht:

> Ich fürchte da, theoretische Konzepte, nein. Ich habe natürlich während meines ECHA-Kurses mich mit verschiedenen Dingen und auch verschiedenen Theorien beschäftigt. Aber ich orientiere mich mittlerweile an meiner Erfahrung, an dem was gut ankommt, an dem was gute Ergebnisse bringt. Wahrscheinlich theoretisch untermauern könnte man es natürlich. Aber das ist mir überhaupt nicht wichtig, Ich schau, dass der Kontakt zu den Schülern gut ist. Ich glaube das ist etwas, was sehr wichtig ist in unserem Beruf. Dieser gute, authentische Kontakt zu den Schülern und der ist, der hilft mir dann auch weiter, wenn es Probleme gibt, wenn es Durchhänger gibt, wenn etwas nicht gelingt. Und natürlich auch meine eigene Bestätigung mit Literatur hilft mir weiter. Diese zwei Sachen. Meine Literatur, meine Kenntnis der Literatur und

> der Umgang mit Schülern. Diese Zuwendung zu den Schülern, dieser gute Kontakt, der ist mir wichtig. (L7:165)

Die restlichen InterviewpartnerInnen ziehen für den begabungsfördernden Unterricht keine theoretischen Konzepte heran und gehen auch nicht näher auf diese Frage ein.

6.3 Kategorie 3: Herausforderungen bei der (Hoch-)Begabungsförderung

Im Zuge der Begabungsförderung kommen auch einige Herausforderungen auf die Lehrpersonen zu. In den Interviews wurde angesprochen, welche dies sein können. Dabei wurden vor allem Probleme hinsichtlich der SchülerInnen selbst und deren Umfeld sowie in Zusammenhang mit der Schule beziehungsweise der Institution genannt.

6.3.1 Herausforderungen in Bezug auf die SchülerInnen selbst und deren Umfeld

Unter anderem kann es vorkommen, dass (hoch-)begabte SchülerInnen Verhaltensauffälligkeiten, wie beispielsweise Unkonzentriertheit, Arbeitsunwillen oder disziplinäre Schwierigkeiten, aufweisen. Lediglich eine Lehrperson geht in diesem Zusammenhang kurz auf die sogenannten Underachiever ein, führt dies aber auch nicht weiter aus (L1:159).

L9 merkt zu den Herausforderungen hinsichtlich des Verhaltens der SchülerInnen in der Begabungsförderung Folgendes an:

> Schon, gerade in den Projektklassen haben wir schon Schüler, also gerade im ersten Jahrgang den wir damals begonnen haben, da waren insgesamt drei Burschen drinnen, also einer überhaupt schon im häuslichen Unterricht war, weil es in der Schule gar nicht geklappt hat und zwei davon haben schon mehrere Volksschulen davor gewechselt, weil es überhaupt nicht in einer Regelklasse funktioniert hat. Und das sind schon für uns natürlich auch Herausforderungen. Es ist jetzt nicht so, dass das alles nur super toll ist und die alle ihre Begabungen haben und man mit ihnen tolle Leistungen erbringen kann, sondern da gibt es dann schon Aufmerksamkeitsprobleme, disziplinäre Probleme, die man dann aber regeln muss und dadurch dass das eine kleine Gruppe ist, kann man natürlich verstärkt auf diese Schüler schauen. Wir haben auch einen Schulpsychologen im Haus. Also es funktioniert gut, sie sind alle drei inzwischen in der dritten und sind immer noch ganz normal in der Schule. Aber es hat schon viele Gespräche bedurft, das schon. (L9:114-126)

L7 erzählt exemplarisch von SchülerInnen, die auf der einen Seite abwesend und unkonzentriert wirken und auf der anderen Seite die Klassenkameradinnen durch viele Zwischenfragen ablenken:

> Mir fallen ein paar konkrete Schüler ein. Oft sind die, man hat das Gefühl, dass sie auf mehr Ebenen gleichzeitig unterwegs sind, also gedanklich und oft schwer bei einer Sache bleiben. Vor allem, wenn sie diese Sache als langweilig empfinden. Vor allem Grammatik oder Rechtschreibung oder so. Und dann weichen sie aus, in eine Ebene, die für sie interessanter ist

> und lenken die anderen ab. Machen Zwischenfragen oder so. Das kann schon vorkommen. (L7:76-81)

Auch L1 berichtet davon, dass diese SchülerInnen in manchen Fällen viele Fragen stellen, was Lehrpersonen mitunter als störend empfinden. Außerdem kann es schwierig sein mit diesen Fragen umzugehen, da die Lehrperson selbst in der Regel nicht (hoch-)begabte ist:

> Die Schülerinnen an sich sind sehr schwierig manchmal, weil sie hinterfragen und das genauer wissen wollen, oder ganz andere Ansichten, was ja auch schön ist. Aber das muss man als Lehrerin auch wissen, dass sie das gar nicht böse meinen, das mag man als Lehrer teilweise nicht. Vor allem wenn man keine Ausbildung in dem Bereich hat, sind das lästige Kinder, die immer alles anders wollen und das kann manchmal eine Herausforderung sein. Aber wenn man weiß, der sieht das anders oder in seiner Welt läuft das anders oder der hat einen ganz anderen Zugang, einen viel größeren als ich, weil ich bin ja nicht begabt, ich lehre das nur, und der sieht das ganz anders, kann das eine Herausforderung sein. (L1:199-207)

L6 merkt an, dass manche besonders begabte SchülerInnen aufgrund ihres Könnens und ihres Wissens überheblich werden können und demnach nicht einsehen, warum auch sie bestimmte Dinge lernen sollen: „Das ärgerliche ist eher das, dass sie dann mit dieser Hybris auftreten, was brauche ich Rechtschreibung und Grammatik, ich bin eh so cool." (L6:213-215) In Zuge dessen sind die SchülerInnen laut L6 oft nicht gewillt ihre Hausübungen sowie Verbesserungen zu machen, da sie dies ihrer Meinung nach nicht benötigen: „Die Streitereien sind eher: mach das jetzt, ja auch du machst eine Verbesserung, ja du machst bitte auch eine Hausübung. Das nervt eher." (L6:221-222)

Eine weitere Problematik mit (Hoch-)Begabten kann die soziale Interaktion innerhalb der Peersgroup sein, da diese manchmal nicht gut integriert sind, wie L1 erzählt:

> Weil oft sind sie fachlich viel weiter, aber sozial gar nicht weiter, teilweise sogar hinten. Also dass begabte Kinder sehr strukturiert sind und in einem Bereich extrem viel wissen, aber sie haben keinen Anschluss, weil sie in der Spate so gut sind und sich nicht für die Dinge interessieren, die andere Kinder in dem Alter interessant finden. Gibt auch integrierte, super akzeptierte begabte Kinder. (L1:40-45)

Gelegentlich ist es auch der Fall, dass Kinder die additive Begabungsförderung nicht besuchen wollen, weil sie sich in der sozialen Gruppe unwohl fühlen. Von dieser Erfahrung berichtet L8:

> Ich habe einmal einen sehr hochbegabten Burschen gehabt, aber da ich in dem Kurs sehr viele Mädchen hatte und er sehr ruhig war. Also es muss auch sozial ein bisschen zusammenpassen. Darum ist die Herausforderung, ich muss aufpassen, was das für Menschentypen sind. Der ist dann auch nicht so lange geblieben, weil ihm das zu mädchenlastig war, der eine Kurs. (L8179-183)

Es gibt SchülerInnen, die zwar ein besonderes Begabungspotential aufweisen und trotzdem nicht gefördert werden wollen. Diese Erfahrung machte beispielsweise L1. Sie merkt an, dass

sie bei manchen Lernenden ein Begabungspotential sieht, die aber lieber den regulären Schulstoff lernen möchten und nichts darüber hinaus: „Ich hatte auch schon Kinder, bei denen habe ich bemerkt, dass sie super sind, aber die wollten nicht. Die wollten nur das ganz normale Programm in der Schule abspulen und mehr nicht. (L1:169-171)

Bei L3 ist es so, dass für besonders begabte SchülerInnen im Fach Deutsch angeboten wird, dass sie während des Regelunterrichts gemeinsam mit einer dritten Lehrperson etwas darüber hinaus lernen. Allerdings müssen sie dann den Stoff des regulären Unterrichts nachlernen. Hierbei stößt man laut L3 auf Widerwillen der SchülerInnen und auch der Eltern:

> Wobei integrativ gibt es das Angebot sehr wohl, wenn integrativ so gemeint ist, dass es innerhalb des Vormittagsunterrichts ist, dann nehmen die Schüler das Angebot eigentlich nicht in Anspruch, weil sie, und haben auch viele Eltern rückgemeldet, weil sie im Unterricht nichts versäumen wollen. (L3:60-63)

Mitunter erweisen sich die sehr hohen Ansprüche der Erziehungsberechtigen an die Kinder und an die Schule als problematisch. L7 erzählt, dass es mit den Eltern zu Problemen kommen kann, da diese auf der einen Seite manchmal selbst nicht weiterwissen und auf der anderen Seite stellen sie sehr hohe Ansprüche an ihre Kinder: „[…] das ist immer eine Gradwanderung. (L7:240-241)“

Teilweise sind die Kinder und Jugendlichen Mitglieder bei diversen Vereinen, machen Sport und spielen Instrumente. Trotzdem erwarten die Eltern von den Lernenden herausragende Noten in der Schule, was laut L6 in diesen Fällen oft nicht mehr leistbar ist:

> Die Herausforderung ist eigentlich die Zusammenarbeit mit den Eltern. Denn, wie gesagt, die Eltern haben eine sehr hohe Erwartungshaltung, also sie möchten natürlich für die Kinder nur das Beste. Aber mitunter neigen sie auch dazu, relativ oft, die Kinder zu überfordern. Das waren eben schon die kleinen Genies in der Volksschule, wo sie sich eben sehr leichtgetan haben. Aber jetzt in der Modellklasse, wo sie jetzt nur mit Kindern beisammen sind die auch alle sehr gut begabt sind, da ist eben auch ein anderes Niveau insgesamt und das wollen nicht alle Eltern akzeptieren. Das innerhalb der Modellklasse auch das Notenschema Eins bis Fünf ausgeschöpft wird und das nächste ist, dass sie sehr viele Freizeitaktivitäten haben, wir haben auch Schüler, die aus dem Leistungsportbereich kommen und das geht mit dem Modell bei uns natürlich nicht zusammen, weil die Kinder haben sehr lange Unterricht auch am Nachmittag, weil sie eben diese vier Jahre in drei hineingepresst bekommen. […] Und wenn dann die Eltern erwarten, dass die Kinder und Jugendliche auch noch Landesmeister und Bundesmeister in Handball werden oder im Theater an der Wien Musical singen, das ist gerade erst der Fall gewesen, und sich dann maßlos aufregen warum das Kind in Deutsch nur einen Dreier oder Vierer hat obwohl das Kind kaum noch schläft, dass ist das größte Problem. (L6:254-271)

6.3.2 Herausforderungen hinsichtlich der Schule bzw. der Institution

Viele der interviewten Lehrpersonen berichten davon, dass vor allem der organisatorische und finanzielle Aspekt herausfordernd ist, aber auch innerhalb des Kollegiums kann es zu

Problemen kommen. Für L3 ist es grundlegend, dass man das Kollegium für die Begabungsförderung gewinnt (L3:101). L7 betont ebenfalls die Wichtigkeit dessen, ein Netzwerk innerhalb des Teams aufzubauen: „Man braucht Kollegen die einen unterstützen. Man muss sich ein Team aufbauen, ein Netzwerk aufbauen, das ist eine Herausforderung." (L7:236-238)

Allerdings ist das laut L7 mitunter gar nicht einfach, da manche KollegInnen von der Begabungsförderung nichts wissen wollen und sich sogar dagegenstellen:

> Begabungsförderung ist nicht überall gerne gesehen. Es gibt sehr viele Kolleginnen und Kollegen die Begabungsförderung eher, also die da Scheuklappen haben und das Thema ausblenden wollen. Vor allem so Sondermaßnahmen, wie wenn man Schüler aus dem Unterricht herausnimmt, wenn Schülerinnen Unterricht versäumen. Das wird überhaupt nicht gerne gesehen. Da muss man im Kollegenkreis tätig sein und eine gute Stimmung machen und ihnen erklären warum eben und wieso. (L7:226-232)

Organisatorisch stehen die Lehrpersonen vor diversen Herausforderungen. Beispielsweise müssen die Lehrpersonen sich sehr gut untereinander absprechen, was in Beziehung mit der Problematik im Lehrerkollegium steht. So erzählt L4:

> Ja, insofern schon, dass es organisatorisch, dass man sich sehr gut absprechen muss unter den Lehrern, wenn man Kinder geschickt kriegt und manchmal sagt dann die Lehrerin in der Früh zu mir „Jetzt machen wir gerade die Satzglieder, du könntest mit ihnen die lateinischen Adverbialbestimmungen machen oder so." Das ist eine Herausforderung als Lehrerin, dass ich mich sehr schnell einstellen muss auf das, was ich machen kann. (L4:69-74)

Ein weiteres Beispiel ist die Frage, wer überhaupt an der Begabungsförderung teilnehmen darf und wer nicht. Auf diesen Punkt sind nicht alle InterviewpartnerInnen eingegangen, aber L1 hat ihre Erfahrungen dazu geteilt: „Einerseits beginnt es einmal dabei, wen nehme ich in dem Kurs." (L1:195-196) An ihrer Schule ist dies unterschiedlich, das heißt, dass bei manchen Kursen alle Kinder teilnehmen dürfen, die Interesse haben, bei anderen Kursen werden die SchülerInnen gezielt ausgewählt:

> Wir haben das meistens so, ich nehme einfach die die wollen, weil ich keine Werte heranziehen kann. In Deutsch ist es meistens jahrgangsübergreifend, dass die Kinder vor den Klassenlehrerinnen nominiert werden, also angesprochen werden, ob sie diesen Kurs besuchen wollen und das ist nicht auf freiwilliger Basis, also du kannst jetzt nicht kommen und sagen, dass du das auch möchtest, sondern dass die Klassenlehrerinnen das nominieren. (L1:218-223)

Laut L5 ist es organisatorisch insofern schwierig, dass im regulären Unterricht zu wenig Zeit für die (hoch-)begabten SchülerInnen bleibt (L5:85-87). Damit stimmt L8 überein, denn diese erzählt, dass Kleingruppen beinahe notwendig sind, da die besonders begabten Lernenden im Fach Deutsch in einer Klasse mit vielen SchülerInnen nicht adäquat gefördert werden können:

„Also ich hoffe, dass die Rahmenbedingungen so bleiben, dass wir die hochbegabten Kinder in diesem Rahmen weiter fördern können, weil innerhalb der Klasse mit 28 bis 30 Kindern ist das nicht in diesem Maß machbar. (L8:257-259)“

Dies geht wiederum damit einher, dass zu wenig Geld und damit auch zu wenig Stundenkontingent für die Begabungsförderung vorhanden ist. Dieses Problem wurde von den InterviewpartnerInnen mehrfach genannt. L1 sieht dies als große Herausforderung und würde sich wünschen, dass mehr Geld für die Begabungsförderung vorhanden wäre:

> Schön wäre es, wenn es mehr Werteinheiten und mehr Geld gäbe. Es ist so, dass diese ECHA-Werteinheiten ein eigener Topf sind und die kommen vom Landesschulrat an die Schule und das sind nicht allzu viele für die einzelnen Schulen und dann müssen sich die ECHA-Lehrer darum streiten, wer was bekommt. Weil ich glaube, dass es schon wichtig wäre, auch in die überdurchschnittlich Begabten Geld zu investieren. Was nicht heißt, dass die Schwachen nicht gefördert werden müssen. Das möchte ich nicht sagen. Aber dass man hier auch investieren müsste und das sinnvoll arrangiert. Wir haben an der Schule 10 oder 12 ECHA-Lehrer und es ist nicht so, dass jeder eine Werteinheit hat. Manchmal hat jemand in einem Jahr keine. (L1:254-262)

L7 ist der Meinung, dass aufgrund dessen die Begabungsförderung „den Bach runtergegangen“ ist (L7:254). Sie macht die Erfahrung, dass die Begabungsförderung meistens am Stundenkontingent scheitert und in diesem Zusammenhang nicht leistbare Anforderungen an die Lehrpersonen gestellt werden:

> Das ist immer das, was als Letztes zugeteilt wird. Wenn es noch Stunden gibt, werden Stunden für die Begabungsförderung zugeteilt. Wenn es diese Stunden nicht gibt, ist die Begabungsförderung gestrichen. „Schaut selbst, wie ihr zurechtkommt, macht das im Unterricht.“ (L7:258-261)

6.4 Kategorie 4: Anforderungen an die begabungsfördernde Lehrperson

Hinsichtlich der Rolle der Lehrperson in einem begabungsfördernden Deutschunterricht scheiden sich die Meinungen der InterviewpartnerInnen. Manchen scheint ihre Rolle gleich, wie in einer Regelklasse beziehungsweise mit durchschnittlich begabten SchülerInnen. Andere sind allerdings der Auffassung, dass im Rahmen der Begabungsförderung bestimmte Anforderungen an sie gestellt werden.

Eine in den Interviews oft genannte Anforderung ist das Vermitteln von Freude am Lernen und das Motivieren der besonders begabten SchülerInnen. Laut L1 ist dies vor allem deswegen so wichtig, weil hier alles auf Freiwilligkeit basiert: „Vielleicht den Kindern auch eine Freude am Lernen, am Forschen mitzugeben, weil es passiert sehr viel auf Freiwilligkeit und man darf ihnen nichts aufdrängen, was sie nicht wollen, weil dann lehnen sie es ab.“ (L1:174-176)

Aus diesem Grund muss die begabungsfördernde Deutschlehrperson „motivieren, etwas auch darüber hinaus zu tun“ (L3:99-100). L8 ist ebenfalls der Meinung, dass sie vor allem versuchen muss, die Lernenden zu motivieren: „Der Motivator ist man. Ich finde, man sollte der liebvolle Motivator im Hintergrund sein. Oder nicht nur im Hintergrund. Man muss sie packen können […].“(L8:145-146) Auch L4 möchte die Kinder motivieren und ihr ist es vor allem wichtig, dass die Kinder auch Spaß dabei haben (L4:61-62).

L6 erweitert diese Anforderung dadurch, dass sie den (Hoch-)Begabten zeigen möchte, was sie können und dass sie das als Geschenk annehmen sollen. Dabei ist für sie aber auch wichtig, dass die Kinder sich nicht unter Druck gesetzt fühlen:

> Weil gerade diese sehr begabten Kinder sind oft sehr sensibel, brauchen halt mehr Zuspruch. Mitunter haben sie sehr ehrgeizige Eltern. Da muss man das dann eher abfedern, dass man ihnen sagt: „Schau, das ist das was du erreichen kannst, mehr geht jetzt einfach nicht, nimm das als Geschenk, das du hast. Aber sozusagen, versuch dich nicht zu überfordern.“ (L6:184-188)

Weiters müssen Deutschlehrpersonen, welche besonders begabte SchülerInne fördern möchte, zuerst herausfinden, wer überhaupt Begabungsörderung benötigt. So erzählt L3: „Im Grunde genommen wird uns ein hohes Maß an Diagnosekompetenz abverlangt, das heißt, ich muss sie einmal aufspüren und da beginnt es eigentlich schon und auch das festzumachen, wann gilt ein Schüler/eine Schülerin als begabt in Deutsch […].“ (L3:85-87) L1 berichtet ebenfalls davon, dass es wichtig ist, dass die Lehrperson erkennt, welches Kind die Förderung braucht und ihm dann auch die Chance zu geben, sich in diesem Bereich zu verbessern: „Meine Rolle ist glaube ich zu erkennen, dass manche Kinder mehr leisten können und ihnen die Chance zu geben, wenn sie das wollen, sich in diesem Bereich zu verbessern oder zu vertiefen. (L1:167-169)

Um das Kind dann zu fördern, muss die Lehrperson laut L6 auch erkennen können, was das Kind benötigt (L6:181-182). In diesem Bereich hat L6 folgende Erfahrungen gemacht:

> Zuerst schaue ich mal, wenn ich eine neue Klasse bekommen habe, also eine ganz neue erste Klasse. Am Anfang wird man mit den Kindern einmal sprechen. Da höre ich dann wie sie sprechen. Vielleicht muss ich jemanden noch ganz wo anderes abholen z.B. Deutsch nicht als Muttersprache, vielleicht muss ich da an der Aussprache noch arbeiten mit den Kindern. Dann lass ich einmal erste Texte schreiben, Bildgeschichten, Erlebnisaufsätze, Berichte. Dann schau ich mal, wo stehen die Kinder und dann wird’s den einen oder anderen geben, der ganz schwach ist, den muss ich individuell anders fördern. (L6:129-136)

Zwei der interviewten Lehrpersonen sind wiederum der Auffassung, dass sich die Rolle der Lehrperson in der Begabungsförderung nicht wesentlich von dem Unterrichten von durchschnittlich begabten SchülerInnen unterscheidet. Dies liegt nach L9 vor allem daran, dass man in jeder Klasse versucht, die Stärken zu fördern und bei den Schwächen zu helfen: „Nicht

anders als in anderen Klassen. Also genauso, dass man die Stärken fördert, die Schwächen, sofern sie vorhanden sind, da ausmerzt, also das würde ich nicht anders sehen, als in anderen Klassen. (L9:94-96)“

Auch L2 erscheint die Rolle und die Anforderungen, die an sie gestellt werden nicht anders, da man den Kindern unabhängig von ihrem Begabungsniveau versucht zu helfen:

> Im Prinzip nicht sonderlich anders als im normalen Unterricht. Weil letztlich versucht man ja bei allen Kindern, man versucht ihnen zu helfen, ihre Kompetenzen zu erlangen, zu steigern und bei der Begabtenförderung ist es einfach, wenn man so möchte, ein bisschen höheres Niveau. Also meine Rolle verändert sich vielleicht gar nicht so […]. (L2:59-63)

7 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Nach einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung, werden diese in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst und interpretiert. Die erste zentrale Fragestellung lautet:

> Was verstehen Lehrpersonen der Sekundarstufe unter einer (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch und woran lässt sich diese erkennen?

Zu Beginn ist das Verständnis dafür wesentlich, dass alle SchülerInnen eine Begabung im Fach Deutsch mit sich bringen, jedoch jede Begabung unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Die Unsicherheit in der Forschung bezüglich einer Definition von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch macht sich auch bei den befragten Lehrpersonen bemerkbar, da die meisten InterviewpartnerInnen keine klare Antwort auf diese Frage hatten. Wenn aber doch ein Definitionsversuch gewagt wurde, war die Rede von einer Begabung „die über das normale Maß hinaus“ (L8:29) geht, was mit der Auffassung von (Hoch-)Begabung als extrem ausgeprägtes Entwicklungspotential (Preckel 2013:12) übereinstimmt. Wobei hier nicht nur das Können in diesem Bereich eine Rolle spielt, sondern auch die Freude daran. Das heißt, dass ein Begabungspotential im Fach Deutsch alleine nicht ausreicht, sondern die Lernenden sich auch gerne damit auseinandersetzen müssen. Interessanterweise haben die Deutschlehrenden nicht zwischen Begabung und Hochbegabung differenziert, was in der Forschung jedoch der Fall ist. Hier stellt sich daher die Frage, inwiefern eine Differenzierung zwischen diesen beiden Ausprägungen für den Unterrichtsalltag tatsächlich notwendig oder sinnvoll ist. Denn welchen Unterschied würde diese Unterscheidung letztendlich machen? Ab welchem Begabungsniveau, sprich Begabung oder Hochbegabung, sollte eine Förderung in Betracht gezogen werden? Die Interviews haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche in der Schule dann eine angemessene Förderung erhalten sollten, wenn sie interessiert, motiviert, wissbegierig, lernfreudig und bereit

sind, eine solche Förderung anzunehmen und zu nutzen, unabhängig von deren intellektuellen Niveau und psychologischen Attesten. Denn sowohl die Forschung als auch die befragten Lehrenden vertreten die Meinung, dass eine Förderung nur dann Sinn macht, wenn die Lernenden auch Freude an dem Begabungsbereich haben und sich ein Begabungspotential nur mithilfe der Bereitschaft, etwas dafür zu tun, entfalten kann.

Auch bei den von den Lehrpersonen genannten Merkmalen für eine (Hoch-)Begabung, speziell im Fach Deutsch, lassen sich Parallelen zu theoretischen Konzepten ziehen. Denn hier spielt in beiden Fällen die Teilung des Deutschunterrichts in verschiedene Kompetenzbereiche – *Lesen*, *Schreiben*, *Sprechen* und *Sprache untersuchen* – eine wesentliche Rolle. Das Hauptaugenmerk liegt bei den teilnehmenden Deutschlehrenden auf dem Bereich *Schreiben*. Für diese gelten Lernende dann als besonders begabt, wenn sie eine hohe Textproduktionskompetenz aufweisen, also überdurchschnittlich gute Texte produzieren können. Darüber hinaus können sie die Struktur diverser Textsorten durchschauen und anschließend selbst anwenden. Die Argumentationskompetenz sowie die Kreativität beim Produzieren von Texten spielen in diesem Zusammenhang ebenso eine wesentliche Rolle. Jedoch darf der Spaß am Schreiben nicht aus den Augen verloren werden, denn auch dieser ist grundlegend für eine besondere Begabung im Fach Deutsch. Ein wichtiger Indikator für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch ist auch, wenn die SchülerInnen hohe Fähigkeiten beim Sprechen oder beim Präsentieren sowie eine hohe Redegewandtheit aufweisen. In manchen Fällen zeigen diese Lernende beispielsweise auch herausragende schauspielerische Leistungen. Den interviewten Lehrpersonen zufolge kann man besonders begabte Lernende auch an einem hoch ausgeprägten Textverständnis erkennen. Sie lesen und verstehen Texte sehr schnell und können das Gelesene auch problemlos in eigenen Worten wiedergeben. Außerdem lesen sie oft sehr gerne. Im Rahmen der Interviews wird oft von einem sehr hohen Wortschatz und einer über das Altersadäquate hinausgehenden Ausdrucksweise gesprochen. Dieser Indikator wird von beinahe allen Lehrpersonen genannt und erscheint daher sehr wichtig. All diese Beobachtungen entsprechen der Forschung. Was bei den interviewten Lehrpersonen allerdings außer Acht gelassen wurde, ist der Lernbereich *Hören*. Stattdessen wurden aber die Bereiche Sprachnormativität und Sprachgebrauch miteinbezogen. Die Lehrpersonen berichten auch davon, dass (Hoch-)Begabte in Deutsch mitunter sprachliche Phänomene hinterfragen und auch durchschauen. Das sprachnormative Können, also die Fähigkeiten bei Rechtschreibung und Grammatik, sagen in der Regel nichts über ein mögliches Begabungspotential im Fach Deutsch aus.

Merkmale, die zwar unabhängig vom Deutschunterricht sind, aber dennoch eine Rolle dafür spielen, sind unter anderem große Neugierde und Interessensvielfalt. Die interviewten Lehrpersonen machen teilweise die Erfahrung, dass diese Lernenden die Welt anders wahrnehmen und versuchen, sie auf komplexe Art und Weise zu verstehen. Sie begeistern sich auch für Dinge wie beispielsweise Theater oder Lesen, was bei durchschnittlich begabten SchülerInnen mitunter auf Widerwillen stößt. Besonders begabte Lernende sind manchmal auch außerhalb ihres Begabungsbereiches sehr interessiert und engagiert. Sie sind Mitglieder diverser Vereine, spielen Musikinstrumente und machen Sport. Darüber hinaus lesen sie gerne und interessieren sich für das Weltgeschehen. Ein relevanter Faktor im Fach Deutsch und damit auch für eine (Hoch-)Begabung in diesem Bereich ist die Kreativität. Obwohl diese in den Interviews selten genannt wurde, ist diese der Forschung zufolge relevant. Das heißt, dass besonders begabte Lernende kreative Leistungen bringen, Neues entwickeln können und fantasiebegabt sein können. Einige Lehrpersonen sehen eine schnelle Auffassungsgabe als Indikator für eine (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch. Demnach verstehen diese Lernenden Dinge schneller und fassen sie auch schneller auf. Dadurch erfolgt auch das Erfassen und Verknüpfen von Unterrichtsinhalten leichter. Die Lehrpersonen haben auch die Erfahrung gemacht, dass das familiäre Umfeld einen Einfluss auf das Begabungspotential haben kann, was teilweise empirisch gestützt ist. Beispielsweise geht L1 davon aus, dass Lernende aus einem bildungsnahen Haushalt, aufgrund von regelmäßigen Vorlesen und häuslicher Förderung, eher (hoch-)begabt sind als jene aus bildungsfernen Haushalten. Sie weist aber auch darauf hin, dass dies nicht zwingend der Fall sein muss, sondern lediglich eine Beobachtung ist. Außerdem kann von dem Umfeld beeinflusst werden, ob das Kind sich seiner Begabung widmet. Aspekte die zwar von der Forschung genannt wurde, aber bei den Lehrpersonen kaum, sind die verzögerte Entwicklung und Underachievement. Allerdings sagt das Fehlen dieser Punkte in den Interviews nichts aus, da hier nur eine sehr geringe Stichprobe befragt wurde. Dasselbe gilt für alle anderen genannten Indikatoren für eine besondere Begabung in Deutsch, denn bei einer Stichprobe von neun Lehrenden lassen sich keine allgemeingültigen Aussagen treffen. Trotzdem zeigen diese exemplarische Erfahrungen aus der Praxis, an denen man sich orientieren kann.

Die zweite Forschungsfrage zielt auf die Gestaltung und Umsetzung von Begabungsförderung ab:

> Wie gestalten Lehrpersonen der Sekundarstufe begabungsfördernden Deutschunterricht und inwiefern legen sie diesem theoretische Konzepte zugrunde?

Was die Förderung betrifft wurde in diesem Kapitel bereits diskutiert, ab wann SchülerInnen gefördert werden sollen. Diesbezüglich gibt es eigentlich eine recht eindeutige Regelung im österreichischen Schulgesetz – alle SchülerInnen müssen auf ihrem Begabungsniveau gefördert werden. Wie diese Begabungsförderung allerdings umgesetzt werden soll, ist eine andere Frage. Denn auch hier gibt es, wie auch bei der Definition und bei den Indikatoren, kaum spezifische Ansätze aus der Deutschdidaktik. Daher orientieren sich die befragten Deutschehrenden eher an deren eignen Erfahrungen als an der Theorie. Vor allem gängige Organisationsformen wie unverbindliche Übungen, Projektunterricht, Wettbewerbe und Binnendifferenzierung finden im Schulalltag der InterviewpartnerInnen Anwendung. Aus der Erfahrung heraus haben sie dann versucht, Wege für die Gestaltung der Begabungsförderung innerhalb dieser Organisationsformen zu finden und haben hier intuitiv viel richtig gemacht. Denn beispielsweise das selbstgesteuerte und freie Lernen ist in Ansatz, der einigen der befragten Lehrpersonen wichtig erscheint und auch in der Forschung, vor allem in Hinblick auf Kreativitätsförderung, weit verbreitet ist. Demnach können sich besonders begabte Lernende nur dann optimal entfalten, wenn sie über ihren eigenen Lernprozess mitbestimmten können und keinerlei Einschränkungen erfahren. Im Zuge dessen soll den SchülerInnen auch die Möglichkeit gegeben werden, selbst zu äußern, was sie gerne lernen möchten und was nicht. Eine darauf aufbauende Variante der Begabungsförderung sind Arbeitsimpulse. Diese Impulse können beispielsweise Gedichte, historische oder aktuelle Ereignisse sein. Auf dieser Basis können die SchülerInnen selbst kreative Produkte erstellen. Jedoch sollte den SchülerInnen im Sinne des selbstgesteuerten Lernens immer klar gemacht werden, dass sie diese Impulse annehmen können aber nicht müssen. Schreib- und Erzählimpulse erachtet beispielweise auch Fritzsche (1998) für die Förderung von literarischem Schreiben als sinnvoll.

Während diese beiden Förderansätze sowohl für die additive als auch für die integrative Form der Förderung relevant sind, gibt es auch noch Fördermöglichkeiten, die eben nur eine der beiden Fördermöglichkeiten betreffen. Den Aussagen der InterviewpartnerInnen zufolge ist die Mischung zwischen additiven und integrativen Ansätzen ideal, da eines ohne das andere deren Erfahrung nach nicht funktioniert. Ein Vorteil an additiver Förderung, wie beispielsweise einer unverbindlichen Übung oder Projektunterricht ist, dass mehr Raum und Zeit ist, um sich individuell mit den SchülerInnen zu beschäftigen und diese Dinge machen und lernen können, für die im regulären Unterricht keine Zeit ist. Dadurch können diese beispielsweise Texte schreiben, die sie gerne schreiben möchten und auch das Präsentieren der Produkte sowie das Feedback darauf ist zeitlich möglich. Im Zuge der Interviews wird ersichtlich, dass der Fokus bei den unverbindlichen Übungen in Deutsch auf dem kreativen Schreiben liegt, aber auch

Angebote wie zum Beispiel Schauspiel oder eine Schulzeitung sind möglich. Durch Aufführungen und Wettbewerbe können die besonders begabten Lernenden vermehrt Wertschätzung erfahren, was sich wiederum positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann.

Doch auch Binnendifferenzierung ist nicht wegzudenken, da ohne diese die SchülerInnen sich vermutlich langweilen würden und das wiederum kann zur Underachievement führen. Dies handhaben die befragten Lehrenden vor allem durch qualitative Differenzierung, was auch der empfohlene Ansatz aus der Forschung ist. Das heißt, dass die SchülerInnen zum Beispiel lesen, an eignen Texten arbeiten oder den MitschülerInnen helfen dürfen, wenn sie mit der Aufgabe fertig sind. Auch Aufgabenstellungen auf einem höheren Niveau sind denkbar. Förderansätze wie die Sprachkommode nach Farkas werden von den Lehrpersonen nicht genannt. Allerdings lassen sich hier die eine oder andere Parallele zu der Gestaltung von Begabungsförderung der Deutschlehrpersonen erkennen. In Bezug auf die Sprachkommode gibt es Gemeinsamkeiten, denn einige Lehrende sprechen von der Unterteilung in Lernbereiche, die zuerst erhoben werden müssen, damit die SchülerInnen danach dem Begabungsbereich entsprechend gefördert werden können. Aber auch hier gibt es nur punktuelle Übereinstimmungen. Ein weiterer wichtiger Aspekt hinsichtlich der Begabungsförderung im Deutschunterricht ist, dass besonders Begabte jedes Fachbereiches eine Förderung der Kompetenzen in Deutsch benötigen, da sie auch als Naturwissenschaftler oder Mathematiker präsentieren und Texte schreiben können sollten. Außerdem kann jede Förderung und Weiterentwicklung von Stärken zu mehr Motivation und einer positiven Persönlichkeitsentwicklung führen.

Die dritte Fragestellung bezieht sich auf die Herausforderungen, durch die man im Zuge der Begabungsförderung konfrontiert wird und auf die benötigten Kompetenzen von Lehrpersonen:

> Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen der Sekundarstufe hinsichtlich der Herausforderungen in der Begabungsförderung und welche Anforderungen werden an sie gestellt?

Im Rahmen der Begabungsförderung nehmen die Lehrenden hauptsächlich die Rolle des Motivators ein, der den Lernenden Spaß und Freude am Lernen vermittelt, ohne sie unter Druck zu setzen. Aber auch ein hohes Maß an Diagnosekompetenz wird ihnen abverlangt, was auch die Meinung der Forschung vertritt. Andere Lehrpersonen denken, dass sich ihre Aufgaben in einem begabungsfördernden Deutschunterricht nicht grundlegend verändern, da sie allen SchülerInnen helfen, Kompetenzen zu stärken.

Im Zuge der Begabungsförderung stehen die LehrerInnen vor einigen Herausforderungen. Diese können durch die SchülerInnen selbst sowie durch deren Umfeld entstehen, aber auch durch schulbezogene Aspekte wie das Kollegium oder den organisatorischen und finanziellen Rahmen. Die interviewten Lehrpersonen berichten in diesem Zusammenhang von disziplinären Problemen und davon, dass die SchülerInnen manchmal unaufmerksam und unkonzentriert sind. Viele Zwischenfragen können sowohl für die Lehrperson als auch für die MitschülerInnen störend sein. Mitunter kommt es bei besonders begabten Kindern zu einer Überheblichkeit, weswegen sie nicht verstehen, warum sie bestimmte Dinge erledigen sollen. Den Erfahrungen der Lehrpersonen nach kann es auch Probleme hinsichtlich der sozialen Interaktion und der Integration von (Hoch-)Begabten geben. Sie berichten davon, dass besonders begabte SchülerInnen im regulären Klassenverband manchmal keinen Anschluss finden, aber auch, dass sie sich hin und wieder aufgrund von sozialen Ungleichheiten in einer Begabungsförderungsgruppe nicht wohl fühlen. Schwierig kann es sein, wenn SchülerInnen zwar ein besonderes Begabungspotential aufweisen, dieses aber nicht nutzen wollen. Das heißt, sie verweigern eine Begabungsförderung und wollen lieber nur den normalen Schulstoff lernen. Eine weitere Herausforderung, die das Umfeld der besonders begabten SchülerInnen betrifft, können die übermäßigen Erwartungen seitens der Eltern an die Kinder und an die Schule sein. Eine Lehrperson erzählt von Eltern, die von ihrem Kind, trotz hoher Freizeitbeschäftigung in Form von Musikunterricht und Sporttraining, herausragende Noten erwarten und dies zu Leistungsdruck führen kann. Auch seitens der institutionellen Ebene kann es zu der einen oder anderen Herausforderung kommen. Eine ist beispielsweise die Bildung eines Netzwerkes innerhalb der Kollegiums, um Begabungsförderung zu forcieren. Denn laut einiger Lehrpersonen wollen viele KollegInnen nichts von der Begabungsförderung wissen und stellen sich dem sogar entgegen, indem sie beispielsweise die Kinder nicht aus ihrem regulären Unterricht entlassen wollen. Organisatorisch muss man sich gut mit den KollegInnen vernetzen und absprechen, damit man sich hinsichtlich der Förderung der einzelnen Kinder abstimmen kann. Auch die Entscheidung, welche Kinder gefördert werden und welche nicht, wird als schwierig empfunden. Lediglich eine Lehrperson äußert sich dazu und berichtet, dass das an ihrer Schule je nach Kurs unterschiedlich gehandhabt wird. Manchmal dürfen alle Kinder teilnehmen die möchten und teilweise werden die SchülerInnen dafür nominiert. Laut den befragten Lehrpersonen lassen sich die meisten dieser Probleme irgendwie lösen. Was allerdings kaum lösbar scheint und woran den Aussagen zufolge die Begabungsförderung am häufigsten scheitert, sind das Stundenkontingent und die finanziellen Mittel.

8 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde versucht, einen Einblick in die Praxis der Begabungsförderung im Deutschunterricht zu gewinnen und die Berichte aus dem Alltag der Deutschlehrpersonen in Bezug zu theoretischen Konzepten der Hochbegabungsforschung und der Deutschdidaktik zu setzen, was dank der sehr vielfältigen Interviews gelingen konnte.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den Interviews kurz zusammengefasst. Die Ergebnisse der geführten Interviews zeigen, dass die Definition von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch nicht einfach ist. Dennoch wagten sich einige der InterviewpartnerInnen an einen Definitionsversuch heran und waren sich einig, dass es sich dabei um eine Begabung handelt, die über das normale Maß hinaus geht. Allerdings muss diese nicht all Kompetenzbereiche betreffen, sondern möglicherweise auch nur einen, zwei oder drei. Zu erkennen ist diese laut den befragten Lehrpersonen unter anderem an hohen Textproduktionskompetenzen, einem guten Leseverständnis, einem großen Wortschatz oder an einer sehr schnellen Auffassungsgabe, um nur einige Beispiele zu nennen. Besonders relevant ist die Freude und Interesse am Fach. Die Begabungsförderung handhaben die Deutschlehrenden sowohl integrativ als auch additiv, wobei sich eine Mischform am besten eignet. Viele der befragten Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit des selbstgesteuerten Lernens und, dass den SchülerInnen ein gewisses Maß an Freiheit gewährt wird. Im Rahmen der Begabungsförderung nehmen die LehrerInnen vor allem die Rolle des Motivators ein, versuchen Freude am Lernen zu entwickeln und die SchülerInnen zu lenken. Aber auch die Identifikation von (Hoch-) Begabung zählt zu deren Aufgaben. Herausfordernd kann sowohl der Umgang mit den SchülerInnen sowie mit deren Erziehungsberechtigten als auch mit den KollegInnen sein. Besondere Schwierigkeiten bereitet allerdings das fehlende Stundenkontingent für die Begabungsförderung, wodurch zu wenig Zeit für eine adäquate Betreuung von (Hoch-) Begabten bleibt.

Die Interviews zeigten, dass von den Lehrpersonen vieles, was die Forschung empfiehlt, in ihrem Unterricht umsetzen und teilweise mit theoretischen Ansätzen übereinstimmen, allerdings eher punktuell als systematisch. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass es bis dato weder in der Hochbegabungsforschung noch in der Deutschdidaktik empirisch belegte Theorien zur (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch sowie zur Förderung dieser gibt. Wie in der vorliegenden Arbeit mehrfach betont wurde, bestehen kaum Theorien, welche sich explizit auf eine (Hoch-)Begabung oder eine (Hoch-)Begabungsförderung im Rahmen der Erstsprache Deutsch beziehen. Die einzige existente Theorie in diesem Gebiet ist zum momentanen Zeitpunkt die *Sprachkommode* von der Deutschdidaktikerin Katharina Farkas, doch auch diese

ist nicht empirisch belegt und noch nicht ganz ausgereift. Daher ist es kaum verwunderlich, dass die interviewten Lehrpersonen die Begabungsförderung im Rahmen ihres Deutschunterrichts nicht theoretisch untermauern und wenn, dann lediglich auf allgemeingültige Hochbegabungskonzepte zurückgreifen. Wie im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse im Kapitel 7 bereits ausgeführt wurde, lassen sich trotzdem einige Parallelen zwischen der (Hoch-)Begabungsförderung der StudienteilnehmerInnen, deren Ansichten hinsichtlich der Definition sowie der Merkmale von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch und den besprochenen theoretischen Konzepten ziehen. Vor allem in Bezug auf die möglichen Merkmale von besonders sprachlich-literarisch begabten SchülerInnen und hinsichtlich diverser Förderkonzepte, gibt es Gemeinsamkeiten. Daraus lässt sich schließen, dass die theoretischen Konzepte, trotz fehlender empirischer Fundierung, ihre Berechtigung haben und durchaus mit der Praxis übereinstimmen können. An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass bei der hier durchgeführten Forschung eine so geringe Stichprobe untersucht wurde, dass sich dabei nicht auf die Allgemeinheit schließen lässt. Nichts desto trotz zeugt der gemeinsame Konsens zwischen den bereits bestehenden Theorien und der hier untersuchten Praxis im Schulalltag von guten theoretischen Ansätzen, die weiterverfolgt werden sollten.

Die Wichtigkeit des Themas Begabungsförderung im Unterrichtsfach Deutsch ist sehr hoch, das Wissen um diese Thematik steht aber in keinem Verhältnis zu dieser Wichtigkeit. Daher sollte dem Thema in der Ausbildung, aber auch in der Hochbegabungsforschung und in der Deutschdidaktik ein höherer Stellenwert beigemessen und die Zusammenarbeit an der Schule ausgebaut werden. Angesichts der Tatsache, dass alle SchülerInnen, unabhängig von deren Begabungsniveau, die Chance verdienen, eine adäquate Förderung zu erhalten, wäre eine fundierte Ausbildung für alle DeutschleherInnen, aber auch für alle anderen Lehrpersonen, eine Frage der Fairness. Es spielt eine große Rolle, ob eine Lehrperson weiß, wie sie besonders Begabte erkennen und fördern kann. Doch damit die Ausbildung dem angepasst und die Lehrenden darüber umfassend informiert werden können, müssen die Hochbegabungsforschung und die Deutschdidaktik sich dem Thema annehmen, um in diesem Bereich mithilfe von empirisch gestützter Kenntnisse Klarheit zu schaffen. Darüber hinaus ist ein höheres Ausmaß an Werteinheiten für die Begabungsförderung notwendig, um eine adäquate Förderung anbieten zu können, wie auch von einigen Lehrpersonen in den Interviews betont wurde. Denn selbst gut ausgebildete Deutschlehrende bringen den SchülerInnen nur wenig, wenn nicht das entsprechende Stundenkontingent vorhanden ist. Es ist kaum möglich, den besonders begabten Lernenden im Regelunterricht die Aufmerksamkeit beizumessen, die sie benötigen. Hier wird den Lehrenden eine untragbare Aufgabe zugeschoben, denn dies ist

bei 25 bis 30 Kindern nicht immer möglich, was den Verantwortlichen nicht bewusst zu sein scheint oder sie wollen es einfach nicht einsehen. Daher fordern die Deutschlehrenden mehr Geld und mehr Kontingent für die Begabungsförderung, um den besonders begabten SchülerInnen auch in Zukunft die bestmögliche Förderung zu gewähren.

Abschließend ist zu sagen, dass der momentane Zustand nicht dem Ideal der grundlegenden Chancengleichheit für alle Lernende entspricht. Daher sollte entsprechend reagiert werden und dem Thema jenes Gewicht beigemessen werden, das es verdient.

9 Literaturverzeichnis

Acker, B. (2001): Sprachverständnis und Sprachbegabung. Von der Analyse vorhandener Verfahren zu einem neuen Test. Landau: Empirische Pädagogik.

Beisbart, O. & Marenbach, D. (2003): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer.

Brand, T. (2016): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Erfahrungen und mögliche Lösungswege: http://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/03_broschuere_entwicklungsschwier_2006.pdf (27.2.2019)

Chagas, J. F. & Fleith D. S. (2006): Development of gifted behaviors: A study with families of socioeconomically disadvantaged environments. In: Gifted Education International 30. S. 10-18.

Cline, S. & Hegeman, K. (2001): Gifted children with disabilities. In: Gifted Child Today, 24/3. S. 16-24.

Coleman, L. J., Micko, K. J. & Cross, T. L. (2015): Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. In: Education of the Gifted 38/4. S. 358-376.

Cross, T. L, Coleman, L. J. & Terhaar-Yonkers, M. (2014): The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. In: Education of the Gifted 37/1. S. 30-39.

Csikyzentmihaly, M. (1996): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett.

Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982): Underachieving gifted students. Review and implications. In: Gifted Child Quarterly 26/4. S. 179-184.

Farkas, K. (2013): (Hoch)Begabung und Deutschunterricht. Der Versuch, zwei Wissenschaftsgebiete einander näher zu bringen. In: News & Science 34/2. S. 13-18.

Farkas, K. (2014): Fachdidaktik Deutsch. Auf der Suche nach Sprachgenies - und den besten Lehrpersonen. In: iPEGE (Hrsg.): Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF. S. 67-87.

Farkas, K. (2014): Poster „Sprachkommode – Fördermodell für Leistungsexzellenz in Deutsch". https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/medien-publikationen/weitere-publikationen/mitarbeitendenpublikationen (19.3.2019)

Farkas, K. (2017): Hochbegabtenförderung im Fach Deutsch. Das Modell *Sprachkommode*. In: Fischer, C. et.al. (Hrsg.): Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung. Münster: Waxmann.

Feist, G. J. (1998): A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. Personality ans Social Psychology Review 2. S. 290-309. Zitiert nach: Fink, A. (2016): Kreativität als Schlüsselkomponente von Begabung. Erkenntnisse der Kreativitätsforschung und -förderung. In: News & Schience 41/1. S. 7-10.

Fink, A. (2016): Kreativität als Schlüsselkomponente von Begabung. Erkenntnisse der Kreativitätsforschung und -förderung. In: News & Schience 41/1. S. 7-10.

Fix, M. (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Köln: UTB.

Fritzsche, J. (1988): Was ist literarische Begabung, und wie kann man sie fördern? In: Diskussion Deutsch 19/102. S. 347-366.

Fritzsche, J. (2000): Begabtenförderung im Bereich Deutsch. In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock. S. 185-197.

Gage, N. & Berliner, D. C. (1986): Pädagogische Psychologie. Münchn: Psychologie-Verlags-Union.

Gardner, H. (2006): Multiple Intelligences: New horizons in theory and practice. New York: Basic.

Glück, H. (2016): Sprachbegabung. In: Glück, H. & Rödel, M. (Hrsg.): Metzler Lexikon. Sprache. 5. Auflage. Stuttgart: Metzler.

Greiten, S. (2016a): Das „Drehtürmodell“ – theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung. In: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 9. S. 8-18.

Greiten, S. (2016b): Typen von Drehtürmodellen in NRW. Rekonstruktionen aus einer Fragebogenstudie. In: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 9. S. 21-29.

Grobman, J. (2006): Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults. A psychiatrist’s view. Secondary Gifted Education 17/4. S. 199-210.

Heinbokel, A. (2002): Acceleration: Still an option for the gifted. In: Academic Publishers 16. S. 170-178.

Heller, K. A. (1998): Begabungsspezifische Schüler- und Unterrichtsmerkmale. Konsequenzen für die Begabungsförderung in der Schule. In: Urban, K. K. & Joswig, H. (Hrsg.): Begabungsförderung in der Schule. Rodenberg: Klausur-Verlag. S. 21-49.

Heller, K. A. (2000a): Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock. S. 39 – 70.

Heller, K.A. (2000b): Begabungsdiagnostik in der Schul- und erziehungsberatung. Bern: Ernst Huber.

Herrmann, A., & Nevo, B. (2011): Gifted education in german-speaking countries. In: Gifted and Talented International 26/1. S. 47-62.

Hengstschläger, M. (2008): Begabung und Genetik. Der Mensch und die Bedeutung seiner Gene. In: Köhler, T. (Hrsg.): Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa. Innsbruck, Studienverlag, S. 24-33.

Hoffmann, J. P. (2018): Academic underachievement and delinquent behaviour. Youth & Society. S. 1-28.

Hoover-Schultz, B. (2005): Gifted underachievement. Oxymoron or educational enigma. In: Gifted Child Today 28/2. S. 46-49.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff G. (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Auflage. Heidelberg: Springer.

Kaufman, J. C., Plucker, J. A. & Baer, J. (2008): Essentials of Creativity Assessment. Hoboken: Wiley. Zitiert nach: Österreichischisches Zentrum für Begabung und Begabungsforschung (2018): FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. 2. aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung. Salzburg: ÖZBF.

Kim, M. (2016): A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. In: Gifted Child Quarterly 60/2. S. 102-116.

Kreft, J. (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Larnont, R. T. (2012): The fears and anixieties of gifted learners. Tips for parents and educators. Gifted Child Today 35/4. S. 271-176.

Laudenberg, B. (2013): Hochbegabung: (k)ein Thema der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts. In: V. Frederkring & A. Krommer (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 704-721.

Laudenberg, B. (2014): Fachdidaktik Deutsch. Literaturdidaktik. In: iPEGE (Hrsg.): Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF. S. 88-97.

Mayring, P. (2002: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz. S. 23-24.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mennin, P. (2017): A discourse-based evaluation of a classroom peer teaching project. ELT 71/1. S. 27-49.

Österreichische Zentrum für Begabung und Begabungsforschung (2016). Wege in der Begabungsförderung. Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung. Salzburg: ÖZBF.

Österreichischisches Zentrum für Begabung und Begabungsforschung (2018): FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung. 2. aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Salzburg: ÖZBF.

Oswald, F. (1994): Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. In: Oswald, F., Klement, K. & Boyer, L. (Hrsg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern. Wien: Jugend&Volk.

Oswald, F. & Weilguny, W. (2005): Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg: ÖZBF.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2010): Curriculum und Prüfungsordnung für den Lehrgang „ECHA-Lehrgang zur Begabungs- und Begabtenförderung – Specialist in Gifted Education". https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/ECHA-Lehrgang.pdf. (10.5.2019)

Perleth, C. & Doerfel-Baasen, D. (2012): Intellektuelle Hochbegabung und Sprache. In: Sprache, Stimme, Gehör 36. S. 51-54.

Preckel, F. (2013): Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen, Hogrefe.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000): The underachievement of gifted students. What do we know and where do we go. Gifted Child Quarterly 44/3. S. 152-170.

Rechtsinformationssystem des Bundes (2019): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568. (9.3.2019)

Peterson, J. S. & Ray, K. E. (2006): Bullying and the gifted: Victims, perpeetrators, prevalence, and effects. In: Gifted Child Quarteerly 50/2. S. 148-168.

Pfeiffer, I. S. (2012): Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. In: Journal of Psychoeducational Assessment 30/1. S. 3-9.

Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1980): The revolving door model: An alternative approach to identifiying and programming for gifted and talented students. In: G/C/T 3/6. S. 3-11.

Renzulli, J. S. (2011): What makes giftedness? Reexamining a definition. In: Kappan 92/8. S. 81-88.

Ritchotte, J., Rubenstein, L. & Murry, F. (2015): Reversing the underachievement of gifted middle school students. Lessons from another field. Gifted Child Today 38/2. S. 103-113.

Schenz, C. (2007): Individualität und Heterogenität. Die Kernbegriffe eines differenzierenden Unterrichts. In: News & Science 17/3. S. 4-7.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Grundkompetenzen für die Schulsprache. https://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf. (19.3.2019)

Sekowski, E. A. & Lubianka, B. (2015): Education of gifted students in Europe. In: Gifted Education International 31/1. S. 73-90.

Stahl, J. (2013): mBET: Begabungen erkennen und fördern. Das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool unterstützt Lehrer/Innen bei der individuellen Begabungsförderung. News & Science, 34/2. S. 24-25.

Starko, A. J. (1988): Effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy. In: Gifted Child Quarterly 32/3. S. 291-297.

Trautmann, M. (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: Doff, Sabine (Hg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden – Anwendung. Tübingen. Narr Verlag. S. 218-231.

Trautmann, T. (1999): "Ich mache da alles mögliche…". Frühleser und -schreiber in der Schule. In: Renner, E., Riemann, S. & Schneider I. K. (Hrsg.): Kindsein in der Schule. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 179-192.

Trautmann, T. (2005): Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.

Trautmann, T. (2007): Sprachliche Hochbegabung und schulischer Unterricht. In: Hahn, H., Möller, R. & Carle, U. (Hrsg.): Begabungsförderung in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Hohengehren: Schneider.

Tüzes, D. (2014): About ECHA. https://www.echa.info/about-echa. (10.5.2019)

Urban, K. K. (2000): Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel. In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock. S. 117-138.

Weyringer, S. (2013): Gifted education in Austria. In: Education of the Gifted 36/6. S. 365-383.

Willenberg, H. (2007): Kompetenzen. In: Ders. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des Desi-Projekts. Baltmannsweiler.

Winner, E. (2000): Giftendess: Current theory and research. American Psychological Society 9/5. S. 153-156.

Ziegler, A. (2000): Die vier Aufgabenfelder der Motivationsförderung von Begabten. In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock. S. 97-115.

Ziegler, A., Stoeger H., Harder, B. & Balestrini, D. P. (2013). Gifted education in german-speaking Europe. In: Journal for the Education of the Gifted 36/3. S. 384-411.

Ziegler, A. (2018): Hochbegabung. 3. Erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt.

10 Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Drei-Ringe-Modell nach Renzulli

Abb.2: Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany

Abb.3: Mikadomodell nach Trautmann

Abb.4: „Bedeutung von Sprache beim Verfassen einer Projektarbeit“

Abb.5: Die Sprachkommode

Abb.6: Aufgabenstellungen in der Sprachkommode

Abb.7: „Bedeutung der sprachlichen Unterstützung durch die Leherperson beim Verfassen einer Projektarbeit“

Tabellen

Tab.1: Geführte Interviews

11 Anhang

11.1 Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

im Sinne des Datenschutzgesetzes EU-Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO – Verordnung (EU) 2016/679) sowie des österreichischen Datenschutzgesetzes (DSG – in der Fassung des Datenschutz-Anpassungsgesetzes 2018 und des Datenschutz-Deregulierungs-Gesetzes 2018)

Hiermit erkläre ich _____, dass ich einverstanden bin, dass das Gespräch aufgezeichnet, in vollständiger Länge transkribiert und gegebenenfalls veröffentlicht werden darf.

Im Gegenzug wird versichert, dass die persönlichen Daten anonymisiert werden und ausschließlich für Forschungszwecke Verwendung finden.

_____ (Unterschrift und Datum)

11.2 Interviewleitfaden

Biografische Eckdaten zur Lehrperson:

- Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?
- An welchen Schultypen haben Sie bisher unterrichtet?
- Welche Fächer unterrichten Sie?
- Haben Sie Fort- oder Ausbildungen hinsichtlich der (Hoch-)Begabtenförderung absolviert?

Merkmale von (Hoch-)Begabung im Unterrichtsfach Deutsch:

- Was verstehen Sie unter einer Begabung in Hinblick auf den Deutschunterricht?
- Welche Merkmale könnten begabte Schüler und Schülerinnen im Fach Deutsch sonst noch aufweisen?
    - *Anmerkung: persönlicher Merkmale, Entwicklung, Umwelt, ect.*
- Anhand welcher Indikatoren sowie Sprachprodukten können besonders begabte Schüler und Schülerinnen im Deutschunterricht erkannt werden?

Förderung von (Hoch-)Begabten im Unterrichtsfach Deutsch:

- Welche Unterrichtsformen- sowie methoden erachten Sie für einen begabungsfördernden Deutschunterricht als geeignet?
- Wie gestalten Sie die Begabungsförderung im Unterrichtsfach Deutsch?
- Gibt es bestimmte theoretische Konzepte, denen Ihr begabungsfördernder Deutschunterricht zugrunde liegt? Wenn ja, welche?
- Wie sehen Sie Ihre Rolle als Lehrperson in einem begabungsfördernden Deutschunterricht?
- Welche Herausforderungen gibt es, welche die Begabungsförderung mit sich bringt?

- Möchten Sie noch etwas zum Thema (Hoch-)Begabung im Deutschunterricht anmerken?

11.4 Kodierleitfaden

Kategorie 1: Merkmale und Kompetenzen von (Hoch-)Begabten im Unterrichtsfach Deutsch (A)				
Variable	**Ausprägung**	**Definition**	**Ankerbeispiel**	**Kodierregel**
A1 Definitionsversuche von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch		LuL definieren, was sie unter einer (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch verstehen	Im Grunde genommen geht es darum, dass in einer Kompetenz, Deutschunterricht sehe ich an sich etwas geteilt, im Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben, ein Schüler oder eine Schülerin eine herausragende Leistung erbringt. (L3:15-17)	Äußerungen über das Verständnis von (Hoch-)Begabung im Fach Deutsch
A2 Grundlegende Merkmale von (Hoch-)Begabten, die im Fach Deutsch von Relevanz sind	**A2/1** Neugierde und Interessensvielfalt	SuS erweisen sich als sehr neugierig und zeigen großes Interesse an verschiedensten Dingen	[…] versuchen, die Welt und die Geschehnisse zu verstehen. Und im Grunde genommen ist es für mich auch immer als begabt geltend, wenn Schüler und Schülerinnen sich neugierig zeigen, einfach wissbegierig sind. (L3:24-26)	Äußerungen über die Wissbegierigkeit, Neugierde und Interessensvielfalt von SuS
	A2/2 Kreativität	SuS sind sehr kreativ und haben außergewöhnliche Ideen	Die Hochbegabten sich auch meistens die Fantasiebegabten, die auch sehr rasch irgendwelche Ideen haben […]. (L7:40-41)	Aussagen zur Kreativität und zum Ideenreichtum von SuS
	A2/4 Schnellere Auffassungsgabe	SuS fassen Dinge schneller auf und können Dinge schneller miteinander verknüpfen	Das bedeutet für mich, dass Kinder, Lernende einfach eine schnellere Verarbeitungsgeschwindigkeit haben, alles schneller Aufnehmen […] irgendetwas besser verknüpfen können […]. (L1:11-14)	Aussagen zu der Auffassungsgabe, Verarbeitungsgeschwindigkeit und zu der Fähigkeit, Dinge miteinander zu verknüpfen
	A2/5 Einfluss des familiären Umfeldes auf die Begabung	SuS werden im familiären Umfeld gefördert / SuS werden im familiären Umfeld nicht gefördert	Es sind oft Kinder aus einem bildungsfreundlichen Haushalt besser in Deutsch. Das ist natürlich so, wenn man von klein auf gefördert wird und immer vorgelesen wird, ist der Wortschatz besser. […] weil es gibt auch Kinder die aus	Aussagen zu dem Einfluss des familiären Umfeldes auf die Entwicklung einer potentiellen (Hoch-)Begabung

			einem bildungsfernen Haus stammen und das trotzdem drauf haben. Aber das müssen die dann erst einmal entdecken und das muss auch der Lehrer vielleicht auch erst bemerken. (L1:31-34)	
A3 Kompetenzen von (Hoch-)Begabten im Fach Deutsch	**A3/1** Schreiben	SuS weisen hohe Textproduktionskompetenzen auf	[…] und auch die Aufsätze sind einfach besser. Sie sind besser strukturiert, sie sind besser durchdacht, sie sind besser aufgebaut. Einleitung, Hauptteil, Schluss und Höhepunkt herausgearbeitet. (L6:75-77)	Aussagen zum Verfassen von Texten
	A3/2 Sprechen	SuS weisen hohe Kompetenzen im Bereich Sprechen auf, können gut präsentieren	[…] meistens auch gut präsentieren können, weil das vorher schon forciert worden ist, weil irgendjemand schon aufgefallen ist, dass sie gut sprechen können […]. (L1:52-54)	Aussagen zu Kompetenzen im Bereich Sprechen
	A3/3 Lesen sowie Umgang mit Texten und Medien	SuS lesen gerne und haben ein überdurchschnittlich gutes Textverständnis, können sehr gut sinnerfassend lesen	Und Hochbegabte sind auch, was das Textverständnis anbelangt einfach rascher und weiterentwickelt, können meistens viel schneller lesen, viel rascher sinnerfassend einen Text aufnehmen. (L7:45-47)	Äußerungen zum Leseverhalten und zum Textverständnis
	A3/4 Sprache untersuchen / Sprachnormativität	(Hoch-)Begabung ist nicht mit einwandfreier Sprachnormativität gleichzusetzen, in vielen Fällen sind begabte SuS allerdings auch in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik sehr gut, gehen hier analytisch vor	Die Hochbegabung würde ich jetzt nicht mit perfekter Rechtschreibung assoziieren, weil wir natürlich auch sehr begabte Schüler haben, die Legasthenie haben. Aber natürlich die wirklich sehr gut begabten, normalerweise wenn sie keine Rechtschreibschwäche haben sind auch in diesem Bereich überragend. […] sehr gut wenn es darum geht, Phänomene aus dem Bereich der Grammatik zu erfassen. (L6:30-36)	Äußerungen zu den Kenntnissen von Rechtschreibung und Grammatik, sowie dem Erfassen solcher Phänomene

	A3/5 Sprachgebrauch	SuS zeigen eine hohe Ausdrucksfähigkeit, gute Formulierungen und einen hohen Wortschatz	Die Begabung würde man erkennen an besonderen sprachlichen Fähigkeiten, als einem besonders guten Ausdrucksvermögen, dass sie einen sehr großen aktiven und passiven Wortschatz habe […]. (L6:26-28)	Äußerungen zu der Ausdrucksfähigkeit
Kategorie 2: Möglichkeiten hinsichtlich der Organisation und Gestaltung von (Hoch-)Begabungsförderung im Deutschunterricht (B)				
B1 **Additive Fördermöglichkeiten / Förderung losgelöst vom regulären Deutschunterricht**	**B1/1** Unverbindliche Übungen / Wahlpflichtfächer	additive Fördermöglichkeiten in Form von unverbindlichen Übungen / Wahlpflichtfächer (z.B. Textwerkstatt, Kreatives Schreiben)	[…] ich arbeite auch mit einer Gruppe von Schülern von der 1. bis zur 8. Klasse gemischt im Fach „Kreatives Schreiben“ und das ist eine unverbindliche Übung und da kommen Kinder hin, die besondere Bedürfnisse haben und die mehr schreiben wollen als im Deutschunterricht möglich und im Deutschunterricht gefordert wird. (L7:68-71)	Äußerungen über additive Fördermöglichkeiten in Form von unverbindlichen Übungen / Wahlpflichtfächer
	B1/2 Projektunterricht	additive Fördermöglichkeiten in Form von Projektunterricht	I: Und welche Projekte könnten das sein? L9: Von bis. Das geht von einzelnen Unterrichtsgegenständen, zum Beispiel in Deutsch eine Schülerzeitung macht, was im Regelunterricht manchmal nicht möglich ist, über fächerübergreifende Projekte. (L9:49-52)	Aussagen zu Projektunterricht
	B1/3 Aufführungen und Wettbewerbe	Aufführungen oder Teilnahmen an Wettbewerben als Teil der Begabungsförderung	Einmal im Jahr oder zwei Mal im Jahr machen wir auch eine Lesung. Da präsentieren wir die Texte in einer kleinen Öffentlichkeit, also meistens sind es Eltern oder Freunde die da kommen und die Schüler sind das miteinbezogen in die Gestaltung dieser Lesung. […] Das wird meistens als große Bestätigung empfunden, weil wir ein wohlwollendes Publikum haben (L7:141-147)	Äußerungen zu Aufführungen und Wettbewerben

B2 **Integrative Fördermöglichkeit: Differenzieren im Unterricht**		LP lässt die SuS im Regelunterricht differenziert arbeiten, um Begabungen zu fördern	[…] beziehungsweise kann ich manchen Schülern auch manche Übungen erlassen und sagen „Du brauchst das nicht. Deine Grammatik ist 1A, du machst keine Rechtschreibfehler.“ Warum soll er sich dann oder soll sie sich damit beschäftigen. „Mach was anderes, arbeite an deiner Erzählung weiter oder an deinem Romanprojekt weiter. (L7:115-119)	Äußerungen über differenziertes Arbeiten in der Begabungsförderung
B3 **Möglichkeiten für additive und integrative Förderung**	**B3/1** Selbstgesteuertes Lernen	SuS wird Mitspracherecht und Freiheit gewährt; SuS werden geleitet, aber nicht eingeschränkt	Wenn sie teilweise mitreden dürfen, was sie machen, also sich selbst einbringen dürfen, wozu sie arbeiten. Dann eine Freiheit gewähren, nicht allzu viel vorgeben. Es ist klar, es muss ein Produkt geben, das kläre ich schon vorher ab. Aber dass sie sich selber einbringen können, selber entwickeln können (L1:74-78)	Aussagen zu Freiheit und Mitspracherecht in der Begabungsförderung
	B3/2 Schreib- und Erzählimpulse	LP arbeitet in der Begabungsförderung mit Schreib- und Erzählimpulsen	Meistens gehe ich von einem Impuls aus oder von einem aktuellen Anlass. […] Ich war mit ihnen in der Claude Monet Ausstellung […]. Und erzähle den Kindern dann, ich lege ihnen auch Kunstkarten auf, erzähle ihnen etwas darüber und dann besprechen wir ein paar Bilder und sie haben dann teilweise selber Ideen. (L8:95-102)	Äußerungen über Impulse in der Begabungsförderung
B4 **Deutschförderung bei (Hoch-)Begabten anderer Bereiche**		Begabungsförderung im Fach Deutsch ist auch bei Begabten anderer Begabungsbereichen notwendig	Denn wenn sie auch danach Mathematik oder Wirtschaft studieren oder weiß ich nicht, Biologie, die Schreibkompetenzen brauchen sie auf jeden Fall und wenn der hochbegabt ist, vielleicht in einem naturwissenschaftlichen Fach, das studiert	Aussagen zu der Relevanz von Deutschförderung bei Begabten anderer Begabungsbereiche

			und rejiziert, ist es wichtig, dass er gut schreiben kann. (L6:297-300)	
B5 Theoretische Untermauerung von begabungsfördernden Unterricht	**B5/1** Begabungsförderung basiert auf bestimmten theoretischen Konzepten	LuL ziehen für den eigenen begabungsfördernden Unterricht theoretische Konzepte heran	Im Grunde genommen greife ich auf mein Wissen zurück, das ich während meiner Studienzeit erlangen konnte beim Dr. Friedrich Oswald und […] es wäre eher die Idee der Integrativität, der Integration in den Deutschunterricht und dass man eben auf die individuellen Begabung des Kindes eingehen sollte. (L3:79-82)	Bemerkungen zu der theoretischen Untermauerung des begabungsfördernden Unterrichts
	B5/2 Begabungsförderung basiert nicht auf theoretischen Konzepten / der eigenen Erfahrung	Begabungsfördernder Unterricht basiert auf keinen theoretischen Konzepten bzw. basiert auf der Erfahrung der LP	Nein, eher nicht, das mache ich eigentlich aus dem Bauch heraus, bzw mit der Erfahrung. Dass ich mir anschaue, sozusagen wie in Arzt, der das schon so lange macht, wo krankt es. (L6:154-156)	Anmerkung dazu, dass begabungsfördernder Unterricht nicht theoretisch untermauert ist bzw. auf eigener Erfahrung basiert
Kategorie 3: Herausforderungen bei der (Hoch-)Begabungsförderung (C)				
C1 Herausforderungen in Bezug auf die SuS selbst und deren Umfeld	**C1/1** Verhaltensauffälligkeiten	manche begabte SuS zeigen Verhaltensauffälligkeiten (disziplinäre Probleme, Überheblichkeit, Arbeitsunwillen, ect.)	Es ist jetzt nicht so, dass das alles nur super toll ist und die alle ihre Begabungen haben und man mit ihnen tolle Leistungen erbringen kann, sondern da gibt es dann schon Aufmerksamkeitsprobleme, disziplinäre Probleme […]. (L9:119-122)	Äußerungen zu Verhaltenasuffäligkeiten bei begabten SuS
	C1/2 Soziale Herausforderungen	manchen SuS fällt es schwer, sich in eine Gruppe zu integrieren	Also dass begabte Kinder sehr strukturiert sind und in einem Bereich extrem viel wissen, aber sie haben keinen Anschluss, weil sie in der Spate so gut sind und sich nicht für die Dinge interessieren, die andere Kinder in dem Alter interessant finden. (L1:41-44)	Äußerungen über den fehlenden Anschluss im Klassenverband bzw. bei Gleichaltrigen
	C1/3 Begabungsförderung wird nicht akzeptiert	manche SuS bzw. deren Eltern lehnen die Begabungsförderung ab	Ich hatte auch schon Kinder, bi denen habe ich gemerkt, dass sie super sind, aber die wollten nicht. Die wollten nur das ganz	Aussagen darüber, dass die SuS bzw. deren Eltern die Begabungsförderung nicht annehmen

			normale Programm in der Schule abspulen und mehr nicht. (L1:169-171)	
	C 1/4 Erwartungen der Eltern an Schule und Kinder	Eltern haben oft zu hohe Erwartungen an die Kinder und die Schule	Die Herausforderung ist eigentlich die Zusammenarbeit mit den Eltern. Denn wie gesagt, die Eltern haben eine sehr hohe Erwartungshaltung, also sie möchten natürlich für die Kinder nur das Beste. Aber mitunter neigen sie auch dazu, relativ oft, die Kinder zu überfordern. (L6:254-257)	Äußerungen über den Erwartungsdruck durch Eltern
C2 Herausforderungen hinsichtlich der Schule bzw. der Institution	**C2/1** Probleme im Kollegium	Kollegium wird als Herausforderung erlebt	Begabungsförderung ist nicht überall gerne gesehen. Es gibt sehr viele Kolleginnen und Kollegen, die Begabungsförderung eher, also die da Scheuklappen haben und das Thema ausblenden wollen. (L7:226-228)	Aussagen über Herausforderungen innerhalb des Kollegiums
	C2/2 Organisatorische Herausforderungen	zu aufwendig, zu wenig Zeit, organisatorisch schwierig	Ja, insofern schon, dass es organisatorisch, dass man sich sehr gut absprechen muss unter den Lehrern. (L4:69-70)	Äußerungen zu organisatorischen Herausforderungen
	C2/3 Finanzielle Probleme	zu wenig Geld, zu wenige Werteinheit für Begabungsförderung	Das ist immer das, was als Letztes zugeteilt wird. Wenn es noch Stunden gibt, werden Stunden für Begabungsförderung zugeteilt. Wenn es diese Stunden nicht gibt, ist die Begabungsförderung gestrichen. (L7:258-260)	Bemerkungen zu fehlenden finanziellen Mitteln
Kategorie 4: Anforderungen an die begabungsfördernde Lehrperson (D)				
D1 Anforderungen an die Lehrperson in der Begabungsförderung unterscheiden sich von denen im Unterricht mit	**D1/1** Freude am Lernen vermitteln	LuL sollten SuS Freude am Lernen vermitteln, motivieren	Vielleicht den Kindern auch eine Freude am Lernen, am Forschen mitzugeben. Weil es passiert sehr viel auf Freiwilligkeit und man darf ihnen nichts aufdrängen, was sie nicht wollen, weil dann lehnen sie es ab. (L1:174-175)	Äußerungen dazu, dass LuL SuS motivieren sollten

durchschnittlich begabten SuS				
	D1/2 Diagnosekompetenz	LuL sollten Begabungen erkennen können / wissen was eine Begabung im Fach Deutsch ist	Im Grunde genommen wird uns ein hohes Maß an Diagnosekompetenz abverlangt, das heißt, ich muss sie einmal aufspüren und, da beginnt es auch, festzumachen, wann gilt ein Schüler, eine Schülerin als begabt in Deutsch. (L3:85-87)	Anmerkungen zur Diagnosekompetenz von LuL
D2 **Anforderungen an die Lehrperson in der Begabungsförderung unterscheiden sich nicht von denen im Unterricht mit durchschnittlich begabten SuS**		die Rolle von LuL ändert sich im begabungsfördernden Unterricht nicht	Im Prinzip nicht sonderlich anders als im normalen Unterricht. Weil letztlich versucht man ja bei allen Kindern, man versucht ihnen zu helfen, ihre Kompetenzen zu verlangen, zu steigern […]. (L2:59-61)	Äußerungen zu der unveränderten Rolle von begabungsfördernden LuL

11.5 Abstract

Die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen spielt für besonders (hoch-)begabte SchülerInnen aller Fachbereiche eine wesentliche Rolle, weswegen der Begabungsförderung im Unterrichtsfach Deutsch ein besonders hoher Stellenwert beigemessen werden sollte. Daher fragt die vorliegende Arbeit nach dem Verständnis von Deutschlehrenden in der Sekundarstufe bezüglich (Hoch-)Begabung sowie nach deren Umsetzung von Begabungsförderung im Deutschunterricht. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung werden insgesamt neun Deutschlehrpersonen interviewt. Ausgewertet werden die Aussagen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse. Als theoretische Basis für die Auswertung der Interviewpassagen, in denen die LehrerInnen von deren Unterrichtsalltag berichten, werden Erkenntnisse der Begabungsforschung sowie der Deutschdidaktik hinsichtlich von (Hoch-)Begabung und deren Förderung im Fach Deutsch herangezogen.