



STAATSIKITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN



SCHULARTÜBERGREIFEND

LEITFADEN

**Besondere Begabungen
an weiterführenden Schulen
finden und fördern**



Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern

München 2011

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

Leitung des Arbeitskreises und Redaktion:

Doris Graf, ISB, Grundsatzabteilung

Mitglieder des Arbeitskreises:

Ulrike Becker, Klenze-Gymnasium und Staatliche Schulberatungsstelle München

Andreas Bolland, Städtische Realschule für Mädchen, Rosenheim

Ulf Cronenberg, Deutschhaus-Gymnasium, Würzburg

Dr. Anita Hereth, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen

Bernhard Stegmann, Holbein-Gymnasium Augsburg, MB-Dienststelle Schwaben

Dr. Helga Ulbricht, Leiterin der staatlichen Schulberatungsstelle München

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Grundsatzabteilung

Schellingstr. 155

80797 München

Telefon: 089 2170-2301

Fax: 089 2170-2205

Internet: www.isb.bayern.de

E-Mail: doris.graf@isb.bayern.de

Druck:

MDV Maristen Druck & Verlag GmbH

Landshuter Str. 5

84095 Furth

www.mdv-druck.de

Layout:

Andrea Hölzle

Internet: www.ahoeelzle.de

Umschlagsfotos:

Ulf Cronenberg

Anmerkung: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde größtenteils auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet.

Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern

	Seite
Vorwort	4
Einführung	5
Baustein 1: Theoretische Grundlagen	12
Baustein 2: Identifikation von Begabungen im Unterricht	37
Baustein 3: Psychologische Diagnostik und Gutachtenerstellung	66
Baustein 4: Lern- und Verhaltensprobleme	93
Baustein 5: Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen	110

Vorwort

Das Projekt **„Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern“** geht zurück auf einen Beschluss des Bayerischen Ministerrats, der im Juni 2008 ein Konzept für die systematische Weiterentwicklung der Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern beschlossen und Begabtenförderung zu einer wichtigen Aufgabe des Bildungssystems erklärt hat.

Neben der Einführung von Hochbegabtenklassen in allen Regierungsbezirken zum Schuljahr 2009/10 und der Ausweitung vor allem des außerschulischen Förderangebots wird mit diesem Multiplikatorenprojekt den weiterführenden Schulen – hauptsächlich Realschule und Gymnasium – Unterstützung angeboten, um die Lehrkräfte für die Diagnose und Förderung von besonderen Begabungen zu sensibilisieren. Analog zu dem erfolgreichen Projekt, das 2004 im Bereich der Grundschule eingeführt wurde, werden nun auch in den weiterführenden Schulen spezielle Ansprechpartner für Begabungsangelegenheiten fortgebildet, so dass die Kontinuität nach der Grundschulzeit gewahrt wird.

Ziele dieser Maßnahme sind:

1. Hochbegabung soll ein vertrautes Thema in Unterricht und Beratung an allen bayerischen Realschulen und Gymnasien sein.
2. Schüler, Eltern und Lehrkräfte bayerischer Realschulen und Gymnasien sollen wohnortnah fachkundige Ansprechpartner im Schulsystem finden.
3. Besonders begabte Kinder sollen frühzeitig identifiziert, diagnostiziert und gefördert werden.

Auf der Basis des Ordners **„Besondere Begabungen an bayerischen Grundschulen finden und fördern“** (ISB, 2004) ist diese Publikation in einem Arbeitskreis am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung zur Weiterführung in die Sekundarstufe erarbeitet worden. Dafür sei den Mitgliedern des Arbeitskreises und Autoren herzlich gedankt.

Der Leitfaden **„Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern“** ist konzipiert als theoretische und praktische Grundlage für die Arbeit mit besonders begabten Schülern und dient insbesondere der Fortbildung von Ansprechpartnern wie auch als Nachschlagewerk an der Schule.

Dazu ist das Baustein-Prinzip beibehalten worden, so dass die einzelnen Themenbereiche auch unabhängig von den anderen gelesen werden können. Neben theoretischen Grundlagen (Baustein 1), Identifikation von Begabungen im Unterricht (Baustein 2), Psychologischer Diagnostik (Baustein 3) und Lern- und Verhaltensproblemen (Baustein 4) liegt der Schwerpunkt auf der Förderung begabter Schüler (Baustein 5), um möglichst viele Anregungen für die Praxis zu geben. Zusätzliches Material wird auf der Homepage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (www.isb.bayern.de) veröffentlicht.

Dass auf dem Gebiet der Begabtenförderung noch viel Gestaltungsraum bleibt, möge alle Beteiligten beflügeln und zu individuellen Lösungen anregen.

München 2011

Doris Graf
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), Grundsatzabteilung

DORIS GRAF

Einführung

	Seite
1. Begabtenförderung als Aufgabe der Schule	5
2. Hochbegabung – ein Begriff mit vielen Facetten	8
3. Begabtenförderung im gesellschaftlichen und schulischen Kontext	9
4. Literaturangaben	10

1. Begabtenförderung als Aufgabe der Schule

Die Förderung begabter Kinder ist wie die Förderung aller Kinder Aufgabe der Schule und gesetzlich fundiert:

Grundsätzlich unterliegt der Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der Schule der in Art. 1 des Grundgesetzes festgeschriebenen unantastbaren Würde des Menschen. Darüber hinaus ist gerade auch für die schulische Begabtenförderung das in Art. 2 GG niedergelegte Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit zentrale Handlungsgrundlage.

Rechtliche Grundlage für die Förderung von hochbegabten Kindern in Bayern ist zum einen der Artikel 128 der Bayerischen Verfassung, der einen Anspruch auf eine den individuellen Fähigkeiten entsprechende Ausbildung formuliert.¹ Zum anderen sind es die Bildungs- und Erziehungsziele, wie sie die Bayerische Verfassung in Art. 131 sowie das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Art. 1 und 2 beschreiben:

Verfassung des Freistaates Bayern

2. Abschnitt, Bildung und Schule

Art. 128

(1) Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten.

(2) Begabten ist der Besuch von Schulen und Hochschulen, nötigenfalls aus öffentlichen Mitteln, zu ermöglichen.

¹ Der Bayerische Verfassungsgerichtshof (VerfGH) verfolgt die Grundlinie, Art. 128 Abs. 1 BV die Qualität eines subjektiven Grundrechts auf Ausbildung abzusprechen und als Programmsatz einzustufen. Art. 128 Abs. 2 BV sei ein verbindlicher Verfassungsauftrag, der objektive Pflichten hervorbringt, nicht jedoch ein subjektives Recht oder Grundrecht. Zur näheren Auslegung von Art. 128 BV vergleiche die Rechtssprechung des VerfGH.

Art. 131

(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen

Art. 1 Bildungs- und Erziehungsauftrag

(1) ¹Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. ²Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. (...)

Art. 2 Aufgaben der Schulen

(1) ¹Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln, zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichen Handeln zu befähigen, zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, (...).

Vor dem Hintergrund dieser rechtlichen Grundlagen ist es Aufgabe der Schule, den Bildungsauftrag zu erfüllen und für die bestmögliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen zu sorgen. Für begabte Kinder sollten alle Gestaltungsräume und pädagogischen Möglichkeiten genutzt werden, um ihnen eine ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung zukommen zu lassen, und zwar in allen Schularten.

Das gegliederte Schulwesen in Bayern bietet in den weiterführenden Schularten mit ihren verschiedenen Ausrichtungen grundsätzlich eine gute Grundlage für eine begabungsorientierte Förderung; darüber hinaus müssen individuelle (Begabungs-)Unterschiede aber auch innerhalb einer Schule bzw. einer Klasse erkannt und angemessen berücksichtigt werden. Das bedeutet, Kinder mit Leistungsschwierigkeiten zu unterstützen – z. B. auch sog. Underachiever, d. h. Schüler, die ihre Begabungen aus unterschiedlichen Gründen nicht in (schulische) Leistung umsetzen können – und das Potenzial Begabter zu entwickeln. Darauf haben die Betroffenen ein Recht.

Begabungen sind bei jedem Menschen vorhanden. Entscheidend ist, dass dieses Potenzial nur unter günstigen Bedingungen entfaltet wird. Fähigkeiten, die nicht beansprucht werden, entwickeln sich nur unvollkommen oder verkümmern. Bei der Entfaltung von Potenzialen kommt – neben dem Elternhaus, das eine große Bedeutung hat, und nach dem Kindergarten – der Schule eine wesentliche Rolle zu:

- *Hochbegabte sind nicht eine (sic) besondere Spezies Mensch; begabt zu sein ist etwas Normales. Gleichzeitig gilt, dass jeder Mensch einzigartig ist. Menschen mit besonderen Begabungen sind nicht nur so unterschiedlich (sic) wie es verschiedene Begabungen gibt, sondern auch in der Ausprägung und Besonderheit ihrer Begabungen verschieden.*
- *Begabungen sind nicht festgelegte, fixierte Größen, sondern Entwicklungsprozessen unterworfen. (...)*
- *Besondere Fähigkeiten entwickeln sich im Verlaufe der (frühen) Kindheit bzw. im Schulalter oder erst in der Jugendzeit oder gar im Erwachsenenalter. Wichtig ist, dass Kindern generell die Möglichkeit gegeben wird, besondere Begabungen auszubilden. Jedes normal begabte Kind wird mit der allgemeinen Begabung, lernen zu können, geboren. Für die Weiterentwicklung spielen die Anregungen der materiellen und sozialen Umwelt eine wesentliche Rolle, insbesondere aber die Erwachsenen als Vermittler, als Mediatoren des Lernens.*
- *Besondere Begabungen aber können nur ausgebildet werden, wenn die allgemeinen Begabungen adäquat entwickelt werden. Damit also alle potentiell besonders begabten Kinder ihre besonderen Begabungen entwickeln können, ist es notwendig, dass alle Kinder eine qualitativ angemessene Anregung, Förderung und Erziehung genießen. Nur auf dieser Grundlage ist die Förderung besonderer Begabungen und damit besonders Begabter pädagogisch, psychologisch – und auch in einem demokratischen Sinne – effizient und gerechtfertigt.*

(URBAN 1996, S. 21)

Es gilt also, ein Angebot für alle Kinder zu machen und gleichzeitig auch dem einzelnen gerecht zu werden. Diese Passung herzustellen ist Aufgabe der Schule.

Wie aber können alle Kinder – vom weniger begabten bis zum besonders begabten – gefördert werden? Hierbei geht es weniger darum, eine spezielle ‚Pädagogik für Begabte‘ zu etablieren, als vielmehr eine persönliche Betreuung und eine individualisierende Unterrichtsgestaltung zu verwirklichen, die den Lernbedürfnissen der Betroffenen gerecht wird. Konkret sind hier differenzierende Unterrichtsformen, selbstgesteuertes Lernen, Feedback, Akzeleration, Enrichment und Mentoring zu nennen.

Wenn alle Möglichkeiten, die die Schule zur Individualisierung und zur Unterrichtsgestaltung hat, und die pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse genutzt werden, stellt sich nicht mehr die Frage nach besonderen Schulen für besonders Begabte.

Hochbegabte brauchen keine eigenen Schulen, sondern eine bessere, mit ihren kognitiven Möglichkeiten und Bedürfnissen kompatible Schulbildung.

(WEINERT 1998, S. 171)

Eine optimale „Schulbildung“ ist letztlich nur mit einer Haltungsänderung zu erreichen, im Sinne einer Trendwende von der Defizit- zur Ressourcenorientierung, die sich nahtlos in die aktuellen Bestrebungen zu Inklusion und Kompetenzorientierung (Bildungsstandards) einfügt. Im Kern geht es um eine Individualisierung, die allen Kindern zugutekommt.

Vision einer begabungsgerechten Schulkultur:

- Begabungsförderung ist Teil der Schulentwicklung.
- Schüler werden durch persönliche Zuwendung individuell unterstützt.
- Didaktik ist auf Integration ausgerichtet.
- Lernarrangements ermöglichen ein differenziertes Lernen aller Schüler.
- Unterschiede werden berücksichtigt und genutzt.
- Schüler bekommen Gelegenheit zu Selbstwirksamkeitserfahrungen.
- Personale Fähigkeiten werden genauso gefördert wie spezifisches Fachwissen.
- Die Schule ermöglicht flexible Lösungen (Überspringen, Drehtürmodell, Frühstudium...).
- Es werden individuelle Bezugsnormen angesetzt, wo dies möglich ist.
- Schüler übernehmen Verantwortung für sich und andere.

Zur Realisierung einer Schulkultur mit individuellen und begabungsgerechten Unterrichts- und Umgangsformen ist eine Unterstützung der Lehrkräfte durch Fortbildung und Supervision unerlässlich.

2. Hochbegabung – ein Begriff mit vielen Facetten

„Ich habe keine besondere Begabung, sondern bin nur leidenschaftlich neugierig.“

ALBERT EINSTEIN

Was Albert Einstein unter einer „besonderen Begabung“ verstanden hat, lässt sich im Nachhinein nicht mehr eruieren. Bis heute gibt es für die Begriffe „Hochbegabung“, „besondere Begabung“ und „Hochleistung“ in der Wissenschaft keine einheitliche Definition. Obwohl sie jeweils einen anderen Schwerpunkt abdecken, werden sie manchmal synonym benutzt. Daher der Versuch einer Annäherung:

- In der Literatur wird das theoretische Konstrukt **„Hochbegabung“** meistens als Zusammenspiel mehrerer Begabungsgebiete auf sehr hohem Niveau gesehen. Dabei steht eine außergewöhnlich hohe Intelligenz im Vordergrund (s. v. a. Baustein 1).
- Dagegen wird eine **„besondere Begabung“** eher in Zusammenhang mit hervorragenden Fähigkeiten in einzelnen Bereichen (z. B. mathematisch, künstlerisch, handwerklich, sportlich etc. begabt) in Verbindung gebracht.
- Während die Begriffe „Hochbegabung“ und „besondere Begabung“ von einer Disposition für ein hohes Fähigkeitspotenzial ausgehen, beschreibt die Bezeichnung **„Hochleistung“** ausschließlich die tatsächlich erzielte Leistung einer Person, unabhängig von ihrer Begabung.

Da im schulischen Bereich sowohl Hochbegabte wie auch besonders Begabte und Hochleister gefördert werden, wird im Folgenden in der Regel der Arbeitsbegriff „Begabung“ oder „besondere Begabung“ verwendet, um alle in der Schule zu berücksichtigenden Gruppen einzuschließen.

Auch im Themenfeld ‚Förderung‘ besteht Klärungsbedarf hinsichtlich der Nomenklatur:

- **Hochbegabtenförderung** versteht sich meist als eine Förderung von Schülern, die durch psychodiagnostische Verfahren als besonders intelligent eingestuft werden. Dieser Fokus bietet die Chance, bei einigen Schülern Potenziale zu wecken, die über andere Wege nicht zum Zuge gekommen wären (da Intelligenztestverfahren eben nicht schulisches Wissen abfragen, sondern die grundsätzliche Denkfähigkeit in den Blick nehmen). Umgekehrt muss diesem Auswahlverfahren attestiert werden, dass es ziemlich strenge Kriterien für die Auswahl der Kinder und Jugendlichen vorgibt. In Bayern wird Hochbegabtenförderung hauptsächlich in den Förderklassen für Hochbegabte angeboten. Gelegentlich wird auch für die Teilnahme an Förderprogrammen ein Intelligenztest vorausgesetzt.
- Begabtenförderung und Begabungsförderung sind dagegen weiter gefasste Begriffe. Unter **Begabtenförderung** wird tendenziell eher die Förderung von besonders begabten Schülern verstanden, die sich auf spezifische Domänen und Fachgebiete bezieht. Hierzu zählen z. B. schulische Kursangebote für Schüler, die durch den regulären schulischen Unterricht nicht ausgelastet sind. Spezialschulen für Sporttalente, für sprachlich oder musisch besonders begabte Kinder, aber auch spezielle außerschulische Angebote in bestimmten Bereichen (wie Mathe-Camps) können ebenfalls der Begabtenförderung zugeordnet werden. Die hier geförderten Kinder und Jugendlichen würden bei Durchführung eines Intelligenztests nicht unbedingt als hochbegabt eingeschätzt werden; da der Intelligenzquotient für die Teilnahme unerheblich ist, wird im Regelfall gar kein Intelligenztest durchgeführt.
- Die Bezeichnung **Begabungsförderung** ist nicht sehr trennscharf. Sie ist als pädagogische Maxime zu verstehen, alle Begabungen bei Schülern individuell zu fördern. Hier geht es weniger um Hochleistungen als darum, dass sich Schüler in verschiedenen Begabungsbereichen positiv entwickeln können.

Die meisten Enrichment-Angebote von Schulen sind Maßnahmen zur Begabten- oder Begabungsförderung.

3. Begabtenförderung im gesellschaftlichen und schulischen Kontext

Die Förderung von besonders begabten Kindern, die bereits als solche identifiziert sind, findet in Deutschland zunehmend Interesse, ist aber immer noch keine Selbstverständlichkeit, obwohl die Bedeutung der Begabtenförderung bereits nach dem Zweiten Weltkrieg erkannt und in einige Landesverfassungen aufgenommen wurde. Dies hat sowohl politische als auch gesellschaftliche Ursachen, die sich vor allem unter den Begriffen „Elitebildung“ versus „Chancengleichheit“ bzw. „positive und negative Auslese“ in der öffentlichen Diskussion der letzten Jahrzehnte manifestiert haben. Seit gut zehn Jahren wird der Begriff „Elite“ enttabuisiert, es ist die Rede von „Eliteuniversitäten“ oder „Centers of Excellence“, statt von „Chancengleichheit“ wird von „Bildungsgerechtigkeit“ gesprochen. Vor diesem Hintergrund hat sich auch der Blick auf die Begabungsförderung verändert: Diese wird zunehmend als gesellschaftspolitische Notwendigkeit begriffen.

Zu einem Standortwechsel haben auch die Ergebnisse von Schulleistungstests wie PISA und TIMMS beigetragen, liegen die Spitzenleistungen deutscher Schüler international doch nur im Mittelfeld. Darüber hinaus führen andere Länder (z. B. USA oder Großbritannien) schon seit Langem spezielle Programme für begabte Schüler durch.

Wenn im Umgang mit Hochbegabten neue Wege beschritten werden sollen, ist es unumgänglich, mit veralteten Grundannahmen zu brechen. Obwohl das Thema Hochbegabung inzwischen Eingang in die Lehrerausbildung gefunden hat, kursieren noch eine Menge sogenannter **naiver Theorien oder Mythen**:

Mythen

- Hochbegabte bedürfen keiner Förderung.
- Hochbegabte Kinder erzielen nur sehr gute Noten, sonst sind sie nicht hochbegabt.
- Wenn Kinder hochbegabt sind, müssten sie in der Lage sein, sich selbst zu fördern.
- Hochbegabte Kinder müssen eher gebremst als gefördert werden, besonders im Klassenverbund.
- Hochbegabte Kinder müssen lernen, sich den anderen anzupassen.
- Hochbegabung an sich ist schon ein Privileg, das nicht noch durch eine besondere Förderung weiter begünstigt werden muss.
- Die soziale Entwicklung bleibt auf der Strecke, wenn die intellektuelle weiter gefördert wird.
- Kognitive Überforderung hat schlimmere Folgen als eine Unterforderung.

Die überkommene Vorstellung, nach der Hochbegabung automatisch mit Hochleistung gleichzusetzen ist, hat heute weitgehend ausgedient: Sicherlich zeigen besonders begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext häufig außergewöhnliche Leistungen; das Bild des (hoch)begabten, da fleißigen Schülers, der brav alle Aufgaben erledigt, keine Fehler macht und keine unbequemen Fragen stellt, hat jedoch ausgedient. In der Regel sind besonders begabte Kinder und Jugendliche eben keine Wunderkinder und brauchen wie alle anderen Anerkennung, Herausforderungen und Förderung, damit sie ihre individuellen Fähigkeiten entfalten können.

Um der Gruppe der besonders begabten und hochbegabten Schüler in Schule und Unterricht besser gerecht werden zu können, müssen Pädagogen verstärkt persönliche Erfahrungen, Einstellungen und Bedürfnisse reflektieren und sich mit dem Thema gezielt auseinandersetzen.

Das Projekt „Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern“ möchte mit diesem Leitfaden zu einer Entmystifizierung der beschriebenen Vorbehalte sowie zu einer realistischen Einschätzung und Berücksichtigung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen beitragen.

4. Literaturangaben

BAYERISCHE STAATSREGIERUNG. (2003). Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998. Verfügbar unter www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-VerfBY1998rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs [15.03.2011]

BAYERISCHE STAATSREGIERUNG. (2009). Schulordnung für die Realschulen (Realschulordnung - RSO) Vom 18. Juli 2007. Verfügbar unter www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-RSchulOBY2007rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs [15.03.2011]

- BAYERISCHE STAATSREGIERUNG. (2010a). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. Verfügbar unter www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs [15.03.2011]
- BAYERISCHE STAATSREGIERUNG. (2010b). Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung - GSO) Vom 23. Januar 2007. Verfügbar unter www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-GymSchulOBY2007rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs [15.03.2011]
- BMW AG (Hrsg.). (2006). HomoSuperSapiens. Hochbegabte Kinder in der Grundschule erkennen und fördern. München.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG.). (2010). Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bonn.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.). (2008). Hochbegabung und Schule. Wiesbaden.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG- HOLSTEIN (Hrsg.). (2004). Kinder mit besonderen Begabungen: Erkennen – Beraten – Fördern. Kiel.
- ROST, D. (Hrsg.). (2009). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2. erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- URBAN, K. (1996). Besondere Begabungen in der Schule. Beispiele. Zeitschrift für Lehrer, 14, S. 21–27.
- WEINERT, F. E. (1998). Welche Schule brauchen Hochbegabte? In: BMW AG und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Dokumentation Kongress Hochbegabtenförderung 15. Bis 16. Juli 1998 in München, S. 157–174. München: BMW AG.

Hilfreich ist zudem die Linkliste zur Hochbegabtenförderung des Deutschen Bildungsservers, erreichbar unter www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=818

ULF CRONENBERG

Baustein 1: Theoretische Grundlagen

	Seite
1. Von der Intelligenz zur Hochbegabung	13
2. Hochbegabung und Leistung	17
3. Hochbegabungsmodelle	19
3.1 Das triadische Interdependenz-Modell von Franz MÖNKS	19
3.2 Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von François GAGNÉ	20
3.3 Das Münchner Hochbegabungsmodell von Kurt A. HELLER	22
3.4 Position von Detlef ROST	23
4. Expertiseforschung	23
5. Identifizierung von Hochbegabten	24
6. Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten	26
7. Informationen zur Hochbegabtenförderung in Bayern	27
7.1 Segregative Förderung von Hochbegabten	28
7.2 Integrative Förderung von besonders Begabten an bayerischen Gymnasien	31
7.3 Überspringen einer Jahrgangsstufe an bayerischen Schulen	34
7.4 Beratungsanlässe zum Thema Hochbegabung in Bayern	34
8. Literaturangaben	35

„Hochbegabung“ ist ein schillernder Begriff, der Pädagogen zunehmend häufiger begegnet und nicht leicht zu fassen ist. Eltern sprechen darüber, dass ihr Kind hochbegabt sei – das habe der Test bei einem Psychologen ergeben. Manchmal kann die Lehrkraft die Begabung nicht beobachten, v. a. wenn sie sich nicht in den schulischen Leistungen widerspiegelt. Geäußert wird bisweilen in diesem Zusammenhang auch die Unzufriedenheit von Eltern darüber, wie die Schule mit der Begabung des eigenen Kindes umgeht, oder dass sie es nicht schaffe, das Potenzial eines Schülers zu erkennen und hervorzukitzeln.

Außerdem verwirren die unterschiedlichen Begriffe, die Ähnliches bezeichnen. In der englischsprachigen Literatur wird häufig von „talent“, „giftedness“ oder „excellence“ gesprochen, die Begriffe werden im Großen und Ganzen synonym für „high ability“, der direkten englischen Entsprechung von „Hochbegabung“, verwendet. Der Begriff „Hochbegabung“ stammt aus der psychologischen Forschung, daneben wird im schulischen Kontext von „besonderen Begabungen“ gesprochen.

Für weitere Unsicherheit sorgen auch – noch ungenügende – Kenntnisse über die Thematik. Woran kann man Hochbegabung erkennen? Wie wird sie diagnostiziert? Der vorliegende Baustein stellt die Grundlagen der Hochbegabungsforschung und unterschiedliche theoretische Modelle vor. Die Themen Identifikation, psychologische Diagnostik und Verhaltensauffälligkeiten von Hochbegabten werden nur gestreift – diese Aspekte behandeln die nächsten Bausteine vertieft.

1. Von der Intelligenz zur Hochbegabung

Der Begriff „Hochbegabung“ ist eng an das psychologische Konstrukt der Intelligenz gekoppelt. Dieses wurde von Alfred BINET und Théodore SIMON zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstmals systematisch erforscht. BINET und SIMON entwarfen auch den ersten Intelligenztest für Kinder, den SIMON-BINET-Test, mit dem man Aussagen darüber treffen konnte, ob ein Kind in Bezug auf seine kognitive Leistungsfähigkeit altersgemäß entwickelt oder seinem Alter voraus ist bzw. zurückliegt. Sein Konzept des Intelligenzalters, bei dem z. B. ausgesagt wird, dass ein 5-jähriges Kind das Intelligenzalter eines 7-Jährigen hat, wird jedoch nicht mehr verwendet.

Die heute übliche Intelligenzquotient-Skala hat der Amerikaner David WECHSLER in den 30-er Jahren des letzten Jahrhunderts eingeführt. Der Intelligenzquotient gibt an, wie weit entfernt die Intelligenz eines Menschen vom Durchschnitt Gleichaltriger liegt.

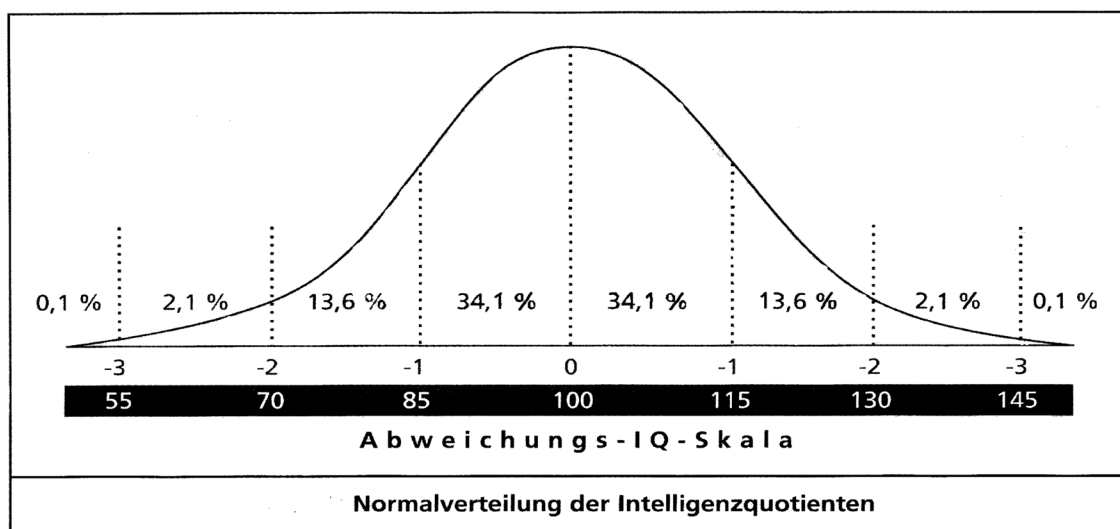


Abb. 1: Normalverteilung der Intelligenzquotienten

Die durchschnittliche Intelligenz liegt dabei immer – als Vergleichsmaßstab gelten Gleichaltrige – bei einem Wert von 100. Gut zwei Drittel der Getesteten liegen zwischen einem IQ-Wert von 85 und 115 – man spricht hier vom erweiterten Mittelbereich. Jeweils etwa 2 % erzielen einen IQ-Wert unterhalb von 70 bzw. oberhalb von 130.

Für die Frage, was Hochbegabung ist, werden häufig IQ-Werte herangezogen. Hierbei handelt es sich um eine **statistische Definition** von Intelligenz. Ein Kind wäre demnach als hochbegabt einzustufen, wenn es in einem Intelligenztest einen **IQ von 130 oder höher** erzielt. In der Praxis ist diese kategorische Grenzsetzung nach rein statistischen Kriterien jedoch aus verschiedenen Gründen schwierig.

Das Problem einer solchen Definition liegt u. a. darin, dass es auch vom verwendeten Intelligenztestverfahren abhängt, welchen IQ-Wert ein Mensch erreicht. Auf dem Markt gibt es verschiedene Intelligenztests (s. Baustein 3 Pkt. 2.1). Diesen liegen wiederum unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte von Intelligenz zugrunde. Je nach Schwerpunkt eines Tests ist es nicht unwahrscheinlich, dass jemand in Test A ein anderes Testergebnis erzielt als in Test B. Ist ein Kind, das in Test A einen IQ von 123 erreicht, in Test B jedoch einen Wert von 133 erzielt, nun hochbegabt oder nicht? Zieht man in diesem Fall den Durchschnittswert beider Tests als Kriterium heran? Oder geht man davon aus, dass das höhere Ergebnis stimmt? Was wäre dann aber, wenn man nur Test A durchgeführt hätte?

An dieser Stelle ist es sinnvoll, in aller Kürze die verschiedenen **Konzepte zur Intelligenz** zu erläutern. Der Begriff hat in den letzten Jahrzehnten eine inflationäre Ausweitung erfahren, die ihn zunehmend schwer fassbar macht. Man kann in Zeitschriften und (meist populärwissenschaftlichen) Fachbüchern von „emotionaler“, „moralischer“, „sozialer Intelligenz“ u. v. m. lesen. Eine derartige Ausweitung des Intelligenzbegriffs ist allerdings unpräzise und daher kritisch zu sehen. So geht z. B. **Howard GARDNERS Theorie der multiplen Intelligenz** (1983), die in den letzten 20 Jahren aufgestellt und weiterentwickelt wurde, je nach Datum seiner Veröffentlichung von mindestens sieben „Intelligenzen“ aus. Sein Ansatz ist im pädagogischen Bereich zur Definition von Begabungsbereichen geeignet, im Zusammenhang mit Hochbegabung als psychologischem Konstrukt eher ungeeignet.

Zielführender ist die **Zwei-Faktoren-Theorie der Intelligenz von Charles SPEARMAN** (1904), die fast 100 Jahre alt ist und in ihren Grundzügen noch heute von vielen Psychologen akzeptiert wird. SPEARMAN unterscheidet einen allgemeinen Faktor der Intelligenz (auch g-Faktor oder Generalfaktor genannt) von einer Reihe untergeordneter, spezifischer Intelligenzfaktoren. Den Generalfaktor beschreibt SPEARMAN als generellen, alle unterschiedlichen Leistungsbereiche beeinflussenden Intelligenzfaktor. Die Ausprägung dieser allgemeinen Intelligenz bestimme u. a. die Verarbeitungsgeschwindigkeit, die geistige Kapazität oder die intellektuelle Leistung eines Menschen. Spezifische Intelligenzfaktoren (s-Faktoren) sind dagegen hierarchisch dem g-Faktor untergeordnet und bereichsspezifische, voneinander unabhängige Faktoren. Sie bestimmen – jedoch wesentlich vom g-Faktor beeinflusst – die Leistung einer Person in bestimmten Bereichen (z. B. bei mathematischen Aufgaben, bei verbalen oder räumlichen Problemstellungen).

Auch die Zwei-Faktoren-Theorie hat Kritik erfahren. Die Theorie ist aber insofern in Abgrenzung zu multiplen Konzeptionen interessant, als sie zwei grundsätzliche Sichtweisen in Bezug auf Intelligenz und Hochbegabung deutlich macht, die sich in Testverfahren niederschlagen. Tests wie die Hamburg-Wechsler-Intelligenztests (bspw. der HAWIK IV) messen Intelligenz eher, indem sie verschiedene Bereiche im Sinne von s-Faktoren abprüfen. Der Intelligenzwert ist hier ein Mittelwert der erzielten Leistungen aus ganz verschiedenen Bereichen (Mathematik, Sprachverständnis, visuelle Koordination und Wahrnehmung etc.). Solche Tests sind tendenziell sozialisationsabhängig. Davon unterscheiden sich Testverfahren wie der CFT 20 (Grundintelligenztest Skala 2), die eher die Grundintelligenz im Sinne

eines Generalfaktors g messen wollen. Solche Testverfahren setzen möglichst sprach- und bildungsunabhängige Aufgaben ein.

Beide Arten von Intelligenztestverfahren haben ihre Berechtigung – man sollte sich jedoch bewusst sein, dass Tests, die im Sinne von s -Faktoren verschiedenste Bereiche abprüfen, in der Regel deutlich bildungs- und schulabhängiger sind; dazu jedoch mehr in Baustein 3, wo verschiedene Intelligenztestverfahren genauer vorgestellt werden.

In früheren amerikanischen Untersuchungen hat sich Intelligenz (und damit auch Hochbegabung) als ein relativ stabiles Merkmal erwiesen. Das heißt, dass einmal identifizierte hochbegabte Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit auch später als hochbegabt einzustufen sind. Jedoch wurden diese Ergebnisse in neueren Studien (ROHRMANN & ROHRMANN, 2005) relativiert. Bei Tests, denen das Grundintelligenzkonzept zugrunde liegt, zeigte sich keine ganz so hohe Stabilität wie in den amerikanischen Untersuchungen, deren Ergebnisse auf den Hamburg-Wechsler-Intelligenztests basieren.

Grundsätzlich muss gesagt werden, dass Intelligenztests umso zuverlässiger sind, je älter die Kinder sind, bei denen sie durchgeführt werden. Intelligenztests im Vorschulalter sind als wenig zuverlässig anzusehen, erst im Grundschulalter werden sie treffsicherer. Das liegt u. a. darin begründet, dass die Entwicklungsgeschwindigkeiten von Kindern im Vorschulalter deutlich zu variieren scheinen, während sie sich in der Grundschulzeit dann angleichen (s. ebd.).

Für die Definition des Konstrukts ‚Hochbegabung‘ ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

- Die Frage, wie man **Hochbegabung** definiert, ist komplexer, als sie zunächst scheint. In der Praxis wird Hochbegabung meist über einen Intelligenztest, dessen Ergebnis bei einem IQ von mindestens 130 liegen muss (2 % der Bevölkerung), diagnostiziert. Beschäftigt man sich jedoch genauer mit dem Thema Intelligenz, so gibt es einer solchen Praxis gegenüber einige Bedenken, weil die Konzeption, die hinter einem Testverfahren steht, auch dessen Ergebnisse beeinflusst. Es stellt sich auch die Frage, ob die Festlegung des Grenzwerts (von 130), dem statistische Kriterien zugrunde liegen, nicht diskutiert werden sollte. Letztendlich fehlt jedoch ein besseres Verfahren, um Hochbegabung zu diagnostizieren.
- Hochbegabung ist als ein Potenzial zu sehen, das in Leistung umgesetzt werden kann, aber nicht immer umgesetzt wird. Der Grund liegt darin begründet, dass für besondere Leistungen weitere zu erfüllende Bedingungen erforderlich sind (s. Pkt. 2: Hochbegabung und Leistung).
- Für die **Identifizierung von Hochbegabten** scheinen Testverfahren, denen das Konzept der **Grundintelligenz** zugrunde liegt, sinnvoller zu sein – das ist die persönliche, aber durchaus fundierte Sicht des Autors dieses Bausteins. Testverfahren, die sich aus verschiedenen Begabungsbereichen im Sinne der s -Faktoren zusammensetzen, sind stark vom Bildungshintergrund sowie der schulischen Förderung eines Kindes beeinflusst. Hochbegabte Kinder, die ihr Begabungspotenzial nicht in Leistung umsetzen können, werden mit solchen Tests oft nicht erkannt.
- Der **Begriff Hochbegabung** sollte sich nur auf den Begriff der Intelligenz, also – um es kurz zusammenzufassen (eine ausführlichere Definition von Detlef Rost findet sich weiter unten) – auf die grundlegende Fähigkeit eines Menschen, logisch schlussfolgernd zu denken, beziehen. Oft spricht man in der psychologischen Forschung in diesem Zusammenhang genauer von intellektueller Hochbegabung. Konzepte der multiplen Intelligenz sind für die Definition von **Hochbegabung** wenig zielführend, da sie den Begriff auf-

weichen. Grundsätzlich bringt jeder Mensch Begabungen mit, in einigen Bereichen sind diese eventuell besonders ausgeprägt. Hier sollte man aber besser die **Begriffe „besondere Begabung“ oder „besondere Fähig- und Fertigkeiten“** verwenden und kann dann auch benennen, worin diese bestehen (z. B. darin, fließend Englisch zu sprechen). Ein Mensch mit ein oder mehreren besonderen Begabungsbereichen ist jedoch nicht automatisch hochbegabt, denn auch durch Übung kann man es schaffen, in verschiedenen Bereichen Höchstleistungen zu vollbringen (s. Pkt. 4 zur Expertiseforschung). Davon, dass ein Kind **hoch**begabt ist, sollte man also nur sprechen, wenn es mit einem zuverlässigen Intelligenztest-Verfahren mit möglichst großem Anteil bildungsunabhängiger Aufgaben getestet wurde. Ansonsten sollte man eine besondere Begabung attestieren, die ein Kind in bestimmten Bereichen hat.

- Seit etwa 10 Jahren beschäftigt sich auch die (Schul-)Pädagogik mit dem Thema Hochbegabung, indem sie sich von der engen Koppelung des Begriffs Hochbegabung an das Intelligenzkonzept zu befreien versucht. Das Intelligenzkonzept ist ein genuin psychologisches Konstrukt, das die Pädagogik letztendlich nie als wirklich wichtig erachtet hat. Pädagogen geht es meist vielmehr darum, die individuellen Begabungen jedes Menschen zu entdecken, zu entwickeln und zu fördern – und das ist letztendlich ja auch die Aufgabe von Schulen. Da aber die Pädagogik nicht leugnen kann, dass Menschen hinsichtlich ihrer Begabungsvoraussetzungen unterschiedlich sind, verwendet sie lieber den Begriff der **„besonderen Begabung“** und spricht von besonders begabten Kindern, um das obere Spektrum der Begabungsskala, aber auch einseitige oder spezielle Begabungen oder Hochleistungen zu benennen.
- Für die **schulische Begabtenförderung** ist eine zu enge Definition von Hochbegabung nicht sinnvoll – letztendlich sollten alle Schüler gefördert werden. Die Identifizierung Hochbegabter ausschließlich über einen Intelligenztestwert von 130 und höher erscheint für den schulischen Bereich nicht ausreichend zielführend. Im schulischen Kontext sollte man, um den Begriff Hochbegabung nicht zu verwässern, besser von **„besonderen Begabungen“** sprechen. Hierfür kann man evtl. auf eine Intelligenztestung verzichten. Die Ergebnisse von Intelligenztests sind jedenfalls nur als ein Aspekt heranzuziehen (z. B. neben eigenen Beobachtungen im Schulalltag) oder es können durchaus niedrigere Schwellenwerte (z. B. einen IQ von 125) zugrunde gelegt werden, zumal jedes Testverfahren einen Standardmessfehler aufweist. Der Sinn der Verwendung von psychologischen Intelligenztestverfahren liegt im Kontext Schule darin, dass man damit bisher verborgen gebliebene Begabungspotenziale entdecken kann.

Als Basis für die Arbeit in der Schule – sofern es um die Diagnose oder Förderung von **Hochbegabten** geht – sei Detlef Rosts Definition von Hochbegabung zitiert:

Detlef Rosts Definition von Hochbegabung

Eine Person ist intellektuell ‚hochbegabt‘, wenn sie

- sich schnell und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen aneignen kann,*
- dieses Wissen in variierenden Situationen zur Lösung individuell neuer Probleme adäquat einsetzt,*
- rasch aus den dabei gemachten Erfahrungen lernt und*
- erkennt, auf welche neuen Situationen bzw. Problemstellungen die gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind (Generalisierung) und auf welche nicht (Differenzierung).*

(SPARFELDT, ROST & LEMME, 2009, S. 4)

Rost versteht sich als Kritiker von Modellen multipler Intelligenz und bevorzugt einen Ansatz, der den Generalfaktor der Intelligenz als den wesentlichen Bestandteil von Hochbegabung ansieht. Im schulischen Kontext ist – über Rosts Definition hinausgehend – freilich zu berücksichtigen, dass auch besondere Begabungen (s. o.) ein Recht auf Förderung haben.

2. Hochbegabung und Leistung

In der Fachliteratur zum Thema Hochbegabung findet man immer wieder auch die Begriffe „Hochleistung“ bzw. „Hochleister“. Man sollte sich bewusst sein, dass damit etwas anderes als mit dem Begriff „Hochbegabung“ gemeint ist. Hochleister sind Menschen, die z. B. im schulischen Kontext, aber auch in anderen Bereichen hervorragende Leistungen erzielen. Hochleister sind in ihrem Bereich sicherlich begabt, aber hochbegabt müssen sie deswegen nicht zwingend sein. „Hochleistung“ und „Hochbegabung“ liegen unterschiedliche Konzepte zugrunde, jedoch kann man davon ausgehen – das hat Detlef Rost auch in seiner Marburger Hochbegabtenstudie nachgewiesen –, dass die Schnittmenge zwischen Hochleistern und Hochbegabten relativ groß ist.

Dieses Phänomen lässt sich auch in der Schule beobachten: Es kommt vor, dass ein fleißiger Schüler auch ohne zugrunde liegende Hochbegabung ein „Einser-Schüler“ ist. Genauso gibt es jedoch auch Schüler mit sehr hoher Intelligenz, die den Übertritt auf das Gymnasium nicht schaffen. Hochbegabung ist eben ein Potenzial zum Erbringen von hohen Leistungen, sie sagt aber nichts darüber aus, ob dieses Potenzial wirklich in Leistung umgesetzt wird. Das wird auch deutlich, wenn man sich mit dem Thema Underachievement (Minderleistung, s. Baustein 4) beschäftigt.

In der schulischen Realität kommt es gelegentlich vor, dass Schüler zwar in einem Intelligenztest hohe Werte erzielt haben, ihre Hochbegabung jedoch nicht immer in hervorragenden schulischen Leistungen mündet. Ist der Unterschied zwischen dem hohen Begabungspotenzial und der gezeigten Leistung besonders groß, so spricht man von Minderleistung oder Underachievement. Die Grenzen sind fließend und werden noch wissenschaftlich diskutiert. Dass es das Phänomen **Underachievement** gibt, erscheint logisch, wenn man sich bewusst macht, dass für schulische Leistungen außer einer hohen Intelligenz noch andere Faktoren mit verantwortlich sind. Dies sind u. a.:

- das Lernverhalten;
- die Motivation, die man schulischen Aufgaben und Themen entgegenbringt;
- die Konzentrationsfähigkeit und
- die familiäre Unterstützung.

So kann ein Schüler trotz seines hohen Begabungspotenzials schlechte Noten haben, weil er z. B. nicht motiviert ist und aus diesem Grund wenig lernt. Daher ist es bedenklich, ausschließlich aufgrund schulischer Leistungen Aussagen über die Begabung eines Kindes zu machen. Sehr gute Schüler haben sicherlich ein gewisses Begabungspotenzial, aber dass sie hochbegabt sind, kann man nicht zwangsläufig ableiten. Auch der Umkehrschluss ist unzulässig. Schüler mit schlechten Schulleistungen können durchaus hochbegabt sein – und hier ist es oft besonders schwer, ihr Potenzial zu erkennen. Meist sind es erst Intelligenztests, die die Hochbegabung ans Tageslicht bringen.

Welche **Ursachen einer Minderleistung** grundsätzlich zugrunde liegen können, erläutert das in Abb. 2 veranschaulichte Modell des Autors. Demnach können drei generelle Ursachenbereiche für Underachievement verantwortlich sein:

- **Persönliche Voraussetzungen:** Hierzu zählen insbesondere bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (z. B. ein eher phlegmatisches Wesen) oder genetisch-medizinische Voraussetzungen. Hat ein Kind z. B. ADHS (eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) und kann sich infolgedessen nicht gut konzentrieren, beeinflusst das möglicherweise sowohl das Lern- als auch das Prüfungsverhalten.
- **Familie:** Schwierige familiäre Bedingungen können ebenso dazu führen, dass Begabungspotenziale nicht in Leistung umgesetzt werden. So haben z. B. Kinder und Jugendliche, die keinen günstigen erzieherischen Rahmen vorfinden, ungünstigere Lernvoraussetzungen.
- **Schule:** Auch die Qualität des schulischen Kontexts hat Einfluss auf die Leistungsfähigkeit eines Kindes. Hochbegabte Kinder ecken bisweilen bei Mitschülern und Lehrkräften in der Schule an. Sie können Außenseiter sein, von Lehrkräften wegen der vielen Fragen, die sie stellen, als störend empfunden werden oder schulisch angesichts zahlreicher Stoffwiederholungen gelangweilt sein. Darunter kann die schulische Motivation leiden.

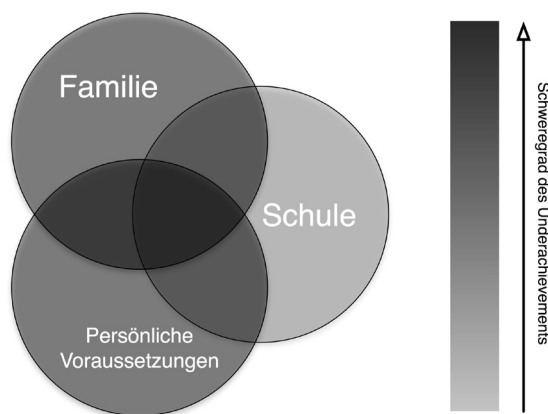


Abb. 2: Ursachenbereiche für Underachievement, Grafik und Modell: Ulf CRONENBERG

Die Kreise dieses subjektiven Erklärungsmodells sind unterschiedlich stark grau eingefärbt. Dies soll die Sicht des Autors verdeutlichen, dass persönliche und lang anhaltende ungünstige familiäre Bedingungen möglicherweise schwerwiegendere Ursachen für ein schulisches Underachievement sind als schulisch ungünstige Bedingungen. Letztere können einfacher verändert werden – indem ein Kind z. B. die Schule wechselt und dort besser entsprechend seinem Begabungspotenzial gefördert wird.

Am problematischsten ist es jedoch, wenn in allen drei Bereichen Schwierigkeiten vorhanden sind. Die Schnittmenge aus ungünstigen persönlichen, familiären und schulischen Bedingungen führt zu einem stark ausgeprägten Schweregrad von Underachievement. Sollten solche Bedingungen vorliegen, so sollte das Underachievement mit psychotherapeutischer und evtl. medizinischer Unterstützung in Teilbereichen behandelt werden.

3. Hochbegabungsmodelle

In den letzten Jahrzehnten haben zahlreiche Psychologen Hochbegabungsmodelle erstellt. Jedem dieser Modelle liegt eine eigene Vorstellung zugrunde, was Hochbegabung ist. Hochbegabung hängt – wie gezeigt – eng mit hoher Intelligenz zusammen. Es gibt aber auch Ansätze, die andere Faktoren einbeziehen. Im Folgenden sollen die vier bekanntesten Modelle kurz vorgestellt und kritisch hinterfragt werden: das triadische Interdependenzmodell von Franz MÖNKS (1990), das auf Joe RENZULLI (1979) Modell basiert, das Münchner Hochbegabungsmodell von Kurt A. HELLER (1994), das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von François GAGNÉ (1993) sowie das Intelligenz-Konzept von Detlev ROST (2000).

3.1 Das triadische Interdependenz-Modell von Franz Mönks (1990)

Das Modell von MÖNKS bezieht sich auf das **3-Ringe-Modell des Amerikaners Joe RENZULLI** von 1979 und baut dieses aus. RENZULLI hat frühere Auffassungen von Hochbegabung, die sich nur auf hohe IQ-Werte berufen, kritisiert und weitere Determinanten in den Blick genommen. Für RENZULLI ist Hochbegabung die Schnittmenge aus drei überdurchschnittlich ausgebildeten Persönlichkeitsmerkmalen:

- Allgemeine **Intelligenz** bzw. schulische Fähigkeiten;
- **Kreativität**: das originelle, produktive, flexible und selbständige Vorgehen bei der Lösung von Aufgaben;
- **Aufgabenzuwendung** (task commitment), d. h. die Fähigkeit, sich längere Zeit mit einer Aufgabe zu beschäftigen.

RENZULLI (1979) sieht Hochbegabung weniger als eine grundsätzlich hohe Begabung an, die mehr oder minder statisch ist, sondern spricht von der Entwicklung hochbegabten Verhaltens. Damit greift das Modell pädagogische Positionen auf.

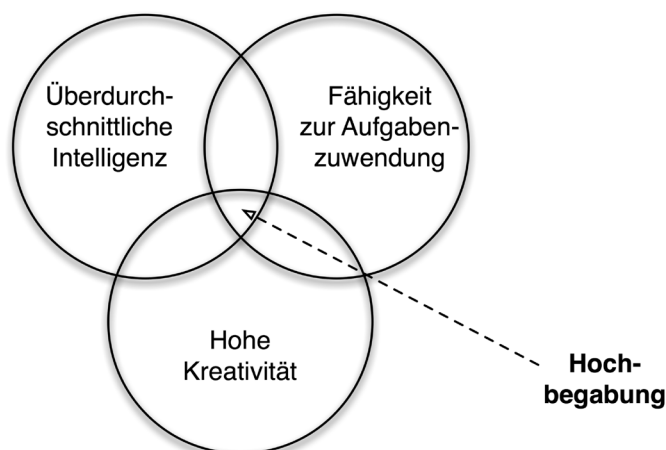


Abb. 3: 3-Ringe-Modell (RENZULLI, 1990), Grafik: Ulf CRONENBERG

Der inzwischen emeritierte, früher an der niederländischen Universität Nijmegen lehrende **Franz Mönks** erweiterte RENZULLI Modell um die Berücksichtigung des sozialen Umfelds, in dem hochbegabte Kinder aufwachsen. Außerdem verwendet er leicht abgewandelte Begriffe. Das Modell von Franz Mönks lässt sich grafisch wie folgt darstellen:

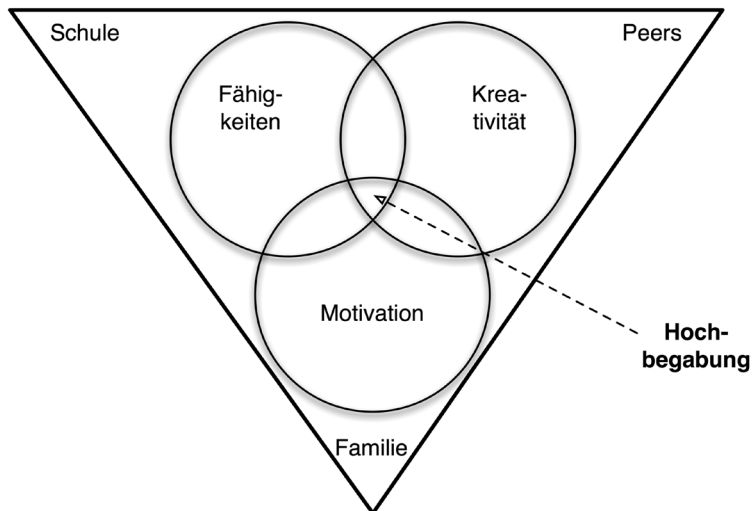


Abb. 4: Triadisches Interdependenz-Modell von Mönks (1985) (erweitertes RENZULLI-Modell), Grafik: U. CRONENBERG

Mönks erweitert das RENZULLI-Modell um die Beobachtung, dass sich eine Hochbegabung nur in einem günstigen sozialen Umfeld entwickeln kann. Auch Mönks versteht sein Modell dahingehend, dass es verdeutlicht, unter welchen Bedingungen sich das Potenzial Hochbegabter entfalten und eine Förderung besonders erfolgreich sein kann. Das Umfeld muss günstig und unterstützend sein, auch nicht-kognitive Bereiche wie die Kreativität und die Motivation müssen in den Blick genommen werden.

Sowohl RENZULLI als auch Mönks haben also Konzepte einer Pädagogik zusammengefasst und systematisiert, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt.

3.2 Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von François GAGNÉ (1993)

Das Modell des Kanadiers François GAGNÉ ist dem Münchner Hochbegabungsmodell von HELLER in vielem ähnlich. Der Begriff Hochbegabung taucht darin nicht auf, GAGNÉS Modell versucht vielmehr ebenfalls zu erklären, wie Begabung in Leistung umgesetzt wird.

Begabung entspricht nach GAGNÉ noch nicht systematisch entwickelten Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen (intellektuell, kreativ etc.), die vor allem anlagebedingt sind. Vom Begriff der Begabung grenzt er den Begriff Talent ab (der im Englischen häufig für Hochbegabung steht), mit dem er systematisch entwickelte Bereiche bezeichnet, in denen eine Person Besonderes leistet. Hierzu sind Entwicklungsprozesse (Lernen und Üben) notwendig.

Damit eine Begabung in Talent übergeführt werden kann, müssen **förderliche Bedingungen** in verschiedenen Bereichen vorhanden sein. Das Modell führt zwei Hauptfaktoren an:

- **Intrapersonale Katalysatoren** wie Motivation oder Selbstmanagement – Faktoren, die also in der Person begründet liegen;
- **Umwelt-Katalysatoren** wie (Förder-)Maßnahmen, Ereignisse oder bestimmte Personen, die einen Einfluss auf einen Menschen haben.

Diese Katalysatoren beeinflussen die Entwicklungsprozesse einer Person, durch die Begabungen im günstigen Fall – nämlich wenn von den Katalysatoren positive Einflüsse ausgehen – in besondere Leistungen (also Talent) umgesetzt werden können. Dass GAGNÉ hierbei auch Zufälle berücksichtigt, ist eine kleine Besonderheit, die dieses Modell von den bisher aufgeführten Modellen abhebt. Die Grafik zum Modell von GAGNÉ gibt einen detaillierteren Überblick über den Prozess der Begabungsentwicklung.

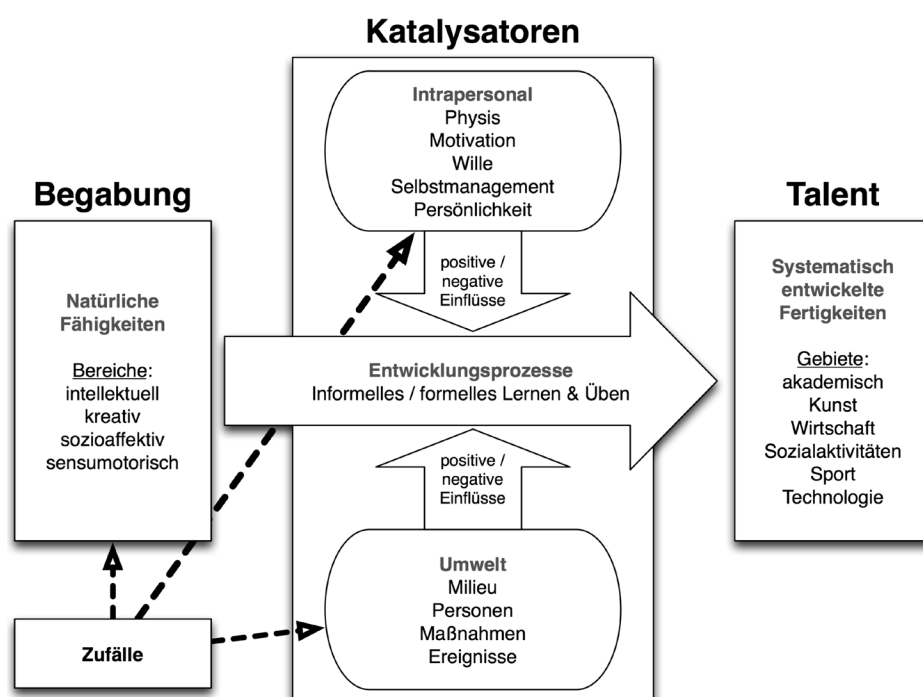


Abb. 5: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von GAGNÉ (2000), Grafik: Ulf CRONENBERG

GAGNÉ'S Modell leistet letztendlich Ähnliches wie das Modell von HELLER. Es stellt übersichtlich dar, wie der Prozess der Umwandlung von anlagebedingten Begabungen in Talent (also Leistungen) funktioniert und welche Faktoren (hier: Katalysatoren) dabei eine Rolle spielen. Damit lässt sich das Modell vor allem pädagogisch nutzen, indem es die Faktoren für eine gelungene Begabungsförderung bewusst macht: Eine Pädagogik, die anlagebedingte Begabungen in Leistung umsetzen will, muss dafür sorgen, dass bei den Katalysator-Variablen positive Einflüsse wirksam werden.

Von anderer Seite her betrachtet kann man aus dem Modell folgern, dass Underachiever Menschen mit großer Begabung sind, bei denen diese jedoch durch negative Einflüsse im Bereich der Katalysatoren nicht in Talent übergeführt werden kann. Das GAGNÉ-Modell eignet sich somit als Analyse-Modell für die Erklärung von Underachievement.

3.3 Das Münchner Hochbegabungsmodell von Kurt HELLER (1994)

Das Hochbegabungsmodell von HELLER, emeritierter Professor in München, ist ebenfalls aus der Kritik an eindimensionalen Definitionen von Hochbegabung entstanden. Hochbegabung fasst HELLER als „mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt in einem Netz von nichtkognitiven (z. B. motivationalen) und sozialen Moderatorvariablen sowie kriterialen Leistungsbezugsvariablen“ (HELLER 2000, S. 24f.) auf.

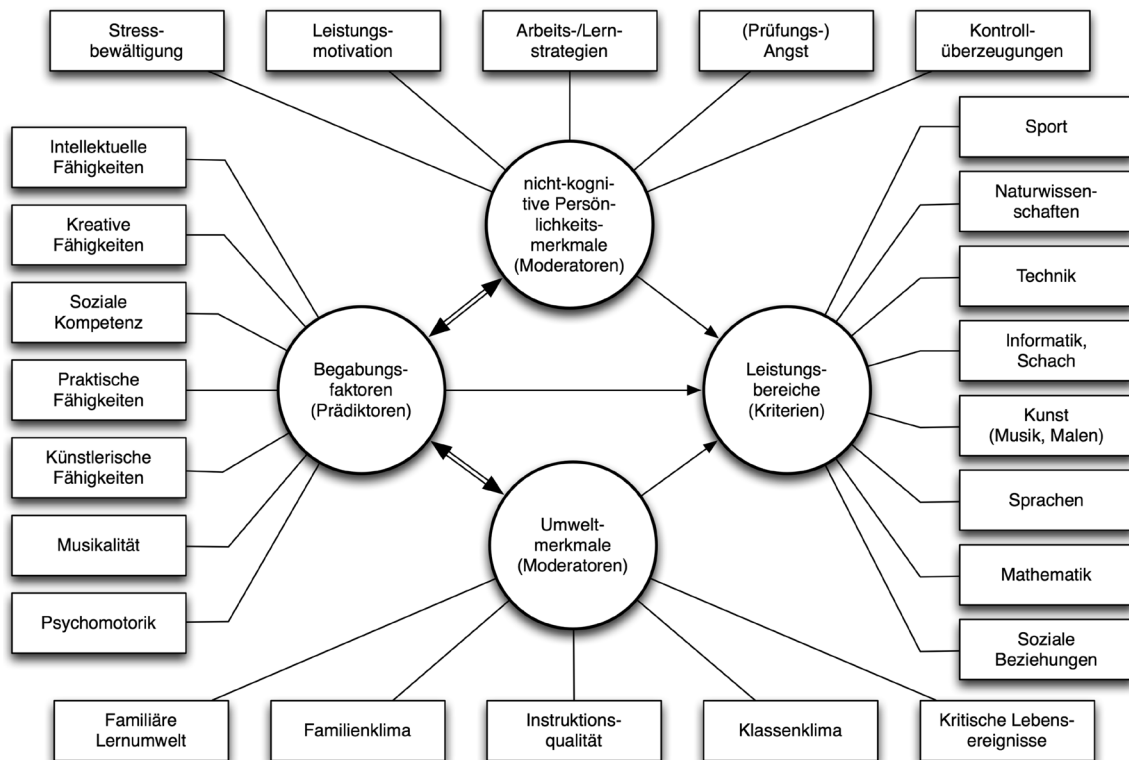


Abb. 6: Münchner Hochbegabungsmodell von Kurt HELLER (2000), Grafik: Ulf CRONENBERG

Ganz einfach ist dieses Modell auf den ersten Blick nicht zu verstehen. Hochbegabung kann nach HELLER an unterschiedlichen Leistungsbereichen erkannt, also festgemacht werden. Dies können z. B. Naturwissenschaften, Kunst oder Sprachen (s. Abb. 6: rechte Felder) sein. Damit sich solche Leistungen zeigen können, gibt es bestimmte Voraussetzungen: Neben Begabungsfaktoren (wie intellektuelle Fähigkeiten oder soziale Kompetenz – s. Abb. 6: linke Felder) spielen hier auch nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Stressbewältigung und Leistungsmotivation – s. Abb. 6: obere Felder) sowie Umweltmerkmale (wie die familiäre Lernumwelt oder das Klassenklima – s. Abb. 6: untere Felder) eine wichtige Rolle.

Letztendlich zeigt das Modell von HELLER, wie viele Faktoren eine Rolle spielen, damit aus einer hohen Begabung besondere Leistungen erwachsen können. Seine Stärken hat das Modell, wenn man es in der psychologischen Beratung von Leistungsproblemen begabter Kinder und Jugendlicher zugrunde legt. Hat ein Intelligenztest einen hohen IQ-Wert ergeben, der nicht mit den Leistungen des betroffenen Schülers korrespondiert, so kann man die Umwelt- sowie die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale heranziehen, um zugrundeliegenden Ursachen auf die Spur zu kommen.

Im Modell von HELLER geht es – ähnlich wie im triadischen Interdependenz-Modell von MÖNKES – nicht um Hochbegabung im Speziellen, sondern überhaupt um Variablen, die für das Umsetzen von Begabung in Leistung verantwortlich sind.

3.4 Position von Detlef ROST (2000)

Ein bekannter Kritiker mehrdimensionaler Hochbegabungsmodelle ist Detlef ROST (2009). In zahlreichen Aufsätzen kritisiert er die Hochbegabungsmodelle von MÖNKES, HELLER und anderen – letztendlich auch deswegen, weil sie sich einer diagnostischen Erfassung von Hochbegabung angesichts der zahlreichen Variablen gänzlich entziehen.

Dem gegenüber hält es ROST (2009) für sinnvoll, dass man Hochbegabung eng am Konstrukt der Intelligenz festmacht. Das Intelligenz-Konzept hält ROST für ausreichend gut erforscht. Seiner Auffassung nach gibt es vor allem zwei Argumente, die für eine Intelligenzbasierte Hochbegabungs-Konzeption sprechen:

- Es gebe keine psychologische oder soziologische Variable, die in vergleichbarer Weise den Erfolg in unserer Gesellschaft voraussagen könne. Die allgemeine Intelligenz sei der beste Einzelprädiktor für „Bewährung in Schule, Hochschule, Ausbildung und Beruf“ (ebd.).
- Die allgemeine Intelligenz sei mittels Intelligenztests sehr gut messbar, während dies z. B. für Motivation und Kreativität (auch wenn beide durchaus zum Erbringen exzellenter Leistungen vonnöten seien) nicht gelte.

ROST definiert Hochbegabung über eine hohe allgemeine Intelligenz im Sinne des SPEARMANschen g-Faktors. Mit Grundintelligenztests wie dem CFT seien psychologische Verfahren entwickelt worden, die die Effektivität und/oder Geschwindigkeit des Denkens erfassen. Der genaue Wortlaut der Definition von Hochbegabung nach ROST wurde bereits oben wiedergegeben (s. Pkt.1: Von der Intelligenz zur Hochbegabung).

4. Expertiseforschung

In den letzten Jahren hat sich auch die so genannte Expertiseforschung mit dem Thema Begabungsförderung beschäftigt. Der Zugang der Expertiseforschung ist dabei ein anderer als der der Hochbegabungsforschung. Die Expertiseforschung untersucht (insbesondere erwachsene) Höchstleister – vom Schach-Genie bis zum Nobelpreisträger – und versucht herauszufinden, welche Faktoren ihrer Expertise (Höchstleistung auf einem Gebiet) zugrunde liegen. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Expertise nicht die zwangsläufige Folge einer hohen Grundbegabung ist, sondern dass sie sich durch im Laufe des Lebens erworbene Lernprozesse ausbilden lässt. Kognitive Hochbegabung sei nicht notwendige Voraussetzung, sondern nur ein begünstigendes Merkmal, um Expertise zu erlangen.

Die bereits vorgestellten Hochbegabungsmodelle verdeutlichen, dass sich eine hohe Begabung nur in besondere Leistungen umsetzen lässt, wenn andere Faktoren (wie z. B. Kreativität oder förderliche Umweltbedingungen) vorhanden sind. Durch die Expertiseforschung wird genauer benannt, welche Faktoren zu einer ausgeprägten Expertise in einem Fachgebiet führen (s. GRASSINGER 2009, S. 5ff.):

- über einen **längeren Zeitraum** angelegte **Lernprozesse** mit dem Ziel der Kompetenzerweiterung (hier werden häufig 10 Jahre oder 10.000 Stunden intensiver Beschäftigung und Auseinandersetzung mit einem Thema genannt);
- kompetente Begabungsförderer im Sinne von **Mentoren** (z. B. Lehrkräfte, Trainer), die ihre Fördermethoden stetig reflektieren und selbst in dem entsprechenden Fach kompetent sind;
- der Einbezug der **Lebenssituation und Umwelt** der zu fördernden Person mit dem Ziel, diese möglichst förderlich zu gestalten;
- eine **hohe Nachhaltigkeit** (vor allem Dauer) der Fördermaßnahmen;
- eine nicht zu spät ermöglichte **Spezialisierung** auf ein gewähltes Fachgebiet im Sinne einer Kompetenzerweiterung.

Die Expertiseforschung kritisiert indirekt die bisherige Hochbegabungsforschung, weil diese zu großen Wert auf die kognitive Begabung lege, dagegen den Förder- und Lernprozessen zur Kompetenzerweiterung zu wenig Beachtung schenke.

Ob es allerdings sinnvoll und notwendig ist, schon während der Schulzeit Begabungsförderung so zu verstehen, dass man talentierten Schülern eine frühestmögliche Spezialisierung auf ein Fachgebiet ermöglicht, kann kontrovers diskutiert werden. Die Expertiseforschung gibt zu (s. GRASSINGER 2009), dass das Vermitteln der vielfältigen curricularen Inhalte eine wichtige schulische Aufgabe sei. Darüber hinaus müsse Schule, sofern sie eine aus Sicht der Expertiseforschung sinnvolle Begabungsförderung betreiben wolle, jedoch eine fachliche Spezialisierung möglich machen.

Zusammenfassend lässt sich das Konzept der Expertiseforschung, das hier nur in aller Kürze dargestellt werden kann (s. GRASSINGER 2009), folgendermaßen einordnen: Die Expertiseforschung ist hilfreich, weil sie verdeutlicht, unter welchen Bedingungen besondere Begabungen in Hochleistungen münden. Diese Bedingungen vermag sie genauer zu beleuchten als die oben aufgeführten, allgemein gehaltenen Hochbegabungsmodelle von MÖNKES oder HELLER. Ableiten lässt sich aus der Expertiseforschung auch, dass die schulische Begabungsförderung auch frühzeitig Spezialisierungsangebote (z. B. durch Drehtürmodelle, Frühstudium und Mentoring) bereithalten sollte. Kritisch angemerkt werden muss jedoch, dass diese Art der Förderung nur einen bestimmten Bereich der Begabungsförderung abdeckt, den man als Spitzenleistungs-Förderung bezeichnen könnte. Darüber hinaus gibt es im Bereich der Begabungsförderung jedoch weitere Themenfelder (z. B. die Förderung von Underachievern) und andere Förderansätze (Akzeleration und Enrichment), die in der Praxis von hoher Relevanz sind und die man daher nicht außer Acht lassen sollte.

5. Identifizierung von Hochbegabten

Die Identifizierung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen hängt vom Begabungsmodell und dem Zweck der Diagnose ab.

- Wenn man ein sehr enges Konzept wie z. B. das von ROST heranzieht, das im Wesentlichen „akademische Leistungseminenz“ als Potenzial betrachtet, dann genügt es vollständig, nur nach Hinweisen auf eine hohe Intelligenz zu suchen. Diese Diagnose ist eine Aufgabe von (Schul-)Psychologen und für Lehrkräfte schwer einzuschätzen.
- Legt man ein mehrdimensionales Begabungskonzept zugrunde, lässt man neben den kognitiven Fähigkeiten auch Kreativität, Motivation etc. sowie bereichsspezifische Be-

gaben wie Musik, Kunst, Sport etc. zu. Diese sind durch Fragebögen, Checklisten, Beobachtungen von Lehrkräften oder Selbst- und Fremdeinschätzung zu ermitteln.

- Verzichtet man ganz auf Intelligenztests und betrachtet nur die Leistungen, bleiben sicherlich etliche Hochbegabte unerkannt.

Im schulischen Bereich sind die für das Förderziel relevanten Aspekte abzuwägen und eine entsprechende Auswahl verschiedener Strategien zu treffen. Folgende Instrumente stehen Lehrkräften für die Erkennung von Begabungen zur Verfügung:

Checklisten

Vor allem in Eltern- und Lehrerratgebern findet man immer wieder Checklisten mit Merkmalen besonders begabter Kinder. Solche Listen sind wissenschaftlich nicht fundiert, geben aber Anhaltspunkte. Genannt werden hier z. B.:

- Hochbegabte können außergewöhnlich gut beobachten.
- Sie lesen sehr viel von sich aus und bevorzugen Bücher, die über ihre Altersstufe deutlich hinausgehen.
- Hochbegabte überraschen durch ein sehr hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen.
- Sie sind bei Routineaufgaben leicht gelangweilt.
- Sie sind individualistisch.
- Sie neigen schnell dazu, über Situationen zu bestimmen.

Die Auswahl zeigt, dass viele dieser Merkmale bestimmt nicht nur auf die 2 bis 5 % der Kinder zutreffen dürften, die – je nach Definition – als hochbegabt gelten. Zudem stellt sich die Frage, wie viele dieser Merkmale bei einem Kind gegeben sein müssen. Dennoch eignen sie sich für eine grobe Einordnung und sensibilisieren für die Thematik (s. Baustein 2).

Lehrerurteil

Lehrkräfte verfügen über wichtige Informationen zur Einschätzung von Begabungen. Häufig fehlt ihnen aber noch ein Basiswissen über Hochbegabung, so dass die Identifizierung Hochbegabter intuitiv bleibt. Abgesehen von Schulleistungen haben sich vor allem zwei Anhaltspunkte als aussagefähige Prädiktoren bewährt:

- Im **Fachunterricht** kann man bei herausfordernden und komplexen Aufgabenstellungen u. U. feststellen, dass eher durchschnittliche Schüler hier auf einmal besondere Leistungen zeigen. Dies gilt vor allem dann, wenn solche Aufgabenstellungen nicht schulisch bewertet werden. Gelegentlich fallen begabte Schüler auch durch ungewöhnliche Fragen und Ideen auf.
- **Wettbewerbe**, wie z. B. der Känguru-Wettbewerb im Fach Mathematik, der nur begrenzt schulstoff-bezogen ist, zeigen bei „nur“ durchschnittlichen oder guten Schülern oft, dass diese, wenn sie herausgefordert werden, besondere Leistungen erbringen können. Es wäre wünschenswert, wenn vermehrt auch für andere Fächer ähnliche Wettbewerbe in die Schule Einzug hielten.

Allerdings liefern Wettbewerbe und herausfordernde Aufgaben nur Hinweise auf eine mögliche Hochbegabung. Zuverlässig identifiziert werden kann eine Hochbegabung, wie Rost (2009) feststellt, nur durch eine qualifizierte Begabungsdiagnostik in der Hand diagnostisch und pädagogisch-psychologisch ausgebildeter Psychologen. Lehrkräfte können dazu entscheidend beitragen, indem sie nach entsprechenden Beobachtungen eine fundierte Begabungsdiagnostik anregen.

Selbst- und Fremdeinschätzung

Eine weitere Möglichkeit zur Identifikation von begabten Schülern ist die Selbstnominierung oder eine Benennung durch die Eltern.

Die Möglichkeiten, besonders begabte Schüler im Unterricht zu identifizieren, werden in Baustein 2 ausführlich dargestellt, Fragen zur psychologischen Diagnostik von Hochbegabung werden in Baustein 3 thematisiert.

6. Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten

In der Öffentlichkeit ist die Wahrnehmung von Hochbegabten nicht selten einseitig. Hochbegabte werden oft mit Attributen wie „sonderbar“, „schwierig“ und „verhaltensauffällig“ in Zusammenhang gebracht. Die umfangreichste deutsche Studie über Hochbegabte, die der Frage auf den Grund geht, ob sich Hochbegabte in ihrer Persönlichkeit von durchschnittlich intelligenten Kindern und Jugendlichen unterscheiden, ist die Marburger Hochbegabtenstudie von Detlef Rost (2009):

In den Jahren 1987 und 1988 sind knapp 7.000 Grundschüler der 3. Jahrgangsstufe im Hinblick auf ihre Intelligenz untersucht worden. Unter diesen Schülern wurden mit Testverfahren, die den Generalfaktor der Intelligenz messen, 151 Mädchen (43 %) und Jungen (57 %) ausgewählt, die einen IQ-Wert von 130 und höher aufwiesen. Außerdem wurde eine Vergleichsgruppe von 136 durchschnittlich begabten Schülern gebildet. Untersucht wurden die beiden Gruppen dann im Folgejahr, als sie in der 4. Klasse waren, sowie in einem Alter von 15 Jahren, als sie die 9. Klasse besuchten. Zum Einsatz kamen zahlreiche Eltern- und Lehrerfragebogen, aber auch verschiedene Persönlichkeitstests.

Die Studie ist vor allem deswegen bemerkenswert, weil sie als Versuchsgruppe nicht vorher getestete Kinder ausgewählt, sondern diese selbst aus 7000 Kindern identifiziert hat. Als wichtigste Ergebnisse der Studie können neben der Frage nach besonderen Persönlichkeitsmerkmalen folgende Punkte angesehen werden:

- Nur wenige Schüler konnten als Underachiever bezeichnet werden. Die Annahme, dass es relativ viele Underachiever unter Hochbegabten gäbe, wurde damit widerlegt.
- Das Merkmal „Hochbegabung“ erweist sich als relativ stabil: 71 % der Hochbegabten in Klasse 3 wurden auch in Klasse 9 als hochbegabt identifiziert (HANSES in: ROST 2000, S. 128).

In den Blick genommen wurde insbesondere auch die Frage, inwiefern sich die Persönlichkeit von Hochbegabten gegenüber durchschnittlich begabten Kindern unterscheidet. Dabei konnte die Marburger Hochbegabtenstudie den Mythos dass Hochbegabte verhaltensauffälliger seien, nicht bestätigen. Dies gilt für alle untersuchten Bereiche (FREUND-BRAIER in: ROST 2000, S. 202ff), u. a.:

- soziales Verhalten und Engagement;
- schulische und außerschulische Ängstlichkeit (hier haben die Hochbegabten eher niedrigere Werte erzielt);
- emotionale Verfassung und Reife (auch hier erreichten Hochbegabte tendenziell leicht günstigere Werte).

Inez FREUND-BRAIER (in: ROST 2000, S. 204) fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen:

Zusammenfassend können damit die Hochbegabten als im Schulsystem gut integriert und schulisch erfolgreich sowie sozial unauffällig, psychisch besonders stabil und selbstbewußt charakterisiert werden.

Damit steht die Frage im Raum, warum hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Öffentlichkeit oft als schwierig und verhaltensauffällig beschrieben werden, obwohl die Marburger Hochbegabtenstudie hierfür keinerlei Belege gefunden hat. Die Antwort liegt auf der Hand: Gerade schwierige und verhaltensauffällige Hochbegabte – und die gibt es natürlich auch – wissen um ihre Begabung. Denn deren Eltern suchen häufiger Hilfe bei Beratungsstellen, Schulpsychologen oder Kinder- und Jugendpsychiatern. Und dort ist es in vielen Fällen üblich, im Rahmen der Diagnostik auch einen Intelligenztest zu machen. Unproblematische Hochbegabte dagegen unterziehen sich eher selten einer Intelligenzdiagnostik, so dass sie nichts von ihrer Hochbegabung wissen.

Ein zweiter Grund spielt mit hinein: Besonders die Eltern schwieriger hochbegabter Kinder und Jugendlicher organisieren sich in Gruppen und Vereinen, um etwas für ihre Kinder zu tun. Da solche Gruppen und Vereine auch Öffentlichkeitsarbeit betreiben und dabei insbesondere auch von den Schwierigkeiten hochbegabter Kinder berichten, werden Probleme Hochbegabter vermehrt in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Auch die Medien stürzen sich tendenziell eher entweder auf Problemkinder oder auf die Genies unter den Hochbegabten.

7. Informationen zur Hochbegabtenförderung in Bayern

Grundsätzlich werden bei der Hochbegabtenförderung integrative von segregativen Förderkonzepten unterschieden. Eine segregative Förderung liegt vor, wenn hoch- oder besonders begabte Schüler in Spezialschulen oder -klassen zusammengefasst werden, während man von einer integrativen Förderung spricht, wenn Schüler durch spezielle Angebote (z. B. in Plus- oder Förderkursen) zusätzlich zum normalen Schulbetrieb in ihren Begabungen gefördert werden. Zur integrativen Förderung zählt auch ein Frühstudium an einer Universität oder Hochschule (in der gymnasialen Oberstufe). Eine weitere Form der Begabtenförderung im Sinne einer Akzeleration liegt vor, wenn Schüler eine Jahrgangsstufe überspringen (zu möglichen Förderformen im Allgemeinen s. Baustein 6).

Im Folgenden wird ein Überblick zum derzeitigen Stand der Begabten- und Begabungsförderung in Bayern gegeben.

7.1 Segregative Förderung von Hochbegabten

Förderklassen an Gymnasien

Zurzeit (Stand: Dezember 2010) gibt es in Bayern acht Gymnasien, die sogenannte Förder- oder Modellklassen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler führen:

- Maria-Theresia-Gymnasium München (seit 1998/99): www.mtg.musin.de
Im Gegensatz zu allen weiteren genannten Gymnasien beginnt die Förderung Hochbegabter am MTG erst mit der 6. Jahrgangsstufe.
- Deutschhaus-Gymnasium Würzburg (seit 2001/02): www.deutschhaus.de
- Otto-von-Taube-Gymnasium Gauting (seit 2003/04): www.ovtg.de
- Dürer-Gymnasium Nürnberg (seit 2004/05): www.duerer-gymnasium.de
- Comenius-Gymnasium Deggendorf (seit 2009/10) – mit Internat:
www.comenius-gymnasium-deggendorf.de
- Gymnasium bei St. Stephan Augsburg (seit 2009/10):
www.st-stephan.de/gymnasium
- Kepler-Gymnasium Weiden (seit 2009/10): www.kepler-weiden.de
- Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth (seit 2009/10) – mit Internat:
www.mwv-bayreuth.de

Somit gibt es in jedem Regierungsbezirk mindestens ein Gymnasium mit Modellklassen für besonders und hochbegabte Schüler. Insgesamt werden in dieser Form der segregativen Förderung von Hochbegabten, wenn alle Schulen ihre Modellzüge vollständig ausgebaut haben werden, ca. 1.300 Schüler in Bayern gefördert (s. Baustein 6).

Hintergrundinformationen zu den Modellklassen

Die Ausdifferenzierung der konzeptionellen Einzelheiten liegt – von gewissen Rahmenbedingungen abgesehen – derzeit bei den einzelnen Gymnasien. Die acht beteiligten Schulen unterscheiden sich demzufolge hinsichtlich der Sprachenfolge, dem Angebot zusätzlicher Fächer sowie hinsichtlich weiterer Besonderheiten. Als wesentliche Bestandteile der Hochbegabtenförderung an allen bayerischen Gymnasien mit Modellklassen können folgende Eckpunkte genannt werden:

- eine intensivere Begleitung und Betreuung der einzelnen Schüler, die u. a. auch möglich ist, weil die Klassengröße bei ca. 20 Schülern liegt,
- differenzierende Unterrichtsmethoden, um auf die individuellen Stärken und Schwächen einzelner Schüler einzugehen und das selbständige Arbeiten zu fördern,
- freiwillige und verpflichtende Zusatzangebote über das normale Unterrichtsmaß hinaus. Die Zusatzangebote sind im Sinne eines Enrichments zu verstehen und können meist nur angeboten werden, indem im Sinne einer Akzeleration die Stunden mancher Fächer (z. B. Intensivierungsstunden) gekürzt werden,
- eine verstärkte Zusammenarbeit mit Universitäten und Fachhochschulen in den oberen Klassen des Gymnasiums.

Die Schüler für die Modellklassen der 5. Jahrgangsstufe werden über ein Aufnahmeverfahren mit einer umfangreichen pädagogisch-psychologischen Diagnostik ausgewählt (s. Baustein 3), das der Schulpsychologe des entsprechenden Gymnasiums vornimmt. Am Deutschhaus-Gymnasium z. B. meldeten sich für das Aufnahmeverfahren in den letzten Jahren 40 bis 60 Schüler pro Jahr an. Unter Berücksichtigung der Daten aus dem Aufnahmeverfahren wurde dann jeweils eine Modellklasse mit 20 bis 23 Schülern gebildet. Zudem wurden pro Schuljahr am Deutschhaus-Gymnasium zwischen 5 und 10 Quereinsteiger angemeldet, die Interesse an einem Wechsel in eine Modellklasse höherer Jahrgangsstufen hatten. Etwa die Hälfte davon konnte jeweils aufgenommen werden.

Detaillierte Informationen zu den bayerischen Modellklassen und ihrer Konzeption findet man im Artikel von CRONENBERG (2010).

Bestenförderung an Realschulen: Talentklassen

Derzeit arbeitet das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus an der Weiterentwicklung der sogenannten Talentklassen an bayerischen Realschulen. Das Projekt wird von Prof. Dr. Werner Wiater, Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg, wissenschaftlich begleitet und beruht auf folgenden Eckpunkten:

- Die weiterentwickelte Variante der Talentklasse hat dabei nicht den zeitlichen Gewinn im Fokus, sondern soll für die besonders begabten Schüler ein **breiteres Bildungsangebot** bieten, durch das sie in besonderem Maße gefördert und gefordert werden können.
- In diesen Talentklassen können die Schüler von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe einen Zusatzkurs belegen und **am Ende ein zusätzliches Abschlussprüfungsfach** absolvieren.
 - Im Bereich der **Fremdsprachen** können sich die Schüler zusätzliche sprachliche Qualifikationen erwerben, die hervorragende Voraussetzungen für die FOS 13, aber auch für Einführungsklasse am Gymnasium bzw. den Übertritt an das Gymnasium oder für die berufliche Ausbildung bieten.
 - Aber auch im **naturwissenschaftlichen** oder **wirtschaftlichen** Bereich ist das Zusatzfach in der Abschlussprüfung ein wesentlicher Vorteil sowohl in der beruflichen als auch in der schulischen Weiterbildung.

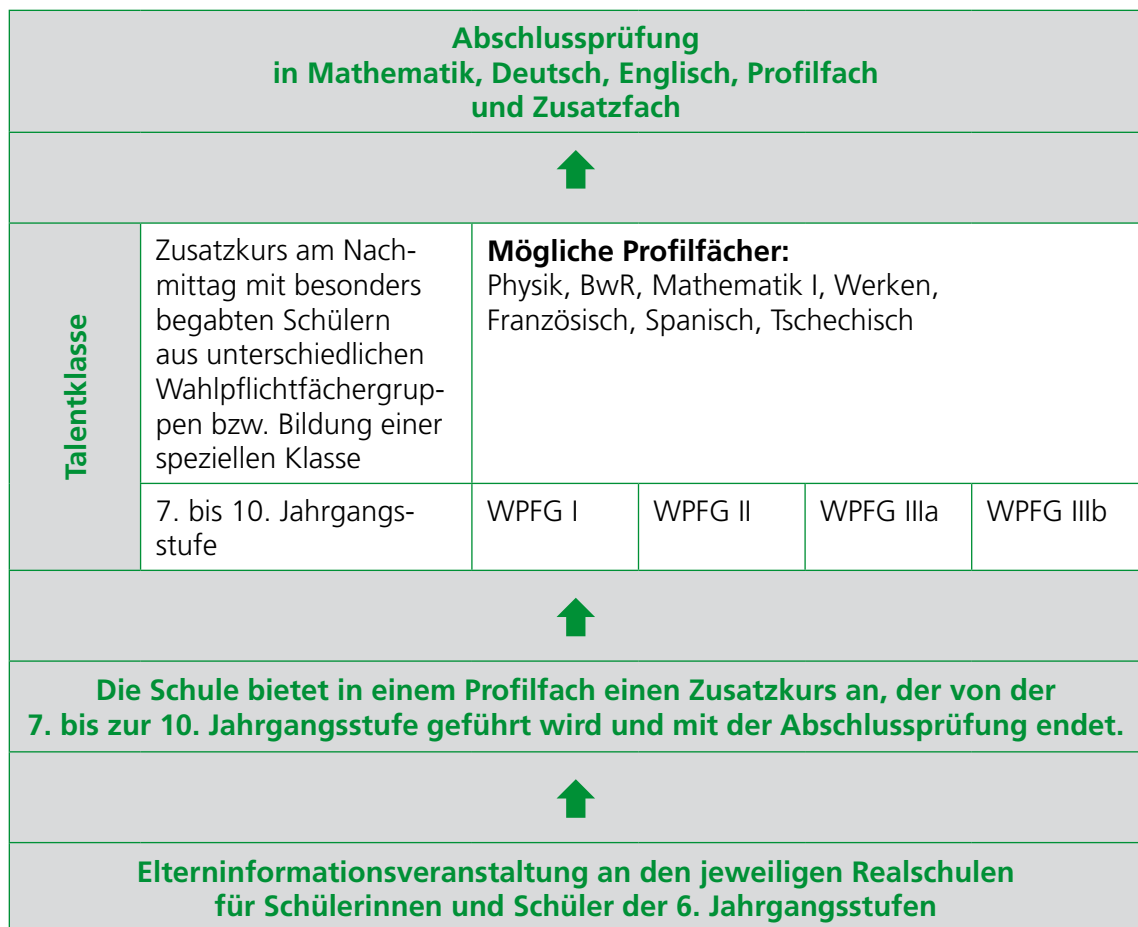


Abb. 7: Konzept zur besten Förderung an der Realschule ab dem Schuljahr 2011/12, BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011)

- Die Schülerzahl der Talentklassen/Talentgruppen soll zwischen 14 und 25 Schülern pro Klasse liegen.
- Für die Aufnahme in die Talentklassen/-gruppen gelten folgende Kriterien:
 - In allen Fächern des Jahreszeugnisses der 6. Jahrgangsstufe ist ein Gesamtnotenschnitt von 2,5 zu fordern, wobei kein Unterrichtsfach schlechter als befriedigend sein soll.
 - Bei den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik soll höchstens ein Fach die Note befriedigend sein.
 - Zusätzlich zu den Voraussetzungen der Zeugnisnoten soll ein Bericht erstellt werden, der die Lern- und Leistungsentwicklung des in Frage kommenden Schülers positiv bewertet und von der Klassenkonferenz bestätigt ist. Der Bericht über die Lern- und Leistungsentwicklung des Schülers sollte die vier traditionellen Kompetenzen *Sachkompetenz*, *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Methodenkompetenz* berücksichtigen.
- Insgesamt und vor allem bei Grenzfällen wird das Gesamtbild des Schülers bzw. der Schülerin in Betracht gezogen. Die Notengrenzen können dabei geringfügig überschritten werden.
- Für die vorläufige Aufnahme ist das Zwischenzeugnis ausschlaggebend. Entscheidend für die endgültige Aufnahme sind die Leistungen im Jahreszeugnis der 6. Jahrgangsstufe.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Bemerkung im Zeugnis über den Besuch der Talentklasse bzw. Talentgruppe.

7.2 Integrative Förderung von Begabten

Integrative Förderung von besonders Begabten an bayerischen Realschulen

Im Rahmen der individuellen Förderung stellen Talentkurse an der bayerischen Realschule einen wichtigen Baustein dar. Sie tragen zur Ausbildung des Schulprofils der bayerischen Realschule bei. Talentkurse richten sich an besonders Talentierte und Begabte. Ziel ist es, allen Realschülern optimale Bedingungen zur Nutzung ihrer Chancen und Begabungen bieten zu können. Die in den Kursblöcken vermittelten Lerninhalte können sich am gültigen Lehrplan orientieren, sollen aber über Lehrplaninhalte hinausgehen.

Umsetzungsmöglichkeit der Talentkurse

Zugangs-berechtigung	besonderes Talent in diesem Fach (z. B. gute bis sehr gute Noten) und/oder Empfehlung der Lehrkraft (hohes intellektuelles Denkvermögen, breite Interessensausrichtung, große Lern- und Leistungsbereitschaft, herausragende Sozialkompetenz)
Dauer	Blockunterricht (z. B. 14 UStd. in 6–8 Wochen; 7 UStd. in 3–4 Wochen)
Bereiche	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachen (Deutsch, Fremdsprachen) • Mathematik/Naturwissenschaften • Musisch-ästhetischer Bereich • Wirtschafts- u. Gesellschaftswissenschaften
Anreize	<ul style="list-style-type: none"> • Zertifikat bzw. Zeugnisbemerkung • Präsentation der Ergebnisse in und außerhalb der Schule • Exkursionen während oder am Ende des Kurses • Einbindung von Eltern, Firmen, Institutionen, Autoren, Trainern usw.
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Schulen entscheiden, wie viele Kursblöcke sie anbieten. • Jahrgangsstufenübergreifende Blöcke bieten sich an, um genügend Schüler gewinnen zu können. • Den Schulen sollten alle gestalterischen Freiheiten zugestanden werden, eine Gängelung durch fertig ausgearbeitete Konzepte ist eher kontraproduktiv.

Die bayerischen Realschulen richten Talentkurse in eigener Verantwortung ein. Die Teilnahme von Schülern wird statistisch nicht erfasst. Anregungen für konkrete Kursangebote finden sich in Baustein 5.

Integrative Hochbegabtenförderung an bayerischen Gymnasien

Statistisch erfasst wird in Bayern die integrative Förderung von begabten Schülern an Gymnasien, wenn sie an folgenden Fördermaßnahmen teilnehmen:

- Schulübergreifende Fördermodelle, u. a. spezielle Kurse der Schülerakademien
- Plus- und Förderkurse an einzelnen Schulen
- Frühstudium

Die folgende Abbildung gibt wieder, wie viele Schüler (nach Dienststellen der Ministerialbeauftragten unterteilt) im Schuljahr 2009/10 an Fördermodellen und Plus-/Förderkursen teilgenommen haben:

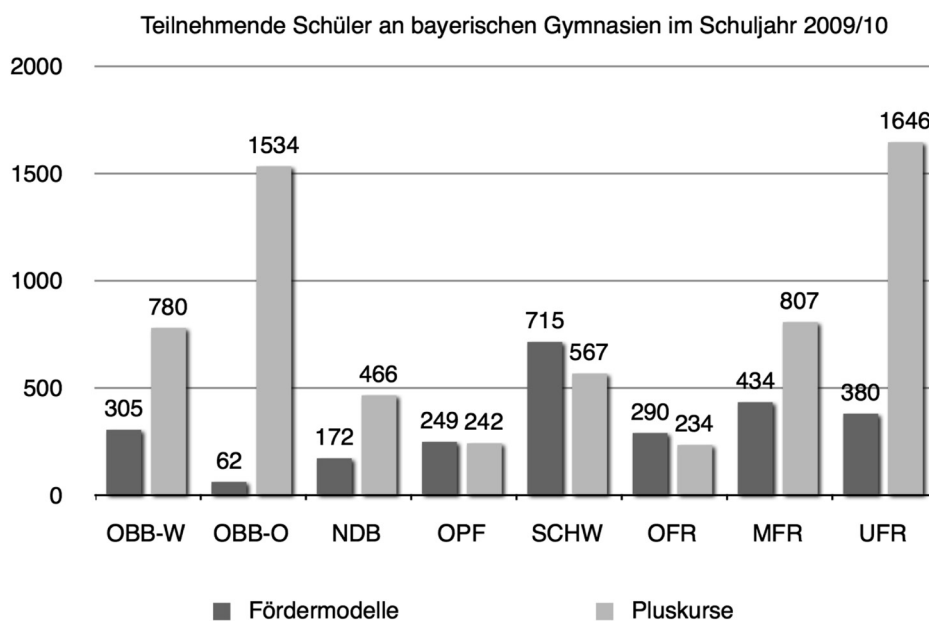


Abb. 8: Teilnahme an Fördermodellen und Plus-/Förderkursen, BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011), Grafik: Ulf CRONENBERG

Bayernweit lag die Anzahl der Gymnasiasten, die an Förderkursen teilgenommen haben, im Schuljahr 2009/10 insgesamt bei 6.946 (bei einer Gesamtschülerzahl von 384.581). Im Vorjahr waren es vergleichbar viele Schüler (2007/08: 6.599 von 377.363 Schülern).

Seit einigen Jahren gibt es in Bayern für Schüler (in der Regel ab der 10. Jahrgangsstufe) die Möglichkeit, an einer Universität oder Hochschule ein Frühstudium aufzunehmen. Auch hierfür liegen Zahlen vor (wieder nach MB-Dienststellen aufgeteilt):

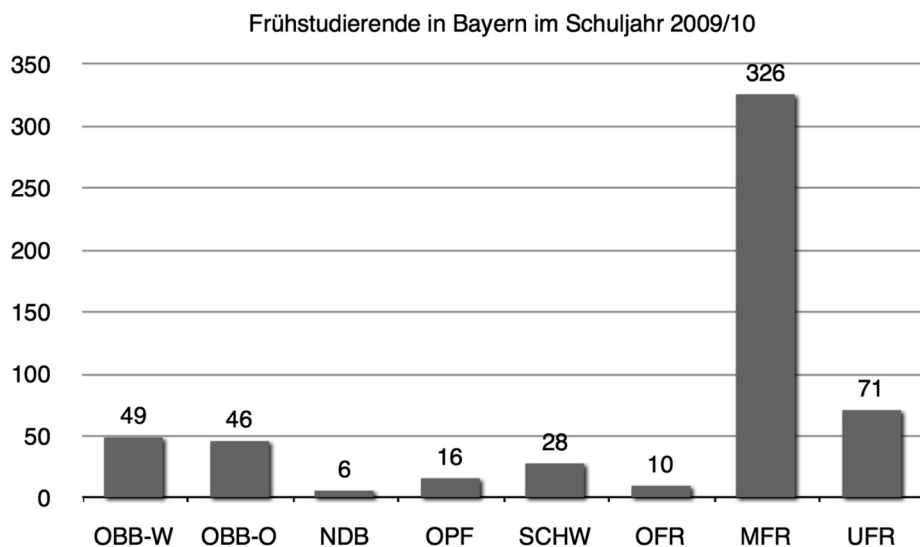


Abb. 9: Teilnahme am Frühstudium, Quelle: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011),
 Grafik: Ulf CRONENBERG

Die Gesamtzahl von 552 Frühstudierenden im Schuljahr 2009/10 (im Schuljahr 2008/09 waren es 310 Schüler) unterteilt sich wie folgt nach Jahrgangsstufen:

- 9. Jahrgangsstufe: 4 Schüler
- 10. Jahrgangsstufe: 136 Schüler
- 11. Jahrgangsstufe: 148 Schüler
- 12. Jahrgangsstufe: 146 Schüler
- 13. Jahrgangsstufe: 118 Schüler

7.3 Überspringen einer Jahrgangsstufe an bayerischen Schulen

Das Überspringen einer Jahrgangsstufe zählt ebenso wie die bisher aufgeführten Daten zu den Fördermöglichkeiten für besonders begabte Schüler. Auch hierfür liegen für das Schuljahr 2009/10 Zahlen vor:

Anzahl der Schüler, die zum Schuljahr 2009/10 mind. eine Jahrgangsstufe übersprungen haben, nach aktuell besuchter Schulart

Im Schuljahr 2009/10 besuchte Schulart	Überspringen		Zahl der Überspringer	davon	
	von Jahrgangsstufe ... im Schuljahr 2008/09	in die Jahrgangsstufe ... im Schuljahr 2009/10		männlich	weiblich
Grundschule	-	2	1	1	-
	1	3	103	68	35
	2	4	50	31	19
	Grundschule insgesamt		154	100	54
Gymnasium	3	5	32	19	13
	4	6	1	1	-
	5	7	1	1	-
	6	8	7	3	4
	7	9	6	2	4
	8	10	7	2	5
	9	11	1	1	-
	10	12	39	21	18
Gymnasium insgesamt		94	50	44	
Realschule	5	7	3	2	1
	6	8	38	10	28
	8	10	1	1	-
	Realschule insgesamt		42	13	29
Wirtschaftsschule	8	10	2	1	1
	Wirtschaftsschule insgesamt		2	1	1
Freie Waldorfschule	11	13	1	1	-
	Freie Waldorfschule insgesamt		1	1	-
zusammen			293	165	128

Abb. 10: Anzahl der Überspringer, BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011)

7.4 Beratungsanlässe zum Thema Hochbegabung in Bayern

Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen berichten jedes Jahr in einem Tätigkeitsbericht über ihre Arbeit, in dem u. a. die Anlässe der Beratungen aufgeführt sind. Als Kategorie wird dabei auch das Thema Hochbegabung genannt. Die folgenden Zahlen sind der bisher unveröffentlichten Auswertung der Tätigkeitsberichte des Schuljahrs 2008/09 entnommen. Unterschieden werden im Folgenden Hochbegabungsfälle bei Beratungslehrkräften und bei Schulpsychologen.

Beratungslehrkräfte

Im Schuljahr 2008/09 wurden in den Tätigkeitsberichten absolut rund 1.400 Beratungsfälle genannt, bei denen es um das Thema Hochbegabung ging. 400 entfielen dabei auf Gymnasien, 52 auf Realschulen und 900 auf Volksschulen. Das entspricht einer durchschnittlichen

Zahl von etwa einem Hochbegabungsfall pro Beratungslehrkraft. Der Anteil der Hochbegabtenberatungsfälle an allen Einzelberatungen mit Schülern und Eltern, die Beratungslehrkräfte durchführten, belief sich auf 1,2 %, bei der pädagogisch-psychologischen Beratung (also im schulischen Kontext) waren es 2,5 %.

Schulpsychologen

Im Schuljahr 2008/09 wurden bei Schulpsychologen absolut rund 1.700 Hochbegabungsfälle gezählt (600 an Gymnasien, 81 an Realschulen, 1.000 an Volksschulen). Damit hatte im Durchschnitt jeder Schulpsychologe in Schuljahr 2008/09 ca. drei Hochbegabungsfälle zu bearbeiten. Dies entsprach 4,3 % der Einzelberatungsfälle mit Eltern und Schülern sowie 5 % der Fälle in der pädagogisch-psychologischen Beratung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Thema Hochbegabung mehr als ein Nebenthema in der Beratungstätigkeit von Beratungslehrkräften und Schulpsychologen ist.

8. Literaturangaben

- CRONENBERG, U. (2010). Modellklassen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Bayern. Handbuch der Schulberatung (Ergänzungslieferung Nr. 32, Februar 2010). München: Olzog.
- GAGNÉ, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: K. A. HELLER, F. J. MÖNKES & A. H. PASSOW (Hrsg.). International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (S. 69–87). Oxford: Pergamon.
- GAGNÉ, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: K. A. HELLER et al. (Hrsg.): International Handbook of Giftedness and Talent (2. Aufl.) (S. 67–93). Oxford: Pergamon.
- GARDNER, H. E. (1983): Frames of Mind, The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- GRASSINGER, R. (2009). Begabungsförderung im schulischen Alltag aus Sicht der Expertiseforschung. Handbuch der Schulberatung (11/2009). München: Olzog.
- HELLER, K. A. (1994). Können wir zur Erklärung außergewöhnlicher Schul-, Studien- und Berufsleistungen auf das hypothetische Konstrukt „Kreativität“ verzichten? Empirische Pädagogik, 8, S. 361–398.
- HELLER, K. A. (Hrsg.). (2000). Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (2. vollst. überarb. Auflage). Bern u. a.: Huber.
- MÖNKES, F. (1990). Hochbegabtenförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27, S. 243–250.
- RENZULLI, J. (1979). What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- ROHRMANN, S. & ROHRMANN, T. (2005). Hochbegabte Kinder und Jugendliche: Diagnostik - Förderung - Beratung. München u. a.: Reinhardt.
- ROST, D. H. (2000). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.
- ROST, D. H. (Hrsg.). (2009). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- ROST, D. H. & HANSES P. (2000). Selbstkonzept. In: D.H. ROST (Hrsg.) Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.

- ROST, D. H. & FREUND-BRAIER, I. (2000). Persönlichkeitsmerkmale. In: D.H. ROST (Hrsg.) Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.
- SPARFELDT, J. R., ROST, D. H. & LEMME, J. J. (2009). Hochbegabung und Hochbegabte. Besondere Kinder und Jugendliche in besonderen Situationen? Schulverwaltung Spezial 01/2009.
- SPEARMAN, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, S. 201–293.
- STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR (2004). Besondere Begabungen an bayrischen Grundschulen finden und fördern. München.

Internetquelle

Wikipedia Deutschland: www.wikipedia.de (Stand Oktober 2010) – Stichworte: Hochbegabung, Intelligenz, Intelligenztheorie, Marburger Hochbegabtenprojekt, Theorie der multiplen Intelligenzen

HELGA ULBRICHT*

Baustein 2: Identifikation von Begabungen im Unterricht

	Seite
1. Qualität der Identifikation von Begabungen im Unterricht	38
2. Identifikation von besonderen Begabungen	43
3. Instrumente und Kompetenzen, besondere Begabungen zu erkennen	48
4. Besondere Probleme beim Erkennen besonders Begabter durch Lehrkräfte	50
5. Verhaltensmerkmale besonders begabter und hochbegabter Schüler	53
5.1 Merkmale zur Erkennung besonders begabter Kinder in der Schule.....	54
5.2 Verhaltensprofile	55
5.3 Zusammenstellung von Verhaltensmerkmalen nach verschiedenen Konzepten ...	59
6. Charakteristika hochbegabter Underachiever (Minderleister)	61
7. Literaturangaben	64

Von der Grundschullehrerin des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog wird folgende Anekdote erzählt: Als man sie fragte, ob er ein begabter Schüler gewesen sei, antwortete sie: „Ich denke schon. Aber wenn ich gewusst hätte, dass er später einmal Bundespräsident wird, hätte ich ihn sicher noch mehr gefördert.“

Rückwirkend lassen sich Begabungen leicht nachvollziehen, doch im Schulalltag, vor vielleicht 30 Schülern in der Klasse, ist es eine große Herausforderung für die Lehrkraft, individuelle Begabungen zu erkennen und sie dann auch noch angemessen zu fördern. Gleichzeitig ist es dringend erforderlich, Begabungen rechtzeitig zu erfassen und zu fördern, z. B. um die Entwicklung zum „Underachiever“ zu verhindern. Eine Identifikation Hochbegabter durch Lehrkräfte im Kontext Schule – sei es zur Erklärung von Unterrichtsbeobachtungen, zu Förderzwecken, zur Vorbereitung von Elterngesprächen oder als Grundlage für Überweisung an den Schulpsychologen – ist aber nur mit fundierten Kenntnissen und ggf. in Zusammenarbeit mit Schulpsychologen oder Psychologen möglich.

* unter Verwendung des Bausteins 3 ‚Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht‘ (Franz Knoll) aus dem ISB-Ordner ‚Besondere Begabungen an Grundschulen finden und fördern‘

Wie komplex die Diagnose besonderer Begabungen sein kann, welche unterschiedlichen Konzepte der Einschätzung zugrunde liegen und wie selbst erfahrene Diagnostiker sich in der Interpretation der Ergebnisse schwer tun, ist in Baustein 1 und 3 näher ausgeführt.

Albert ZIEGLER (2003) fasst die Forschungslage zur Identifikation von Begabungen in drei Punkten zusammen:

- *Erstens besteht Konsens, dass eine zuverlässige **Identifikation Hochbegabter nur von Experten** geleistet werden kann, doch verlangt gerade dieses Anwendungsfeld eine sehr enge Kooperation mit Praktikern (Lehrkräften, Kindergartenbetreuern, Eltern), denen es in den meisten Fällen obliegt, ohne besondere Fachkenntnisse eine Erstdiagnose zu stellen und potentielle Hochbegabte an die Experten weiterzuvermitteln.*
- *Zweitens existiert **keine allgemein verbindliche Definition von Hochbegabung**, so dass je nach Verständnis dieses Konstrukts die konkrete Identifikation sehr unterschiedlich aussehen kann.*
- *Drittens ist die **Identifikation vom jeweiligen Identifikationszweck** abhängig. Beispielsweise müssen völlig andere Identifikationskriterien angelegt werden, wenn mathematisch begabte Schüler für die Teilnahme an Mathematikarbeitsgemeinschaften an der Schule oder für die Teilnahme am Team der Mathematikolympiade ausgewählt werden sollen.*

(ZIEGLER 2003, S. 8)

Begabungsdagnostik im engeren Sinn, also die Testdiagnostik, die Anamnese und Exploration sowie systematische Beobachtungsverfahren gehört in die Hände von Experten (Psychologen, Schulpsychologen). Dagegen zählt die Identifikation im Hinblick auf die Einleitung weiterer diagnostischer Schritte zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft, zumal diese häufig zu den wichtigsten außerfamiliären Kontaktpersonen der Kinder und Jugendlichen zählt. Eine frühzeitige Identifikation durch Lehrkräfte ist für die Betroffenen von großem Nutzen, um Unterforderung und deren Folgen zu vermeiden sowie eine gezielte Förderung und Weiterentwicklung zu ermöglichen.

1. Qualität der Identifikation von Begabungen im Unterricht

Lehrkräfte spielen weltweit – wie Untersuchungen zeigen – bei der Identifikation und Benennung von begabten Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Rolle. Sie geben wichtige Informationen an die Eltern und treffen häufig die Auswahl für eine Benennung zu speziellen Förderangeboten.

Allerdings wird die Identifikationskompetenz von Lehrkräften in der Literatur kontrovers diskutiert. In der Regel können sie intelligente Kinder erkennen, vor allem dann, wenn diese gute Leistungen zeigen. Demgegenüber werden vor allem Intelligenzspitzen und -schwächen kaum erkannt.

Ernst HANY (1999) nennt folgende Hauptkriterien, die Lehrkräfte bei der Identifikation leiten:

Viele Lehrer erkennen Hochbegabung dann,

- *wenn diese Begabung sich in schulisch relevanten Domänen äußert, also beispielsweise sprachlicher oder mathematischer Natur ist;*
- *wenn sie möglichst breit ist, das heißt, sich in vielen Bereichen gleichermaßen manifestiert;*
- *wenn sie in einem erwartungsmäßigen sozialen Setting auftritt, d. h.*
 - *sich in einer leistungsinteressierten Familie entwickelt,*
 - *in allgemein anerkannten Leistungsbereichen produktiv realisiert*
 - *mit positiven sozialen Eigenschaften des begabten Kindes (z. B. Leistungsmotivation, Verantwortungsbewusstsein, soziale Sensibilität) einhergeht.*

Je mehr dieser Merkmale fehlen, desto ungenauer fällt die Begabungseinschätzung des Lehrers aus.

(HANY 1999 S. 16)

Es gilt mit HANY, die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte zu verbessern und deren Blick für die besonderen Stärken ihrer Schüler zu schärfen, indem durch neue Perspektiven bisher unbeachtete Seiten betrachtet werden. Denn die Beobachtungen und Einschätzungen durch die Lehrkraft sind ein wichtiger Baustein in der diagnostischen Begleitung von besonders begabten Schülern.

Exkurs: Das Lehrerurteil

Neben den Eltern sind Lehrkräfte die intensivsten Beobachter und Begleiter der kognitiven Entwicklung und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. So kann man annehmen, dass Lehrkräfte zu den denkbar besten Experten für Begabungsbeurteilungen gehören.

Nach LUKESCH (1998) werden Urteile über Eigenschaften von Schülern – wie auch bei jeder anderen Alltagsinteraktion – ganz automatisch gefällt. Dabei werden nicht selten Begriffe unreflektiert verwendet, bei denen es sich um psychologische Konstrukte handelt, über die zum Teil differenzierte Theorien bestehen. Die qualitative und quantitative Einschätzung dieser Konstrukte erfordert umfangreiche Kenntnisse von validen Indikatoren, denn Konstrukte sind nicht direkt beobachtbar, sondern können nur aus beobachtbarem Verhalten erschlossen werden.

Dieser Urteils- oder Schlussvorgang ist von LUKESCH (1998, zit. nach BRUNSWIK 1956) in einem sog. „*Linsenmodell*“ (S. 163) veranschaulicht worden. Der Beurteiler verwendet demnach ein Bündel beobachtbarer („proximaler“) Merkmale, um nicht direkt beobachtbare Eigenschaften („distale“ Merkmale) zu erschließen. Die Gültigkeit einer getroffenen Aussage hängt nach LUKESCH (1998) in der Regel von der wissenschaftlichen Begründung oder Validität der verwendeten beobachtbaren Merkmale ab.

Im Rahmen des **Intelligenz-Konstrukts** kann man sich das Linsenmodell so vorstellen:

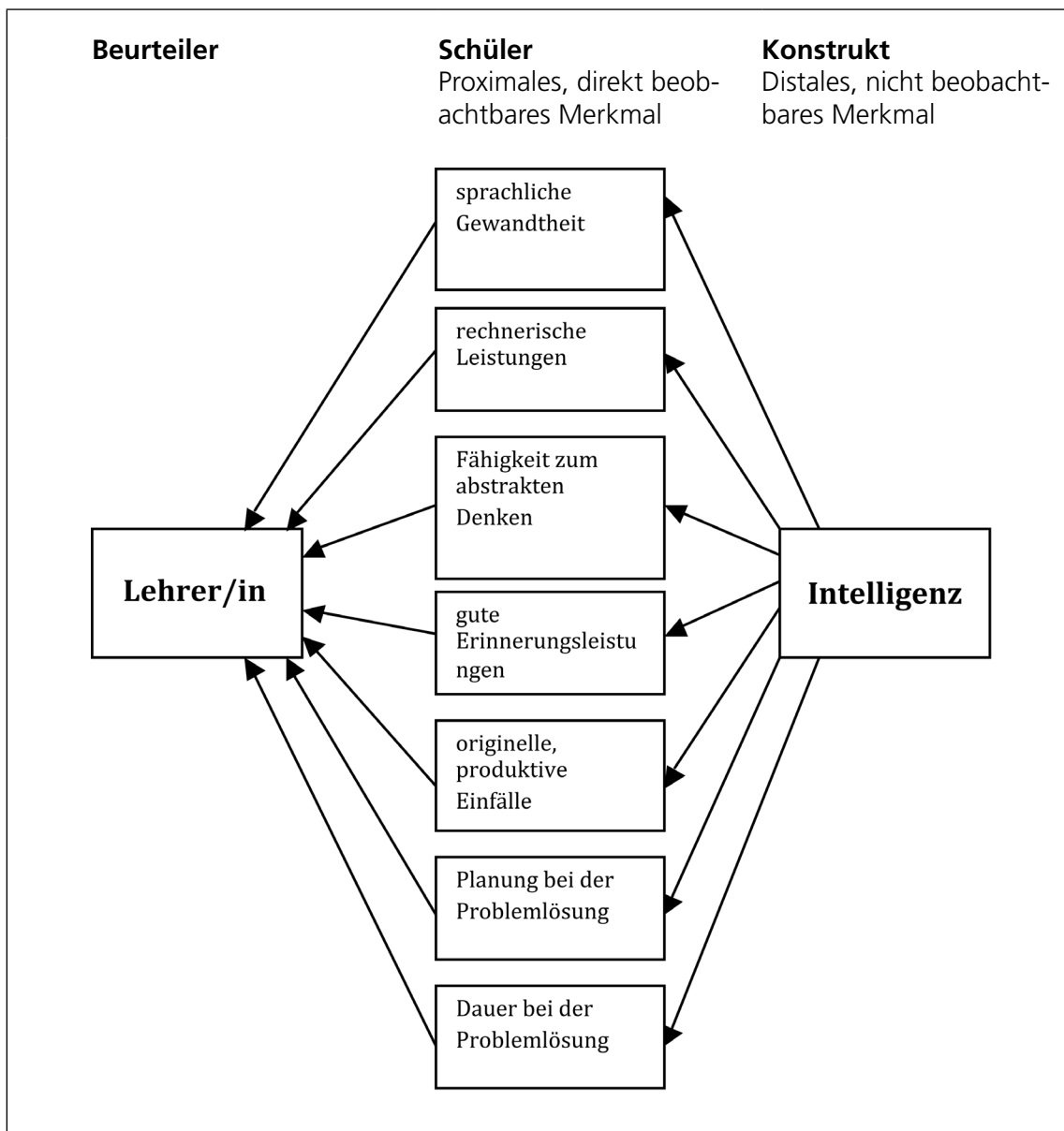


Abb 1: Linsenmodell zum Intelligenzkonstrukt nach BRUNSWIK (1956)

Ein weiterer Einschätzungsbereich neben der Intelligenz könnte z. B. die Kreativität sein, d.h. eine Lehrkraft müsste nach dem BRUNSWIK'schen Linsenmodell folgende Merkmale erkennen und beobachten, um auf das **Konstrukt ‚Kreativität‘** zu schließen. Die Kriterien für das Konstrukt Kreativität sind dem Erfassungsblatt „Informationen zum Ausfüllen der Listen über die Lehrereinschätzung“ aus der Münchner Testbatterie für Hochbegabte (MHBT) (HELLER & PERLETH, 1999) entnommen (s. Checklisten zur Identifizierung von besonders Begabten auf der Homepage des ISB).

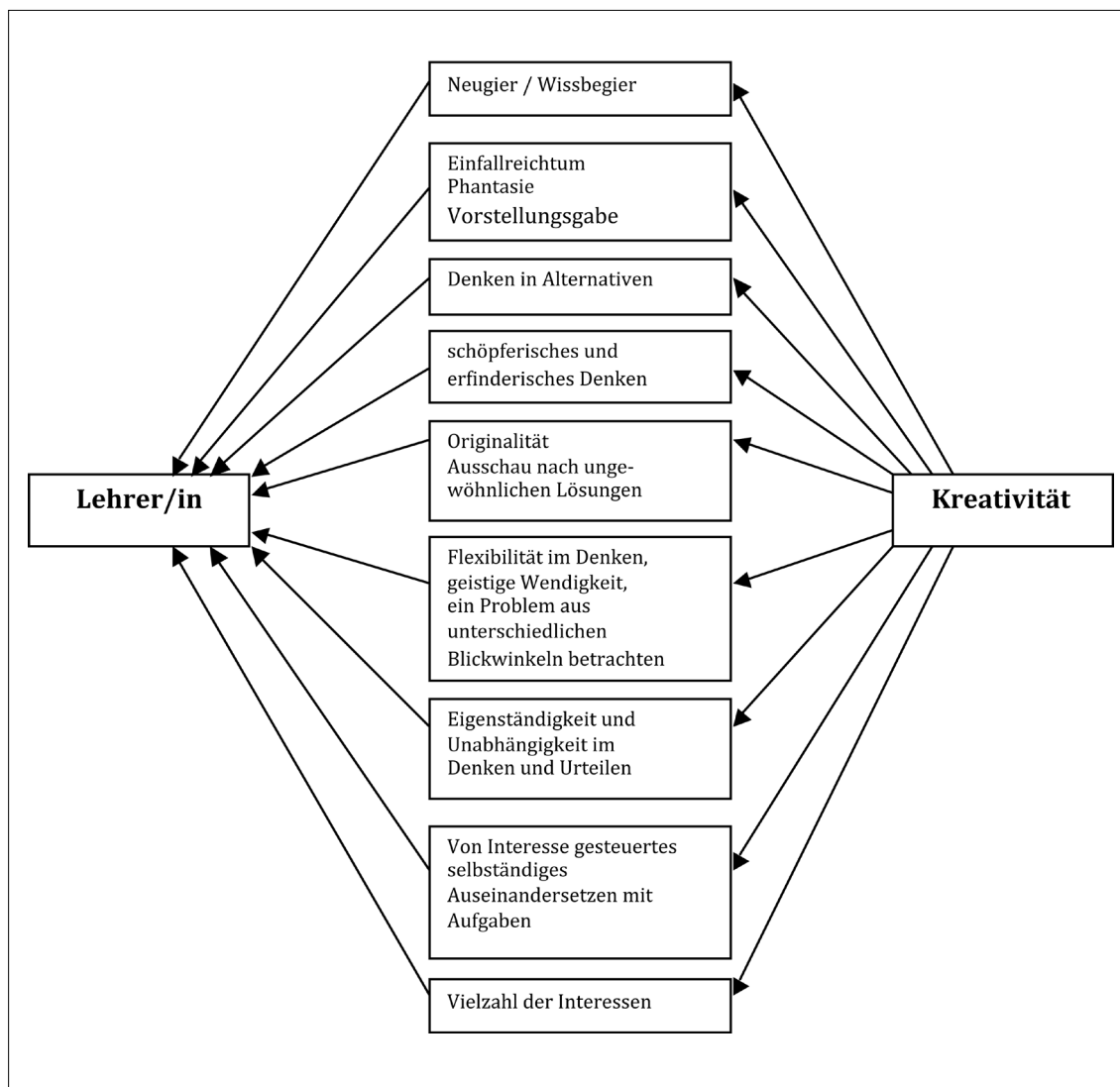


Abb 2: Linsenmodell zum Konstrukt Kreativität nach BRUNSWIK (1956)

Betrachtet man die einzelnen Indikatoren genauer, fällt auf, dass sie noch operationalisiert werden müssen, um sie als konkretes „Verhalten“ beobachten zu können.

Das Lehrerurteil in Bezug auf Hochbegabung unterliegt weiterhin vielfältigen Einflüssen, die es verzerren oder verfälschen können.

Häufige Fehlerquellen

- Stereotype
- unzutreffende Vorstellungen über Hochbegabung
- zu starke Orientierung an den Schulnoten
- zu starke Orientierung am Klassen- oder Schulstandard
- Unterschätzung von Mädchen
- Unterschätzung von Kindern mit abweichendem ethnischen Hintergrund oder aus bildungsschwachen Elternhäusern

Weiterhin wird genannt,

- dass in der Regel sprachlich begabte Kinder eher erkannt werden als mathematisch-naturwissenschaftlich begabte Kinder und
- dass Lehrer sich bei begabten Kindern mit Lernschwierigkeiten eher an ihren Schwierigkeiten als an ihren Stärken orientieren.

Nach HELLER (2001) sind bei Selektionsentscheidungen – wie dem Identifizieren besonderer Begabungen – prinzipiell zwei Fehlertypen (falsch positive und falsch negative) relevant:

- **Alpha-Fehler** (falsch positiv): Ein Kind wird als hoch- oder besonders begabt identifiziert, obwohl es tatsächlich nicht hochbegabt ist. Das ist besonders dann ein Problem, wenn daraufhin Maßnahmen erfolgen, wie z. B. eine vorzeitige Einschulung, Überspringen etc., die mit „psychischen Kosten“ (ROST, 2002, S. 24) verbunden sind, wie z. B. eine massive Überforderung.
- **Beta-Fehler** (falsch negativ): Hochbegabung wird nicht erkannt, d. h. ein hochbegabter Bewerber bleibt z. B. vom gewünschten Förderkurs ausgeschlossen, oder er hat „innerlich gekündigt“ (ROST, 2002, S. 24), weil es ihm langweilig war. Er interessiert sich nicht mehr für Schule und sinkt in seinen Leistungen ab bis hin zum Schulversagen.

	Schüler erweist sich als nicht hochbegabt	Schüler erweist sich als hochbegabt
als hochbegabt identifiziert	<i>Alpha-Fehler</i>	korrekte Identifizierung
als nicht hochbegabt identifiziert	korrekte Identifizierung	<i>Beta-Fehler</i>

Da beide Fehlerrisiken nicht gleichzeitig reduziert werden können, wird man nach HELLER (2001) je nach Ziel und Funktion der Diagnose die kritischen Testwerte z. B. verschärfen und damit die Zahl der Alpha-Fehler reduzieren (bei zwangsläufigem Anstieg der Anzahl der Beta-Fehler). Während bei **institutionellen Entscheidungen** gewöhnlich nach Verringerung des Alpha-Fehlers getrachtet wird, sollte unter dem **individuellen Nutzenaspekt** vorrangig der Beta-Fehler minimalisiert werden. Durch einen sukzessiven – anstelle eines einstufigen – Entscheidungsprozess können die genannten Fehlerrisiken verringert werden (s. Punkt 2).

Die Einschätzung und Bevorzugung einer bestimmten Fehlerkategorie dürfte bei Lehrkräften ressourcenorientiert sein. Falls die Aufnahmekapazitäten für eine bestimmte Maßnahme

hoch sind, dürfte der Alpha-Fehler aus pädagogischer Sicht vorherrschen, falls nur wenige Schüler für eine bestimmte Maßnahme auszuwählen sind, eher der Beta-Fehler.

Für die Identifizierung besonderer Begabungen in der Schule empfiehlt sich (HELLER, 2001) eine **sequentielle Entscheidungsstrategie**:

- Zunächst wird in einem Screening mit Hilfe von relativ unscharfen Checklisten, Beobachtungstechniken oder Ratings eine merkmalsbreite Begabungserfassung (Grobauslese) angestrebt, wobei möglichst keine Begabungen unerkannt bleiben, d. h. „verloren gehen“ sollen. Dieses bedeutet aber folgerichtig, dass in dieser ersten Grobauslese noch relativ viele Kinder mit normalen oder durchschnittlichen Begabungen sein können. Man geht somit bewusst das Risiko erster Art (Fehlertyp Alpha = falsche positive Entscheidung) ein.
- In einem zweiten und dritten Schritt werden zunehmend messgenauere, aber bereichsspezifischere Diagnoseinstrumente (z. B. Fähigkeitstests) eingesetzt. Zugleich verringert sich damit das Risiko zweiter Art (Fehlertyp Beta = falsche negative Entscheidung), wodurch die Gefahr fehlerhafter Etikettierungen minimalisiert werden kann.

Auch wenn das Thema Hochbegabung inzwischen in der Ausbildung aufgegriffen wird, sind viele Lehrkräfte noch nicht ausreichend auf die Aufgabe, Hochbegabte zu identifizieren, vorbereitet. Mit Hilfe von Fortbildungsmaßnahmen und unter Einsatz von Checklisten oder Ratingskalen sollte es jedoch gelingen, die Treffsicherheit des Lehrerurteils merklich zu steigern.

2. Identifikation von besonderen Begabungen

Wenn man von der Möglichkeit spricht, besondere oder hohe Begabungen erkennen zu können, so impliziert dies eine klare Abgrenzbarkeit der „besonderen“ Begabungen von den „normalen“ Begabungen oder, wie es FELS (1999, S. 118) formuliert, *dass man sich hierunter eine homogene Gruppe von Merkmalsträgern, quasi Prototypen vorstellt, die man mit Hilfe eines Identifikationsverfahrens lediglich auffinden müsste.*

Die tatsächliche Variabilität und Vielfalt hoher oder besonderer Begabungen ergibt sich demgegenüber aus der Anzahl sinnvoll unterscheidbarer psychologischer Leistungen und kultureller Leistungsbereiche. In der Begabungsdiskussion wird zwischen so genannter Kompetenz einerseits und Performanz andererseits unterschieden.

- **Performanz** ist die auf Grund einer Begabung erbrachte Leistung.
- Unter **Kompetenz** versteht man die prinzipiell vorhandene Begabung, also das Leistungsvermögen, das noch nicht in Leistungen/Leistungsergebnisse/-produkte umgesetzt ist.

Da sich Kompetenz nicht unbedingt in Performanz niederschlagen muss, wird zwischen Hochbegabten und Hochleistenden unterschieden (REICHLER, 2003).

Nach ROST (2002) ist also die Gleichsetzung von Begabung und Leistung problematisch, da zwar einerseits jeder Leistung ein entsprechendes Potenzial zu Grunde liegt, die Umsetzung eines Potenzials in konkrete und aktuelle Leistungen aber von zahlreichen Drittvariablen (Moderatorvariablen nach HELLER (2001); s. Baustein 1 Punkt 3.2) abhängt, wie Motivation, Arbeitsverhalten, Angst, Interesse etc. So fordert ROST (2002) von der Hochbegabungs-

forschung eine genaue Trennung von Performanz (Leistung) und Kompetenz (Fähigkeit, Begabung), da sie sonst latente mit manifesten Variablen vermische. Hier ist aber auch grundsätzlich das Problem aller Diagnostiker angesprochen, besonders das der Lehrkräfte ohne vertiefte Kenntnisse in der Diagnostik: aus einer wie auch immer gearteten, realisierten Leistung (Performanz) auf die zu Grunde liegende Begabung (Kompetenz) zu schließen, besonders dann, wenn die Leistungen nur durchschnittlich sind.

Zudem sind die Definitionen hinsichtlich der Kompetenzen, die eine Hochbegabung oder besondere Begabungen konstituieren können, alles andere als einheitlich: Manche Forscher lassen nur die „klassische Intelligenz“ gelten, andere auch künstlerische, sportliche oder soziale Begabungen (REICHLÉ, 2003).

Die Bestimmung der zu untersuchenden Personmerkmale bei der Identifikation hochbegabter Personen muss sich nach HELLER (2001) naturgemäß an der zugrundeliegenden **Hochbegabungsdefinition** orientieren. So würde man je nach Generalität bzw. Spezifität des Hochbegabungsmodells eher übergreifende oder eher bereichsspezifische Fähigkeiten intelligenten Handelns zur Untersuchung auswählen. Dabei seien nach HELLER (2001) Extreme in beiden Richtungen ungünstig.

Für den schulischen Bereich richtet sich die Schwerpunktsetzung in der Regel nach folgenden Zwecken:

- Identifikation von Begabten zur individuellen Förderung und Rückmeldung an die Eltern
- Auswahl von Schülern für spezielle Förderangebote

Dazu empfiehlt sich das Münchner Hochbegabungsmodell, das auf dem mehrdimensionalen Begabungskonzept von HELLER (2001) beruht und schon in Baustein 2 vorgestellt wird. Es systematisiert die einzelnen Faktoren, die bei vielen Checklisten und Ratingskalen direkt oder indirekt eine Rolle spielen.

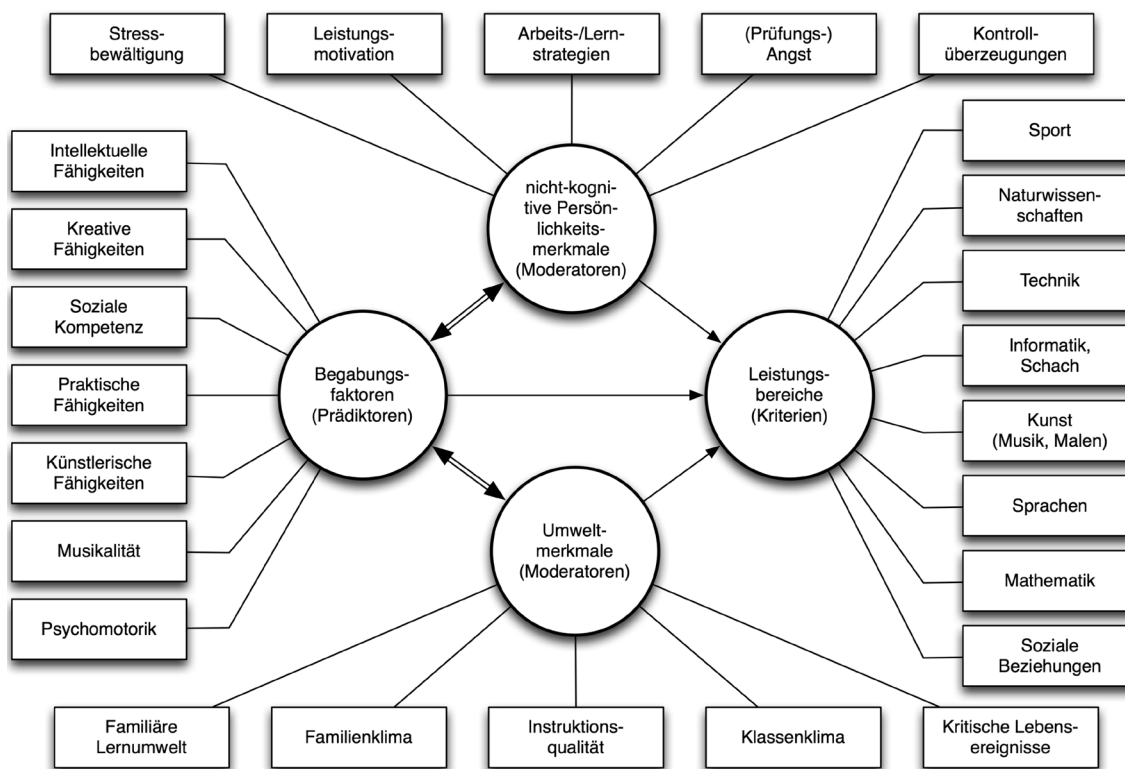


Abb. 3: Münchner Hochbegabungsmodell von Kurt HELLER (2000), Grafik: Ulf CRONENBERG

Im konkreten Fall ist ein an HELLER (2001) orientierter Diagnostiker bemüht, alle verfügbaren Informationsquellen auszuschöpfen, um möglichst viele Daten entsprechend dem zugrundeliegenden Hochbegabungsmodell zu erhalten: **Life-, Questionnaire- und Testdaten**. Unter den Voraussetzungen der Operationalisierung beobachtbarer Verhaltensmerkmale bzw. Hochbegabungsindikatoren haben sich nach HELLER (2001) Lehrer- und Elternchecklisten mit entsprechenden Kategorien und Ratingskalen in seinen umfangreichen Studien bewährt (s. Baustein 2, Pkt. 5 und Checklisten auf der Homepage des ISB).

Viele Merkmals- und Checklisten für Lehrkräfte beziehen sich auf die folgenden Bereiche:

Begabungsfaktoren	Nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale
<ul style="list-style-type: none"> • intellektuelle Fähigkeiten • kreative Fähigkeiten • soziale Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionale Indikatoren • Arbeitsverhalten • Motivation • Interesse

Ablauf bei der Identifikation von Begabungen

Eltern werden in der Regel ihre Beobachtungen der Lehrkraft ihres Kindes mitteilen. Diese wird weitere Beobachtungen aus dem Unterricht zusammentragen, eine erste Einschätzung vornehmen und die Daten ggf. den Beratungsfachkräften zu einer weiteren Diagnose zur Verfügung stellen. Erst dann kann man von einer Identifizierung sprechen. Damit ergäbe sich folgender Ablauf für die Identifikation von Begabungen:

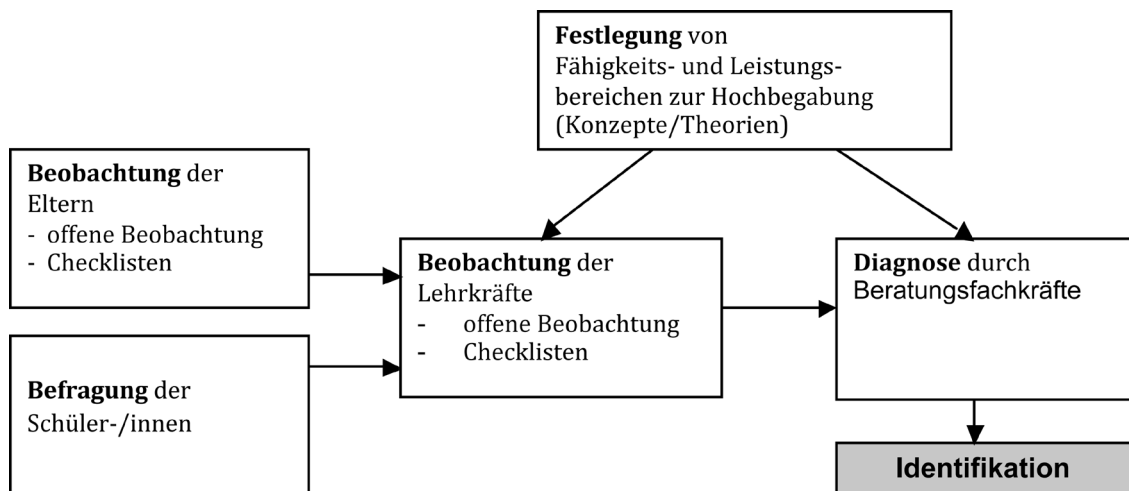


Abb.4: Ablauf für die Identifikation von Begabungen, Grafik:Helga ULBRICHT

ZIEGLER/STÖGER (2003) entwickelten an der Landesweiten Forschungs- und Beratungsstelle für Hochbegabte an der Universität Ulm (LBFH) das Identifikationsmodell „ENTER“ (S. 8 ff.). Das Akronym ENTER besteht aus den Anfangsbuchstaben der englischen Begriffe **Explore** (Erkunden), **Narrow** (Einengen), **Test** (Testen), **Evaluate** (Bewerten) und **Review** (Nachprüfen). Anliegen des Modells ist es nach den Autoren nicht, das „richtige“ Vorgehen bei der Identifikation Hochbegabter rezeptartig zu beschreiben, sondern vielmehr ein Schema vorzugeben, wie es HELLER (2001) oben in groben Zügen als sukzessive Identifikationsstrategie bereits beschrieben hat, das als Heuristik die Planung konkreter Identifikationen erlaubt. Die folgende Übersicht zeigt die Stufen des ENTER-Modells und die mit ihnen verbundenen Diagnoseziele, erwünschten diagnostischen Daten und geeigneten diagnostischen Methoden (ZIEGLER/STÖGER, 2003, S. 8f.):

Identifikationsphase des ENTER-Modells	Diagnoseziel	Erwünschte diagnostische Daten	Geeignete diagnostische Methoden
Explore (erkunden)	Vorauswahl von Probanden im Hinblick auf das Begabungskonzept	Life-Daten, die Hinweise auf mögliche Talente/Begabungen geben	Erstgespräch, Fragebögen
Narrow (einengen)	Eingrenzung der Begabungen, Erstellung eines Persönlichkeitsbildes	Questionnaire-Daten (Fragebogen)	Screening-Verfahren, halbstrukturierte Gespräche/ Beobachtung; Ratingskalen, Checklisten
Test (testen)	Möglichst quantitative Erfassung der Begabungsausprägung sowie möglicher Begabungsrealisierung gefährdender Merkmale	T-Daten hinsichtlich der Begabungsfaktoren sowie möglicherweise der Begabungsaktualisierung limitierender Faktoren	Psychologische Testverfahren, Beobachtungen
Evaluate (bewerten)	Abschätzung, inwieweit der Identifikationszweck erreicht wurde	Indikatoren, die Aufschluss geben über das Erreichen des Interventions-/ Prognoseziels	Erfolgsindikatoren des Interventions-/ Prognoseziels, z. B. Preise, akademische Titel, Zensuren, Ehrungen
Review (nachprüfen)	Bewertung des der Identifikation zu Grunde gelegten Hochbegabungsmodells sowie des Identifikationszwecks im Hinblick auf die individuelle Expertiseentwicklung	Indikatoren, die über den Stellenwert des Interventionsziels innerhalb der Expertiseentwicklung Aufschluss geben	Indikatoren von Expertise, z. B. Leistungen in einem Bereich, Expertenratings

Abb. 5: Phasen des Enter-Modells von ZIEGLER/STÖGER (2003).

Für diesen Baustein zum Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht sind **vorrangig die ersten beiden Stufen dieses ENTER-Modells von Bedeutung**, die im Nachfolgenden genauer beschrieben werden.

- Die **erste Stufe des ENTER-Modells „Explore** (erkunden)“ trägt nach ZIEGLER/STÖGER (2003) der Notwendigkeit Rechnung, dass aus ökonomischen Gründen nicht generell bei allen Schülern eine ausführliche Hochbegabungsdiagnostik durchgeführt werden kann. Daher werden zunächst Fragen gestellt, die sicherstellen sollen, dass nur jene Kinder näher untersucht werden, bei denen eine mögliche Hochbegabung vorliegt. Um die Begabungserfassung breit anzulegen, soll hier ein sehr großzügiges Kriterium gewählt werden. Das diagnostische Anliegen dieser Explore-Stufe besteht darin, auf der Basis des gewählten Hochbegabungsmodells – in unserem Fall das oben dargestellte von HELLER (2000) – erste Informationen zu sammeln, die Hinweise auf mögliche Talente/Hochbegabungen geben könnten. Zentral ist es, Beschreibungen begabungsrelevanten Verhaltens aus alltäglichen Lebenssituationen zu erhalten. Solche sog. Life-Daten beziehen sich dann nach dem hier gewählten Hochbegabungsmodell auf intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, emotionale Indikatoren, Motivation, Interesse. Die wichtigsten Informationsquellen auf dieser Stufe sind soziale Bezugspersonen, also die Eltern und Erzieher.
- Die **zweite Stufe des ENTER-Modells „Narrow** (einengen)“ soll auf der Basis des zugrunde gelegten Hochbegabungsmodells die besonderen Begabungen genauer eingrenzen und die Persönlichkeit des Kindes bezüglich der Realisierungsmöglichkeit der besonderen Begabungen genauer erfassen. Um dieses Ziel zu erreichen und die ersten Anhaltspunkte zu konkretisieren, ist die wichtigste Methode der Narrow-Stufe das diagnostische Gespräch mit den Kindern und mit den Personen aus deren näherem Umfeld (vor allem mit Eltern, Lehrkräften und/oder Erziehern), das durch weitere Methoden (z. B. Ratingskalen, Checklisten, Beobachtung) ergänzt werden kann.

Wenn also vom „Erkennen besonderer Begabungen im Unterricht“ in diesem Baustein gesprochen wird, dann geht es um eine **Grobauslese**

- nach HELLER (2000) aufgrund von Lehrernominationen bei Schülern mittels Lehrerchecklisten;
- oder nach ZIEGLER/STÖGER (2003) um die zweite Stufe des Enter-Modells „Narrow“.

3. Instrumente und Kompetenzen, besondere Begabungen zu erkennen

Bei der Auswahl der Identifizierungsverfahren ist grundsätzlich zu bedenken, dass jedes Verfahren ganz bestimmte Merkmale und damit Personenkreise erfasst. So können produktgeleitete und ergebnisorientierte Verfahren wie z. B. Zensuren, Leistungstests und Wettbewerbe nur solche Kinder und Jugendlichen erkennen, deren Begabungen bereits entfaltet sind und in Leistungen umgesetzt werden. So genannte Underachiever, die ihr Begabungspotenzial nicht oder noch nicht in beobachtbare Leistungen umsetzen, fallen durchs Raster. Die genannten Verfahren bieten auch keine Erklärung für Lern- und Leistungsprobleme, die auf Unterforderung zurückzuführen sind.

MÖNKES (1999, S. 68) stellt tabellarisch die **Identifikationsmöglichkeiten** aufgrund eines mehrdimensionalen Hochbegabungsmodells von hochbegabten Kindern und Jugendlichen dar:

- Schulleistungen (Schulnoten)
- Fähigkeitstests
- Intelligenztests
- Kreativitätstests
- Diskrepanz zwischen Intelligenzprofil u. tatsächlichen Schulleistungen: Underachiever
- Schwankende Leistungen
- Analyse der bisherigen Leistungen (Zeugnisse, Wettbewerbsergebnisse)
- Leistungen, die außerhalb der Schule erbracht wurden
- Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Selbstkonzept, Lernstil, Versagensängste)
- Umweltmerkmale (Familienklima (z. B. Bildungsabstinenz), Schulklima, Wohngegend)
- Nominierung oder Information von früheren bzw. speziell ausgebildeten Lehrern
- Nominierung durch (begabte) Mitschüler
- Nominierung durch Eltern oder Erwachsene außerhalb der Familie
- Selbstnominierung
- Interview

Im Rahmen des Unterrichts kommen für das Forschen nach besonderen Begabungen demnach in Frage:

- Schulleistungen (Schulnoten)
- schwankende Schulleistungen
- Analyse der bisherigen Leistungen (Zeugnisse, Wettbewerbsergebnisse)
- in der Schule beobachtbare nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (wie Aussagen zum Selbstkonzept, Lernstile, Versagensängste, Motivationen)
- Nominierungen durch frühere Lehrkräfte
- Nominierung durch Eltern
- Selbstnominierung
- Nominierung durch (begabte) Mitschüler

FEGER U. PRADO (1998, zit. nach FISCHER) haben eine Übersicht über wesentliche Identifikationsverfahren zusammengestellt, in der sie zwischen subjektiven und objektiven Verfahren unterscheiden.

Subjektive Identifikationsverfahren	Objektive Identifikationsverfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Checklisten • Schulnoten • Lehrerurteile • Nominierung • Aufnahmeprüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligenztests • Kreativitätstests • Leistungstests • Eignungstests • Wettbewerbe

Damit wird deutlich, dass die im Rahmen der Unterrichtstätigkeit realisierbaren Verfahren dem Bereich der **subjektiven Verfahren** zuzuordnen sind.

Angesichts der Tatsache, dass Schulnoten und Ergebnisse von Intelligenztests nur geringe Übereinstimmung aufweisen – kognitive Fähigkeiten erklären nur zwischen 50 bis maximal 80 Prozent ($r = 0.5$ bis $r = 0.8$) der Schulleistungsvarianz –, können nur die guten Schulleistungsergebnisse, also Hochleistungen, als Indikator für besondere Begabungen betrachtet

werden. Bei vermuteten „Underachievern“ scheiden diese als Indikator aus. Daher kommt den Checklisten eine besondere Bedeutung im Rahmen der Lehrerurteile zu.

Zur Erkennung von besonderen Begabungen brauchen Lehrkräfte ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Eigen- und Besonderheiten dieser Kinder. Verhaltensweisen, die Ausdruck besonderer Fähigkeiten sein können, müssen als solche erkannt und anerkannt werden. Dazu sollen alle Lehrkräfte einer Klasse beitragen.

Bei der Interpretation von Verhaltensweisen ist Vorsicht geboten, um nicht vorschnell Urteile zu fällen, die eine andere Sichtweise verhindern; so sollte z. B. das schnelle Beherrschen von schulischem Unterrichtsstoff nicht vorschnell auf extremen häuslichen Drill zurückgeführt oder Übungsunlust mit fehlendem Arbeitseifer gleichgesetzt werden. Stattdessen könnte es sich auch um Anzeichen für verborgene Fähigkeiten handeln. Ebenso sollten ausgeprägtes Interesse für Inhalte, die nicht im Lehrplan stehen, sowie beharrliches Nachfragen nicht als lästig interpretiert werden, sondern als Bereicherung in das Unterrichtsgeschehen eingehen. Das Finden und Beschreiten anderer als der vorgegebenen Arbeits- und Lösungswege in Mathematik sollte gefördert werden und bei fehlenden Teilschritten nicht zu schlechteren Leistungsbewertungen führen.

Sowohl das Erkennen als auch die individuelle Förderung besonders Begabter basieren üblicherweise auf der Annahme multifaktorieller Begabungskonzepte. Es ist deshalb notwendig, allen Anzeichen von Begabung nachzuspüren und Schülerbeurteilungen auf möglichst viele Informationen zu stützen (BMW GROUP 2006).

4. Besondere Probleme beim Erkennen besonders Begabter durch Lehrkräfte

Der Schule wird gelegentlich vorgeworfen, besondere Begabungen nicht immer zu erkennen. Die Gründe liegen zum einen sicher in unseren Beurteilungsgewohnheiten, zum anderen aber auch in der besonderen Schwierigkeit, Hochbegabte oder besondere Begabungen zuverlässig zu erkennen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund unterschiedlicher Definitionen von Begabung sind die Grenzen zudem fließend.

ROST (2001) sieht die Fähigkeiten der Lehrkräfte bei der Identifikation besonderer Begabungen und hochbegabter Schüler sehr kritisch, da sie eher die gezeigte Leistung (Performanz) als das der Leistung zugrundeliegende intellektuelle Potenzial (Fähigkeiten) beurteilen und kaum Intelligenzspitzen bzw. Intelligenzschwächen (im Sinne eines Profils) zu erkennen vermögen.

Lehrkräfte legen einen klassenspezifischen Bezugsrahmen (...). Das heißt, dass sie in der Regel in der Lage sind, innerhalb ihrer Klasse recht gut eine Leistungsrangfolge der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Allerdings können zwischen einer „guten“ Leistung beim Lehrer A und einer „guten“ Leistung bei Lehrerin B ganze Welten liegen. (...) Lehrkräfte beurteilen, fragt man sie nach der Hochbegabung, hauptsächlich die gezeigte Leistung und weniger das der Leistung zugrunde liegende Potential. (...) In vielen Studien (...) wurden zwar zufrieden stellende Übereinstimmungen zwischen Lehrkräfteeinschätzungen der allgemeinen Intelligenz einerseits und Intelligenztestergebnissen (...) andererseits gefunden. Zudem neigen Lehrkräfte dazu, die Hochbegabung schwieriger Schülerinnen und Schüler zu unterschätzen – ebenso wie sie dazu tendieren, bei Leistungsgleichheit Kinder mit höherer Leistungsmotivation als besser begabt einzustufen. (...) Die Hochbegabung von sog. Underachievern wird von ihnen leider kaum erkannt.

(ROST 2007, S. 26)

Auch HELLER (2001) und andere Experten vermuten, dass viele begabte Kinder und Jugendliche nicht oder (zu) spät erkannt werden. Davon seien vor allem so genannte Risikogruppen betroffen wie hochbegabte Mädchen, hochbegabte Behinderte, Kinder mit Migrationshintergrund oder Underachiever.

Abgesehen von prognostischen Problemen ergeben sich Schwierigkeiten bei der Beurteilung des aktuellen Begabungsstandes, da der gewöhnliche Schulunterricht eine Reihe von Merkmalen enthält, die den Bedürfnissen besonders begabter Schüler diametral gegenüberstehen (FELS, 1999).

Die folgende Übersicht zeigt in einer Gegenüberstellung, warum Schüler mit besonderen Begabungen häufig weit unter ihren intellektuellen Fähigkeiten gefordert werden, dadurch ihr Leistungspotenzial nicht entfalten können und in der Folge auch nicht als „besonders begabt“ oder „hochbegabt“ erkannt werden.

Merkmale und Fähigkeiten eines Hochbegabten	Merkmale üblichen Schulunterrichts
<ul style="list-style-type: none"> • denkt divergent • bevorzugt produzierendes Denken • besitzt schnelle Auffassungsgabe • hat komplexe Fähigkeiten • neigt zu abstrakten Inhalten • bevorzugt offene, verständliche Lösungswege • neigt zu Idealismus und Kritik • besitzt vielseitige und tiefe Interessen • hat größeres Vorwissen • ist kreativ • ist altruistisch 	<ul style="list-style-type: none"> • erwartet konvergentes Denken • fördert reproduzierendes Wissen • wiederholt wesentliche Inhalte • lehrt basale Fähigkeiten • behandelt eher konkrete Inhalte • gibt Lösungswege vor • erwartet Gehorsam gegenüber Autoritäten • hat begrenzte Fächeranzahl und Fachtiefe • Wissenszuordnung nach Klassenstufen • erwartet Konformität • bewertet individuelle Leistungen

Das eigentliche Problem liegt also oft nicht darin, dass besonders begabten Kindern der Unterricht unverständlich wäre, sondern darin, dass die Inhalte des Unterrichts sofort durchschaubar sind, weil die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der anderen, durchschnittlich begabten Mitschüler angepasst sind.

Wie reagieren hochbegabte Schüler auf diese Situation? EICHHOLZ (zit. nach FELS 1999) unterscheidet **vier verschiedene Anpassungsweisen Hochbegabter** im Schulunterricht, die beständig unterhalb ihrer Leistungsfähigkeit gefordert werden:

1. Der **Geistesabwesende** ist nicht motiviert und beschäftigt sich mit anderen Dingen. Für ihn besteht die Gefahr des Nicht-Erlernens von Lern- und Arbeitstechniken, in deren Folge schulisches Versagen steht.
2. Der **Aufsässige** reagiert auf Unterforderung mit Stören und wird zum Disziplinarfall. Er hat – mit Glück – die Möglichkeit, als hochbegabt erkannt und gefördert zu werden, sofern er nicht von seiner Lehrkraft als verhaltensgestört eingestuft wird.
3. Die **Angepasste**, sozialisationsbedingt meistens ein Mädchen, stellt sich unwissender, als sie ist; ihr sind das eigene Image und die Erwartungen anderer wichtiger als ihre Zensuren.

4. Der **Ignorant** kümmert sich nicht um die Meinung seiner Mitschüler, wird Primus und als Einziger mit Sicherheit als hochbegabt erkannt. Vermutlich wird er in seiner Lage von allen der intellektuell Zufriedenste sein, doch schöpft auch er sein Potential nicht aus und wäre sicher für einen fordernden Unterricht zu begeistern.

(EICHHOLZ, zit. nach FELS 1999, S. 81)

Lehrkräften fällt es sehr schwer, bei Underachievern, also Schülern, bei denen die hohe Begabung nicht durch gute Noten signalisiert wird, die Begabung zu erkennen. Ebenso schwierig dürfte es sein, sehr kreative Kinder angemessen zu beurteilen. Ihr Denken „auf anderen Wegen“, ihre geringe Bereitschaft, vorgegebene Lösungsstrategien zu übernehmen, lässt sie oft nicht bei den Notenbesten sein.

Andere Gruppen von potentiell besonders Begabten, die vermutlich nicht immer gleich als solche erkannt werden, sind Mädchen mit einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Begabung oder Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Darauf weisen bereits V. HARTMANN SOWIE M. DRESEL (2003) in ihren Beiträgen „Identifikation von Begabungen bei Kindern aus kulturellen Minoritäten“ und „Identifikation von begabten Mädchen“ hin. HARTMANN (2003) nennt als Ursachen für die schwierige **Identifikation bei Kindern mit Migrationshintergrund**:

Die üblichen Identifikationsverfahren setzen gute Sprachkompetenzen in Deutsch voraus. Damit die Identifikation auch gelingt, wenn die sprachlichen Voraussetzungen bei den Schülerinnen, Schülern und/oder Eltern eingeschränkt sind, müssen unbedingt folgende Hinweise beachtet werden:

- *Das Beherrschen der deutschen Sprache darf nicht als wichtigste Voraussetzung für den Einbezug der Migrationskinder in die Begabungsförderung betrachtet werden (...)*
- *Die Aufgabenstellungen müssen in verschiedenen Fächern offen gestaltet werden, damit die Kinder zeigen können, wie weit ihre Kompetenzen reichen. (...)*
- *Bei den Fragestellungen müssen die Lernbedingungen der Migrationskinder berücksichtigt werden. (...)*
- *Die Identifikation von Begabungen bei Migrationskindern und -jugendlichen muss mit größter Sorgfalt ausgeführt werden. IQ-Tests und Checklisten können wichtige Hinweise geben, jedoch sollten diese Instrumente immer nur ergänzend zu anderen Verfahren und Beobachtungen eingesetzt werden. Wie SchülerInnen ihren Alltag bewältigen, wie sie sich in schwierigen Situationen zu Recht finden, wie sie ihre Fähigkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts nutzen – all diese Faktoren sind bei der Identifikation zu berücksichtigen.*

(ebd., S. 22 ff.)

DRESEL (2003) befasst sich an gleicher Stelle mit der Problematik der **Identifikation von begabten Mädchen**. Er nennt mehrere Gründe:

- *„Häufig spezialisieren sich begabte Jungen früh auf ein Gebiet und können es aufgrund intensiver Beschäftigung bald zu Spitzenleistungen bringen. Begabte Mädchen verfügen hingegen vermehrt über ein breiteres Interessensspektrum und eine vielseitigere Begabung. Dementsprechend beschäftigen sie sich öfter mit unterschiedlichen Bereichen, was dazu führen kann, dass sie in den einzelnen Bereichen nicht in gleichem Maße exzellente Leistungen erzielen wie Jungen. (...)*
- *Während begabte Jungen bei Unterforderung häufiger durch Rebellion und Verweigerung auffallen, reagieren besonders befähigte Mädchen darauf eher mit Rückzug und Resignation. (...)*

- *Auch Lehrkräfte vertreten häufig geschlechtsspezifische Überzeugungen und richten ihr Handeln im Unterricht (unbewusst) danach aus. Das spiegelt sich darin, dass Mädchen eher für ihre Anstrengungen und Jungen für ihre Begabung gelobt werden. (...) In einer Studie von Heller/Finsterwald/Ziegler (2001) stuft etwa ein Drittel der Lehrkräfte Jungen für Mathematik und Physik begabter ein als Mädchen, unabhängig vom Geschlecht der Lehrkraft.“*

(ebd., S. 29 ff.)

Aus diesen Schwierigkeiten ergeben sich zwei schlichte und bewährte **Folgerungen für die Identifizierung von Begabungen in der Schule:**

- **Etikettierungen müssen vermieden werden.** Diagnostische Urteile sollten immer wieder überprüft werden. Wünschenswert wäre, statt einmaliger Identifikationsmaßnahmen im Laufe eines Lernprozesses wiederholte Beurteilungen durchzuführen, um am erreichten Lernzuwachs die individuellen Leistungsmöglichkeiten abschätzen und Fehlerurteile korrigieren zu können (z. B. einmal jährlich in der Klassenkonferenz).
- **Schülerbeurteilungen müssen auf umfassenden Informationen beruhen.** Für viele Lehrkräfte scheinen – wie weiter unten gezeigt wird – zwei Begabungsmerkmale diagnostisch besonders bedeutsam zu sein: rasche Bearbeitungsgeschwindigkeit und hohe Verarbeitungskapazität. Da Lehrkräfte den Schülern in verschiedenen Entwicklungsphasen der Begabungen begegnen, ist allen Anzeichen von Begabung nachspüren und das Urteil über den Schüler auf möglichst viele Informationen stützen.

5. Verhaltensmerkmale besonders begabter und hochbegabter Schüler

Aufzählungen von Merkmalen hochbegabter Säuglinge, Kleinkinder, Kinder und Jugendlicher finden sich in jedem wissenschaftlichen Standardwerk zur Hochbegabung, obwohl sie auch umstritten sind. Die im Folgenden aufgezählten Charakteristika dürfen zwar als wissenschaftlich fundiert betrachtet werden, doch muss daran erinnert werden, dass bei kaum einem hochbegabten Kind oder Jugendlichen alle Eigenschaften gleichzeitig auftreten. Vielmehr handelt es sich bei diesen Checklisten um Merkmalscluster verschiedener Untersuchungen.

Beurteilungsbögen zur Hochbegabung sind oft ungenau, die Beurteilung von Konzepten wie „Intelligenz“, „Kreativität“ oder „Durchsetzungsfähigkeit“ bezieht sich auf unterschiedliche Theorien und ist für die subjektive Interpretation des Beurteilers anfällig. Für die Identifikation im schulischen Kontext besteht ein großer Bedarf an differenzierten Beobachtungsskalen sowie an Lehrertrainings zur Begabungsidentifikation.

Daher werden nun exemplarisch drei Konzepte vorgestellt, weitere Checklisten sind auf der Homepage des ISB zu finden.

5.1. Merkmale zur Erkennung besonders begabter Kinder in der Schule

SCHULTE ZU BERGE (2001) empfiehlt Lehrkräften, Elternaussagen aufzugreifen:

Lehrkräfte sollten aufmerken, wenn ihnen die Eltern eines Kindes davon berichten, dass ihr Kind Entwicklungsstadien übersprungen hat, ein frühes Interesse an Buchstaben und Zahlen zeigte, einen für sein Alter ungewöhnlich reichen Wortschatz und Sprachstil aufweist, ein frappierendes Gedächtnis hat, ständig Fragen stellt, ausgefallene Interessen intensiv verfolgt und/oder sehr phantasievoll und kreativ spielt.

(SCHULTE ZU BERGE 2001, S. 60f.)

Auch „Abweichungen“ verdienen eine sensible Betrachtung:

Lehrkräfte sollten Auffälligkeiten im Sozialverhalten sowie Hyperaktivität auch unter dem Aspekt der Frustration aufgrund mangelnder Anregung und unterschiedlicher Interessen betrachten. Gleiches gilt für Leistungsverweigerung.

(SCHULTE ZU BERGE 2001, S. 60f.)

Nach SCHULTE ZU BERGE (ebd.) sollten Lehrkräfte ihre Schüler auf folgende Eigenschaften hin beobachten:

- *schnelles und effektives Auffassungsvermögen*
- *hohes Arbeitstempo*
- *ungewöhnliches Abstraktionsvermögen*
- *ausgeprägt logisches Denkvermögen*
- *Fähigkeit zum Finden origineller, ungewöhnlicher Problemlösungen und Fragestellungen*
- *häufiges Infragestellen vorgegebener Antworten und Lösungswege*
- *Denken in komplexen Zusammenhängen, z. B. Auffinden von Querverbindungen zwischen verschiedenen Themenbereichen; Erkennen von Strukturen und Regeln*
- *besonders engagierte Mitarbeit bei anspruchsvolleren Fragestellungen, evtl. gepaart mit demonstrierter Lustlosigkeit oder Leistungsverweigerung bei übenden und wiederholenden Unterrichtsphasen*
- *Fähigkeit zum Lösen schwieriger, komplexer Aufgabenstellungen, aber z. T. viele „Flüchtigkeitsfehler“ bei leichteren Aufgaben*
- *Beherrschung des Unterrichtsstoffes trotz augenscheinlicher Unaufmerksamkeit.*

(SCHULTE ZU BERGE 2001, S. 60f.)

Zur Erfassung dieser und ähnlicher Merkmale empfiehlt sie so genannte Checklisten (also Aufzählungen von Merkmalen oder Verhaltensweisen, die danach zu beurteilen sind, ob sie aufgetreten sind bzw. beobachtet wurden) oder Ratingskalen, auf denen die Häufigkeit oder Intensität des Auftretens einzuschätzen ist.

5.2 Verhaltensprofile

Einen ganz anderen Zugang zur Identifikation schlägt Ulrike KEMPTER (2007) vor:

PädagogInnen, SchulleiterInnen und Eltern sollten über die [Verhaltens-]Profile informiert werden, so dass diese in die Identifikationsprozesse von Begabten, Talentierten und Kreativen inkorporiert werden können. Wenn auch viele Lernende Merkmale der verschiedenen Profile aufweisen können, so zeigen sich diese bei begabten Kindern und Jugendlichen doch in einem weit höheren Ausmaß. Vor allem für jene, denen auf Grund ihres Verhaltensbildes das Label „Minderleister“ von der Schule aufgedrückt wird, kann die Berücksichtigung der Verhaltensprofile eine Möglichkeit bieten, sich selbst zu verstehen und von anderen neu gesehen zu werden.

(KEMPTER 2007, S. 7ff.)

Wenngleich die Profile sicher nicht in ihrer Gesamtheit eingesetzt werden können und an manchen Stellen sogar irritierende Etiketten verleihen, fassen sie jedoch langjährige Erfahrungen aus der Arbeit mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zusammen und geben Eltern und Lehrkräften Anlass zum Nachdenken.

Zwei Profile sollen hier vorgestellt werden:

Der Herausforderer	Der Aussteiger
1. Gefühle und Haltungen	
ist sehr kreativ	ist empfindlich
hat eine niedrige Frustrationstoleranz	ist furchtlos
ist schnell gelangweilt	ist leicht ärgerlich
hat ein wechselndes Selbstwertgefühl	ist depressiv
ist schnell ungeduldig	ist aggressiv
zeigt eine erhöhte Defensivität	hat ein geringes Selbstkonzept
hat ein hohes Maß an Sensitivität	zeigt defensives Verhalten
ist unsicher hinsichtlich sozialer Rollen	leidet schnell an Erschöpfung
zeigt emotionale und intellektuelle Unabhängigkeit	fühlt sich schnell isoliert
ist idealistisch	fühlt sich nicht angenommen
ist leicht verwundbar/emfindlich	ist widerspenstig Autoritäten gegenüber
will das Richtige tun	arbeitet nicht für Noten
orientiert sich wenig an Gruppen	
arbeitet nicht für Leistungsnoten	
2. Verhaltensmerkmale	
verbessert die PädagogInnen	nimmt regelmäßig am Unterricht teil
stellt Regeln zur Diskussion	arbeitet, um anerkannt zu werden

ist ehrlich und direkt	sucht außerschulische Herausforderungen
hat Stimmungsschwankungen	schließt Aufgaben nicht ab
zeigt eine unzuverlässige Arbeitsweise	achtet nicht auf sein Äußeres
hat eine geringe Selbstkontrolle	distanziert sich selber
ist kreativ und ausdauernd in den gewählten Interessensgebieten	ist meistens kreativ
hat eine Vorliebe für praktisches Handeln	übt Selbst- und Fremdkritik
diskutiert gern	arbeitet unregelmäßig
verteidigt eigene Auffassungen	stört den Unterricht und reagiert sich ab
neigt zu Konflikten mit Peers	Schulleistungen sind mittelmäßig und eher niedrig
ist strebsam	hat eine defensive Einstellung
liebt geistige und aktive Herausforderungen	
sucht immer das Limit	
3. Bedürfnisse	
braucht Hilfe, um einen Bezug zu anderen herzustellen	braucht eine alternative Umgebung
braucht Flexibilität, Selbstkontrolle und Selbsteinsicht	braucht ein individualisiertes Programm
braucht Unterstützung, um kreativ zu sein	sucht intensiv nach Unterstützung
braucht festgelegte Pläne und Ziele (Verträge)	braucht alternative Angebote
darf nicht zur Konformität gezwungen werden	braucht Beratung (Familien-, Gruppenberatung)
braucht interpersonale Fertigkeiten, um andere zu akzeptieren	braucht Unterstützung für die Entwicklung von Fertigkeiten
	braucht klare und kurzfristige Zielsetzungen
	braucht Verantwortung und Konfrontation
4. Wahrnehmung durch Erwachsene und Peers	
wird von Erwachsenen als irritierend empfunden	wird von Erwachsenen als unerzogen empfunden
wird für rebellisch gehalten	wird von Peers mit Vorurteilen belegt
wird immer wieder in Machtkämpfe verwickelt	wird als Eigenbrötler, Rückzieher, Wirrkopf oder Einzelgänger wahrgenommen
wird für kreativ gehalten	wird von Erwachsenen abgewiesen und belächelt

hat Probleme mit der Disziplin	wird als widerspenstiger und rebellischer Schüler gesehen
wird von Peers als Entertainer wahrgenommen	wird als Verlierer angesehen
wird nicht für begabt gehalten	wird von anderen als bedrohlich empfunden
wird in seinen Erfolgen unterschätzt	
5. Erkennungsmerkmale	
Urteil der PädagogInnen	Analyse der geleisteten Arbeit
Urteil der Eltern	Informationen von LehrerInnen früherer Schulen
Urteil der MitschülerInnen	Diskrepanz zwischen Intelligenztestwerten und erbrachten Leistungen
Urteil der Peers	inkonsistentes Leistungsverhalten
Gespräche	Kreativitätstests
besondere Leistungen in bestimmten Fächern/Bereichen	Beurteilung durch begabte MitschülerInnen/Peers
Beurteilung durch Erwachsene außerhalb der Familie	Erbrachte Leistungen in außerschulischer Umgebung
Kreativitätstests	
6. Häusliche Maßnahmen	
Eltern sollten Zielsetzungen respektieren	Eltern sollten außerschulische Aktivitäten fördern
Eltern sollten das Kind akzeptieren und respektieren	Eltern sollten die Risikobereitschaft fördern
Eltern sollten bei schulischen Angelegenheiten den Rücken stärken	Eltern sollten Offenheit für Gespräche zeigen
Eltern sollten die Wahl eigener Interessen stärken	Eltern sollten Familienberatung in Anspruch nehmen
Eltern sollten Zeit für persönliche Interessen geben	Eltern sollten sich über die Rolle der einzelnen Familienmitglieder bewusst sein
Eltern sollten das gewünschte Verhalten fördern	Eltern sollten die Eigenverantwortung des Kindes fördern
Eltern sollten Familienprojekte durchführen	Eltern sollten keine Sanktionen verhängen
Eltern sollten Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes setzen	Eltern sollten klare Ziele setzen und darauf hinführen
Eltern sollten die Stärken bekräftigen	Eltern sollten deutlich ihre Überzeugung von den Fähigkeiten Hindernisse zu überwinden zum Ausdruck bringen

Eltern sollten die Empfindlichkeiten sehen und Hilfestellung leisten, wenn notwendig	Eltern sollten Handlungen vermeiden, die zur Verschlechterung der Situation führen
	Eltern sollten ihre Beziehung zum Kind festigen
7. Pädagogische Maßnahmen	
PädagogInnen sollten ein tolerantes Klima ermöglichen	PädagogInnen sollten zu einer schulpsychologischen Untersuchung raten
PädagogInnen sollten geeignet sein, um den Schüler zu betreuen	PädagogInnen sollten ihre Erwartungen nicht herabsetzen
PädagogInnen sollten kognitive und soziale Fertigkeiten mit ihm üben	PädagogInnen sollten den Lernenden langfristig in der Fördergruppe unterstützen
PädagogInnen sollten eine direkte und deutliche Kommunikation mit dem Schüler pflegen	PädagogInnen sollten Informationen zum sozialen Umfeld einholen
PädagogInnen sollten den Ausdruck von Gefühlen erlauben	PädagogInnen sollten Hausbesuche machen (Kindergarten, Primarstufe)
PädagogInnen sollten die Selbsteinschätzung des Lernenden fördern	PädagogInnen sollten den Lernenden als Mentor begleiten
PädagogInnen sollten deutliche Vereinbarungen treffen	PädagogInnen sollten das Lernen-Lernen fördern
PädagogInnen sollten die Formen des offenen Unterrichts anwenden	PädagogInnen sollten Lernerfahrungen außerhalb der Schule anbieten
PädagogInnen sollten den Schüler als Mentor begleiten	PädagogInnen sollten nicht-traditionelle Lernmethoden gutheißen
PädagogInnen sollten positive Rückmeldungen geben	PädagogInnen sollten Tiefenstudien ermöglichen
PädagogInnen sollten die Empfindlichkeiten sehen und Hilfestellung leisten, wenn notwendig	PädagogInnen sollten die Schul- und Berufslaufbahn unterstützen

5.3 Zusammenstellung von Verhaltensmerkmalen nach verschiedenen Konzepten

Verhaltensmerkmale als Indikatoren für besondere Begabungen (Zusammengestellt von Dr. Franz KNOLL (2004) nach den Merkmalslisten von FELS, BMBF, HOMO SUPER SAPIENS, BERICHT ALP)		
Interessen/ Neugierde: <ul style="list-style-type: none"> • vielseitige Interessen, auch für aktuelle, politische und kulturelle Themen • unbegrenzte Neugier und viel Phantasie • Wissbegierigkeit und häufige Fragestellungen • viele Freizeitaktivitäten • liest sehr viel von sich aus und mit breitem Interesse, bevorzugt Bücher, die über ihre/seine Altersstufe deutlich hinausgehen • beschäftigt sich früh mit Grenzbereichen (Geburt, Tod, Weltall, Gott) 		
Kognitive Merkmale	Arbeitsverhalten	Sozial-emotionales Verhalten
Überdurchschnittliche Intelligenz Denkprozesse: <ul style="list-style-type: none"> • hohes Lerntempo durch effektive Informationsverarbeitung und Gedächtnisleistung • schnelle Auffassungsgabe • gutes/überragendes Gedächtnis • gutes logisches Denkvermögen • sehr gute Abstraktionsfähigkeit • durchschaut sehr schnell Ursache-Wirkungs-Beziehungen • sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden • erkennt sehr schnell zugrundeliegende Prinzipien • stellt schnell gültige Verallgemeinerungen her 	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt unabhängiges Arbeiten • ist bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen • ist bei Routineaufgaben leicht gelangweilt • setzt sich hohe Leistungsziele und löst (selbst) gestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene • positive Einstellung gegenüber Herausforderungen Motivation: <ul style="list-style-type: none"> • großes Lernbedürfnis • intrinsische (Leistungs-) Motivation • ist begeisterungsfähig • arbeitet gern und unabhängig, um hinreichend Zeit für das eigene Durchdenken eines Problems zu haben 	<ul style="list-style-type: none"> • ist individualistisch • ungewöhnliche Selbstständigkeit im Urteilen • besitzt ausgeprägten Gerechtigkeitsinn • neigt zu Altruismus und Idealismus • besitzt gute Kommunikationsfähigkeit • hat ausgeprägtes ethisches Empfinden • äußert viel Kritik, neigt zu Nonkonformismus • akzeptiert keine Meinung von Autoritäten, ohne sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen • kommt mit Alterskameraden wie mit Erwachsenen in der Regel gleich gut zurecht, sucht ihre/seine Freundschaften aber bevorzugt unter Gleichbefähigten • neigt zu Perfektionismus

<ul style="list-style-type: none"> • zeigt kreatives Problemlösen und führen Ideen zusammen • bevorzugt offene und durchsichtige Lernwege • gibt in ihren/seinen Ausführungen zu erkennen, dass sie/er kritisch, unabhängig und wertend denkt <p>Allgemeinwissen: außergewöhnlich umfangreiches Allgemeinwissen sehr hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen</p> <p>Sprache / Verbalität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erreicht meist früher als andere Kinder eine elaborierte Sprache • Wortschatz ist für das Alter ungewöhnlich • Sprache ist ausdrucksvoll, ausgearbeitet und flüssig • frühes Verfassen eigener Erzählungen, Theaterstücke, etc. • hohes Leseverständnis <p>Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigenständige Bearbeitung komplexer mathematischer Probleme • gute Raumvorstellung • Spaß am Entdecken neuer Zusammenhänge, z. B. in Geometrie 	<p>Ausdauer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • große Energie und viel Ausdauer • gute Konzentration <p>Selbstkontrolle / -regulation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gutes Selbstkonzept, verbunden mit realistischer Selbsteinschätzung • besitzt ausgeprägte Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit • zeigt realistische Selbsteinschätzung • ist selbstkritisch • kann gut Verantwortung übernehmen und erweist sich in Planung und Organisation als zuverlässig 	<ul style="list-style-type: none"> • kann sich in andere einfühlen und ist daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen • zeigt ausgeprägtes emotionales Empfinden • ist optimistisch
---	--	--

Bei all diesen Merkmalslisten stellt sich neben der Praktikabilität von sinnvollen Unterscheidungen für eine pädagogisch und psychologisch verantwortbare Arbeit die Frage valider Kriterien, auch wenn es sich nur um eine Grobauslese oder erste Erkennungsmöglichkeiten handelt.

In der Regel sind Merkmalslisten als Orientierungspunkt für die Identifikation von intellektuell Hochbegabten konzipiert und eignen sich weniger für die Sondierung von besonderen Begabungen auf einem bestimmten Gebiet.

6. Charakteristika hochbegabter Underachiever (Minderleister)

Jeder, der weniger leistet, als er kann, ist als Underachiever oder Minderleister einzuordnen. Anders ausgedrückt: Die schulischen Leistungen dieser Schüler bleiben weit hinter ihren kognitiven Möglichkeiten zurück. Schätzungen über ihren Anteil schwanken zwischen 10 und 50 Prozent der Schülerschaft, ROST (2007) geht nach seiner Marburger Hochbegabtenstudie (s. Baustein 1, Pkt. 6) von 12 Prozent der Hochbegabten aus.

Die Ursachen für Underachievement sind in der Regel multikausal (s. a. Baustein 4. Pkt. 2.2). Sie können parallel im schulischen, im familiären und/oder im Persönlichkeitsbereich liegen. Bei den meisten Minderleistern ist eine unterdurchschnittliche Leistungsmotivation feststellbar, so dass eine erhöhte pädagogische Aufmerksamkeit erforderlich ist. Voraussetzung dafür ist, dass ihr Potenzial erkannt wird, um entsprechend reagieren zu können.

Gerade diese Kombination von einerseits möglichen, andererseits nicht erbrachten Leistungen stellt das wesentliche Problem bei der Identifizierung der Betroffenen dar (...). Darüber hinaus zeigen hochbegabte Underachiever häufig Verhaltensweisen, die – auch von Personen mit umfassenden Hindergrund im Thema Hochbegabung – gerade nicht zu den typischen Merkmalen Hochbegabter gezählt werden und somit eher Anlass zu der Ansicht bieten, dass es sich hierbei um organisch bedingte Verhaltensstörungen handeln könnte.

(FELS 1999, S. 147)

FELS (1999, S. 857 f.) nennt in detaillierter Form folgende Merkmale für **hochbegabte Underachiever**, die besonders bei aufgeweckten, kreativen Kindern und Jugendlichen durch ständige schulische Unterforderung und Unterordnung unter schulische Verhaltensmuster, konvergentes Denken und Konformität sowie durch Langeweile infolge weitgehend durchschaubarer Inhalte und Ergebnisse auftreten können:

Leistungsmerkmale

- schlechte Ergebnisse in Gruppentests und Klassenarbeiten
- schlechte Ausführung schriftlicher Aufgaben
- schlechtes Lernverhalten
- geringe schulische Initiative
- Leistungsvermeidung
- Auswahl zu leichter oder zu schwerer Aufgaben und Standards
- gute mündliche Leistungen
- hohe Testwerte in Intelligenztests

Kognitive Merkmale

- gutes Gedächtnis und Verständnis, falls am Thema interessiert
- besonderes Interesse und breites Wissen in ausgewählten Themenbereichen
- Unaufmerksamkeiten und Unfähigkeit zur Konzentration
- Mangel an selektiver Wahrnehmung bei Präsentation mehrerer Stimuli
- weite Interessengebiete

Persönliche Merkmale

- besondere Kreativität
- geringes Selbstbewusstsein
- ungünstiges Selbstkonzept

Folgen:

- Probleme, sich emotional mit anderen zu messen
- Mangel an Selbstvertrauen
- Minderwertigkeitsgefühle
- fehlende Motivation durch Gruppeninteressen, anregende Umwelten und Belohnungen
- Erfolgsangst (v. a. Mädchen)
- Neigung zu externer Attribution von Erfolg und interner Attribution von Misserfolg

Soziale Merkmale

- sehr autonome, unbeeinflussbare Ansichten
- feste Ansicht, dass ihn/sie niemand mag
- Misstrauen gegenüber Annäherungsversuchen
- geringe Akzeptanz bei den Peers
- soziale Unreife
- Unfähigkeit, äußere Einflüsse zurück zu weisen
- Neigung zu aggressivem, feindseligem Verhalten, z. B.
 - lehnt Einhaltung von Regeln ab
 - läuft umher und stört andere
 - wetteifert um Aufmerksamkeit
 - weist Anweisungen zurück
 - nutzt Freiheiten aus und beschränkt sich nicht
 - befremdet Peers durch aggressive und abfällige Einstellung
- Rückzugsverhalten (v. a. bei Mädchen), z. B.
 - spricht kaum mit Lehrkräften, Schülern oder Schülerinnen
 - hat Tagträume, malt herum ...
 - bemüht sich kaum um Mitarbeit
 - verteidigt sich nicht
 - unfähig, in Gruppen jeder Größe konstruktiv mitzuarbeiten
 - keine Befriedigung durch Demonstration erworbener Fähigkeiten auf einfachem Niveau

Weitere Merkmale

- häufiges Fehlen durch Krankheit oder Schwächen
- Hyperaktivität und übermäßige Anspannung
- Unnachgiebigkeit in seinen Interessen: „Ich lerne, was ich will“
- physische, soziale und emotionale Unreife
- Abneigung gegen die Schule oder völliges Desinteresse an ihr
- Apathie
- psychosomatische Symptome

Folgende **Verhaltensmerkmale**, aufgrund derer eine Lehrkraft vielleicht auf eine vorliegende „besondere Begabung“ schließen könnte, treten **positiv** hervor:

Positive Eigenschaften

- gute mündliche Leistungen
- gutes Gedächtnis und Verständnis, falls am Thema interessiert
- besonderes Interesse und breites Wissen in ausgewählten Themenbereichen
- weite Interessengebiete
- besondere Kreativität

Zur Überwindung einer einseitig negativen Sichtweise stellt FELS (1999, S. 148) tabellarisch den Identifizierungshindernissen Identifizierungsalternativen gegenüber:

Identifizierungshindernisse	Identifizierungsalternativen
<ul style="list-style-type: none"> • zeigt höchstens durchschnittliche schriftliche Leistungen • hat eine negative Einstellung zur Schule • ist sozial und emotional unreif • zeigt schlechtes oder zurückgezogenes Klassenverhalten • es sind nur mangelnde Informationen über seinen Wissensstand, Interessen und Gedanken vorhanden • übernimmt ungern Leseaufgaben • zeigt nur geringe Leistungen • führt Aufgaben nachlässig aus • neigt zu schulischem Desinteresse 	<ul style="list-style-type: none"> • besitzt komplexen Wortschatz und kann gut schlussfolgern • Gespräch über persönliche Interessen • Evaluation der Problemlösefähigkeiten • zeigt Originalität, Kreativität und gutes Schlussfolgern • persönliches Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin • liest viel zu Hause • mündliche Befragung in informeller Atmosphäre • Ermöglichung der Durchführung selbst gestellter Aufgaben • besitzt große Kompetenz in Spezialgebieten

Es ist sicher nicht zielführend, hinter den beschriebenen Verhaltensweisen immer ein Kind mit besonderen Begabungen oder den typischen „Underachiever“ zu vermuten. Jedoch sollte eine Lehrkraft bei irritierenden Verhaltensweisen nicht auch die Möglichkeit in Betracht ziehen, dass *jener leistungsschwache, störende Schüler nicht etwa grundlegend unbegabt und verhaltensgestört ist, sondern sich nur langweilt?* (FELS 1999, S. 147). Außerdem ist bei der Zuschreibung der Eigenschaft ‚Underachiever‘ Vorsicht geboten, damit die Schüler nicht unnötig zu stigmatisiert werden.

7. Literaturangaben

- BMW GROUP. (Hrsg.). (2006). HomoSuperSapiens. Hochbegabte Kinder in der Grundschule erkennen und fördern (2. Aufl.).
- BRUNSWIK, E. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments (2. Aufl.). Berkeley, CA: University of California Press.
- DRESEL, M. & FINSTERWALD, M. (2003). Identifikation von begabten Mädchen. *Journal für Begabtenförderung*, 2, S. 29–35.
- FEGER, B. & PRADO, T. M. (1998). Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FELS, CH. (1999). Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Bern: Paul Haupt.
- HANY, E. (1999). Wie gut können Lehrer Hochbegabung erkennen? – Vom diagnostischen Alltag der Lehrkräfte und ihren Problemen. In: *Verbandszeitschrift des Landesverbandes Hochbegabung Baden-Württemberg e.V.(LVH)*, aktuell Nr. 1a, S. 14–17.
- HARTMANN, V. (2003). Identifikation von Begabungen bei Kindern aus kulturellen Minoritäten. In: *Journal für Begabtenförderung*, 1/2003, S. 22–28.
- HELLER, K. & PERLETH, CH. (Hrsg.). (1999). Münchner Hochbegabungs-Testsystem (MHBT). Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K. A. (Hrsg.). (2000). *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. vollst. überarb. Auflage). Bern u. a.: Huber.
- HELLER, K. A. (Hrsg.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe
- KEMPTER, U. (2007). Ein Zugang zur Identifikation von Begabten über Verhaltensprofile. In: *Journal für Begabtenförderung*, 2/2007, S. 7–11.
- KNOLL, F. (2004). Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht, Baustein 3. In: *Besondere Begabungen an bayerischen Grundschulen finden und fördern*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). München.
- LUKESCH, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Psychologie in der Lehrerbildung (Band 3, 2. Aufl.). Regensburg: Roderer.
- MÖNKES, F. J. (1999). Begabte Schüler erkennen und fördern. In: Perleth, Chr. & ZIEGLER, A. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*, S. 63–72, Bern: Huber.
- REICHEL, B. (2003). Hochbegabt und dennoch Ärger in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 10/2003, S. 24–27.
- ROST, D. H. (2002). Hochbegabung und Hochbegabte – Facetten, Probleme, Befunde; In: *Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Schule und Beratung*, Nr. 10/2002, S. 13–34.
- ROST, D. (2007). Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern. In: *Akademiebericht Nr. 429 Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung*. Dillingen
- ROST, D. (2007). Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wie viele Hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? [electronic version]. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf*, Nr. 15/Jan. 07, S. 8–9.

- SCHULTE ZU BERGE, S. (2001). Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Ideen, Leitlinien und Erprobtes für Eltern (kognitiv) intelligenter Kinder. Münster: Lit Verlag.
- ZIEGLER, A. & STÖGER, H. (2003a). ENTER – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. In: Journal für Begabtenförderung, 1/2003, S. 8–21.

ULF CRONENBERG

Baustein 3: Psychologische Diagnostik und Gutachtenerstellung

	Seite
1. Hochbegabtendiagnostik	66
2. Psychologische Testverfahren und Methoden der Hochbegabtendiagnostik	68
2.1 Intelligenztestverfahren	68
2.2 Testverfahren zu schulischen Moderatorvariablen/Persönlichkeitseigenschaften	76
2.3 Anamnese/Exploration	80
3. Diagnostikbeispiel: Hochbegabtendiagnostik am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg	83
4. Psychologische Gutachten und Testbefunde	85
4.1 Erstellung von Gutachten durch Schulpsychologen	85
4.2 Beispiel einer schulpsychologischen Testbestätigung	87
4.3 Beispiel eines externen Testbefunds	88
5. Diagnostik beim Überspringen einer Jahrgangsstufe	90
6. Literaturangaben	91

1. Hochbegabtendiagnostik

Ziel dieses Bausteins ist es zum einen, Beratungsfachkräften sowie Lehrkräften einen Überblick über eine sinnvolle Hochbegabungsdiagnostik zu geben; zum anderen sollen Lehrkräfte Hilfestellung für den Umgang mit Testergebnissen und Gutachten im Schulalltag erhalten. Daher werden nun die wichtigsten Testverfahren und Methoden, die bei der Hochbegabungsdiagnostik zum Einsatz kommen, vorgestellt und anhand einiger konkreter Beispiele veranschaulicht. Zum Schluss werden Möglichkeiten zur Vorbereitung des Überspringens einer Jahrgangsstufe angesprochen.

Innerhalb der Schule gehört die Diagnostik und Beratung von Hochbegabten zu den Aufgaben von Beratungsfachkräften. Eltern und Schüler können sich hier in der Regel an den zuständigen Schulpsychologen (im Einzelfall auch an eine hierfür qualifizierte Beratungslehrkraft) oder die zuständige Staatliche Schulberatungsstelle (s. www.schulberatung.bayern.de)

wenden. Darüber hinaus gibt es außerschulische Fachkräfte wie Diplom-Psychologen und/oder Kinder- und Jugendpsychiater, die mit dem Thema Hochbegabung vertraut sind. In Würzburg und München wurden außerdem spezielle Begabungspsychologische Beratungsstellen an der Universität eingerichtet, zu deren Aufgaben u. a. die Begabungsdiagnostik gehört.

Die schulpyschologische Diagnostik rückt die Feststellung der intellektuellen Begabung in den Mittelpunkt, es geht also um Hochbegabung im engeren Sinn. Dafür ist eine Unterscheidung zwischen Hochleistung und Hochbegabung notwendig. Gute Schulleistungen sind kein zuverlässiges Kriterium für die Identifizierung von Begabungen, denn es gibt durchaus Hochbegabte, die ein großes intellektuelles Potenzial mitbringen, dies aber (zumindest bisher) nicht in Leistung umsetzen können oder wollen. Es ist eine Aufgabe pädagogisch-psychologischer Diagnostik, solche ungenutzten Potenziale zu erkennen, um in einem zweiten Schritt zu überlegen, welche Gründe es für die fehlende Umsetzung der Potenziale in Leistung gibt und wie das geändert werden kann.

Psychologische Intelligenztests sind vielfach in der Kritik, obwohl es in der testdiagnostischen Praxis immer wieder vorkommt, dass durch einen Intelligenztest bei einem Schüler zum ersten Mal dessen bisher völlig unerkanntes Potenzial entdeckt wird. Außerdem gibt es kaum andere zuverlässige Testverfahren und Methoden, die schlummernde Potenziale bei Schülerinnen und Schülern besser aufdecken können. Hundertprozentig zuverlässig sind Intelligenztests jedoch nicht: Auch bei einem psychologischen Test kann sich eine Testperson z. B. den Aufgabenstellungen entziehen.

Wichtig ist bei der Hochbegabungsdiagnostik, dass sie als breit gefächerte Aufgabe verstanden wird, die nicht nur einen Intelligenztest umfasst. Viele andere Informationen sollten herangezogen werden, bevor man eine Hochbegabung attestiert – u. a.:

- die momentane schulische Situation und der schulische Werdegang eines Schülers
- die familiäre Situation
- Persönlichkeitsfaktoren
- Kreativität (die allerdings testpsychologisch schwer zu fassen ist)
- schulische und außerschulische Motivation
- Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit

Hochbegabungsdiagnostik darf sich also nicht damit zufrieden geben, einen IQ-Wert zu ermitteln, sondern muss verantwortlich die Gesamtsituation des Schülers würdigen. Hierfür sind andere Testverfahren (Fragebogen etc.) sowie andere Informationsquellen (Lehrerbeobachtungen, Elternfragebogen, Zeugnisse usw.) hinzuzuziehen. Abschließend sollten in der Beratung Antworten auf folgende Fragen gesucht werden:

- Welche Konsequenzen können aus der Diagnose abgeleitet werden?
- Welche Fördermaßnahmen gibt es für das Kind?
- Wie kann man einem Kind helfen, das sein Potenzial nicht in Leistung umsetzt?
- Wie gehen Schule und Elternhaus mit einer festgestellten Hochbegabung um?

Trotz aller Sorgfalt stellt auch die umfangreichste und qualitativ hochwertigste Diagnostik immer nur eine Annäherung an das Konstrukt Hochbegabung dar, hängt von der zugrunde gelegten Definition ab und muss im Einzelfall verantwortungsvoll abwogen werden.

2. Psychologische Testverfahren und Methoden der Hochbegabendiagnostik

Um einen Schüler als hochbegabt einzuschätzen, sollte eine psychologische Diagnostik, die sich auf standardisierte Testverfahren und weitere Informationen stützt, vorausgegangen sein.

Im Rahmen einer ausführlichen Diagnostik können und sollten folgende **Verfahren und Methoden** eingesetzt werden:

- Intelligenztests
- Verfahren zur Erfassung weiterer Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Motivation, Konzentration und Kreativität)
- Anamnese und Exploration durch Gespräche und Fragebogen
- Verhaltensbeobachtungen in der Beratungssituation und durch Lehrkräfte

Für schulische relevante Entscheidungen wie das Überspringen einer Jahrgangsstufe (s. Pkt. 5 und Baustein 5 Pkt. 3.5) ist es außerdem sinnvoll,

- die Schulleistungen,
- Ergebnisse aus Probetagen in der aufnehmenden Jahrgangsstufe sowie
- Beobachtungen und Einschätzungen von Lehrkräften und sonstigen Fachleuten mit einzubeziehen.

2.1. Intelligenztestverfahren

Die für weiterführende Schulen ab der 5. Jahrgangsstufe gängigen Intelligenztestverfahren sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst.

Testverfahren (Abkürzung und ausführliche Bezeichnung)	Jahr	Alterseignung	G / E ¹
HAWIK IV (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder)	2007	6–16 Jahre	E
AID 2, Version 2.2 (Adaptives Intelligenzdiagnostikum)	2009	6–15 Jahre	E
KFT 4-12+ R (Kognitiver Fähigkeitstest)	2000	4.–12. Klasse	G
PSB-R 6-13 (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung)	2004	6.–13. Klasse	G
PSB-R 4-6 (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung)	2002	4.–6. Klasse	G
I-S-T 2000 R (Intelligenz-Struktur-Test)	2001	ab 15 Jahren	G
BIS (Berliner Intelligenzstruktur-Test)	1997	ab 16 Jahren	G
BIS-HB (Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik)	2006	12–16 Jahre	G

MHBT-S (Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe)	2007	4.–12. Klasse	G
CFT 20-R (Grundintelligenztest Skala 2)	2008	8,5–19 Jahre	G

Jeder der genannten Tests hat Vor- und Nachteile:

- Manche Tests differenzieren im oberen Intelligenzbereich nicht ausreichend. Man nennt das Deckeneffekt. Vor allem der inzwischen veraltete HAWIK III (TEWES, SCHALLBERGER & ROSSMANN, 1999) war hierfür bekannt.
- Einige Tests haben überwiegend schulferne, also schulisch wenig relevante Aufgabenstellungen.
- Nicht alle Tests sind ausreichend gut normiert (das gilt z. B. für die MHBT (HELLER & PERLETH, 2000), weil die Normstichprobe zu klein war.
- Abgesehen vom BIS (JÄGER, SÜSS & BEAUDUCEL, 1997) sind die oben genannten Testverfahren derzeit (Stand: 2011) ausreichend neu normiert. Es sollte immer die aktuellste Version eines Tests Verwendung finden.

Kurze Vorstellung gängiger Intelligenz-Testverfahren

Im Folgenden sollen einige Informationen zu den oben aufgeführten Testverfahren vorgestellt werden; daran schließt sich jeweils eine Bewertung des Verfahrens hinsichtlich seiner Eignung zur Hochbegabendiagnostik an.

HAWIK IV (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder)

Der HAWIK (PETERMANN & PETERMANN, 2010) ist ein erprobtes Testverfahren, das insbesondere von niedergelassenen Diplom-Psychologen sowie von kinder- und jugendpsychiatrischen Ärzten und Kliniken eingesetzt wird. Er erfasst allgemeine und spezifische intellektuelle Fähigkeiten bei Kindern von 6 bis einschließlich 16 Jahren und orientiert sich an dem nicht ganz unumstrittenen Wechsler-Intelligenz-Konzept, das davon ausgeht, dass sich Intelligenz aus verschiedenen Fähigkeiten zusammensetzt. Der HAWIK IV besteht aus 15 Untertests, von denen einige jedoch fakultativ sind, und umfasst vier Unterbereiche: Sprachverständnis, wahrnehmungsgebundenes logisches Denken, Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit.

Bewertung: Der HAWIK hatte in Version III deutliche Deckeneffekte; beobachtet wurde außerdem, dass die Intelligenzergebnisse teils deutlich über denen anderer, parallel durchgeführter Testverfahren lagen. Durch Einführung des HAWIK IV sind diese Probleme beseitigt. Seine Stärken hat der HAWIK IV insbesondere im differentialdiagnostischen Bereich, da er ein sehr breites Spektrum an Aufgabentypen enthält. Gerne wird er in bayerischen Förderschulen verwendet, um Defizite und Fähigkeiten zu identifizieren. Die Eignung des HAWIK IV zur Hochbegabungsdiagnostik wird manchmal in Frage gestellt. Das hat verschiedene Gründe: Die Untertests sind größtenteils eher schulfern angelegt (es gibt z. B. nur einen Untertest, der mathematische Fertigkeiten testet), manche der Aufgaben sind außerdem stark bildungsabhängig. Im Bereich der Hochbegabungsdiagnostik sollte der HAWIK IV eher während der Grundschulzeit oder während der ersten Jahrgangsstufen weiterführender Schularten eingesetzt werden.

¹ Gruppentest (G) oder Einzeltest (E).

Der HAWIK ist nur als Einzeltest durchführbar. Dadurch kann man einerseits die Probanden gut beobachten, andererseits ist die Durchführung – gerade für den schulischen Bereich – jedoch recht zeitaufwändig.

AID 2 (Adaptives Intelligenzdiagnostikum)

Der AID 2 (KUBINGER, 2009; Altersgültigkeit: 6 bis 15 Jahre) hat in Bezug auf die Untertests eine fast deckungsgleiche Anlage wie der HAWIK III. Der größte Unterschied zum HAWIK besteht darin, dass dem AID ein adaptives Testkonzept zugrunde liegt. Das heißt, dass bei der Beantwortung der ersten Aufgaben eines Untertests die Anzahl der richtigen Antworten darüber entscheidet, ob der Prüfling im Folgenden leichtere oder schwere Aufgaben bekommt.

Bewertung: Auch der AID 2 ist ein eher differenzialdiagnostisch interessanter Test. Durch die dem HAWIK ähnlichen Untertests ist auch der AID als eher schulfremd einzuschätzen, wegen der Einzeltestdurchführung ist das Verfahren nur bedingt ökonomisch. Erst mit der Version 2.2, die seit dem Jahr 2009 vorliegt, ist es mit dem AID überhaupt möglich, einen Intelligenz-Gesamtwert zu ermitteln. Der Test liegt auch in einer türkischsprachigen Version vor.

KFT 4-12+ R (Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen - Revision)

Der Kognitive Fähigkeitstest (HELLER & PERLETH, 2000) ist von der 4. bis zur 12. Jahrgangsstufe einsetzbar und besteht aus drei Testteilen: dem verbalen, dem quantitativ-mathematischen und dem nonverbalen Teil. Während der verbale und der quantitative Teil eine gewisse (schulische) Bildungsabhängigkeit aufweisen, gilt dies für den nonverbalen Teil, der eher die Grundintelligenz misst, nicht. Die Aufgabenbearbeitung ist zeitlich limitiert.

Der KFT wird in der Regel als Gruppentestverfahren eingesetzt. Die Anlage des Tests (der Proband bearbeitet selbständig die Aufgaben des Testhefts) und die Anlage der Aufgaben (es wird teilweise schulisches Wissen abgefragt) ist als relativ schulnah einzuschätzen. Seine Prognosefähigkeit in Bezug auf Schulnoten ist im Vergleich zu anderen Intelligenztests relativ groß. Dementsprechend ist der KFT auch nur jahrgangsstufenbezogen normiert, d. h. dass ein Schüler immer im Vergleich zu Schülern der gleichen Jahrgangsstufe gemessen wird. Der KFT liefert als Ergebnis keinen Intelligenzquotienten (denn das ist ein altersbezogener Vergleichswert), sondern einen T-Wert. T-Werte lassen sich jedoch mathematisch in IQ-Werte umwandeln.

Bewertung: In der schulischen Beratungstätigkeit hat sich der KFT bei der Schullaufbahnberatung bewährt und wird hier neben dem PSB häufig eingesetzt. Auch in der Intelligenzdiagnostik wird er häufig verwendet, obwohl er keinen IQ-Wert liefert. Problematisch ist dabei, dass vorzeitig eingeschulte Schüler sowie Überspringer einer Jahrgangsstufe durch den KFT bezüglich ihrer Intelligenz unterschätzt werden.

Für den KFT spricht die Mischung aus schulrelevanten und allgemeinen Aufgaben, die eine differenzierte Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten ermöglicht. Der KFT wird deswegen vor allem in der schulischen Hochbegabungs- und Selektionsdiagnostik eingesetzt, seltener von niedergelassenen Psychologen und Kliniken.

Für eine zuverlässige Hochbegabungsdiagnostik sollte man den KFT wegen der Jahrgangsstufennormierung um ein weiteres Intelligenzverfahren (z. B. den CFT 20-R) ergänzen. Weil er als Gruppentest durchgeführt wird, ist der KFT als ökonomisch anzusehen. Einen Deckeneffekt hat der Test in den Normen der 4. Klassen bei Testform A. Für die Hochbegabungsdiagnostik ist in der 4. Jahrgangsstufe deswegen die Parallelform B vorzuziehen.

Der Test wurde noch zu Zeiten des neunjährigen Gymnasiums und der vierjährigen Realschule normiert. Durch die Einführung des G8 und der R6 muss bei den wissensabhängigen Testteilen mit Verschiebungen bei den Ergebnissen gerechnet werden, daher wird der Test in ein paar Jahren veraltet sein.

PSB-R 4-6 und 6-13 (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung)

Auch die beiden 2002 und 2004 überarbeiteten PSB-Versionen für die 4. bis 6. und für die 6. bis 13. Jahrgangsstufe (HORN, LUKESCH, KORMANN & MAYRHOFER, 2002 & 2003) werden hauptsächlich im schulischen Beratungskontext eingesetzt. Der PSB ist größtenteils als Power-Test anzusehen. Das heißt, dass die Schüler bei den meisten Untertests in einer bestimmten Zeit möglichst viele Aufgaben bearbeiten sollen. Inhaltlich liegen die Schwerpunkte auf dem logisch-schlussfolgernden Denken, der Konzentration sowie der Wahrnehmungsgeschwindigkeit. Wie der KFT ist der PSB nur jahrgangsstufennormiert. Daher ist er im eigentlichen Sinne (s. Ausführungen zum KFT oben) kein Test zur Bestimmung eines Intelligenzquotienten.

Bewertung: Der PSB wird eher selten für die Hochbegabungsdiagnostik, häufiger dagegen für die Schullaufbahnberatung verwendet. Wie beim KFT sollte ihm wegen der Jahrgangsstufennormierung ein zweites Verfahren zur Seite gestellt werden. Der PSB ist als Gruppentestverfahren konzipiert und damit ökonomisch einsetzbar. Nicht ganz unproblematisch sind die teilweise etwas unpräzisen Instruktionen für die Schüler.

I-S-T 2000-R (Intelligenz-Struktur-Test)

Der I-S-T (LIEPMANN, BEAUDUCEL, HORN & BROCKE, 2007) ist als Gruppentest einsetzbar und umfasst viele verschiedene Begabungsbereiche. Erfasst werden u. a.: verbale Intelligenz, figural-räumliche Intelligenz, rechnerische Intelligenz, Merkfähigkeit, schlussfolgerndes Denken, verbales Wissen, figural-bildhaftes Wissen, numerisches Wissen. Der I-S-T kann mit Jugendlichen ab 15 Jahren sowie Erwachsenen durchgeführt werden.

Bewertung: Durch die Einsetzbarkeit des I-S-T erst ab 15 Jahren spielt der Test bei der schulischen Hochbegabungsdiagnostik eher eine geringe Rolle. Für die genannte Zielgruppe stellt der I-S-T ein zuverlässiges Verfahren dar, das jedoch für den Bereich der Aufgaben zur verbalen Intelligenz kritisiert werden muss. Diese liefern wenig zuverlässige Ergebnisse.

BIS (Berliner Intelligenzstruktur-Test)

Der Berliner Intelligenzstruktur-Test (JÄGER, SÜSS & BEAUDUCEL, 1997) ist ab einem Alter von 16 Jahren einsetzbar, ihm liegt ein gut ausgearbeitetes und dokumentiertes Intelligenzkonzept zugrunde. Gemessen werden operative Fähigkeiten (wie Verarbeitungskapazität und Einfallsreichtum) sowie inhaltsgebundene Fähigkeiten (u. a. sprach-, zahlen- und anschauungsgebundenes sowie figural-bildhaftes Denken). Die Einzelfähigkeiten ergeben einen allgemeinen Gesamt-Intelligenzwert.

Bewertung: Der BIS wurde 1997 veröffentlicht und muss daher hinsichtlich seiner Normen tendenziell als veraltet gelten. Die Einsetzbarkeit ab 16 Jahren führt zudem dazu, dass der BIS im schulischen Kontext nur selten eingesetzt werden kann.

BIS-HB (Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik)

Der BIS-HB (JÄGER, HOLLING, PRECKEL, SCHULZE, VOCK, SÜSS & BEAUDUCEL, 2006) ist eine Weiterentwicklung des BIS und wurde speziell für die Hochbegabungsdiagnostik konzipiert. Anwendbar ist der Test bei Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren. Dem Testverfahren liegt die gleiche Intelligenzkonstruktion wie dem BIS zugrunde. Eine Besonderheit ist, dass in den BIS-HB auch die Kreativität als Kategorie Eingang gefunden hat. Bei der Normierung wurde eine Vergleichsgruppe normal begabter, aber auch eine spezielle Normierungsgruppe von besonders Begabten zugrunde gelegt.

Bewertung: Der BIS-HB, dessen wissenschaftliche Fundierung und Normierung zu würdigen sind, wird trotz seiner gezielten Ausrichtung an Hochbegabten eher selten bei der Hochbegabungsdiagnostik eingesetzt. Das liegt u. a. am eingeschränkten Altersbereich, den das Verfahren abdeckt. Mit einer Durchführungsdauer von ca. 140 Minuten (plus Pausen) stellt er kein sehr ökonomisches Verfahren dar; der BIS-HB kann allerdings auch als

Gruppentestverfahren und in einer Kurzform verwendet werden. Die für Testung und Auswertung benötigten Materialien sind – das ist ein weiterer Nachteil – sehr teuer.

MHBT (Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe)

Die Münchener Hochbegabungstestbatterie (HELLER & PERLETH, 2000) umfasst deutlich mehr als nur einen Intelligenztest. Es werden zahlreiche Fragebogenverfahren (u. a. kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Interessen, Leistungsmotivation, Erkenntnisstreben, Arbeitsverhalten, Schulklima und Familienklima) und Checklisten zur Grobeinschätzung verschiedener Hochbegabungsformen durch Lehrkräfte (Intelligenz, Kreativität, Musikalität, Sozialbegabung, Psychomotorik), die sich am Münchener Hochbegabungsmodell orientieren, integriert. Für den Intelligenztest-Teil der MHBT wurden Aufgaben aus dem KFT übernommen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wurde erhöht, indem Aufgaben höherer Jahrgangsstufen bei tieferen Jahrgangsstufen eingesetzt werden. In der MHBT finden sich jedoch nicht alle neun Untertests des KFT wieder. Von der MHBT gibt es einen Primar- und eine Sekundarstufen-Version.

Bewertung: Als problematisch ist beim Intelligenztest-Teil der MHBT vor allem deren nicht ausreichend fundierte Normierung anzusehen. Der Test wird daher selten verwendet. Die Fragebogenverfahren sind ebenfalls nicht hinreichend gut normiert, bieten sich aber an, um informelle Informationen zu vielfältigen Themenbereichen zu erhalten.

CFT 20-R (Grundintelligenztest Skala 2 - Revision)

Der Grundintelligenztest Skala 2 (WEISS, 2008) ist für einen Altersbereich von 8,5 bis 19 Jahren normiert. Besonders geeignet ist er durch die sprachfreien Aufgabenstellungen auch für den Einsatz bei ausländischen Kindern und Jugendlichen. Wie der Name schon sagt, misst der CFT die Grundintelligenz (siehe die Ausführungen zum g-Faktor der Intelligenz in Baustein 1). Zur Seite gestellt sind dem CFT 20-R inzwischen in der deutschen Version ein Wortschatztest und ein Zahlenfolgentest.

Bewertung: Der CFT 20-R wird gerne als Intelligenztest für die Hochbegabungsdiagnostik eingesetzt, weil er fast keine Bildungsabhängigkeit aufweist. Gerade zur Potenzialerkennung bei Kindern und Jugendlichen, die schulisch und familiär wenig gefördert sind, ist er deswegen besonders geeignet. Kritisiert wird jedoch häufig die Eindimensionalität des Verfahrens. Sinnvoll ist es, dem CFT ein zweites Verfahren zur Seite zu stellen, das schulnäher ist.

Testbeispiele

Zur Konkretisierung werden im Folgenden zwei Testergebnisse von hochbegabten Schülern kurz vorgestellt und erläutert.

Testbeispiel 1: KFT 4-12+ R

Das im Folgenden abgebildete Testprofil stammt von einem Jungen, der in der zweiten Schuljahreshälfte der 4. Jahrgangsstufe mit dem KFT getestet wurde. Zu diesem Zeitpunkt war der Junge 9 Jahre und fast 11 Monate alt, d.h. er war nicht vorzeitig eingeschult worden und hatte auch keine Klasse übersprungen.

		Rohwert	T-Wert (Jahrgang)	T	20	30	40	50	60	70	80
V1	Wortschatz	24	73								
V2	Wortklassifikationen	25	77								
V3	Wortanalogien	20	80								
V-Teil	Verbale Fähigkeiten	69	> 80								
Q1	Mengenvergleiche	25	> 80								
Q2	Zahlenreihen	20	69								
Q3	Gleichungen bilden	14	66								
Q-Teil	Quantitative Fähigkeiten	59	> 80								
N1	Figurenklassifikation	24	74								
N2	Figurenanalogien	24	63								
N3	Faltaufgaben	15	66								
N-Teil	Nonverbale Fähigkeiten	63	77								
KFT-GL	KFT Gesamtleistung	191	> 80								

Abb. 1: Testprofil KFT, HELLER & PERLETH, 2000

Der KFT umfasst drei Testteile, die jeweils aus drei Untertests bestehen:

- Der **Verbalteil** (V-Teil) misst die grundsätzlichen sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sowie dessen Allgemeinwissen. Dieser Testteil ist als relativ bildungs- und förderungsabhängig anzusehen.
- Der **Quantitative Teil** (Q-Teil) erfasst hauptsächlich die mathematischen Fähigkeiten des Probanden. Q1 beinhaltet vor allem schulisch relevante Aufgaben, während Q2 und Q3 eher schulunabhängige mathematische Fähigkeiten abfragen.
- Der **Nonverbale Teil** (N-Teil) misst am ehesten die sprach- und bildungsunabhängige Grundintelligenz im Sinne eines Generalfaktors g (siehe Baustein 1). Er lässt Aussagen über die grundsätzlichen Fähigkeiten eines Kindes zu, logisch und schlussfolgernd zu denken.

Im Testauswertungsprofil des KFT sind die Ergebnisse der Testung zusammengefasst. Als wichtige Werte werden dabei die sogenannten T-Werte (mittlere Spalte) angesehen, die angeben, wie die Testperson im Vergleich zu anderen Schülern der gleichen Jahrgangsstufe abschneidet.

T-Werte sind statistische Werte, deren Mittelwert bei 50 liegt. Ein T-Wert von 60 heißt, dass in dem entsprechenden Testteil ca. 16 % besser als der Proband abschneiden, ein T-Wert von 70 bedeutet, dass ca. 2 % ein besseres Testergebnis erzielen. Einen T-Wert von 80 erreichen nur etwa 0,1 % der Testteilnehmer.

T-Werte lassen sich in **IQ-Punkte** umrechnen. Analog zu den T-Werten entspricht ein IQ von 100 dem Mittelwert – die drei Testwerte-Schritte 115, 130 und 145 geben an, dass ein Kind von 16 %, 2 % bzw. 0,1 % der Kinder im gleichen Alter in Bezug auf den Testwert übertroffen wird.

Kurzzusammenfassung der Testergebnisse aus obigem Testprofil:

Das obige Beispiel ist als Extrembeispiel anzusehen, weil für mehrere Testteile sowie für den Gesamtwert des KFT keine Normangaben mehr zur Verfügung stehen. Wenn in der Spalte „> 80“ steht, so heißt das, dass der Junge ein besseres Ergebnis als T-Wert 80 erreicht hat und dass der KFT hier nicht mehr differenziert.

Der Gesamttestwert liegt über T-Wert 80, was bedeutet, dass der getestete Junge zu den besten 0,1 % der mit dem KFT in dieser Jahrgangsstufe getesteten Kinder liegt – genau genommen liegt der Testwert sogar darüber. Was für den Gesamtwert gilt, trifft ebenso auf die sprachlichen wie die mathematischen Fähigkeiten zu. Die nonverbalen Fähigkeiten mit einem T-Wert von 77 liegen unbedeutend darunter. Der Junge ist somit eindeutig als hochbegabt einzustufen.

Testbeispiel 2: HAWIK IV

Bei dem mit dem HAWIK IV getesteten Kind handelt es sich um ein Mädchen, das zum Testzeitpunkt die 4. Klasse besuchte und neuneinhalb Jahre alt war. Die Schülerin besuchte ebenfalls altersgemäß die 4. Jahrgangsstufe.

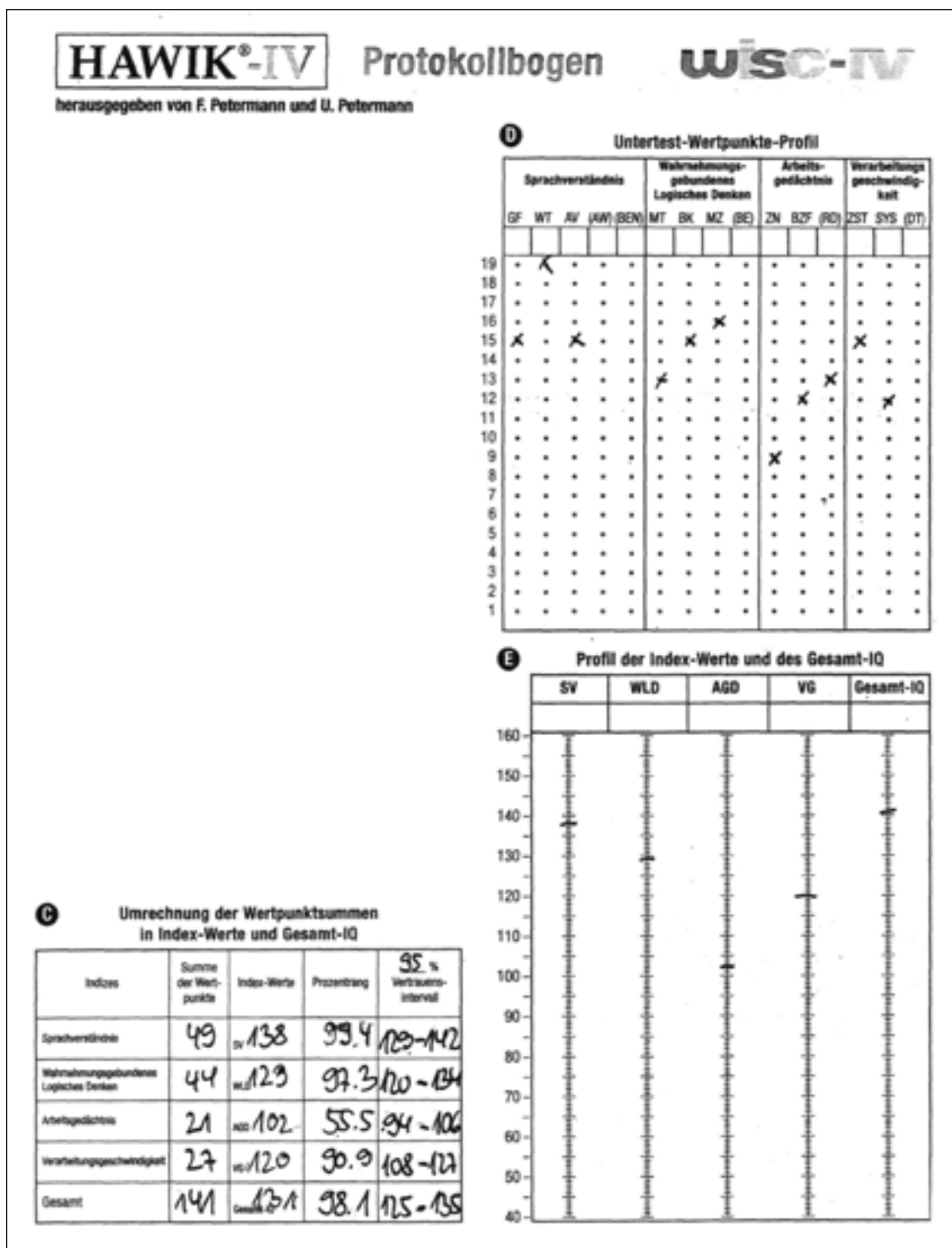


Abb. 2: Testprofil HAWIK IV, PETERMANN & PETERMANN, 2010.

Der vorliegende HAWIK-Auswertungsbogen wird nicht vollständig wiedergegeben – Tabellen zur Berechnung der Werte sowie persönliche Angaben wurden entfernt.

Der HAWIK liefert neben einem Gesamt-Intelligenztestwert Informationen zu vier weiteren Bereichen:

- **Sprachverständnis:** Ähnlich wie beim Verbalteil des KFT werden in diesem Bereich die sprachlichen Fähigkeiten sowie das Allgemeinwissen eines Kindes erfasst.
- **Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken:** Dieser Testteil umfasst Untertests, bei denen Aufgaben zum logischen Denken in Kombination mit der visuellen Wahrnehmung gestellt werden.
- **Arbeitsgedächtnis:** Hiermit wird die Fähigkeit, Dinge kurzfristig zum Weiterbearbeiten im Gedächtnis zu behalten, erfasst.
- **Verarbeitungsgeschwindigkeit:** Die Untertests dieses Bereichs umfassen Aufgabenstellungen, bei denen es um die schnelle, insbesondere die visuelle Verarbeitung sowie um die Konzentration geht.

Im Gegensatz zum KFT, der als Vergleichsmaßstab Schüler der gleichen Jahrgangsstufe hat, werden die HAWIK-Ergebnisse in Beziehung zu gleichaltrigen Kindern gesetzt. Der HAWIK misst somit die Intelligenz in den bekannten IQ-Werten.

Kurzzusammenfassung der Testergebnisse aus obigem Testprofil:

Das Mädchen kann mit einem Gesamtergebnis von IQ 131 als hochbegabt eingestuft werden. Ihre Stärke liegt im Bereich Sprachverständnis, während beim Arbeitsgedächtnis mit IQ 102 nur durchschnittliche Werte erzielt wurden. Die beiden anderen Felder (Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken und Verarbeitungsgeschwindigkeit) sind unauffällig und liegen deutlich über dem Durchschnittsbereich.

In einem ein knappes halbes Jahr später mit dem Mädchen durchgeführten KFT erreichte dieses übrigens mit einem T-Wert von 70 ein nahezu identisches Testergebnis.

2.2 Testverfahren zu schulischen Moderatorvariablen/ Persönlichkeitseigenschaften

Zu einer umfassenden Begabungsdiagnostik gehört es auch, die Persönlichkeit eines Kindes bzw. eines Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Hierfür stehen verschiedene psychologisch-diagnostische Verfahren zu Verfügung. Einige in der Praxis bewährte Verfahren sollen im Folgenden vorgestellt werden. Bei jedem genannten Testverfahren wird auch eine kurze Bewertung der Eignung für die Hochbegabungsdiagnostik angeführt. Besonderes Augenmerk soll in diesem Abschnitt auch darauf gerichtet werden, wie Underachiever über Testverfahren identifiziert werden können (zum Underachievement s. Bausteine 1, 2 und 4).

Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)

Die SELLMO (SPINATH et al., 2002) sind ein Fragebogenverfahren, bei dem der Proband Auskunft über seine Lern- und Leistungsmotivation gibt. Der Test kann bei Schülern zwischen der 4. und 10. Jahrgangsstufe eingesetzt werden. Vier Skalen werden dabei unterschieden:

- Der Bereich **Lernziele** erfasst, inwiefern eine Testperson ihre Fähigkeiten ausbauen und erweitern will. Hohe Werte lassen auf eine hohe schulische Motivation schließen.
- Die Fragen zu den **Annäherungs-Leistungszielen** zeigen, wie wichtig es einem Schüler ist, seine Fähigkeiten zu zeigen und hierfür Aufmerksamkeit zu bekommen.
- Die Skala **Vermeidungs-Leistungsziele** eruiert die Tendenz eines Schülers, mangelnde Fähigkeiten vor anderen verbergen zu wollen.
- Der Wert für die **Arbeitsvermeidung** gibt an, inwiefern ein Schüler Aufgaben, die zu erledigen sind, eher aus dem Weg geht oder sich ihnen stellt. Hohe Werte sind schulisch als eher ungünstig anzusehen.

Bewertung der SELLMO: Die SELLMO sind als ökonomisches Verfahren anzusehen, dessen Durchführung nur 5 bis 10 Minuten dauert. Die Auswertung geht schnell vonstatten. Die Erfahrung zeigt, dass die Ergebnisse der SELLMO Hinweise auf das Vorliegen eines schulischen Underachievements liefern können. Dies trifft insbesondere für Grundschul Kinder zu, deren Tendenz zu späterem Underachievement noch verborgen ist, weil sie nicht durch schlechte Noten auffallen. Als Indiz für Underachievement gelten in den SELLMO ein unterdurchschnittlicher Wert im Bereich „Lernziele“ sowie ein überdurchschnittlicher Wert in der Skala „Arbeitsvermeidung“. Das hier abgebildete Auswertungsprofil zeigt ein solches Beispiel:

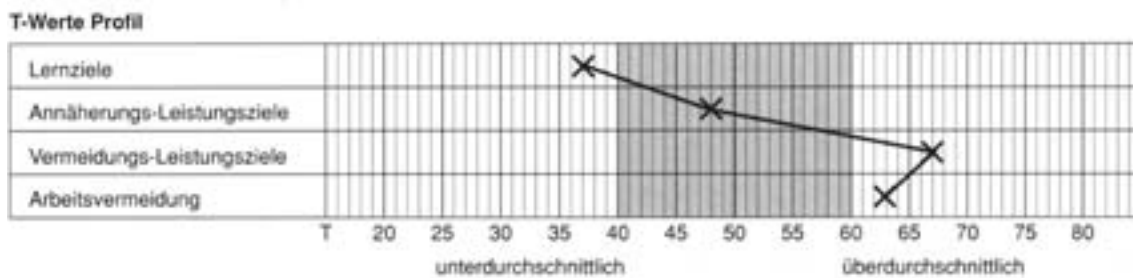


Abb. 3: Testprofil SELLMO, Quelle: SPINATH et al. (2002, S. 41).

Man kann aus solchen Werten ein Underachievement nicht direkt ableiten, sie sind jedoch in der Regel ein Hinweis darauf, dass schulische Probleme vorliegen. Erfahrungsgemäß kommen zudem sehr häufig mehrere Faktoren zusammen. Dies können soziale Probleme eines Schülers in der Klasse sein oder auch Schwierigkeiten mit einer Lehrkraft. Ebenso ist an außerschulische Probleme zu denken.

Als schulisch günstig ist bei den SELLMO anzusehen, wenn die addierten T-Werte der Bereiche Lernziele und Annäherungs-Leistungsziele einen größeren Wert als die addierten T-Werte der Skalen Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung ($L + AL > VL + AV$) ergeben. Liegt ein deutlich umgekehrtes Verhältnis vor, können schulische Probleme vorliegen.

Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

Die SESSKO (SCHÖNE et al., 2002) – Einsatzbereich: 4. bis 10. Jahrgangsstufe – erfassen das Selbstvertrauen, das ein Schüler in seine eigene Leistungsfähigkeit und Begabung setzt. Hierbei werden vier Bereiche erfasst:

- **Kriterial:** Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf schulische Anforderungen (Kriterien)
- **Individuell:** Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf früher, d. h. es wird ermittelt, ob sich ein Kind positiver oder negativer als in der Vergangenheit erlebt
- **Sozial:** Einschätzung der Fähigkeiten im Vergleich zu Mitschülern
- **Absolut:** Selbsteinschätzung des Schülers in Bezug auf die eigene allgemeine Begabung und Intelligenz

Bewertung der SESSKO: Das Fragebogenverfahren ist in Bezug auf Durchführung und Auswertung genauso ökonomisch wie die SELLMO (s. oben). Bei besonders begabten Kindern, die einen deutlich über dem Durchschnitt liegenden Intelligenzwert aufweisen, ist zu berücksichtigen, dass mittlere Werte in den SESSKO-Skalen nicht als normal anzusehen sind. Ein besonders begabtes Kind, das sich realistisch einschätzt, sollte in den SESSKO auch über dem Durchschnitt liegende Werte erzielen.

Für die Hochbegabungsdiagnostik folgt daraus, dass Werte unter T-Wert 40, wenn sie in mehreren oder allen Skalen auftreten, ein Indiz für mögliches Underachievement oder andere schulische Probleme sein können. Das in Abb. 4 wiedergegebene Auswertungsprofil ist noch nicht als kritisch anzusehen, weil drei der vier Skalenwerte im erweiterten Durchschnittsbereich zwischen T-Wert 40 und 60 liegen.

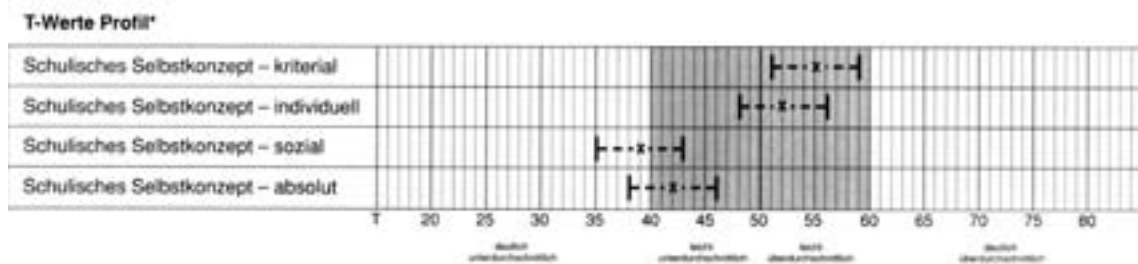


Abb. 4: Testprofil SESSKO, Quelle: Handbuch zu den SESSKO (SCHÖNE et al., 2002, S. 39)

Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI)

Das LAVI (KELLER & THIEL, 1998) ist ein Fragebogenverfahren für Schüler der 5. bis 10. Jahrgangsstufe, mit dem sich das Lern- und Arbeitsverhalten einschätzen lässt. Folgende drei Skalen werden dabei gemessen:

- **Arbeitshaltung:** In dieser Skala werden als Unterpunkte u. a. die Lernsteuerung und Arbeitsplanung, das regelmäßige Wiederholen von Gelerntem und die Herangehensweise an schulische Aufgaben und Probleme erfasst.
- **Stressbewältigung:** Hier wird eine Einschätzung in Bezug auf die Fähigkeit, mit schulischen Stresssituationen umzugehen, vorgenommen.
- **Lerntechnik:** Diese Skala gibt Auskunft darüber, ob ein Schüler sinnvolle Lerntechniken (Mnemotechniken, mehrkanaliges Lernen etc.) einsetzt.

Bewertung des LAVI: Das im Vergleich zu SESSKO und SELLMO etwas zeitaufwändigere Verfahren ist kein spezielles Instrument für die Hochbegabungsdiagnostik, sondern bietet sich immer dann an, wenn ein Schüler seine Potenziale nicht in Leistung umsetzen kann. Das LAVI hilft dabei, mögliche Probleme bei Underachievern in Bezug auf deren Lernverhalten zu identifizieren. Hilfreich sind dabei oft weniger die Skalen-Gesamtwerte als eine

Durchsicht der einzelnen Fragebogen-Antworten, anhand derer man wenig sinnvolles Lernverhalten erkennen und mit Schülern besser geeignete Strategien erarbeiten kann.

Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9–14)

Der PFK (SEITZ & RAUSCHE, 2004) ist ein recht ausführliches Fragebogenverfahren, das folgende Bereiche abdeckt:

- **Verhaltensstile (VS):** Hierzu gehören die Bereiche Emotionale Erregbarkeit, Fehlende Willenskontrolle, Extravertierte Aktivität sowie Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt.
- **Motive (MO):** Dieser Bereich erfasst als Unterskalen Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition, Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit, Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule), Bereitschaft zu sozialem Engagement, Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen sowie Maskulinität der Einstellung.
- **Selbstbild-Aspekte (SB)** mit den Dimensionen Selbsterleben von allgemeiner (existentzieller) Angst, Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben), Selbsterleben von Impulsivität, Egozentrische Selbstgefälligkeit, Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen.

Bewertung des PFK 9–14: Der PFK ist ein ausführliches Verfahren, das sowohl für die Bearbeitung als auch bei der Auswertung einige Zeit in Anspruch nimmt. Für die Standard-Hochbegabungsdiagnostik ist das Verfahren eher nicht geeignet. Der Einsatz des PFK 9–14 eignet sich, um vorliegende Probleme einzugrenzen.

Weitere Verfahren im Überblick:

Es gibt einige projektiv-tiefenpsychologisch orientierte Verfahren, die sich im Hinblick auf die Hochbegabendiagnostik ebenfalls als sinnvoll erwiesen haben. Sie seien hier nur am Rand vorgestellt:

- **Rotter-Satzergänzungstest** nach Julian ROTTER: Das Verfahren kann Aufschluss darüber geben, welche Themen ein Kind beschäftigen. Z. B. sind mögliche Konflikte in der Schule oder im Elternhaus aus den Antworten eines Schülers abzulesen. Zudem bekommt man einen Eindruck davon, wie sich ein Kind sprachlich ausdrückt und wie sicher es die Rechtschreibung beherrscht. Eine gewisse Vorsicht ist insbesondere bei älteren Schülern geboten, da sie nicht mehr so spontan antworten.
- **Wartegg-Zeichentest** von Ehrig WARTEGG: Das Verfahren kann tiefenpsychologisch ausgewertet werden, was jedoch nur mit entsprechend fundierten Kenntnissen erfolgen sollte. Über einen solchen Einsatz hinaus erlaubt der Wartegg jedoch auch eine Einschätzung der Fähigkeiten des Kindes in den Bereichen Zeichnen und Malen. Das Verfahren gibt auch gewisse Hinweise auf künstlerische Potenziale, Kreativität sowie die Detailwahrnehmung eines Kindes.
- **Familie in Tieren** nach Luitgard BREM-GRÄSER (2006): Auch dieses Verfahren kann tiefenpsychologisch gedeutet werden. Weniger fundiert eingesetzt kann man aus dem Verfahren ablesen, wie ein Kind die eigene Familie erlebt. Das Verfahren bietet eine gute Basis für Gespräche mit Eltern (und eventuell dem Kind) über die Familiensituation.

2.3 Anamnese / Exploration

Zu einer fundierten Hochbegabungsdiagnostik gehören auch eine umfassende Anamnese und Exploration. Hierbei wird die Vorgeschichte eines Schülers (Anamnese) bzw. die gegenwärtige Situation (Exploration) in Bezug auf relevante Anhaltspunkte zur Begabungsentwicklung erhoben. Dies sind in der Regel:

- kindliche Entwicklung
- schulischer Werdegang einschließlich Kindergarten
- Elternhaus und Familie (einschließlich Erziehung)
- außerschulische Bereiche (Freizeitverhalten, Peers)
- besondere Fähigkeiten/Stärken bzw. Probleme/Schwächen

Als Datenquellen können verschiedene Personen(-gruppen) dienen:

- die Eltern
- der Schüler selbst (vor allem bei älteren Schülern)
- Lehrkräfte
- in besonderen Fällen: Therapeuten oder sonstige Bezugspersonen wie Peers

In der Regel stehen als Methoden für die Anamnese zwei Techniken zur Verfügung: das geleitete Gespräch oder Fragebogen. Erweitert werden können sie durch die mehr oder weniger systematische Beobachtung eines Schülers in einer bestimmten Situation. Hinzu kommt die Sichtung der vorliegenden Daten. Das können sein:

- Schulzeugnisse (evtl. Übertrittszeugnis)
- psychologische, psychiatrische oder medizinische Gutachten und Befunde
- Arbeitsproben

Grundsätzlich ist es sinnvoll, diese Methoden zu kombinieren, d. h. zunächst mit einem Fragebogen Daten zu erheben und diese dann im Gespräch zu ergänzen. Dies ist vor allem wichtig, weil offene Fragen in Fragebogen von verschiedenen Personen mit unterschiedlicher Qualität ausgefüllt werden. Es gibt Personen, die auf Fragen sehr ausführlich antworten, und andere, die mit einem kurzen Stichpunkt alles gesagt zu haben meinen. Eventuell sollte sich daran noch eine Beobachtung anschließen. Vorliegende Daten (frühere Testergebnisse, Zeugnisse etc.) sollten immer mit einbezogen werden.

Beispiel: Elternfragebogen des Deutschhaus-Gymnasiums

Im Folgenden soll exemplarisch ein Fragebogen vorgestellt werden, der bei der Hochbegabtendiagnostik am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg seit mehreren Jahren eingesetzt wird. Der Fragebogen wird vor der Testung an die Eltern ausgegeben, die ihn handschriftlich oder am Computer ausfüllen, und sollte zum Testtermin mitgebracht werden. Nach der Testung werden den Eltern in einem dreiviertelstündigen Gespräch zum einen die Ergebnisse der Testung vorgestellt, zum anderen bestimmte Themenbereiche aus dem Fragebogen, die den Schulpsychologen interessieren, angesprochen.

Der Fragebogen wird vor allem bei Viertklässlern, die für die 5. Jahrgangsstufe der Modellklassen angemeldet werden, eingesetzt; für Quereinsteiger in höheren Jahrgangsstufen wird eine leicht modifizierte Fassung verwendet. Der Fragebogen beginnt mit den formalen Daten (Wohnort, Geburtstag, Eltern, Geschwister, Schullaufbahn etc.), bevor Fragen zu

verschiedenen Themenbereichen gestellt werden. Die letzten beiden Schulzeugnisse sowie evtl. vorhandene frühere psychologische oder psychiatrische Gutachten sollen dem Fragebogen von den Eltern beigelegt werden.

Elternfragebogen des Deutschhaus-Gymnasiums, Würzburg

Fragen zur Entwicklung des Kindes:

- Wie verliefen Schwangerschaft und Geburt?
(v. a. Hinweise auf eventuelle Besonderheiten)
- Beschreiben Sie die Entwicklung Ihres Kindes im Kleinkindalter
(von der Geburt bis zum 3. Lebensjahr):
- motorisch (Wann lernte Ihr Kind Krabbeln und Laufen?
Wie groß war der Bewegungsdrang? etc.)
- sozial (Kontaktaufnahme/Umgang mit anderen Kindern, Umgang mit Erwachsenen,
eher forsches oder schüchternes Kind? etc.)
- Interessen des Kindes im Kleinkindalter (auch Spiele/Spielzeug etc.)
- Konnte Ihr Kind sich schon in diesem Alter alleine beschäftigen?
Wenn ja, womit und wie lange?
- Gab es sonstige Besonderheiten in den ersten drei Lebensjahren?

Kindergartenzeit:

- Wie alt war Ihr Kind, als es in den Kindergarten kam?
- Wie war für Ihr Kind der Übergang in den Kindergarten?
- Wie kam es mit den anderen Kindern zurecht?
- Wie kam es mit den Kindergärtnerinnen zurecht?
- Was berichteten die Kindergärtnerinnen über Ihr Kind?
- Sind während der Kindergartenzeit neue Interessen und Hobbys hinzugekommen?
- Konnte Ihr Kind vor der Einschulung schon lesen, schreiben und/oder rechnen?
Wenn ja: Wann und was genau konnte Ihr Kind bereits?
- Gab es sonstige Besonderheiten während der Kindergartenzeit?

Grundschulzeit:

- Wie alt war Ihr Kind, als es eingeschult wurde?
- Hat Ihr Kind eine Klasse übersprungen (bzw. wurde es überlegt)?
Wenn ja: Wann genau?
- Im Falle des Überspringens: Welche Erfahrungen hat Ihr Kind dabei gemacht?
War die Entscheidung im Nachhinein richtig?
- Wie war für Ihr Kind der Übergang in die Grundschule?
- Wie kam es mit den Lehrer(inne)n zurecht? (bitte für alle Klassenlehrkräfte der Grundschulzeit ausführen)
- Wie hat sich Ihr Kind mit den Klassenkameraden verstanden?
- Ist Ihr Kind während der Grundschulzeit in die Klasse integriert gewesen?
Hat es Freunde/Freundinnen gefunden?
- Hat Ihr Kind Fächer, die es besonders mag bzw. nicht mag?
- Ging/geht Ihr Kind gerne in die Schule? Warum?
- Wie würden Sie die Arbeitsweise Ihres Kindes beschreiben?
- Wie erledigt Ihr Kind die Hausaufgaben? (Ist Hilfe nötig? Gründlichkeit? Motivation?)

- Wie wichtig sind Ihrem Kind gute Noten?
- Wie geht Ihr Kind mit schulischen Misserfolgen (vor allem schlechten Noten) um?
- Sonstige Besonderheiten zur Grundschulzeit?

Familie / Erziehung:

- Welche Regeln gelten für Ihr Kind?
- Hat Ihr Kind im Haushalt Aufgaben und Pflichten? Wenn ja, welche?
- Worauf legen Sie in der Erziehung besonders wert?
- Haben beide Elternteile gleiche Erziehungsvorstellungen? Wenn nein, worin unterscheiden sich diese?
- Sollte Ihr Kind Geschwister haben: Wie kommen diese miteinander zurecht?

Stärken und Schwächen:

- Welche schulischen und außerschulischen Stärken/Begabungen hat Ihr Kind? Was kann es besonders gut?
- Welche schulischen und außerschulischen Schwächen hat Ihr Kind? Was bereitet ihm (noch) Schwierigkeiten?
- In welchen schulischen und außerschulischen Bereichen muss Ihr Kind besonders gefördert werden?
- Welches Bild hat Ihr Kind von sich selbst? (Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein, auch in Bezug auf die schulische Leistungsfähigkeit)

Gesundheit:

- Hat bzw. hatte Ihr Kind irgendwelche chronischen/dauerhaften Erkrankungen? (Allergien etc.)
- Gab es bei Ihrem Kind längere Krankheitszeiten bzw. schwerere Operationen?
- War bzw. ist Ihr Kind regelmäßig in (psycho-)therapeutischer Behandlung oder Beratung?

Sonstiges:

- Gibt es noch etwas Wichtiges über Ihr Kind zu berichten, wonach in diesem Fragebogen nicht gefragt wurde?

Der hier wiedergegebene Fragebogen ist sehr ausführlich, geht es bei der Aufnahme in die Modellklassen des Deutschhaus-Gymnasiums doch darum, die Persönlichkeit eines Kindes möglichst umfassend kennenzulernen. Das ist wichtig, um einschätzen zu können, ob die dem Modellprojekt zugrundeliegende Konzeption (s. www.modellklassen-dhg.de) zu einem Schüler passt.

Die Möglichkeiten von Lehrkräften, im Unterricht Begabungen zu erkennen, werden in diesem Abschnitt nicht thematisiert – sie werden in Baustein 2 „Identifikation von Begabungen im Unterricht“ behandelt.

3. Beispiel: Hochbegabendiagnostik am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg

Das Deutschhaus-Gymnasium ist eines von inzwischen acht bayerischen Gymnasien, das im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus spezielle Klassen für hochbegabte Schüler eingerichtet hat. Seit dem Schuljahr 2001/02 gibt es dort die sogenannten Modellklassen, deren Schüler sorgfältig ausgewählt werden. Ziel des Aufnahmeverfahrens ist es,

- zum einen hochbegabte Schüler zu identifizieren,
- zum anderen jedoch auch Sorge dafür zu tragen, dass die dem Modellprojekt zugrundeliegende Konzeption eine sinnvolle Fördermöglichkeit für die ausgewählten Schüler darstellt.

Im Laufe der Jahre wurde das Aufnahmeverfahren immer wieder angepasst und weiter ausdifferenziert. Z. B. gab es im ersten Jahr des Modellprojekts in der Klasse mehrere Schüler, die sowohl in Bezug auf das Sozial- als auch auf das Lernverhalten größere Schwierigkeiten hatten. Diese Probleme konnten ohne spezielle therapeutische Begleitung und Betreuung nicht behoben werden. Das Aufnahmeverfahren musste infolgedessen so angepasst werden, dass die Schule einerseits die Herausforderung annehmen kann, hochbegabte Schüler aufzunehmen, die es in der Grundschule nicht immer leicht hatten – die z. B. soziale Schwierigkeiten mit Mitschülern hatten oder als tendenzielle Underachiever galten. Andererseits musste jedoch darauf geachtet werden, dass die Schule sich nicht überfordert. Eine Klasse kann nur einige wenige schwierige Schüler aufnehmen – dies gilt insbesondere für Kinder mit expressiv auffälligem sozialen Verhalten, während schüchterne und introvertierte Schüler leichter zu integrieren sind. Dennoch soll in den Modellklassen versucht werden, hochbegabten Problemschülern, soweit möglich, eine Beschulung anzubieten; dies ist auch Teil des Auftrags des Kultusministeriums.

Die **pädagogischen Besonderheiten der Modellklassen**, die beim Aufnahmeverfahren zu berücksichtigen sind, lassen sich mit folgenden Stichpunkten beschreiben (ausführliche Informationen zur Konzeption der Modellklassen finden sich bei CRONENBERG, 2010):

- verringerte Klassengröße (ca. 20 bis 23 Schüler)
- Kontaktlehrersystem: jeder Schüler wird von einer Lehrkraft persönlich betreut
- Akzeleration (Beschleunigung): Kürzung fast aller Intensivierungsstunden sowie einzelner Stunden in manchen Fächern
- Enrichment (Anreicherung): u. a. verpflichtende Zusatzfächer wie Personale Kompetenz oder Europäisches Denken, Verpflichtung der Belegung eines zusätzlichen Wahlfachs pro Schuljahr ab der 7. Jahrgangsstufe
- naturwissenschaftlich-technologische Ausbildungsrichtung mit Ergänzung um eine dritte Fremdsprache
- Förderung der Individualisierung und Personalisierung mit der Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu bilden (z. B. durch Einführung des sogenannten Vertiefungsfachs)
- Förderung des selbstständigen Arbeitens
- Zusammenarbeit mit der Universität in der Oberstufe (Frühstudium, Schnupperstudium)

Die **Auswahldiagnostik für die Modellklassen** findet für die 5. Klasse des folgenden Schuljahres immer zwischen Ende Januar und Ende April des Vorjahres statt, wenn die Schüler noch die 4. Klasse der Grundschule besuchen.

Die Diagnostik umfasst folgende Schritte:

1. Gruppentest

Nach einer vorläufigen Anmeldung durch die Eltern beim zuständigen Schulpsychologen nehmen die Kinder an einem Gruppentest (mit ca. 10 Kindern) während eines Vormittags (Dauer: ca. 4 Stunden inklusive Pause) teil, bei dem folgende Verfahren eingesetzt werden:

- KFT 4-12+ R als Intelligenztestverfahren
- SELLMO und SESSKO
- als projektive informelle Verfahren: Rotter-Satzergänzungstest (in einer Kurzform), WAR-TEGG-Zeichentest sowie der Test „Familie in Tieren“
- ein abschließender Fragebogen zum Testvormittag, bei dem u. a. die Aufregung sowie mögliche störende Bedingungen abgefragt werden

Nach der Auswertung der Testergebnisse durch den Schulpsychologen folgt eine ca. 45-minütige Testbesprechung mit den Eltern, bei der der oben abgedruckte Elternfragebogen einbezogen wird. Hier wird den Eltern bereits vorab eine Tendenz mitgeteilt, ob das Kind für die Modellklasse als geeignet erscheint. Das KFT-Ergebnis spielt dabei die maßgebliche Rolle: Ein Kind muss einen T-Wert von 67 oder höher (entspricht einem IQ-Wert größer 125) erzielt haben. Schon bei der Testbesprechung wird eine Ablehnung ausgesprochen, wenn ein Schüler deutlich unter T-Wert 67 liegt.

Bei den Ergebnissen des Gruppentests muss bei vorzeitig eingeschulden Kindern sowie bei Schülern, die eine Jahrgangsstufe übersprungen haben, berücksichtigt werden, dass das oben genannte KFT-Kriterium (T-Wert ≥ 67) leicht aufgeweicht werden sollte. Denn der KFT 4-12+ R hält nur Jahrgangsnormen bereit, wodurch jüngere Schüler leicht benachteiligt werden. Allerdings sollte der KFT-Testwert auch hier nicht deutlich unter 67 liegen.

Es kommt in Einzelfällen vor, dass der KFT-Wert stark von einem früher durchgeführten Intelligenztestwert abweicht. In diesem Fall wird ab und zu ein zweiter Test zur Klärung durchgeführt, meist der PSB-R 4-6.

Sollten trotz positivem Intelligenztestwert Bedenken hinsichtlich der Eignung sichtbar werden, so wird dies den Eltern mitgeteilt. Bedenken werden u.a. aufgrund der Testbeobachtung beim Gruppentest abgeleitet.

2. Kennenlertage

Die nach der Testung ausgewählten Schüler werden zu Kennenlertagen eingeladen:

An den Kennenlertagen nehmen in der Regel ca. 25 bis 28 Schüler teil. Sie haben vor allem die Funktion, die Schüler in Bezug auf ihr soziales Verhalten sowie das Verhalten im Unterricht zu beobachten. Dies ist wichtig, um die Gesamtheit der Klasse im Blick zu behalten. Es ist insbesondere darauf zu achten, dass eine Klasse mit so vielen verhaltensschwierigen Schülern oder Underachievern wie möglich gebildet wird, ohne dass eine Problemklasse daraus wird.

Die Kennenlertage finden an zwei Vormittagen und einem Nachmittag statt. Im Unterricht werden die teilnehmenden Schüler mit verschiedenen Fächern konfrontiert: von Hauptfächern wie Deutsch, Mathematik und Englisch bis hin zu Nebenfächern wie Geografie, Musik und Sport. Ziel ist es, die Schüler in möglichst vielfältigen Unterrichtssituationen zu erleben: während des Frontalunterrichts, aber auch bei Partner- oder Gruppenarbeiten sowie beim selbständigen Arbeiten. Am Nachmittag des ersten Tages steht ein gemeinsamer Museumsbesuch im Würzburger Kulturspeicher an, wo die Schüler in Gruppen Fragen zu modernen Kunstwerken (teilweise mit optischen Täuschungen) beantworten sollen.

Während der Kennenlerntage beobachtet ein Team von vier bis fünf Lehrkräften die Schüler und macht sich Notizen. Vor allem das Verhalten im Unterricht (Konzentration, Einhaltung von Gesprächsregeln, Beteiligung am Unterricht etc.) sowie das soziale Verhalten untereinander steht hierbei im Fokus. Die Beobachtungen sind Grundlage für die Konferenz, bei der die Schülerinnen und Schüler für die Modellklasse abschließend ausgewählt werden.

3. Endgültige Auswahl

Die endgültige Auswahl der Schüler, die in die Modellklasse aufgenommen werden (maximal 23), wird durch eine kleine Konferenz von Lehrkräften, der Schulleitung und dem Schulpsychologen getroffen, die die Schüler bei den Kennenlerntagen beobachtet haben.

Die anderen bayerischen Gymnasien mit Modellklassen haben ein ähnliches Aufnahmeverfahren, die Endauswahl der Schüler wird teilweise jedoch abweichend vorgenommen. Es gibt Schulen, die ein Punktesystem erarbeitet haben, das darüber entscheidet, ob ein Schüler aufgenommen wird, andere klären die Aufnahme in einer Konferenz, bei der alle Informationen ausgetauscht werden. Genauere Auskünfte hierzu sind direkt bei den Gymnasien mit Förderklassen zu erhalten (s. a. Auflistung in Baustein 1, Pkt. 7.1).

4. Psychologische Gutachten und Testbefunde

Psychologische Gutachten, die von Schulpsychologen erstellt worden sind, gibt es im Gymnasialbereich eher selten, jedoch kommt es – gerade auch beim Thema Hochbegabung – vor, dass Schüler ein externes Gutachten oder einen Testbefund mitbringen, das bzw. der eine Hochbegabung bestätigt. Solche Gutachten können u. a. von speziellen begabungspsychologischen Beratungsstellen, von niedergelassenen Diplom-Psychologen und Kinder- und Jugendpsychiatern oder von Fachkliniken erstellt worden sein.

Die Motive zur Erstellung eines solchen Gutachtens sind recht unterschiedlich. Es gibt Eltern, die von der besonderen Begabung ihres Kindes erst durch die Vorstellung bei einem Kinder- und Jugendpsychiater oder bei einer Erziehungsberatungsstelle erfahren; dort wird eine Intelligenztestung häufig als fester Bestandteil der Diagnostik durchgeführt. Manche Eltern wollen einfach auch nur wissen, wie es um die Begabung ihres Kindes steht. Es gibt aber auch Eltern, die einen großen Leidensdruck haben, weil sie ihr Kind selbst als besonders begabt einschätzen, die schulischen Leistungen dem jedoch nicht entsprechen.

Auch der Umgang mit entsprechenden Gutachten ist unterschiedlich. Manche Eltern erwähnen in der Schule und im Bekanntenkreis nichts von der attestierten Hochbegabung ihres Kindes, während andere ein solches Gutachten Lehrkräften fast als stillen Vorwurf vorlegen, weil die Noten dahinter zurückbleiben und die Lehrkraft die Begabung des Kindes bisher nicht erkannt hat.

4.1. Erstellung von Gutachten durch Schulpsychologen

Nach einer entsprechenden Diagnostik genügt den Eltern oder Lehrkräften am Ende eines Beratungsprozesses meist ein ausführliches Gespräch mit dem Schulpsychologen. Ziel ist es hier, den Eltern oder Lehrkräften Rückmeldung in Bezug auf den Beratungsanlass zu geben, mögliche Probleme anzusprechen, ggf. Empfehlungen auszusprechen und mögliche Lösungen zu erarbeiten.

In bestimmten Fällen ist jedoch ein **schriftliches Gutachten** erforderlich, weil

- die Schule (z. B. im Falle eines Überspringens) ein offizielles Gutachten braucht oder
- für eine bestimmte Fördermaßnahme – inner- oder außerschulisch – ein solches Gutachten verlangt wird.

Folgende Angaben sollte ein schulpsychologisches Gutachten – das gilt auch für Gutachten, die Auskunft über die Begabung eines Kindes geben – enthalten:

- Informationen zum erstellenden Schulpsychologen: Name, Anschrift der Dienststelle, Dienstbezeichnung
- Informationen über das Kind: Name, Geburtsdatum, besuchte Schule und Jahrgangsstufe
- Formulierung des Beratungsanlasses
- Beschreibung der aktuellen familiären Situation sowie der Persönlichkeit des Kindes (nur soweit für den Beratungsanlass relevant)
- Durchgeführte Tests sowie Erläuterung der Testergebnisse
- Darstellung der Testbeobachtungen (Motivation, Konzentration etc.)
- Darstellung der relevanten Ergebnisse aus Anamnese, ggf. Befragungen und Beobachtungen
- Ggf. Darstellung anderer schulischer Dokumente (Arbeitsproben, Zeugnisse etc.)
- Interpretation und Würdigung der einzelnen Daten und Ergebnisse
- Zusammenfassung der Ergebnisse
- Empfehlung

Für ein Gutachten, das zu Fragen der Hochbegabung Stellung nimmt, gelten die allgemeinen Kriterien zur Gutachtenerstellung. Bei der praktischen Arbeit im Berufsalltag von Schulpsychologen haben sich zusätzlich folgende Hinweise bewährt:

- Sachbezug
Im Gutachten wird nur zu Fragen der Begabung Stellung genommen. Weitere Befunde, die nichts mit der Fragestellung zu tun haben, sollten außen vor bleiben oder sehr zurückhaltend geäußert werden. Dies gilt u. a. auch für besondere Probleme der Persönlichkeit eines Kindes oder Aussagen zu familiären Krisensituationen.
- Adressatenbezug
Je nach Auftraggeber richtet sich das Gutachten an die Eltern oder an die Schule. In der Regel sind die Eltern die Empfänger des Gutachtens; es gibt jedoch Fälle, wo ein Gutachten im Einverständnis mit den Eltern direkt an die Schule weitergeleitet wird. Unter Umständen kann der Schule ein inhaltlich gekürztes Gutachten vorgelegt werden, das die wesentlichen Aussagen enthält.
- Die Verwendung von Textbausteinen (z. B. zur Testerläuterung) erleichtert die Arbeit, dennoch muss ein Gutachten immer auf den spezifischen Fall hin angepasst werden.

Gutachten zu Begabungsfragen, die sich an die genannten Qualitätskriterien für Gutachten halten, sind aus verschiedenen Gründen (z. B. weil die Gutachtenerstellung sehr zeitaufwendig ist) eher selten zu finden. Meist werden nur Testbestätigungen und Testbefunde ausgestellt. Zwei Beispiele hierzu sollen im Folgenden vorgestellt werden.

4.2. Beispiel einer schulpsychologischen Testbestätigung

Es kommt vor, dass Eltern gerne eine kurze Zusammenfassung der Testergebnisse ihres Kindes haben möchten. Dazu ist kein ausführliches Gutachten notwendig, stattdessen kann man den Eltern eine schriftliche Testbestätigung zukommen lassen, die einzelne Elemente eines Gutachtens (insbesondere die Darstellung und Interpretation der Testergebnisse) enthält. Eine solche Testbestätigung ist knapp gehalten und verzichtet insbesondere auf eine Darstellung von Ergebnissen der Anamnese. Auch werden keine Empfehlungen abgeleitet. Das anonymisierte Beispiel einer Testbestätigung ist auf der folgenden Seite zu finden.



Deutschhaus-Gymnasium
der staatliche Schulpsychologe
OSTR Ulf Cronenberg
Supervisor BDP

Zeller Str. 41
97082 Würzburg

Tel. 09 31 / 35 94 0 – 18
Fax 09 31 / 35 94 0 – 20 (Sekretariat)

E-Mail: mail@schulpsychologie-dhg.de
Internet: <http://www.schulpsychologie-dhg.de>

Würzburg, den 26. März 2010

Bestätigung über eine schulpsychologische Testuntersuchung

Marius Mustermann, geb. am 01.01.2000, wohnhaft in 97000 Musterstadt, Beispielstraße 11, hat am 10.04.2010 an einer schulpsychologischen Testuntersuchung zur Aufnahme in die Modellklassen am Deutschhaus-Gymnasium teilgenommen. Marius besuchte zu dem Zeitpunkt die 4. Klasse und erzielte dabei folgende Ergebnisse:

Im Kognitiven Fähigkeitstest (**KFT 4-12+ R**), der eine Aussage über das Begabungsniveau eines Kindes erlaubt, erreichte Marius ein Gesamtergebnis von T-Wert 67. Dieser Wert entspricht in etwa einem Intelligenzquotienten von 125. Er gehört damit in diesem Test im Vergleich zu anderen Viertklässlern zu den besten 5 bis 6 % – das heißt, dass ca. 5 bis 6 % in dem Test besser als Marius, 94 bis 95 % schlechter als er abschneiden. Im Verbalteil des KFT, der die grundsätzlichen sprachlichen Fähigkeiten sowie das Allgemeinwissen misst, schnitt Marius mit einem T-Wert von 61 überdurchschnittlich gut ab. Im Quantitativen Teil, der die mathematischen Fähigkeiten bewertet, erzielte der Schüler mit einem T-Wert von 70 ein sehr deutlich über dem Durchschnitt liegendes Ergebnis. Im Nonverbalen Teil, in dem die sprachunabhängige Grundintelligenz gemessen wird, erreichte Marius einen T-Wert von 65 – er liegt damit in diesem Bereich deutlich über dem Durchschnitt.

Zwei eingesetzte Fragebogenverfahren – die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (**SELLMO**) und die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (**SESSKO**) – machten deutlich, dass Marius sich als minimal unterdurchschnittlich interessierter und motivierter Schüler einschätzt (SELLMO). Außerdem hat er, wie der SESSKO verdeutlicht, ein überdurchschnittlich ausgeprägtes Selbstvertrauen in seine schulischen Fähigkeiten.

Ulf Cronenberg
staatlicher Schulpsychologe

Abb. 5: Anonymisiertes Beispiel einer Testbestätigung

4.3. Beispiel eines externen Testbefunds

Wie bereits erwähnt wurde, werden Eltern ab und zu in der Schule vorstellig und bringen ein externes Gutachten oder eine Bestätigung mit einem Intelligenztestergebnis mit. Beides wird von unterschiedlichen Stellen – u. a. niedergelassenen Psychologen, Beratungsstellen – erstellt und kann aus unterschiedlichem Anlass angefertigt worden sein.

Zur Orientierung sei der Wortlaut eines anonymisierten externen Testbefunds, den eine Psychologin, die auf Hochbegabungsdiagnostik spezialisiert ist, erstellt hat, im Folgenden (mit Einverständnis der Psychologin) wiedergegeben. Der Befund bezieht sich auf das oben abgebildete HAWIK-IV-Testprofil (s. Pkt 2.1).

Testbefund Maria Mustermann

Am 01.01.2009 nahm Maria Mustermann, geboren am 01.01.1999, an einer Testung zur Prüfung ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit teil. Dazu wurde der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder IV (HAWIK IV) eingesetzt.

Maria ist ein sehr lebhaftes Mädchen. Sie sprach während der Testung viel, bemerkte viele Details und erkundigte sich danach, sie arbeitete aber regelbewusst, konzentriert und ausdauernd an der eineinhalbstündigen Testuntersuchung mit und zeigte keine motorische Unruhe. Sie war leicht motivierbar und machte gut mit.

*Maria erreicht einen **Gesamt-Intelligenzquotienten (IQ) von 131 IQ-Punkten**, damit liegt sie im Bereich der sehr hohen Intelligenz (als durchschnittlich werden 91 bis 109 Punkte angesehen). Dieser IQ entspricht einem Prozentrang von 98,1 %, d. h. 98,1 % ihrer Altersgruppe schneiden in diesem Verfahren schlechter ab.*

*Im **Bereich Sprachverständnis** erreicht Maria einen Wert von **138 IQ-Punkten**, eine sehr hohe Leistung, die einem **Prozentrang von 99,4** entspricht, d. h. 99,4 % der Gleichaltrigen schneiden schlechter als Maria ab. Der Index Sprachverständnis ist ein Maß für die sprachliche Begriffsbildung, das sprachliche Schlussfolgern und das erworbene Wissen. Maria bearbeitet die drei vorgegebenen Untertests auf weit überdurchschnittlichem Niveau, im Untertest „Wortschatz-Test“ übertrifft sie die vorgegebene Normentabelle.*

Im Test „Gemeinsamkeiten finden“ geht es um verbales Schlussfolgern und Konzeptbildung, im „Wortschatz-Test“ wird die allgemeine sprachliche Entwicklung und die Begriffsbildung geprüft, der Untertest „Allgemeines Verständnis“ untersucht sprachliches Verständnis, sprachlichen Ausdruck und darüber hinaus das Verständnis der sozialen Umwelt.

*Im Bereich **Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken** erreicht Maria einen **IQ von 129**. Dieser weit überdurchschnittliche Wert entspricht einem **Prozentrang von 97,3**. Der Index WLD bildet ein Maß für wahrnehmungsgebundenes Schlussfolgern und räumliches Vorstellungsvermögen. Hier erreicht Maria weit überdurchschnittliche Ergebnisse in den Untertests „Matrizen-Test“ und „Bildkonzepte“, den „Mosaik-Test“ bearbeitet sie minimal schlechter. Der „Mosaik-Test“ erfasst die Fähigkeit zur Analyse und Synthetisierung abstrakter geometrischer Muster, der Untertest „Bildkonzepte“ untersucht die Fähigkeit zum abstrakten kategorialen Denken und der „Matrizen-Test“ prüft Fähigkeiten zur Klassifikation sowie seriell und analoges Schlussfolgern.*

*Im Bereich **Arbeitsgedächtnis** erreicht Maria mit 101 IQ-Punkten ein durchschnittliches Ergebnis, das einem **Prozentrang von 55,3** entspricht. Der Index AGD erfasst die Fähigkeit,*

Informationen zeitweise im Gedächtnis zu behalten und zu bearbeiten, sowie die Bereiche Aufmerksamkeit und Konzentration. Dabei erzielt Maria überdurchschnittliche Ergebnisse in den Untertests „Buchstaben-Zahlen-Folgen“ und „Rechnerisches Denken“, den Untertest „Zahlen nachsprechen“ bearbeitet sie durchschnittlich.

Der Untertest „Zahlen nachsprechen“ stellt ein Maß für das auditive Kurzzeitgedächtnis sowie die Reihenbildung dar, der Untertest „Buchstaben-Zahlen-Folgen“ erfasst die Fähigkeit zur mentalen Rotation von Buchstaben-Zahlen-Folgen und der zusätzliche Untertest „Rechnerisches Denken“ prüft zusätzlich zu den vorgenannten Fähigkeiten die Rechenfähigkeit. Möglicherweise fällt es Maria leichter, mündliche Informationen zu behalten, die sie für bedeutungsvoll hält, wodurch sich die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen erklären könnte.

Im Bereich **Verarbeitungsgeschwindigkeit** erreicht Maria mit einem Wert von **120 IQ-Punkten**, was einem **Prozentrang von 91** entspricht, ein weit überdurchschnittliches Ergebnis. Der Index VG liefert ein Maß für die Fähigkeit des Kindes, einfache visuelle Informationen schnell und korrekt zu erfassen, für das visuelle Kurzzeitgedächtnis sowie die visumotorische Koordination und die Aufmerksamkeit. Der „Zahlen-Symbol-Test“ prüft zusätzlich zur Verarbeitungsgeschwindigkeit visumotorische Koordination, Kurzzeitgedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration, was Maria sehr gut gelingt. Ihre Leistung im Untertest „Symbolsuche“, der einen etwas geringeren feinmotorischen Anteil hat, fällt dagegen etwas ab, ist aber dennoch überdurchschnittlich. Möglicherweise ist die Position dieses Untertests am Testende für das Ergebnis mit ausschlaggebend.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Maria über eine **sehr hohe intellektuelle Begabung** verfügt. Mit einem Gesamt-IQ von 131 liegt ihr „wahrer“ IQ unter Berücksichtigung der Messgenauigkeit des Verfahrens mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % zwischen 125 und 135 IQ-Punkten, also definitionsgemäß im Bereich der intellektuellen **Hochbegabung**.

Dabei schneidet Maria in allen Bereichen mindestens überdurchschnittlich gut ab, lediglich beim „Zahlennachsprechen“ zeigt sie ein durchschnittliches Ergebnis, was auf leichte Schwächen bei Aufmerksamkeit und Konzentration vor allem im mündlichen Bereich hindeutet. Begabungsspitzen zeigen sich im **sprachlichen Bereich**, sprachliche Konzeptbildung und sprachliches Schlussfolgern gelingen ihr ausgezeichnet, und auch im Bereich des anschaulichen logischen Denkens erzielt Maria sehr hohe Leistungen. Würde man, wie im Testhandbuch zur Diagnostik von Hochbegabung, nur diese beiden, das schlussfolgernde Denken erfassende Indexbereiche zugrunde legen, ergäbe sich ein IQ von 137.

Aufgrund des vorliegenden Testergebnisses kann mit Sicherheit festgestellt werden, dass die schulischen Aufgaben Maria derzeit nicht genügend fordern. Daher sollte dringend so schnell wie möglich darauf geachtet werden, Maria Anforderungen zu stellen, die ihrer hohen Begabung entsprechen. Dazu kann neben differenzierter Förderung in der bisherigen Klasse auch das Springen in die nächsthöhere Klasse ein geeigneter Schritt sein.

Zu diesem Gutachten bzw. Testbefund seien ein paar Anmerkungen angefügt:

- Der Aufbau des Befundes ist klar gegliedert: Auf die Ausführungen zur Testung und eine kurze Darstellung der Testbeobachtungen folgt das zusammengefasste Gesamtergebnis des Tests. Es schließen sich die Ausführungen zu den einzelnen Testbereichen des HAWIK IV an. Hierbei wird immer zunächst das Ergebnis dargestellt, anschließend wird die Bedeutung der einzelnen Untertests erläutert. Ob alle Bereiche immer für die Eltern, die die Adressaten des Befunds waren, verständlich sind, sei dahingestellt.

Am Ende des Gutachtens wird noch einmal das Gesamtergebnis festgehalten, außerdem wird eine Einschätzung in Bezug auf die Fragestellung – das Vorliegen einer Hochbegabung – abgegeben. Im letzten Absatz finden sich schließlich zwei Empfehlungen zur besseren Förderung des Mädchens.

- In dem Gutachten wird nicht genauer ausgeführt, ob eine Problemstellung hinter der Testung stand – also ein Grund, warum die Eltern die Testung auf Hochbegabung durchführen ließen. Die Empfehlungen am Ende des Gutachtens wirken angesichts der vorher nicht benannten Fragestellung etwas isoliert.
- Die Bezeichnung „Testbefund“ wurde hier wohl absichtlich gewählt, denn aus dem Text geht nicht hervor, inwiefern eine ausführliche Anamnese durchgeführt wurden bzw. ob weitere Testverfahren Anwendung fanden. Wahrscheinlich war beides nicht der Fall. Für ein Gutachten wären zumindest eine gründliche Anamnese sowie eine konkrete Fragestellung, die explizit genannt wird, Voraussetzung gewesen.

Übrigens wurde die Schülerin vom Autor dieses Artikels in der 4. Klasse (also ein Jahr später) mit dem KFT 4-12+ R getestet. Hierbei erzielte sie ein fast identisches Testergebnis (T-Wert 70, was einem IQ von 130 entspricht).

5. Diagnostik beim Überspringen einer Jahrgangsstufe

In Gymnasium und Realschule gibt es Schüler, die unterfordert sind und vom Überspringen einer Jahrgangsstufe profitieren können. Eine Schwierigkeit besteht manchmal darin, dass das Überspringen durchaus auch als Maßnahme bei besonders begabten Schülern sinnvoll sein kann, die keine Spitzenleistungen erbringen, sondern in Bezug auf die Schulleistungen eher im Mittelfeld schwimmen. Häufig haben diese Schüler in früheren Jahren sehr gute Leistungen gezeigt; durch Unterforderung kann es jedoch vorkommen, dass ihre schulische Motivation beeinträchtigt wurde und die Leistungen abgesunken sind. Ein Indiz für die besondere Begabung kann z. B. sein, dass solche Schüler unerwarteter Weise in Wettbewerben oder Jahrgangsstufentests Höchstleistungen erbringen.

Bevor über das Überspringen einer Jahrgangsstufe entschieden wird, ist eine umfangreiche psychologische und pädagogische Diagnostik wichtig. Diese sollte abgesehen von einer Testung verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigen:

- Wie sieht die Arbeitshaltung und -motivation des Schülers aus?
- Ist der Schüler motiviert, Lücken im Schulstoff nachzuholen?
- Unterstützen die Eltern das Überspringen und sind sie ggf. bereit, dem Schüler bei Problemen z. B. in Form von Nachhilfe unter die Arme zu greifen?
- Ist das Überspringen auch unter sozialen Gesichtspunkten und von der Reife des Schülers her sinnvoll?
- Ob und wie unterstützt die Schule (Schulleitung, betroffene Lehrkräfte) das Überspringen?

In jedem Fall sollte bei der Diagnostik vor dem Überspringen ein taugliches Intelligenztestverfahren eingesetzt werden. Bewährt hat sich hier z. B. der KFT 4-12+ R, weil er eine sinnvolle Mischung aus schulnahen und allgemeinen Aufgaben enthält. Der Gesamtwert sollte – das zeigt die Erfahrung – dabei in der Regel einen T-Wert von 70 übersteigen. Bei Schülern mit sehr förderlicher Arbeitshaltung sowie einer hohen Motivation kann jedoch davon durchaus auch einmal abgewichen werden.

Man kann auch den KFT mit den Aufgaben für die Jahrgangsstufe, in die ein Schüler springen soll, wählen. Dies muss vorher überlegt werden und erfordert einige diagnostische Erfahrung. Denn es ist zu bedenken, dass man damit keinen zuverlässigen Begabungswert ermittelt. Man kann aber abschätzen, wie ein Schüler im Vergleich zur angezielten Bezugsnorm (der neuen Jahrgangsstufe) steht. Liegt ein Schüler im KFT dann nach wie vor im oberen Durchschnittsbereich oder darüber (T-Wert ≥ 60), spricht von der grundsätzlichen intellektuellen Begabung zunächst einmal nichts gegen das Überspringen.

Es empfiehlt sich, folgende Testverfahren (s. Pkt 2.2) neben einem Intelligenztest durchzuführen:

- SELMO zur Überprüfung der Lern- und Leistungsmotivation
- SESSKO, um das Selbstvertrauen eines Schüler in die eigene schulische Leistungsfähigkeit abschätzen zu können
- LAVI zur Diagnostik des Lern- und Arbeitsverhaltens

Darüber hinaus sind in einer umfassenden Anamnese, bei der die Eltern, der betreffende Schüler sowie die Lehrkräfte einzubeziehen sind, die oben erwähnten Gesichtspunkte zu klären. Sinnvoll ist schließlich eine **mehrtägige bis mehrwöchige Hospitation** in der Zielklasse. Sie dient zum einen der Abklärung, ob sich ein Schüler den inhaltlichen Anforderungen gewachsen fühlt (hier kann z. B. beobachtet werden, wie ein Schüler damit umgeht, wenn stoffliche Lücken auftreten), zum anderen ist das Überspringen einer Jahrgangsstufe erfolgreicher, wenn sich ein Schüler in der neuen Klasse wohlfühlt. Wichtig ist es auch, allen Beteiligten klar zu machen, dass in einer Übergangszeit die Schulleistungen absinken und dass ein Schüler anfangs wahrscheinlich Unterstützung benötigt. (s. a. Baustein 5, Pkt. 1.3 und 3.5)

Die Erfahrung zeigt, dass bei einer gründlichen Diagnostik, einer längeren probeweisen Hospitation sowie einem intensiven Einbezug von Eltern und Lehrkräften das Überspringen eine erfolgreiche Maßnahme zur Förderung hochbegabter Schüler sein kann. Am Deutschhaus-Gymnasium haben in den letzten Jahren knapp 10 Schüler aufgrund einer umfassenden Diagnostik und Vorbereitung problemlos eine Jahrgangsstufe übersprungen.

6. Literaturangaben

- BREM-GRÄSER, L. (2006). Familie in Tieren: Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung; Entwicklung eines Testverfahrens, 9. Auflage. München: Reinhardt.
- CRONENBERG, U. (2010). Modellklassen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Bayern, In: Handbuch der Schulberatung, Ergänzungslieferung Nr. 32. München: OLZOG.
- HELLER, K. A. & PERLETH, CH. (2000). Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision. Göttingen: Beltz.
- HORN, W., LUKESCH, H., KORMANN, A., & MAYRHOFER, S. (2002). PSB-R 4-6. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen, revidierte Fassung. Göttingen: Hogrefe.
- HORN, W., LUKESCH, H., MAYRHOFER, S. & KORMANN, A. (2003). PSB-R 6-13. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen, revidierte Fassung. Göttingen: Hogrefe.
- JÄGER, A. O., HOLLING, H., PRECKEL, F., SCHULZE, R., VOCK, M., SÜSS, H.-M. & BEAUDUCEL, A. (2006). BIS-HB. Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.

- JÄGER, A. O., SÜSS, H.-M. & BEAUDUCEL, A. (1997). Berliner Intelligenzstruktur-Test. Göttingen: Hogrefe.
- KELLER, G. & THIEL, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Test zum Lern- und Arbeitsverhalten für Schüler der Klassen 5–10. Göttingen: Hogrefe.
- KUBINGER, K. D. (2009). Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2, Version 2.2, 2. Auflage. Göttingen: Beltz.
- LIEPMANN, D., BEAUDUCEL, A., BROCKE, B. & AMTHAUER, R. (2007). I-S-T 2000 R. Intelligenz-Struktur-Test 2000 R, 2. erw. u. überarb. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- PERLETH, C. & HELLER, K. A. (2007). MHBT-S. Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe. Göttingen: Hogrefe.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (2010). Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder - IV (HAWIK IV), 3. erg. Auflage. Bern: Huber.
- SCHÖNE, C., DICKHÄUSER, O., SPINATH, B. & STIENSMEIER-PELSTER, J. (2002): Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- SEITZ, W. & RAUSCHE, A. (2004): Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9–14), 4. überarb. u. neu normierte Auflage. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- SPINATH, B., STIENSMEIER-PELSTER, J., SCHÖNE, C. & DICKHÄUSER, O. (2002): Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- TEWES, U., SCHALLBERGER, P. & ROSSMANN, U. (Hrsg.) (1999), Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (HAWIK-III). Bern: Huber.
- WEISS, R. H. (2008): Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolge. Göttingen: Hogrefe.

ULRIKE BECKER

Baustein 4: Lern- und Verhaltensprobleme

	Seite
1. Mögliche Ursachen für Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule	93
1.1 Passung zwischen Schulsystem und Kind	94
1.2 Unterforderung bei besonderer Begabung (Underachievement)	97
1.3 Motivation	99
1.4 Soziales Umfeld	100
1.5 Psychische Störungen und Entwicklungsstörungen	102
1.6 Körperliche Lern- und Leistungsgrundlagen	103
1.7 Fazit	104
2. Beratung und Intervention im System Schule	104
3. Literaturangaben	109

1. Mögliche Ursachen für Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule

In der Literatur wird viel darüber diskutiert, ob und in welchem Ausmaß Hochbegabung Verhalten beeinflusst und Störungen hervorruft. Während in der Presse eher das Bild vom „armen, verkannten, gestörten Hochbegabten“ vertreten ist, geht die Forschung aufgrund verschiedener Untersuchungen davon aus, dass Hochbegabung nicht – oder wenigstens nicht allein – auslösendes Moment für Verhaltensauffälligkeiten ist. So wie es für ein und dasselbe Verhalten viele Ursachen, häufig Ursachenbündel gibt, so führen auch dieselben Ursachen durchaus zu verschiedenen Symptomen.

Bei einem begabten Kind mit Verhaltensauffälligkeiten kann man nicht automatisch davon ausgehen, dass dies Folge der besonderen Begabung oder Folge eines falschen Umgangs mit dieser Begabung ist. Ein Underachiever, also ein Kind, das wesentlich niedrigere Leistungen erbringt, als sie aufgrund seiner intellektuellen Begabung von ihm erwartet werden könnten, benötigt eine ebenso sorgfältige Diagnostik wie ein Legastheniker oder ein lernbehinderter Schüler.

Die Identifizierung von Hochbegabungen bzw. besonderen Begabungen wird umso schwieriger, je deutlicher eine Sekundärproblematik aufgetreten ist, d. h. wenn Kinder Verhaltensstörungen zeigen und/oder das Lernen verweigern. Sollte die Lern- oder Verhaltensstörung mit besonders hoher kognitiver Begabung einhergehen, so kommen zunächst alle relevan-

ten Determinanten – wie z. B. Motivationsstörungen, Konzentrationsprobleme, mangelnde soziale Kompetenz usw. – in Betracht. Der Beratungsanlass „Verdacht auf Hochbegabung“ darf keine vorzeitige Ursachenzuschreibung für Lern- oder Verhaltensstörungen bilden, sondern erfordert eine unvoreingenommene Untersuchung und Beratung des Klienten.

Die Angaben über den Anteil aller Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Schule schwanken zwischen 20% und mehr als 50% innerhalb eines Jahrgangs je nach Quelle. Diesen unterschiedlichen Zahlen liegen sehr verschiedene Definitionen von Lernstörungen bzw. Verhaltensstörungen zugrunde. Wann ist eine „Auffälligkeit“ oder eine „Störung“ zu konstatieren? Ein Problem oder eine Störung definiert sich nicht nur über die „Störquelle Kind“, sondern auch über die „Belastbarkeit der Umgebung“. Muss das Kind erst das Umfeld, den Lehrer, die Eltern stören, oder sollten wir uns bereits damit befassen, wenn sich das Kind nur selbst stört, z. B. bei der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern? Welche Umgebung setzt welche Normen? Wann ist ein Kind als auffallend „unruhig“ oder „schüchtern“ zu bezeichnen?

Abgesehen von der Problematik der Objektivierung stellt sich die Frage, ob die Gruppe der besonders Begabten in besonderem Maße für Lern- bzw. Verhaltensprobleme prädestiniert ist. Bisher zeigen wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse keinen Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Verhaltensproblemen. Hohe Intelligenz ist weder auslösend noch verstärkend, umgekehrt kann sie Störungen aber auch nicht verhindern. Verschiedene Ursachen von Lern- und Verhaltensproblemen können jedoch mit der Hochbegabung interferieren und zu spezifischen Ausformungen führen, v. a. wenn extrem hohe Intelligenz (IQ > 145), erhöhte Sensibilität und ein ausgeprägter Hang zu Perfektionismus vorliegen. Außerdem erklärt intellektuelle Begabung die Schulleistung nur zu 40% bis 50%. Es kommen also noch andere Einflussgrößen hinzu, die schulische Leistungen fördern oder beeinträchtigen können: sie liegen im schulischen, familiären und persönlichen Bereich (s. Baustein 1, Pkt. 2). Selten ist für eine Auffälligkeit nur ein Faktor verantwortlich, man geht von multikausalen Zusammenhängen aus.

Dieser Baustein gibt einen Überblick über mögliche Ursachen für Lern- und Verhaltensprobleme, wie sie bei allen Kindern und im Zusammenhang mit Hochbegabung auftreten können, ausgehend vom System Schule bis hin zu individuellen Voraussetzungen beim Kind.

1.1 Passung zwischen Schulsystem und Kind

Mögliche Erkennungsmerkmale:

- Besondere Auffälligkeiten, die im Zusammenhang mit einem Schulwechsel stehen
- Diskrepanz zwischen individuellem Lernverhalten und Bedingungen in der Schule
- Schwierige Beziehung zur Lehrkraft
- (Zu) Wenig Möglichkeiten zur selbstgesteuerten Arbeit
- (Zu) Niedriges Anspruchsniveau

Die in der Schule geförderten und geforderten Arbeitsformen sind häufig nur schwer mit den Bedürfnissen Begabter vereinbar, so dass mögliche Probleme systembedingt und damit „hausgemacht“ sind, wie die Übersicht in Abb. 1 zeigt. Häufig herrscht eine große Diskrepanz zwischen dem Lernverhalten, wie Eltern es aus der häuslichen Erfahrung mit ihren Kin-

dern beschreiben, und den Lernbedingungen in der Schule. Denn selbstgesteuertes Lernen, unkonventionelle Strategien, große individuelle Unterschiede, Lustbetonung etc. stehen im Gegensatz zu den strukturierten schulischen Lernbedingungen, die für die meisten Schüler notwendig und hilfreich sind. Es gilt also, jeweils im Einzelfall einen passenden Kompromiss zu finden: *So viel Individualität wie möglich, so viel Anpassung wie nötig.*

Die **Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und schulischen Möglichkeiten** muss auf drei Ebenen erfolgen:

1. auf der Beziehungsebene,
2. auf der Inhaltsebene und
3. auf der didaktischen Ebene.

Die **Inhalts-** und die **Didaktikebene** werden ausführlich in Baustein 5 (Förderung) behandelt. Als Grundlage für die Entwicklung eigenständigen Wissens und Denkens, die für alle Kinder relevant ist, sollte ein kumulativer Wissenserwerb mit systematisch angelegten Lernaktivitäten ermöglicht werden. Dazu gehört die Förderung von basalen Fähigkeiten (Denkgeschwindigkeit und Verarbeitungskapazität), Aufmerksamkeit, Selbstmotivation sowie der Fähigkeit, systematisch und langfristig zu arbeiten (HELLER, 2001).

An dieser Stelle soll ausdrücklich die **Bedeutung der Beziehungsebene** hervorgehoben werden. Wenn die einzelne Lehrkraft flexibel und positiv auf unterschiedliche Begabungsformen und Begabungsniveaus eingeht (s. Pkt. 2.3), wenn sie die überdurchschnittlichen Fähigkeiten des Schülers vorurteilsfrei akzeptiert, bietet sie einem Kind und insbesondere auch einem hochbegabten Schüler den passenden Rahmen für die Entfaltung seiner Fähigkeiten und gibt Raum für individuelle Lösungen. Dabei bleibt es wichtig, den Schüler in all seinen Facetten zu sehen und nicht einseitig den Begabungs- oder Leistungsaspekt hervorzuheben (SCHULTE ZU BERGE, 2001).

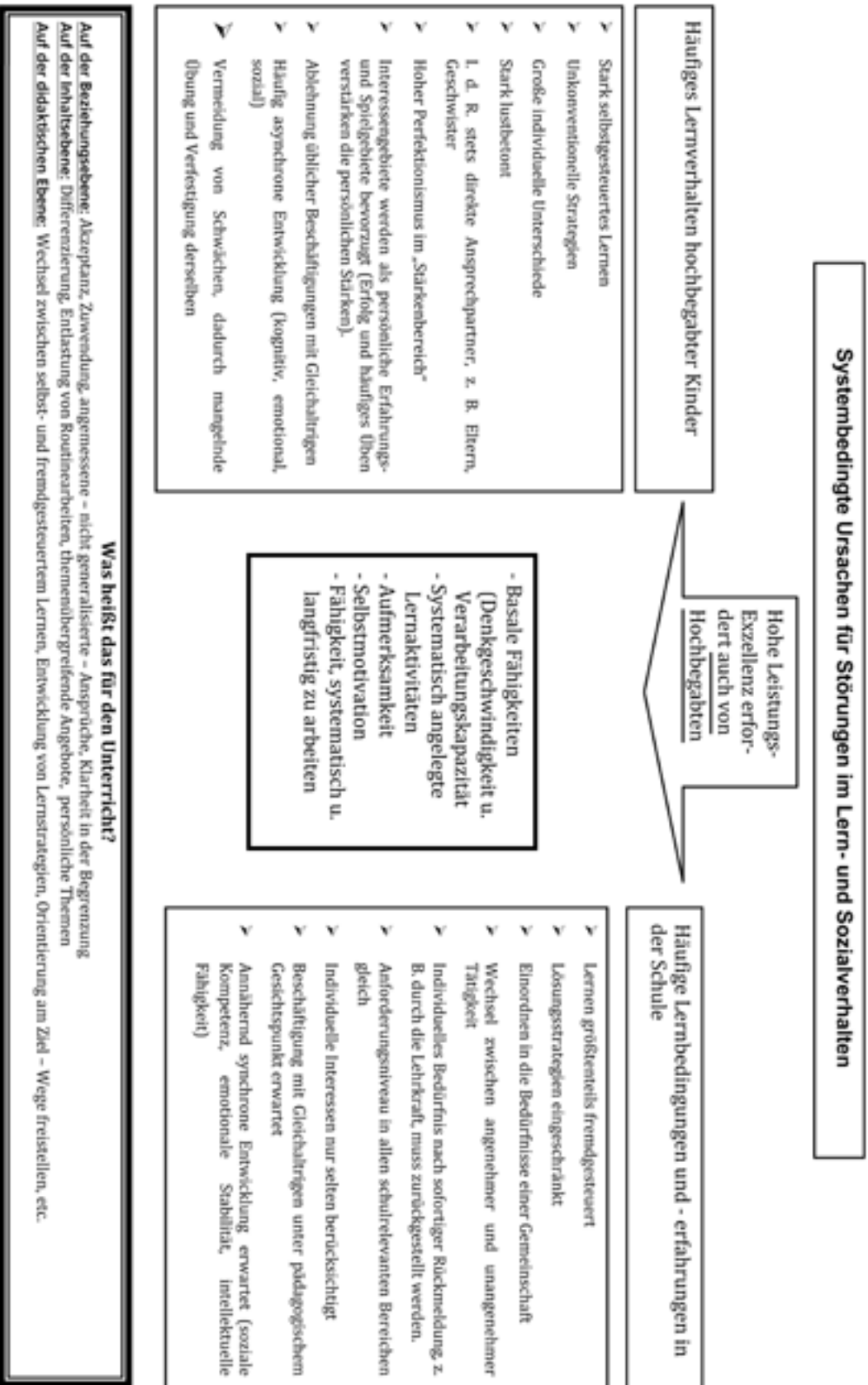


Abb. 1: Systembedingte Ursachen für Störungen im Lern- und Sozialverhalten

Eine Passung zwischen Schulsystem und Kind ist auch beim Wechsel auf die weiterführende Schulen herzustellen. Jeder Übergang birgt Chancen und Risiken, die aufmerksam beobachtet und begleitet werden sollten. Weiterführende Schulen bieten ein erweitertes inhaltliches Angebot und eine Vielfalt an Lehrerpersönlichkeiten, was gerade gut begabten Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Interessen zu entfalten und fachlich kompetente Ansprechpartner zu finden. Auch die Betonung des eigenständigen, selbstgesteuerten Lernens kommt Hochbegabten entgegen.

1.2 Unterforderung bei besonderer Begabung (Underachievement)

Mögliche Erkennungsmerkmale für Underachievement:	
Indizien	Mögliche Konsequenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Sehr gute Leistungen in der Vergangenheit • Intellektuelle Leistungen im außerschulischen Bereich • Nachlassen des Interesses • Verringerung der Lernfreude • Positive Beiträge bei der Einführung neuer Themen • Herabsetzung des Arbeitsumfangs • Minderung der Konzentration • Nachlassen der Selbstkontrolle • Beantwortung schwieriger Fragen trotz Unaufmerksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Steigerung von Trotz und Aggressivität • Angeberei und Überheblichkeit • Interesselosigkeit und Tagträumerei • Schulschwänzen • Leistungsdefizite in vielen Bereichen • Antriebsarmut • Verfestigung von Fehlhaltungen (Mutlosigkeit, Außenseitertum, Kooperationsunfähigkeit) • Charakterliche und seelische Schädigungen (Neurosen, Depressionen)

Abb. 2: Mögliche Erkennungsmerkmale für Underachievement nach SPAHN (1997, S. 225f.)

Hochbegabte sind ganz normal. Es bleibt festzuhalten: Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind vor allem erst einmal Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Problemen, Schwierigkeiten und Bedürfnissen, mit ähnlichen Vorzügen. Nur sind sie dazu noch intellektuell besonders leistungsfähig.

(ROST, 2002, S. 30)

Schwierig bleibt die Gruppe der Underachiever, d. h. Kinder, die in Tests intellektuelle Exzellenz zeigen, ohne dass sich das in überdurchschnittlichen schulischen Leistungen niederschlägt (s. auch Baustein 1, Pkt. 2, Baustein 2, Pkt. 6, Baustein 4 Pkt. 2.2). ROST (2002) hat in seiner Marburger Hochbegabtenstudie einen Anteil von ca. 12 Prozent in der Gruppe der Hochbegabten ermittelt, während Schätzungen zwischen 10 und 50 Prozent der Schülerschaft liegen. Im Einzelfall kann es bei Underachievement zu massiven Problemen kommen, v. a. in der Entwicklung des Sozialverhaltens.

Der Übertritt in die weiterführende Schule ist, gerade nach wenig ermutigenden Erfahrungen in der Grundschule, oft mit großen Hoffnungen auf Veränderung – sowohl beim Kind als auch bei seinen Eltern – verbunden. Diese Hoffnung trägt im Regelfall nicht. Denn das

problematische Befundmuster (...) setzt sich im Jugendalter nicht im Sinne einer (problematischen) Abwärtsspirale fort. Auch wenn ein substantieller Anteil der intellektuell exzellent Begabten ihr Leistungspotential nicht in entsprechende Leistungen umsetzen, ist das Befundmuster nicht mehr durchgängig über alle Variablen hinweg negativ; in einigen Variablen differieren hochbegabte Underachiever nicht mehr von den Vergleichsgruppen. Offensichtlich haben die Underachiever gelernt, mit ihrer Situation umzugehen.

(ROST & SPARFELDT, 2009, S. 147)

Dies bedeutet nicht, dass das Thema Underachievement in den weiterführenden Schulen keine Rolle mehr spielt. Denn bei einigen wenigen Schülern aus dieser Gruppe zeigen sich durch eine unerkannte Unterforderung verstärkt Defizite im Lern- und Arbeitsverhalten, und das Interesse an schulischen Aktivitäten nimmt rapide ab. Das Kind bzw. der Jugendliche erscheint zunehmend weniger emotional stabil und zeigt wenig Selbstvertrauen. Probleme auf sozialer Ebene können sich verschärfen (SCHNEIDER-MAESSEN, 2007).

Wenn Kinder und Jugendliche **nicht angemessen gefördert** werden oder wenn die Begabung des Schülers nicht erkannt worden ist, werden die Themen des Unterrichts und die Angebote der Schule dieses Kind oder diesen Jugendlichen nur schwer erreichen. Dass Underachiever sich nicht angenommen fühlen, kann auch durch auffälliges bzw. störendes Verhalten zum Ausdruck kommen. Vor allem bei jüngeren Kindern wirkt sich anhaltende Unterforderung bei besonderer Begabung negativ auf das Lern- und Leistungsverhalten aus, in der Sekundarstufe verfestigen sich die Probleme. Jungen neigen dann eher zu Unterrichtsstörungen, während Mädchen sich häufig anpassen und ihre Fähigkeiten zu verbergen suchen. Im Extremfall kann Unterforderung langfristig zu einer vollständigen Leistungsverweigerung führen.

Underachiever werden auch weniger angeregt, **andere wichtige Kompetenzen** auszubilden, die sich auf das Lernverhalten auswirken:

- Sie entwickeln Lerntechniken weniger elaboriert weiter.
- Sie erfahren nicht die Grenzen ihrer Möglichkeiten.
- Sie erleben kaum Konkurrenz.
- Sie entwickeln kaum Bewältigungsstrategien für Misserfolg und Frustration.

Besteht bei einem Schüler ein **Verdacht auf Underachievement** ist zunächst eine Diagnose und Ursachenklärung notwendig. Die bisherigen Lernprozesse und Schulerfahrungen müssen gerade im Bereich der weiterführenden Schulen in ihrer Dynamik verstanden und gewürdigt werden, um im persönlichen Gespräch adäquate individuelle Lösungswege für das Kind erarbeiten zu können. Dabei können und sollten Eltern und Lehrkräfte als Unterstützer einen entscheidenden Beitrag leisten.

Erkannte Underachiever haben eine gute Prognose für die weitere Entwicklung.

1.3 Motivation

Mögliche Erkennungsmerkmale für fehlende Motivation:

- Niedrige Frustrationstoleranz
- Ungenügend ausgebildete Anstrengungsbereitschaft
- Fehlende Ausdauer
- Fehlendes Gefühl der Anerkennung
- Fehlende Attraktivität der Anforderungen

Motivation ist die treibende Kraft beim Lernen und Arbeiten und spielt für die Entwicklung von Lern- und Verhaltensproblemen eine wesentliche Rolle.

Zunächst hauptsächlich extrinsisch verstärkt durch Belohnung, Lob, Zuwendung von außen oder auch Vermeidung einer Strafe, wird die **Motivation** nach und nach **intrinsisch**, also aus sich selbst heraus, gefördert: die Sache selbst weckt das Interesse. Insbesondere Begabte, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn (v. a. in der Grundschule) kaum Lernaufwand betreiben mussten, konnten oft noch keine intrinsische Motivation aufbauen und sind daher stets auf schnelle, äußere Verstärkung angewiesen, um durchhalten zu können. Ihre Anstrengungsbereitschaft ist nur gering ausgebildet. Hinzu kommt eine niedrige Frustrationstoleranz im Umgang mit Misserfolgen, die oft zum Abbruch der Anstrengungen führt, wenn sich die erstrebten Erfolge nicht gleich einstellen. Sie können sich diese Resultate nicht erklären und vor allem nicht verzeihen, verzweifeln an sich und sehen keinen Sinn mehr in weiterer Mühe, so dass sie dann trotz intellektueller Brillanz nicht die erwarteten Ergebnisse erreichen.

Gerade die **Lern- und Leistungsanforderungen** in der weiterführenden Schule können die motivationalen Kräfte des Kindes stark beanspruchen. Lernziele, die anfangs noch in kurzer Zeit mit überschaubarem Aufwand erreichbar sind, werden in wenigen Monaten inhaltlich komplexer und zeitlich weiter entfernt angesiedelt. Erfolge stellen sich z. B. erst nach längerer, intensiverer Beschäftigung mit einem Thema ein. Fehlt es dann an Ausdauer, kann es trotz sehr guter intellektueller Fähigkeiten zu Leistungseinbrüchen kommen.

Umgekehrt stellen manche hochmotivierte und leistungsbereite Begabte fest, dass die **Lernaufgaben** an der weiterführenden Schule für sie **zu wenig herausfordernd** sind. Es kann dadurch weniger attraktiv für dieses Kind werden, sich für die Schule zu engagieren, und seine anfangs hohe Motivation lässt ebenfalls nach.

Besonders begabte Kinder entwickeln oft frühzeitig **Interessen für ganz spezifische Themen** und werden zu Experten auf ihrem Gebiet. Sie sind hoch (intrinsisch) motiviert in ihrem Spezialgebiet, genießen gerade wegen ihrer speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten die Anerkennung der Mitschüler und der Lehrkräfte und werden dadurch weiter angespornt. Andererseits verabsolutieren manche Betroffene ihre Passion und ernten nicht die gewünschte Anerkennung von Lehrkräften bzw. Mitschülern, was motivational zu einer negativen Spirale führen kann.

Ansatzpunkte für den **Aufbau von intrinsischer Motivation** bieten die drei Grundbedürfnisse nach DECI und RYAN (1985) **Kompetenz, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit**. Insbesondere für begabte Schüler und Underachiever lassen sich daraus folgende Handlungsfelder für die Praxis ableiten:

- Gute Atmosphäre und gegenseitige Akzeptanz in der Klasse fördern
- Verantwortung an die Schüler abgeben (so wenig Kontrolle wie möglich), autonomes Lernen ermöglichen
- Unterrichtsstruktur und –ziele transparent machen
- Möglichst individuell auf das Niveau der Schüler eingehen, aber auch immer wieder Herausforderungen und Anregungen zum Nachdenken anbieten
- Konstruktives und individuelles Feedback möglichst zeitnah geben

Ideal zum Aufbau von Motivation und zur Förderung von persönlichem Wachstum wäre eine persönliche Begleitung zur Erarbeitung und Realisierung von individuellen Zielen des einzelnen Schülers im Sinne eines Mentorats.

1.4 Soziales Umfeld

Mögliche Erkennungsmerkmale für soziale Probleme:

- Fehlende Integration in die Klassengemeinschaft
- Ungünstige Lehrer-Schüler-Beziehung
- Ungünstige Lehrer-Eltern-Beziehung
- Inadäquate familiäre Unterstützung
- Fehlende soziale Kompetenz

Zu den Ursachen von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten gehören auch Probleme im sozialen Bereich.

In der Schule findet **Lernen im sozialen Kontext** statt, so dass Sozialkompetenz und soziale Anerkennung in der Gemeinschaft eine große Rolle spielen (LAVE & WENGER, 1991). Erfolge werden in Gemeinschaft stärker empfunden und Misserfolge können in einer positiv unterstützend eingestellten Klassengemeinschaft leichter verarbeitet werden. Ist ein Kind in die Klassengemeinschaft integriert, bestehen ein günstiges Lehrer-Schüler-Verhältnis und eine günstige Familiensituation, so sind bedeutsame Voraussetzungen für den Lernerfolg erfüllt.

Manche Probleme, die sehr begabte Kinder in ihrem sozialen Umfeld entwickeln, lassen sich aus ihren besonderen Fähigkeiten ableiten:

Eigenschaften und Fähigkeiten Hochbegabter	Mögliche Konsequenzen (auch für das Umfeld)
<ul style="list-style-type: none"> • Schnelle und umfassende Aufnahme neuer Informationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ungeduld mit anderen • Kritische Einstellung zu Unterricht und Unterrichtenden
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse am Lösen von Problemen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung von Routineaufgaben • Unterforderung und in der Folge Langeweile oder anderweitige Beschäftigung
<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Interessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig gemeinsame Interessen mit anderen • Evtl. bewusste Abgrenzung

<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis, alles zu steuern 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominantes Verhalten • Mangelnder Respekt für die Meinung anderer
<ul style="list-style-type: none"> • Großer Wortschatz • Ungewöhnliches Vokabular • Detailkenntnisse zu den verschiedensten Themen 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit zur Manipulation anderer • Unverständnis oder Neid bei Gleichaltrigen und daraus resultierende Abgrenzung
<ul style="list-style-type: none"> • Unrealistisch hohe Erwartungen an andere 	<ul style="list-style-type: none"> • falsche Einschätzung oder Überforderung anderer
<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Kreativität • Suche nach eigenen Wegen 	<ul style="list-style-type: none"> • Neigung zur Übertretung von Regeln und Gruppenstrukturen

Abb. 3: Gegenüberstellung von Eigenschaften und Fähigkeiten Hochbegabter mit deren Konsequenzen

Gerade in den ersten Jahren der Sekundarstufe spielt der **Vergleich mit den Mitschülern** eine große Rolle, was bei begabten Kindern einen hohen Anpassungsdruck erzeugen kann. Das führt z. T. so weit, dass Kinder die eigene Begabung leugnen, um „normal“ zu sein. Es lässt sich belegen, dass begabte Kinder von ihren Mitschülern vor allem dann akzeptiert werden, wenn sie auch sportliche Hochleistungen bringen; körperlich schwächliche und strebsame Kinder werden häufig abgelehnt. Wenn neben der Förderung der kognitiven Kompetenz die Entwicklung der sozialen Kompetenz vernachlässigt worden ist, kann dies je nach Klassenkonstellation die Position in der Klasse sehr erschweren.

Lehrkräfte haben in diesem Zusammenhang eine wichtige **Vorbildfunktion**, denn es gilt: Wird ein Kind von seiner Lehrkraft abgelehnt, so kann diese Haltung von den Mitschülern übernommen werden. Der Lehrer unterstützt indirekt die soziale Ausgrenzung. Wenn ein Lehrer ein besonders begabtes Kind hinsichtlich seiner Fähigkeiten ungünstig einschätzt, kann dies durch eine „self fulfilling prophecy“ (MERTON, 1948) zu einer Leistungsminderung führen.

Darüber hinaus wird in der Schule das Lernen nicht als ein isolierter, individueller Prozess gefördert, sondern in unterschiedlichen **Sozialformen** eingeübt. Um aber in der Gruppe oder auch nur in der Zweierbeziehung miteinander arbeiten zu können, sind Kooperationsfähigkeit, Teamgeist und arbeitsteilige Strategien erforderlich. Die Lehrpläne der weiterführenden Schulen legen Wert auf das Lernen im Team bzw. in unterschiedlichen sozialen Bezügen, da somit später überaus wichtige soziale Schlüsselkompetenzen gefördert werden sollen.

Einige hochbegabte Schüler haben in der Grundschule schon eine Klasse **übersprungen** oder sind **vorzeitig eingeschult** worden. Sie sind also deutlich jünger als das Gros ihrer Klassenkameraden. Auch dadurch kann die Integration in die Klassengemeinschaft gefährdet werden, denn in der Persönlichkeitsentwicklung steht im Alter ab 10 oder 11 Jahren die Orientierung an den Gleichaltrigen stärker im Vordergrund. Schulische Akzeleration (Schullaufbahnbeschleunigung) führt zu erhöhtem sozialem Anpassungsrisiko, wenn die kognitive und die soziale Entwicklung asynchron verlaufen. Die Gefahr der Dyssynchronie wächst mit der Höhe der Intelligenz (zum Überspringen s. a. Baustein 3, Pkt. 5 sowie Baustein 5, 1.3 und 3.5).

Unter den sozialen Gesichtspunkten ist besonders der **Einfluss der Familie** nicht zu unterschätzen. Scheidungssituationen oder dauerhafte Konflikte im Elternhaus können die Kinder genauso belasten wie Krankheits- oder Todesfälle im nahen Umfeld. Bei besonders begabten Kindern kommen weitere Komponenten hinzu, denn Eltern können sowohl ihr hochbegabtes Kind überfordern, weil sie so stolz auf es sind, als auch sein Begabungspotenzial vernachlässigen, weil sie ein „normales“ Kind wollen. Eltern sind z. T. durch die Hochbegabung ihres Kindes überfordert, was zu mangelnder Grenzziehung und erzieherischem Fehlverhalten führt. Sie freuen sich an der Individualität ihres Kindes, aber es fehlt dann die Übung für die Gemeinschaft. All dies kann sich negativ auf die Motivation und damit auf den Lernerfolg auswirken.

Dass es unter diesen Umständen zu unterschiedlicher Beurteilung des Kindes und seiner Leistungsfähigkeit bei Lehrkräften und Eltern kommen kann, ist kaum verwunderlich. HANY spricht in diesem Zusammenhang von Interaktionsstörungen, die auf die Lehrer-Schüler-Beziehung zurückwirken. Deshalb ist die **Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule** mit Geduld und dem Bemühen um gegenseitiges Verständnis zu pflegen.

1.5 Psychische Störungen und Entwicklungsstörungen

Mögliche Erkennungsmerkmale:

- Verhaltens- und emotionale Störungen
- Expansive Verhaltensstörungen (ADHS)
- Tiefgreifende Entwicklungsstörungen (u. a. Autismus, Asperger)
- Umschriebene Entwicklungsstörungen (u. a. Legasthenie, Dyskalkulie)
- Andere psychische Erkrankungen

Als Auslöser für Lern- und Verhaltensprobleme im Kindes- und Jugendalter muss ebenso an psychische Erkrankungen gedacht werden. Hochbegabte gelten als psychisch belastbarer als andere, werden allerdings häufig auch stärker belastet. Bei Begabten besteht die Gefahr, dass durch ihre intellektuelle Gewandtheit und Kompensationsfähigkeit psychische Störungen erst später oder gar nicht erkannt werden.

Depressionen und Angststörungen sind die im Kindes- und Jugendalter am häufigsten auftretenden Störungen. Sie können sich durch sozialen Rückzug bis hin zur Lern- und Leistungsverweigerung im schulischen Kontext zeigen, können aber auch durch aggressive Abwehr in Erscheinung treten. Die Wahrscheinlichkeit einer solchen Erkrankung steht in keiner statistisch relevanten Beziehung zu den intellektuellen Fähigkeiten der Kinder bzw. Jugendlichen.

Deutlich auffälliger im Schulalltag sind Kinder, die unter **AD(H)S** leiden. Ihnen fehlt die Fähigkeit zur Verhaltenssteuerung, zur Impulskontrolle bzw. Konzentration. Konflikte mit Mitschülern und Lehrkräften sind fast unvermeidlich. Da es Überschneidungen in der Symptomatik von Hochbegabung und AD(H)S gibt, wird gelegentlich (zunächst) nur eines der beiden Phänomene erkannt.

Eine spezielle Ausformung des Autismus, der **Asperger-Autismus**, geht mit guter bzw. hoher Begabung einher. Diese Erkrankung, die vor allem bei Jungen auftritt, ist gekennzeichnet durch eine qualitative Beeinträchtigung der gegenseitigen sozialen Interaktion, durch motorische Ungeschicklichkeit und durch stereotype Interessen bzw. Aktivitäten.

Entscheidend für eine positive schulische Entwicklung ist der Schweregrad der Erkrankung einerseits, die Bereitschaft der Mitschüler und Lehrkräfte andererseits, den „Sonderling“ in seiner Eigenart zu akzeptieren (MÖLLER, LAUX & DEISTER, 2001) und eine individuelle Betreuung zu ermöglichen.

Schließlich sind **umschriebene Entwicklungsstörungen** wie Legasthenie und Dyskalkulie zu nennen, die Kinder unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten in ihrem Lernen nachhaltig behindern bzw. auch in einem zweiten Schritt zu Verhaltensproblemen führen können. Hochbegabung kann dazu beitragen, dass eine Entwicklungsstörung erst spät erkannt wird, da diese Kinder ihre Defizite lange Zeit kompensieren können.

1.6 Körperliche Lern- und Leistungsgrundlagen

Mögliche Erkennungsmerkmale für eine Beeinträchtigung der körperlichen Konstitution:

- Schwerere, längerfristige Erkrankungen
- Chronische Krankheiten
- Entwicklungsschübe

Natürlich können auch somatische Erkrankungen einen negativen Einfluss auf das Lernen und Verhalten ausüben.

Vor allem **chronische Krankheiten**, seien es Allergien, sei es Diabetes, die häufig damit verbundene Medikation und zahlreiche Krankheitstage beeinträchtigen die Leistungsfähigkeit. Ein besonders begabtes Kind, das aufgrund seiner chronischen Erkrankung nicht das Potenzial aktualisieren kann, das es in sich spürt oder das seine Eltern von ihm aus früheren, noch gesunden Zeiten kennen, wird dieses Defizit besonders schmerzlich erleben und möglicherweise der Belastung psychisch kaum gewachsen sein. Aufgrund seiner höheren Sensitivität (PIECHOWSKI, 2010) und der vertieften intellektuellen Durchdringung der eigenen Problematik kann das Kind in große Verzweiflung stürzen. Schule und Leistung werden zweitrangig, und die Verweigerung ist aus der Sicht des Schülers folgerichtig. Andererseits ist auch denkbar, dass ein solches Kind eine ganz besondere Art von Reife entwickelt und dadurch besser als andere erkrankte Kinder die Situation meistern kann.

Einmalige, **länger anhaltende Krankheiten** können – wie bei allen Kindern – zu Leistungseinbrüchen führen, weil die Kontinuität des Lernens unterbrochen wird und es nicht gelingt, den Faden wieder aufzunehmen.

Hochbegabte, die gerne zu einem hohen Maß an Perfektionismus und zu übertriebener Selbstkritik neigen, können durch eine schwerwiegende Krankheit in ihrem Selbstbild und in der Einschätzung ihrer Position in der Klasse stark verunsichert werden. Andererseits ist zu erwarten, dass gerade besonders Begabte weitere Kräfte entwickeln können, um die Lücken schnell zu schließen.

In der Sekundarstufe ist immer auch zu bedenken, in welcher Weise das Kind oder der Jugendliche den Entwicklungsschub, der mit der Pubertät verbunden ist, verarbeitet. Nach dem Konzept der erhöhten Sensitivität (PIECHOWSKI, 2010) ist davon auszugehen, dass Begabte häufig über ein außergewöhnlich hohes Empfindungsvermögen verfügen, das Akzeptanz erfordert.

Zur Klärung von Ursachen bei absinkenden Leistungen sind körperliche und gesundheitliche Aspekte stets einzubeziehen.

1.7. Fazit

Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule kommen bei besonders Begabten – genauso wie auch bei „Normalbegabten“ – vor. Studien zeigen, dass Hochbegabte durchschnittlich Begabten tendenziell leicht überlegen sind in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, Temperament und Selbstkonzept.

Schon Terman hatte beobachtet, dass Hochbegabte in nahezu allen Aspekten (körperlich, sozial, emotional) altersgleichen Normalpersonen überlegen sind. Ein Vergleich der erfolgreichsten mit den am wenigsten erfolgreichsten Hochbegabten seiner Untersuchung stellt als wichtigstes differentielles Merkmal die stärkere Motivation, Willenskraft und Aufgabenorientierung und ein ausgeprägtes Durchhaltevermögen bei der Aufgabebearbeitung heraus. (...) im Marburger Hochbegabtenprojekt konnte belegt werden, dass sich Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzept und Temperamentsfaktoren hochbegabter Grundschul Kinder von denen durchschnittlich Begabter – wenn überhaupt – im positiven Sinne unterscheiden.

(Rost, 2002, S. 29)

Für alle Schüler gilt:

- Wenn Lern- und Verhaltensprobleme bei Kindern in der Schule auftreten, ist meist nicht nur von einer Ursache, sondern von einem Ursachenbündel auszugehen.
- Gerade bei Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen ist die Schule zur Unterstützung verpflichtet.
- Die Perspektive ist dabei nicht der momentane Schulerfolg, sondern die langfristige erfolgreiche und dem Schüler entsprechende Lebensbewältigung.
- Ggf. ist innerschulische oder außerschulische Unterstützung notwendig.

2. Beratung und Intervention im System Schule

Neben den pädagogisch-didaktischen Interventionsmöglichkeiten (s. Baustein 5) sind zur Förderung von Underachievern bzw. von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen flexible Maßnahmen und individuelle Hilfepläne unerlässlich.

Die Verkettung verschiedener Ursachen, die Individualität des Kindes und die Vielfalt der Rahmenbedingungen erfordern je nach Problemstellung einen umfassenden Beratungsprozess, der eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten – oft auch als kombinierte Maßnahmen – nach sich zieht. Fallstudien zeigen sehr deutlich, dass es die ideale Lösung nicht gibt. Die Maßnahmen müssen an den Bedürfnissen des Kindes orientiert sein, aber sie sollten auch unter dem Aspekt der Machbarkeit gesehen werden. Gegebenenfalls können pädagogische durch therapeutische Maßnahmen ergänzt werden.

Mögliche Ansatzpunkte bei begabten Schülern:

- Selbstregulierendes Lernen: Entwicklung persönlicher Strategien
- Akzeleration
- Mentoring
- Soziale Unterstützung

- Enrichment
- Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens
- Aufarbeitung von Wissenslücken
- Stabilisierung des Selbstwertes (realistische Erwartungen, Erfolgserlebnisse vermitteln)
- Verstärkung bzw. Veränderung der sozialen Unterstützung
- Förderung der Motivation (Anreize schaffen, differenzierende Aufgaben stellen, Herausforderungen anbieten)
- Modifikation des Lern- und Arbeitsverhaltens
- Unterstützung konstruktiven, schule- und schülerdienlichen Verhaltens
- Verhaltensänderungen (klare Regeln, vorhersehbare Konsequenzen, Verhaltensmodifikation)
- Außerschulische Förderangebote

Jede Initiative lohnt sich, denn sobald ein Schüler in seiner spezifischen Begabungsproblematik erkannt ist und entsprechende Hilfsmaßnahmen greifen, ist die Prognose für die weitere Entwicklung günstig. Zur Unterstützung bei der Planung von Interventionsschritten können sich Lehrkräfte – ebenso wie Eltern – an die ausgebildeten Beratungsfachkräfte wenden.

Ebenen der Beratung bei Schulproblemen

Im System Schule findet Beratung auf mehreren Ebenen statt. Der erste Ansprechpartner bei Problemen ist immer die Klassen- bzw. Fachlehrkraft. Sie erlebt das Kind im Unterricht, beobachtet und beurteilt seine Leistungen und sein Verhalten. Obwohl Lehrerurteile in Bezug auf die Identifikation von Hochbegabung nicht sehr valide sind, da sie sich in der Regel eher an den erbrachten Leistungen als am Potenzial eines Schülers orientieren (s. Baustein 2, Pkt. 4), können Lehrkräfte doch sehr wohl Störungen beschreiben.

Kooperationspartner der Lehrkraft sind das Kind und die Eltern. Viele Probleme lassen sich im Gespräch lösen oder zumindest mildern. Sollte ein Problem aus sachlichen oder persönlichen Gründen auf dieser Ebene nicht zufriedenstellend bearbeitet werden können, ist der nächste Ansprechpartner die Beratungsfachkraft an der Schule.

In schwierigen Fällen kann der Schulpsychologe hinzugezogen werden. Er organisiert umfangreiche Untersuchungen und schreibt Gutachten für evtl. erforderliche Maßnahmen. Schulpsychologen arbeiten an Schulen und an den neun Staatlichen Schulberatungsstellen in Bayern (www.schulberatung.bayern.de).

Im Zusammenhang mit der Hochbegabungsthematik suchen Familien bzw. Eltern eine Beratung mit folgenden Anliegen auf (ECKELMANN & PRECKEL, 2008, S. 19):

- *Suche nach Fördermöglichkeiten*
- *Hochbegabungsdiagnose*
- *Unterforderung und Langeweile*
- *Vorzeitige Einschulung*
- *Leistungsstörungen/-probleme*
- *Erziehungsberatung*
- *Überspringen von Schulklassen*
- *Verhaltensprobleme*
- *Konzentrationsstörungen*
- *Gutachtenerstellung*
- *Motivationsprobleme*
- *Soziale Probleme*
- *Aggressives Verhalten*

Während im Grundschulalter Themen wie Überspringen von Klassen und Langeweile eine große Rolle spielen, rücken in der Sekundarstufe Probleme mit Konzentration, Motivation und Leistung verstärkt in den Vordergrund (ECKELMANN & PRECKEL, 2008).

Das Flussdiagramm auf der folgenden Seite zeigt auf, wie der Beratungsprozess verlaufen kann.

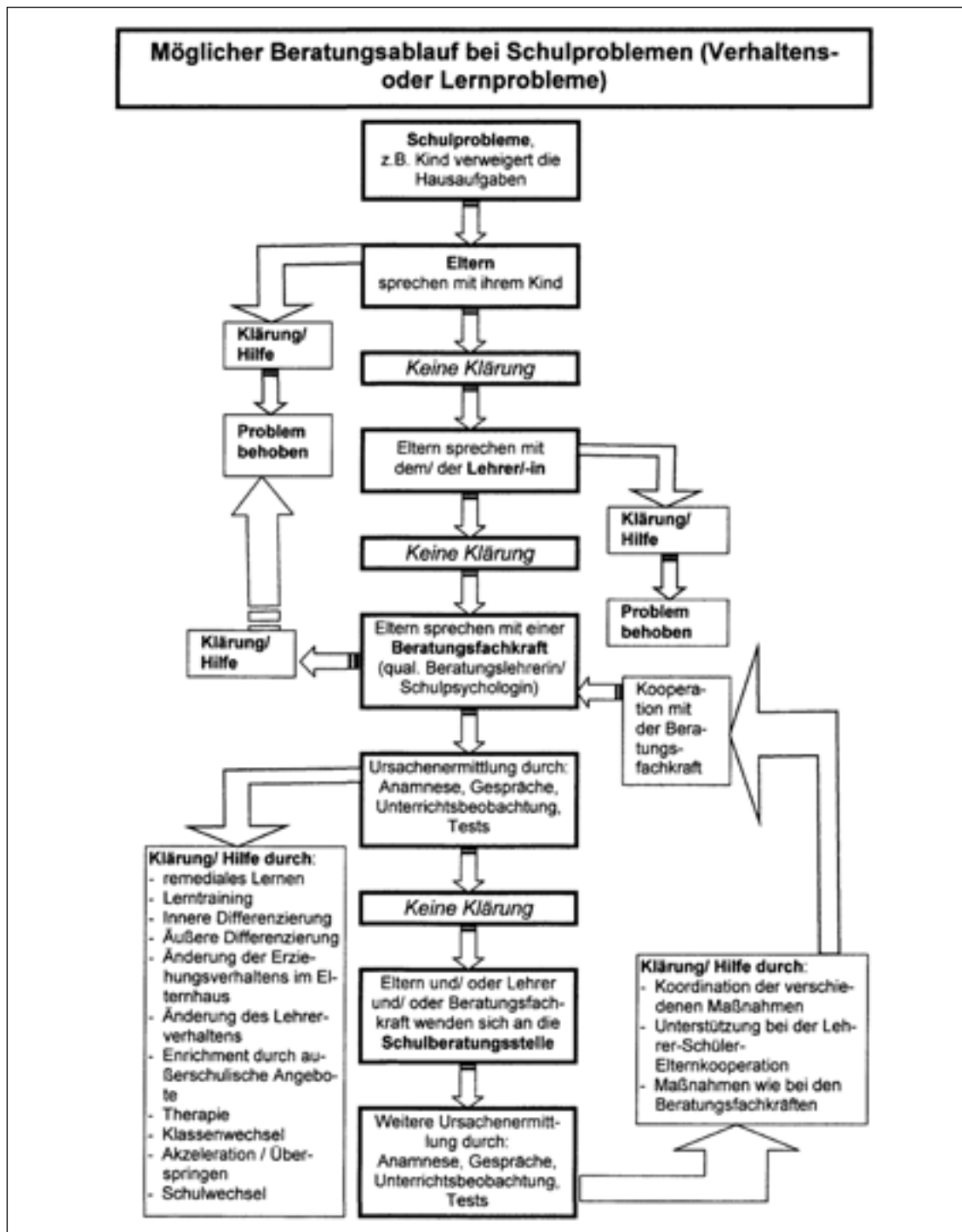


Abb. 4: Möglicher Beratungsablauf bei Schulproblemen

Beratungsablauf zu Fragen der besonderen Begabung

Wenn sich Eltern an Beratungsfachkräfte der Staatlichen Schulberatung wenden, erwartet die Ratsuchenden in der Regel ein bestimmter Ablauf. Selbstverständlich kann jeder Berater über seine individuelle Vorgehensweise bestimmen. Im Allgemeinen wird jedoch der Beratungsprozess zu Fragen der besonderen Begabung nach folgendem Muster ablaufen:

- Die Eltern wenden sich aus eigenem Antrieb oder nach Aufforderung durch eine Lehrkraft an eine Beratungsfachkraft.
- Es findet ein ausführliches, anamnestisches Gespräch mit einer Beratungsfachkraft statt.
- Die Eltern füllen ggf. einen Fragebogen aus, damit deren Sichtweise gut erfasst wird.
- Die evtl. bereits mitgebrachten schulischen Unterlagen – Proben, Zeugnisse, Aufsätze, Lehrerfragebögen usw. – werden ausgewertet.
- Ein Intelligenztest, ggf. weitere Tests bei gleichzeitiger Testbeobachtung werden durchgeführt.
- Eltern und Berater führen ein Auswertungsgespräch.
- Falls das Kind keine Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag zeigt, werden mögliche Fördermaßnahmen in- und außerhalb der Schule erörtert.
- Falls das Kind Probleme im Schulalltag hat, wird mit Einverständnis der Eltern Kontakt zu den Lehrkräften des Schülers aufgenommen. Schulische Probleme lassen sich nur unter Einbeziehung der Schule lösen!
- Es finden ein Lehrgespräch und ggf. eine Unterrichtsbeobachtung statt.
- Zusammen mit der Lehrkraft werden Fördermöglichkeiten entwickelt bzw. Verhaltensmodifikationen besprochen.
- Unter Umständen wird ein Therapeut hinzugezogen.
- Sinnvoll ist auch ein gemeinsames Eltern-Lehrer-Berater-Gespräch.
- Eltern, Kind und Lehrkraft haben die Möglichkeit, den Berater jederzeit wieder mit einzubeziehen oder autonom weiter zu arbeiten.

3. Literaturangaben

- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- ECKELMANN, C. & PRECKEL, F. (2008). Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, S. 16–26.
- HELLER, K. (2001). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen 2001.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- MERTON, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. In: The Antioch Review, 8, S. 193–210.
- MÖLLER, H-J., LAUX, G. & DEISTER, A. (2001). Psychiatrie und Psychotherapie, 3. Auflage. Stuttgart: Thieme.
- PIECHOWSKI, M. (2010). Ein Vogel, der zur Sonne emporsteigen kann: Erhöhte Sensitivität der Begabten. In: Journal für Begabtenförderung, 2/2010, S. 7–21.
- ROST, D. H. (2002). Hochbegabung und Hochbegabte – Facetten, Probleme, Befunde; In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Schule und Beratung, Nr. 10/2002, S. 13–34

ANDREAS BOLLAND, BERNHARD STEGMANN

Baustein 5: Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen

	Seite
1. Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen	111
1.1 Das Konzept des „guten Unterrichts“	112
1.2 Enrichment	117
1.3 Akzeleration	119
1.4 Separation	119
1.5 Mentoring	121
1.6 Kooperation mit außerschulischen Partnern	121
1.7 Vernetzung mit anderen Themen	123
2. Maßnahmen im Rahmen des Offenen Unterrichts: Binnendifferenzierung	126
2.1 Projektarbeit	127
2.2 Stationentraining	127
2.3 Lernen durch Lehren (LdL)	127
2.4 Portfolio	128
2.5 Selbstgesteuerte Arbeitsweisen	131
2.6 Fremdgesteuerte Differenzierungsformen	132
2.7 Freie Arbeit	134
2.8 Selbstorganisiertes Lernen (SOL)	135
2.9 Wettbewerbe	139
3. Maßnahmen auf Schulebene	141
3.1 Begabtenförderung und Schulentwicklung	141
3.2 Kultur der Anerkennung besonderer Begabungen	142
3.3 Rolle der Schulleitung	142
3.4 Rolle der Lehrkräfte	143
3.5 Fördermaßnahmen	144
- Übertritt aus der Jahrgangsstufe 3 der Grundschule	
- Überspringen	
- Klassenkonferenzen	
- Enrichmentangebote	
- Modellklassen (Realschule, Gymnasium)	

4. Schulergänzende Maßnahmen	158
4.1 Schülerakademien	158
4.2 Pluskurse als Anreicherungsprogramm für besonders begabte Schüler an Gymnasien in Erlangen und Umgebung	159
4.3 HochbegabtenModell Mittelfranken.....	161
4.4 Begabungsstützpunkte im MB-Bezirk Schwaben	163
4.5 Ferienseminare der MB-Bezirke	165
4.6 Talentseminar des MB-Bezirks Schwaben	167
4.7 Frühstudium	168
5. Literaturangaben	170
Anhang 1: Empfehlungen für Unterrichtsmaterialien: Mathematik und Deutsch	173
Anhang 2: Anregungen für die inhaltliche Gestaltung von Talentkursen an Realschulen	178

1. Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche sind individuelle Persönlichkeiten mit unterschiedlich ausgeprägten Begabungsfeldern und Entwicklungsverläufen, die in Schule und Unterricht angemessen Berücksichtigung finden müssen. Auch besonders begabte Kinder und Jugendliche verfügen über sehr unterschiedliche Stärken und Schwächen. Aus diesem Grund sollten Fördermaßnahmen in jedem Fall individuell ausgewählt und hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Adressaten überprüft werden, denn ein einheitliches Konzept für die optimale Förderung besonders Begabter kann es nicht geben.

Die Beratung der Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen ist ein verbindlich vorgeschriebener Auftrag der Schule. Gerade im Hinblick auf die Förderung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen ist eine vertrauensvolle, gegenseitig wertschätzende Kooperation für beide Seiten hilfreich. So können Angebote und Hilfen zur Unterstützung besprochen und mögliche Schwierigkeiten bzw. Unsicherheiten auf allen Seiten rasch geklärt werden. Es ist dabei wichtig, dass die Gespräche nicht nur um die Leistungen des Kindes kreisen, sondern dass die Gesamtpersönlichkeit gewürdigt wird. Zwar hat die Schule die Aufgabe, das Kind optimal zu fördern, jedoch muss auch die Bedeutung der Eigeninitiative des Kindes betont werden, und die Eltern dürfen aus ihrer erzieherischen Aufgabe nicht entlassen werden. Schule und Elternhaus müssen sich gegenseitig bei der Förderung unterstützen.

Die übergeordnete Zielsetzung von Schule, d. h. von Unterricht und Erziehung im außerfamiliären Rahmen, besteht darin, bei Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft zu wecken, ihr intellektuelles Potenzial und ihre kreativen Kräfte zu entwickeln und sie in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Zentral sind daher folgende Aspekte der Förderung:

- Die Sicherstellung der Schullaufbahn, der Übergänge und Abschlüsse,
- die Unterstützung der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung,
- die Begleitung und Optimierung individueller Lernprozesse in den Stärkebereichen sowie
- die Sicherung und kompensatorische Förderung von Basisfähigkeiten in den Schwachbereichen.

Im Bereich der Begabten gilt es, nach diesen Prinzipien spezielle Angebote zur Entwicklung ihres Potenzials zu machen.

Da es auch Begabungen gibt, die sich erst bei entsprechender Förderung entwickeln, sollte auch **„Förderung auf Verdacht“** geschehen. WALDMANN & WEINERT (1990) meinen dazu:

Wir können uns bei der Förderung nicht auf eine kleine Gruppe von Hochbegabten beschränken, sondern wir brauchen eine relativ breite Basis. Fünfzehn bis zwanzig Prozent einer Altersgruppe scheint eine vernünftige Größenordnung zu sein, weil wir davon ausgehen müssen, dass ein Teil der Spitzenleistungen später von Mitgliedern dieser Gruppe erbracht wird und keineswegs nur aus der Gruppe der zwei oder drei Prozent Höchstbegabten in der Kindheit.

(WALDMANN & WEINERT 1990, 10 f.)

In diesem Baustein werden vielfältige Fördermaßnahmen für Begabte dargestellt, die diese Forderungen unterstützen.

Zunächst werden wichtige Prinzipien der Förderung vorgestellt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit aus wissenschaftlicher Sicht beschrieben. Dabei steht als vorrangige Maßnahme das Konzept des „guten Unterrichts“ an erster Stelle. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Schüler den größten Teil ihrer Anwesenheit an der Schule in Unterrichtssituationen verbringen. Unterricht als „Kerngeschäft“ der Schule spielt bei der Förderung besonders Begabter eine entscheidende Rolle, auch wenn mittlerweile zahlreiche ergänzende Fördermaßnahmen angeboten werden können. Im zweiten Teil dieses Bausteins werden Maßnahmen beschrieben, die eben diese Förderung während des Unterrichts ermöglichen. Zuletzt sollen beispielhaft Fördermaßnahmen auf Schulebene und schulübergreifende Angebote vorgestellt und beschrieben werden.

1.1 Das Konzept des „guten Unterrichts“

Über guten Unterricht gibt es die unterschiedlichsten Vorstellungen, die Kriterien sind nicht starr und bieten Anlass zu einer fortwährenden kritischen Diskussion.

Im Rahmen der Externen Evaluation an bayerischen Schulen wurde am Institut für Schulqualität und Bildungsforschung ein Konzept zur Beurteilung von Unterricht entwickelt, das auf allgemein anerkannten, wissenschaftlichen Forschungsergebnissen fußt (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS, Externe Evaluation an bayerischen Schulen, 2010; die Zitate im Folgenden sind dieser Broschüre entnommen). Hier wird davon ausgegangen, dass Unterricht zwar immer ein einmaliges Ereignis ist, das von dem Unterrichtenden, den Unterrichteten und vom Unterrichtskontext bestimmt wird, dass es aber gleichzeitig unabhängige Qualitätsmerkmale gibt, die es verbieten, Unterrichtsqualität nur nach subjektiven Einschätzungen zu bewerten.

Effektiver Unterricht, der Kinder und Jugendliche fördert, sollte folgende 10 Kriterien erfüllen:

1.1.1 Effizienz der Lernzeitnutzung:

Beim Kriterium ‚Effizienz der Lernzeitnutzung‘ geht es um die Frage, wie viel der potenziell nutzbaren Zeit (Unterrichtsstunde) auf Prozesse entfällt, die unmittelbar mit Lernen zu tun haben. Bezugspunkt für die Einschätzung der Effizienz ist immer die Lernmöglichkeit, die sich dem Schüler durch die Beschäftigung mit Lerninhalten bietet.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Der Unterricht verläuft ohne Leerlaufphasen.*
- *Der Unterricht verläuft ohne Störungen.*
- *Die Schüler sind nur mit Unterrichtsaktivitäten beschäftigt.*

1.1.2 Effizienz der Verhaltensregulierung

Beim Kriterium ‚Effizienz der Verhaltensregulierung‘ geht es um die Frage, ob sich die Schüler im Unterricht ohne bzw. mit minimalem Eingreifen der Lehrkraft in für den Unterricht geeigneter Weise verhalten.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Das Verhalten wird durch Regeln gesteuert.*
- *In bestimmten Situationen greifen Routinen.*
- *Es gibt klassenspezifische Rituale.*

Eine effiziente Nutzung von Lernzeit und eine effiziente Regulierung des Verhaltens (Classroommanagement) ermöglichen also ein hohes Maß an aktiver Lernzeit und schaffen den nötigen Orientierungsrahmen. Eine effiziente Klassenführung zielt durch klare Planung und Vorbeugung sowie durch eine den Schülern und der Unterrichtssituation angemessene Flexibilität darauf ab, Disziplinprobleme zu vermeiden und ihnen gegebenenfalls angemessen zu begegnen.

1.1.3 Strukturiertheit der Darstellung

Beim Kriterium ‚Strukturiertheit der Darstellung‘ geht es um die Frage, inwieweit die Unterrichtsinhalte so dargeboten werden, dass sich eine für den Schüler nachvollziehbare Ordnung ergibt.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Der Unterricht fokussiert die Lernziele.*
- *Der Unterricht wird durch Strukturierungshilfen geordnet.*
- *Der Unterricht stellt Verknüpfungen zwischen Lerninhalten her.*

Über den jeweiligen Unterrichtsstoff hinaus sind Bezüge zu bereits erworbenem Schulwissen, zu Alltagswissen und zu alterstypischen Vorstellungen der Schüler wesentlich, um für

eine Wissensverknüpfung zu sorgen. Dazu gehören auch die klare und gute Strukturierung der Unterrichtsinhalte sowie ein angemessenes Unterrichtstempo.

1.1.4 Klarheit der Darstellung

Beim Kriterium ‚Klarheit der Darstellung‘ geht es um die Frage, inwieweit die Schüler die Informationen verstehen können, die sie zum Lernen benötigen.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Die im Unterricht verwendeten Begriffe sind verständlich.*
- *Die zentralen Lerninhalte sind nachvollziehbar veranschaulicht.*
- *Das Dargebotene ist deutlich wahrnehmbar.*

Die Qualität von Unterricht hängt demnach auch davon ab, inwieweit sich die Lehrkraft klar und deutlich ausdrückt, ob Fachsprache für die Lernergruppe angemessen verwendet wird, und ob es gelingt, die Unterrichtsinhalte realitäts- und anwendungsbezogen zu vermitteln.

1.1.5 Individuelle Unterstützung

Beim Kriterium ‚Individuelle Unterstützung‘ geht es um die Frage, inwieweit der Unterricht auf vorhandene Lern- und Leistungsunterschiede von Schülern Bezug nimmt.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Die Lehrkraft informiert sich über den Lernstand der einzelnen Schüler.*
- *Die Zuwendung der Lehrkraft erfolgt lernstandsspezifisch.*
- *Die Aufgabenstellung erfolgt lernstandsspezifisch.*

Für erfolgreiches Unterrichten kann es demnach keinen fiktiven Durchschnittsschüler als Bezugsperson geben. Vielmehr nimmt guter Unterricht Bezug auf Lern- und Leistungsunterschiede der Schüler. Dazu ist eine fundierte, immer wieder zu überprüfende Diagnose durch die Lehrkraft vonnöten, um individuelle Lernpotenziale und Leistungsgrenzen zu eruieren. Damit ein Optimum an Lernfortschritten erzielt werden kann, ist eine Anpassung der didaktisch-methodischen Vorgehensweise im Hinblick auf unterschiedliche Lernziele und Aufgabenstellungen (Binnendifferenzierung) Voraussetzung.

1.1.6 Förderung selbstgesteuerten Lernens

Beim Kriterium ‚Förderung selbstgesteuerten Lernens‘ geht es um die Frage, inwieweit die Schüler im Unterricht diejenigen Kompetenzen erwerben können, die sie für erfolgreiche Lernprozesse benötigen.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Die Schüler erhalten Gelegenheiten, sich Strategien anzueignen, mit denen Wissen nachhaltig erworben werden kann.*

- *Die Schüler erhalten Gelegenheiten, Strategien der Informationsbeschaffung zu erwerben.*
- *Die Schüler erhalten Gelegenheiten, Strategien zur Organisation des Lernprozesses zu erwerben.*

Wissenserwerb ist ein aktiver und konstruktiver Prozess. Aus diesem Grund sollten zeitgemäße Unterrichtsmethoden, die das selbst gesteuerte und selbst kontrollierte Lernen befördern, z. B. Projektarbeit, häufig Mittel und Ziel des Unterrichtens sein.

1.1.7 Förderung der Lernmotivation

Beim Kriterium ‚Förderung der Lernmotivation‘ geht es um die Frage, inwieweit der Unterricht so gestaltet ist, dass eine hohe Bereitschaft der Schüler zum Lernen wahrscheinlich wird.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Die Schüler haben Möglichkeiten der Selbstbestimmung.*
- *Die Schüler haben Möglichkeiten, ihre eigenen Kompetenzen zu erleben.*
- *Die Schüler haben Möglichkeiten, die subjektive Bedeutsamkeit von Lerninhalten zu erleben.*

Die notwendige intrinsische Motivation der Schüler kann durch Motivierungsstrategien (v. a. Anregung zu Neugierverhalten und Sachinteresse) erhöht werden. Darüber hinaus sind positive Verstärkung und die Lehrkraft als Modell für überzeugendes Verhalten wesentliche Aspekte, die dem Bereich der extrinsischen Motivierung zuzuordnen sind.

1.1.8 Sicherung des Lernerfolgs

Beim Kriterium ‚Sicherung des Lernerfolgs‘ geht es um die Frage, in welchem Umfang im Unterricht dafür gesorgt wird, dass ein bestimmter Unterrichtsinhalt nachhaltig gelernt wird.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Der Unterricht enthält einen hohen Anteil an Übungsphasen.*
- *Die Schüler erhalten klare Rückmeldung über ihre Fehler bzw. gelungenen Ansätze.*
- *Die Schüler wenden das Gelernte in verschiedenen Situationen an.*

In guten Unterrichtsstunden gibt es ausreichend Zeit zum Üben und Wiederholen. Dabei wird, unter Einbezug von sinnvollen Hausaufgaben, auch überprüft, ob die Schüler die Lernziele erreicht haben. Es gilt, sowohl Über- als auch Unterforderung zu vermeiden.

1.1.9 Förderung überfachlicher Kompetenzen

Beim Kriterium ‚Förderung überfachlicher Kompetenzen‘ geht es um die Frage, inwieweit der Unterricht so gestaltet ist, dass das Potenzial einer Person zur Entfaltung gebracht wird, in unterschiedlichen Lebens- bzw. Arbeitssituationen selbstständig und verantwortungsbewusst zu handeln.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Der Unterricht enthält Lernarrangements, in denen Kompetenzen der Selbstwahrnehmung erworben werden können.*
- *Der Unterricht enthält Lernarrangements, in denen soziale Kompetenzen erworben werden können.*
- *Der Unterricht enthält Lernarrangements, in denen methodische Kompetenzen erworben werden können.*

Guter Unterricht basiert auf konkret definierten Lernzielen für die einzelne Unterrichtsstunde. Ferner orientiert er sich an übergeordneten Zusammenhängen (z. B. fächerübergreifende Lerninhalte). Unterschiedliche Methoden, die dem Lernprozess gerecht werden, und flexibles pädagogisches Handeln der Lehrkraft kennzeichnen guten Unterricht. Da es keinen Königsweg des Wissenserwerbs gibt, sollten Lehrkräfte die Vorzüge der verschiedenen Unterrichtsmethoden kennen und beherrschen. Je nach Unterrichtsinhalten und -zielen werden auf Grundlage einer didaktisch begründeten Wahl geeignete Methoden gewählt.

1.1.10 Lernförderlichkeit des Unterrichtsklimas

Beim Kriterium ‚Lernförderlichkeit des Unterrichtsklimas‘ geht es um die Frage, inwieweit im Unterricht auf eine Art und Weise miteinander kommuniziert wird, die es dem Einzelnen ermöglicht, sich uneingeschränkt auf das Unterrichtsgeschehen einzulassen.

Die Anforderungen an „guten“ Unterricht lauten demnach im Idealfall:

- *Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülern um.*
- *Die Schüler gehen wertschätzend miteinander um.*
- *Die Schüler gehen wertschätzend mit der Lehrkraft um.*

Aus den Anforderungen geht also hervor, dass sowohl eine positive Einstellung gegenüber dem Lernen und Leisten als auch ein vertrauensvolles, von Empathie geprägtes Klima zwischen Lehrkräften und Schülern sowie zwischen den Schülern als Basis für Lernbereitschaft und erfolgreiches Lernen gelten.

Die genannten Anforderungen an den Unterricht und somit an die Unterrichtenden und Unterrichteten sind Idealzustände, die sicher nicht vollständig in jeder Unterrichtsstunde erreicht werden können. Trotzdem ist es wünschenswert, dass sich Lehrkräfte in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung, aber auch während des Unterrichtens bemühen, möglichst zahlreiche der oben genannten Kriterien umzusetzen. Gelingt dies, dann sind gute Voraussetzungen der bestmöglichen, auch individuellen Förderung der Schüler geschaffen. Dies hat positiven Einfluss auf den Erwerb von Lern-, Arbeits- und Sozialkompetenzen bei allen Schülern und damit auch bei besonders begabten Kindern und Jugendlichen.

1.2 Enrichment

Enrichment- bzw. Anreicherungs-Programme setzen stark auf die außergewöhnliche Arbeitskapazität besonders Begabter (HELLER, 2009). So wie in den letzten Jahren im schulischen Kontext das Thema „Begabtenförderung“ stärker in den Fokus rückte, hat sich das Enrichment-Angebot stetig erweitert (Beispiele s. Pkt. 3 und 4):

- Innerschulische Angebote (z. B. im Rahmen von Intensivierungskonzepten; spezielle Förder- und Pluskurse; anspruchsvolle Arbeitsgemeinschaften);
- schulübergreifende Maßnahmen (z. B. Modelle zur Förderung hochbegabter Schüler auf Bezirksebene; Schüler- oder Ferienakademien);
- Fördermöglichkeiten externer Anbieter (z. B. Schülerwettbewerbe; Angebote von Universitäten, Volkshochschulen und Hochbegabten-Vereinen).

Diese Entwicklung ist grundsätzlich sehr erfreulich, auch wenn man einräumen muss, dass das Angebot nicht immer überschaubar ist – häufig ist ein Mangel an Abstimmung und eine fehlende Vernetzung auf Anbieterseite zu beklagen. Darüber hinaus ist die Fördereffektivität nicht in jedem Fall durch eine entsprechende Evaluation nachgewiesen. Aus wissenschaftlicher Sicht werden die Effekte der verschiedenen Angebote folgendermaßen eingeschätzt:

Pull-out-Programme

Unter dieser Art der Förderung versteht man das zeitweise Herausnehmen Begabter aus ihren regulären Klassen oder Lerngruppen, um ihnen besondere Angebote in speziell für sie konzipierten Kursen zu machen. Dies kann beispielsweise für einige Stunden oder einen ganzen Tag pro Woche geschehen.

In Studien (z. B. VOCK, PRECKEL & HOLLING, 2007) zeigten sich grundsätzlich positive Effekte, vor allem im Hinblick auf die intellektuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Neben einer Aufrechterhaltung der Lernmotivation – ohne Zweifel eine wichtige Begleiterscheinung der Programme – war allerdings auch zu beobachten, dass die aus ihrer Lerngruppe Herausgenommenen das Gefühl des „Anderseins“ beschrieben. Nicht selten schlug ihnen auch der Neid der Klassenkameraden entgegen. Daraus ergibt sich, dass diese Art der Förderung nur dann erfolgreich ist, wenn alle Beteiligten durch Akzeptanz fördernde Maßnahmen einbezogen werden, d. h. auch die Schüler, die selbst nicht betroffen sind, aber die Förderung der Begabten miterleben.

Schülerakademien, Sommerprogramme

(anspruchsvolle Kursangebote von längerer Dauer – in der Regel ein bis zwei Wochen – während der Ferien)

Die Evaluation der Deutschen Schülerakademie (s. www.deutsche-schuelerakademie.de) zeigte nach VOCK, PRECKEL & HOLLING (2007), dass diese Form der Förderung eine geeignete Maßnahme darstellt und besonders die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung positiv beeinflussen kann. Darüber hinaus bieten diese Programme den Teilnehmern häufig die Möglichkeit, sich in gewisser Weise auf ein Studium hin zu orientieren bzw. bisherige Studienvorstellungen zu hinterfragen. Es hat sich dabei gezeigt, dass die Auswahl der Teilnehmer, vor allem im Hinblick auf die Motivations- und Leistungsbereitschaft, sorgfältig bedacht werden muss. Schüler, die sehr begabt und hoch motiviert sind, die ein starkes Lerninteresse zeigen, die gerne selbstständig arbeiten und kooperative Lern- und Arbeitsformen verinnerlicht haben, sind für diese Art der Förderung besonders geeignet.

Arbeitsgemeinschaften / Zusätzliche Kurse

Obwohl nach VOCK, PRECKEL & HOLLING (2007) hier noch eine spärliche Befundlage vorherrscht, können grundsätzlich positive Effekte dieser Fördermaßnahmen konstatiert werden. Diese beruhen in der Regel auf der hohen Attraktivität von Zusatzkursen und ergeben sich dann, wenn ein hohes Anspruchsniveau der Angebote gegeben ist. Darüber hinaus herrscht in den Kursen weniger Leistungsdruck als im regulären Unterricht, was durch die fehlenden Zensuren begründet ist. Die Begabten erwerben regelmäßig personale und soziale Kompetenzen und können ihre Lern- und Arbeitstechniken optimieren. Motivation, Interessen und Lernfreude können einen neuen Schub erfahren und im günstigsten Fall in den schulischen Alltag transferiert werden.

Damit dies gelingen kann, sind jedoch folgende Faktoren zu berücksichtigen:

- die Auswahl geeigneter Teilnehmer,
- der Einsatz geeigneter Lehrkräfte,
- die Förderung der Kreativität der Teilnehmer sowie der Einsatz innovativer Problemlösungsstrategien während der Lern- und Arbeitsprozesse und
- die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Arbeitstechniken.

Zusammenfassend beurteilen HANY und HELLER (1992) das Angebot spezieller Arbeitsgemeinschaften allerdings eher kritisch:

Enrichment-Programme wie die Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler sind nicht für alle Begabungen gleichermaßen geeignet; sie sprechen den leistungswilligen, vielseitig interessierten Jugendlichen an und bieten ihm – wenn er dazu bereit ist – ein interessantes und breites Betätigungsfeld.

(HANY & HELLER, 1992, S. 77)

Schülerwettbewerbe

Trotz der noch relativ geringen Befundlage bewerten VOCK, PRECKEL & HOLLING (2007) Schülerwettbewerbe als sehr positiv. Vor allem führt die (erfolgreiche) Teilnahme an Wettbewerben zu einer erfreulichen Entwicklung des Selbstkonzepts im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten und Begabungen. Dies liegt sicher daran, dass man hier Herausforderungen erleben und Leistungen zeigen kann, die sich von den Anforderungen des schulischen Alltags unterscheiden. Die Formen des Arbeitens und des Lernens, die für die Entstehung eines Wettbewerbsbeitrags notwendig sind, scheinen besonders Begabten eher zu liegen. Es zeigt sich jedoch, dass unter den Teilnehmern vor allem Jungen und hochleistende Kinder und Jugendliche zahlenmäßig dominieren. Die Wissenschaftler empfehlen aufgrund der positiven Einschätzung dieser Form der Förderung, dass Lehrkräfte noch stärker als bisher Mädchen und sogenannte Underachiever zur Teilnahme ermuntern.

Informationen zum **Drehtürenmodell** sind unter Pkt. 3.5.4 zu finden.

1.3 Akzeleration

Maßnahmen, bei denen das Tempo des Lehrens und Lernens in Anpassung an das Lern-tempo des begabten Kindes beschleunigt wird, nennt man Akzeleration. Dazu gehören z. B. die frühere Einschulung im Vergleich zu Altersgenossen, das Überspringen einer Jahrgangsstufe, das Drehtürmodell (fach- oder zeitweise Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen) oder das Frühstudium.

Fördermaßnahmen auf Grundlage der Akzeleration stellen die beschleunigte Fähigkeits- und Kompetenzentwicklung in den Vordergrund, also die erhöhte Lern- und Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit besonders begabter Kinder und Jugendlicher (HELLER, 2009). In der Regel werden sie angewandt bei der Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher, die in der Lage sind, ihre hohe Begabung auch in entsprechende Leistungen umzusetzen. (s. a. Baustein 3, Pkt. 5 und Baustein 5, Pkt. 3.5)

Das **Überspringen** als Fördermaßnahme für hochbegabte Schüler wird von der pädagogisch-psychologischen Forschung grundsätzlich positiv bewertet. So wird festgestellt, dass für diese Zielgruppe durch diese Form der Akzeleration kein Schaden entsteht. Vielmehr seien negative Auswirkungen für den sozial-emotionalen und intellektuellen Bereich eher durch ein Zurückhalten geeigneter Schüler zu befürchten.

Allerdings haben Studien gezeigt, dass erfolgreiches Überspringen mit bestimmten Voraussetzungen verknüpft ist:

- eine überdurchschnittliche intellektuelle Begabung der Schüler,
- eine hohe Lernmotivation,
- ein hohes und breit gefächertes Interesse am Lernen,
- überdurchschnittlich hohe Leistungen in der Schule,
- keine Anpassungsstörung der Schüler (es sei denn, diese wäre durch Unterforderung motiviert),
- eine positive und vorurteilsfreie Haltung der aufnehmenden Lehrkräfte gegenüber dem Überspringen,
- die Reife der Schüler hinsichtlich eigenständiger Lernprozesse, gute Beziehungsfähigkeit der Begabten zu Erwachsenen und älteren Kindern bzw. Jugendlichen und
- die Bereitschaft der Schüler zum Überspringen, ohne sich selbst zu viel Druck aufzubauen.

Im Hinblick auf das **Frühstudium** zeigen wissenschaftliche Studien positive Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Teilnehmer, obwohl mit dieser Förderung meist Unterrichtsversäumnis an der eigenen Schule verbunden ist. Die Gründe dafür liegen wohl in einer erhöhten Motivation und Leistungsbereitschaft sowie in einem Kompetenzerwerb (z. B. Selbstbewusstsein, Durchhaltefähigkeit, Gewöhnung an eine akademisch ausgerichtete Denkweise) begründet, der häufig den inhaltlich-fachlichen Kompetenzzuwachs ergänzt.

1.4 Separation (auch: Grouping)

Unter Separation versteht man nach PRECKEL (2009) unterschiedliche Maßnahmen, in denen besonders begabte Schüler außerhalb ihres regulären Klassenverbands oder in speziell für sie gebildeten Klassen bzw. Schulen unterrichtet werden. In Bayern wird für Gymnasiasten in jedem Regierungsbezirk eine Hochbegabtenklasse angeboten.

Ob man besonders Begabte separativ oder integrativ unterrichten soll, wird weiterhin lebhaft diskutiert. Befürworter der Separierung argumentieren häufig, dass nicht nur Leistungsschwächere, sondern auch besonders Begabte in speziellen Gruppen (Klassen, Schulen) zu fördern sind, um Spitzenleistungen, die für die Gesellschaft unabdingbar sind, zu erreichen. Auch das Argument der Bildungsgerechtigkeit im Zusammenhang mit begabten Schülern wird immer wieder angeführt (z. B. GIESINGER, 2008). Die Gegenposition dazu entsteht aus der Überlegung, dass ein Herausheben eines Teils der Schülerschaft automatisch zu Lasten des übrig gebliebenen Teils gehe und dass sich dadurch die Unterschiede, v. a. gesellschaftliche und soziale, noch vergrößerten. Andere Meinungen betonen vor allem den fehlenden Umgang mit normalbegabten Menschen und eine hieraus erwachsende mangelnde soziale Kompetenz.

Häufig werden die separierenden Fördermöglichkeiten ziemlich pauschal betrachtet. In die Öffentlichkeit gelangen dabei in der Regel vor allem Informationen über die Einrichtung spezieller Klassen oder die Gründung eigener Schulen für besonders Begabte. Dass es darüber hinaus eine Fülle an Fördermaßnahmen gibt (s. folgende Aufstellung), die in bestimmten Lernszenarien nach dem Begabungspotenzial der beteiligten Schüler differenzieren, wird dabei oft übersehen. Welche Maßnahmen ergriffen werden, ist nur dann angemessen zu entscheiden, wenn man die individuellen Voraussetzungen des zu Fördernden sowie das für ihn spezifische Umfeld betrachtet.

Formen schulischer Begabtenförderung (PRECKEL, 2009)

- Private individuelle Erziehung
- Spezial(internats-)schule
- Spezialklassen an Regelschulen
- „Express“-Klassen mit akzeleriertem Curriculum
- Teilzeit-Spezialklassen an Regelschulen (eine bis mehrere Stunden/Tage pro Woche)
- „Pull-out“-Programme, einmal oder mehrmals wöchentlich
- Reguläre Klassen mit zusätzlichem „Resource Room“-Programm
- Äußere Differenzierung nach Niveaugruppen in einem oder mehreren Fächern
- Reguläre Klassen mit zusätzlichen Kursen oder Arbeitsgemeinschaften
- Reguläre Klassen mit zusätzlicher Lehrkraft zur zeitweisen Individualisierung
- Fach- oder zeitweise Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen
- Reguläre Klassen mit (teilweise) binnendifferenziertem (Gruppen-)Unterricht
- Reguläre Klassen, nur bei (Begabungs-)Problemen spezielle Maßnahmen
- Reguläre Klassen ohne spezifische Binnendifferenzierung mit zusätzlicher außerschulischer individueller Mentorenbetreuung
- Reguläre Klassen, zusätzliche außerschulische Aktivitäten, wie Nachmittags- und Wochenendkurse, Sommerschulen oder -camps, Exkursionen, Korrespondenzkreis, Wettbewerbe

Nach VOCK, PRECKEL & HOLLING (2007) haben Fördermaßnahmen, in denen Begabte nach ihren Fähigkeiten gruppiert werden, insgesamt positive Effekte. Am eindeutigsten kommt dies dann zum Tragen, wenn hochbegabte Schüler in Klassen zusammengefasst werden, die speziell für sie konzipiert sind und zusätzliche Anreicherung bieten.

Allerdings haben gesonderte Klassen und Lerngruppen alleine noch keine förderliche Wirkung. Entscheidende Faktoren, die diese Maßnahme begleiten sollten, sind die Anpassung der Lerninhalte bzw. des Lernpensums sowie die Ausrichtung der Lernmethoden auf die Zielgruppe (z. B. stärkere Einbindung des selbstgesteuerten, entdeckenden Lernens sowie der Projektarbeit). Um dies effizient gewährleisten zu können, ist eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu gewährleisten.

Verschiedene Studien zeigen, dass die Separation besonders Begabter keine negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und das akademische Selbstkonzept der verbleibenden Schüler hat, die eher ein durchschnittliches oder vielleicht sogar unterdurchschnittliches Begabungspotenzial aufweisen. Vielmehr zeigen die wissenschaftlichen Ergebnisse, dass die Fähigkeitsgruppierung bei Begabten häufig eine Verschlechterung des akademischen Selbstkonzepts bewirken kann, auch wenn man berücksichtigen muss, dass dies in der Regel immer noch höher liegt als das Selbstkonzept von Vergleichsgruppen (z. B. MARSH, 2005).

Zusammenfassend empfehlen VOCK, PRECKEL & HOLLING (2007) bei der Einführung separierender Förderung den Einsatz begleitender, Akzeptanz fördernder Maßnahmen, um die weit verbreitete Ablehnung der Fähigkeitsgruppierung bei den Schülern, ihren Eltern und Lehrkräften abzubauen. Darüber hinaus entscheidet die sehr sorgfältige Auswahl der Begabten maßgeblich über den Erfolg der Förderung.

1.5 Mentoring

Mentoring meint, dass besonders begabten Schülern und ihren Erziehungsberechtigten persönliche Ansprechpartner aus dem Lehrerkollegium (oder auch ein externer Mentor) zur Verfügung stehen, die sie während einer bestimmten Phase oder ihrer gesamten Schulzeit begleiten. Untersuchungen aus den USA bescheinigen Mentorenprogrammen eine hohe Wirksamkeit.

Der jeweilige Mentor kann dabei Berater für alle Fragen der schulischen Weiterentwicklung oder in schwierigen Situationen sein (z. B. Übertritt von der Grundschule an die weiterführende Schule, Integration in die Klassengemeinschaft, Verhaltensprobleme, Motivationsschwierigkeiten, Leistungsabfall). Darüber hinaus kann er Förderangebote sammeln, bündeln und zielgerichtet mit den Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern, den unterrichtenden Lehrkräften sowie ggf. mit der Schulleitung absprechen (z. B. Enrichmentangebote, Akzelerationsangebote, Stipendien, Frühstudium). Aufgrund der Tatsache, dass der Mentor mit dem ihm zugewiesenen Schüler eng zusammenarbeitet, kennt er dessen Reife und Leistungsfähigkeit und kann von daher Fürsprecher in Klassen- bzw. Lehrerkonferenzen sein. Voraussetzung für erfolgreiches Mentoring sind die Expertise des Mentors hinsichtlich besonderer Begabungen, die Kontinuität des Informationsflusses von der Grundschule zur weiterführenden Schule (z. B. wenn die Jahrgangsstufe 4 übersprungen wurde), ein möglichst stabiles Betreuungsverhältnis, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie empathisches, einfühlsames Verhalten.

1.6 Kooperation mit außerschulischen Partnern

Für Schulen können in Bezug auf die Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher externe Partner von Bedeutung sein. So sind viele Eltern dankbar, wenn sie aus dem schulischen Kontext Informationen über externe Förderangebote erhalten. Regionale Vernetzung

gen von außerschulischen Partnern mit örtlichen Schulen haben sich als überaus vorteilhaft erwiesen; eine Ausweitung solcher regionalen Netzwerke wäre daher wünschenswert.

In **Unterfranken** wurde im Jahr 2001 das „Regionalforum Hochbegabtenförderung Unterfranken“ auf Initiative von FELS-Unterfranken (Forum Eltern-Lehrer-Schüler) in Zusammenarbeit mit der Regierung von Unterfranken (Schulabteilung) gegründet. Ziel war und ist die Vernetzung aller bestehenden und gegebenenfalls neu zu gründenden Einrichtungen, deren Aufgabe es ist, Lern- und Entwicklungschancen besonders begabter Kinder und Jugendlicher zu erkennen und zu fördern. Mit zunehmendem Engagement auf diesem Gebiet (u. a. sechs Treffen im Jahr) weitete sich der Kreis auf folgende Mitglieder aus:

- Forum Eltern-Lehrer-Schüler Unterfranken
- Regierung von Unterfranken
- Der Ministerialbeauftragte für die Gymnasien in Unterfranken
- Ev. Kindertagesstätte St. Stephan, Würzburg
- Goethe/Kepler-Grundschule, Würzburg
- Deutschhaus-Gymnasium, Würzburg
- Begabungspsychologische Beratungsstelle der Universität Würzburg
- Staatliche Schulberatungsstelle für Unterfranken
- Ev. Beratungszentrum Würzburg
- Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Würzburg
- Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Würzburg
- Vertreter von Eltern, Schülern und Studierenden
- Vertreter von Elternverbänden: SmartKids und Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind

Auch wenn die Vernetzung der außerschulischen Partner in den anderen Teilen Bayerns noch nicht so weit vorangeschritten ist, können diese einen wichtigen Beitrag zur Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher leisten. Beispielsweise haben viele **Universitäten** inzwischen Angebote für Kinder gestaltet, die sich an interessierte und begabte Schüler v. a. der frühen Sekundarstufe I richten. Unter www.die-kinder-uni.de lassen sich die Angebote aller Universitäten in Deutschland abrufen. Darüber hinaus finden sich hier auch Seiten mit einer „Studienberatung“ für Eltern und Kinder.

In verschiedenen Städten oder Regionen sind **Hochbegabteninitiativen** tätig, die Informationsmaterial zur Verfügung stellen, Eltern beraten, aber auch z. T. eigene Förderangebote organisieren. Zu den bekanntesten Vereinen gehören u. a. die *Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.* (www.dghk.de), der Verein *Hochbegabtenförderung e. V.* (www.hbf-ev.de) sowie der weltweit aktive Verein *Mensa e. V.* (www.mensa.de).

Eine weitere Möglichkeit der Förderung stellen **Schülerwettbewerbe** dar (s. Pkt. 2.9 Wettbewerbe). Sie können wichtige Hilfe bei der Förderung besonders Begabter leisten, zumal die Schüler in der Regel im Team und selbstgesteuert, jedoch regelmäßig unter Einbezug einer betreuenden Lehrkraft (s. Pkt. 1.5 Mentoring) Projekte erarbeiten. Für die Schulen bieten systematische Wettbewerbsteilnahmen der Schüler die Chance zur Ausgestaltung bzw. Schärfung des eigenen Profils.

Die „Arbeitsgemeinschaft der bundesweiten Schülerwettbewerbe“ ist ein Zusammenschluss von staatlich anerkannten und gesamtstaatlich geförderten Schülerwettbewerben in Deutschland (www.bundeswettbewerbe.de). Ihr Ziel ist es, *für die Beteiligung an pädagogisch sinnvollen Wettbewerben zu werben und Wettbewerbe als schulergänzende Instrumente zur Begabungsentwicklung und Begabtenförderung im Bildungswesen zu profilieren* (Arbeitsgemeinschaft der bundesweiten Schülerwettbewerbe, 2004). Auf dieser Homepage finden sich neben einer ausführlichen Liste von aktuellen bundesweiten Schülerwettbewerben auch ein Kriterienkatalog „Merkmale guter Schülerwettbewerbe“ für Lehrkräfte. In Bayern werden verschiedene Schülerwettbewerbe vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus selbst durchgeführt. Darüber hinaus finden sich auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus eine Fülle von Informationen zu Schülerwettbewerben externer Anbieter (www.km.bayern.de/schueler/schule-und-mehr/wettbewerbe.html).

Weitere außerschulische Angebote zur Förderung besonders begabter Schüler sind sogenannte **Ferien- oder Sommerakademien**. Auch hier gilt es, die Maßnahmen der verschiedenen Anbieter genau zu sichten und auf ihre Qualität hin zu prüfen. Eine Auflistung empfehlenswerter Angebote findet sich auf der Internetseite des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus unter www.km.bayern.de/schueler/lernen/foerderung/begabtenfoerderung.html.

Stipendien können neben den bereits erwähnten Fördermaßnahmen einen finanziellen Beitrag leisten, besonders begabte Kinder und Jugendliche zu unterstützen. Informationen dazu gibt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus auf seiner Homepage unter www.km.bayern.de/schueler/lernen/foerderung/foerderprogramme.html.

1.7 Vernetzung mit anderen Themen

Wer besonders begabte Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext erfolgreich fördern möchte, muss sich darüber im Klaren sein, dass es bei dieser Thematik immer wieder zu Berührungspunkten und Überschneidungen mit anderen pädagogischen Fragestellungen kommt. Eine isolierte Betrachtungsweise oder ein eindimensionaler Förderansatz ist daher wenig erfolgversprechend. An dieser Stelle sollen Fragestellungen dieser Art nur angedeutet werden, um auf diese Themen aufmerksam zu machen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit ihnen würde den Rahmen dieses Bausteins sprengen.

Themen, auf die Lehrkräfte stoßen werden, wenn sie sich mit besonders begabten Kindern und Jugendlichen und ihrer Förderung beschäftigen, können beispielsweise sein:

Jungen-, Mädchenpädagogik

Ergebnisse aus der Bildungs- und Jugendforschung haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, dass Jungen und männlichen Heranwachsenden gesteigerte Aufmerksamkeit in der (Fach-)Öffentlichkeit entgegengebracht wird. Damit verbunden hat ein Perspektivenwechsel in der Auseinandersetzung um Fragen der Geschlechtergerechtigkeit eingesetzt: Jungen werden in der medialen Berichterstattung und öffentlichen Debatte häufig als gesellschaftliche Verlierer und Benachteiligte gegenüber den Mädchen dargestellt. Diese Darstellung ist oft verkürzt und undifferenziert. Der Diskussionsstand zur Geschlechterforschung und Genderpädagogik lässt sich u. a. in der Internetdokumentation folgender Fachkongresse ablesen:

- Fachkongress „Prima Mädchen – Klasse Jungs. Beste Chancen für Buben UND für Mädchen“ des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus am 9. März 2009 an der Universität Eichstätt (Dokumentation unter www.primamaedchen-klassejungs.de)
- Fachkongress „Jungen-Pädagogik – Wie geht das?“ am 23./24. September 2010 an der Universität Bielefeld (Dokumentation unter www.fachkongress-jungen-paedagogik-2010.de)
- Symposium „EINE Schule für Mädchen und Jungen – und wie sie beiden Geschlechtern gerecht werden kann“ am 2./3. Dezember 2010 in Bad Wildbad (Dokumentation unter <http://lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/alle/gender>)

Auch in Bezug auf besonders begabte Kinder und Jugendliche spielt das Geschlecht eine Rolle. So konstatiert ROST (2002), dass es eine Überrepräsentation von Männern bei besonders hoher Begabung gibt, allerdings auch bei den extrem schwach Begabten. Darüber hinaus werden Mädchen wegen ihres in der Regel stärker angepassten Sozialverhaltens seltener als hochbegabt erkannt.

Grundwissen und Kompetenzorientierung

„Intelligentes Wissen“ versetzt Schüler in die Lage,

durch effektives wie aufbauendes, exemplarisches wie kumulatives Lernen ein tragfähiges Grundgerüst an Wissen und Kompetenzen zu entwickeln, das ‚Andockstellen‘ für weitere Inhalte bietet und zudem als Gelenkstelle für Vertiefung und Vernetzung fungiert (...) Diese Kompetenzen auf Dauer zu festigen und nachhaltig zu machen muss Ziel des gymnasialen Unterrichts sein. Die Schülerinnen und Schüler werden zudem befähigt, die Effektivität ihres Lernens zu überprüfen und ihre Lernprozesse selbst bewusst zu steuern. Damit legen sie nicht nur ein solides Wissensfundament (...), sondern werden auch in die Lage versetzt, diese Fähigkeiten in Studium und Berufsleben individuell weiterzuentwickeln und auszubauen.

(STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2009a, S. 7)

Gerade auch im Unterricht mit besonders begabten Schülern ist das Konzept des „intelligenten Wissens“ von großem Interesse. Um es umzusetzen, sind nach Erkenntnissen der Lernpsychologie auch die Nähe zur Lebenswelt der Schüler sowie der konkrete Anwendungsbezug in den Unterricht einzubeziehen. Durch die Schaffung konkreter Anforderungssituationen wird den Schülern nicht nur ein unmittelbarer Zugang zu den vermittelten Inhalten und Kompetenzen eröffnet, sondern auch ein problemorientiertes Lernen an anspruchsvollen Aufgaben ermöglicht.

Aufgabenstellungen mit grundwissens- und kompetenzorientierter Ausrichtung fordern die Schülerinnen und Schüler intellektuell heraus, verlangen den ständigen Einsatz ‚intelligenten Wissens‘ und sorgen für dessen Ausbau durch die permanente Anwendung. Vertrautheit mit dieser Form der Aufgabenstellung erwerben die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht. In diesem ist es unverzichtbar, dass die Lehrkräfte immer wieder bewusst Bezug auf das Grundwissen nehmen und dieses regelmäßig aktivieren.

(ebd.)

Auch wenn sich die zitierten Passagen auf den regulären gymnasialen Unterricht beziehen, so bleibt doch festzustellen, dass sich diese Überlegungen auch auf andere Schulformen weitgehend übertragen lassen. Dass auch besonders begabte Schüler von einem grundwissens- und kompetenzorientierten Ansatz des Unterrichtens profitieren können, liegt auf der Hand.

Pädagogisches Diagnostizieren

Die Zielsetzung, Schüler individuell zu fördern, setzt eine pädagogische Diagnostik durch Lehrkräfte voraus. Sie sollte demnach zu den Kernkompetenzen von Lehrkräften gehören und Teil des schulischen Alltags sein. Die Planung und Gestaltung von Unterricht setzt voraus, dass Erkenntnisse aus vorherigen Unterrichtsstunden und Schülerbeobachtungen berücksichtigt sowie Gespräche mit anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften geführt werden.

Soll im tagtäglichen Unterricht das didaktische Prinzip, „den Schüler dort abzuholen, wo er steht“, tatsächlich umgesetzt werden, benötigen Lehrkräfte fundierte diagnostische Kompetenzen. Einschlägige Kenntnisse und Erfahrungen stehen Lehrkräften – auch aufgrund ihrer unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtung während des Studiums – in unterschiedlichem Umfang zur Verfügung. Insgesamt weisen Befunde verschiedener Studien, z. B. PISA, darauf hin, dass hier noch deutliche Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.

(STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2009b, S. 4)

Die zitierte Handreichung bietet einen übersichtlichen theoretischen Zugang zum Konzept des pädagogischen Diagnostizierens und liefert darüber hinaus viele Praxisbeispiele zu seiner Umsetzung im schulischen Alltag. Zur Identifizierung besonderer Begabungen s. Baustein 2.

Projektarbeit

Im Zentrum von Projekten steht selbständiges, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Arbeiten im Team. In der Regel wird an einem fächerübergreifendem Thema gearbeitet; dabei wird sowohl die Dokumentations- wie auch die Präsentationsfähigkeit geschult. Kennzeichen eines Projekts sind dessen Einmaligkeit mit klaren Ziel- und Zeitvorgaben, geprägt von kreativem Gestaltungsspielraum. Somit schult die Projektarbeit zahlreiche Kompetenzen, die Schüler gemäß den Lehrplänen der weiterführenden Schulen vermittelt werden sollen (s. a. Pkt. 2.1). Dass diese Kompetenzen auch Schlüsselkompetenzen für besonders begabte Kinder und Jugendliche darstellen, steht dabei außer Frage.

Seminare der Oberstufe an den Gymnasien

Die neue Oberstufe des achtjährigen Gymnasiums beinhaltet neben vielen weiteren Neuerungen auch die Belegung von zwei Seminaren durch die künftigen Abiturienten: das wissenschaftspropädeutische Seminar (W-Seminar) und das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung (P-Seminar).

- W-Seminar:

Selbständiges wissenschaftliches Arbeiten ist eine Anforderung in jedem Studiengang. Die präzise, wahrhaftige Gewinnung und Verarbeitung von Informationen zu komplexen Zusammenhängen und ihre kompetente Strukturierung und Darstellung ist eine unverzichtbare Fähigkeit in jedem anspruchsvollen Beruf.

(STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2008, S. 13)

- P-Seminar:

Das P-Seminar hat seinen Schwerpunkt in der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz zur Studien- und Berufswahl und zur Bewältigung der Anforderungen in der Berufswelt. Neben der Vermittlung von Sach- und Methodenkompetenz ist die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Zielsetzung.

(STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2008, S. 13)

In der Beschreibung der Seminarschwerpunkte wird deutlich, dass beide Seminare auch besonders begabten Schüler wesentliche Kompetenzen vermitteln, wobei in diesem Zusammenhang darauf verwiesen wird, dass für diese Zielgruppe eine qualitativ hochwertige inhaltliche Ausgestaltung der Seminare von fundamentaler Bedeutung ist.

2. Maßnahmen im Rahmen des Offenen Unterrichts: Binnendifferenzierung

Innere Differenzierung dient der Individualisierung und geht auf die Verschiedenartigkeit der Schüler ein. Sie orientiert sich an den individuellen Lernvoraussetzungen und macht dazu unterschiedliche Angebote.

Ein auf die Verschiedenartigkeit der Schüler zugeschnittener Unterricht ist so gestaltet, dass einerseits jedes Kind zumindest ein notwendiges Maß an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen erreicht und andererseits Kinder mit großer Leistungsfähigkeit darüber hinaus gefördert werden. Dies kann nur durch Differenzierungsmaßnahmen erreicht werden.

Im Folgenden werden gezielte Differenzierungs- und Unterrichtsmethoden zur Öffnung nach innen, wie Freie Arbeit, Projektunterricht usw. vorgestellt. Voraussetzung für diese Unterrichtsformen ist ein Konsens über die Arbeitsbedingungen. Dies bedeutet, dass gemeinsam Regeln entwickelt werden, deren Einhaltung wesentlich für das Gelingen der Arbeit ist. Es kann nützlich sein, sowohl Verhaltens- als auch Arbeitsregeln aufzustellen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, auch im Kollegium entsprechende Absprachen zu treffen (s. Pkt. 3.1 Schulentwicklung).

Eine hilfreiche Grundlage bietet die Handreichung „Freies Arbeiten am Gymnasium – Materialien mit Anregungen für die Durchführung im Fach Mathematik und Deutsch mit CD-ROM“ der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. Die Broschüre stellt die offenen Unterrichtsformen materialgeleitete Freiarbeit, Stationenlernen, Gruppenpuzzle, Lernen durch Lehren und Cooperative Learning vor. Besonders praktisch sind die 1200 Dateien auf der CD-ROM mit konkreten Unterrichtsmaterialien für die Klassenstufen 5 bis 10. (www.alp.dillingen.de/publikationen).

Anregungen zur individuellen Förderung gibt das Portal des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung: www.foerdern-individuell.de.

2.1 Projektarbeit

Im Zentrum von Projekten steht selbständiges, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Arbeiten im Team. In der Regel wird an einem fächerübergreifendem Thema gearbeitet; dabei wird sowohl die Dokumentations- wie auch die Präsentationsfähigkeit geschult. Es besteht ein Situationsbezug, der sozial, gesellschaftlich oder auch klassenintern sein kann. Kennzeichen eines Projekts sind dessen Einmaligkeit mit klaren Ziel- und Zeitvorgaben, geprägt von kreativem Gestaltungsspielraum.

Daher ist nicht jede länger dauernde fächerübergreifende Beschäftigung mit einem Unterrichtsthema ein Projekt. Es muss ein Bearbeitungsplan entwickelt werden, wobei jeder Teilschritt, aber auch das Ergebnis Anliegen der betreffenden Gruppe ist. Dafür sind eine Problemorientierung des Lernens, aktives Lernen, z. B. entdeckendes, forschendes oder nachforschendes Lernen, Selbstorganisation in Gruppen und Produktorientierung erforderlich. Die Lehrkraft ist für Vorbereitung, Organisation und Begleitung verantwortlich.

Projekte können zu neuen Erkenntnissen führen, sie eignen sich daher besonders zur Begabungsförderung. Sie bieten auch besonders begabten Kindern die Möglichkeit, ihr Potenzial einzusetzen und zu fördern, z. B. Vorwissen konstruktiv anwenden, weitergehende Fragestellungen verfolgen und anspruchsvolle Teilgebiete untersuchen.

2.2 Stationentraining

Stationentraining oder Lernzirkel lassen sich im Bereich der Freiarbeit einsetzen. Dieses Training ist stärker gelenkt, weil die Aufgaben und Materialien durch die Lehrkraft vorgegeben werden. Das Thema wird in unterschiedliche Aufgabeneinheiten gegliedert, die die Schüler selbständig erarbeiten. Dazu werden Möglichkeiten zur Selbstkontrolle bereitgestellt.

Für besonders begabte Schüler können Lernzirkel durch vertiefende Alternativ-Stationen angereichert werden oder sie erstellen eine eigene Station zum vorgegebenen Thema.

2.3 Lernen durch Lehren (LdL)

Lernen durch Lehren ist eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, die in verschiedenen Fächern in allen Schultypen und Altersstufen zum Erlernen neuer Themen und Inhalte erfolgreich eingesetzt wird. Entwickelt wurde die moderne Form des LdL von Jean-Pol MARTIN im Rahmen des Französischunterrichts. Die Schüler werden selbst aktiv, indem sie den von ihnen erarbeiteten Stoff lehren, also didaktisch aufbereiten, ihren Mitschülern präsentieren und mit ihnen zusammen erarbeiten. Damit gewinnen sie ein erhöhtes Maß an Autonomie. Durch die hohe Beteiligung der Schüler in den Bereichen Präsentation, Moderation und Gruppenarbeit ist die Methode besonders geeignet, um ihnen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln.

Lernen durch Lehren fördert die Entwicklung von höchsten Leistungen bei Schülern und Studierenden und fügt sich damit in ein Gesamtkonzept der Förderung von Hochbegabten ein.

Lernen durch Lehren

- **Aufgaben der Lehrkraft:**

Sie teilt den neuen Stoff in kleinere Abschnitte auf und lässt die Präsentation innerhalb einer Unterrichtsstunde von den Schülern vorbereiten. Bei Bedarf unterstützt die Lehrkraft sie (meist wünschen sie sich keine Hilfe!). Während der Präsentationen achtet die Lehrkraft auf das Gelingen der Kommunikation und interveniert bei Unklarheiten.

- **Aufgaben der Schüler:**

Sie moderieren den Unterrichtsablauf. Sie präsentieren den neuen Stoff und sorgen durch Wechsel der Arbeits- und Sozialformen für einen motivierenden Unterrichtsverlauf (LdL soll auf keinen Fall mit dem Abhalten von Referaten verwechselt werden!). Die Vorstellung eines Stoffabschnittes durch Schüler soll 20 Minuten nicht übersteigen.

Vorteile der Methode „Lernen durch Lehren“:

- Die Lehrkraft redet weniger. Z. B. kommen im Fremdsprachenunterricht mit dieser Methode bis zu 80% der Äußerungen von Schülern.
- Schwierige Stoffsequenzen werden aus Schülerperspektive beleuchtet; dadurch gewinnt der Schüler einen seiner Art zu lernen entsprechenden Zugang.
- Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Schüler intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander.
- Die Hemmschwelle von Schüler zu Schüler ist geringer. Es fällt den Schülern leichter, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärung zu bitten.
- Die Lehrkraft erkennt Verständnislücken der Klasse oder einzelner Schüler schneller und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf zu reagieren.
- Das soziale Lernen wird gefördert, da die Schüler neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden.

(BERGER, GRZEGA, SPANNAGEL, 2011)

2.4 Portfolio

Ein Portfolio dokumentiert und ordnet bestimmte Lernerfahrungen und -erfolge systematisch. Es ermöglicht dem Lernenden, sich ein Thema durch Reflexion und Evaluation der eigenen Person, der Lerninhalte sowie der Lernerfahrungen zu erschließen. So werden neben der inhaltlichen Arbeit auch die Lernbiographie sowie die Entwicklung sichtbar.

Das Portfolio ist charakterisiert durch folgende Aspekte:

- Verbindung des Lernprozesses und der Lernprodukte
- Subjekt- und Handlungsorientierung
- Selbstreflexivität des Lernens
- Kompetenz- statt Defizitorientierung

Wie im künstlerischen Bereich zeigt das Portfolio im schulischen Bereich das Können, die Arbeitsweise und die Entwicklung des Schülers auf. Es ist mit der Darstellung und Einschätzung von Kompetenzen verbunden, deren Weiterentwicklung gleichzeitig im Mittelpunkt steht. Hierbei werden von den Portfolioautoren selbst ausgewählte Leistungsnachweise gesammelt und einer Beurteilungsprozedur unterzogen. Damit bekommen die Autoren die Möglichkeit, ihre besten Leistungen auszuwählen, und minimieren das Risiko, den gestellten Anforderungen nicht zu genügen. Bezogen auf die Leistungsbeurteilung werden die Lernenden aus der reaktiven Rolle desjenigen, der überprüft wird, in die aktive Rolle desjenigen versetzt, der seine Kompetenzen darstellt.

Portfolioarbeit vollzieht sich in mehreren Prozessschritten:

- Definition des Kontextes
- Sammeln von Dokumenten (Lernprozessbeschreibungen und Lernprodukte)
- Auswählen dieser Dokumente in das Portfolio
- Reflexion (als Kernelement der Portfolioarbeit)
- Portfolioberatung mit den daraus resultierenden Projektionen auf neue Lernziele
- abschließende Präsentation des fertig gestellten Portfolios in digitaler oder (hand-) schriftlicher Form

(HÄCKER, 2007, WINTER, 2006)

Portfolio: Checkliste für Schüler

Arbeitsphasen	Checkliste	Leitfragen
1. Sammelphase	Material aus Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, Internet, z. B. Bilder, Fotos, Musik, Filmausschnitte, Statistiken, Karikaturen; Kommentierung des Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Warum hast du das Material gesammelt? - Was hat dich besonders angesprochen?
2. Auswahl und Bearbeitung des Materials (bedeutendste Phase)	Auswahl von Material Begründung der Auswahl („Dieses Dokument habe ich gewählt, weil ...“)	<ul style="list-style-type: none"> - Was würde meinem Portfolio fehlen, wenn ich dieses Dokument nicht aufnehmen würde? - Warum hast du dich entschieden, das Material (nicht) auszuwählen?
	Bearbeitung des Materials, z. B. Kürzung von Texten und Umwandlung in Schaubilder, Auswahl eines Ausschnitts aus einem Musikstück oder einem Film, Umschreiben eines Textes in ein Rollenspiel	<ul style="list-style-type: none"> - In welcher Form willst du das ausgewählte Material präsentieren? - Wie hast du das Material bearbeitet, um es in eben dieser Form zu präsentieren?

<p>3. Nachdenkphase</p>	<p>Gespräche mit Lehrkraft, Eltern, Mitschüler/-innen führen (eventuell Feedbackbogen benutzen) → Ziel: Verbesserung der Arbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wer hat deine Arbeiten im Portfolio angesehen? - Was hat ihm/ihr besonders gut/weniger gut gefallen? - Was konntest du daraus lernen? - Was ist dir noch aufgefallen? - Welchen Tipp gibst du dir aufgrund der Beobachtungen anderer selbst?
<p>4. Ausblickphase</p>	<p>Nachwort: Einstellung zum Thema nach der Bearbeitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - War es schwer oder leicht, interessant oder langweilig? - Hast du viel gelernt? - Würdest du gerne noch mehr erfahren? - Wie bist du mit der Methode zurechtgekommen? - Hattest du Schwierigkeiten bei der Materialbeschaffung? - Inwiefern haben Mitschüler, Lehrer und Eltern deine Arbeit unterstützt? - Was sollte beim nächsten Mal besser sein?
<p>5. Präsentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gedanken zur Präsentationsform machen: Plakat, Powerpointpräsentation, Overheadfolien, CD oder DVD etc. - Vortrag vorbereiten - Vorstellung der Arbeit in einem 10-minütigen Vortrag - Mitschüler und Lehrer stellen Fragen zum Thema 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Präsentationsform ist am besten geeignet? - Wie viele Materialien werden eingesetzt (10 Minuten)? - Wie wird der Vortrag interessant gestaltet? - Mit welchen Zusatzfragen ist zu rechnen?
<p>6. Bewertungsphase</p>	<p>Schüler und Lehrer geben ein Feedback (mündlich und mit Hilfe von Feedbackbögen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie viele/welche Art an Dokumenten enthält das Portfolio? - Welche Präsentationsmethoden hat der Schüler gewählt? - Wie vielfältig waren die Fundorte des Materials? - Wie viele Portfoliogespräche hat der Schüler geführt? - Wie ist die Auswahl des Materials begründet? - Wie war die Bearbeitung/Information/Präsentation des Materials? - Wie war der Vortrag?

2.5 Selbstgesteuerte Arbeitsweisen

Selbstgesteuerte Arbeitsweisen stellen eine Kombination aus darbietendem Unterricht und selbstverantwortlichem Lernen dar. Die Vermittlung der Grundinformationen findet zunächst im Klassenverband statt. Je nach Selbständigkeit der Schüler bietet die Lehrkraft nur wenig oder gar kein von ihr vorbereitetes Arbeitsmaterial an und übergibt die Verantwortung für das Lernen so weit wie möglich an die Schüler.

Zu Beginn der Differenzierungsphase gibt die Lehrkraft an, welche Ziele erreicht werden sollen. Schon hier kann zwischen Mindest- und Zusatzzielen unterschieden werden. Auch die Bearbeitungsmöglichkeiten, die zum Erreichen der Ziele zur Verfügung stehen, stellt die Lehrkraft vor. Innerhalb einer festgelegten Zeitspanne erarbeiten sich die Schüler das Thema, wobei sie über Materialeinsatz, Bearbeitungsgeschwindigkeit und Bearbeitungsweisen eigenverantwortlich entscheiden. Auch der Lernort und die Inanspruchnahme von personellen Hilfen, wie Lehrkraft oder Mitschüler, können selbständig bestimmt werden. Auf diese Weise kann sich jedes Kind auf seinem Niveau selbst fordern und fördern. Während schwächere Kinder, ihrem Lern- und Leistungstempo entsprechend, sich den Mindestanforderungen nähern, können besonders begabte Schüler das Thema vertieft bearbeiten. Außerdem wird durch eine solche Arbeitsweise die Aneignung von Lerntechniken, insbesondere bei begabten Schülern, angeregt.

Diese Art des Unterrichts muss langsam und behutsam eingeführt werden. Sie stellt hohe Anforderungen an die Lehrkraft. Zunächst muss sie für eine Infrastruktur sorgen, die diese Lernform – anfangs in kleinen Schritten – ermöglicht und die Selbstorganisation der Schüler unterstützt. Zudem muss sie für vielschichtiges und vielseitiges Arbeitsmaterial sorgen und große Sorgfalt auf die Aufgabenstellungen verwenden. Die Zusatzziele für besonders begabte Schüler müssen ein qualitatives „Mehr“ sein, damit sie nicht als Beschäftigungstherapie wahrgenommen werden.

Es können **drei Aufgabentypen** unterschieden werden, deren Schwierigkeit im Bereich Selbständigkeit und Selbstverantwortung steigt:

- **„Geschlossene“ Arbeitsaufträge**

Hier werden von der Lehrkraft verbindliche, konkret formulierte Aufgaben gestellt, bei denen die Lernaktivitäten hinsichtlich der Bearbeitungsweise, des Bearbeitungszeitraums und der Lösungsmöglichkeiten genau vorgeschrieben werden. Diese Aufgabenstellung lässt in der Regel nur eine richtige Lösung zu.

Geschlossene Aufgaben haben ihren Stellenwert vor allem dort, wo der grundlegende Stoff eingeübt und gesichert werden soll. Diese Aufgabenart lässt sich auch verhältnismäßig rasch auf Richtigkeit überprüfen.

- **Impulsaufgaben**

Bei dieser Aufgabenform wird ein Teil der Verantwortung, z. B. für die Wahl der Vorgehensweise oder gelegentlich auch für den Inhalt, an die Schüler abgegeben. Die Bearbeitung der Aufgabe ist jedoch nicht beliebig. Wichtig ist hierbei, dass den Kindern die Kriterien für eine gute Arbeit bekannt sein müssen, damit sie sich daran orientieren können. Den Schülern können, bei Bedarf auch schon innerhalb der Aufgabe, Hilfestellungen bzw. Orientierungshilfen angeboten werden.

Impulsaufgaben bieten Schülern mehr Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten einzusetzen. Sie lassen in der Regel mehrere Lösungsmöglichkeiten zu und sind leicht erweiterbar. Außerdem fördert diese Art der Aufgabenstellung das divergente und eigenständige Denken. Ebenso wird ein gewisses Maß an Entscheidungsfähigkeit und Selbstbeurteilung gefor-

dert. Diese Fähigkeiten sollen von allen Kindern erworben und dann im Unterricht weiter unterstützt und gefördert werden. Deshalb sollte diese Art der Aufgabenstellung häufig vorkommen. Begabten Kindern kommt sie besonders entgegen, da bei ihnen meist die Fähigkeit zum eigenständigen und divergenten Denken sehr ausgeprägt ist.

- **„Offene“ Aufgaben (Anregungen)**

Bei dieser Aufgabenstellung bekommen die Schüler die Verantwortung *bis zur Wahl von Themen und Materialien, zur Festlegung des Ziels, zur Aufstellung des Bearbeitungsplans und zur selbstverantwortlichen Verfolgung der eigenen Entscheidungen* (BÖNSCH, 1995, S. 184). Offene Aufgaben fordern komplexe Denk- und Handlungsaktivitäten und sind entsprechend anspruchsvoll. *Das Suchen von Informationen, die Herstellung von Texten oder Gegenständen, kreatives und problemlösendes Denken, das Experimentieren, Erkunden, Beobachten, Untersuchen, Bauen, das Anwenden von gelernten Handlungs- und Lernstrategien – all dies ist jetzt gefordert* (ebd., S. 185). Um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden, muss diese Art der Aufgabenstellung gut überdacht und präzise formuliert werden. Wenn dies der Fall ist, können die Aufgaben, anfänglich mit Hilfestellung, gut bearbeitet werden.

An „offene“ Aufgaben müssen die Schüler behutsam herangeführt werden, da sie die höchsten Anforderungen an sie stellen. Durch offene Aufgabenstellungen können Kinder ihr Vorwissen und auch außergewöhnliche Fähigkeiten gut einbringen, und sie werden nicht mehr zu unnötigen Festigungsphasen gezwungen. Hier findet jedes Kind Möglichkeiten, sich seinen Fähigkeiten entsprechend zu fordern und zu fördern.

Eine gute Mischung aus den drei Arten der Aufgabenstellung wird allen Kindern gerecht. Mit zunehmender Methodensicherheit kann die Anzahl der geschlossenen Aufgaben zugunsten der offenen zurücktreten. Je offener die Aufgabenstellung, umso geeigneter ist sie zur Förderung von überdurchschnittlich begabten Kindern, da diese in besonderem Maße divergentes und komplexes Denken provozieren.

2.6 Fremdgesteuerte Differenzierungsformen

Formen des darbietenden Unterrichts – also aus Schülersicht fremdgesteuerte Arbeitsweisen – sind nach wie vor die am meisten eingesetzten Unterrichtsformen. Diese sind zwar in bestimmten Phasen des Unterrichts, speziell bei der Vermittlung von Wissen, unerlässlich, werden jedoch angesichts von – manchmal vermeintlichem – Zeitdruck und Stofffülle häufig als einzige Unterrichtsform angeboten. Die frontalen Lernphasen sollten jedoch in ihrem zeitlichen Umfang auf ein Mindestmaß (so viel wie nötig, so wenig wie möglich) eingeschränkt werden. Es ist nach BÖNSCH (1995) nicht möglich, dass der gewünschte Effekt eintritt, allen Schülern gemeinsam den für wichtig und notwendig erachteten Lerninhalt vermitteln zu können. Zu unterschiedlich sind die Lerngeschwindigkeiten, die Lernzugänge und das Auffassungsvermögen. Einige mögen sich überfordert, andere dagegen unterfordert fühlen. Vor allem Schüler mit rascher Auffassung sind ständig gezwungen, auf langsameren Klassenkameraden zu warten. Deshalb ist es notwendig, so schnell wie möglich auf Phasen der differenzierenden Arbeit zu wechseln. Dies können Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten sein.

Sabine SCHULTE ZU BERGE (2001) stellt fremdgesteuerte Differenzierungsmöglichkeiten folgendermaßen zusammen:

Bei der **konventionellen inneren Differenzierung** wechseln Phasen des darbietenden Unterrichts mit differenzierten Gruppenarbeiten ab. Die Lehrkraft bestimmt dadurch das Voranschreiten im Unterricht in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht. Zum Üben, zur Zusammenfassung, zur Wiederholung oder zur Vorbereitung auf den gemeinsamen Unterricht erhalten die Schüler dann z. B. an Hand von Arbeitsblättern oder anderen Arbeitsmitteln die Möglichkeit, die ihnen vermittelten Lerninhalte möglichst gut aufzuarbeiten.

Der Grad der Differenzierung kann dabei jedoch unterschiedlich sein:

1. Bei **inhaltsgleichem Arbeitsmaterial** erfolgt die weitere Differenzierung vor allem durch die benötigte Zeit. Schnellere Schüler erhalten entweder zusätzliches Material oder müssen auf die anderen warten.
2. Die Lehrkraft kann den Schülern jedoch auch **Arbeitsmaterial mit unterschiedlichem Niveau** anbieten. Hierbei gibt es wiederum die Möglichkeit, dass die Lehrkraft die Arbeitsmittel entsprechend ihrer persönlichen Einschätzung verteilt oder dass die Schüler ihre eigene Auswahl treffen können. Bei dieser Variante werden die Anforderungen zumindest im Ansatz an die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Kinder bzw. Jugendlichen angepasst.
3. Eine noch bessere Passung stellt die dritte Möglichkeit dar, nicht nur das Anspruchsniveau, sondern auch **die Art der Lernzugänge zu variieren**. Diese können z. B. handlungsorientiert, bildhaft oder abstrakt sein.

Bei der Verteilung von weiteren Aufgaben gleichen Inhalts können die Kinder, die den Lernstoff schon beherrschen, entweder ermüden, seiner überdrüssig werden oder in – eher ungesunden – Wettbewerb miteinander treten, wer mehr geschafft hat. Daher wäre es günstiger, nach einem Pflichtprogramm die Kinder selbstständig unter unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen zu lassen. Dies könnte allerdings Nachteile für die Leistungsbereitschaft haben, wenn Kinder, obwohl ihr Leistungspotenzial höher ist, immer nur die leichteren Aufgaben wählen. Daher wird eine Variation der bestehenden Möglichkeiten empfohlen.

Die Anforderungen an die Lehrkraft an Zeit, Material und Kreativität für die Planung steigen mit zunehmender Heterogenität des Ziels und der Struktur des Unterrichts. Deshalb bietet sich eine enge Zusammenarbeit und ein intensiver Austausch im Kollegium an.

Tipps für Zusatzaufgaben:

- Zusatzaufgaben können in verschiedenfarbigen Ordnern zur Verfügung gestellt werden. Es müssen dann nicht alle Aufgaben in Klassenstärke vorrätig sein. Die Schüler sollen sich selbst merken, welchen der Ordner sie schon bearbeitet haben.
- Aufgabenblätter, die beschriftet werden, sollen in Klarsichthüllen oder laminiert bereit gehalten werden.
- Zusatzaufgaben mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad können z. B. auf dem Fensterbrett bereitliegen. Jeder Schüler darf so viele Aufgaben nehmen, wie er möchte, muss aber nach der vorgegebenen Zeit oder dem Ende der Stunde alle Aufgaben gelöst haben. Zu schwierige Aufgaben dürfen zurückgelegt werden, oder man darf sich Hilfe holen.

2.7 Freie Arbeit

Freie Arbeit ist eine Form des Offenen Unterrichts, auch wenn der Terminus nicht ganz eindeutig ist. Jedes Kind soll seinen Interessen, Neigungen und eigenen Entscheidungen nachgehen dürfen. Dabei können die Schüler frei aus den bereitgestellten oder selbst gefundenen Angeboten wählen. Ziel ist es, dass die Schüler entdecken, wie man sich herausfordernde Aufgaben und Arbeiten selbst sucht und sie alleine oder in Partnerarbeit löst und schließlich selbstverantwortlich fertig stellt. So können v. a. auch begabte und leistungsstarke Kinder – zumindest zeitweise – ihren speziellen Bedürfnissen nachgehen und ihre Zufriedenheit steigern.

Diese Unterrichtsform muss behutsam und mit vielerlei Hilfestellung eingeführt werden, da sie sonst zum Scheitern verurteilt ist. Wesentlich dabei ist, den Schülern deutlich zu machen, dass Freie Arbeit zwar frei ist, aber dennoch Arbeit bedeutet. Das heißt, dass die Kinder lernen müssen, selbst aktiv zu werden, sich selbst zu organisieren und über gewisse Zeiträume selbständig zu arbeiten. Freie Arbeit soll nicht erst dann durchgeführt werden können, wenn eine Reihe von Pflichtaufgaben erfüllt ist, denn dann wäre sie für langsam arbeitende Kinder nie erreichbar.

Nach der Einführung des Konzepts ist Kontinuität erforderlich. Freie Arbeit muss mit einem festen Zeitrahmen in den Unterricht integriert sein, da sonst nur die Pflichtaufgaben erledigt werden und der Kreativität, der Eigenorganisation und dem selbständigen Suchen nach Herausforderungen kein Raum bleibt.

Wie jeder Unterricht bedarf auch Freie Arbeit einer förderlichen Unterrichtsatmosphäre. Für die Lehrkraft ist die Methode sicherlich zunächst eine Herausforderung, sowohl in inhaltlicher als auch organisatorischer Hinsicht. Bei der Freien Arbeit ist es sicher nicht ganz einfach, das zur Verfügung zu stellende Material herbeizuschaffen. Hierbei wäre es günstig, die Schüler mit einzubeziehen. Man könnte gemeinsam überlegen, was aus welchen Gründen geeignet sein und wie man es beschaffen könnte.

Damit Freie Arbeit gelingen kann, muss das Klassenzimmer umgestaltet werden. CLASSEN (1997, S. 62 ff.) schlägt dazu Folgendes vor:

- *viele Angebote unterschiedlicher Arbeitsmittel, Lern-, Arbeits- und Übungskarteien*
- *Pinnwände zur Veröffentlichung und Dokumentation von Arbeitsergebnissen*
- *Lösungsblätter zur Selbstkontrolle z. B. an Pinnwänden, Tafel, Pult*
- *Ausstellungs-, „Entdeckungs- oder Forschertische“*
- *Lesecken mit Bücherkisten zu unterschiedlichen Themenbereichen*
- *eine Rückzugsecke*

Diese Lernbedingungen können nur durch Binnengliederung des Klassenraums erreicht werden. Gelegentlich können auch nahe Nischen auf dem Flur etc. als Ausweicarbeitsplatz eingerichtet werden. Falls das Klassenzimmer nicht zu klein ist, lässt es sich in mindestens zwei Bereiche aufgliedern, die mit wechselnden Materialien ausgestattet werden. In solchen anregungsreichen Lernumgebungen finden die Kinder eine reale Chance für vielfältige, ungleichschrittige, pädagogisch-funktional unterstützte, zielgerichtete Arbeit (ebd.). Zweckdienlich sind eine gut sichtbare Klassenuhr und Hilfsmittel oder Absprachen zur nonverbalen Kommunikation zwischen Schüler und Lehrkraft, z. B. für „Ich brauche Hilfe“.

Freie Arbeit ist eine interessante Unterrichtsform für überdurchschnittlich begabte Kinder, in der sie ihr Wissen und ihre Kenntnisse selbständig erproben und auch Sozialformen einüben können. Besonders in der Freien Arbeit können sich Kinder mit gleichen oder ähnlichen Interessen und Fähigkeiten zusammen finden und gemeinsam bestimmten Beschäftigungen nachgehen. Außerdem wird den Schülern ein Freiraum gewährt, ihren eigenen Lernbedürfnissen nachzugehen. Bei anregender und anspruchsvoller Aufgabenstellung durch entsprechendes Material kann sich jedes Kind Arbeiten suchen, die seinen Lernvoraussetzungen entsprechen. Dabei lässt sich Vor- und Mehrwissen gut integrieren. Diese Form des Offenen Unterrichts ermöglicht vertiefendes Lernen, und zwar auf allen Könnensstufen.

Voraussetzung ist die Bereitstellung passenden Materials und ein angemessener Zeitrahmen. Die Ergebnisse dieser Lernphasen müssen in die Klassengemeinschaft eingebracht werden und von der Lehrkraft und den Mitschülern entsprechend gewürdigt werden, damit die Motivation nicht verloren geht, z. B. durch ein kleines Referat, Besprechen des hergestellten Plakats, Erläutern eines Versuchs.

Freie Arbeit kann bei entsprechender Unterrichtsatmosphäre divergentes Lernen anregen und fördern. Es müssen deshalb Arbeitsmittel angeboten werden, die die Kreativität anregen und evtl. sogar Aufforderungscharakter zur selbständigen Fragestellung haben. Dass sich weniger kreative Kinder kreativitätsfördernden Aufgaben nicht so häufig oder ungern widmen, ist sicher möglich. Hier sind Aufmerksamkeit und einfühlsame Hinweise der Lehrkraft gefordert, ebenso wie bei Schülern, die erst wenig Übung im Umgang mit Offenem Unterricht haben, und bei Kindern mit weniger Anstrengungsbereitschaft, die sich vermutlich eher mit einfacheren Aufgabenstellungen oder Aktivitäten befassen.

2.8 Selbstorganisiertes Lernen (SOL)

SOL steht für selbstorganisiertes Lernen mit folgenden Zielen:

- Stärkung der individuellen Selbstständigkeit durch den systematischen Aufbau von Methoden- und Lernkompetenzen
- Schaffung einer sozialen Lernstruktur durch den zielorientierten Wechsel von kooperativen und individuellen Lernphasen
- Vermittlung soliden Fachwissens als Grundlage schulischen Lernens in Kombination mit überfachlichen Kompetenzen
- Erhöhung der (Selbst-)Verantwortung für das eigene Lernen
- Vermittlung und Beurteilung von Projektkompetenz im Rahmen von Themen- und Lernfeldern
- Erwerb von Handlungskompetenz

(LANDESAKADÉMIE FÜR FORTBILDUNG UND PERSONALENTWICKLUNG AN SCHULEN, Esslingen 2011)

SOL versteht sich als eine allgemeine methodisch-didaktische **Rahmenkonzeption für Unterricht**, die auf Verfahren und Formen des offenen Unterrichts basiert. SOL wurde von Dr. Martin HEROLD (Institut für Selbstorganisiertes Lernen Pliezhausen, www.sol-institut.de) entwickelt und bietet der Lehrkraft vielfältige Möglichkeiten, einen interessanten und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. Denn die Selbsterfahrungs- und Selbstbestimmungsanteile sind hier durchweg höher als bei rezeptiven Verfahren wie dem Frontalunterricht.

Vom selbstbestimmten Lernen kann in der Schule aber nur dann sinnvollerweise gesprochen werden, wenn die Schüler über Entscheidungsbereiche, die ansonsten der Schule bzw. den Lehrkräften obliegen, (mit)bestimmen können. Hier verantworten die Schüler selbst, was für sie bedeutsam und wichtig ist, z. B. die Reihenfolge der Lernschritte.

Das exemplarische Beispiel eines Werkstattberichtes soll anregen und Mut machen, das noch wenig bekannte Konzept auszuprobieren. Da sich diese Methode sehr flexibel an individuelle Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden anpasst, kann folgendes Beispiel nur als kurzer Einblick in dieses Konzept betrachtet werden. Umfangreiche Informationen (Materialien, Literatur) und Qualifizierungsmöglichkeiten finden sich auf den Seiten des SOL-Instituts (www.sol-institut.de; Angebote kostenpflichtig) und des Lehrer-Fortbildungs-Servers der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden-Württemberg (www.lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol).

Ein Beispiel zum selbstorganisierten Lernen aus dem Fach Mathematik



Abb. 1: Mathematik Grundkurs - Technisches Gymnasium Klasse 13, BW – Vektorhaus von Dr. Martin HEROLD aus dem Jahre 2002; Quelle: www.lehrerfortbildung-bw.de (2011)

Mit Hilfe des Anschauungsmodells „Vektorhaus“, den Grundlagen der Vektorrechnung aus Klasse 12 und geeigneter Informationsquellen sollen folgende Aufgaben bearbeitet werden:

Thema: Geometrische Anwendungen der Vektorrechnung

Bestimme jeweils experimentell und mit Hilfe der Vektorrechnung folgende Größen:

- Winkel der beiden Dachflächen gegeneinander
- Winkel der Antenne gegenüber der Dachfläche
- Höhe des Hauses
- Abstand der Stromleitung zum Dachfirst
- Abstand der Antennenspitze zur Stromleitung
- Abstand der Antennenspitze zur Dachfläche
- Länge des Schattens auf den Dachflächen

Der Schatten der Stromleitung auf dem Dach kommt von einer Lichtquelle, die knapp außerhalb des Grundstücks aufgehängt ist. Bestimme rechnerisch den genauen Ort der Lichtquelle und bestätige das Ergebnis durch ein Experiment.

Dafür sind folgende fachlichen Grundlagen nötig:

Koordinaten, Koordinatensysteme, Punkte, Geraden und Ebenen, deren Darstellung in Gleichungen (Parameterform, Koordinatenform), Berechnung gegenseitiger Lagen, anschaulich-

che Vorstellungen im dreidimensionalen Raum, Rechnen mit Vektoren, lineare Gleichungssysteme.

Neue Inhalte in diesem Kapitel sind:

Skalarprodukt von Vektoren, auch Vektorprodukt, Winkel, Orthogonalität, Abstände, Längen, neue Formen der Ebenengleichungen (Normalenform, HNF).

Erwartet werden:

Darstellung praktikabler Mess- und Rechenmethoden, sicherer Umgang mit den mathematischen „Werkzeugen“, mathematisch exakte Definitionen, Übersichten und Zusammenhänge, Graphiken und Visualisierungen, Ergebnispräsentation, Übertragung auf ähnliche Aufgaben (z. B. ÜA aus dem Buch).

Methodische Voraussetzungen:

Textarbeit, Informationsbeschaffung aus unterschiedlichen Informationsquellen, Erstellen von Infoblättern, Informationsaustausch in der Gruppe (Prinzipien der Expertengruppenarbeit), (Karten-) Moderation, Visualisierung, Strukturierung, Darstellung von Vernetzungen, Organisation von Gruppenarbeit, Arbeitsteilung nach dem Gruppenpuzzleprinzip, Arbeitsplanung, Arbeitsbericht, Zielevaluation (Zielkreislauf), Techniken der Präsentation.

Verantwortung:

Die Gesamtverantwortung für das Unterrichtsarrangement liegt bei der Lehrkraft. Jeder Lernende ist für seinen Lernfortschritt selbst verantwortlich. Außerdem ist jedes Teammitglied für die effektive Arbeit der Gruppe und für die Qualität des Gruppenergebnisses verantwortlich. Spezielle Verantwortlichkeiten können in der Gruppe vereinbart werden. Der Teamleiter ist für die Arbeitsfähigkeit der Gruppe und für die Dokumentation (Prozessbericht) verantwortlich.

Arbeitsform:

Wir arbeiten in Teams von 4 bis 5 Personen. Jedes Team hat einen Teamleiter, der während der gesamten Arbeitsphase die Gruppe moderiert. Sein besonderes Engagement wird bei der Notengebung berücksichtigt.

Die Aufgaben des Teamleiters sind u. a.: Die Gruppe zielorientiert „am Laufen“ halten, Arbeitspläne erstellen und evaluieren, Arbeitsverteilungen koordinieren, Ergebnisse zusammenfassen, Gruppenbesprechungen leiten, gruppenübergreifende Gespräche führen. Jedes Team sollte so weit wie möglich selbstorganisiert arbeiten.

Zeitplan (jeweils mit Datum versehen):

Für die gesamte Unterrichtseinheit stehen 15 Unterrichtsstunden zur Verfügung:

4 Unterrichtsstunden zur Einführung

anschließend zwei Tage Zeit für Präsentationen und Fachkolloquien

9 Unterrichtsstunden sind für weitere Übungsaufgaben aus dem Themengebiet vorgesehen.

Abschluss: Klassenarbeit zur Dokumentation der fachlichen Kenntnisse.

Bewertung:

Die SOL-Note und die Klassenarbeitsnote werden gleich gewichtet und ergeben die Endnote für den Kurs 13.1.

(INSTITUT FÜR SELBSTORGANISIERTES LERNEN, 2011)

Exemplarische Schülerübersichtsskizze:

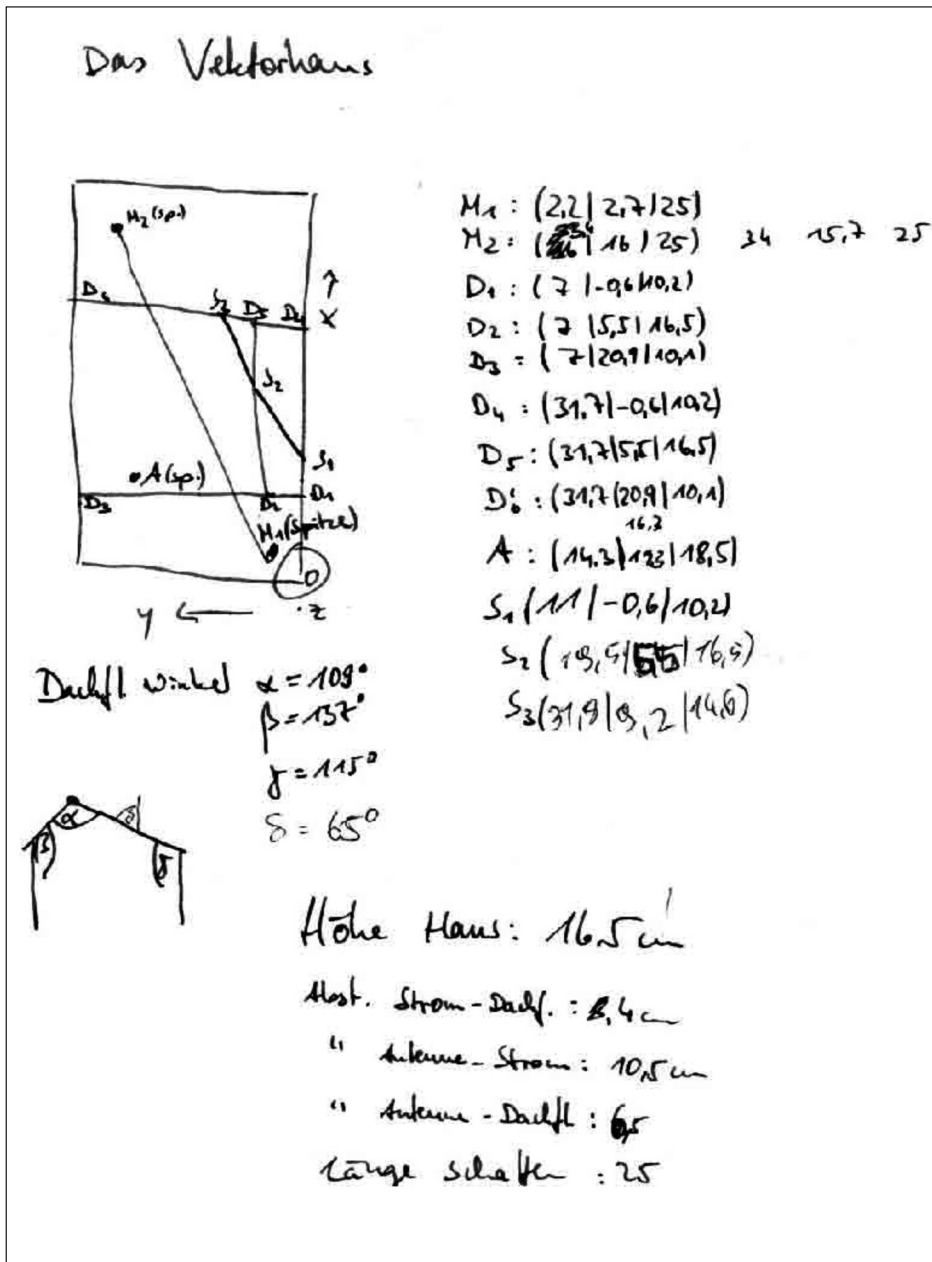


Abb. 2: Schülerskizze;

Quelle: lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/vektorhaus/ergebnis/uebersichtg.htm

2.9 Wettbewerbe

Schülerwettbewerbe und Olympiaden dienen auch dazu, besondere Begabungen von Kindern und Jugendlichen frühzeitig zu identifizieren und in der Folge effektiv zu fördern. Alleine durch ihre Aufgabenstellungen, die weit über das Schulniveau hinausgehen, ermöglichen sie eine intensive Beschäftigung mit einem speziellen Fachgebiet. Sie bieten besonders begabten und interessierten Schülern neben attraktiven Inhalten auch die Möglichkeit, mit Gleichgesinnten an einem Problem zu arbeiten. Somit fördern sie Eigenschaften wie Selbständigkeit, Problemlösungskompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz und die Fähigkeit, mit Stresssituationen umgehen zu lernen. Durch die Teilnahme an einem Wettbewerb bzw. einer Olympiade finden begabte Schüler eine Lernumgebung vor, die ihren Fähigkeiten und Anforderungen entspricht. (s. a. Pkt. 1.6)

Übergreifende Qualitätskriterien für Wettbewerbe

Der Wettbewerb ist so angelegt, dass er den aktuellen Grundsätzen und Inhalten der jeweils berührten Fachdisziplinen entspricht und den Wissens- und Entwicklungsstand seiner Zielgruppen berücksichtigt. Er würdigt nicht nur Resultate, sondern auch den Prozess, der zum jeweiligen Ergebnis führt. Der Wettbewerb steht im Austausch mit wissenschaftlichen Debatten und kann dazu Einsichten in die Leistungen von Schülerinnen und Schülern vermitteln. Wo der Wettbewerb Einzelleistungen auf hohem fachlichem Niveau herausfordert, stellt er für die Bearbeitung der Wettbewerbsaufgabe gezielt Anregungen und Richtlinien zur Verfügung.

- *Der Wettbewerb unterstützt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.*
- *Er unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Entfaltung und Weiterentwicklung ihrer individuellen Begabungen und Interessen sowie ihrer Lern- und Leistungsbereitschaft.*
- *Er fördert grundlegende fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen. Er knüpft an die unterrichtliche Arbeit an und erweitert diese spezifisch.*
- *Der Wettbewerb regt innovative Lern- und Arbeitsformen an oder erfordert die Anwendung angemessener Methoden der Problemlösung auf fachlich hohem Niveau. Bei Wettbewerben, die für Schülerinnen und Schüler aus dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I geöffnet sind, kommt dem Aspekt der Motivation eine besondere Bedeutung zu.*
- *Der Wettbewerb ist so angelegt, dass er den Austausch unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern fördert.*
- *Der Wettbewerb macht die produktive Wirkung einer Konkurrenzsituation erfahrbar und vermittelt, dass die Teilnahme an sich lohnt, unabhängig vom persönlichen Abschneiden.*
- *Der Wettbewerb ist geeignet, die Schulentwicklung zu fördern, indem er die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte zu einem Engagement auch für ihre Schule anspornt und in der Schule eine Kultur der Anerkennung dieses Einsatzes und der dabei erbrachten Leistungen anregt.*
- *Der Wettbewerb trägt durch seine Angebote zur weiteren Professionalisierung der betreuenden Lehrkräfte bei und stärkt die teilnehmende Schule in ihrer Profilbildung und ihrem Auftreten in der Öffentlichkeit.*
- *Der Wettbewerb ist geeignet, länderübergreifend Qualitätsentwicklungsprozesse in Schule und Didaktik beispielgebend anzuregen.*

Ziel der Wettbewerbe im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld** ist die Förderung individueller, kommunikativer und kreativer Ausdrucks- und Leistungsfähigkeit.

Sie fördern zudem die Wahrnehmungs- und Kritikfähigkeit ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie sind in ihrer Aufgabenstellung in der Regel offen und prämiieren insbesondere neue Ansätze und eigenständige Gestaltungen oder Interpretationen. Sie ermöglichen sowohl Einzel- als auch Gruppen- oder Ensembleleistungen.

Im künstlerischen Bereich fordern sie zu Experimenten und Wagnissen heraus; dafür bedürfen sie der öffentlichen Präsentation und Diskussion.

Wettbewerbe im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld** (einschließlich Religion/Philosophie/Ethik) nehmen Themen auf, die im öffentlichen Interesse liegen. Sie regen Schülerinnen und Schüler dazu an, sich intensiv und differenziert mit Werten, gesellschaftlichen Leitbildern und Fragestellungen auseinander zu setzen und ein tiefer gehendes Verständnis für grundlegende Zusammenhänge in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft zu entwickeln. In Ausschreibung und Materialien informieren sie unabhängig und überparteilich; so bewerten sie auch die erbrachten Leistungen. Wettbewerbe im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld fördern Eigeninitiative, Handlungskompetenz und Verantwortungsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Sie motivieren zum Engagement für Demokratie und Toleranz und zum Einsatz für die Zivilgesellschaft.

Wettbewerbe im **Aufgabenfeld der MINT-Fächer** (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) regen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum wissenschaftlichen Arbeiten und zum eigenständigen Erschließen von Fachinhalten unter Verwendung von weiterführender Literatur an. Sie fordern zum selbstständigen Ausprobieren und Experimentieren auf. Wettbewerbsinhalte sind sowohl die Arbeit an selbst gewählten Problemstellungen als auch an vorgegebenen Aufgabenstellungen. Dabei können auch fachübergreifende Aspekte eine Rolle spielen. Der Wettbewerb verlangt, die erreichten Ergebnisse auch sprachlich in angemessener Form darzustellen und zu präsentieren. Ein weiteres Merkmal dieser Wettbewerbe ist die Zusammenarbeit mit Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen.

Wettbewerbe im Bereich **Schulsport** regen die Schülerinnen und Schüler über den obligatorischen Sportunterricht hinaus an, Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport zu finden. Sie vermitteln positive Werte wie Fairness, Teamgeist, Einsatzbereitschaft und motivieren zur regelmäßigen sportlichen Betätigung. Schulsportwettbewerbe – auch für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – ermöglichen es, sich im Wettkampf zu messen und nach persönlichen Bestleistungen zu streben; dabei stärkt die Anerkennung sportlicher Leistungen in den Wettbewerben das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden. Schulsportwettbewerbe finden oft in Kooperation mit Sportverbänden statt und bieten deshalb motivierten und leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern die Chance, ihre sportlichen Neigungen und Fähigkeiten über die Schule hinaus weiter zu entwickeln.

(STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), 2009)

Eine Auswahl empfehlenswerter Wettbewerbe findet sich auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus:

www.km.bayern.de/schueler/schule-und-mehr/wettbewerbe.html

3. Maßnahmen auf Schulebene

3.1 Begabtenförderung und Schulentwicklung

Das gegliederte bayerische Schulwesen bietet die Grundlage für eine begabungsgerechte Förderung. Daneben ist eine verstärkte individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen in allen weiterführenden Schularten gemäß ihren Begabungen und Leistungspotenzialen von zentraler Bedeutung. Dies schließt besonders begabte Kinder und Jugendliche mit ein. Diese Herausforderung zu meistern, wird nur gelingen, wenn sich die gesamte Schule – Kollegium, Schulleitung, Eltern – auf den Weg macht bzw. bereits eingeschlagene Wege systematisch weiterverfolgt und die Aufgabe der individuellen Förderung nicht einzelnen Lehrkräften überlassen bleibt. Die Fokussierung des Schulentwicklungsprozesses auf eine verstärkte individuelle Förderung der Schüler – und zwar nicht nur derjenigen, die an den Anforderungen der gewählten Schulart zu scheitern drohen – gehört zu den wesentlichen Aufgaben an allen weiterführenden Schularten.

Am 24. Juni 2008 beschloss der Bayerische Ministerrat die systematische Weiterentwicklung der Begabtenförderung in Bayern. Seit dieser Entscheidung wurden von Seiten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus verschiedene Maßnahmen eingeleitet, um dieses Ziel gerade auch an weiterführenden Schulen umzusetzen. Des Weiteren werden immer mehr Schulen auf das Thema „Begabtenförderung“ aufmerksam und beginnen, Fördermaßnahmen in die Wege zu leiten. Eine Schule, die verstärkt daran arbeitet, besonders begabte Schüler zu identifizieren, möglichst individuell zu betreuen und dabei eng mit den Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten, kann ihr eigenes Profil schärfen und leistet somit auch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Schule. Die Schärfung des Schulprofils im Sinne der Begabtenförderung ist für jede weiterführende Schule machbar; dazu ist es nicht notwendig, Spezialschule für Hochbegabte zu werden oder eine Förderklasse für Hochbegabte an der Schule einzurichten.

Elemente eines entsprechenden Schulentwicklungsprogramms könnten z. B. sein:

- Entwicklung eines Förderkonzepts zur (Hoch)Begabtenförderung, u. U. einschließlich entsprechender Evaluationsmethoden, als Teil des Schulentwicklungsprogramms
- Erstellung und regelmäßige Fortschreibung individueller, sachgerechter Förderpläne für verschiedene Ausprägungen von Hochbegabung bzw. von besonderen Begabungen, u. U. unter Einbezug außerschulischer Fördermaßnahmen und -angebote vor Ort
- Entwicklung besonderer Diagnosefähigkeiten zur sachgerechten Identifizierung hochbegabter Schüler (z. B. durch den regelmäßigen Besuch spezieller Fortbildungen durch den Schulpsychologen, die Beratungslehrkraft oder Fachlehrkräfte)
- Angebot einer qualifizierten Elternberatung zum Thema
- Bildung regionaler Netzwerke mit anderen Schulen sowie mit außerschulischen Institutionen, z. B. im Rahmen der bayerischen Fortbildungsinitiative „Besondere Begabungen finden und fördern“ (jeweils benannte Multiplikatoren für die Initiative im eigenen Regierungsbezirk können an der zuständigen Staatlichen Schulberatungsstelle sowie an der Dienststelle der Ministerialbeauftragten für die Realschulen bzw. für die Gymnasien erfragt werden; für ein bereits etabliertes Beispiel für ein regionales Netzwerk aus Unterfranken, s. a. Pkt. 1.6 in diesem Baustein)
- Zusammenarbeit mit kompetenten außerschulischen Institutionen, sofern vor Ort vorhanden

3.2 Kultur der Anerkennung besonderer Begabungen

Begabungen anzuerkennen und erzielte Leistungen zu würdigen, ist an vielen Schulen selbstverständlich, auch wenn das Thema „Förderung von besonders Begabten“ nicht im Schulprofil herausgehoben wird (s. a. Pkt. 3.1: Begabtenförderung als Prozess der Schulentwicklung). Eine Kultur der Anerkennung soll die immer noch bestehenden Vorurteile und die geringe Beachtung von besonderen Begabungen ablösen, denn die Betroffenen haben ein Recht auf Berücksichtigung ihrer Persönlichkeit (s. Pkt. 1 der Einführung).

Aus Interviews oder Feedbackbögen weiß man, dass viele Begabte glauben, ihre Umwelt würde sie nicht verstehen und akzeptieren. Auch die Tatsache, dass zahlreiche begabte Kinder und Jugendliche es selbst nicht wagen, Begabungen an sich wahrzunehmen, lässt sich belegen. Manche Hochbegabte verdecken sogar ihre besonderen Fähigkeiten, weil sie negative Konsequenzen befürchten, vor allem auch in ihrem sozialen Umfeld (z. B. in der Klasse).

Der schulische Alltag bietet jedoch genügend Gelegenheiten, eine Kultur der Anerkennung zu pflegen – sei es in der Klasse bzw. Lerngruppe selbst, sei es in Bezug auf verschiedene Klassenstufen oder gar im Kontext der ganzen Schulgemeinschaft. Dies kann beispielsweise durch folgende Maßnahmen geschehen:

- individuelle Förderung im Unterricht durch innere Differenzierung (s. Pkt. 2)
- Anerkennung des individuellen Leistungsfortschritts durch die Lehrkräfte außerhalb gemeinsamer Leistungserhebungen
- Würdigung besonderer Leistungen in Hauspostillen, auf der Website der Schule, am Schwarzen Brett bzw. Infoscreen, bei Schulfesten usw.
- Einrichtung von Pluskursen, „Forschungs-AGs“, Etablierung von Begabtenzirkeln an der Schule mit der Möglichkeit zur Präsentation der Arbeitsergebnisse in einem öffentlichen Rahmen usw.

Bei diesen Beispielen ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass Schüler, die besondere Leistungen erbringen, nicht vorgeführt werden dürfen. Dies könnte sonst genau das bewerkstelligen, was es zu vermeiden gilt: ein „Unsichtbar-Machen“ der eigenen Person und ihrer Fähigkeiten. Ein offener Umgang mit Begabungen und Talenten, mit Leistungen und Ehrungen ist darüber hinaus nur dann erfolgreich, wenn an den Schulen die „Kultur der Anerkennung“ auch in anderen Bereichen gepflegt wird (z. B. Auszeichnungen für Zivilcourage, für soziales Engagement, im musisch-ästhetischer Bereich und/oder im Sport; Klassenzimmerwettbewerbe, Energiesparpreise usw.). Dies ist eine Herausforderung, der sich alle am Schulleben Beteiligten zu stellen haben.

3.3 Rolle der Schulleitung

Gemäß Art. 57 BayEUG ist die Schulleitung für den geordneten Schulbetrieb und Unterricht sowie – zusammen mit den Lehrkräften – für die Bildung und Erziehung der Schüler verantwortlich. Sie berät die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal und sorgt für deren Zusammenarbeit (Art 57 Abs. 2). Sowohl in der Gymnasialen Schulordnung als auch in der Realschulordnung wird dem Schulleiter die pädagogische, organisatorische und rechtliche Gesamtverantwortung übertragen (§ 4 GSO, § 4 RSO).

Daraus lässt sich ableiten, dass die Förderung besonders begabter Schüler an weiterführenden Schulen nur dann gelingen kann, wenn der Schulleiter diese Aufgabe als bedeutsam erachtet. Die Einrichtung, Durchführung und Evaluierung von Maßnahmen der Begabtenförderung an der jeweiligen Schule sollte von daher immer Anliegen des Schulleiters sein. Seine Rolle als Initiator und Unterstützer im Hinblick auf die unterschiedlichen schulischen Gremien kann dabei nicht hoch genug eingeschätzt werden: Die Schulleitung führt den Vorsitz bei allen Konferenzen und Dienstbesprechungen, seien es Lehrerkonferenzen, Fachsitzungen, Fachbetreuerkonferenzen, Pädagogischen Konferenzen, Elternbeiratssitzungen etc.

Der Schulleiter wird die anspruchsvolle Aufgabe der Etablierung, Beibehaltung und Auswertung von begabungsfördernden Maßnahmen nicht alleine bewältigen können, sondern wird dabei die Mitwirkung weiterer Lehrkräfte einfordern (z. B. weitere Mitglieder der Schulleitung, Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte, Pädagogische Stufenbetreuer). Die Delegation der Begabtenförderung an Lehrkräfte der Schule entbindet den Schulleiter jedoch nicht von seiner Gesamtverantwortung.

3.4 Rolle der Lehrkräfte

Zunächst liegt die Verantwortung für die Maßnahmen der Begabtenförderung in den Händen der Lehrkräfte, die aufgrund ihrer Ausbildung oder entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen Spezialisten für die pädagogische Arbeit an Schulen sind. Dies sind zuallererst die Schulpsychologen und die Beratungslehrkräfte der Schule. Erziehungsberechtigte, die Lehrkräfte der Schule sowie im Bedarfsfall die Mitglieder der Schulleitung werden bei Fragen und Unklarheiten im Hinblick auf das Thema „Besondere Begabungen“ zunächst den Kontakt zu ihnen suchen, um sich Rat zu holen. Sowohl bei der Diagnostik, beim Suchen geeigneter Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, bei der Schullaufbahnberatung und bei der Bewältigung von Konflikten sollte es selbstverständlich sein, das Wissen und den Erfahrungsschatz dieser Lehrkräfte, aber auch ihre Verbindungen zu außerschulischen Beratungsstellen abzurufen. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass diese Lehrkräfte in ihrer Ausbildung mit dem Thema „Besondere Begabungen“ vertraut gemacht werden bzw. dass sie sich um Weiterbildung in diesem Bereich bemühen.

Auf der anderen Seite können sich Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte aufgrund vielfältiger anderer Aufgaben nicht nur mit dem Thema „Hochbegabung“ auseinandersetzen. Begabungen zu fördern darf aus diesem Grund nicht nur ihnen überlassen bleiben; vielmehr muss diese anspruchsvolle Aufgabe auf viele Schultern verteilt werden:

- Schulleiter (s. Pkt. 3.3) bzw. die weiteren Mitglieder der Schulleitung
- Pädagogische Stufenbetreuer (z. B. Betreuer für die Unter- und Mittelstufe sowie die Oberstufenkoordinatoren am Gymnasium)
- Fachbetreuer (in Bezug auf die fachliche Ausrichtung an der Schule)
- Klassenleiter als Experten und Koordinatoren der Lerngruppen sowie
- einzelne Lehrkräfte (in ihrem Fachunterricht bzw. als Mentoren oder Stipendienbeauftragte)

Nur im Zusammenspiel aller Lehrkräfte an den Schulen kann und wird Begabtenförderung gelingen, z. B. auch als Teil des Schulentwicklungsprogramms (s. Pkt. 3.1). Sollte sich eine Schule also beispielsweise dafür entscheiden, ein Mentorensystem (s. Pkt. 1.5) einzurichten, so ist es sicher sinnvoll, nicht nur auf Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte zurückzugreifen, sondern den Kreis der Lehrkräfte zu erweitern.

An den Gymnasien runden sogenannte Stipendienbeauftragte, die das weitreichende Angebot an Stipendien überschauen und Begabte aus diesem Grund gezielt ansprechen und beraten können, das Beratungsangebot ab.

3.5 Fördermaßnahmen

3.5.1 Übertritt aus der Jahrgangsstufe 3 der Grundschule

Besonders begabten Schülern kann der Übertritt aus der Jahrgangsstufe 3 an das Gymnasium oder die Realschule gestattet werden. In der Regel ist dies dann der Fall, wenn die Grundschule eine Unterforderung des Schülers feststellt, die nicht selten damit verbunden ist, dass die Motivation für das Lernen zunehmend schwindet. Durch das Überspringen der Jahrgangsstufe 4 soll eine erhöhte Leistungsbereitschaft und größere Lernfreude des Schülers erreicht werden in einem neuen Umfeld, das von größeren Herausforderungen geprägt ist.

Da sich die betroffenen Schüler zum Zeitpunkt des Überspringens noch in der Grundschule befinden, liegt die Entscheidung dafür oder dagegen allein im Zuständigkeitsbereich der Volksschule. Gemäß § 48 Abs. 2 der **Schulordnung für die Grund- und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (VSO)** ist das Überspringen einer Jahrgangsstufe wie folgt geregelt:

¹Besonders befähigten Schülerinnen und Schülern kann auf Antrag der Erziehungsberechtigten das Überspringen gestattet werden, wenn zu erwarten ist, dass sie nach Reife und Leistungsfähigkeit den Anforderungen dieser Jahrgangsstufe gewachsen sind. ²Bedeutet ein zweites Überspringen den Übertritt an das Gymnasium oder die Realschule, so bedarf es der Einholung eines schulpsychologischen Gutachtens. ³Das Überspringen erfolgt im Fall des Satzes 1 zum Schuljahresende, in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 auch im Anschluss an die Aushändigung des Zwischenzeugnisses, im Fall des Satzes 2 zum Schuljahresende. ⁴Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter.

Gemäß § 26 Abs. 3 der **Gymnasialen Schulordnung (GSO)** sind für diesen Bildungsweg

Schülerinnen und Schüler einer öffentlichen oder staatlich anerkannten Grundschule [geeignet], denen zum Halbjahr, d. h. zum letzten Unterrichtstag der zweiten vollen Woche im Februar oder zum Ende der Jahrgangsstufe 3 das Überspringen der Jahrgangsstufe gestattet worden ist.

Gemäß **Realschulordnung (RSO)**, § 26 Abs. 3 sind für diesen Bildungsweg u.a.

Schülerinnen und Schüler einer öffentlichen oder staatlich anerkannten Grundschule [geeignet], denen zum Halbjahr oder zum Ende der Jahrgangsstufe 3 das Überspringen der Jahrgangsstufe 4 gestattet worden ist.

Dies bedeutet, dass Schüler der Jahrgangsstufe 3, die zum Halbjahr bzw. zum Schuljahresende die Jahrgangsstufe 4 überspringen, ihre Eignung für das Gymnasium bzw. die Realschule nicht durch das Anfang Mai in der Jahrgangsstufe 4 ausgestellte Übertrittszeugnis nachweisen müssen.

Erfahrungen mit Überspringern der Jahrgangsstufe 4 zeigen, dass folgende **Aspekte in der Beratung und Begleitung** berücksichtigt werden sollten (ZERPIES, 2007):

- In der überwiegenden Anzahl der Fälle wird der Anschluss im Fach Mathematik und in den Fächern, die dem Bereich Heimat- und Sachunterricht zugeordnet werden können, recht problemlos erreicht.
- Es treten in der Jahrgangsstufe 5 immer wieder Schwierigkeiten im Fach Deutsch auf, wenn die entsprechenden fachlichen Kompetenzen, die in der 4. Klasse erworben werden, nicht eigenverantwortlich nachgearbeitet werden.
- Das Lern- und Arbeitsverhalten bedarf nicht selten der Unterstützung, vor allem im Bereich der Fremdsprachen (Vokabellernen!).
- Die Bedeutung der sozialen, emotionalen und körperlichen Entwicklung spielt beim Prozess des Sich-Einfindens an der Realschule oder im Gymnasium eine wesentliche Rolle. Defizite in diesen Bereichen machen es dann den Schülern trotz ausreichender kognitiver Akzeleration schwer, an der Realschule oder am Gymnasium mit den gegenüber der Grundschule höheren und vielfältigeren Anforderungen Fuß zu fassen.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich nach ZERPIES (2007) **Bedingungen für ein gelungenes Überspringen der Jahrgangsstufe 4** ableiten:

- Beim Überspringen sollte bedacht werden, dass neben den höheren Leistungen auch möglicherweise auftretende emotionale und soziale Schwierigkeiten bewältigt werden müssen. Entsprechende Hilfestellungen seitens der abgebenden Grundschule und der aufnehmenden Schule sollten in gemeinsamer Absprache zwischen den Lehrkräften, Eltern und Kind aufgelegt werden. Hilfreich sind dazu gemeinsame Gespräche der abgebenden Lehrkraft und/oder der Eltern mit einem Ansprechpartner (z. B. Mentor, zukünftiger Klassenleiter, Unterstufenbetreuer, Beratungslehrkraft, Schulpsychologe) an der Realschule oder am Gymnasium zu möglichen unterstützenden Maßnahmen bereits vor dem Eintritt in die aufnehmende Schule.
- An der aufnehmenden Schule selbst sollte das Überspringen den Lehrkräften der Klasse bekannt sein, so dass sie auf die besondere Situation hilfreich eingehen können und bei Schwierigkeiten frühzeitig unterstützend tätig werden können, damit das Ziel einer „Förderung der Gesamtpersönlichkeit unter Berücksichtigung der besonderen Fähigkeiten“ (ULBRICHT, 2002) erreicht werden kann.
- Für die Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen ist in vielen Fällen eine Information über Hochbegabung hilfreich, damit nicht durch eine zu hohe Erwartung hinsichtlich Wissen und Leistungsfähigkeit die altersgemäßen – jedoch im Vergleich zu den älteren Mitschülern manchmal auch geringeren – sozialen und emotionalen Fähigkeiten überschätzt werden.
- Um die notwendigen fachlichen Kompetenzen bei den Überspringern sicher zu stellen, empfiehlt es sich, noch vor Eintritt in die aufnehmende Schule den Unterrichtsstoff des übersprungenen Zeitraums – vor allem im Fach Deutsch – zu erarbeiten. Gute Dienste leisten hier Materialien zur Vorbereitung auf den Probeunterricht. Eine freiwillige Teilnahme am Probeunterricht erscheint allerdings nicht notwendig.
- Hilfen zum Lernen erscheinen für hochbegabte Schüler besonders wichtig und notwendig, um ihr bisheriges Lernkonzept an die Erfordernisse der weiterführenden Schulen zu adaptieren.

3.5.2 Überspringen

Das Überspringen von Jahrgangsstufen an den weiterführenden Schulen Bayerns wird von besonders begabten Kindern und Jugendlichen eher zurückhaltend genutzt. So übersprangen im Schuljahr 2008/2009 an allen Gymnasien in Bayern 190 Schüler eine Jahrgangsstufe¹. An den bayerischen Realschulen lag diese Zahl im gleichen Zeitraum bei 35 Schülern. Nur ein Schüler übersprang eine Jahrgangsstufe im Bereich der Wirtschaftsschulen.

Auch wenn diese Zahlen in den vergangenen Jahren angestiegen sind, ist die Zurückhaltung, die hier zum Ausdruck kommt, unter anderem dadurch begründet, dass zahlreiche Schüler nicht gerne aus ihrer vertrauten Klassengemeinschaft herausgenommen werden wollen. Erziehungsberechtigte sorgen sich zudem häufig darum, ob ihre Kinder den Stoffrückstand aufgrund des anspruchsvollen Niveaus einer weiterführenden Schule aufholen können. Die Debatte um das Niveau des achtjährigen Gymnasiums hat sicher auch dazu beigetragen, dass Eltern hinsichtlich dieser Entscheidung zurückhaltend agieren. Auch Lehrkräfte schlagen eher selten das Überspringen einer Jahrgangsstufe vor. Das Fachlehrerprinzip der weiterführenden Schulen sorgt bei vielen von ihnen für eine vorwiegend fachorientierte Beurteilung und erschwert oftmals die Zusammenführung wichtiger Informationen in Bezug auf das Überspringen. Allerdings kann das Überspringen einer Jahrgangsstufe eine hilfreiche Maßnahme der Akzeleration für besonders begabte Kinder und Jugendliche darstellen, wenn dies von der Schule und den Erziehungsberechtigten gemeinsam getragen und begleitet wird.

Die Bestimmungen in den Schulordnungen für die Gymnasien bzw. Realschulen, die die Probezeit in der neuen Jahrgangsstufe betreffen, sind grundsätzlich so angelegt, dass sie günstige Voraussetzungen für ein Überspringen schaffen.

Den rechtlichen Rahmen für das Überspringen an den **Gymnasien** in Bayern (GSO) regelt § 65 der GSO:

Besonders befähigten Schülerinnen und Schülern wird auf Antrag ihrer Erziehungsberechtigten das Überspringen einer Jahrgangsstufe gestattet, wenn zu erwarten ist, dass sie nach ihrer Reife und Leistungsfähigkeit den Anforderungen gewachsen sind. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter auf Grund einer Empfehlung der Klassenkonferenz. Die Schülerinnen und Schüler rücken auf Probe vor. [...]

Für die **Probezeit** nach dem Überspringen gilt gemäß § 30 Abs. 3 bis 6 (bzw. § 63 Abs. 4) GSO Folgendes:

(3) [...] Die Entscheidung über das Bestehen der Probezeit wird auf Grundlage der erbrachten Leistungen sowie der pädagogischen Wertung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerin oder des Schülers getroffen. Über das Bestehen der Probezeit entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage einer Empfehlung der Klassenkonferenz. [...]

¹ Zum Schuljahr 2008/2009 traten im Schulversuch „Achtjähriges Gymnasium“ insgesamt weitere 196 Schülerinnen und Schüler von Jahrgangsstufe 10 in die Jahrgangsstufe 12 über. Diese sind in der angegebenen Zahl nicht enthalten.

(6) Schülerinnen und Schüler, die die Probezeit nicht bestanden haben, können bei ausreichendem Leistungsstand in die vorhergehende Jahrgangsstufe zurückverwiesen werden; sie gelten dort nicht als Wiederholungsschülerinnen oder Wiederholungsschüler.

Im Bereich der **Realschule** wird das Überspringen einer Jahrgangsstufe durch § 60 RSO geregelt:

Die Lehrerkonferenz kann besonders befähigten Schülerinnen und Schülern das Überspringen einer Jahrgangsstufe gestatten, wenn zu erwarten ist, dass sie nach ihrer Reife und Leistungsfähigkeit den Anforderungen gewachsen sind. Die Schülerinnen und Schüler rücken auf Probe vor.

Für die **Probezeit** nach dem Überspringen gilt gemäß § 31 RSO Folgendes:

(2) [...] Über das Bestehen der Probezeit entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage einer Empfehlung der Klassenkonferenz. [...]

(5) Schülerinnen und Schüler, die die Probezeit nicht bestanden haben, können bei ausreichendem Leistungsstand in die vorhergehende Jahrgangsstufe zurückverwiesen werden; sie gelten dort nicht als Wiederholungsschülerinnen oder -schüler.

Bei HEINBOKEL (2001) kann man eine Liste von zwölf Punkten nachlesen, die beim Überspringen einer Jahrgangsstufe beachtet werden sollten, da sie auch von wissenschaftlicher Seite bestätigt werden. Als Fazit zieht HEINBOKEL (2009):

Das Überspringen von Klassen ist eine Möglichkeit, begabten Schülerinnen und Schülern ein Fortkommen zu ermöglichen. Zwar bestehen oftmals Zweifel, ob das Überspringen und damit das Herausnehmen aus dem gewohnten Umfeld der richtige Weg ist, ein Kind zu fördern, aber Erfahrungen zeigen, dass sich Schüler gerade in der Zeit des Anschlusses an das Niveau der neuen Klasse besonders wohlfühlen.

(HEINBOKEL, 2009, S. 13)

Außerdem zeigen wissenschaftliche Untersuchungen, dass Akzeleration das wirksamste Instrument zur Förderung Begabter darstellt. Wichtig ist allerdings eine sorgfältige Abwägung und Planung im Vorfeld, um ein Scheitern möglichst zu vermeiden. Als hilfreicher Indikator dafür hat sich ein Probeaufenthalt in der neuen Klasse erwiesen. (s. a. Pkt. 1.3)

Zur Vorbereitung und Begleitung des Überspringens entwickelten SCHNELL und VOLK, staatliche Schulpsychologen in München bzw. Oberbayern-West, einen Leitfaden, der im Folgenden an die Situation von Kindern und Jugendlichen weiterführender Schulen angepasst wurde (s. a. Baustein 3, Pkt. 5):

Leitfaden für Lehrkräfte zum Überspringen einer Jahrgangsstufe

Phase 1: Aufgaben des Klassenleiters (unter Einbeziehung der Fachlehrer)

- Dokumentation über besondere Leistungen, Ideen, Kreativität etc., des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens sowie ggf. von „Underachiever-Merkmalen“ wie Verweigerung, Leistungsabfall, Leistungen unter den Möglichkeiten in bestimmten Fächern
- Dokumentation der Mitteilungen der Eltern zu den genannten Aspekten
- Dokumentation bisheriger und eventuell möglicher schulischer Interventionen und Fördermaßnahmen
- Kontaktaufnahme bzw. Absprache mit den Erziehungsberechtigten und dem Schüler bezüglich seines Entwicklungsverlaufs, seines Verhaltens im häuslichen Bereich, der getroffenen Maßnahmen der Erziehungsberechtigten, der Maßnahmen der Schule

Phase 2: Aufgaben der Beratungslehrkraft bzw. des Schulpsychologen (falls Maßnahmen in Phase 1 nicht ausreichend)

- Diagnostische Untersuchungen (Anamnese und Exploration, Testdiagnostik: Intelligenz Lern- und Leistungsverhalten, emotional-soziale Persönlichkeitsstruktur, Feststellung des schulischen Leistungsstandes mit normierten Verfahren)
- Besprechung der Ergebnisse mit den Eltern und Schülern (auch Entwicklung von Fördermöglichkeiten, die sich daraus ergeben)
- Beratung der Lehrkräfte (nach Schweigepflichtentbindung durch die Eltern) durch Informationen zum Thema „Hochbegabung“, zur Situation des Kindes, zu Förder- und Interventionsmaßnahmen

Phase 3: Einleitung des Überspringens (falls gewünscht)

- Kontaktaufnahme mit den Eltern (Vorschlag des Überspringens mit Darstellung möglicher positiver und negativer Konsequenzen, Vorschlag für partielles oder längeres „Schnuppern“)
- ggf. Lehrer-Eltern-Beratungsfachkraft-Gespräch
- Überprüfung der Einstellung des Schülers zum Überspringen
- Überprüfung des Leistungsstandes des Schülers anhand aktueller Leistungsnachweise der aufnehmenden Klasse durch die Lehrkraft, evtl. anhand eines Schulleistungstests der übersprungenen Klasse durch Schulpsychologen bzw. Beratungslehrkräfte (Aufgaben sollten mindestens zu 60 % richtig gelöst werden)
- Information der Schulleitung durch die Klassenlehrkraft und/oder die Beratungsfachkraft (Klärung offener Fragen wie z. B. geeignete Klasse, Bereitschaft der aufnehmenden Lehrkräfte, Klassengröße, Klassenstruktur)
- Schnuppertage in der neuen Klasse zur Verifizierung der Entscheidung
- bei Bedarf: Anforderung einer Stellungnahme des Schulpsychologen/der Beratungslehrkraft durch die Schulleitung
- Entscheidung des Schulleiters über das Springen bzw. den Verbleib in der Klasse
- Durchführung vorbereitender Maßnahmen (Aufnahme in der neuen Klasse, Verabschiedung in der abgebenden Klasse)

Phase 4: Begleitung des Überspringens

- Organisation und Dokumentation der Maßnahmen der Lehrkräfte der neuen Klasse (Besprechung von Nachholmaßnahmen mit den Eltern, Organisation von Unterstützungsmaßnahmen in der Schule wie z. B. prüfungsfreier Zeitraum)
- Beratung und Evaluation der Nachhol- und Unterstützungsmaßnahmen der Eltern zu Hause

3.5.3 Klassenkonferenzen

Klassenkonferenzen, d. h. Konferenzen aller in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte unter dem Vorsitz des Schulleiters, seines Stellvertreters oder des Klassenleiters, erfüllen neben den bekannten Aufgaben, die ihnen in den Schulordnungen zugewiesen sind, auch den Zweck, *die enge Zusammenarbeit und die gegenseitige Verständigung der in der Klasse tätigen Lehrkräfte zu fördern und die Anforderungen an die Schüler abzustimmen* (§ 20 LDO). An vielen Schulen sind außerdem weitere Termine für pädagogische Klassenkonferenzen fest im Schuljahr verankert.

Klassenkonferenzen sind ein wichtiger Baustein der Begabtenförderung und sollten verstärkt zur Erkennung von Begabungen sowie zur gemeinsamen Besprechung von individuellen Fördermöglichkeiten genutzt werden. Gerade an weiterführenden Schulen mit häufig wechselnden Fachlehrkräften ist ein systematischer Austausch über besondere Begabungspotentiale eines Kindes oder Jugendlichen ein erster Schritt, um der Entwicklung und Förderung besonders begabter Schüler gerecht zu werden.

Die Erfahrung zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen bisher selten zum Thema bei Klassenkonferenzen werden. In der Regel wird dort über Schüler besprochen, die nicht die von ihnen erwarteten Leistungen erbringen, die in der gewählten Schulart offenbar überfordert sind oder deren Verhalten in irgendeiner Weise auffällt. Die Gruppe der „Underachiever“ kann so zwar durchaus bei Klassenkonferenzen erfasst werden, wenn die gezeigten Leistungen nicht dem (vermuteten) Potential des Schülers genügen, oder wenn das gezeigte Verhalten zu Problemen in der Klassengemeinschaft führt. Gerade bei Underachievern werden jedoch die tatsächlichen Gründe für die schwachen schulischen Leistungen nicht immer erkannt, so dass eine Schulung der Diagnosekompetenz und fachliche Unterstützung für diese speziellen Fälle notwendig sind.

Grundsätzlich wäre es wünschenswert, bei jeder Klassenkonferenz einen Besprechungspunkt „Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen – Fördermaßnahmen“ aufzunehmen.

3.5.4 Enrichment

Nach ROGALLA (2009) bedeutet **Enrichment**, Themen des regulären Unterrichtsstoffes entweder vertieft zu bearbeiten oder durch neue Themen zu erweitern:

Das Schulische Enrichment Modell reichert den Unterricht durch interessen- und stärkenorientierte Unterrichtselemente an, die sinnvoll in bestehende Schulstrukturen eingebettet und von durchdachten organisatorischen Komponenten begleitet werden. Ein Kernelement ist das ‚Dreistufige Enrichment‘, manchmal auch Drehtürenmodell genannt, das vorerst in der Begabtenförderung für Schülerinnen und Schüler mit weit überdurchschnittlichen Fähigkeiten umgesetzt wurde. Es eignet sich besonders zur Entwicklung von kreativem Leistungsverhalten ...

(ROGALLA, 2009, S. 7)

Das „**Drehtürenmodell**“ (RENZULLI et al., 2001) wurde entwickelt, um verschiedene Formen der Anreicherung (s. a. Pkt. 1.2) in bestehende Schulstrukturen einbetten zu können. Es besteht aus drei Typen (nach ROGALLA, 2009, S. 13–14):

Typ 1: Schnupperangebote

Diese Angebote ermöglichen den Kindern neue Erfahrungen in verschiedensten Wissens- und Tätigkeitsgebieten, die nicht zum Basislehrplan gehören. Solche Schnupperangebote sollten regelmäßig stattfinden (z. B. einmal im Monat) und können klassen- oder stufenübergreifend organisiert werden. Zu den gewählten Themen werden beispielsweise Ausstellungen besucht, Referenten eingeladen, Videos betrachtet oder Ausflüge organisiert. Diese Schnupperangebote sollen Interesse wecken und dazu führen, dass einzelne Kinder Fragestellungen entwickeln, die sie forschend beantworten wollen. [...] Die Idee eigenen Fragestellungen selbständig nachzuspüren, stößt bei Lernenden und Lehrpersonen oft auf großes Interesse und gibt Anlass zum Erlernen von Grundfertigkeiten.

Typ 2: Grundfertigkeiten

Zum eigenständigen Lernen benötigen Kinder und Jugendliche Arbeits- und Denktechniken, welche die Entwicklung höherer kognitiver und affektiver Prozesse fördern. Allgemeine Grundfertigkeiten sind beispielsweise kreatives und kritisches Denken, Recherchieren, Kommunizieren, Kooperieren, Problemlösen und Zeitmanagement.

Zur Erreichung dieser Grundfertigkeiten schlagen ROGALLA/MÜLLER-HOSTETTLER (2009) die „Individuelle Interessensforschungs-Methode“ als bewährtes Methodentraining für Projektarbeiten vor, das gerade auch für Begabte von besonderem Wert ist. Das Training besteht aus folgenden sieben Schritten:

- Thema suchen
- Ziele setzen
- Thema erkunden
- Notizen ordnen
- Ziele überprüfen
- Produkt erarbeiten
- Produkt präsentieren

Typ 3: Eigenständige Projektarbeiten

In diesem dritten Enrichmenttyp bearbeiten die Lernenden ein selbst gewähltes echtes Problem unter Verwendung von geeigneten, möglichst professionellen Methoden (Grundfertigkeiten). Diese Herausforderung ist für besonders begabte Schülerinnen und Schüler sehr wichtig. [...] Am Schluss einer Projektarbeit werden die Antworten und Produkte einem interessierten Publikum vorgestellt. Für das Publikum werden diese Produktpräsentationen zu Schnupperangeboten, die bei einzelnen neue Interessen wecken können.

In die Praxis kann dieses Fördermodell umgesetzt werden, indem ausgewählte Schüler zwischen dem normalen Unterricht und der individuellen Förderung im Sinne einer äußeren Differenzierung wechseln. Dies kann beispielsweise so organisiert werden, dass die teilnehmenden Schüler eine bis vier Unterrichtsstunden pro Woche in neuen Lerngruppen zusammengefasst werden (Typ 2 und 3), wobei dies nicht das ganze Schuljahr umfassen muss (z. B. Umsetzung in Blockmodellen). Auch das Herausnehmen einzelner Schüler, deren Förderung individuell gestaltet wird, kann je nach Einzelfall sinnvoll sein. Diese Möglichkeiten könnten an allen weiterführenden Schulen aufgegriffen werden.

Folgende Schritte sind dabei zu beachten:

- Die Auswahl und Betreuung der Schüler hat sehr sorgfältig zu erfolgen, am besten gewährleistet durch die Begleitung von qualifizierten Beratungslehrkräften oder Schulpsychologen. Es sollten Schüler ausgewählt werden, die besonders intelligent, kreativ, leistungsfähig und häufig im Unterricht unterfordert sind.
- Mit den ausgewählten Schülern sollten individuelle Möglichkeiten erarbeitet werden, den Regelunterricht zu straffen. Hier kann ein Mentor, der die Schüler gut kennt und deren Leistungsbereitschaft und -fähigkeit einschätzen kann, wertvolle Dienste leisten. Die Straffung kann geschehen durch das Weglassen von Wiederholungsstunden in bestimmten Fächern, durch Vorauslernen bzw. Nachlernen von Unterrichtsinhalten an den Wochenenden oder in den Ferien. Es muss jedoch klar gestellt sein, dass es für die Schüler die Verpflichtung zur Nachbereitung des Unterrichtsstoffes und zur Teilnahme an Leistungserhebungen gibt.

Alternativ zum oben vorgestellten dreistufigen Drehtürenmodell können weitere Maßnahmen ergriffen werden, z. B.:

- Vertiefung und Erweiterung der Inhalte des jeweiligen Fachunterrichts, z. B. durch weitergehende Recherche in der Schulbibliothek
- Bearbeitung eines eigenen fachbezogenen oder fachübergreifenden Projekts (auch im Rahmen von Wettbewerben, z. B. „Schüler experimentieren“ bzw. „Jugend forscht“, Fremdsprachenwettbewerbe)
- Teilnahme am Fachunterricht in einer höheren Jahrgangsstufe (partiell überspringen); kann in höheren Jahrgangsstufen durch die Teilnahme am Frühstudium abgelöst werden

Schüler, die an einer oben genannten Maßnahme teilnehmen, dokumentieren ihren Arbeitsprozess und ihre Arbeitsergebnisse, z. B. in einem Lerntagebuch. Dort sollte festgehalten werden, welches Thema bearbeitet wird, welche Ziele verfolgt werden und wie die Ergebnisse des Arbeitsprozesses aussehen sollen. Darüber hinaus ist es für den Lernprozess

wichtig, sich eine genaue Zeitplanung zu überlegen und diese zu dokumentieren. Änderungen dieser Zeitplanung sind zu notieren und zu begründen. Es ist für die Beurteilung des Lernprozesses wichtig, die versäumten, regulären Unterrichtsstunden sowie die selbstständigen Unterrichtsgänge zu dokumentieren. Am Ende jeder Woche sollte ein kurzer Zwischenbericht über die erledigten Arbeiten, neue Ideen, Abweichungen von der ursprünglichen Planung etc. angefertigt und vorgelegt werden. Der Zwischenbericht kann ergänzt werden durch ein Gespräch mit dem jeweiligen Mentor. Am Ende des Projekts bringt der Schüler die Ergebnisse in geeigneter Weise in den Unterricht ein oder präsentiert sie der Schulöffentlichkeit.

Ein ausführliches Fallbeispiel für das Renzulli-Drehtürenmodell findet sich bei SCHNEIDER-MAESSEN (2009). An dieser Stelle soll ein fiktives Fallbeispiel genügen:

Vereinbarung mit der Schülerin Lydia Hedar, Klasse 6a, und dem Schüler Jeremias Winter, Klasse 7b, für ein Drehtürmodell im Fach Englisch

- Aufgrund ihrer außergewöhnlichen Leistungen im Fach Englisch und ihrer insgesamt hohen Motivation und Einsatzbereitschaft werden die Schüler für eine Stunde pro Woche vom Englischunterricht freigestellt.
- Es werden 16 Unterrichtsstunden für das Projekt angesetzt („Zeitbudget“).
- In diesen Arbeitsstunden gehen die Schüler die Verpflichtung ein, ein dem Fach Englisch zugeordnetes Projekt zu bearbeiten, dessen Ergebnis in der vorletzten Woche des Schuljahres in ihren Klassen präsentiert wird.
- Gegenstand des Projekts ist die Erstellung einer Homepage zum Thema „Welsh Myths and Legends“. Für die Mitschüler ist ein Arbeitsblatt vorzubereiten.
- Die Schüler verpflichten sich, alle Arbeitsaufträge vollständig zu erfüllen und versäumten Stoff des Regelunterrichts selbstständig nachzuholen.
- Die Erfüllung dieser Vereinbarung in entsprechender Qualität ist Voraussetzung für eine Note „sehr gut“, die als kleiner, mündlicher Leistungsnachweis gewertet wird.
- Ein Ausstieg aus der Vereinbarung ist bis [Datum setzen] ohne Konsequenzen möglich.

Zur erfolgreichen Umsetzung schulischen Enrichments hat sich darüber hinaus als bedeutsam erwiesen, dass möglichst viele Lehrkräfte der Schule eine **interessen- und stärkenorientierte** (weniger defizitorientierte) **Grundhaltung** entwickeln. Die Wertschätzung der Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen sollte sich sowohl im Schul- als auch Klassenklima zeigen.

Auch die Einrichtung eines **Enrichment-Teams** hat sich an manchen Schulen bewährt, um die Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte zu entlasten. Dieses Team kann beispielsweise das inhaltliche Programm ausarbeiten, den Kontakt mit den anbietenden Lehrkräften halten, dafür sorgen, dass neue Lehrkräfte mit qualitativ hochwertigen Angeboten in das Angebot einsteigen, im Hinblick auf die organisatorischen Komponenten den Kontakt mit der Schulleitung halten und die Bestätigungen für die teilnehmenden Schüler in Form von Zertifikaten (Stichwort „Talent-Portfolio“) bereitstellen.

Am achtjährigen Gymnasium wurde mit der Einführung der **Intensivierungsstunden** die Möglichkeit geschaffen, Kinder und Jugendliche stärker individuell zu fördern. Mit Hilfe dieser Stunden ist es möglich, nicht nur leistungsschwächere Schüler wieder an die Erwartungen der Schule heranzuführen, sondern auch besondere Begabungen zu fördern. Bei

geschickter Organisation der Intensivierungsstunden (z. B. gemeinsame Schienenbildung) können dabei klassenübergreifende und sogar jahrgangsstufenübergreifende Förderangebote geschaffen werden.

Sollte sich an einer weiterführenden Schule kein schulisches Enrichment-Modell im Sinne RENZULLIS (2001) oder kein begabungsförderndes Intensivierungsmodell einrichten lassen, so können doch in der Regel im Rahmen des verfügbaren Stundenbudgets **Arbeitsgemeinschaften, Pluskurse** oder **Talentkurse** (s. Baustein 1, Pkt. 7.2, zur Zugangsberechtigung und Durchführung) zur Förderung begabter Schüler gebildet werden. Es liegt jedoch an den Ressourcen der einzelnen Schulen, in welchem Umfang welche Kurse angeboten werden. Sind die Voraussetzungen an der Einzelschule hierfür nicht günstig (z. B. aufgrund der Personalversorgung in bestimmten „Mangelfächern“ oder aufgrund eines bereits voll ausgeschöpften Budgets), können sich auch benachbarte Schulen zusammenschließen, um eine ausreichende Zahl von Schülern für ein ansprechendes Angebot zu finden. In der Vergangenheit haben viele Schulen Arbeitsgemeinschaften bzw. Kurse für Begabte mit folgenden Inhalten eingerichtet: Schulschach (OBERMAIER/HOFBAUER 2007), Philosophieren, Kreatives Schreiben, Erwerb eines Computer-Führerscheins, Mathematik, Fremdsprachen, naturwissenschaftliches Experimentieren, Instrumentalunterricht, Einführung in akademische Arbeitsweisen, Betreuung von Wettbewerbsbeiträgen. Im Anhang findet sich eine Auflistung möglicher Kursthemen für die Talentkurse an Realschulen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass im Bereich des schulischen Enrichments nicht die Quantität der Angebote, sondern auch die Qualität der Lernprozesse von fundamentaler Bedeutung ist. Die Einrichtung von Kursen und Arbeitsgemeinschaften an einer Schule bedeutet allein noch keine effiziente Förderung. Hierfür ist die Schaffung von Angeboten Voraussetzung, die den besonderen Begabungen, der Wissbegierde und dem Lerntempo von besonders begabten Kindern und Jugendlichen gerecht werden und die dabei ständig kritisch hinterfragt, begleitet und weiterentwickelt werden. In diesem Sinne sollte es in den Angeboten nicht so sehr um die Vermittlung von Lernstoff gehen als vielmehr um ein reichhaltiges und intensiveres Lernerlebnis für die angesprochenen Kinder und Jugendlichen.

3.5.5 Modellklassen an den weiterführenden Schulen Bayerns

An den weiterführenden Schulen, die sich unmittelbar an den Besuch der Grundschule anschließen, wurden in den letzten Jahren Möglichkeiten geschaffen, besonders begabte Schüler zusammenzufassen und in speziellen Modellklassen zu unterrichten. Im Realschulbereich arbeitet das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus derzeit an der Weiterentwicklung der sogenannten Talentklassen an bayerischen Realschulen für besonders begabte Schüler (s. u.). Für den Gymnasialbereich wurden seit dem Schuljahr 2009/10 an vier weiteren Schulen Modellklassen eingerichtet, so dass in allen Regierungsbezirken eine Förderklasse für besonders begabte Kinder angeboten werden kann (s. u.).

Die Talentklasse an bayerischen Realschulen

Im Schuljahr 2007/2008 wurde an der kommunalen Mädchenrealschule in Rosenheim mit der Talentklasse ein bisher deutschlandweit einzigartiger Modellversuch gestartet. Besonders begabten Schülern wurde mittels der Talentklasse durch eine etwas umfangreichere Stundentafel in drei statt vier Jahren der Abschluss ermöglicht. Hierzu wurden Schüler, welche die Jahrgangsstufe 6 besonders erfolgreich abgeschlossen haben und damit die Zugangsvoraussetzungen erfüllt haben, in einer „staatlichen“ Talentklasse (Jahrgangsstu-

fe 8) zusammengefasst. Dass für das Projekt eine kommunale Schule ausgewählt wurde, lag an schulorganisatorischen Gründen der Region. Im Schuljahr 2008/2009 wurde an der Geschwister-Scholl-Realschule Nürnberg eine zweite Talentklasse eingerichtet.

2010 absolvierte der erste Jahrgang der Talentklasse in Rosenheim seine Abschlussprüfungen. Dabei zeigte sich, dass im Vergleich zu einer Regelklasse bereits die Jahresfortgangsnoten zum Teil über eine Notenstufe besser ausfielen. Dieses Ergebnis wurde in den Abschlussprüfungen sogar noch übertroffen. Die Schüler der Talentklasse erzielten einen Notendurchschnitt von 1,78.

Derzeit arbeitet das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus an der Weiterentwicklung der Talentklassen an bayerischen Realschulen. Das Projekt wird von Prof. Dr. Werner Wiater, Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg, wissenschaftlich begleitet. Das Konzept beruht auf folgenden Eckpunkten:

- Die weiterentwickelte Variante der Talentklasse hat nicht mehr den zeitlichen Gewinn im Fokus, sondern soll für die besonders begabten Schüler ein breiteres Bildungsangebot bieten, durch das sie in besonderem Maße gefördert und gefordert werden können.
- In diesen Talentklassen können die Schüler von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe einen Zusatzkurs belegen und am Ende ein zusätzliches Abschlussprüfungsfach absolvieren.
 - Im Bereich der **Fremdsprachen** können sich die Schüler zusätzliche sprachliche Qualifikationen erwerben, die hervorragende Voraussetzungen für die FOS 13, aber auch für Einführungsklasse am Gymnasium bzw. den Übertritt an das Gymnasium oder für die berufliche Ausbildung bieten.
 - Auch im **naturwissenschaftlichen** oder **wirtschaftlichen** Bereich ist das Zusatzfach in der Abschlussprüfung ein wesentlicher Vorteil, sowohl in der beruflichen als auch in der schulischen Weiterbildung.
- Die Schülerzahl in den Talentklassen/Talentgruppen soll zwischen 14 und 25 Schüler pro Klasse liegen.
- Für die Aufnahme in die Talentklassen/-gruppen gelten folgende Kriterien:
 - In allen Fächern des Jahreszeugnisses der 6. Jahrgangsstufe ist ein Gesamtnotenschnitt von 2,5 zu fordern, wobei kein Unterrichtsfach schlechter als befriedigend sein soll.
 - Bei den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik soll höchstens ein Fach die Note befriedigend sein.
 - Zusätzlich zu den Voraussetzungen der Zeugnisnoten soll ein Bericht erstellt werden, der die Lern- und Leistungsentwicklung des in Frage kommenden Schülers positiv bewertet und von der Klassenkonferenz bestätigt ist. Der Bericht über die Lern- und Leistungsentwicklung des Schülers sollte die vier traditionellen Kompetenzen *Sachkompetenz*, *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Methodenkompetenz* berücksichtigen.
- Insgesamt und vor allem bei Grenzfällen wird das Gesamtbild des Schülers in Betracht gezogen. Die Notengrenzen können dabei geringfügig überschritten werden.
- Für die vorläufige Aufnahme ist das Zwischenzeugnis ausschlaggebend. Entscheidend für die endgültige Aufnahme sind die Leistungen im Jahreszeugnis der 6. Jahrgangsstufe.

Die Schüler erhalten eine Bemerkung im Zeugnis über den Besuch der Talentklasse bzw. Talentgruppe.

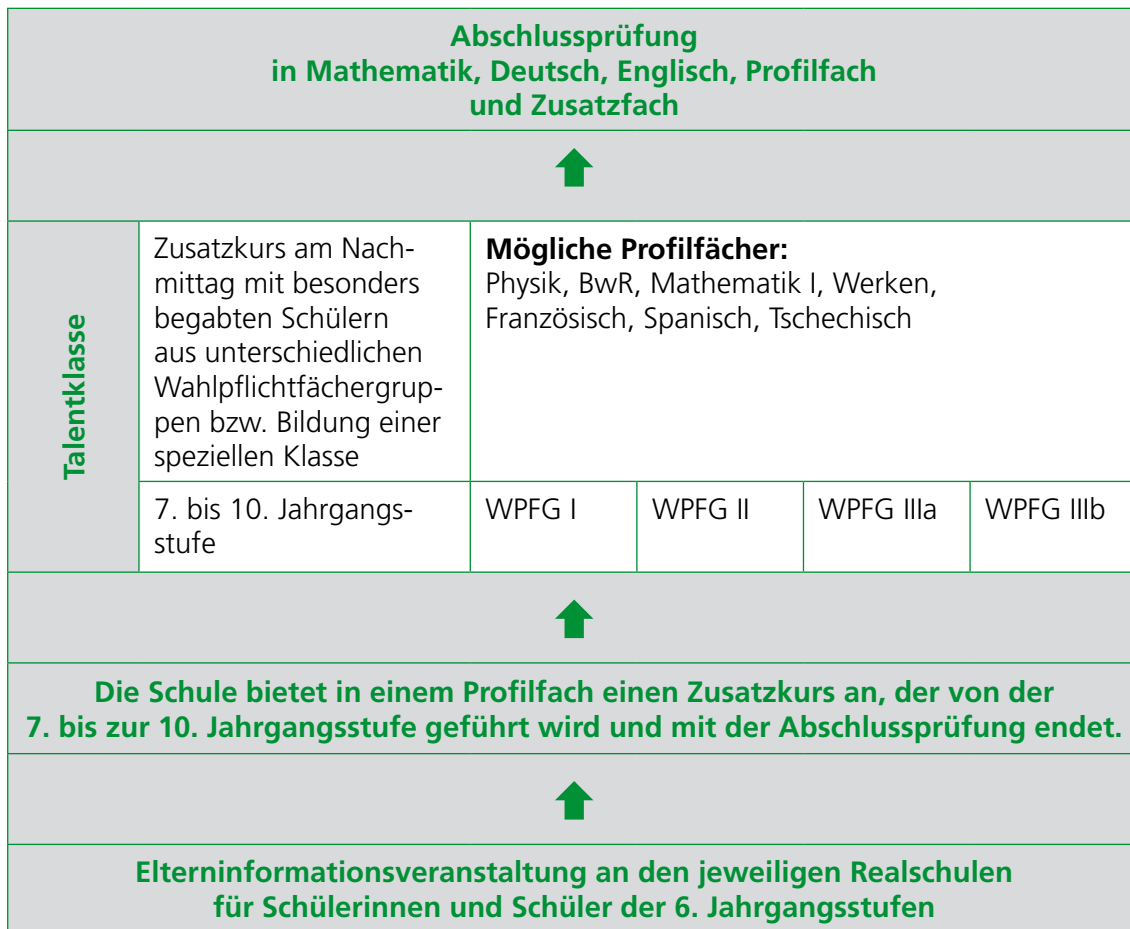


Abb. 3: Konzept zur Förderung an der Realschule ab dem Schuljahr 2011/12, BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011)

In Zusammenarbeit mit den Ministerialbeauftragten werden derzeit geeignete Realschulen ausgewählt. Ab dem Schuljahr 2011/12 sollen in allen Regierungsbezirken Talentklassen in der weiterentwickelten Form eingerichtet werden. Die konkrete Ausgestaltung der Talentklassen bleibt dabei – im Rahmen der skizzierten Eckpunkte – den Schulen überlassen. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass regionalen Bedürfnissen von Seiten der Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler Rechnung getragen werden kann.

Nach PELTZER & HAFERKORN (2010) bietet die Talentklasse folgende Vorteile:

- Optimale Förderung der Talente durch ständigen gegenseitigen Ansporn und eine weitgehend leistungshomogene Zusammensetzung der Klasse
- Förderung in kleinen Klassen
- Besondere Betreuung der Talentklasse durch die Schule und die Dienststellen der Ministerialbeauftragten für die Realschulen
- Möglichkeit der Weiterführung der Talentklasse als FOS-Klasse an der Fachoberschule
- Verkürzung des Schulbesuchs an der Realschule um ein Jahr bzw. in der weiterentwickelten Form – Verbreiterung des Bildungsangebots sowie Erwerb zusätzlicher Qualifikationen und dadurch ggf. erleichterter Übertritt

Da mit den Talentklassen immer nur ein relativ geringer Kreis an Kindern und Jugendlichen angesprochen werden kann, die Förderung besonders begabter Schüler jedoch auch an den Realschulen in Bayern ausgebaut werden sollte, wurde inzwischen ein Förderkonzept entwickelt, das auf **Talentkursen** beruht. Von der Idee her handelt es sich hierbei um Enrichmentangebote, wie sie unter Pkt. 3.5.4 beschrieben werden. Anregungen für die inhaltliche Gestaltung finden sich in Anhang 2.

Hochbegabtenklassen an bayerischen Gymnasien

Einen Schwerpunkt der bayerischen Hochbegabtenförderung stellen die Hochbegabtenklassen an den Gymnasien dar, die mittlerweile in allen Regierungsbezirken angeboten werden. So sind diese Klassen an folgenden Standorten eingerichtet:

- Gymnasium bei St. Stephan Augsburg (www.st-stephan.de)
- Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth (www.mwg-bayreuth.de)
- Comenius-Gymnasium Deggendorf (www.comenius-gymnasium-deggendorf.de)
- Otto-von-Taube-Gymnasium Gauting (www.ovtg.de)
- Maria-Theresia-Gymnasium München (www.mtg.musin.de)
- Dürer-Gymnasium Nürnberg (www.duerer-gymnasium.de)
- Kepler-Gymnasium Weiden (www.kepler-weiden.de)
- Deutschhaus-Gymnasium Würzburg (www.deutschhaus.de)

Mit Ausnahme des Maria-Theresia-Gymnasiums München, das die Hochbegabtenklasse erst ab der Jahrgangsstufe 6 führt, sind diese Klassen an den genannten Schulen ab der Jahrgangsstufe 5 eingerichtet.

Am Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth und am Comenius-Gymnasium Deggendorf besteht die Möglichkeit einer Internatsbetreuung. Über weitere Möglichkeiten, Schüler, die nicht im Einzugsbereich der Schule wohnen, unterzubringen, können die Schulen Auskunft geben.

Das Förderangebot richtet sich an Schüler, die eine Hochbegabung nachweisen können. Auf der Basis der einzureichenden Unterlagen und des Aufnahmeverfahrens treffen die Schulen die endgültige Entscheidung über die Aufnahme. Aufgenommen werden sollen dabei nicht nur Schüler, deren herausragende Begabung durch schulische Leistungen dokumentiert ist, sondern auch Kinder, die im Umgang mit Problemen besondere Kreativität und Originalität zeigen, oder die nach den Erkenntnissen der Begabungsdiagnostik eine weit überdurchschnittliche Intelligenz vermuten lassen. Die Fähigkeiten dieser Schüler sollen durch eine angemessene Erhöhung der Lerngeschwindigkeit und eine Verringerung von Übungs- und Wiederholungsphasen zugunsten der Vertiefung und Ergänzung von Unterrichtsthemen gefördert werden.

In den eingerichteten Klassen sollen besondere Begabungen ergänzend zum regulären Unterricht durch spezielle Angebote gefördert werden. Dabei sollen die Kinder und Jugendlichen in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung gezielt unterstützt werden. Dies kann durch Enrichmentangebote, die auf das jeweilige Schulprofil abgestimmt sind, erreicht werden. Vorstellbar sind etwa eine Vertiefung der Unterrichtsfächer, fächerübergreifende Projekte und Kurse mit psychologischem Schwerpunkt. Sowohl im regulären Unterricht als auch in Enrichmentangeboten soll den Schülern weitgehend selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Arbeiten ermöglicht werden.

Bei der Bewerbung um Aufnahme sind mindestens folgende Unterlagen beizufügen (Ausnahme: Maria-Theresia-Gymnasium München wegen der Aufnahme in die Jahrgangsstufe 6; die dort zu erbringenden Unterlagen können auf der Homepage der Schule nachgelesen werden):

- Jahreszeugnis der Jahrgangsstufe 3
- Information der Grundschule über den Leistungsstand Ende Januar
- Übertrittszeugnis
- Hinweise auf zusätzliche Qualifikationen musikalischer, künstlerisch-gestalterischer, sportlicher und sozialer Art aus dem außerschulischen Bereich
- ggf. weitere Unterlagen

Die Schulen entscheiden aufgrund dieser Unterlagen, ob Bewerber zu einem mehrstufigen Aufnahmeverfahren geladen werden. Dieses umfasst eine Begabungstestung und einen speziellen Probeunterricht. Erst danach entscheiden die Schulen über die Aufnahme. Einen Anspruch auf Aufnahme gibt es nicht (als Beispiel für ein Aufnahmeverfahren s. Vorgehen am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg, Baustein 3 Pkt. 3).

Zu beachten ist, dass ohne die Erfüllung der Aufnahmeveraussetzungen für das Gymnasium (vgl. § 26 GSO) auch die Aufnahme für hochbegabte Schüler nicht möglich ist.

In einer gemeinsamen Kabinettsitzung des Landes Baden-Württemberg und des Freistaates Bayern haben die Landesregierungen beschlossen, ihre Erfahrungen auf dem Gebiet der Hochbegabtenförderung auszutauschen. So werden seit dem Frühjahr 2008 Hochbegabtenzüge der beiden Länder für insgesamt vier Jahre begleitet. Dabei soll die Effizienz der heute schon verwirklichten Maßnahmen an den Schulen überprüft und optimiert werden. Zudem sollen Modelle zur Übertragung auf die Förderung Hochbegabter in Regelklassen entwickelt werden.

Während vier der oben genannten Gymnasien erst im Schuljahr 2009/2010 mit den Hochbegabtenklassen begonnen haben, liegen bei den anderen vier Gymnasien zum Teil schon langjährige Erfahrungen vor. Am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg werden beispielsweise schon seit dem Schuljahr 2001/2002 Begabtenklassen eingerichtet. Zwei dieser Klassen werden bereits wissenschaftlich begleitet durch den Lehrstuhl für Psychologie der Universität Würzburg. Aus den Jahrgangsstufen 5 bis 7 liegen dazu Erkenntnisse vor, die SCHNEIDER & STUMPF (2009) folgendermaßen beschreiben:

- signifikante Überlegenheit der Schüler in den intellektuellen Fähigkeiten im Vergleich zu Kontrollklassen
- bessere schulische Leistungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik im Vergleich zu Kontrollklassen
- keine Abbildung der tatsächlichen Leistungsvorteile der Begabten bei den Zeugnisnoten (d. h. in den Begabtenklassen wird in der Regel strenger beurteilt)
- nur durchschnittliche und damit deutlich geringere Ausprägungen der Bereiche der Lern- und Arbeitshaltung sowie der Lern- und Leistungsmotivation im Vergleich zu Kontrollklassen (Der Grund hierfür dürfte in der besonderen Zusammensetzung des Bewerberfelds liegen: Es handelt sich hierbei vorrangig um Schüler, die sich in der Grundschule eine für Gymnasiasten nicht adäquate Lern- und Arbeitshaltung aneigneten.)
- deutlich stärkere Unzufriedenheit der Eltern mit der Förderung in der Grundschulzeit im Vergleich zu Eltern aus den Kontrollklassen

SCHNEIDER & STUMPF (2009) weisen allerdings darauf hin, dass die Ergebnisse ihrer Studie nicht ohne Weiteres auf die Begabtenzüge anderer Gymnasien übertragen werden können. Nach wie vor besteht hier weiterer Forschungsbedarf, der u. a. durch die Kooperation der Länder Bayern und Baden-Württemberg gedeckt werden soll.

4. Schulergänzende Maßnahmen

Die in diesem Kapitel beispielhaft vorgestellten Programme reichen in der Regel über den Rahmen der einzelnen Schule hinaus. Sie werden im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durchgeführt und gefördert (z. B. durch Budgetzuschläge oder zusätzliche finanzielle Mittel) und von den Dienststellen der Ministerialbeauftragten geplant und umgesetzt. Dazu gibt es im Bereich der Gymnasien in jedem MB-Bezirk inzwischen Ansprechpartner für Fragen der Hochbegabung, deren Aufgabe es unter anderem ist, schulergänzende Förderprogramme zu entwickeln bzw. auszubauen und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen.

4.1 Schülerakademien

Jedes Schuljahr erhalten die Dienststellen der Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Bayern ein Stundenbudget zur Einrichtung von Förderprogrammen für begabte, besonders leistungsfähige und interessierte Schüler. Die Höhe des Budgetzuschlags hängt dabei von den Schülerzahlen an den staatlichen Gymnasien im jeweiligen MB-Bezirk ab. Mithilfe dieses Zuschlags richteten einige MB-Dienststellen „Schülerakademien“ ein, die aus jahrgangsstufen- und oder schulübergreifenden Enrichmentangeboten bestehen. Die Kurse finden in der Regel einmal pro Woche am Nachmittag statt.

In den Kursen dieser Schülerakademien sollen Schüler möglichst viele Anlagen und Begabungen entdecken und ausbauen können. Es soll ihnen ermöglicht werden, geistige Flexibilität, Lösungsstrategien sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teamarbeit zu entwickeln. Die Kurse tragen somit auch zur Persönlichkeitsbildung der Schüler bei.

Die Thematik der Kurse sollte die Lehrpläne der Fächer ergänzen und nach Möglichkeit fächerübergreifend (z. B. im Rahmen von Projekten) sein. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Themenwahl eher ein qualitativ bereicherndes Angebot als ein bloßes „Additum“ zum Unterricht darstellt. Da die Kurse gewöhnlich schul- und jahrgangsstufenübergreifend angeboten werden, sind Themen problematisch, für die besondere Vorkenntnisse oder spezielles Vorwissen erforderlich sind.

Die Kursangebote werden in der Regel von den einzelnen Schulen an den jeweiligen MB-Dienststellen eingereicht. Dort werden sie geprüft und – wenn sie in das Konzept der Schülerakademien passen – in das Kursangebot des nachfolgenden Schuljahres aufgenommen. Schulen, an denen diese Kurse unterrichtet werden, erhalten einen Budgetzuschlag, der den in den Kursen unterrichtenden Lehrkräften zugewiesen wird.

Schüler, die sich für Kurse anmelden wollen, müssen in der Regel keine Aufnahmevoraussetzungen erfüllen, sondern können bei Passung mit dem eigenen Stundenplan und ihren schulischen Belastungen einfach teilnehmen.

Beispiel: Schülerakademie Schwaben

Im MB-Bezirk Schwaben nehmen im Schuljahr 2010/2011 insgesamt etwa 750 Gymnasiasten teil. Von den 38 Kursangeboten an 25 Gymnasien können 18 Kurse (ca. 47 %) thematisch dem MINT-Bereich zugeordnet werden. Weitere Themenbereiche umfassen Fremdsprachen, Literatur, Musik, Geschichte o. ä.

Das derzeit gültige Angebot kann eingesehen werden unter:

www.mbschwaben.de → „Begabtenförderung“ → „Schülerakademie Schwaben“

Im Laufe der letzten Jahre hat sich jedoch herausgestellt, dass derart gestaltete Schülerakademien einer Überarbeitung im Sinne einer schärferen Profilbildung bedürfen. Mitunter zeigte sich, dass die Kursinhalte von stark unterschiedlicher Qualität waren. An vielen Schulen waren die Kursangebote nicht unbedingt auf die eigentliche Zielgruppe – besonders begabte und leistungsfähige Kinder und Jugendliche – ausgerichtet, sondern ergänzten in Zeiten enger Schulbudgets die Palette des schulinternen Wahlunterrichts. Auf der anderen Seite wurden an einigen Schulen Kurse eingerichtet, in denen hochqualifizierte Arbeit durch besonders engagierte und inhaltlich-fachlich überaus versierte Lehrkräfte im Sinne echter Begabungsförderung, z. T. auch schulübergreifend, geleistet wurde. Durch die Tatsache, dass im Prinzip jeder Schüler an den Angeboten teilnehmen kann, ergibt sich teilweise eine stark heterogene Lerngruppenzusammensetzung, v. a. was die kognitiven Fähigkeiten, die Leistungsbereitschaft, die fachlichen Voraussetzungen, das Interesse an den Themenstellungen usw. betrifft.

Die nachfolgenden Beispiele aus den MB-Bezirken Mittelfranken und Schwaben sollen zeigen, wie versucht wurde, eine stärkere Profilbildung zu erreichen. In beiden MB-Bezirken wurde dabei auf durchaus unterschiedliche Art und Weise versucht, die Angebote stärker auf besonders begabte Kinder und Jugendliche zuzuschneiden.

4.2 Pluskurse als Anreicherungsprogramm für besonders begabte Schüler an Gymnasien in Erlangen und Umgebung (nach ZERPIES, 2007)

An diesem Anreicherungsprogramm, bestehend seit dem Schuljahr 2005/06, sind insgesamt sieben Gymnasien in der Stadt Erlangen und im Landkreis Erlangen-Höchstadt beteiligt. Die Koordination liegt beim Ohm-Gymnasium Erlangen. Das Angebot wendet sich an Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 8. In diesem Zusatzprogramm soll den Bedürfnissen besonders begabter Schüler Rechnung getragen werden, die sich häufig im Fachunterricht in der Schulklasse unterfordert fühlen. Die Pluskurse dienen in erster Linie zur Erweiterung fachlicher Kompetenzen der Teilnehmenden, aber auch zum Wecken und zur Pflege neuer Interessen und zur vertieften Betrachtung besonderer Gebiete. All dies soll trotz des hohen Anspruchs altersgemäß erfolgen.

Der Unterricht wird von Lehrkräften der beteiligten Schulen durchgeführt und findet jeweils an der Schule der unterrichtenden Lehrkraft statt. Die Schüler wählen aus einem Angebot, das in jedem Schuljahr neu konzipiert wird, pro Halbjahr zwei Kurse aus, die als Blockveranstaltungen durchgeführt werden. Pro Block beträgt die Unterrichtszeit in der Regel zwei Nachmittage und einen Vormittag.

Die Vorauswahl der geeignet erscheinenden Schüler erfolgt in den Schulen durch die Lehrkräfte der Klassen aufgrund intensiver Beobachtungen im Unterricht. Bewerber werden in den Klassenkonferenzen am Ende des vorhergehenden Schuljahres für die Jahrgangsstufen 6 bis 8 bzw. in der Konferenz zum Zwischenzeugnis für die aktuelle Jahrgangsstufe 5 gesucht. Dabei werden folgende Aspekte berücksichtigt:

- besondere Begabung (nachgewiesen durch sehr gute schulische Leistungen und/oder ein Intelligenztestergebnis von mind. IQ 125)
- Gesprächsbereitschaft
- Kreativität beim Lösen bzw. Bearbeiten von Aufgabenstellungen
- Bereitschaft zur Teamarbeit
- hohe Lernmotivation

Daneben ist auch eine Selbstbewerbung durch die Schüler bzw. deren Eltern möglich. Aus den vorgeschlagenen Schülern wählt die jeweilige Schulleitung eine dem Kontingent der Schule entsprechende Anzahl von Schülern aus. In „Härtefällen“ sind Sonderregelungen möglich.

Die beiden letztgenannten Auswahlaspekte „Lernmotivation“ und „Teamfähigkeit“ haben sich als wichtig und unerlässlich für die Arbeit in den Kursen gezeigt, da durch die jeweils neue Zusammensetzung der Kursgruppe und wegen der Durchführung als Blockveranstaltung ein schnelles Einsteigen in die thematische Arbeit notwendig ist.

Sind die Schüler in das Programm aufgenommen, so wählen sie pro Schulhalbjahr aus den angebotenen Themen zwei Kurse aus. Für die 5. Jahrgangsstufe beginnen die Kurse erst im zweiten Schulhalbjahr.

Beispiele für Kursthemen sind:

- Reden ist Silber – gutes Reden ist Gold
- Erlanger Places and Sights für Kids: Erstellen eines englischsprachigen Stadtplans
- Woher Geschichte kommt und warum wir von ihr wissen
- Elementares Philosophieren und physikalisches Experimentieren
- Schwimmen, schweben, sinken – wie funktioniert ein U-Boot
- Luft und Verbrennung

Eine Beratung erfolgt durch die örtlich zuständigen staatlichen Schulpsychologen bzw. durch das Beratungsteam des Ohm-Gymnasiums Erlangen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Pluskurse für die teilnehmenden Schüler hohen Belohnungswert haben. Auch bei den Eltern liegt eine große Akzeptanz vor. Mit hohem Engagement und großer Begeisterung beteiligen sich die Schüler an den Kursen und sind bemüht, auch im Folgejahr wieder ausgewählt zu werden. Der durch die zeitliche Kursgestaltung in geringem Maße bedingte Unterrichtsausfall (ein Vormittag) wird von den meisten Schülern leicht verkraftet. Organisatorische Probleme ließen sich bislang stets lösen.

4.3 HochbegabtenModell Mittelfranken

Das schulübergreifende HochbegabtenModell Mittelfranken, bestehend seit dem Schuljahr 1996/97, ist ein beim Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Mittelfranken angesiedeltes Anreicherungsprogramm zur Förderung hochbegabter und besonders begabter Jugendlicher ab der Jahrgangsstufe 9 aus dem Großraum Nürnberg – Fürth – Erlangen. Die teilnehmenden Schüler beschäftigen sich dabei vor allem projektorientiert mit Fragestellungen aus dem sprachlich-literarischen, dem historisch-politischen, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und dem psychologisch-sozialen Bereich.

Die im HochbegabtenModell unterrichtenden Lehrkräfte kommen aus verschiedenen Schulen des Großraums Nürnberg. Der Unterricht im Förderprogramm findet in der Regel am Dürer-Gymnasium Nürnberg statt. Einzelne Themen und Projekte werden nach Vereinbarung an anderen Orten durchgeführt.

Die Unterrichtszeit beträgt in den Kursen I und II wöchentlich zwei Zeitstunden, das Kursangebot III wird als ein- oder mehrtägige Blockveranstaltungen konzipiert.

Jeweils im zweiten Schulhalbjahr können sich Schüler für dieses Anreicherungsprogramm über ihre Schule beim Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Mittelfranken bewerben. Für die Teilnahme werden sowohl sehr leistungsfähige Schüler aus Gymnasien ausgewählt als auch Underachiever, die hochbegabt sind oder bei denen Hochbegabung vermutet wird. In diesen Fällen sind zusätzliche Nachweise (z. B. Ergebnisse von bereits vorliegenden Leistungstests, psychologische Gutachten usw.) unerlässlich.

Für die Bewerbung werden folgende Unterlagen gefordert:

- ein Schülerfragebogen zur Darstellung eigener Interessen und der Erwartungen an den Besuch des HochbegabtenModells Mittelfranken
- eine Kopie des letzten Jahreszeugnisses und des letzten Halbjahreszeugnisses
- nach Möglichkeit und Belieben weitere Unterlagen (z. B. Nachweise von Wettbewerbserfolgen, bereits vorliegende Testergebnisse usw.)
- ein Schulfragebogen als Stellungnahme der Schule über die Eignung des Schülers (wird von der Schule erstellt)

Alle angemeldeten Schüler nehmen an einem zentral am Ohm- Gymnasium Erlangen durchgeführten Leistungstest und an einem Auswahlgespräch teil. Die Auswahl für den Kurs erfolgt auf Grund der gesamten Informationen über die bisher erbrachten Schulleistungen, der Stellungnahme der Schule, der erzielten Testergebnisse, des Auswahlgesprächs und besonderer – auch außerschulischer – Leistungen.

In den Kursen I und II wird ein für alle teilnehmenden Schüler festes Kursprogramm mit verschiedenen aufeinanderfolgenden Themen eingerichtet. Für die einzelnen Abschnitte sind jeweils ca. sechs Wochen vorgesehen.

Im Schuljahr 2010/2011 werden folgende Themen angeboten:

Kurs I: 9./10. Jahrgangsstufe	Kurs II: 10./11. Jahrgangsstufe
Kreatives Schreiben	Kryptologie
Ich und die Gruppe - Rollenfunktionen in Gruppen	Rhetorik (in Verbindung mit einem Kurs in Kloster Banz)
Zustandsorientierte Modellierung, Turing-Maschine	Epigenetik
Graphentheorie	Objektorientierte Modellierung, Algorithmik
Einführung in die arabische Sprache und Schrift	Schule und Archiv
Persönlichkeit: Intelligenz, Begabung, soziale Kompetenz	Kontrastive Morphologie
Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und globale Verantwortung	

Kurs III: Hier werden den Schülern einzelne Projekte angeboten, die sie nach Interesse und zeitlichen Kapazitäten besuchen können.

Darüber hinaus ist die Vortragsreihe „EinBlicke“ fester Bestandteil des Förderangebots, die das HochbegabtenModell Mittelfranken in Zusammenarbeit mit dem SiemensForum Erlangen für alle Jahrgänge veranstaltet. Einmal im Jahr referiert eine Persönlichkeit des öffentlichen Lebens über ein aktuelles Thema und stellt sich anschließend einer Diskussion. Damit wird den Jugendlichen zum einen ein Einstieg in den gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs ermöglicht, zum anderen sollen interessante Tätigkeitsfelder und Biografien von Persönlichkeiten vorgestellt werden.

Referenten der letzten Jahre waren:

- 2005 Pamela Knapp, Siemens-Bereichs-Vorstand
- 2006 Barbara Lochbihler, Generalsekretärin amnesty international Deutschland
- 2007 Prof. Dr. Klaus Schilling, Universität Würzburg
- 2008 Prof. Dr. Günter M. Ziegler, Technische Universität Berlin

Die hohe Akzeptanz der Kurse und ihre Bedeutung für die Schüler wird z. B. dadurch deutlich, dass über 90 % der Schüler nach Eintritt in das Programm bis zum Ende teilnehmen. Sehr erfreulich ist weiter die Tatsache, dass (auch ehemalige) Schüler in Eigenregie Angebote in Vereinsform (z. B. perdox e. V.) – zum Teil mit Unterstützung der früheren Lehrkräfte der Pluskurse – weiterführen.

4.4 Begabungstützpunkte im MB-Bezirk Schwaben

Auch im MB-Bezirk Schwaben wurde ein Förderprogramm aufgeworfen, das sich noch stärker an Schüler mit besonderen Begabungen richtet als die seit vielen Jahren im Bezirk bestehende Schülerakademie Schwaben (s. Pkt. 4.1). Dabei wurde versucht, folgenden Faktoren Rechnung zu tragen:

- Der MB-Bezirk Schwaben ist räumlich so weit ausgedehnt, dass eine zentrale Lösung der Begabtenförderung nicht sinnvoll erscheint, da dies entweder zu einer unerwünschten Einschränkung des Teilnehmerkreises oder zu sehr langen Fahrtzeiten der Teilnehmenden führen würde.
- Der Kreis der teilnehmenden Schüler wurde nicht auf hochbegabte Kinder und Jugendliche beschränkt. Ziel ist es, das vielfältige Begabungspotenzial und den Auftrag der Schule, möglichst vielfältig individuelle Begabungen zu fördern, im Auswahlverfahren abzubilden.

Das Pilotprojekt „Begabungstützpunkte“ für besonders begabte Schüler der schwäbischen Gymnasien startete zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 und wurde in Kooperation zwischen der MB-Dienststelle und dem Bernhard-Strigel-Gymnasium Memmingen eingerichtet. Dabei war von Anfang an daran gedacht, in den Folgejahren weitere Begabungstützpunkte einzurichten, um mit diesem Förderprogramm in die Breite zu gehen.

Am Bernhard-Strigel-Gymnasium wurden im Schuljahr 2009/2010 vier schul- und jahrgangsstufenübergreifende Kurse mit ca. 30 Schülern eingerichtet. Aufgrund der positiven Rückmeldungen der durchführenden Schule, der beteiligten Schüler sowie ihren Eltern und aufgrund des offensichtlichen Bedarfs dieser Art von Förderung – die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nahmen z. T. mehrstündige Anreisewege in Kauf – wurde beschlossen, das Projekt im Schuljahr 2010/2011 durch die Einrichtung eines zweiten Stützpunktes am Lessing-Gymnasium in Neu-Ulm auszuweiten. Im Schuljahr 2010/2011 werden die insgesamt 49 teilnehmenden Schüler in folgenden Kursen gefördert:

Bernhard-Strigel-Gymnasium Memmingen	Lessing-Gymnasium Neu-Ulm
<ul style="list-style-type: none"> • Japanisch • Physik: CERN • Kammermusikunterricht bei Mitgliedern des „Amun-Quartetts“ <p>(genaue Kursbeschreibungen finden sich unter www.mbschwaben.de → „Begabtenförderung“ → „Begabungstützpunkte“)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debating in English • Fahrzeugtechnik Nutzfahrzeuge • Mathematik • Robotik • Theater – Schreiben – Spielen – Inszenieren • Programmierung (Java, Datenbanken, Web Engineering)

Die behutsame, schrittweise Einführung der Begabungstützpunkte im Bezirk hat unter anderem dazu beigetragen, für Akzeptanz dieser Fördermaßnahme bei Schulleitern und Lehrkräften zu sorgen.

Geeignete Schüler ab der Jahrgangsstufe 8 (jüngere Gymnasiasten in Ausnahmefällen) können sich ab dem Zeitpunkt der Ausschreibung der eingerichteten Kurse (etwa im Juni jedes Schuljahres) über das Direktorat ihres derzeit besuchten Gymnasiums zu einem oder mehre-

ren Kursen des Folgejahres anmelden. Die Festlegung der Kurszeiten erfolgt unmittelbar zu Beginn des neuen Schuljahres in Absprache mit den Stundenplänen aller Beteiligten.

Voraussetzungen, die geeignete Schüler erfüllen müssen, um an den Kursen teilnehmen zu können, sind:

- ausführliche Stellungnahme der eigenen Schule (z. B. durch den Klassenleiter, den Schulleiter) über das Vorliegen einer besonderen Begabung und/oder ein bereits vorhandener Nachweis über eine besondere Begabung (Ergebnis eines Intelligenztests)
- weitere Nachweise aus dem außerschulischen Bereich wie Teilnahmen an anderen Förderprogrammen, Preise bei Wettbewerben o. ä.
- hohes Interesse an den angebotenen Fragestellungen
- Motivation, sich neben dem schulischen Pflichtunterricht mit weiterführenden Themen und Problemstellungen intensiv zu beschäftigen
- für den Kammermusikunterricht: ausgeprägte musikalische Begabung und mehrjährige Erfahrung am Instrument (Klavier, Streichinstrument, Harfe, Querflöte, Klarinette, Oboe oder Horn)

Der Modellversuch wird begleitet und ausgewertet von der Dienststelle des Ministerialbeauftragten und den Schulpsychologen der beteiligten Gymnasien vor Ort.

Zusammenfassend kann man über die Begabungsstützpunkte festhalten, dass bei der Konzipierung des Projekts versucht wurde, ein Förderkonzept für besonders begabte Kinder und Jugendliche zu entwickeln, das einerseits zentral an der MB-Dienststelle koordiniert wird (Benennung der Stützpunktschulen, Ausschreibung des Projekts und des jeweils aktuellen Kursprogramms, Zuweisung der Wochenstunden für die beteiligten Lehrkräfte etc.), andererseits jedoch den Schulen vor Ort möglichst viel Handlungs- und Entscheidungsfreiheit lässt, um Lösungen vor Ort zu finden (z. B. Vorschläge für ein geeignetes Kursangebot, Auswahl geeigneter Kursleiter, Auswahl geeigneter Schüler, Zusammenarbeit mit externen Partnern und der örtlichen Presse, Organisation der Informationsabende zu Beginn und der Präsentationsabende am Ende der Kursphase etc.). Darüber hinaus ist durch die Ansiedlung von mehreren Begabungsstützpunkten an verschiedenen Gymnasien in Schwaben beabsichtigt, Wissen und Expertise zum Thema „Begabungsförderung“ in die Breite zu bringen.

Es hat sich dabei gezeigt, dass der Erfolg des Projekts stark von folgenden Faktoren abhängt:

- Interesse des Schulleiters, die eigene Schule als Begabungsstützpunkt zu etablieren (Teil des Schulprofils)
- Bereitschaft der „Schulfamilie“ zum gemeinsamen Einschlagen neuer Wege der Begabtenförderung
- Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder an einem Förderprojekt, das sich noch in einer Entwicklungsphase befindet, teilnehmen zu lassen
- Expertise, Engagement und Einsatzbereitschaft der Kursleiter, welche die Kurse nicht als „Entlastung“ vom regulären Unterricht betrachten dürfen
- Einsatz der koordinierenden Stelle, um das Projekt einzuführen, im Sinne eines Prozesses zu begleiten und die beteiligten Institutionen miteinander zu vernetzen (z. B. bei gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen)

4.5 Ferienseminare der MB-Bezirke

Realschule

Für vielseitig begabte und interessierte Realschüler wird derzeit jährlich ein Ferienseminar abgehalten. Das Ferienseminar stellt eine Belohnung für herausragende schulische Leistungen und auch ein außergewöhnliches Engagement für die Schulgemeinschaft dar. Die Schulen schlagen der Dienststelle des Ministerialbeauftragten Teilnehmer vor, die sich durch sehr gute schulische Leistungen in möglichst allen Fächern, kreative Fähigkeiten und musische Interessen auszeichnen. Außerdem müssen die Ausgewählten Aufgeschlossenheit und Einsatz für die Gemeinschaft zeigen, etwa durch Mitarbeit in einem Tutorensystem oder bei der Schülerzeitung. Auch soziales und ehrenamtliches Engagement außerhalb der Schule ist ein Kriterium. Eingeladen werden in der Regel je Aufsichtsbezirk drei Schüler der Jahrgangsstufe 9 (insgesamt 24 Schüler).

Die Teilnehmer des Ferienseminars durchlaufen ein abwechslungsreiches Programm mit politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Themen, das Gelegenheit zum Gespräch mit Professoren und Politikern sowie mit Experten aus der Wirtschaft und Kunstverständigen bietet. Im Rahmen des einwöchigen Seminars wird den Schülern auch die Möglichkeit zum Diskutieren untereinander, zum Musizieren und zur sportlichen Betätigung gegeben. Touristische Attraktionen runden das Rahmenprogramm ab.

Für die Schüler soll die Teilnahme am Seminar nicht nur eine Anerkennung ihrer schulischen Leistungen und ihres Engagements für die schulische Gemeinschaft, sondern auch eine Förderung und Bereicherung sein.

Gymnasium

Seit etwa 25 Jahren werden in der ersten ganzen Woche des Monats August im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in Pegnitz (Oberfranken) und Hohenschwangau (Schwaben) Ferienseminare für besonders begabte und vielseitig interessierte Schüler der Gymnasien durchgeführt. Ähnliche Ferienkurse existieren auch für die anderen weiterführenden Schularten.

Seit dem Schuljahr 2009/2010 wurden diese Ferienseminare auf alle MB-Bezirke ausgeweitet, so dass nun in etwa viermal so viele junge Erwachsene pro Schuljahr gefördert werden können. Eingeladen werden jeweils 30 ausgewählte Schüler, die zum Zeitpunkt des Seminars die Jahrgangsstufe 11 abgeschlossen haben. Diese Terminierung hat den Vorteil, dass den Seminarteilnehmern neben der Förderung im Hinblick auf Fachliches und ihre Persönlichkeit auch Perspektiven für ihre Zukunft eröffnet werden können (z. B. Wahl der Studienrichtung, weitere Fördermöglichkeiten am Übergang von Schule zur Universität). Darüber hinaus ist die Teilnahme am Seminar auch eine Anerkennung für die über Jahre hinweg gezeigten außergewöhnlichen schulischen Leistungen sowie für das Engagement der jungen Erwachsenen an der eigenen Schule bzw. für die Gesellschaft im Allgemeinen.

Auswahlverfahren:

- Nach Vorschlag durch ihr jeweiliges Gymnasium können insgesamt ca. 30 ausgewählte Schüler an den Ferienseminaren teilnehmen.
- Auswahlkriterien sind hervorragende schulische Leistungen in den Jahrgangsstufen 10 und 11 (1. Halbjahr), ein Gutachten des Schulleiters zur Persönlichkeit des Schülers, nachgewiesener Einsatz für die Schulgemeinschaft oder die Gesellschaft im Allgemeinen sowie deutlich erkennbare musisch-ästhetische Interessen. Inzwischen werden auch Selbsteinschätzungen der Bewerber im Hinblick auf ihre Motivation und Leistungsbereitschaft in das Auswahlverfahren einbezogen.

Verantwortlich für die Planung und Durchführung der Ferienseminare sind die Dienststellen der Ministerialbeauftragten. Auch wenn die inhaltliche Ausgestaltung der Ferienseminare je nach Veranstalter durchaus unterschiedlich sein kann (ein Beispiel für ein Seminarprogramm kann unter www.mbschwaben.de → „Begabtenförderung“ → „Ferienseminar Hohenschwangau“ abgerufen werden), so gibt es doch einen gemeinsamen Nenner in Bezug auf das Seminarkonzept:

- Die Schüler begegnen im Seminar hervorragenden Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur und haben die Gelegenheit, durch Vorträge und engagierte Diskussionen mit ihnen deren Berufs- und Arbeitswelt kennenzulernen. Dabei vermitteln die Vorträge regelmäßig nicht nur Fachwissen, sondern regen häufig zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen an.
- Unter Anleitung und Betreuung ausgewählter Lehrerteams erhalten die Schüler die Gelegenheit, ihre Freizeit während der Seminarwoche gemeinsam zu gestalten: Sie musizieren, sie betätigen sich künstlerisch, schauspielerisch, sportlich oder literarisch. Diese Aktivitäten münden regelmäßig in Präsentationsabende am Ende des Seminars.
- In Exkursionen (z. B. Besuche bei Wirtschaftsunternehmen oder Universitäten der Region, Bergwanderung) sollen wirtschaftliche, wissenschaftliche, kulturelle, geographische Aspekte der Region erfahren werden.
- In sportlicher Betätigung bzw. in Bausteinen aus der Erlebnispädagogik sowie durch den Kontakt mit „Gleichgesinnten“ soll den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst und ihr Körpergefühl zu erproben bzw. ihre eigene Person in der Gruppe zu erfahren. Für manche Teilnehmende bedeutet das Seminar allerdings auch, zumindest teilweise an die Grenzen ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit herangeführt zu werden.

Die bisherigen Erfahrungen, auch die der im Jahr 2010 neu eingestiegenen Veranstalter, zeigen, dass das Angebot stets mit Begeisterung angenommen wird. Die Teilnehmenden fühlen sich während der Seminarwoche besonders wohl, weil sie sich – häufig anders als in der Schule – ohne Angst vor Neid zu ihrer Begabung, ihrem Fleiß und ihrem Wissensdurst bekennen können. Die Kontakte untereinander, welche die Gymnasiasten während der Woche knüpfen, führen in vielen Fällen zu einer Netzwerkbildung, die über Jahre hinweg bestehen kann.

Auch die Referenten waren in den vergangenen Jahren immer höchst angetan von den teilnehmenden Schülern. Mitunter ergeben sich aus den Kontakten zu ihnen Perspektiven für die Zukunft (z. B. Praktikumsplätze an wissenschaftlichen Instituten bzw. in Unternehmen). Viele Vortragende sind inzwischen zu immer wiederkehrenden Referenten und Gästen der Veranstaltung geworden.

Auf Beschluss des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus werden nach der Ausweitung dieses Konzepts auf alle gymnasialen MB-Bezirke ab dem Schuljahr 2010/2011 weitere Maßnahmen ergriffen, die zu einer Fortentwicklung der Seminare führen sollen:

- Vom Jahr 2011 bis zum Jahr 2013 werden die Seminare unter Einbeziehung des Lehrstuhls für Psychologie der Universität Würzburg wissenschaftlich evaluiert. Die jeweiligen Veranstalter erhalten dabei mehrfach Rückmeldungen, mit welchen Erwartungen die teilnehmenden Schüler zu den Seminaren anreisen, wie sie die Seminarwoche empfunden haben und welche Erfahrungen bzw. welchen Nutzen sie daraus ziehen konnten.
- Im gleichen Zeitraum werden die Veranstalter der Seminare und die Begleitlehrkräfte vor Ort zu den Themen „Hochbegabung“ und „Hochleistung“ weitergebildet, so dass auch in diesem Bereich eine Steigerung der Expertise zu erwarten ist. Darüber hinaus werden die beteiligten Lehrkräfte ihr Wissen auch zurück in die eigenen Kollegien tragen.

4.6 Talentseminar des MB-Bezirks Schwaben

Um eine Förderung besonders begabter, vielseitig interessierter und leistungsfähiger Schüler in einem Seminar für Mittelstufenschüler zu etablieren, wurde im Schuljahr 2008/2009 in Zusammenarbeit des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und der Dienststelle des Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Schwaben das Talentseminar für Schüler der Jahrgangsstufe 9 eingerichtet.

Das Seminar dauert drei Tage und findet im Frühjahr statt. Eingeladen werden 15 Schüler der schwäbischen Gymnasien. Wie bei den Ferienseminaren (s. Pkt. 4.5) soll die Teilnahme am Talentseminar für die Gymnasiasten nicht nur Anerkennung, sondern auch Förderung und Bereicherung darstellen. Dazu werden sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Themen in Vorträgen und Workshops angeboten. Ferner bleibt als Ausgleich Raum für gemeinschaftliche Aktivitäten (Musizieren, sportliche Aktivitäten, Erlebnispädagogik etc.).

Im Unterschied zum Programm der Ferienseminare liegen die Schwerpunkte stärker auf handlungsorientierten und persönlichkeitsbildenden Elementen (z. B. physikalisches Experimentieren, Erlebnispädagogik im Hochseilgarten, Workshop „Rhetorik“).

Folgende Kriterien bestimmen die Auswahl der Schüler:

- ausgezeichnete Schulleistungen, d. h. in den Zeugnissen überwiegend „sehr gute“ Leistungen
- eine aussagekräftige Stellungnahme des Schulleiters, in der die Persönlichkeit der Schüler gewürdigt wird
- künstlerisch-musische Interessen
- Aufgeschlossenheit und Einsatz für die Gemeinschaft der Schule und/oder der Gesellschaft im Allgemeinen

Die Erfahrungen und Rückmeldungen zeigen, dass das Talentseminar für die Schüler eine große Bereicherung darstellt. Besonders die Tatsache, dass sie für ihre Leistungen jenseits der eigenen Eltern und der sie unterrichtenden Lehrkräfte Anerkennung finden, wird von den teilnehmenden Jugendlichen hervorgehoben. Sie betonen ferner, dass es bereichernd sei, sich für ein paar Tage in der Gesellschaft „Gleichgesinnter“ zu bewegen und mit ihnen zusammen an einem Förderprogramm teilzunehmen. Viele der Schüler erleben dieses Gefühl zum ersten Mal seit Beginn ihrer Schulzeit. Darüber hinaus erfahren die Teilnehmenden einen

nicht zu unterschätzenden Motivationsschub. Viele von ihnen äußern am Ende der Veranstaltung, es sei nun ihr erklärtes Ziel, an weiteren Fördermaßnahmen (z. B. Ferienseminar, Begabungsstützpunkte) teilzunehmen oder eine Förderung an der Universität (z. B. Frühstudium, Aufnahme in das Max-Weber-Programm nach Beendigung der Schulzeit) anzustreben.

4.7 Frühstudium

Im Bereich der Begabtenförderung stellt das Frühstudium, also das Studieren von Schülern noch während ihrer Schulzeit an Universitäten oder Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, eine Mischform aus Enrichment und Akzeleration dar. Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass die Frühstudierenden an den Hochschulen in verschiedensten Studiengängen und -fächern Vorlesungen bzw. Seminare besuchen können, die über den regulären Unterrichtsstoff an der Schule zum Teil deutlich hinausreichen. Vielen Jungstudierenden bietet dies neue Herausforderungen sowohl im kognitiven als auch persönlichen Bereich, die gerne angenommen werden. Auf der anderen Seite ermöglicht das Frühstudium den Erwerb von Hochschulscheinen noch während der Schulzeit, was bei einem regulären Studium nach dem Abitur zu einer Beschleunigung des Studienabschlusses führen kann. Das Frühstudium gilt daher als wichtige individuelle Fördermaßnahme für besonders begabte – und in der Regel auch für besonders leistungsstarke – Jugendliche.

Das Frühstudium bietet ferner die Möglichkeit, für einen fließenden Übergang zwischen den beiden Bildungsphasen „Schule“ und „Universität“ zu sorgen. Es lassen sich mit dieser Maßnahme bei den teilnehmenden Jugendlichen Schwellenängste abbauen. Ein möglicher Start an einer Hochschule nach dem Abitur kann nach den zuvor im Frühstudium erworbenen Erfahrungen reibungsloser gestaltet werden. Dies trifft vor allem auf Jugendliche zu, denen in ihrem sozialen Umfeld keine akademischen Anknüpfungspunkte vertraut sind.

In der Bundesrepublik Deutschland wird ein Frühstudium im Moment etwa an 50 Hochschulen in unterschiedlichen Organisationsformen angeboten. Das Spektrum reicht von ausführlichen und aufwändigen Auswahlverfahren, wie es etwa für das Frühstudium an der Universität Würzburg durchgeführt wird (Anschreiben des Bewerbers, Zeugnis, Befürwortung einer Lehrkraft bzw. des Schulleiters des Gymnasiums, testpsychologische Untersuchung, Gespräche mit einem Psychologen und dem jeweiligen Fachmentor), bis zu weniger stark systematisierten Verfahren. Genaue Informationen zu den bayerischen Angeboten (in Ansbach Aschaffenburg, Augsburg, Bamberg, Bayreuth, Coburg, Deggendorf, Erlangen-Nürnberg, Ingolstadt, Kempten, München, Neu-Ulm, Nürnberg und Passau) können bei den an den Hochschulen angesiedelten Koordinatoren nachgefragt werden (Auflistung s. Homepage des ISB).

Eine Ausweitung des Frühstudiums an den bundesdeutschen Universitäten gelang vor allem auch durch die finanzielle und konzeptionelle Förderung der Deutschen Telekom Stiftung seit 2004. Von ihr werden heute etwa 45 Hochschulen unterstützt. Die Stiftung gab im Jahr 2007 die erste bundesweite Studie zum Frühstudium in Auftrag, deren Ergebnisse für die Begabtenförderung von großem Interesse sind (DEUTSCHE TELEKOM STIFTUNG, 2008):

- Die vorrangigen Motive für die Aufnahme eines Frühstudiums bei den Jugendlichen sind die Vertiefung von fachlichem Wissen, der Wunsch, Abläufe und Anforderungen an Universitäten kennenzulernen und eine bessere Studien- bzw. Berufsorientierung zu bekommen. Der Ausfall von Unterrichtszeit an der eigenen Schule wird hingegen als nicht relevant bezeichnet.

- Die Auswahl der Frühstudierenden erfolgt vor allem durch die Schule, wobei als Auswahlkriterien vor allem sehr gute Noten und hervorragende Leistungen, die Arbeitshaltung und der Grad an Selbständigkeit herangezogen werden. „Underachiever“ nehmen in der Regel am Frühstudium nicht teil, da sie diese Auswahlkriterien kaum erfüllen.
- Auch Spezialbegabte treten ein Frühstudium in der Regel nicht an (Ausnahme: Musik), da häufig befürchtet wird, ihre schulischen Leistungen in den anderen Fächern könnten leiden.
- Das Frühstudium ist am häufigsten eingerichtet in Fächern aus dem MINT-Bereich, was in der Entstehungsgeschichte und Zielsetzung der Maßnahme begründet liegt. Hier gelingt es noch zu wenig, die gegenwärtige geschlechtsspezifische Verengung von Studienwünschen zu vermeiden: Mädchen werden durch diese Fördermaßnahme nicht stärker in die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung gelenkt.
- Schüler, die am Frühstudium teilnehmen, zeigen sich insgesamt sehr zufrieden mit dieser Art der Förderung. Besonders positiv werden dabei die Freiwilligkeit und Selbständigkeit an der Universität bewertet. Ebenfalls sehr zufrieden zeigen sich die Jugendlichen mit dem Kontakt zu den regulären Studierenden. Hier sei ein fachlicher Austausch auf Augenhöhe leichter möglich als mit den Klassenkameraden an der eigenen Schule. In der Regel stellt die Betreuung durch die Universitäten die Frühstudierenden sehr zufrieden. Dies betrifft sowohl den Bereich der Studienorganisation (auch: Arbeit der Betreuungsorgane) als auch den der Studieninhalte.
- Unzufrieden zeigen sich die Jungstudierenden regelmäßig mit der Betreuung durch die eigene Schule. Dabei werden vor allem die fehlende Vorbereitung, die fehlende Betreuung und Unterstützung während des Frühstudiums sowie das geringe organisatorische Entgegenkommen (z. B. bei der Stundenplangestaltung, der Freistellung vom Unterricht) kritisiert. Häufig berichten die Jugendlichen von einem Anfangsengagement der Schulen, das dann aber von Desinteresse abgelöst wird.

SOLZBACHER (2008a), welche die Studie im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung durchgeführt hat, stellt folgende Thesen aus den Ergebnissen der Studie auf:

- *Soziale Auslese bestimmt, wer schon als Schüler oder Schülerin studiert.* (ebd., S. 18)

Kinder aus Nichtakademikerfamilien und besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten werden vermutlich von ihren Eltern weniger bestärkt, ein Frühstudium aufzunehmen, da die Eltern die Abläufe und Anforderungen an den Universitäten nicht kennen. Darüber hinaus können diese Eltern ihre Kinder während des Studiums weniger unterstützen und beraten. Diese Nachteile sind leider wohl auch häufig die Argumente von Lehrkräften, diese Kinder nicht für ein Frühstudium vorzuschlagen.

- *Begabung mit Leistung gleichzusetzen, schließt bestimmte begabte Jugendliche aus.* (ebd., S. 21)

Das Frühstudium wäre jedoch eine wichtige Fördermaßnahme, v. a. im Hinblick auf die Motivation der sich aus Langeweile vom Unterricht zurückziehenden Jugendlichen. Schülerstudierende müssen sich häufig zum ersten Mal richtig anstrengen und erleben immer wieder, dass sie ihre Fähigkeiten und Interessen nicht verstecken müssen. Dieses Verhalten kann man in der Gruppe der Frühstudierenden häufig bei hochbegabten Mädchen erleben.

- *Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten und mehr Informationen zum Frühstudium ist ein wichtiger Unterstützungswunsch der Schülerstudierenden an die Schule.* (ebd., S. 24)

Das Frühstudium ist nicht nur Aufgabe der Universität. Es ist entscheidend, dass sich Schule und Universität vernetzen, um den Informationsfluss an die Schulen zu verbessern (auch im Hinblick auf das Finden geeigneter Schüler) und um über Fördermaßnahmen für besonders begabte Jugendliche gemeinsam zu beraten.

SOLZBACHER (2008) zieht im Rahmen der Studie folgendes Fazit:

Das Frühstudium ist etabliert und wird von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern sehr positiv bewertet. Es ist ein ausgezeichnetes und schlankes Instrument der Akzeleration und des Enrichments von Hochleistern und Hochbegabten. Nachdem das Modell nun am Großteil der Universitäten eingeführt wurde, erhoffen sich die Schulen mehr Informationen über deren Angebote. Die Frühstudierenden wiederum wünschen sich mehr Unterstützung und Rückendeckung von Seiten ihrer Schulen. Doch gerade die Schulen stehen aktuell vor großen Herausforderungen und haben zahlreiche Reformen zu bewältigen. Sie benötigen daher fachliche aber auch strukturelle Unterstützung (Fortbildungen und Entlastungen bzw. auf die neuen Anforderungen abgestimmte Rahmenbedingungen) um die Begabungen von Kindern besser diagnostizieren und fördern zu können. Denn mehr individuelle Förderung ist eine der notwendigsten Innovationsaufgaben für ein leistungsfähiges und chancengerechtes Bildungssystem.

(SOLZBACHER, 2008b, S. 51)

5. Literaturangaben

Literaturangaben zu Punkt 1

- ARBEITSGEMEINSCHAFT DER BUNDESWEITEN SCHÜLERWETTBEWERBE. (2004). Mit Wettbewerben fördern und fördern, verfügbar unter www.bundeswettbewerb.de [15.01.2011].
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.) (2010). Externe Evaluation an bayerischen Schulen. Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung, München: ISB.
- GIESINGER, J. (2008). Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Ullrich, H. & Strunck, S. (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, S. 271–291.
- HANY, E. A. & HELLER, K. A. (1992). Förderung besonders befähigter Schüler in Baden-Württemberg: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Ministerium für Kultus und Sport (Hrsg.). Stuttgart: MKS.
- HELLER, K.: (2009). Hochbegabtenförderung. Pädagogische Funktionen und Maßnahmen. In: Schulverwaltung Bayern, 9/2009, S. 239–242.
- MARSH, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19/2005, S. 119–127.
- MATZNER, M. & TISCHNER, W. (Hrsg.). (2008): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim: Beltz.
- PRECKEL, F. (2009). Integrierte oder separierte Förderung. Was ist die richtige Vorgehensweise zur Förderung Begabter in der Schule? In: Schulverwaltung spezial, 1/2009, S. 46–47.
- ROST, D. H. (2002). Hochbegabung und Hochbegabte – Facetten, Probleme, Befunde; In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Schule und Beratung, Nr. 10/2002, S. 13–34.

- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.). (2008). Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe. München: ISB.
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.). (2009a). Grundwissen und Kompetenzorientierung am Gymnasium. Jahrgangsstufen 7 und 8. München: ISB.
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.). (2009b). Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag. München: Bildungsverlag EINS.
- VOCK, M., PRECKEL, F. & HOLLING, H. (2007). Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- WALDMANN, M. & WEINERT, F.E. (1990). Intelligenz und Denken - Perspektiven der Hochbegabungsforschung. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Internetquellen:

- Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe: www.bundeswettbewerbe.de
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: www.km.bayern.de
- Deutschen Schülerakademie: www.deutsche-schuelerakademie.de
- Die Kinder-Uni: www.die-kinder-uni.de
- Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.: www.dghk.de
- Hochbegabtenförderung e. V.: www.hbf-ev.de
- Mensa e. V.: www.mensa.de
- Fachkongress „Prima Mädchen – Klasse Jungs. Beste Chancen für Buben UND für Mädchen: www.primamaedchen-klassejungs.de
- Fachkongress „Jungen-Pädagogik – Wie geht das?“: www.fachkongress-jungen-paedagogik2010.de
- Symposium „EINE Schule für Mädchen und Jungen – und wie sie beiden Geschlechtern gerecht werden kann“: www.lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/alle/gender

Literaturangaben zu Punkt 2

- BÖNSCH, M. (1995). Differenzierung in Schule und Unterricht. München: Ehrenwirth.
- CLASSEN, C. (1997). Wochenplan und Freiarbeit. Braunschweig: Westermann.
- BERGER, L., GRZEGA, J. & SPANNAGEL, C. (Hrsg.) (2011). Lernen durch Lehren im Fokus. Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten. Berlin: epubli.
- HÄCKER, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. 2. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHULTE ZU BERGE, S. (2001). Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Ideen, Leitlinien und Erprobtes für Eltern (kognitiv) intelligenter Kinder. Münster: Lit Verlag.
- WINTER, F. (2006). Mit Portfolios Talente fördern. In: Fordern und Fördern in der Sekundarstufe I, Stuttgart: Raabe.

Internetquellen:

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: www.alp.dillingen.de
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz: www.foerderung.bildung-rp.de
- Katholische Universität Eichstätt: www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl
- Lehrer-Fortbildungs-Server der Landesakademie für Fortbildungen und Personalentwicklung Baden-Württemberg: www.lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol
- SOL – Institut: www.sol-institut.de
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Portal zur individuellen Förderung: www.foerdern-individuell.de

Literaturangaben zu Punkt 3

- HEINBOKEL, A. (2001). Überspringen von Klassen. In: Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft, S. 118–120.
- HEINBOKEL, A. (2009). Überspringen von Klassen. Auch bei verkürzter Zeit zum Abitur? In: Schulverwaltung spezial, 1/2009, S. 13–15.
- OBERMAIER, G. & HOFBAUER, M. (2007). Förderung hoch begabter Schüler durch Schulschach? In: Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern. Akademiebericht Nr. 429 der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, S. 119–126.
- PELTZER, P. & HAFERKORN, K. (2010). Talentförderung an der Bayerischen Realschule. Die Talentklasse in Rosenheim. In: Schulverwaltung Bayern, 10/2010, S. 271–272.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. & STEDNITZ, U. (2001). Das Schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer.
- ROGALLA, M. (2009). Das Schulische Enrichment Modell: Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. In: Journal für Begabtenförderung, 1/2009, S. 7–17.
- ROGALLA, M. & MÜLLER-HOSTETTLER, D. (2009). Methodentraining für eigenständige Projektarbeiten. In: Journal für Begabtenförderung, 1/2009, S. 24–31.
- SCHNEIDER-MAESSEN, S. (2009). Wege aus der Langeweile. Das Renzulli-Drehtürmodell als Form des schulischen Enrichments – ein Fallbeispiel. In: Journal für Begabtenförderung, 1/2009, S. 52–56.
- SCHNEIDER, W. & STUMPF, E. (2009). Wissenschaftliche Begleitung der Begabtenklassen am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. In: Schulverwaltung Spezial, 1/2009, S. 34–36.
- ULBRICHT, H. (2002). Fünf typische Beratungsfälle an Grundschulen in Bayern. In: Honal, W./Graf, D./Knoll, F. (Hrsg.): Handbuch der Schulberatung. München: Olzog.
- ULBRICHT, H. (2003). Hochbegabung. In: Handbuch der Schulberatung HOB 8, Lose-Blatt-Sammlung. München: mvg.
- ZERPIES, R. (2007). Förderung von der 5. Klasse Gymnasium bis zum Frühstudium. In: Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern. Akademiebericht Nr. 429 der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, S. 165–173.

Literaturangaben zu Punkt 4

- SOLZBACHER, C. (2008a). Frühstudium – Schüler an die Universität. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- SOLZBACHER, C. (2008b). Schüler an die Universität. Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung zum Frühstudium. In: Journal für Begabtenförderung, 2/2008, S. 44–52.
- ZERPIES, R. (2007). Förderung von der 5. Klasse Gymnasium bis zum Frühstudium. In: Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern. Akademiebericht Nr. 429 der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, S. 145–153.

Internetquellen:

Der Ministerialbeauftragte: www.mbschwaben.de

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: www.isb.bayern.de

ANHANG 1

Empfehlungen für Unterrichtsmaterialien

Unterrichtsmaterial Mathematik

Klassenstufe 5/6

- Esther Schmitt: Begabungen fördern im Mathematikunterricht, Knobelaufgaben für die 5. und 6. Klasse, Reihe: [Eins plus], Cornelsen Verlag Scriptor, 2004, ISBN 3-589-22030-9
Die Reihe [Eins plus] gibt die langjährigen Erfahrungen aus Projekten des Zentrum für Mathematik e.V. weiter. Die Buchreihe enthält ein breites erprobtes Angebot, womit sich besonders begabte Schüler und Schülerinnen fesseln lassen. Lehrer erhalten mit [Eins plus] eine einfache und praktikable Möglichkeit, besonders begabte und mathematisch interessierte Kinder und Jugendliche in ihrer Klasse zu fördern, ohne die anderen zu überfordern. (Quelle: www.z-f-m.de)
- Mathematische Spielwiese
Jeden Monat neue Denk- und Matheaufgaben von Schülern für Schüler der Klassenstufen 5-7 gibt es in der „Mathematischen Spielwiese“ am Hölderlin-Gymnasium Nürtingen (BW). Zur Verfügung steht Material ab 2001.
www.hoegy.de/hoegy/msw/index.htm
- MatheWarp
Kostenlose Lern- und Übungssoftware für das Fach Mathematik mit eingebauter Motivationsförderung für die Klassen 5 und 6. Nach jeder Bearbeitung eines Aufgabenblocks wird auf der Basis der objektiven Lösungsquote (Anzahl der korrekt gelösten Aufgaben), der individuellen Lerngeschichte und des Schwierigkeitsgrades zunächst ein Index für den subjektiven Erfolg gebildet.
www.mathewarp.de

Klassenstufe 7/8

- Nicole Roth-Sonnen, Gunter Stein, Astrid Stengel, Begabungen fördern im Mathematikunterricht, Knobelaufgaben für die 7. und 8. Klasse, Reihe: [Eins plus], Cornelsen Verlag Scriptor 2005, ISBN 3-589-22031-7
- Mathe in Mordanien; Kriminell gute Sachaufgaben für den Mathematikunterricht der 8. bis 10. Klasse mit Kopiervorlagen von Sue Thomson / Ian Forster, Auer-Verlag 2009
Hochspannung im Unterrichtsalltag: kriminalistische Aufgaben für Mathematik. Die Einsatzmöglichkeiten dieser Kopiervorlagen sind vielfältig: Sie können sowohl in Form eines Projektes zum Thema Kriminalistik als auch einzeln als Hausaufgaben, in Vertretungsstunden oder als Fördermaterial für besonders schnelle Lerner genutzt werden.
- Rätselarchiv
Sammlung der Zentrale für Unterrichtsmedien (ZUM) mit alten und neuen Problemen in Form von kostenlosen PDF-Dateien. *Eine mathematische Aufgabe kann manchmal genauso unterhaltsam sein wie ein Kreuzworträtsel und angespannte geistige Arbeit kann eine ebenso wünschenswerte Übung sein wie ein schnelles Tennisspiel.* George Polya (1887 – 1985)
www.zum.de/Faecher/Materialien/rubin/archiv.html

Klassenstufe 9/10

- Nicole Roth-Sonnen Gunter Stein, Astrid Stengel, Begabungen fördern im Mathematikunterricht, Knobelaufgaben für die 9. und 10. Klasse, Reihe: [Eins plus]; Cornelsen Verlag Scriptor 2004 ISBN 3-589-22054-6
- Korrespondenzzirkel
Die Universität Göttingen bietet einen Korrespondenzzirkel (eine mathematische Arbeitsgemeinschaft per Briefwechsel) für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9 bis 13 an. Die bisher gestellten Aufgaben und Lösungen sind verfügbar unter: www.math.uni-goettingen.de/zirkel
- Materialien aus dem SINUS-Transfer-Projekt
Das Programm SINUS-Transfer ist die Weiterentwicklung des Modellversuchs SINUS („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“). Ziel ist die Förderung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz durch die nachhaltige und flächendeckende Nutzung und Weiterentwicklung der Ergebnisse von SINUS. Offene Aufgaben eignen sich sehr gut zur inneren Differenzierung. <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de>
- Aufgabensammlung SMART
SMART ist eine Sammlung von mehr als 4000 Aufgaben für den Mathematikunterricht an Gymnasium (Jahrgangsstufen 5 bis 11) und Realschule (Jahrgangsstufen 5 bis 10). Außerdem enthält SMART Aufgaben aus dem bundesweiten Modellversuch SINUS-Transfer, an dem ca. 1900 Schulen aus Deutschland beteiligt sind. Die Weiterentwicklung und Pflege der Aufgabensammlung SMART erfolgt am Zentrum zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (Z-MNU) an der Universität Bayreuth. Man kann Mathematikaufgaben ansehen und kostenlos Aufgabenblätter in einer Art Sammelkorb zusammenstellen und ausdrucken. Ein Aufgabenblatt kann Aufgaben aus den Bereichen Gymnasium, Realschule und SINUS-Transfer enthalten. <http://btmdx1.mat.uni-bayreuth.de/smart/wp/index.php>
- Verschiedene Materialien zum Mathematikunterricht von Walter Fendt www.walter-fendt.de
- Freies Arbeiten am Gymnasium - Materialien mit Anregungen für die Durchführung im Fach Mathematik mit CD-ROM, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen
Die Broschüre stellt die offenen Unterrichtsformen materialgeleitete Freiarbeit, Stationenlernen, Gruppenpuzzle, Lernen durch Lehren und Cooperative Learning vor. Besonders hilfreich sind die 1200 Dateien auf der CD-ROM mit konkreten Unterrichtsmaterialien für die Klassenstufen 5 bis 10. www.alp.dillingen.de/publikationen
- Lern- und Arbeitsumgebung zum selbstregulierten Lernen
Mit dieser Lern- und Arbeitsumgebung werden die vorrangigen Ziele verfolgt, über eine Interessenorientierung an realen Problemen sowohl mit einem bedeutungsvollen als auch qualitativ volleren und nachhaltigeren Mathematikunterricht möglichst alle Jugendliche zu fördern und ebenso ein selbstreguliertes und selbstverantwortetes Mathe-Lernen anzuregen. Die realen Probleme stammen aus zehn Wirklichkeitsbereichen, in denen vermutlich die unterschiedlichen Interessen der Jugendlichen liegen. Bei der Lösung dieser Probleme werden die Jugendlichen dazu angeregt, funktionale Zusammenhänge, dynamische Wechselwirkungen und Elemente der beschreibenden Statistik zu nutzen. Sie erfinden dabei bisweilen ihre eigene mathematische Beschreibungssprache. Wird diese nach der selbstorganisierten Modellierung systematisiert, kann die Mathematik von den Jugendlichen als eine hilfreiche Metasprache zur Lösung von Problemen aus ganz unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen erkannt werden. www.blikk.it/angebote/modellmathe/medio.htm

Oberstufe

- Martin Kiehl; Begabungen fördern im Mathematikunterricht, Mathematisches Modellieren für die Sekundarstufe II, Reihe: [Eins plus], Cornelsen Verlag Scriptor 2006 ISBN 3-589-22169-0
- MathePrisma
Interaktives Multimedia-Projekt des Fachbereichs C/Mathematik der Bergischen Universität mit vielen interessanten Aufgaben für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 11
www.matheprisma.uni-wuppertal.de
- MATHENEXUS
Hilfestellung für wissbegierige Schüler mit Anregungen für Kollegen, aber auch Unterstützung für längere Zeit erkrankte Schüler. Einige Lerninhalte des Lehrplans sind anschaulich aufbereitet. Übungsaufgaben mit ausführlichen Lösungen. Beispiele von Stegreif- und Schulaufgaben (einschließlich schriftliche und mündliche Abschlussprüfungen).
<http://mathenexus.de>
- MONOID, Mathematikblatt für Mitdenker
Eine Mathematische Zeitschrift, die vom Fachbereich Mathematik und Informatik der Universität Mainz herausgegeben wird. Sie enthält anspruchsvolle Aufgaben für die Klassenstufen 5 bis 13. Die Lösungen können eingesandt werden und werden dann auch korrigiert.
www2.mathematik.uni-mainz.de/monoid

Unterrichtsmaterial Deutsch

- Lehrer-online
Die Plattform bietet nützliches Material, u. a. steht auch eine schulische Online-Dokumentation eines Krabat-Projekts in der 7. Klasse eines Gymnasiums Neugierigen zur Verfügung.
www.lehrer-online.de
- BildungWiki-Weltliteratur
Mit dem Bildungswiki zur Weltliteratur beginnt der Hamburger Landesbildungsserver in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bildungsserver den Ausbau einer Enzyklopädie über wichtige Autoren und Werke der Weltliteratur. Als Bildungsprojekt will das Weltliteratur-Wiki vor allem Jugendlichen die Teilhabe am kulturellen Leben in einer demokratischen und an humanistischen Werten orientierten Gesellschaft erleichtern. Die Artikel sollen neben Grundinformationen zu Autor und Werk auch auf unterschiedliche Bildungszusammenhänge hinweisen; zum Beispiel in Form von Materialien und Konzepten für den Deutschunterricht, aber auch zu kulturellen Veranstaltungen wie Theaterbesuchen. Über die Wiki-Infobörse können Nutzer einen Fundus bereits vorhandener Informationen ergänzen, differenzieren und kommentieren und so ihr Expertenwissen zu einzelnen Themengebieten austauschen.
<http://wiki.bildungsserver.de>
- Antolin - Das Buchportal für KINDER
Antolin ist eine web-basierte Plattform für die Leseförderung. Hier wählen Kinder eigenständig Buchtitel aus, die sie bereits gelesen haben oder noch lesen möchten. Nach dem Lesen beantworten sie dann mit Hilfe von Antolin Fragen zu dem jeweiligen Buch. Auf diese Weise fördert Antolin das sinnentnehmende Lesen und motiviert die Kinder, sich mit den Inhalten der gelesenen Werke auseinander zu setzen. Dadurch ist Antolin ein kindgerechter Schlüssel, selbstbestimmt eine eigene Leseridentität zu entwickeln.
www.antolin.de

- Freies Arbeiten am Gymnasium, Band 1 - Deutsch, inkl. CD-ROM, Akademiebericht Nr. 329 (1999) ALP Dillingen
Der Akademiebericht aus Bayern darf im Gymnasialbereich als bahnbrechende Publikation auf dem Gebiet der offenen Unterrichtsformen gelten und gehört mittlerweile zur Standardausstattung jeder Deutsch-Fachschaft. Er stellt fast 500 Seiten kopierfähige und direkt im Unterricht einsetzbare Materialien sowohl in Printfassung wie als bearbeitbare Dateien auf CD-Rom zur Verfügung, von Freiarbeitsmaterialien für die Unterstufe bis hin zu Lernzirkeln für die Oberstufe.
- Schreibende Schüler e. V.
Der Verein Schreibende Schüler wurde 1996 in Bad Freienwalde im Land Brandenburg gegründet. Seine Mitglieder engagieren sich ehrenamtlich für die Förderung literarisch interessierter Kinder und Jugendlicher. In den Winter- und Sommerferien werden Literaturwochen veranstaltet, in denen junge Autorinnen und Autoren gemeinsam eine schöne Zeit verbringen und über ihre Texte reden können.
www.schreibende-schueler.de
- Kinderbuchforum-Stiftung gemeinnützige GmbH (kibu)
Die Kinderbuchforum-Stiftung setzt sich seit 1998 für die Förderung des Lesens und Schreibens ein. Kinder erhalten hier die Möglichkeit, ihre ersten literarischen Versuche im Internet zu veröffentlichen und zur Diskussion zu stellen. Die Rubrik "Lesen" bietet neben Vollversionen von Büchern auch ein Witzeforum, Buchtipps, Antworten auf die Frage der Woche und eine Sprüchesammlung für das Poesiealbum. Ein pädagogischer Beirat und viele ehrenamtliche Helfer stehen der Kinderbuchforum-Stiftung bei der Projektumsetzung zur Seite. Unterstützt wird die Kinderbuchforum-Stiftung vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Hessischen Landesregierung.
www.kinderbuchforum.de
- Kreatives Schreiben e. V.
Der Verein plant und organisiert Schreibwerkstätten zu unterschiedlichen Themen und Genres, in der literarisch tätige Jugendliche ab 14 die Gelegenheit haben, verschiedene literarische Ideen, Konzepte und Textarten kennenzulernen und auszuprobieren, jenseits von allem Zensuredruck. Die Ergebnisse der Schreibwerkstätten werden in öffentlichen Lesungen vorgestellt und in Publikationen des Vereins veröffentlicht. Mit dem (derzeit vergriffenen) Buch "Schreibanstiftungen" gibt der Verein interessierten Schreibern und Multiplikatoren das Handwerkszeug zum kreativen Schreiben. Er knüpft Kontakte zu anderen gleichgesinnten Organisationen und beteiligt sich am literarischen Leben in Berlin.
www.schreibwerkstatt-berlin.de
- Bücherpiraten e. V.
Der Verein Bücherpiraten wurde 2002 gegründet, um Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zu geben, literarische Grunderfahrungen zu machen. Bücher, das Lesen und das kreative Schreiben sollen für Kinder im Alltag selbstverständlich werden und ihnen das ganze Leben lang nützen. Der Verein veranstaltet das Lübecker Kinder- und Jugendliteraturfestival sowie Lesungen, Ausstellungen, Schreibwerkstätten, Ausstellungen, Seminare und einen Bücherflohmarkt.
www.buecherpiraten.de
- Club der kleinen Dichter
Der Club der kleinen Dichter ist ein Internetforum für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre, die gerne Geschichten schreiben und diese veröffentlichen möchten. Moderiert wird das Forum von der Journalistin und Autorin Martina Meier. Außerdem gibt es Informationen zu Schreibwettbewerben für junge Leute und Schreibtipps. Geplant ist ein Clubmagazin, das von jungen Redakteurinnen und Redakteuren gestaltet wird.
www.club-der-kleinen-dichter.de

- xyz - Literaturzeitung Berliner Jugendlicher
xyz ist ein Projekt von LesArt, dem Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur, und wird von zwei freien Mitarbeiterinnen des Hauses geleitet. Das Projekt besteht seit 1996 und ist bis 2003 als gedruckte Version in 21 Ausgaben erschienen. www.xyz.lesart.org versteht sich als öffentliches Forum für jugendliche Autoren und Autorinnen. Jugendliche schreiben über ihre Begegnungen mit dem literarischen Leben, mit Büchern und Autoren und äußern ihre Meinung – für ein jugendliches Publikum.
www.xyz.lesart.org
- Gedicht hat Flügel - Gedichte von Kindern und Jugendlichen
Kunstlandschaft Spandau bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, eigene Gedichte im Internet zu veröffentlichen. Der Verein veranstaltet Schreibwerkstätten zu verschiedenen Themen, die von Lehrern, Hortnern sowie Kinder- und Jugendbetreuern gebucht werden können. Kosten fallen nicht an. Es wird empfohlen, die Werkstätten in den Schulunterricht zu integrieren, weil so auch Kinder erreicht werden, die freiwillig nicht in eine Werkstatt gegangen wären. Kunstlandschaft Spandau ist eine Aktion von Kunstlandschaft e. V. – Förderverein für Kunst, Kultur und Gesellschaft.
www.kunstlandschaft-spandau.de/einsendungen_gedicht.htm
- Leseforum Bayern
Interessante Information rund ums Lesen bietet auch das Portal des ISB:
www.leseforum.bayern.de

ANHANG 2

Anregungen für die inhaltliche Gestaltung von Talentkursen an Realschulen

(zu Baustein 5, Pkt. 3.5.4 und 3.5.5)

Das Staatinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung hat für die Einrichtung von Talentkursen an Realschulen Anregungen für deren inhaltliche Ausrichtung zusammengetragen:

Jgst.	Thema	Inhalt
Deutsch		
ab 5	Kreatives Schreiben	z. B. Schreibkurs, Vorlesebuch für Kinder erstellen → Textverarbeitung
ab 5	Autorenworkshop	von Schreibprofis lernen
ab 5	Literaturcafé	Bücher lesen und über sie sprechen
ab 5	Kooperationsprojekt	Schüler schreiben für Schüler (www.lesepunkte.de)
ab 5	Dialekt und regionales Brauchtum	Regionale Dialekte und Trachten → Geschichte
ab 5	„Namenkunde“	Namen (Orte, Nachnamen) und ihre Herkunft → Erdkunde, Geschichte
ab 8	Auf Dichters Spuren	z. B. „Goethe-Reise-Atlas“ → Erdkunde, Geschichte
9/10	Exkursionsführer erstellen	z. B. Wochenendexkursion nach Weimar – Goethe/Schiller; Augsburg – Brecht usw.
Englisch		
ab 5	English speaking countries	landeskundliche Blöcke mit anschließender Präsentation (Themengebiete, die über den Lehrplan hinausgehen oder diesen ergänzen: tagesaktuelle Themen) → Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde
ab 5	Theatre Group	Plays/Sketches für Schulfeste etc.
ab 5	Conversation / Small Talk	Schwerpunkt: Sprechfertigkeit (Floskeln für den Alltag, Telefongespräche etc., ggf. auch SMS/E-Mail/Chat)
ab 5	Reading Class	Schwerpunkt: Leseverstehen (englischsprachige Bücher / Magazine lesen, verstehen und präsentieren – Ausstellungen, Steckbriefe, Lesetipps etc.)

Jgst.	Thema	Inhalt
ab 5	Writing	Schwerpunkt: Schreibfähigkeit; versch. Schreibenlässe (Texte, Gedichte etc.)
ab 5	Music	Schwerpunkt: Hörverstehen; auch aktuelle Lieder (Charts), Hintergründe der Entstehung, Inhalte, Interpreten → Musik
ab 5	International Certificates	Vorbereitung auf internationale Sprachzertifikate (z.B. YLE für Jahrgangsstufe 5/6, KET für Jahrgangsstufe 6/7 oder FCE für Jahrgangsstufe 10)
ab 7	Bilinguale Blöcke	→ Fächer je nach Schulsituation
ab 7	Varieties of the English Language	Einblick in die verschiedenen Varianten des Englischen (Schottisch, Irisch, AE, Australisch) mit Schwerpunkt auf rezeptiven Fähigkeiten (Hör-, Leseverstehen)
ab 7	Tourist Guide	Exkursionsführer erstellen über den Heimatort für englischspr. Touristen und/oder deren Kinder
ab 7	School Magazine	englischsprachige Schülerzeitung
ab 7	Movies	Filme auf Englisch ansehen und diskutieren (auch ausschnittsweise)
ab 8	Business English	Schwerpunkt: Mündlich- oder Schriftlichkeit; „telephone skills“ inkl. Hörverstehen, Gesprächsnotizen anfertigen, mündliche Sprachmittlung, sachliche Briefe; Wirtschaftsenglisch zur Berufsvorbereitung
ab 8	Exploring the Internet	Quellen erkunden, Multimedia nutzen, sich an Diskussionen beteiligen, E-Mail-Kontakte mit englischsprachigen Schulen aufbauen, recherchieren etc. → IT, andere Fächer nach Bedarf
Französisch (Spanisch / Tschechisch)		
ab 6	Schnupperkurs	erster Einblick in die Sprachen Französisch, Spanisch, Tschechisch (je nach Sprachangebot in IIIa)
ab 7	IIIa-Präsentation	Präsentation/Ausstellung zum Thema „Französisch/Spanisch/Tschechisch an der Realschule“ als Werbung für das Fach
ab 7	Deutsch-Französischer Tag	Beitrag zum, dt.-frz. Tag der Schüler aller Jahrgangsstufen (Ausstellungen, Aufführungen etc.)
7–10	Skill-Training	Blöcke für die einzelnen Fertigungsbereiche (ähnlich wie im Englischen), z. B. Konversation, Lese-, Lektürekurse etc.

Jgst.	Thema	Inhalt
Fachübergreifend: Mathematik / Naturwissenschaften		
5/6	Forscher / Forscherin (Jungen und Mädchen getrennt) Abschluss: von den Schüler/-innen gestaltete „Knoff-hoff-Show“	Elemente aus „ Mathematik zum Anfassen“: - Kurvenverlauf über Abstandsmessung (Infrarotsensor) - Escher-Parkette Physikalische und chemische Phänomene im Alltag: - optische Täuschungen - Teebeutelrakete / Filmdosenrakete - Ei in der Flasche - Coladosen im Wasser - Münze mit einer Kerze im Wasser - Feuerlöschen mit CO ₂ - Mehl-Ungeheuer - Untersuchung des pH-Werts verschiedener Substanzen (z. B. mit Blaukrautwasser)
Mathematik		
7/8/9	Ausstellungen (gemäß Inhalt)	- berühmte Mathematiker(innen) und ihre Arbeiten - Zahlen und ihre Bedeutung - Kryptologie - Mathematik im Alltag (z. B. Geld- und Kreditwesen, Bauswesen, Versicherungswesen) - Wahrscheinlichkeitsrechnung (z. B. Glücksspiele, klassische Problem des stochastischen Denkens, Satz von Bayes, Bernoulli-Experimente)
9/10	besondere mathematische Problemstellungen	- Potenzen mit rationalen Exponenten, allgemeiner Wurzelbegriff - Lösen von linearen Gleichungssystemen mit drei Unbekannten - Rechnen mit Bruchtermen, Lösen von Bruchgleichungen - Umgehen mit elementaren gebrochen-rationalen Funktionen - Begründen im algebraischen Kontext

Jgst.	Thema	Inhalt
Physik		
8/9	Ausstellungen (gemäß Inhalt)	<ul style="list-style-type: none"> - Meteorologie - umweltbewusstes Bauen (z. B. energetische Betrachtung eines Passivhauses) - Wärmekraftmaschinen (z. B. Stirling-Motor) - Fahrsicherheitssysteme (ABS, ASR, ESP) - Hybridtechnologie - Nanotechnologie - Elektronik - Physik des Fliegens - Raumfahrt - Astronomie - GPS und Galileo - Stabilität bei Schiffen - Bogen- und Brückenbau
Biologie		
ab 5		Heimische Flora und Fauna
ab 5		Reise und Wahrnehmungen im Tier- und Pflanzenreich
ab 6		Wirbellose Tiere
ab 8		Gewässerökologie
ab 8		Bestandteile und Funktionen des Blutes
Chemie		
5 und 6	Forscherkurs	chemische Phänomene im Alltag
8(I), 9, 10	Aufbau der Materie	historische Entwicklung von Modellvorstellungen vom Aufbau der Materie
8(I), 9, 10	Farbstoffe	Herstellung von (Natur-)Farbstoffen und Färbevorgang, Aufbau und Wirkungsweisen von Farbstoffen
8(I), 9, 10	Kosmetik	Analyse der Inhaltsstoffe, Herstellung eigener Produkte
8(I), 9, 10	Nahrungsmittel	Nachweis von Inhaltsstoffen, Analyse der Bestandteile
8(I), 9, 10	Gärungsvorgänge	alkoholische Gärung, Essiggärung, Erzeugung von Biogas aus organischen Stoffen
8(I), 9, 10	Feuer und Co.	Flammenfärbung, Feuerwerke, kontrollierte Explosionen

Jgst.	Thema	Inhalt
Informationstechnologie		
7/8/ 9/10	THAT'S IT (jeweils mit abschließender Präsentation)	<ul style="list-style-type: none"> - Robotik - Bionik - Programmierung und Design eines Computerspiels - Rechenmaschinen von gestern und heute - Telekommunikation - Mobilfunk/-netze - Mikrochips
Kunsterziehung		
7–10	Museum	Projektarbeit im Museum, z. B. Dokumentation zu Kunstwerk/Künstler; Erstellung eines Museumsführers, Spiels, Quiz etc.
7–10	Drucktechniken	Erlernen von und Experimentieren mit verschiedenen Drucktechniken (z. B. Ätzzradierung, Siebdruck, Holzschnitt)
7–10	Plastik	Erkundung von Gestaltungsmöglichkeiten der Plastik; Unterrichtsgänge; Dokumentation und Zeichnen von Plastiken vor Ort; Herstellung eigener Plastiken
7–10	Schulhausgestaltung	Wandmalereien; Säulengestaltung
7–10	Illustration	Illustration z. B. eines Buches, Theaterstücks oder selbstverfassten Textes
7–10	Mode	Modestile, Funktion von Mode; Unterrichtsgang: Modedesigner, Fachschule für Mode, Modehaus; Entwerfen und Herstellen eigener Mode; Modenschau; Gestaltung eines Modeschauenfensters (Kooperation mit Modegeschäft)
7–10	Malen	Erlernen und Experimentieren mit speziellen Maltechniken, z. B. Aquarellmalerei, Ölmalerei, Mischtechniken, Airbrush, Pastellkreiden, Malen auf großen Flächen; Unterrichtsgang: Atelierbesuch
7–10	Zeichnen	Zeichenkurse zu bestimmten Themen, z. B. Porträt-, Landschafts-, Figuren-, Architektur-, Sachzeichnen; Versuche mit unterschiedlichen Zeichentechniken
9/10	Architektur	Analyse von Bauwerken in der Umgebung; Architekturzeichnen; Herstellung eigener Architekturentwürfe und -modelle
9/10	Produktdesign	Funktion des Designs; Methoden der Formfindung; Unterrichtsgang: z. B. Produktdesigner, Firma mit Designabteilung; zeichnerische Entwürfe eines bestimmten Gebrauchsgegenstandes und Herstellung eines Modells; Präsentation

Jgst.	Thema	Inhalt
Werken		
	Möbelbau	Entwurf und Bau eines kleinen, einfachen Möbelstücks aus Holz
	Musikinstrumentenbau	Herstellung einfacher Musikinstrumente
	Modellbau	Entwurf und Bau von Modellen (z. B. Fahrzeuge, Architektur, Gebrauchsgegenstände) aus geeigneten Werkstoffen (Ton, Wachs, Papier/Pappe, Modelliermasse)
	Schmuckherstellung	
Darstellendes Spiel		
5–10	Improvisationstheater	verschiedene Formen des Improvisationstheaters
5–10	Schwarzes Theater	Entwicklung von Szenen, die mit Hilfe von Schwarzlicht fluoreszierenden Requisiten umgesetzt werden; Herstellung dieser Requisiten
5–10	Stimmbildung	Schulung und Weiterentwicklung der Sprechstimme
5–10	Bewegungskünste	Akrobatik und Jonglieren
5–10	Musical	kombiniertes Training in den Spielformen des Musicals (Tanz, Schauspiel, Gesang)
Kunst / Werken / Darstellendes Spiel		
5–10	Kulissenbau	Entwurf und Bau der Kulisse für eine Theaterführung
5–10	Masken	Herstellung von Masken (Großmasken, Gesichtsmasken) und anschließende Entwicklung von Spielszenen mit diesen Masken
5–10	Plakatgestaltung	Entwurf eines Plakats für eine Schulveranstaltung und Herstellung von Kopier- bzw. Druckvorlagen
6–10	Marionettenbau	Bau einer Marionette
6–10	Marionettentheater	Bau einer Bühne für Marionettentheater
7–10	Bühnenbild	Entwurf eines Bühnenbildes und Umsetzung
7–10	Kostümbildneri	Entwurf und Herstellung von Kostümen
Musik		
5–10	Sologesang	(verschiedene musikalische Stilrichtungen)
5–10	closed-harmony	Erarbeitung von Gesangssätzen dieser Stilrichtung
5–10	A-capella-Gesang	mehrstimmige Musik ohne Instrumentalbegleitung

Jgst.	Thema	Inhalt
Geschichte		
6	Exkursion	Archäologische Exkursionen
6–8	Geschichtenbuch	historische Sagen der Umgebung sammeln und in einem Sagenbuch herausgeben → Deutsch, Kunst, WiR
6–10	Exkursionsführer	Exkursionsführer erstellen (Führer für Kinder oder gleichaltrige Jugendliche z. B. zu Burgen, Schlössern in der Umgebung) Burgen-/Schlossführer oder Stadtführer für Kinder im Grundschulalter erstellen und vermarkten (mit Rätseln, mittelalterlichen Spielen, Spuk-/Stadtgeschichten, Burg-/Stadtrallye, ggf. in Englisch) → Deutsch, Kunst, Englisch, WiR
6–10	Museum Ausstellung Archiv	Museums-, Ausstellungsbesuch bzw. Theater-, Opernbesuch mit intensiver Begleitung (Vor-, Nachbereitung) → Deutsch, Kunst, Musik, naturwissenschaftliche Fächer Museums-, Archiverkundungen zu aktuellen und/oder lokal-regionalgeschichtlich interessanten Themen, Kooperation mit Museen, Denkmalpflegern, Archivaren vor Ort Einführung in die Archiv-, Denkmalpflege-, Konservatorenarbeit (Kooperation mit Einrichtungen vor Ort)
6–10	Filme	Analyse von Historienfilmen (Darstellung des historischen Sachverhalts, Kostüme, Landschaft/Kulisse, sprachliche Mittel, Filmmusik, Einsatz filmtechnischer Mittel etc.) → Deutsch, Kunst, Musik, Englisch Filmworkshop (Umsetzen einer historischen Begebenheit in eine filmische Szene, Drehbuch/Gestaltung und technische Umsetzung) bzw. Theaterworkshop zu einem historischen Thema
6–10	Spiele	Brettspiele mit historischen Bezügen für den Geschichtsunterricht konzipieren (z. B. Ritter-Memory, Quartette, Grundwissensquiz/-rätsel), evtl. inkl. Vermarktung → Kunst, Werken, WiR
Sozialkunde		
6–10	Spiele	Brettspiele für den Sozialkundeunterricht konzipieren, z. B. Quartette, Legespiele, Memory, Grundwissensquiz/-rätsel, ggf. inkl. Vermarktung → Kunst, Werken, WiR

Jgst.	Thema	Inhalt
9/10	Wahlen	Aktuelle Wahlen begleiten, z. B. anhand von Parteienanalysen, und der Erforschung von Wählertendenzen (ggf. mit Umfragen); vergleichende Zeitungslektüre vor / nach der Wahl
9/10	Politische Debatte	Regeln der politischen Debatte kennenlernen und einüben
9/10	Aktuelle Themen	Aktuelle Themen in den Fokus nehmen, z. B. Extremismus, Terrorismus
Erdkunde		
	Exkursionsführer erstellen und Exkursionen durchführen	z. B. Alpen, Formen schaffendes Wasser, Mineralien und Gesteine, glaziale Formen, Höhenstufen der Vegetation
	Klima- und Wetterworkshop	Workshops (z. B. „Der geologische Fußabdruck“) planen und mit anderen Klassen durchführen → Physik, Chemie
	Verkehrsplanung, Bbauungsplan	Ideen erarbeiten (zu aktuellen realen Projekten), Zusammenarbeit mit der Gemeinde, Besuch im Rathaus
	Forschungsprojekte	Plattentektonik, Geothermie → Physik
	Blinde Flecken auf der Landkarte	Wüsten, Arktis- und Antarktischforschung
	Weltraum und Raumfahrt	Sternenkunde, Sternwarten → Physik, Mathematik
Pädagogik – Psychologie		
alle	Kompetenzen	Schulung/Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in Workshops, z. B. Klassensprecher-/Mediatorenttraining, Theaterpädagogik, Kunstpädagogik
7–9	Kommunikation	Kommunikationstraining (Konfliktlösungskompetenz, verbale und nonverbale Kommunikation, gewaltfreie Kommunikation)
Wirtschaftswissenschaften		
8/9	Marketing I	Kundenorientierung im Unternehmen, Vertiefung des Themas „Werbung“, nach Möglichkeit mit Expertengespräch und Betriebserkundung
8/9	Personal	Personalgewinnung, Personalführung im Unternehmen, auch unter Einbeziehung von Möglichkeiten des „Change Management“; Vertiefung der Soft Skills → Ziel: unternehmerisches Denken fördern

Jgst.	Thema	Inhalt
9	Anlagen/Abschreibung	<ul style="list-style-type: none"> - Steuervorteil gegenüber Steuerverschiebung durch geschicktes Planen von Investitionen - progressive Einkommenssteuer gegenüber linearer Körperschaftssteuer
9	Planspiel	Durchführung eines Unternehmensplanspiels
9	Finanzbuchhaltung	Beleggeschäftsgang mithilfe eines Finanzbuchhaltungsprogramms
10	Bilanzanalyse	<p>Untersuchungen zu aktuellen Entwicklungen in der Wirtschaft: Vertiefung zu Unternehmenskennzahlen, Einbezug weiterer Kennzahlen, z. B. ROI (return on investment), und in diesem Zusammenhang Hebelwirkungseffekt, „Goldene Finanzierungsregel“, insbesondere auch Bewertungsprinzipien kennenlernen; Ziel: Eine Bilanz richtig lesen und damit z. B. auch die Finanzkrise/Landesbank-Affäre sachgerecht beurteilen können</p>
10	Marketing II	Marketingmix und Unternehmensphilosophie
10	Deckungsbeitragsrechnung	<ul style="list-style-type: none"> - mehrstufige Deckungsbeitragsrechnung - relativ fixe Kosten, auftrags-, auflagen-, ergebnisfixe, unternehmungsfixe Kosten; entscheidungsrelevante Kosten
10	Kostenrechnung	<p>Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse zur Kostentheorie: S-förmiger Kostenverlauf Exkurs: Externe Kosten (insbesondere im Zusammenhang mit Umweltproblemen)</p>