

Kaiser, Nanni

Aspekte der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden im Kontext der außerschulischen Förderung hochbegabter Grundschulkinder. Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten

Berlin : Logos Verlag 2021, 383 S. - (Individuum - Entwicklung - Institution; 11) - (Dissertation, Universität Osnabrück)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Nanni: Aspekte der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden im Kontext der außerschulischen Förderung hochbegabter Grundschulkinder. Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten. Berlin : Logos Verlag 2021, 383 S. - (Individuum - Entwicklung - Institution; 11) - (Dissertation, Universität Osnabrück) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334254 - DOI: 10.25656/01:33425; 10.30819/5392

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334254>

<https://doi.org/10.25656/01:33425>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.logos-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgegeben von Thomas Trautmann

Nanni Kaiser

Aspekte der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden im Kontext der außerschulischen Förderung hochbegabter Grundschulkinder

Impulse für die Entwicklung
von Fortbildungsangeboten



Individuum – Entwicklung – Institution

Band 11

Individuum – Entwicklung – Institution

Band 11

Herausgegeben von

Herrn Prof. Dr. Thomas Trautmann

Universität Hamburg

Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und

Psychologie in Erziehung und Unterricht

Binderstraße 34, 20146 Hamburg

Der Herausgeber der Reihe, Dr. Thomas Trautmann, Jg. 1957, ist Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Hamburg. Seine Hauptarbeitsgebiete sind reformorientierter Unterricht, Spiel, Kommunikation und die Förderung Hochbegabter.

Nanni Kaiser

**Aspekte der Handlungskompetenz von
Begabungsfördernden im Kontext
der außerschulischen Förderung
hochbegabter Grundschulkinder**

Impulse für die Entwicklung
von Fortbildungsangeboten

Logos Verlag Berlin



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Mannheim, Deutschland

Dissertationsort: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2021

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-5392-0
ISSN 2364-2912

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10,
D-12681 Berlin
Germany

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92
<http://www.logos-verlag.de>

Für
Knut und Phoebe

Geleitwort des Herausgebers der Reihe

„Welch ein Titel!“ mögen Sie ausrufen, wenn Sie das Buch – erfreulicherweise bereits Band 11 unserer Reihe – in die Hand nehmen. Nun – es geht um außerschulische Förderung hochbegabter Grundschulkinder. Doch der Fokus dieses Werkes dreht sich in die Richtung derer, die sich mit jenen Kindern außerschulisch beschäftigen – die „Begabungsfördernden“, wie Frau Kaiser sie nennt. Bereits das hat einen immensen Neuheitswert. Dass der konkrete Blickwinkel der Untersuchung noch auf die Möglichkeiten und Grenzen der Handlungskompetenz zielt, macht die Sache noch spannender. Denn die Verfasserin kann damit nicht im Ungefähren steckenbleiben sondern muss deutlich herausarbeiten, was die (im weitesten Sinne) Lehrenden vermögen und was eben nicht.

Das hat mehrere Konsequenzen, die zwischen Anspruch und Entlastung kreisen und pendeln. Über die Ansprüche muss kaum ein Wort geredet werden – die pädagogischen (und vor allem die erziehungswissenschaftlichen) Journale sind (über)voll damit. Fachkompetenz, Fortbildung und didaktische Meisterschaft steht neben der Qualität der Beziehung zu den Lernenden. John Hattie – eben der, den Frau Kaiser auf der Rückseite des Covers zitiert – spricht in diesem Kontext auch von der Klarheit von Lehrenden, was ihre Instruktionsqualität ebenso tangiert wie die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Nicht nur nebenbei hat genau diese Domäne hohe erwünschte Effekte (.75).

Bei meiner Erstlektüre weckten zwei Domänen mein großes Interesse. Beide erweitern die allgemeinen Positionen der Lehr- und Begleitungskompetenz. Es geht erstens um ein bis dato noch relativ unterbelichtetes Feld, jenes der Fortbildung derer, die Begabte fördern. Tatsächlich gibt es dafür eine Reihe von Ansätzen, aber bei vielen fehlt die Stringenz oder eine gewisse Kontinuität, die es m.E. braucht. Mein hochgeschätzter, leider viel zu früh verstorbener Kollege und Freund Victor Müller-Opplinger hat genau dies einmal auf den Satz reduziert, dass „Begabungsfördernde mitunter von Blüte zu Blüte fliegen müssten“, um für sie passende Fortbildungsquellen zu finden.

Die zweite Säule ist, nicht überraschend, die sauber dargestellte Empirie, in der (man möchte sagen: endlich einmal) exemplarisch der Möglichkeits-Grenz-Bogen jener in der Begabungsförderung Tätigen (re)konstruiert wird. Nach der Lektüre dieses Abschnitts sieht man tatsächlich die Welt im Tautropfen: Was vermögen wir zu tun (und zu lassen) und wo stoßen wir auf die Grenzen u.a. dessen, was oft auch die normative Kraft des Faktischen (Jelinek) genannt wird.

Nimmt mal erneut den Reihentitel in den Blick, geht es um Individuen, und zwar um jene, die Entwicklung begleiten (und vermutlich auch zu einem Gutteil Entwicklung erzeugen). Jene „bestimmte Begabungsaspekte Befördernden“ werden nun in den Fokus gerückt, nachdem wir eine Zeitlang nur die Heranwachsenden, die Schülerinnen und Schü-

ler mit defizitärer Entwicklung in bestimmten didaktischen Zusammenhängen zum Thema gemacht hatten. Und nun auch noch außerschulische Förderung – wir verlassen scheinbar also die Institution Schule. Aber weil eine Kinderakademie eben auch einen eigenen Institutionscharakter besitzt, bleiben wir auch hier im Rahmen.

Damit schließt sich wieder der Kreis und beweist erneut, welche Mannigfaltigkeit und Tiefe die eine oder andere Befassung mit Themen eigener Dignität (so hätte es wohl Friedrich Schleiermacher genannt) erzeugt. Und auch der nächste Band zeigt schon seine Konturen am Horizont. Er wird sich – im weitesten Sinne – mit Mentoring beschäftigen und dockt a.m.S. sehr elegant an diese Form impulsgebender Fortbildung an.

Hamburg, im Winter 2021

Thomas Trautmann

Danksagung

Die vorliegende Arbeit entstand in Zusammenarbeit mit der Kinderakademie Mannheim und in Kooperation mit der Universität Osnabrück und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Unterstützt wurde sie von vielen interessierten, engagierten Menschen, die alle in besonderer und ihnen eigener Weise mit dem Thema Hochbegabung verbunden waren und sind. Mich aus der wissenschaftlichen Perspektive mit meinem Herzensthema nach langen Jahren der Praxis beschäftigen zu dürfen, erfüllte mich mit großer Freude und war für mich eine große Bereicherung, auch hinsichtlich meiner Selbstkompetenzen.

Ich danke allen, die mich auf meinem Weg begleitet, unterstützt und gestützt haben.

Ganz besonders danke ich meinen beiden „Doktormüttern“. Prof. Dr. Claudia Solzbacher, Universität Osnabrück, hat mir die Chance gegeben, mich nach meiner Pensionierung aus wissenschaftlicher Sicht mit der Förderung hochbegabter Kinder auseinanderzusetzen und mich dabei mit ihrer Expertise, fachlichen Gesprächen konstruktiv, impulsgebend und immer wieder bestärkend unterstützt. Ihre immer spürbare Wertschätzung gab mir einen sicheren Rahmen, in dem ich mich entwickeln und meine Kompetenzen einbringen konnte. Ganz lieben, herzlichen Dank hierfür!

Prof. Dr. Manuela Welzel-Breuer, Pädagogische Hochschule Heidelberg, hat mich mit ihrem in mich gesetzten Vertrauen beflügelt und war mir mit ihrer wertschätzenden, kompetenten Unterstützung Anker und sichere Basis auf meinem Weg der vielfältigen Erfahrungen und Entwicklungen in die wissenschaftliche Welt. Es ist ihr immer wieder gelungen, meinen Blick wissenschaftsorientiert in der Verknüpfung mit der Praxis zu schärfen, um damit Wesentliches nicht aus den Augen zu verlieren. Ich danke ihr von Herzen dafür!

Ebenso gilt mein großer Dank Helmut Schmitt, Wilhelm-Müller-Stiftung, der über Jahre die Förderung hochbegabter Kinder wohlwollend begleitet und auch das Dissertationsprojekt finanziell unterstützt hat.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Mitdoktoranden Dr. Marcus Bohn, der mir immer verlässlich zur Seite stand. Der fruchtbare Austausch mit ihm hat mir so manchen Denkanstoß gegeben, der meine Perspektive erweiterte und mir die Möglichkeit eröffnete, tiefer ins Material einzutauchen.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Mitdoktorand*innen Tanja Attree, Dr. Katja Görich, Dr. Sönke Graf, Dr. Carolin Kiso, Ann-Katrin Krebs und Dr. Judith Lagies für ihre tätige, fachliche und mentale Unterstützung bedanken. Ich fühlte mich immer auch mit meinen Besonderheiten von ihnen an- und aufgenommen.

Ein großes Dankeschön auch an die Kinder und Eltern sowie an das Leitungsteam der Kinderakademie Mannheim, ohne deren Engagement die Studie nicht möglich ge-

wesen wäre. Insbesondere gilt mein Dank den Begabungsfördernden der Akademie, die ihre Kompetenzen in der Befragung mit großer Offenheit selbst einschätzten und so wesentlich zum Gelingen des Forschungsprojekts beigetragen haben.

Sehr herzlich bedanke ich mich bei meinen Freunden und meiner Familie, meinen Kindern und meinem Mann, die Zeit und Raum mit der Dissertation geteilt haben. Der Zuspruch meiner Kinder, Knut und Phoebe, war immer wieder wohltuend und bestärkend und bot mir den nötigen Rückhalt und stete Ermutigung in ganz besonderer Weise. Ohne die liebevolle Fürsorge, das Verständnis und die immerwährende tätige Unterstützung meines Mannes Joachim, der mich getragen und motiviert und mir immer wieder Mut zugesprochen hat, hätte ich mein großes Ziel nicht erreicht. Seine kritischen, klaren und konstruktiven Anmerkungen zu allen Teilen der Arbeit und die daraus entstandenen Diskussionen ließen mich oftmals neu denken und halfen mir, meinen Blick auf das Bedeutsame zu richten. Gemeinsam haben wir die Freude geteilt, Täler miteinander durchschritten und Berge erklommen. Sein Glaube an mich war Grundlage meiner Zuversicht, und so konnte die Arbeit nicht nur gelingen, sondern zu einer Bereicherung mit viel Freude und Begeisterung, Erkenntnissen und Erfahrungen werden. Dafür danke ich ihm von ganzem Herzen, für immer!

Nanni Kaiser

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort des Herausgebers der Reihe	7
Tabellenverzeichnis.....	17
Abbildungsverzeichnis	19
Teil I Einleitung.....	25
1 Einleitung.....	27
Teil II Theoretischer Hintergrund.....	31
2 Forschungslinien und Diskurse zu Begabung und Hochbegabung.....	33
2.1 Hochbegabung – eine theoretische Annäherung	33
2.1.1 Begabung und Hochbegabung – vielfältige Konstrukte	33
2.1.2 Definitionen von Hochbegabung	34
2.1.3 Hochbegabung: Potenzial oder Leistung?	36
2.1.4 (Hoch-)Begabung, Intelligenz und „Intelligenzen“	37
2.1.5 Hochbegabungsmodelle	39
2.1.6 Mehrdimensionale Hochbegabungsmodelle	40
2.1.6.1 Renzullis Drei-Ringe-Modell	40
2.1.6.2 Mönks und Masons triadisches Interpendenzmodell der Hochbegabung.....	41
2.1.6.3 Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagné	41
2.1.6.4 Das Münchner Hochbegabungsmodell.....	42
2.1.7 Zusammenfassung	46
2.2 Förderung hochbegabter Kinder	46
2.2.1 Erkennen von Hochbegabung	48
2.2.1.1 Indikatoren für Hochbegabung.....	48
2.2.1.2 Pädagogische Diagnostik.....	49
2.2.1.3 Checklisten zum Erkennen hochbegabter Kinder.....	50
2.2.1.4 Nominierungen hochbegabter Kinder	51
2.2.2 Fördermöglichkeiten und Konzepte	52
2.2.2.1 Akzeleration	53
2.2.2.2 Enrichment.....	53
2.2.2.3 Zusammenfassung.....	54
2.2.3 Integration versus Separation	54
2.2.3.1 Integration: Förderung im regulären Klassenverband.....	55
2.2.3.2 Separation: Förderung in besonderen Spezialgruppen, -klassen oder -schulen.....	56
2.2.4 Begabungsfördernde	57
2.2.4.1 Lehrer*innen	57

2.2.4.2	Außerschulische Begabungsfördernde	58
2.2.5	Zusammenfassung	58
2.3	Fortbildungen der Begabungsfördernden.....	59
2.3.1	Professionswissen der Lehrpersonen	60
2.3.2	Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen	61
2.3.3	Anforderungen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Begabungsfördernden.....	62
2.3.4	Inhalte und Themen der Aus- und Fortbildungen von Begabungsfördernden.....	64
2.3.5	Darstellung der aktuellen Fortbildungssituation	68
2.3.6	Zusammenfassung	69
2.4	Handlungskompetenz in der Begabungsförderung.....	69
2.4.1	Professionelle Kompetenz von Begabungsfördernden	70
2.4.2	Handlungskompetenzmodelle.....	73
2.4.2.1	Handlungskompetenzmodell von Hülshoff.....	73
2.4.3	Zusammenfassung	76
3	Hülshoffs Handlungskompetenzmodell – eine Adaption an die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde*r	77
3.1	Persönlichkeitskompetenz	78
3.2	Emotionale Kompetenz.....	80
3.3	Methodenkompetenz.....	84
3.4	Fachkompetenz	93
3.5	Zusammenfassung	100
Teil III	Zielsetzung der Studie und wissenschaftliche Fragestellungen.....	103
4	Forschungsleitende Fragestellungen	105
Teil IV	Methodik	109
5	Methodik	111
5.1	Rahmenbedingungen der Studie	112
5.1.1	Kinderakademie Mannheim.....	112
5.1.2	Hintergründe und Fakten.....	112
5.1.3	Geschäftsführung und Leitungsteam	113
5.1.4	Begabungsfördernde.....	113
5.1.5	Arbeitsgemeinschaften für hochbegabte Grundschulkinder.....	115
5.1.6	Weiterentwicklung der Kinderakademie Mannheim	116
5.1.7	Finanzierung der Kinderakademie Mannheim	116
5.1.8	Teilnehmende der Studie.....	117
5.1.9	Subjektivität der Forschenden	117
5.2	Die Studie im Überblick.....	118
5.3	Erster empirischer Teil: Die Entwicklung, Erhebung und Auswertung des Vorerhebungsinstruments.....	119
5.3.1	Die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2004) als Grundlage der Entwicklung des Online-Fragebogens	119
5.3.1.1	Persönlichkeitskompetenz.....	120

5.3.1.2	Emotionale Kompetenz	121
5.3.1.3	Methodenkompetenz	123
5.3.1.4	Fachkompetenz	125
5.3.1.5	Kommunikative Validierung der theoriegeleiteten Entwicklung der Items	126
5.3.2	Die Entwicklung des Online-Fragebogens	126
5.3.2.1	Die Entwicklung der Items des Fragebogens	128
5.3.2.2	Operationalisierung der Kategorien der adaptierten Kompetenzbereiche: Die Formulierung von Items	129
5.3.2.3	Die kommunikative Validierung des Fragebogens	130
5.3.2.4	Die Fragebogenstruktur	131
5.3.2.5	Die Konzeption als Online-Befragung und der Pretest	134
5.3.3	Die Datenerhebung: Online-Befragung mit Begabungsfördernden	135
5.3.4	Die statistisch-deskriptive Auswertung der Online-Befragung	136
5.3.4.1	Die Datengenerierung und Zuordnung der Items zu den Forschungsfragen	136
5.3.4.2	Die deskriptiv-statistische Auswertung	137
5.3.4.3	Aufbereitung der Befunde für das zweite Erhebungsinstrument, das Leitfadeninterview	139
5.4	Zweiter empirischer Teil	139
5.4.1	Die Entwicklung eines vertiefenden Leitfadeninterviews	139
5.4.1.1	Das leitfadengestützte Expert*inneninterview	139
5.4.1.2	Die Konzeption des Interviewleitfadens	141
5.4.1.3	Der Interviewleitfaden	158
5.4.2	Die Durchführung der Leitfadeninterviews	162
5.4.3	Die Auswertung mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse	162
5.4.3.1	Das Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	163
5.4.3.2	Das methodische Vorgehen bei der Analyse	164
Teil V	Ergebnisdarstellung	181
6	Ergebnisdarstellung	183
6.1	Forschungsmethodischer Verlauf	183
6.2	Forschungsfrage 1: Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz	184
6.2.1	Befunde der Online-Befragung zur Forschungsfrage 1	185
6.2.2	Die Forschungsfrage 1 im Leitfadeninterview	187
6.2.3	Die Forschungsfrage 1.2a: Optimierungsmöglichkeiten	188
6.2.3.1	Befunde zur Forschungsfrage 1.2a	188
6.2.3.2	Inhaltliche Diskussion der Befunde	192
6.2.3.3	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	196
6.2.3.4	Zusammenfassung der Befunde	199
6.2.4	Die Forschungsfrage 1.2b: Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder	200
6.2.4.1	Befunde der Online-Befragung	200
6.2.4.2	Befunde des Leitfadeninterviews	202

6.2.4.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	205
6.2.4.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz.....	206
6.2.4.5	Zusammenfassung der Befunde.....	208
6.2.5	Die Forschungsfrage 1.2c: Erkennen der Wirksamkeit des Förderangebots.....	210
6.2.5.1	Befunde der Online-Befragung	210
6.2.5.2	Befunde des Leitfadeninterviews	211
6.2.5.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	216
6.2.5.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz.....	220
6.2.5.5	Zusammenfassung der Befunde.....	222
6.2.6	Forschungsfrage 1.6a: Was gelingt (weniger gut) im Umgang mit Störungen	225
6.2.6.1	Befunde der Online-Befragung	225
6.2.6.2	Befunde des Leitfadeninterviews	227
6.2.6.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	232
6.2.6.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz.....	233
6.2.6.5	Zusammenfassung der Befunde.....	235
6.2.7	Forschungsfrage 1.6b: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Feedback geben	237
6.2.7.1	Befunde der Online-Befragung	237
6.2.7.2	Befunde des Leitfadeninterviews	240
6.2.7.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	243
6.2.7.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz.....	245
6.2.7.5	Zusammenfassung der Befunde.....	247
6.2.8	Forschungsfrage 1.6c: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Leistung einfordern.....	249
6.2.8.1	Befunde der Online-Befragung	249
6.2.8.2	Befunde des Leitfadeninterviews	250
6.2.8.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	254
6.2.8.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz.....	257
6.2.8.5	Zusammenfassung der Befunde.....	258
6.2.9	Forschungsfrage 1.6d: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Angenehme persönliche Beziehung zum Kind gestalten	261
6.2.9.1	Befunde der Online-Befragung	261
6.2.9.2	Befunde des Leitfadeninterviews	262
6.2.9.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	265
6.2.9.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz.....	266
6.2.9.5	Zusammenfassung der Befunde.....	268
6.2.10	Forschungsfrage 1.6e: Was gelingt? Was gelingt nicht so gut? Forschen und Entdecken ermöglichen	270

6.2.10.1	Befunde der Online-Befragung	270
6.2.10.2	Befunde des Leitfadeninterviews	271
6.2.10.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	274
6.2.10.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	275
6.2.10.5	Zusammenfassung der Befunde	276
6.2.11	Forschungsfrage 1.6f: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Teamfähigkeit der Kinder fördern.....	278
6.2.11.1	Befunde der Online-Befragung	278
6.2.11.2	Befunde des Leitfadeninterviews	279
6.2.11.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	283
6.2.11.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	283
6.2.11.5	Zusammenfassung der Befunde.....	285
6.2.12	Forschungsfrage 1.11: Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder.....	286
6.2.12.1	Befunde der Online-Befragung	286
6.2.12.2	Befunde des Leitfadeninterviews.....	287
6.2.12.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	291
6.2.12.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	292
6.2.12.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	294
6.2.13	Forschungsfrage 1.12: Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen	296
6.2.13.1	Befunde des Leitfadeninterviews	296
6.2.13.2	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	301
6.2.13.3	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	302
6.2.13.4	Zusammenfassung der Befunde.....	304
6.2.14	Forschungsfrage 1.14: Fortbildungsbedarf.....	306
6.2.14.1	Befunde der Online-Befragung	307
6.2.14.2	Befunde des Leitfadeninterviews.....	308
6.2.14.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	312
6.2.14.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	313
6.2.14.5	Zusammenfassung der Befunde.....	314
6.3	Forschungsfrage 2: Verständnis und Haltung von und zur Hochbegabung	316
6.3.1	Befunde der Online-Befragung zur Forschungsfrage 2.....	317
6.3.2	Die Forschungsfrage 2 im Leitfadeninterview	319
6.3.3	Forschungsfrage 2.4: motivationale Orientierungen	320
6.3.3.1	Befunde des Leitfadeninterviews	320
6.3.3.2	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	325
6.3.3.3	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	326
6.3.3.4	Zusammenfassung der Befunde.....	327
6.3.4	Forschungsfrage 2.9: Wahrnehmung von Hochbegabung.....	329
6.3.4.1	Befunde der Online-Befragung	329

6.3.4.2	Befunde des Leitfadeninterviews	331
6.3.4.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	334
6.3.4.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	336
6.3.4.5	Zusammenfassung der Befunde	337
6.3.5	Forschungsfrage 2.10: Verständnis von Hochbegabung	339
6.3.5.1	Befunde der Online-Befragung	339
6.3.5.2	Befunde des Leitfadeninterviews	340
6.3.5.3	Inhaltliche Diskussion der Befunde.....	345
6.3.5.4	Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz	346
6.3.5.5	Zusammenfassung der Befunde	347
Teil VI Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick		351
7	Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick.....	353
7.1	Der Forschungszugang	353
7.2	Das methodische Vorgehen	354
7.3	Die Ergebnisse und ihre Konsequenzen für die adäquate(re) Förderung hochbegabter Kinder.....	355
7.3.1	Ergebnisse	355
7.3.1.1	Persönlichkeitskompetenz.....	355
7.3.1.2	Emotionale Kompetenz	357
7.3.1.3	Methodenkompetenz	359
7.3.1.4	Fachkompetenz	361
7.3.2	Konsequenzen für die adäquate(re) Förderung hochbegabter Kinder....	362
7.3.2.1	Persönlichkeitskompetenz.....	363
7.3.2.2	Emotionale Kompetenz	364
7.3.2.3	Methodenkompetenz	364
7.3.2.4	Fachkompetenz	365
7.3.2.5	Austausch und Hospitationen	365
7.3.2.6	Resümee.....	365
7.4	Kritische Reflexion.....	366
7.5	Ausblick	368
Literaturliste.....		369

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über Hochbegabtenfördermaßnahmen.....	52
Tabelle 2:	Aufgaben und Kompetenzbereiche der Lehrpersonen in der Hochbegabtenförderung	66
Tabelle 3:	Items der Persönlichkeitskompetenz.....	120
Tabelle 4:	Items der emotionalen Kompetenz	122
Tabelle 5:	Items der Methodenkompetenz	124
Tabelle 6:	Items der Fachkompetenz	125
Tabelle 7:	Kategorien der Kompetenzbereiche.....	128
Tabelle 8:	Beispiel der Operationalisierung der Kategorie P1 ‚eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand‘ der Persönlichkeitskompetenz.....	129
Tabelle 9:	Beispiel einer möglichen Itemformulierung der Kategorie P1 ‚eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand‘ der Persönlichkeitskompetenz.....	129
Tabelle 10:	Tabellarische Datenaufbereitung/Forschungsfrage 1/Selbsteinschätzung der Handlungs-kompetenz/B2 P3 b.....	137
Tabelle 11:	Auffälligkeiten, erwartete Antworten und offenen Fragen/ Forschungsfrage 1/Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz/ B2 P3 b	138
Tabelle 12:	Auswertungsergebnisse der Online-Befragung: Offene Fragen sowie mögliche Fragen des Leitfadeninterviews/Forschungsfrage 1/Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz/B2 P3 b	139
Tabelle 13:	Mögliche Leitthemen des Interviewleitfadens, die den Forschungsfragen zugeordnet wurden.....	142
Tabelle 14:	Transkriptionssystem (Auszug) nach Knoblauch (2011).....	165
Tabelle 15:	Zuordnung der Interviewfragen zur Forschungsfrage 1 mit deduktiver Kategorienbildung/Paraphrasierung	167
Tabelle 16:	Beispiele der ersten Zuordnung von Textstellen zur Hauptkategorie ‚Interessen der Kinder‘ (FF1)	168
Tabelle 17:	Auszug von Kodierungen der Hauptkategorie ‚Interessen der Kinder‘ (FF1) mit thematisch ähnlichen Paraphrasierungen.....	170
Tabelle 18:	Auszug von Paraphrasierungen der Kodierungen der Hauptkategorie ‚Interessen der Kinder‘ (FF1), die in der jeweiligen Subkategorie zusammengefasst wurden	169
Tabelle 19:	Kategoriensystem mit Haupt-, Sub- und Subsubkategorien (FF1)	171
Tabelle 20:	Auswertung des Pre-Intercodings im Forschungsseminar (8 Teilnehmer*innen).....	176

Tabelle 21:	Auszug des Kodierleitfadens des Intercodings	177
Tabelle 22:	Auszug aus der Darstellung des Kategoriensystems im Manual des Intercodings	178
Tabelle 23:	Zusammenfassung: Optimierungs-/Verbesserungsbedarf.....	200
Tabelle 24:	Zusammenfassung: Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder	209
Tabelle 25:	Zusammenfassung: Erkennen der Förderwirksamkeit – Aspekte der Handlungskompetenz bezüglich des Erkennens der Förderwirksamkeit	223
Tabelle 26:	Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Umgang mit Störungen“	236
Tabelle 27:	Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Feedback geben“	248
Tabelle 28:	Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Leistung einfordern“	258
Tabelle 29:	Was gelingt? Was gelingt nicht? – „angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten“	268
Tabelle 30:	Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Forschen und Entdecken ermöglichen“	277
Tabelle 31:	Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Teamfähigkeit der Kinder fördern“ ..	285
Tabelle 32:	Wahrnehmung von Frustrationen	294
Tabelle 33:	Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder	305
Tabelle 34:	Fortbildungsbedarf der Begabungsfördernden	315
Tabelle 35:	Motivationale Orientierungen der Begabungsfördernden.....	328
Tabelle 36:	Wahrnehmung der Hochbegabung	338
Tabelle 37:	Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung	348

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Raster zur Klassifikation von Hochbegabungsdefinitionen	39
Abbildung 2:	Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli (1978).....	40
Abbildung 3:	Triadisches Interpendenzmodell der Hochbegabung von Mönks und Mason (1993)	41
Abbildung 4:	Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2008).....	42
Abbildung 5:	Münchener Hochbegabungsmodell von Heller & Perleth.....	43
Abbildung 6:	Adaption des Münchener Hochbegabungsmodells nach Heller und Perleth (2007) durch die Forschungsgruppe Begabtenförderung.....	45
Abbildung 7:	Das Selbst.....	63
Abbildung 8:	Methoden der Stärkung der Selbstkompetenz	64
Abbildung 9:	Kompetenzfacetten nach Klieme et al. (2003)	72
Abbildung 10:	Das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2002).....	74
Abbildung 11:	Die vier Dimensionen der Handlungskompetenz von Hülshoff (2010)	75
Abbildung 12:	Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2002).....	77
Abbildung 13:	Persönlichkeitskompetenz nach Hülshoff (2002).....	78
Abbildung 14:	Adaption der Persönlichkeitskompetenz (1) nach Hülshoff (2002).....	80
Abbildung 15:	Emotionale Kompetenz nach Hülshoff (2002)	80
Abbildung 16:	Emotionale Kompetenz als Set dreier korrespondierender Fähigkeiten.	81
Abbildung 17:	Adaption der emotionalen Kompetenz (1) nach Hülshoff (2002)	84
Abbildung 18:	Methodenkompetenz nach Hülshoff (2002)	85
Abbildung 19:	Vier Grundformen des Unterrichts	85
Abbildung 20:	Flow-Modell nach Csíkszentmihályi (2019).....	88
Abbildung 21:	Adaption der Methodenkompetenz (1) nach Hülshoff (2002)	92
Abbildung 22:	Fachkompetenz nach Hülshoff (2002).....	93
Abbildung 23:	Bereiche des berufsbezogenen Lehrer*innenwissens.....	94
Abbildung 24:	Modell der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften	96
Abbildung 25:	Modell der professionellen Handlungskompetenz im Lehrer*innenberuf.....	97
Abbildung 26:	Adaption der Fachkompetenz (1) nach Hülshoff (2002)	100
Abbildung 27:	Forschungsmethodisches Vorgehen des ersten und zweiten empirischen Teils.....	118
Abbildung 28:	Adaption der Persönlichkeitskompetenz (2) nach Hülshoff (2002).....	120
Abbildung 29:	Adaption der emotionalen Kompetenz (2) nach Hülshoff (2002)	121

Abbildung 30:	Adaption der Methodenkompetenz (2) nach Hülshoff (2002)	123
Abbildung 31:	Adaption der Fachkompetenz (2) nach Hülshoff (2002)	125
Abbildung 32:	Ausschnitt des Fragebogens/Einleitung/ Persönlichkeitskompetenz/Kategorie P1/Frage 5	132
Abbildung 33:	Ausschnitt des Fragebogens/Hauptteil 1/emotionale Kompetenz/ Kategorie E4/Frage 3	133
Abbildung 34:	Ausschnitt des Fragebogens/Hauptteil 2/Methodenkompetenz/ Kategorie M8/Frage 17	133
Abbildung 35:	Ausschnitt des Fragebogens/Schlussenteil/Fachkompetenz/ Kategorie F3/Frage 3	134
Abbildung 36:	Ausschnitt des Fragebogens/Persönlichkeitskompetenz/P1	135
Abbildung 37:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“	138
Abbildung 38:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“	143
Abbildung 39:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind“ auf die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“	144
Abbildung 40:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Individualisierender Unterricht, überwiegend als Einzel- oder Partnerarbeit“ auf die Frage „Welche Unterrichtsmethoden wenden Sie an?“	145
Abbildung 41:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Möglichkeiten zum Forschen und Entdecken sind Bestandteile meiner AG.“ auf die Frage: „Inwieweit beziehen Sie eigenverantwortliches Lernen bei Ihrer Planung und Gestaltung der AG ein?“	146
Abbildung 42:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Regelmäßiges Feedback findet nicht statt.“ auf die Frage: „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“	147
Abbildung 43:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe: „Leistungsorientierung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“	148
Abbildung 44:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe: „Teamfähigkeit“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“	149

Abbildung 45:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe: „Beziehungsgestaltung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“	150
Abbildung 46:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich kann beobachten, wie ein Kind durch Persönlichkeitseigenschaften, wie sich selbst zu beruhigen oder sich selbst zu motivieren, Frustrationen überwinden kann.“ auf die Frage „In welchem Maße können Sie bezüglich der Selbstkompetenz der hochbegabten Kinder zustimmen?“	151
Abbildung 47:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Mit Störungen umzugehen fällt mir schwer.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“	152
Abbildung 48:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern mich.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“	153
Abbildung 49:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe in der Legende auf die Frage „Welche Fortbildungsbereiche würden Sie dabei unterstützen, die Kinder individuell zu fördern?“	154
Abbildung 50:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin bei allen Kindern vom hohen Begabungspotenzial überzeugt.“ auf die Frage „Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder?“	155
Abbildung 51:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich sehe meine Rolle als Beurteiler/in.“ auf die Frage: „Wie sehen Sie Ihre Rolle als AG-Leitung?“	156
Abbildung 52:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich achte bewusst darauf, dem Nachlassen von Interesse und Motivation des Kindes nachzugehen.“ auf die Frage „Inwieweit können Sie folgenden Aussagen bezüglich des einzelnen Kindes Ihrer AG zustimmen?“	157
Abbildung 53:	Aufbau des Interviewleitfadens	158
Abbildung 54:	Darstellung des Forschungsverlaufs	183
Abbildung 55:	Items der Online-Befragung (FF1)	185
Abbildung 56:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich werde den Anforderungen der Hochbegabtenförderung grundsätzlich gerecht.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“	186
Abbildung 57:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind.“ auf die Frage Wie	

	schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“	186
Abbildung 58:	Darstellung der Forschungsfrage 1 im Leitfadeninterview.....	187
Abbildung 59:	Darstellung der Hauptkategorie Verbesserungswürdigkeit/ Optimierungsbedarf – Codings zur Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz.....	189
Abbildung 60:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß aufgrund der Beiträge der Kinder um deren Interessen.“ auf die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“	201
Abbildung 61:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, wie ich meine Planung flexibel den Interessen der Kinder anpassen kann.“ auf die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“	201
Abbildung 62:	Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden.....	203
Abbildung 63:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich habe konkrete Vorstellungen, wie ich die Wirksamkeit meiner Arbeitsgemeinschaft überprüfen kann.“ auf die Frage „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu Ihren methodischen Kenntnissen zu?“	210
Abbildung 64:	Förderwirksamkeit erkennen – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden.....	212
Abbildung 65:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ideenvorschläge der Kinder können mich aus dem Konzept bringen.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG- Situationen ein?“	226
Abbildung 66:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Mit Störungen umzugehen, fällt mir schwer.“ auf die Frage: „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“	226
Abbildung 67:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern mich.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG- Situationen ein?“	227
Abbildung 68:	Was gelingt? Was gelingt nicht? Angemessen mit Störungen umgehen – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden.....	228
Abbildung 69:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich gebe nach der AG jedem Kind ein qualifiziertes Feedback.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“	238

Abbildung 70:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Feedback findet bei mir nach jeder AG gemeinsam mit allen Kindern statt.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“	238
Abbildung 71:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Die Kinder erhalten Feedback auf Nachfrage.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“	239
Abbildung 72:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Regelmäßiges Feedback findet nicht statt.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“	239
Abbildung 73:	Was gelingt? Was gelingt nicht? Feedback geben – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden.....	240
Abbildung 74:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Leistungsorientierung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“	250
Abbildung 75:	Was gelingt? Was gelingt nicht? Leistung einfordern – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden.....	252
Abbildung 76:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Beziehungsgestaltung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“	261
Abbildung 77:	Was gelingt? Was gelingt nicht? Angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden.....	262
Abbildung 78:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Möglichkeiten zum Forschen und Entdecken sind Bestandteile meiner AG.“ auf die Frage „Inwieweit beziehen Sie eigenverantwortliches Lernen bei Ihrer Planung und Gestaltung der AG ein?“ (C05E3; n = 30).....	271
Abbildung 79:	Was gelingt? Was gelingt nicht? Forschen und Entdecken ermöglichen – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden.....	272
Abbildung 80:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Teamfähigkeit“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“	279
Abbildung 81:	Was gelingt? Was gelingt nicht? Teamfähigkeit der Kinder fördern – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden	280
Abbildung 82:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich kann beobachten, wie ein Kind durch Persönlichkeitseigenschaften wie sich selbst beruhigen oder wie sich selbst motivieren Frustrationen überwinden kann.“ auf die Frage „In welchem Maße können Sie bezüglich der Selbstkompetenz der hochbegabten Kinder zustimmen?“	287

Abbildung 83:	Wahrnehmung von Frustrationen.....	288
Abbildung 84:	Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder	296
Abbildung 85:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich wünsche mir Fortbildungen über folgenden Themenbereich: Hochbegabtenforschung allgemein.“ auf die Frage „In welchen Bereichen würden Sie für sich selbst Fortbildungen wünschen?“	307
Abbildung 86:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Anwendung von Instrumenten der individuellen Förderung“ auf die Frage „Welche Fortbildungsbereiche würden Sie dabei unterstützen, die Kinder individuell zu fördern?“	308
Abbildung 87:	Selbsteingeschätzter Fortbildungsbedarf der Begabungsfördernden....	309
Abbildung 88:	Items der Online-Befragung zur Forschungsfrage 2 (FF2)	317
Abbildung 89:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin motiviert, weil ich die Arbeit mit ihnen als Herausforderung empfinde.“ auf die Frage „Was motiviert Sie, hochbegabte Kinder zu fördern?“	318
Abbildung 90:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin motiviert, weil ich viel Fachwissen aus meiner Domäne weitergeben kann.“ auf die Frage „Was motiviert Sie, hochbegabte Kinder zu fördern?“	318
Abbildung 91:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin motiviert, weil ich mich das Thema Hochbegabung interessiert.“ auf die Frage „Was motiviert Sie, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (.....	318
Abbildung 92:	Darstellung der Forschungsfrage 2.....	320
Abbildung 93:	Bereiche motivationaler Orientierungen der Begabungsfördernden	321
Abbildung 94:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Hochbegabung ist für mich verknüpft mit Interesse.“ auf die Frage „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der Hochbegabung zu?“	330
Abbildung 95:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Hochbegabung ist für mich verknüpft mit Ausdauer.“ auf die Frage „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der Hochbegabung zu?“	330
Abbildung 96:	Wahrnehmung der Hochbegabung der Kinder	331
Abbildung 97:	Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin bei allen Kindern vom hohen Begabungspotenzial überzeugt.“ auf die Frage „Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder?“	340
Abbildung 98:	Verständnis von Hochbegabung.....	341

Teil I

Einleitung

1 Einleitung

Mit dem Beschluss einer Förderstrategie für leistungsstarke Schüler*innen vom 11.06.2015 stellt die Kultusministerkonferenz (KMK) die Begabungsförderung als Aufgabenverpflichtung der Lehrkräfte differenziert dar und thematisiert zahlreiche Möglichkeiten der Begabungsidentifikation und -förderung. Als pädagogische Zielsetzung der Förderstrategie steht neben Diagnostik, Beratung und begabungsfördernden Lernumgebungen die Individualisierung des Unterrichts: „Die Individualisierung von Lernprozessen bedeutet, für alle Schülerinnen und Schüler Lernbedingungen zu schaffen, die ihnen eine optimale Entfaltung ihrer Potenziale ermöglichen und ihnen die ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung vermitteln“ (KMK 2015a, S. 3). Weiter heißt es in einer Empfehlung der KMK (2016, S. 111): „Die pädagogische Diagnostik, die darauf aufbauende Beratung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen (...) gehören zu den Aufgaben der Grundschule.“ Im Bildungsplan Baden-Württemberg (2016) wird darüber hinaus postuliert, dass die Grundschule die *Verpflichtung* hat, den unterschiedlichsten Voraussetzungen und den verschiedenen Begabungen mit auf die*den einzelne*n abgestimmten Fördermaßnahmen zu begegnen.

Der in diesem Kontext relevante Artikel 11 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg (1953, S. 116) führt zudem aus: „Jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage [hat; N.R.] das Recht auf eine seiner Begabung entsprechenden Erziehung und Ausbildung“. Die Erfüllung dieses verfassungsmäßigen Auftrags beinhaltet selbstverständlich nicht nur die Berücksichtigung der Chancengleichheit von sozial benachteiligten Kindern und von Kindern mit defizitären Lernbereichen, sondern gilt ebenso für begabte und hochbegabte Schüler*innen. Das Erkennen, Akzeptieren und Fördern von hochbegabten Schüler*innen ist dementsprechend Teil der pädagogischen Verantwortung, die ein professionelles Handeln voraussetzt. In diesem Sinne beinhaltet eine *Schule für alle* aber auch den Aufbau eines schulischen Profils in der Begabtenförderung, basierend auf einem gemeinsamen Grundverständnis von inklusiver Begabtenförderung und individueller Förderung (Steenbuck, Quitmann & Esser 2011).

Demzufolge sind mit dem Artikel 11 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg sowie dem Beschluss einer Förderstrategie für leistungsstarke Schüler*innen der KMK (2015b) zum einen die formal-rechtlichen Voraussetzungen gegeben, auf einer pädagogisch legitimen Basis den Fokus auch auf besonders begabte und hochbegabte Kinder zu richten. Und zum anderen wird die Verpflichtung formuliert, die Entfaltung und Umsetzung des Begabungspotenzials der Kinder aktiv zu unterstützen. Die Interessen und Fähigkeiten des Kindes stehen somit einmal mehr im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns (Behrensen & Solzbacher 2016), woraus zu schließen ist, dass der Blick auf das

einzelne, auch potenziell hochbegabte Kind mit seinen je „spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnissen, -wegen, -zielen und -möglichkeiten“ (Solzbacher et al. 2012, S. 31) die Grundlage und zum Teil die Voraussetzung seiner erfolgreichen Potenzial- und damit auch Persönlichkeitsentwicklung ist. Darüber hinaus stellt die außerschulische Zusatzförderung, zum Beispiel an Kinderakademien, für die individuellen schulischen Begabungen eine gute Ergänzung dar und hat schon immer eine große Rolle gespielt. Denn Förderangebote mit außerschulischen Themen nehmen die Interessen der hochbegabten Kinder auf und haben zum Ziel, ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich in ihrem eigenen Profil weiterzuentwickeln.

Zu Recht schließen sich hier jedoch die folgenden Fragen an: Kann man jedem Kind gerecht werden? Ist die Wahrnehmung der besonderen Profile, des Potenzials der Kinder, ihrer Interessen und Bedürfnisse, die sensible Begleitung und Beratung, die aufmerksame Beobachtung der Entwicklungsprozesse bei jedem einzelnen Kind überhaupt möglich?

Problemstellung

Die Aufgabenverpflichtung der individuellen Förderung stellt die Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Alltag vor große Herausforderungen, insbesondere in Bezug auf hochbegabte Kinder (Rott 2017). Die individuelle Förderung kann zum einen durch die Vielzahl der einzelnen Begabungs- und Persönlichkeitsprofile der Kinder sowie deren unterschiedlichen sozialen Ausprägungen für viele Pädagog*innen ein Problem darstellen. Zum anderen trägt die Ressourcenorientierung zur Komplexität des pädagogischen Geschehens bei und es fehlen immer noch erprobte Konzepte sowie eine qualifizierte systemische Aus- und Fortbildung von Begabungsfördernden im Primarbereich (Solzbacher, Schwer & Doll 2012).

Aus dieser Problemstellung erwachsen vielfältige, grundsätzliche Fragestellungen: Über welche Kompetenzen müssen Begabungsfördernde verfügen, um die Entfaltung und Umsetzung des Begabungspotenzials und die Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder im Rahmen einer Zusatzförderung aktiv zu unterstützen und ihre individuelle Förderung zu realisieren? Wie setzen sie sich mit den Ressourcen und Begabungen eines jeden Kindes auseinander? Welche Kompetenzen müssen Begabungsfördernde mitbringen, um gelingendes Lernen und eine positive Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder zu ermöglichen?

Eine der zentralen Dimensionen ist in diesem Zusammenhang die Handlungskompetenz der Lehrpersonen, denn professionelle Förderung von hochbegabten Kindern, z.B. an Kinderakademien, erfordert kompetentes Handeln der pädagogischen Kräfte. Was jedoch versteht man nun unter kompetentem Handeln, unter Handlungskompetenz? Wie schätzen die Begabungsfördernden selbst ihre Handlungskompetenz ein? Inwieweit sind sie in der Lage, die Lernstrategien, Denkmuster, Interessen und die Motivationslage der hochbegabten Grundschulkinder in der Gestaltung der Lernumgebungen zu berücksichtigen?

Wenn diesen Fragestellungen im Folgenden nachgegangen wird, wird ein besonderer Blick auch auf das individuelle und selbstgesteuerte Lernen gerichtet. Untersucht wird, inwieweit das Lernen unter Berücksichtigung der spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten von der Lehrkraft unterstützt wird.

Zielsetzung

Die vorliegende Studie setzt sich mit den Möglichkeiten und Herausforderungen, aber auch den Grenzen der begabungsfördernden Handlungskompetenz von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Planung und Gestaltung von Lernumgebungen im naturwissenschaftlichen, geisteswissenschaftlichen und kreativ-musischen Bereich am Beispiel einer Kinderakademie auseinander. Sie macht es sich daher zur Aufgabe, auf der Grundlage des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2004), Ausprägungen von Aspekten der Handlungskompetenz in Bezug auf die personelle, emotionale, methodische und fachliche Kompetenz auf der Basis der Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden zu beleuchten, zu diskutieren sowie Fortbildungsbedarfe aufzuzeigen. Dabei steht forschungsleitend folgende Frage im Mittelpunkt der Studie: *Wie schätzen die Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften selbst ihre Handlungskompetenz im Zusammenhang mit der Gestaltung von ausgewählten Lernumgebungen für hochbegabte Grundschulkinder ein?*

Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Herausforderungen sowie den Grenzen der Handlungskompetenzen von Begabungsfördernden bergen bei der weiteren Auswertung zudem weitere zentrale Fragestellungen: Welches sind fördernde oder hemmende Faktoren und welcher Bedarf an Unterstützungsmodulen wird von den Begabungsfördernden formuliert?

Die Ergebnisse der Studie sollen Grundlage der Entwicklung von Fortbildungsangeboten sein und zu einer Professionalisierung der Begabungsfördernden sowohl im Kontext der Zusatzförderung als auch in der inklusiven Begabungsförderung beitragen.

Rahmenbedingungen

Die Studie fand an der Kinderakademie Mannheim statt. Sie ist eine gemeinsame Einrichtung des Landes Baden-Württemberg und der Stadt Mannheim zur Förderung nachweislich hochbegabter Grundschulkinder.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit der *theoretischen Rahmung* und nimmt in Bezug auf die Handlungskompetenz von Begabungsfördernden Themen auf und zeichnet in Forschungslinien und Diskursen der Studie zugrunde liegende Relevanzen nach. Die Auseinandersetzung mit dem Begabungsdiskurs ermöglicht zum einen die Einordnung des Forschungsgegenstandes in den aktuellen Forschungskontext und bietet zum anderen den theoretischen Hintergrund hinsichtlich bestehender Förderstrukturen von hochbegabten Kindern. Zunächst wird die Struktur der Fördermaßnahmen am Beispiel einer Kinderakademie skiz-

ziert und es werden die Klient*innen der Begabungsfördernden vorgestellt. Darauf folgt in diesem Zusammenhang eine Darlegung der bestehenden Professionalisierungsmöglichkeiten hinsichtlich von qualifizierten Fortbildungen zur Förderung hochbegabter Kinder.

Den Schwerpunkt der theoretischen Rahmung bildet die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2004) auf die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde*r. Im Folgenden werden die theoretischen Hintergründe der personellen, emotionalen, methodischen und fachlichen Kompetenz detailliert dargestellt. Dabei rücken hinsichtlich der *personellen Kompetenz* das Rollenverständnis und die Vorbildfunktion der Begabungsfördernden in den Mittelpunkt der Betrachtung. Bei der *emotionalen Kompetenz* steht das pädagogische Gespür im Umgang mit dem hochbegabten Kind im Vordergrund. Mit der Darlegung der *methodischen Kompetenz* der Begabungsfördernden zeigt sich ihr Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen und wie die Arbeitsprozesse gestaltet und angepasst werden können. Die *fachliche Kompetenz* der Begabungsfördernden wird unter zwei Aspekten in den Fokus genommen. Zum einen werden Kenntnisse über die Besonderheiten hochbegabter Kinder und zum anderen das dazu benötigte Fachwissen genauer betrachtet und diskutiert.

Es folgt eine Darlegung der *forschungsleitenden Fragen*, um die Zielsetzung transparent aufzuzeigen.

Im *empirischen Teil* der Arbeit werden die methodologischen Grundlagen und das methodische Vorgehen bei der Erhebung beschrieben sowie der Kontext der Studie, welche die Umsetzung der Förderung hochbegabter Kinder in Institutionen am Beispiel der Kinderakademie Mannheim thematisiert. Um die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden näher betrachten zu können, wurden zwei Datenerhebungsinstrumente entwickelt. Zum einen eine Online-Befragung, in der wesentliche Aspekte der Handlungskompetenz der Lehrpersonen auf der Grundlage der Selbsteinschätzung angesprochen werden, und zum anderen ein Leitfadeninterview, das auf der Grundlage der statistisch-deskriptiven Auswertungen der Online-Befragung Tendenzen, Auffälligkeiten und offene Fragen aufnimmt und in Gruppeninterviews genauer hinterfragt. Ziel des Einsatzes der Instrumentarien war es, das selbsteingeschätzte Professionswissen, die Haltung sowie die Einstellung zur Hochbegabung der Begabungsfördernden profiliert darzustellen. Das zu diesem Zweck strukturierte Leitfadeninterview wird mit der Entwicklung des Leitfadens, seiner Validierung sowie der Datenerhebung beschrieben und transparent dargelegt, um der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sowie der Güte empirischer Forschung gerecht zu werden.

Die Präsentation der Ergebnisse steht in den nun folgenden Kapiteln im Mittelpunkt der Ausführungen. Orientierend an den forschungsleitenden Fragen werden sie dargestellt, zusammengefasst und diskutiert. In einem Fazit, innerhalb dessen die Forschungsergebnisse in den Forschungsdiskurs eingeordnet werden, werden Schlussfolgerungen für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten gezogen und in einem Ausblick abgebildet.

Teil II

Theoretischer Hintergrund

2 Forschungslinien und Diskurse zu Begabung und Hochbegabung

Die Förderung von begabten und hochbegabten Kindern wird zentral von der Frage bestimmt, wie Begabung und Hochbegabung zu definieren sind. Für Begabungsfördernde und Lehrpersonen in den Schulen ist diese Frage nicht leicht zu beantworten, zumal das Verständnis und die Definition von Begabung und Hochbegabung bedeutenden Einfluss auf die Nominierungen der Schüler*innen sowie auf das Fördergeschehen haben. In diesem theoretischen Teil der Arbeit werden die Konstrukte Begabung und Hochbegabung deshalb eingegrenzt, dargestellt und klarer umrissen. Dabei wird deutlich werden, dass zentrale Fragen zum Thema „Potenzial oder Leistung?“ im wissenschaftlichen Diskurs nicht abschließend geklärt sind. Diesbezüglich werden das Fähigkeitspotenzial, die Intelligenz und ihre Erfassung, aus vielen Perspektiven beleuchtet, mit einem kurzen historischen Abriss beschrieben und die Expertise als sichtbare Leistung dargestellt. Für das Konstrukt Hochbegabung gibt es sowohl eindimensionale als auch mehrdimensionale Sichtweisen, die sich in vielschichtigen Hochbegabungsmodellen widerspiegeln. Diese werden auf der Grundlage von Klassifikationen von Hochbegabungsdefinitionen beschrieben, wobei beispielhaft das Münchner Hochbegabungsmodell als weltweit bedeutendstes näher betrachtet wird sowie Weiterentwicklungen unter pädagogischen Gesichtspunkten aufgezeigt werden.

Für Begabungsfördernde stellen sich bei der Diskussion über Hochbegabung eine Reihe von Fragen: Wie kann man Begabung oder Hochbegabung definieren? Stimmt die Deklination: „Begabt, begabter – hochbegabt?“ Sucht man das Potenzial des Kindes oder seine Leistungsfähigkeit? Welche Kriterien folgern Hochbegabung? Gibt es Definitionen zu Intelligenz und Intelligenzen? Welche Hochbegabungsmodelle gibt es und welche Bedeutung haben sie im wissenschaftlichen Diskurs?

2.1 Hochbegabung – eine theoretische Annäherung

2.1.1 Begabung und Hochbegabung – vielfältige Konstrukte

Gegenstand der Studie ist die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz von Begabungsfördernden im Kontext von Förderangeboten für intellektuell hochbegabte Kinder. Um sich diesem Gegenstand adäquat zu nähern, sind zunächst zwei Fragen zu stellen: Was ist Hochbegabung überhaupt? Was ist das aktuelle Verständnis von Begabung, Hochbegabung und Intelligenz?

Betrachtet man mehrere hochbegabte Kinder der gleichen Altersstufe, dann ist festzustellen, dass alle sehr unterschiedlich sind. Zum einen unterscheiden sie sich – wie alle

Kinder – in ihren Persönlichkeitsprofilen sowie in ihrer sozialen Ausprägung, zum anderen in ihrem schulischen (Leistungs-)Verhalten (Preckel & Vock 2013). Es ist davon auszugehen, dass diese Heterogenität von den Lehrkräften grundsätzlich erfordert, das Profil jedes Kindes zu erfassen, es individuell mit seinen Besonderheiten anzunehmen und die eigenen Handlungskompetenzen danach auszurichten. Dies gilt auch für begabte und hochbegabte Kinder und insbesondere für Begabungsfördernde im Rahmen der qualifizierten Zusatzförderung.

Auf die Frage, was Begabung bzw. Hochbegabung ist, gibt es vielfältige und zahlreiche Antworten, auch gab es noch nie so viele Definitionen von Hochbegabung wie heute. Begabung bezeichnet allgemein verschiedenste Fähigkeitspotenziale, Hochbegabung entsprechend ein extrem hochausgebildetes Fähigkeitspotenzial (ebd.). Zudem wird der Hochbegabungsbegriff sehr unterschiedlich verwendet. Ziegler (2008, S. 14) und auch Rost (2008, S. 5) sprechen von einem „babylonischen Sprachgewirr“.¹ Und Stapf (2010, S. 16 ff.) weist darauf hin, dass die „wirre Fülle von Meinungen (...) zu stark kontroversen Standpunkten, Missverständnissen, zu vielfältigen Interpretationen und Befunden“ führt. Hinzu kommt ein weiterer allgemeiner Aspekt hinsichtlich des Verständnisses von Hochbegabung, der die definitorische Uneinigkeit noch verstärkt: Implizite Theorien wie Vorurteile, Mythen und Alltagstheorien, gesellschaftliche Werte und Traditionen sowie politische Interessensleitungen prägen sehr unterschiedliche Überzeugungen und Vorstellungen (Behrensen & Solzbacher 2016; Preckel & Vock 2013). Darüber hinaus sind in Bezug auf pädagogisches Handeln das Bewusstsein der eigenen Rolle und die professionelle Haltung prägende Einflussfaktoren auf das Verständnis von Hochbegabung, unter anderem auch oder gerade bei Begabungsfördernden.

2.1.2 Definitionen von Hochbegabung

Im Folgenden werden ausgewählte Definitionen von Hochbegabung dargestellt und näher betrachtet. Im Vordergrund steht dabei die intellektuelle Hochbegabung. Anzumerken ist vorab, dass „Begabung“ und „Hochbegabung“ wissenschaftliche Konstrukte darstellen, um außergewöhnliche Leistungen erklären zu können (Behrensen & Solzbacher 2016; Preckel & Vock 2013).

Rost (2008, S. 9) definiert Hochbegabung im Sinne einer breit angelegten intellektuellen Potenz:

„Hochbegabt ist demnach, wer sich schnell Wissen über Sachverhalte und Problemlösungsstrategien aneignen kann, dieses Wissen in unterschiedlichen Situationen für unterschiedliche Problemlösungen effektiv nutzt, rasch aus seinen dabei gemachten Erfahrungen lernt und

¹ In Deutschland benutzen Autor*innen sogar innerhalb einer Publikation Begriffe wie beispielsweise Begabung, Talent oder „besondere Begabung“, Spitzenbegabung u.a. ohne weitere Erklärung als Synonyme (Behrensen & Solzbacher 2016; Rost 2008).

erkennt, auf welche neuen Situationen bzw. Probleme er seine gewonnenen Erkenntnisse übertragen kann und auf welche nicht.“

Dabei legt er auch den Kennwert für die Attribute „schnell“, „effektiv“, und „rasch“ fest, denn diesen entsprechen ihm zufolge Kinder und Jugendliche, die in der intellektuellen Leistungsfähigkeit zu den besten zwei Prozent ihrer Altersgruppe zählen. Auf Rosts (2008, S. 6f) Definition von intellektueller Hochbegabung, die er als sehr hohe „Ausprägung der allgemeinen Intelligenz im Sinne des Spearmanschen (1927) Generalfaktors „g“ betrachtet, gründet das Auswahlverfahren der Kinderakademie, an der die Studie durchgeführt wurde. Dieser Faktor kommt auch in der Definition von Stapf (2010, S. 23) zum Ausdruck, welche unter intellektueller Hochbegabung „eine sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz (des g-Faktors) (...) [versteht, N.R.], die als individuelle Disposition einem derart Begabten gestattet, geistige Hochleistungen zu erbringen.“ Sie ergänzt die Definition mit jeweils hinzu kommenden verschiedenen Intelligenzfaktoren, wie beispielsweise verbale, räumlich-abstrakte und mathematische, deren Ausmaße unterschiedlich ausgeprägt sein können. Personen mit den höchsten Intelligenzgraden bezeichnet sie als hochbegabt (die oberen 2 bis 3 % der normalverteilten Intelligenztestwerte, Prozentrang ab 97).

Für Preckel und Vock (2013, S. 13) kennzeichnet die intellektuelle Hochbegabung „ein extrem hoch ausgeprägtes leistungsbezogenes Potenzial für Informationsverarbeitung, Lernen und Wissensaneignung, abstraktes Denken sowie Problemlösen (entweder generell oder auch in einer bestimmten Domäne)“. Sie beziehen die intellektuelle Hochbegabung auf viele Aspekte des Lebens, da in fast allen Lebensbereichen Denken oder Problemlösen eine Rolle spiele. Bezugnehmend auf den Marland-Report weisen die Autorinnen auf sechs verschiedene Bereiche hin, die sich auf unterschiedliche Aktionsfelder des Hochbegabungsbegriffs beziehen: allgemeiner Intellekt, spezifische akademische Fähigkeiten, Führungsfähigkeit, bildnerische und darstellende Künste und Psychomotorik.

Behrensen und Solzbacher (2016, S. 22 ff.) nehmen hingegen wie folgt Stellung: „Hochbegabung wird heute als geistige Disposition oder als individuelles Fähigkeitspotenzial zur möglichen Erbringung ausgezeichneter Leistungen oder herausragender Werke verstanden“. Darüber hinaus stellen sie „Begabung als pädagogischen Begriff“ (ebd., S. 31) dar und richten ihre Aufmerksamkeit auf das ganzheitliche Verstehen des Menschen. Sie greifen dabei die Forderung des Pädagogen Roths (1952) auf, der mit seinem *pädagogischen Begabungsbegriff* für ein Förderkonzept in einem Lehr-/Lern-Arrangement plädierte, das das aktive *Begaben* und weniger die Begabungsressourcen in den Mittelpunkt stellte. Demzufolge postulieren sie einen integral-dynamischen Begabungsbegriff und somit eine Verlagerung auf den Prozess der Begabungsentfaltung, insbesondere im Kontext der individuellen inklusiven Begabungsförderung.

Die beispielhaft aufgeführten Definitionen spiegeln das Verständnis bezüglich des geistigen Potenzials eines Menschen, das allgemein als Begabung bzw. Hochbegabung

bezeichnet wird, wider. Hochbegabung wird zum einen mit einer breit angelegten „individuellen Potenz“ (Rost 2008), zum anderen als eine sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz bezeichnet (Stapf 2010), die grundsätzlich mit Intelligenztests ermittelt werden kann. Demgegenüber stehen Definitionen, die von einem „leistungsbezogenen Potenzial“ (Preckel & Vock 2013) oder von einem „individuellen Fähigkeitspotenzial“ (Behrensen & Solzbacher 2016) sprechen.

Als zentrale Aussage von Hoyer, Weigand und Müller-Oppliger (2013, S. 72) ist zu werten, dass „die enge Anbindung von Hochbegabung an die Intelligenz im internationalen Wissenschaftsdiskurs mit Ausnahme einiger weniger Positionen nicht mehr vertreten [wird, N.K.]“. Der daraus entstandene wissenschaftliche Diskurs führte zu einer Reihe von Modellen, die Begabung bzw. Hochbegabung multidimensional und dynamisch beschreiben und neben kognitiven Leistungen auch Fähigkeitsbereiche einbeziehen. Behrensen und Solzbacher (2016, S. 28) stellen darüber hinaus Hochbegabung im schulischen Kontext wie folgt dar:

„Hochbegabung wird einerseits als anlagebedingtes, immer zu vermutendes und von Umweltbedingungen beeinflusstes Potenzial verstanden. Andererseits ist dieses Potenzial von den komplexen Dimensionen des individuellen Bildungsprozesses nicht zu trennen. Pädagogisches Handeln ist deswegen von zentraler Bedeutung für die Begabungsentwicklung.“

Eine allgemeingültige Definition intellektueller Hochbegabung konnte sich jedoch bis heute nicht etablieren. Im Gegenteil, der Hochbegabungsbegriff erfährt ein sehr differentes Begriffsverständnis (Behrensen & Solzbacher 2016), welches zu einer Vielzahl verschiedener Konzeptionen führt, die auf dem Konstrukt der intellektuellen Hochbegabung, einem nicht direkt beobachtbaren theoretischen Begriff, beruhen. Daher wird der Blick auf Leistungssituationen gelenkt, wobei die Relevanz bezüglich der intellektuellen Hochbegabung nicht abschließend festgelegt werden kann (Preckel & Vock 2013).

2.1.3 Hochbegabung: Potenzial oder Leistung?

Die Zuschreibung „hochbegabt“ sagt zunächst nichts darüber aus, ob es sich um ein *extrem hohes Potenzial* oder um eine sichtbare, bereits präsentierte *außergewöhnliche Leistung* handelt. Preckel und Baudson (2013) sprechen dementsprechend von Performanz- bzw. Kompetenzdefinitionen, die sich dahingegen unterscheiden, welche Indikatoren für Hochbegabung als gültig anerkannt werden. Zuordnen lassen sich zum einen die bereits entwickelte Leistungsexzellenz und zum anderen das Potenzial für Leistungsexzellenz.

Betrachten wir das Potenzial etwas näher, dann wird von einigen wenigen Hochbegabungsforscher*innen die Ansicht vertreten, dass eine hohe Begabung nichts anderes sei als eine hohe Intelligenz. Auf dieser Definitionsgrundlage ist ein Intelligenzquotient von mindestens 130 erforderlich, um von Hochbegabung sprechen zu können. Diese Überzeugung dominiert beispielsweise unter Praktiker*innen oder Bildungspolitiker*innen. Aber auch Wissenschaftler*innen wie beispielsweise Rost (2008, S. 17) postulieren vehem-

ment die Orientierung am Potenzial als Indikator der Hochbegabung: „Theorie und Praxis der Identifikation von intellektuell Hochbegabten tun gut daran, sich an der bewährten allgemeinen Intelligenz ‚g‘ zu orientieren“. Er sieht nach wie vor die Intelligenz als Kernvariable des Konstrukts Hochbegabung. Und auch dem Münchner Hochbegabungsmodell (Heller & Perleth 2007) werden, von Ziegler (2008) bemängelt, Intelligenztestungen zugrunde gelegt, um beispielsweise intellektuelle Fähigkeiten mit IQ-Tests zu erfassen.

Daneben steht als Kernaussage die leistungsorientierte Definition von Hochbegabung. Sie schreibt der*dem Hochleistenden, beispielsweise bei einer Bestenauslese, eine Hochbegabung zu. Nachgewiesen wurde allerdings in der Marburger Studie, dass nur etwas 15 % der Spitzenschüler*innen nach dem IQ-Kriterium von 130 hochbegabt waren, denn sie verfügten durchschnittlich über einen IQ von lediglich 117. Ein schlagendes Argument aus der Sicht von Rost (2000), der – wie bereits dargestellt – sich für die Intelligenzorientierung ausspricht ².

2.1.4 (Hoch-)Begabung, Intelligenz und „Intelligenzen“

Die iPEGE-Expert*innengruppe³ (2009, S. 18) postuliert zur Intelligenz:

„Zu den leistungsbezogenen Merkmalen eines Individuums gehört die Intelligenz, verstanden als allgemeine Denk- und Lernfähigkeit – mit unterschiedlichen individuellen Ausprägungen (...). Die genaue Natur der Intelligenz ist unklar; jedenfalls wird Intelligenz durch die Geschwindigkeit, Sicherheit, Effektivität und Effizienz mentaler Tätigkeiten definiert.“

Ein Blick zurück in die Historie zeigt den Zusammenhang zwischen Begabung und Intelligenz. So wurde Anfang des letzten Jahrhunderts ein Testverfahren entwickelt, das zum Ziel hatte, das Intelligenzalter von Kindern festzulegen. Dem Verständnis der Intelligenz als umfassendes Denkvermögen schloss sich die Entwicklung der statistischen Maßeinheit „IQ“, dem Intelligenzquotienten, an (Stern 1912, 1926; Terman 1916). Wer zu den intelligentesten ein bis fünf Prozent seiner Altersgruppe gehörte, galt als hochbegabt. Diese Intelligenz- oder IQ-Definition (Preckel & Baudson 2013) findet auch heute noch Eingang in Forschung und Praxis, und bis heute gelten Personen mit einem IQ von mehr als 130 als hochbegabt.⁴

² *Exkurs:* Aus einer anderen Perspektive nähert sich die Expertiseforschung der Hochbegabung. Als Forschungsgegenstand dienen Personen, die bereits herausragende, sichtbare Leistungen erbracht haben und hinsichtlich ihrer Charakteristika sowie ihrer prototypischen Lernwege zur Leistungsexzellenz untersucht werden. Hier stehen also die Befähigungs- und Lernprozesse zur Leistungsexzellenz im Mittelpunkt der Betrachtung. Hingewiesen sei hier auf das Aktiotop-Modell von Albert Ziegler (2008).

³ iPEGE: International Panel of Experts for Gifted Education

⁴ Die Ausführungen bieten lediglich Ausschnitte des großumrissenen Themas der Intelligenzforschung, beispielhaft siehe hierzu: Heller 2001; Preckel & Brüll 2008; Preckel & Vock 2013; Rost 2008; Weinert 2000; Ziegler 2008.

Die in den 1950er-Jahren etablierten Testverfahren wie beispielsweise der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK) wurden weiterentwickelt und finden in überarbeiteter Form bis heute Anwendung (Behrensen & Solzbacher 2016). Dennoch können diese Testverfahren lediglich eine erste Orientierung darstellen und schon Stern (1912) mahnte an, dass man die Testergebnisse nicht überschätzen dürfe, sie seien höchstens eine erste Orientierung.

Andererseits wurde der Begriff der Hochbegabung durch die Entwicklung und breite Anwendung von Intelligenztests für diejenigen geschärft, deren IQ deutlich über dem ihrer Altersgruppe lag. Aus dieser Perspektive kann mit Rost (1993) Hochbegabung als überdurchschnittliche Intelligenz definiert und mit ihr gleichgesetzt werden (vgl. dazu auch Behrensen & Solzbacher 2016; Heller 1976; Vock, Preckel & Holling 2007; Preckel & Vock 2013; Stern 2012).

Untersuchungen von Weinert (2000) zeigen jedoch, dass herausragende kognitive Leistungen nicht nur gute Denkfähigkeiten, sondern auch reichhaltiges komplexes Wissen erfordern. Danach kommt es nicht nur auf den kognitiven Ausgangswert an, sondern auf eine Vielzahl von weiteren Faktoren wie beispielsweise Vorwissen, Qualität und Quantität der Informationsverarbeitung oder Schnelligkeit und Abstraktionsniveau. Woraus Weinert schlussfolgert, dass es einfache, theoretische Modelle ebenso wenig wie eindeutige Folgerungen für das pädagogische Handeln gibt.

Gardner (2002) erweitert das „Intelligenz-Konzept“ um die sogenannten „multiplen Intelligenzen“. Er definiert Intelligenz als „Fähigkeit, Probleme zu lösen und neue Produkte zu schaffen, die in einem oder in mehreren kulturellen Zusammenhängen wertgeschätzt werden“ (ebd., S. 79). Darüber hinaus identifiziert er acht unabhängige Fähigkeitsbereiche, die er *Intelligenzen* nennt und als Aspekte von Begabung versteht: Linguistische, logisch-mathematische, visuell-räumliche und musikalische Intelligenz sowie körperlich-kinästhetische, intrapersonale, interpersonale und naturalistische Intelligenz (ebd.). Angemahnt wird von Kritiker*innen jedoch die fehlende Wissenschaftlichkeit seiner Überlegungen. Sie bemängeln, dass seine Intelligenzen nicht oder zu wenig empirisch abgesichert seien. Dennoch erfreut sich Gardner im Hinblick auf seine Forderungen großer Beliebtheit und die Förderorientierung findet im alltäglichen pädagogischen Geschehen vor allem hinsichtlich der Individualisierung Beachtung.

Die Auffassung, wonach die Wortwahl *ein hochbegabtes Kind* als „Kurzbezug für ein Kind mit hohem Intelligenzquotienten“ (Torrance 1982, S. 44) gilt, wird heute nur noch vereinzelt vertreten.⁵ Die synonyme Verwendung beider Begriffe ist im Alltagsgeschehen jedoch immer noch sowohl in bildungspolitischen Zusammenhängen als auch in Publikationen weit verbreitet (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger 2013).

⁵ Siehe auch Kapitel 2.1.2.

2.1.5 Hochbegabungsmodelle

Während man lange Zeit davon ausging, dass Begabungen angeboren sind und sich weitgehend unabhängig von Umwelteinflüssen ausbilden, besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass Begabungen eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für individuell erreichbare Leistungen sind. Diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass Wissenschaftler*innen sich verstärkt mit der Frage auseinandergesetzt haben, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit ein Mensch seine hohen Begabungen in sichtbare Leistungen umsetzen kann. Verschiedene Wissenschaftler*innen haben diese Wechselwirkungsprozesse in Modellen veranschaulicht.

Preckel und Vock (2013) bspw. stellen die intellektuelle Hochbegabung⁶ als ein offenes Konstrukt dar und bilden die vorhandenen Definitionen und Modelle in einem Raster ab.

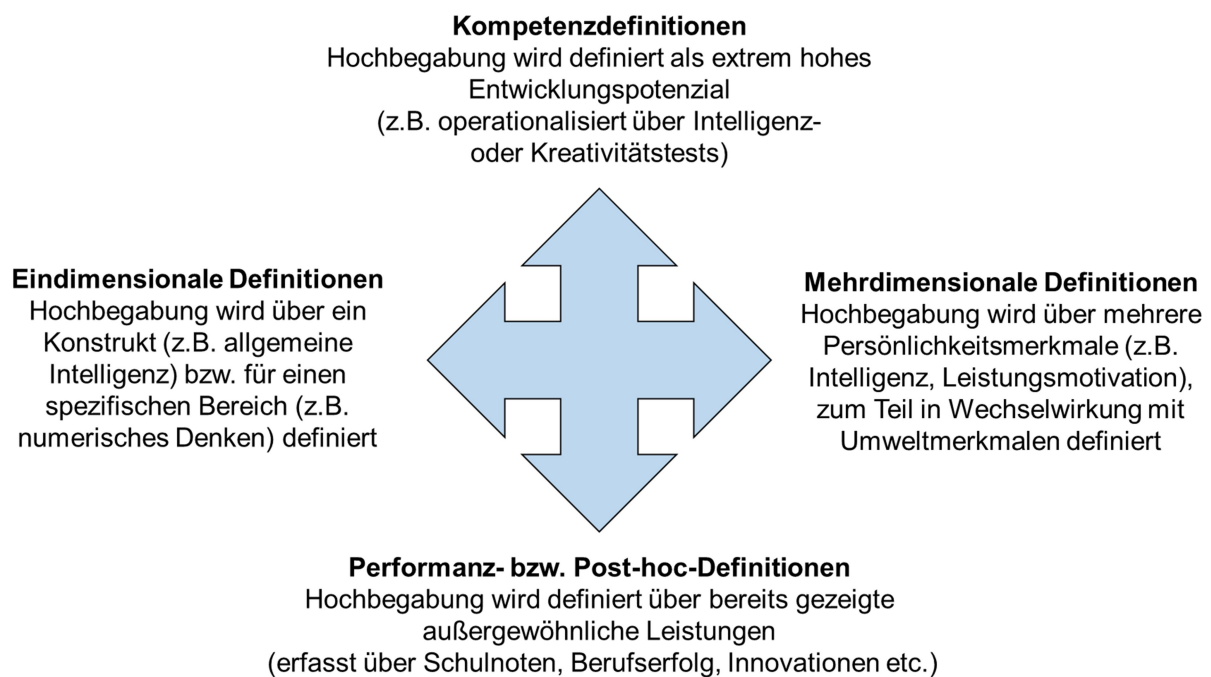


Abbildung 1: Raster zur Klassifikation von Hochbegabungsdefinitionen (eigene Darstellung; in Anlehnung an Preckel & Vock 2013, S. 18)

⁶ Ergänzend dazu ist zu betonen, dass Begabung und Hochbegabung Konstrukte bzw. theoretische Begriffe sind, die der Wissenschaft zur Erklärung bestimmter Phänomene, beispielsweise außergewöhnlicher Leistungen, dienen (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 23; Preckel & Vock 2013, S. 13). Bezüglich der außergewöhnlichen Leistungen wird auf Sternberg und Zang (2004) verwiesen, die sich mit dieser Fragestellung beschäftigen und Kriterien zur Beurteilung von Hochbegabung aufstellen.

Im Folgenden werden die einzelnen Klassifikationen von Hochbegabten Definitionen kurz umrissen:

- a. *Performanzdefinitionen bzw. Post-hoc-Definitionen* ordnen Hochbegabung als Hochleistung ein. Ausschließlich Hochleistende werden in diesem Sinne als hochbegabt bezeichnet.
- b. *Kompetenzdefinitionen* verstehen Hochbegabung als hohes Potenzial zu Leistung, auch wenn diese nicht sichtbar ist. Gemeinsam ist das Verständnis eines hohen Entwicklungspotenzials, unabhängig davon, ob dieses in Leistungen sichtbar wird oder nicht.
- c. *Eindimensionale Definitionen* bzw. die Intelligenz- oder Intelligenzquotient-(IQ-)Definition finden sich in Forschung und Praxis zur Identifikation und Förderung intellektuell Hochbegabter wieder.
- d. *Mehrdimensionale Definitionen* berücksichtigen mehrere Begabungsbereiche und bilden deren Entstehung ab. Sie postulieren zudem, dass sich Leistungsexzellenz in unterschiedlichen Formen darstellen und auf sehr unterschiedlichen Ursachen beruhen kann.

Nachfolgend werden mehrdimensionale Hochbegabungsmodelle skizziert und in ihren wesentlichen Strukturen dargestellt.

2.1.6 Mehrdimensionale Hochbegabungsmodelle

2.1.6.1 Renzullis Drei-Ringe-Modell

Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978), das Hochbegabung als Schnittmenge der drei Persönlichkeitsmerkmale a) überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten, b) Aufgabenverpflichtung (Leistungsmotivation) und c) Kreativität darstellt, soll eine entwicklungsorientierte Konzeption von Hochbegabung abbilden und von der bisherigen, eher statischen abweichen. Für Renzulli ist die Hochbegabung nicht angeboren, sondern sie wird als hochbegabtes Verhalten entwickelt.

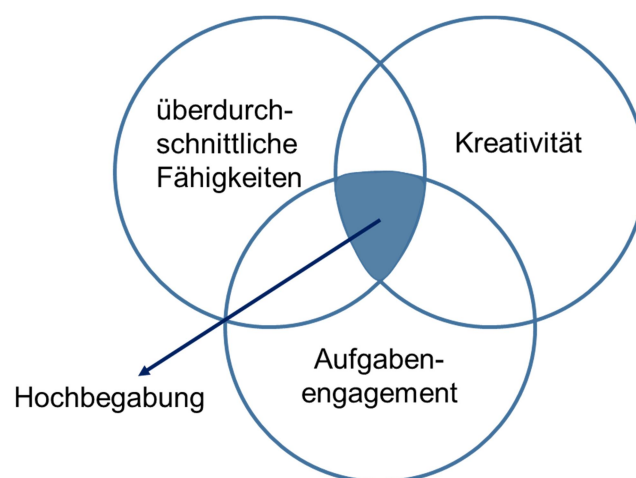


Abbildung 2: Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli (1978) (eigene Darstellung)

Aus wissenschaftlicher Sicht wurde das Modell bereits vielfach kritisiert. Die wesentlichen Kritikpunkte sind die fehlenden Validierungsstudien sowie die unklare Definition der Kreativität. Oftmals werden fehlende Umweltfaktoren bemängelt, ohne den Hounds-tooth-Hintergrund⁷ des originalen Modells zu berücksichtigen (Preckel & Vock 2013, S. 23).

2.1.6.2 Mönks und Masons triadisches Interpendenzmodell der Hochbegabung

Mit dem triadischen Interpendenzmodell der Hochbegabung ergänzten Mönks und Mason (1993) Renzullis Modell um die fehlenden Faktoren. Aber auch bei ihnen bleibt der Kritikpunkt, dass in der Schnittmenge keine klare Definition möglich ist, erhalten. Gleichzeitig betonen sie, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale nur in einer günstigen Lernumwelt positiv entwickeln können (Preckel & Vock 2013).

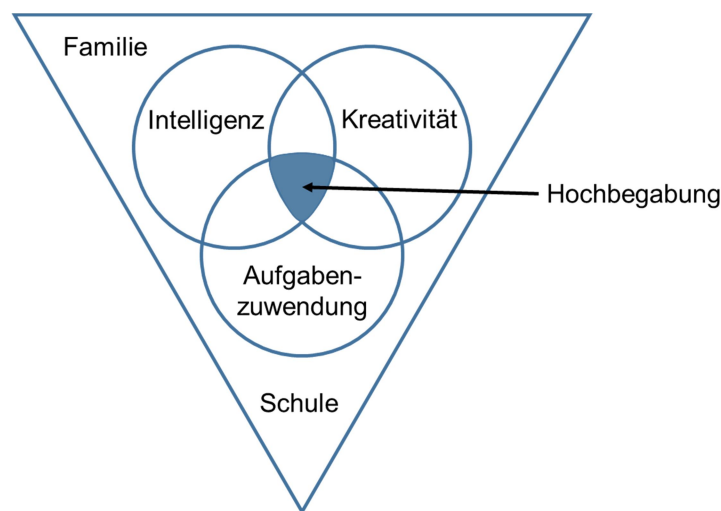


Abbildung 3: Triadisches Interpendenzmodell der Hochbegabung von Mönks und Mason (1993) (eigene Darstellung)

2.1.6.3 Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagné

In seinem differenzierten Begabungs- und Talentmodell unterscheidet Gagné (1993, 2008) zwischen Begabung und Talent. *Begabungen* sind für ihn, im Gegensatz zu Renzulli (1978), angeborene und noch nicht entwickelte Fähigkeiten in den unterschiedlichsten Bereichen. Diese Begabungen benötigen für ihre Entwicklung Stimulation und Förderung. Unter *Talent* versteht Gagné systematisch entwickelte Fähigkeiten, auf deren Grundlage Personen auf einem bestimmten Gebiet Expert*innen sind. Neben der intellektuell-kognitiven Fähigkeit und Kreativität stehen für Gagné weitere Begabungsbereiche wie die sozioaffektive und sensomotorische Fähigkeit im Mittelpunkt. Auch den Prozess der Talent- oder Leistungsentwicklung skizziert Gagné in seinem Modell. Talent oder Leis-

⁷ Persönliches Umfeld, symbolisiert durch den Hintergrund.

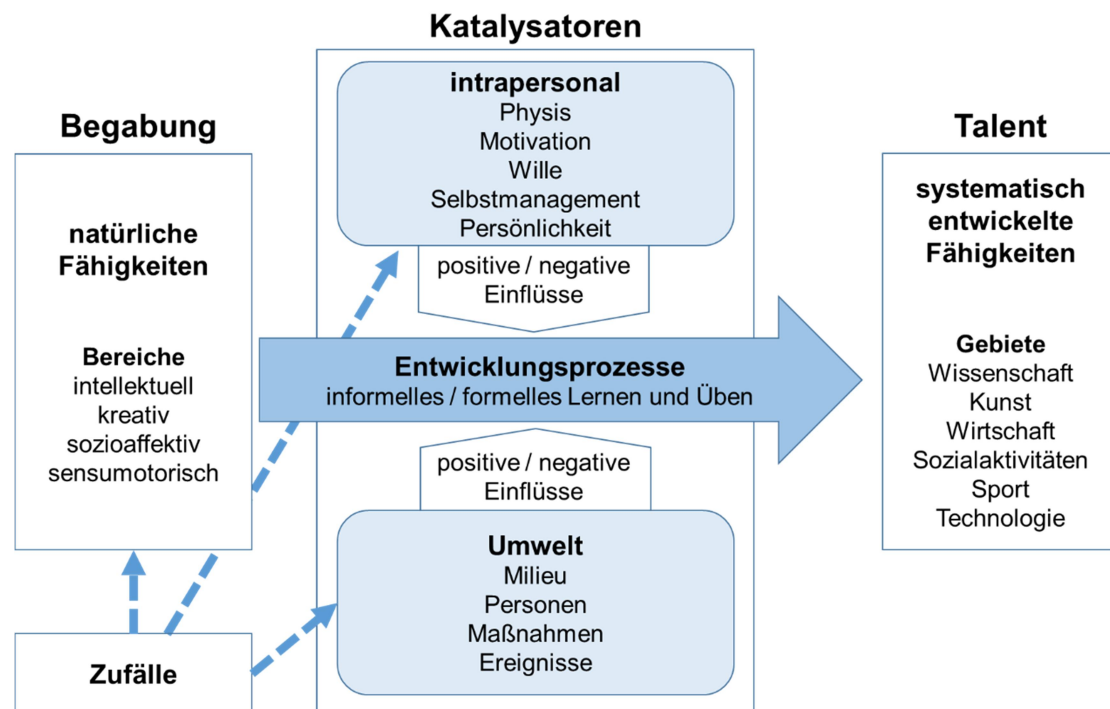


Abbildung 4: Differenziertes Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2008) (eigene Darstellung)

tung entstehen so durch den Aufbau von Kenntnissen und Fertigkeiten mittels systematischen Lernens, Übens und Trainierens. Intrapersonale sowie Umweltkatalysatoren unterstützen diesen Prozess. Das Modell Gagnés berücksichtigt zudem auch den Einfluss zufälliger Ereignisse, die Menschen nachhaltig prägen.

Gagnés Modell wird, im Gegensatz zu Renzullis Modell, von Preckel und Vock (2013) als interaktiv bezeichnet und eindeutig den Kompetenzdefinitionen zugeordnet.

2.1.6.4 Das Münchner Hochbegabungsmodell

Das Münchner Hochbegabungsmodell ist eines der weltweit bedeutsamsten multifaktoriellen Begabungsmodelle.

Bezugnehmend auf das Begabungsverständnis der Fördereinrichtung, an der die Studie angesiedelt ist, wird das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller & Perleth 2007) als Beispiel eines Interaktionsmodells näher betrachtet und in seinen Grundstrukturen dargestellt.

Das Münchner Hochbegabungsmodell zeigt, dass es vieler Voraussetzungen bedarf, damit Begabung in Leistung umgesetzt werden kann. Wesentliche Bedeutung haben dabei Sozialisationsfaktoren, Persönlichkeitsmerkmale sowie Umweltfaktoren, die die Umsetzung von Begabung in Leistung beeinflussen (Behrensen & Solzbacher 2016).

Heller (2000, S. 39f) bezeichnet Hochbegabung als „individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen“. Diese Definition macht deutlich, dass die geistige Dis-

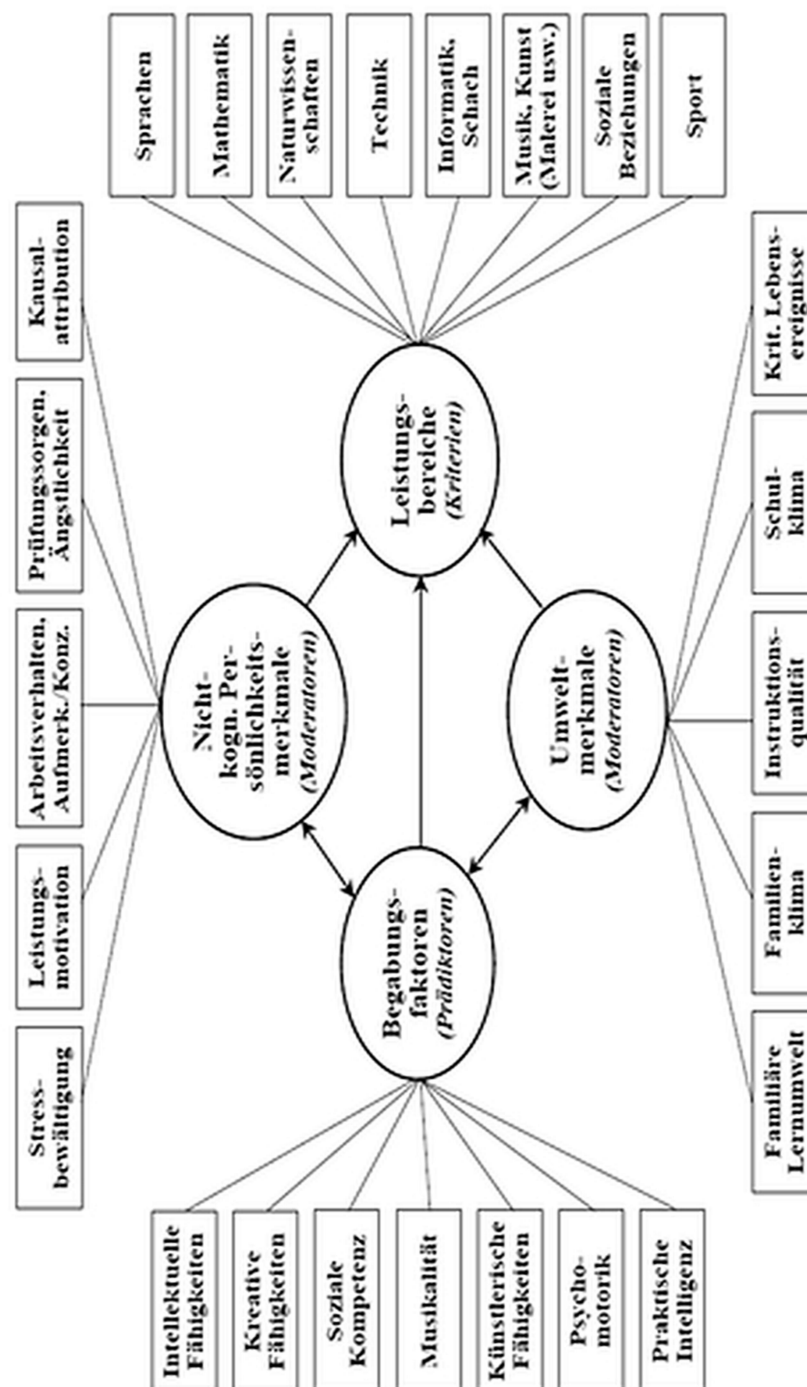


Abbildung 5: Münchener Hochbegabungsmodell von Heller & Perleth (2007, S. 143)

position sowie das individuelle Fähigkeitspotenzial zur möglichen Erbringung ausgezeichneter, herausragender Leistungen zunächst nur als Potenziale zu verstehen sind und nicht als Garanten für gute oder sehr gute (Schul-)Leistungen betrachtet werden können. Denn erst das Zusammenspiel von individuellen Potenzialen und Interaktionen mit der Umwelt kann die Umsetzung von Leistung in den einzelnen Bereichen ermöglichen. Dabei stehen interne Anlage- und externe Sozialisationsfaktoren im kontinuierlichen Interaktionsprozess mit der Begabungsentfaltung.

Behrensen und Solzbacher (2016) sehen den wissenschaftlichen Beitrag des Münchner Modells darin, dass die Variablen, die für die Übersetzung der Fähigkeitspotenziale in für andere sichtbare Leistungsprodukte dienen, genauer benannt und empirisch belegt werden. Die Bedingungen dazu sind zwar selten optimal und Solzbacher (2007a, S. 189) stellt fest, dass „selbst außergewöhnliche hohe Begabungen (...) sich nur in Leistung umsetzen [lassen; N.K.], wenn das komplexe Zusammenspiel mehrerer Faktoren gelingt“. Dennoch betonen Behrensen und Solzbacher (2016), dass das Modell eine differenzierte Betrachtung des Entwicklungsgefüges von Schüler*innen (Heller 2006) und zugleich förderdiagnostische Ableitungen (Trautmann 2005) ermöglicht.

Das Modell wird dennoch auch kritisch betrachtet. Beispielsweise sieht Rost (2008) das Modell eher als ein allgemeines Leistungs- denn als spezifisches Hochleistungsmodell. Weitere Kritikpunkte sind, dass verschiedene Variablen, wie beispielsweise die Persönlichkeitseigenschaft „Musikalität“, noch nicht ausreichend belegt seien und zudem die Konzentration auf das Individuum die Einflüsse und Wirkungen von anderen Personen, Situationen sowie komplexe Wechselwirkungen vernachlässige (Preckel & Vock 2013; Ziegler 2008).

Unter spezifisch erziehungswissenschaftlichen Aspekten wurde das Münchner Hochbegabungsmodell von der Osnabrücker Forschungsstelle Begabungsförderung weiterentwickelt. Dort wurde die Wechselwirkung zwischen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen näher betrachtet und die fehlende Verbindung beider Bereiche mit einem Pfeil markiert. So wurde eine pädagogische Perspektive sichtbar gemacht und ein Aktionsfeld der Pädagog*innen markiert (s. Abb. 6).

Die Gestaltung von Lernumgebungen, das Unterrichten, das Beachten der richtigen Passung, die Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen sowie die pädagogische Haltung der Pädagog*innen wirken sich auf die Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen aus und werden nun im dargestellten Aktionsfeld sichtbar. Hier zeigt sich auch, dass Begabungs- und Persönlichkeitsförderung eng miteinander verknüpft sind. Behrensen und Solzbacher (2016) sehen den Einfluss der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale als wesentlich an und betonen den pädagogischen Handlungsbedarf, der sich daraus ergibt, und subsumieren ihn unter dem Begriff „Selbstkompetenz“. Hier zeigt sich deutlich, dass die Handlungskompetenz von Begabungsfördernden entscheidend die Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst.

Exkurs: Zur Selbstkompetenz postuliert Solzbacher (2014, S. 8): „Selbstkompetenz wird (...) als ein Bündel von Einzelkompetenzen verstanden, die für die Entwicklung der Persönlichkeit und für Lernen (...) zuständig sind“. Komponenten, die Selbstkompetenz ausmachen, sind beispielsweise Selbstvertrauen, -beruhigung und -motivation, Frustrationstoleranz oder Durchhaltevermögen (ebd.). Des Weiteren führt Solzbacher (ebd., S. 15) aus, dass „Ressourcenorientierung, Beziehungssensibilität, eine anregende Lernumgebung und wertschätzende Feedbackkulturen“ Prämissen einer professionellen pädagogischen Haltung darstellen, die eine Selbstkompetenzförderung von Kindern ermöglicht.

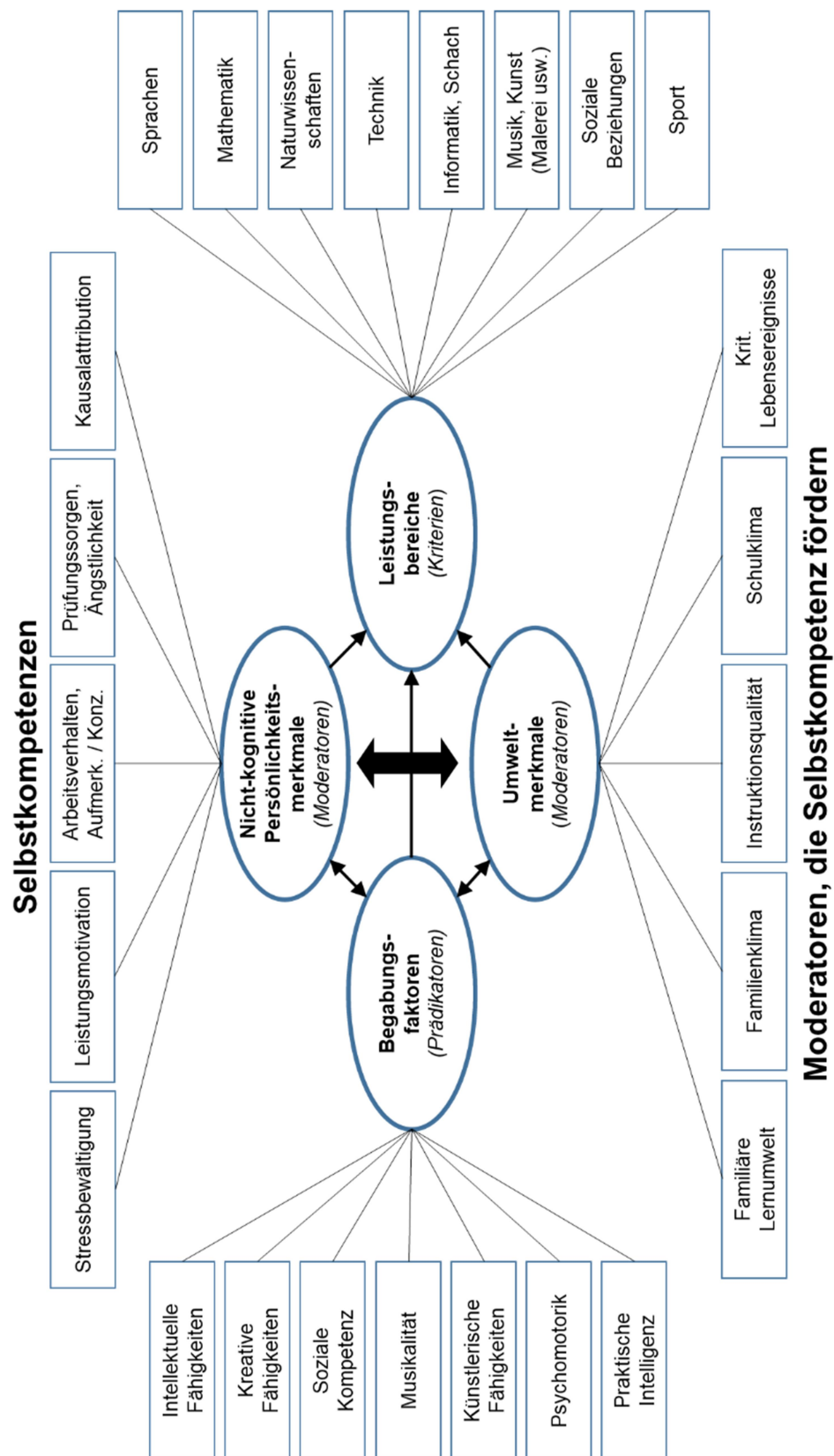


Abbildung 6: Adaption des Münchner Hochbegabungsmodells nach Heller und Perleth (2007, S. 141) durch die Forschungsgruppe Begabtenförderung (eigene Darstellung; in Anlehnung an Solzbacher & Calvert 2014, S. 21)

Das Münchner Hochbegabungsmodell zeigt aus einer mehrdimensionalen Perspektive die Vielzahl von Einflüssen und Prozessen hinsichtlich der Umsetzung von Begabung in Leistung auf und zeichnet sich durch die Berücksichtigung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale sowie durch vielfältige Lernumwelten aus. Somit dient es als geeignete Grundlage für Begabungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung. Es finden sich im Modell jedoch keine Komponenten, die Wissensaspekte oder die für außergewöhnliche Leistungen erforderlichen Lernprozesse thematisieren.

2.1.7 Zusammenfassung

Die Frage, was Hochbegabung ist, kann abschließend nicht allgemeingültig beantwortet werden. Allein die Vielfalt der Begriffe macht deutlich, wie unterschiedlich der Hochbegabungsbegriff verwendet wird, zumal implizite Theorien ihr Übriges dazu beitragen. Aus den ausgewählten Definitionen werden zwei bedeutsame wissenschaftliche Ansätze sichtbar, nämlich Hochbegabung als intellektuelles Potenzial und Hochbegabung als sichtbare, außergewöhnliche Leistung. Die Intelligenzorientierung sieht das intellektuelle Potenzial als Kernvariable des Konstrukts „Hochbegabung“, während die Leistungsorientierung eine Hochbegabung aus einer sichtbaren, außergewöhnlichen Leistung ableitet. Um die allgemeine Denk- und Lernfähigkeit nachzuweisen, entwickelte die Intelligenzforschung Anfang des letzten Jahrhunderts diesbezügliche Testverfahren und die Maßeinheit des Intelligenzquotienten wurde festgelegt. Diese „IQ“-Definition hat immer noch Gültigkeit und bis heute gelten Personen mit einem IQ von 130 und mehr als hochbegabt. Aus anfangs eindimensionalen Hochbegabungsdefinitionen entwickelten sich mehrdimensionale Modelle. Die Abbildung außergewöhnlicher Leistungen und deren Entstehen stehen dabei im Vordergrund. Verschiedene Begabungsfaktoren und Leistungsbereiche werden miteinander in Beziehung gesetzt und die Wechselwirkungsprozesse dargestellt. Das mehrdimensionale Münchner Hochbegabungsmodell stellt sich in seiner Komplexität und auch als Konstrukt beider wissenschaftlicher Ansätze als eines der aktuellsten Modelle dar.

2.2 Förderung hochbegabter Kinder

„Jedes Kind verdient eine optimale Förderung, die sich an den individuellen Fähigkeiten orientiert und dazu verhilft, das vorhandene Potenzial in bestmöglicher Weise umzusetzen, damit sich Fähigkeiten und Persönlichkeit auf gelungene Weise entwickeln können.“⁸ (Peipert & Wirthwein 2008, S. 70)

⁸ Siehe auch Artikel 11 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg sowie den Beschluss einer Förderstrategie für leistungsstarke Schüler*innen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.06.2015, S. 3.

Dieser Leitsatz sollte in jeder Schule, in jedem Klassenzimmer und in jeder bildungsrelevanten Institution präsent sein. Denn in jeder Schulklasse, insbesondere in der Primarstufe, gibt es eine breite Spanne von Begabungen, Fähigkeiten, Interessen und Motivationen sowie neben ebenso vielen Persönlichkeitsprofilen ausgeprägte, zum Teil sehr unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder (Peipert & Wirthwein 2008). Der Umgang mit dieser Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe stellt die Lehrkräfte vor große Herausforderungen, zumal implizite Theorien (Preckel & Vock 2013) sowie die pädagogische Haltung (Schwer & Solzbacher 2014) der Lehrkräfte nicht unbedeutend sind. Daraus ergeben sich vielfältige Fragestellungen: Inwiefern kann bzw. muss man jedem einzelnen Kind gerecht werden? Jedes einzelne Kind angemessen fördern und fordern? Jedem einzelnen Kind ein möglichst in der Passung stimmiges Lernangebot unterbreiten? Jedem einzelnen Kind beziehungssensibel Zuwendung und Aufmerksamkeit schenken? Jedes einzelne Kind in seinen Selbstkompetenzen stärken?

Intellektuell hochbegabte Kinder bedürfen der Beachtung, der Wahrnehmung und der Akzeptanz ihres besonderen Profils, um eine Unterforderung, eine Frustration der Lernbedürfnisse sowie negative Folgen für die persönliche Leistungsentwicklung zu vermeiden. Hochbegabte sind bei der Einschulung Gleichaltrigen oft geistig voraus, denn es sind bereits mehr Wissen und Fähigkeiten vorhanden. Hinzu kommt, dass die Lernbedürfnisse und die Leistungsbereitschaft hochbegabter Kinder von denen der anderen Kinder abweichen können, und dieser sogenannte *Schereneffekt* verstärkt die mögliche Problematik des nicht adäquaten Umgangs mit den Lernenden (Preckel & Vock 2013).

Demzufolge ist unter dem Gesichtspunkt der persönlichkeitsorientierten, angemessenen Förderung aller Kinder, auch der hochbegabten, eine adäquate Handlungskompetenz der Lehrkräfte unabdingbar.

„Der Qualifikation von Lehrern [und Begabungsfördernden; N.K.] kommt für die Qualität des Unterrichts und für die Entwicklung der Schüler größere Bedeutung zu als dies einige modernistische Strömungen wahrhaben wollen. Lehrer spielen nicht nur als Lehrende eine wichtige, oft unterschätzte Rolle, sondern auch als Moderatoren von Lerngruppen, als Tutoren einzelner Schüler, als Gestalter anregender Lernumwelten, als Verhaltensmodelle und als verantwortliche Garanten für simultane Erreichung unterschiedlicher Bildungsziele durch möglichst viele Schüler.“ (Weinert 2001, S. 23)

Um hochbegabte Kinder fördern zu können und um auf ihre besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten eingehen zu können, sind also in Anlehnung an Weinerts Aussage eine besondere Qualifikation und ein kompetentes Handeln entscheidend. Die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden trägt somit entscheidend zum Erfolg der Fördermaßnahme bei und modelliert das Fördergeschehen in hohem Maße, wie im Kapitel 2.2.4 noch detailliert aufgezeigt werden wird.

Im nachfolgenden Kapitel werden wichtige Aspekte und Themen der Förderung von hochbegabten Kindern näher betrachtet und grundlegende Bedingungen beschrieben, die für die Qualität der Förderung von großer Bedeutung sind. Die pädagogische Diagnostik ist eine der grundlegendsten Kompetenzen, um hochbegabte Kinder zu erkennen, zu

platzieren und zu fördern (Behrens & Solzbacher 2016). Neben der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen haben ihr Wissen um Fördermöglichkeiten und Konzepte sowie ihre Handlungskompetenz bedeutenden Einfluss auf die individuelle Entwicklung der Kinder. Da sich das Verständnis von (Hoch-)Begabungsförderung in der Diskussion bezüglich integrativer versus separierende Förderangebote widerspiegelt, werden in diesem Zusammenhang Begabungsfördernde unter dem Aspekt der Begabungsförderung näher beleuchtet.

2.2.1 Erkennen von Hochbegabung

Eine zentrale Frage rund um das Thema Hochbegabung ist: Wie erkennt man Hochbegabung? Der Wunsch der Eltern und der Lehrkräfte ist verständlicherweise, Hinweise auf klare Merkmale zu erhalten, an denen erkenntlich ist, ob eine Hochbegabung vorliegt. Allgemeingültige Kennzeichen können den Beteiligten aber nicht angeboten werden (Preckel & Baudson 2013).

2.2.1.1 Indikatoren für Hochbegabung

Entscheidend für die Hochbegabungsdiagnostik ist, welche Definition von Hochbegabung zugrunde liegt, denn entsprechend der Performanz- oder der Kompetenzdefinition⁹ liegen jeweils andere Merkmale als Indikatoren für Hochbegabung vor.

Wird Hochbegabung als ein bereits realisiertes Potenzial verstanden, wären nur solche Kinder hochbegabt, die *exzellente Schulleistungen* erbringen (Preckel & Vock 2013). Auch Behrens und Solzbacher (2016, S. 50) beschreiben die übliche Praxis in Schulen bei der Auswahl für schulische oder regionale Enrichmentprogramme als leistungsorientiert: „(...) so ist es im ganz überwiegenden Fall die Schulnote in dem Schulfach, mit dem das Enrichmentprogramm in Verbindung steht“. Zudem weisen die Autorinnen in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass Underachiever*innen¹⁰ mit einem solchen Vorgehen nicht entdeckt werden und dass darüber hinaus Schulnoten leicht verfügbare Informationsquellen sind, da sie regelmäßig und in großer Zahl vergeben werden. Die Frage ist jedoch, welchen Wert sie aus diagnostischer Perspektive haben. Nach Sacher (2014.L.) sind Noten nicht nur reine Diagnoseinstrumente, sondern sie erfüllen über die Beurteilungs- oder Berichtsfunktion hinaus viele weitere pädagogische Zwecke¹¹ wie beispielsweise den der Motivation¹². Darüber hinaus gilt es nach Preckel und Vock (2013) zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Lehrkräfte unterschiedlich strenge oder milde Maß-

⁹ Siehe auch die Ausführungen im Kapitel 2.1.3.

¹⁰ „Underachievement liegt dann vor, wenn die Performanz bzw. die konkrete Leistung deutlich und über eine längere Zeit geringer ist, als die Begabung erwarten lässt.“ (Behrens & Solzbacher 2016, S. 33)

¹¹ Siehe auch Winter (2014, S. 355 ff.).

¹² Hier wird auf entsprechende Literatur verwiesen wie beispielsweise auf Rost, Sparfeldt & Buch (2018), Deci & Ryan (1993) oder Csikszentmihalyi (2019).

stäbe anlegen. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Benotung von Bezugsnormen¹³ abhängig ist, an denen sich Lehrkräfte orientieren. Diesbezüglich postulieren Preckel und Vock (2013, S. 118): „Lehrkräfte sollten bei der Benotung (...) eine sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm zugrunde legen“. In diesem Zusammenhang verweisen Behrensen und Solzbacher (2016) auf Klafki (1974), der über die normative Leistungsbewertung hinaus den pädagogischen Leistungsbegriff und somit die Prozesshaftigkeit des Lernens in den Mittelpunkt stellt, um somit jedem Kind, auch den Hochbegabten, gerecht zu werden.

Wird Hochbegabung hingegen als *Potenzial für Leistungsexzellenz* verstanden, wären nur solche Kinder hochbegabt, die einen nachweislich hohen Intelligenzquotienten aufweisen. Mit standardisierten Tests (z.B. HAWIK V) wird das Potenzial überprüft, und ab einem Intelligenzquotienten (IQ) von mindestens 130 wird von Hochbegabung gesprochen. Dieses Verfahren ist ein Instrument der Fachdisziplin Psychologie. Die IQ-Definition ist bis heute in Forschung und Praxis vertreten und wird nach wie vor kontrovers diskutiert (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger 2013; Rost 1993).

Auf der Grundlage *erweiterter Intelligenzkonzepte* (Gardner 2002; Heller 2000) werden insbesondere in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen neben der Anwendung von Intelligenztests zahlreiche weitere Faktoren und nicht nur die kognitive Intelligenz in den Blick genommen. Beispielsweise stehen beim Münchner Hochbegabungsmodell als mehrdimensionales Begabungskonzept neben den Begabungsfaktoren und den Leistungsbereichen Sozialisationsfaktoren sowie Persönlichkeitsmerkmale im Fokus (Heller & Perleth 2007). Das Zusammenwirken von individuellen Potenzialen und Interaktionen mit der Umwelt und deren Wechselwirkungen entscheiden in dieser Perspektive darüber, ob und wie Leistungen umgesetzt und erbracht werden können.

2.2.1.2 Pädagogische Diagnostik

Die pädagogische Diagnostik, die auf Beobachtungen und Befragungen aufgebaut ist, versteht sich als wechselseitige Interpretation von Sichtweisen der handelnden Personen. Eine intensive Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in Bezug auf deren Lebenssituation ist dafür grundlegende Voraussetzung (Behrensen & Solzbacher 2016). Die pädagogische Diagnostik umfasst alle Tätigkeiten, die zu pädagogischen, nachvollziehbar begründeten Entscheidungen für Lernende führen. Behrensen und Solzbacher (ebd., S. 56) skizzieren: „Im Prinzip ist jede Art der Diagnostik, auch die pädagogische, definiert durch systematisches und kategoriengeleitetes Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und darauf aufbauende Handlungen zu begründen, zu evaluieren und Entwicklungen prognostizieren zu können“. Insbesondere eignet sich die pädagogische Diagnostik, um Kinder in ihrer Ganzheitlichkeit zu erfassen, ihre Persönlichkeit in den Mittelpunkt zu stellen und ihr besonderes Profil hinsichtlich

¹³ Gemeint sind Standards, mit denen man eine bestimmte Leistung vergleicht (Rheinberg 2009). Unterschieden wird zwischen sozialer, individueller sowie sachlicher oder kriterialer Bezugsnorm.

ihres Lernverhaltens und ihrer Lernkompetenz sowohl kognitiv als auch emotional sensibel zu beobachten und ihnen somit ein ihrem Fähigkeitspotenzial adäquates Lernarrangement anzubieten (ebd.).

Betrachtet man die diagnostischen Verfahren und Instrumente näher, so kann die intelligenzbasierte, psychologische Diagnostik in Verbindung mit der pädagogischen eine durchaus sinnvolle Einheit ergeben, wobei die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, verbunden mit einer mehrdimensionalen Perspektive, unverzichtbar ist. Behrensen und Solzbacher (2016, S. 61) verdeutlichen:

„Es geht sowohl darum, persönlichkeits- wie auch kontextbezogene Aussagen (das Kind in seinem Umfeld, z.B. der Klasse, der Lernvoraussetzungen etc.) über das Lern- und Leistungsverhalten machen zu können und zu machen, als auch darum, besondere Interessen, Fähigkeiten, Potenziale, die gelegentlich aufscheinen, wahrzunehmen.“

Die Beziehungsgestaltung steht dabei explizit im Vordergrund. An dieser Stelle sei auf das Platzierungsverfahren der Kinderakademie verwiesen, an der die Studie stattfand.¹⁴

Um eine optimale Passung zwischen dem jeweiligen Förderangebot und den individuellen Lern- und Förderbedürfnissen hochbegabter Grundschulkinder zu erzielen, plädieren darüber hinaus Heller, Reimann und Senfter (2005) für testdiagnostisch abgesicherte Informationen über individuelle Begabungs- und Lernleistungsvoraussetzungen.

2.2.1.3 Checklisten zum Erkennen hochbegabter Kinder

Zahlreiche Checklisten für Lehrkräfte dienen im Rahmen der Beobachtung von Hochbegabung als Instrument der Perspektiverweiterung in der pädagogischen Diagnostik. Zum einen bieten sie Orientierung und Sensibilisierung für die Lehrkräfte hinsichtlich der Erweiterung des eigenen Beobachtungsverhaltens und zum anderen tragen die in den Listen aufgeführten Merkmale, die für hochbegabte Kinder typisch sein sollen, dazu bei, das Erkennen solcher Kinder zu erleichtern. Behrensen und Solzbacher (2016, S. 63) sehen die Checklisten als „eine erste Orientierungsmöglichkeit für die Breite kindlichen Verhaltens“. Gleichwohl warnen sie vor Checklisten, bei denen Merkmale als zählbare Evidenz dargestellt werden und stellen deren begrenzten Nutzen dar. Preckel und Vock (2013) hingegen ordnen Checklisten für das Erkennen von Hochbegabung als kaum brauchbar ein und schließen diese als Diagnoseinstrument in der psychologischen Diagnostik aus. Allerdings räumen auch sie (ebd., S. 133) ein, dass die Listen „zu einer Sensibilisierung für Merkmale Hochbegabter, zur Erweiterung des beachteten Merkmalspektrum und zu einer besseren Vergleichbarkeit von Lehrernominierungen beitragen [können, N.R.]“. Dem gegenüber sind für Heller, Reimann und Senfter. (2005) Checklisten bei der Identifikation hochbegabter Grundschulkinder im Rahmen ihrer mehrstufigen Auswahlstrategie sinnvoller Bestandteil im sogenannten *Breitbandverfahren*. Wobei sie hervorheben, dass diese

¹⁴ Das Platzierungsverfahren der Kinderakademie Mannheim wird im empirischen Teil der Studie näher dargestellt.

Checklisten „verhaltensnahe, beobachtbare Schülermerkmale und ein relativ breites Universum kognitiver (intellektueller), kreativer, sozialer usw. Verhaltenseigenschaften betreffen“ (ebd., S. 126) sollten.¹⁵

2.2.1.4 *Nominierungen hochbegabter Kinder*

Die Nominierung hochbegabter Kinder für Fördermaßnahmen erfolgt in der Regel durch Lehrkräfte und unterliegt verschiedenen Einflüssen. Zum einen werden die Nominierungen durch den Kenntnisstand der Lehrkräfte bzw. die jeweilige implizite Theorie über Hochbegabung beeinflusst und sind daher als nicht objektiv zu betrachten. Zum anderen werden, wie bereits dargestellt, Schulnoten als hauptsächliches Beurteilungsinstrument herangezogen (Preckel & Vock 2013). Darüber hinaus nennen die Autorinnen weitere Einflussfaktoren der Lehrendennominierungen. Sie ordnen das Alter, das Geschlecht und die soziale Herkunft des Kindes als die wesentlichsten Einflussfaktoren der Nominierungen ein. Denn beispielsweise werden von den Lehrkräften mehr Jungen als Mädchen nominiert (Heller, Reimann & Senfter 2005), Kinder mit stark asynchronen Entwicklungen häufig übersehen oder hochbegabte Kinder aufgrund ihres sozioökonomischen Status, ihrer Sozialisationswege oder ihrer kulturellen Herkunft weniger wahrgenommen (Behrensen & Solzbacher 2016). Da laut Preckel und Vock (2013) also eine große interindividuelle Varianz in der Güte der Lehrendennominierungen besteht, stellt sich die Frage: Wie viele Hochbegabte werden nun durch Lehrkräfte entdeckt und erkannt?

Hany (1998) stellt fest, dass Kinder, die von ihren Lehrkräften als hochbegabt nominiert werden, sich in Feldern profilieren, die in der Schule präsent sind und gefördert werden. Er geht davon aus, dass die Begabung dieser Kinder eher breit gefächert und ihre Sozialkompetenz positiv geprägt ist und dass ihre Begabungsentwicklung durch Familie und Umwelt entsprechende Unterstützung erfährt. Daraus folgert er: Je weniger diese Merkmale von den Lehrkräften wahrgenommen werden, desto eher wird die Hochbegabung von ihnen übersehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die psychologische Diagnostik mit standardisierten Intelligenztests eine sinnvolle Ergänzung zur pädagogischen Diagnostik sein kann. Wobei mit Behrensen und Solzbacher (2016, S. 70) zu postulieren ist: „Wichtig ist, psychologische Diagnostik nicht als Ersatz für eine auf Dialog und Prozess angelegte pädagogische Diagnostik zu verstehen. Sie ersetzt nicht, sondern sie ergänzt vielmehr als weitere, gezielte Informationsquelle das Wissen um die Potenziale eines Kindes oder Jugendlichen“.¹⁶

¹⁵ Ein Beispielmodell für sukzessive Entscheidungsstrategien bei der Identifizierung von *besonders befähigten Grundschulkindern* für bestimmte Fördermaßnahmen oder Förderprogramme stellen Heller, Reimann & Senfter (2005, S. 127) in ihrer Studie *Hochbegabung im Grundschulalter* dar-

¹⁶ Das Platzierungsverfahren der Kinderakademie, an der die Studie angesiedelt ist, basiert auf einer Nominierung der Grundschullehrer*innen als auch auf einer darauffolgenden Einzel-

2.2.2 Fördermöglichkeiten und Konzepte

Das Problem der Leistungsheterogenität in Schulklassen, vor allem in integrativen Schulformen wie der Grundschule, erfordert spezifische Fördermaßnahmen. Nimmt man die Erziehungsmaxime ernst, alle Schüler*innen nach ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen zu fördern, so ist auch die Hochbegabungsförderung Teil der pädagogischen Aufgaben und Verpflichtungen der Lehrperson (Ziegler 2008).¹⁷

Eine Vielzahl von Fördermöglichkeiten hat zum Ziel, die individuelle Entwicklung der hochbegabten Kinder zu optimieren, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrer Selbstkompetenz zu fördern und Wege zu finden, sie angemessen zu unterstützen und herauszufordern (Behrensen & Solzbacher 2016). Darüber hinaus stellt das Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2009, S. 58) fest, dass nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch „die Interessen und Fähigkeiten, die Kreativität und Fantasie, soziale Verhaltensweisen sowie Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler“ gefördert werden sollen.

Tabelle 1 bietet ein Überblick über verschiedene klassische Förderansätze, wobei Ziegler (2008, S. 77) in diesem Kontext von „traditionellen Platzierungsstrategien“ spricht.

Im Folgenden wird das Augenmerk auf Akzeleration und Enrichment gelegt.

Tabelle 1: Überblick über Hochbegabtenfördermaßnahmen (eigene Darstellung)

Akzeleration	Enrichment	Kombination aus Akzeleration und Enrichment ¹⁸
• vorzeitige Einschulung • flexible Eingangsstufe • Überspringen einer Klassenstufe • Teilunterricht in höheren Klassen	• Arbeitsgemeinschaften • Pull-out-Programme • Wahl zusätzlicher Kurse • Schüler*innenwettbewerbe • Kurse in Universitäten • Schüler*innenaustauschprogramme • Ferienprogramme • Kinder- und Jugendakademien	• Spezialkindergärten • Spezialklassen • Spezialschulen • Frühstudium an einer Hochschule

überprüfung mit Auszügen des HAWIK V und somit auf der Grundlage der pädagogischen als auch der psychologischen Diagnostik.

¹⁷ Siehe auch Artikel 11 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg sowie den Beschluss einer Förderstrategie für leistungsstarke Schüler*innen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.06.2015, S. 3.

¹⁸ Diese Kombination entspricht dem Compacting (Lehwald 2017).

2.2.2.1 *Akzeleration*

Akzeleration umfasst alle Maßnahmen, die das schnelle Durchlaufen eines Curriculums ermöglichen. Darunter fallen die vorzeitige Einschulung, das Überspringen einer Jahrgangsstufe, die vorübergehende Teilnahme am Fachunterricht einer höheren Klasse¹⁹, individualisiertes Lernen mit selbstbestimmter Lerngeschwindigkeit, die Straffung/Kürzung des Lernplans zur Vermeidung unnötiger Übungen und Leerlauf, Ferienkurse sowie D-Zug-Klassen am Gymnasium oder ein Frühstudium (Ziegler 2008). Akzeleration umfasst dementsprechend generell „jede Maßnahme, die es ermöglicht, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist“ (Heinbokel 2009, S. 1).

Ziel einer Akzelerationsmaßnahme ist es demzufolge, Schüler*innen auf einer Ebene zu unterrichten, die der jeweiligen Begabung und Motivation entspricht (Vock, Preckel & Holling 2007).

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass das Prinzip der Akzeleration eine wesentliche und mit die effektivste Maßnahme der Hochbegabungsförderung darstellt. Ziegler (2008) weist allerdings darauf hin, dass akzelerative Maßnahmen häufig auf Skepsis bei Eltern und Lehrkräften stoßen. Diese Skepsis sei allerdings unbegründet, da „normalerweise (...) die pädagogischen Nachteile, wenn nicht gesprungen würde, deutlich größer [sind; N.R.], als wenn gesprungen wird“ (ebd., S. 78). Auch die Metaanalyse von Hattie (2013) sieht in der Akzeleration für die Leistungsentwicklung den stärkeren Nutzen. Trotz der empirisch nachgewiesenen Effektivität der Akzeleration lösen sich Vorbehalte bei Eltern und Lehrpersonen allerdings nur langsam auf (Vock, Preckel & Holling 2007).

2.2.2.2 *Enrichment*

Enrichment umfasst alle Angebote, die

„besonders begabten und interessierten Kindern und Jugendlichen zusätzlichen Lernstoff innerhalb aber auch jenseits des Unterrichtsthemas anbieten. Damit verbunden ist die Idee, Möglichkeiten zu schaffen, sich zu vertiefen und an der oberen Grenze des eigenen Wissens in herausfordernden Angeboten zu arbeiten“ (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 74).

Laut Ziegler (2008) sind bekannte Enrichmentmaßnahmen das Belegen zusätzlicher Fächer oder Wahlkurse, die vorübergehende Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse extracurriculare Veranstaltungen, Exkursionen, Arbeitsgemeinschaften mit besonderen thematischen Schwerpunkten, Sommerkurse sowie zusätzlicher, außerschulischer Privatunterricht.

Im Rahmen der Begabtenförderung werden im schulischen sowie im außerschulischen Bereich unterschiedliche Enrichmentmaßnahmen angeboten. Nach Preckel und

¹⁹ Ziegler (2008) hat die vorübergehende Teilnahme am Fachunterricht einer höheren Klasse sowohl der Akzeleration als auch den Enrichmentmaßnahmen zugeordnet.

Vock (2013, S. 165) ist dabei jedoch entscheidend, „dass die Lernangebote tatsächlich geeignet sind, Schülerinnen und Schüler in ihrer intellektuellen, persönlichen oder emotionalen Entwicklung zu fördern und ihren Lernbedürfnissen zu entsprechen.“

Ein zentraler erfolgsrelevanter Faktor von Enrichment scheint es, wie Vock et al. (2007) postulieren, zu sein, dass eine möglichst optimale Passung zwischen den Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen einerseits und den Fördermaßnahmen andererseits besteht. Preckel und Vock (2013), die dieser Fragestellung empirisch nachgegangen sind, stellen heraus, dass die Förderung von Hochbegabten als nachmittägliches Angebot für die Schüler*innen eine hohe Attraktivität ausstrahlt und stark nachgefragt ist. Sie hat den Befunden zufolge zudem positive Auswirkungen auf die Fähigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung sowie die Sozialkompetenz der teilnehmenden Schüler*innen im Grundschulalter. Die Verbesserung von Arbeitstechniken, interessante in der Passung stimmige Inhalte und das damit verbundene Anspruchsniveau sowie der fehlende äußere Arbeitsdruck scheinen den Lern- und Arbeitspräferenzen vieler Hochbegabter, auch hochbegabter Grundschulkinder, entgegenzukommen.

2.2.2.3 Zusammenfassung

Die oben dargelegten Sachverhalte resümierend, scheinen Kinderakademien eine sinnvolle Einrichtung, um in Form von qualifizierten Zusatzangeboten mit speziell auf hochbegabte Kinder zugeschnittenen Arbeitsgemeinschaften die schulische Hochbegabtenförderung extracurricular zu ergänzen.²⁰ Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Enrichmentangebote zum Ziel haben, „eine sehr hohe Leistung zu ermöglichen, Defizite etwa im Hinblick auf Lernstrategien auszugleichen oder in einem breiteren Sinne Raum für die Entfaltung von Potenzialen zu bieten“ (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 75).

2.2.3 Integration versus Separation

Nach wie vor wird in der Wissenschaft die Frage kontrovers diskutiert, ob eine integrierte oder separierte Förderung hochbegabter Schüler*innen zu bevorzugen sei. Die Integration bezieht sich auf eine Förderung innerhalb des regulären, fähigkeitsheterogenen Klassenverbands in der Schule, in der Regel in Form von innerer Differenzierung. Separation beinhaltet Fördermaßnahmen, in denen hochbegabte Schüler*innen in Fähigkeitsgruppen innerhalb und außerhalb des Klassenverbands bzw. in Spezialklassen unterrichtet werden. In den Schulen findet sich häufig eine Mischform von beidem (Vock, Preckel & Holling 2007).

²⁰ Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden die Förderangebote der Kinderakademie Mannheim, an der die Studie stattfand, näher dargestellt.

2.2.3.1 *Integration: Förderung im regulären Klassenverband*

Wie Vock, Preckel und Holling (2007) darstellen, bezieht sich die Integration im Kontext der Hochbegabtenförderung auf die schulische Ausbildung besonders begabter Schüler*innen innerhalb des regulären, fähigkeitsheterogenen Klassenverbands. Demzufolge befinden sich hochbegabte Schüler*innen, vor allem in den Grundschulen, in Lerngruppen mit einer breiten Fähigkeits- und Leistungsstreuung. Wenn möglichst alle Schüler*innen adäquat gefördert werden sollen, ist eine innere Differenzierung dementsprechend unausweichlich.

Im Rahmen der Inklusion ist die Begabten- und Hochbegabtenförderung als integratives Moment Bestandteil des alltäglichen Unterrichts. Die individuelle Förderung, die Gestaltung und Umsetzung eines inklusiven Unterrichts, der verschiedene Heterogenitätsdimensionen erfasst, schließt einen potenzialorientierten Umgang mit der Vielfalt der Schüler*innen, insbesondere auch mit hochbegabten Lernenden, ein. Darüber hinaus bietet die Inklusion, die Gleichwertigkeit und Unterschiedlichkeit aller Kinder gleichermaßen berücksichtigen soll, in diesem Zusammenhang die „Vision, verbunden mit dem Ansatz individueller Förderung, eine vielversprechende Basis für eine inklusive Begabungsförderung [darzustellen, N.K.], die allen Kindern – auch den Hochbegabten (Solzbacher & Behrensen 2015) – zugutekommt“ (Solzbacher, Weigand & Schreiber 2015, S. 13).

Gardners (1991) Definition²¹ des Konstrukts „Begabung“ ermöglicht es, verbunden mit einem breiten Begabungsverständnis, jedes Kind als individuell begabt zu betrachten. Dennoch bezeichnet Solzbacher (2007a, S. 192) die Gruppe der besonders Begabten und Hochbegabten zunächst als ein Spezialthema in der Pädagogik, als ein „Luxusthema“ für viele Lehrkräfte, wobei sie allerdings feststellt, dass diesbezüglich zurzeit im Rahmen der Debatten um Heterogenität und Inklusion Veränderungen zu verzeichnen seien und ein „Perspektivenwechsel im Sinne einer Stärkung individueller Förderung“ (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 32) möglich erscheine.

Im Folgenden wird die inklusive Hochbegabungsförderung als eine über die Integration hinausgehende Förderung näher betrachtet, wobei der Frage nachgegangen wird, was unter der inklusiven Hochbegabungsförderung zu verstehen ist.

Solzbacher und Behrensen (2015, S. 14) bieten diesbezüglich auf der Grundlage ihrer empirischen Forschungen²² eine Arbeitsdefinition an:

„Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biographischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. Basierend auf einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis sowie einer pädagogischen Diagnostik (...), geht inklusive Begabungsförderung von der Begabung eines jeden Kindes aus, für deren Entfaltung unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein müssen.“

²¹ Siehe auch Kapitel 2.1.4.

²² Siehe www.nifbe.de/das-institut/forschung/begabung.

Schließt man sich dieser Definition an, ist inklusive (Hoch-)Begabungsförderung als eine grundlegende professionelle Haltung zu verstehen. Die Wertschätzung und die Anerkennung von Begabung und Hochbegabung sind zentrale Bausteine, um das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Darüber hinaus sehen Solzbacher und Behrendsen (2015) sowie Kunze und Solzbacher (2008) in der individuellen Förderung einen Ansatz, inklusive Lernumgebungen umzusetzen und zu gestalten. Hierzu ist, wie eingangs dargestellt, die Handlungskompetenz²³ der Lehrpersonen von wesentlicher Bedeutung. Diesbezüglich sind neben ihrer diagnostischen Kompetenz insbesondere die Methodenkompetenz sowie die Selbstkompetenzförderung Qualitätsmerkmale der individuellen Förderung. Die Selbstkompetenzförderung trägt bedeutend dazu bei, die Entwicklung der Eigenverantwortlichkeit aller Schüler*innen gegenüber eigenen Lernprozessen zu unterstützen (Roth 1971b). In diesem Rahmen sollten eine Vielzahl unterschiedlicher Bedürfnisse und Besonderheiten berücksichtigt und Akzeleration und Enrichment somit zu alltäglichen Bestandteilen des Unterrichts werden.

Die inklusive Hochbegabungsförderung stellt die Lehrkräfte vor große Herausforderungen, denn es geht gleichermaßen um die wertschätzende Begleitung jedes Kindes, Bildungsgerechtigkeit, die Verteilung der Lehrendenaufmerksamkeit, unterschiedliche Lern tempi und vieles mehr. Wie die Lehrenden diesen Herausforderungen begegnen können, beschreiben Solzbacher und Behrendsen (2015, S. 20) wie folgt: „Denjenigen, die auf der Basis pädagogischer Beziehungen vielfältige Methoden und Instrumente einsetzen, die auf Eigenverantwortung und Selbstkompetenz der Kinder bauen, scheint es am besten zu gelingen.“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der individuelle Förderansatz im inklusiven Kontext, vor allem in Verbindung mit Ressourcenorientierung und Selbstkompetenzförderung, große Potenziale für alle Schüler*innen, auch der hochbegabten, bietet. Bedingungen des Lernens und der Begabungsentfaltung sowie das Wissen darum erfordern jedoch von den Lehrpersonen ein breites pädagogisches Repertoire sowie vielfältige Differenzierungsarrangements. Der damit verbundene Fortbildungsbedarf wird im Kapitel 2.3 dargestellt.

2.2.3.2 *Separation: Förderung in besonderen Spezialgruppen, -klassen oder -schulen*

Separierende Fördermaßnahmen können sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenverbands stattfinden. Äußere Differenzierungsmaßnahmen sind beispielsweise Spezialschulen, fachübergreifende und fachbezogene Sonderförderzweige innerhalb einer Schule sowie spezielle, fachbezogene Kurse, Arbeitsgemeinschaften oder Seminare für hochbegabte Schüler*innen innerhalb oder außerhalb der Schule (Vock, Preckel & Holling 2007).

²³ Siehe auch Kapitel 2.4.

Die Anpassung des Lehrplans und des Unterrichts an Fähigkeitsgruppierungen fällt vielen Lehrkräften noch schwer, zumal sie dies in ihrer Ausbildung nicht oder kaum gelernt haben. Insbesondere die Hochbegabungsförderung bedarf im inklusiven Unterricht noch der Entwicklung, und ohne spezielle Maßnahmen oder Programme wird sie kaum auskommen (Preckel & Baudson 2013).

Im außerschulischen Bereich bieten beispielsweise Kinderakademien ergänzend zur inklusiven Hochbegabungsförderung Arbeitsgemeinschaften mit außercurricularen Themen an. Die Förderung hochbegabter Kinder an Kinderakademien ist meist ein qualifiziertes Zusatzangebot am Nachmittag. In Arbeitsgemeinschaften mit kleinen Gruppen können Schüler*innen dort eine angemessene intellektuelle Förderung erhalten. Die Berücksichtigung ihrer Interessen ermöglicht es ihnen, sich auch außerschulischen Themen zu widmen und Domänen aufzubauen. Das Zusammensein mit ähnlich befähigten Kindern wirkt sich positiv auf ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie ihre Sozialkompetenz aus (Vock, Preckel & Holling 2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die inklusive Hochbegabungsförderung im Regelunterricht immer präsenter wird, aber noch weiterhin der Entwicklung bedarf. Unter Berücksichtigung ihrer Interessen unterstützen ergänzende Förderangebote die hochbegabten Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie in ihrer Sozialkompetenz und bieten ihnen innerhalb ihrer Peergroup einen eigenen Entwicklungsraum.

2.2.4 Begabungsfördernde

Die Förderung hochbegabter Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten erfordert qualifizierte Personen, die beobachten, diagnostizieren, lehren und lernen und für die Organisation und auch Beratung zur Verfügung stehen. Eine engagierte Persönlichkeit ist Voraussetzung, um dieser mehrschichtigen und komplexen Aufgabe gerecht zu werden. Dieses anspruchsvolle pädagogische Feld, die professionelle Förderung von hochbegabten Kindern, erfordert umfassendes, breit gefächertes Wissen und kompetentes Handeln der pädagogischen Kräfte, der Begabungsfördernden (Behrensen & Solzbacher 2016).

Wer ist aber nun als Begabungsfördernde*r tätig und aus welchen beruflichen Bereichen kommen solche Personen?

2.2.4.1 *Lehrer*innen*

Das Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, skizziert Lehrpersonen wie folgt:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Experten für das Lehren und Lernen, ganz gleich an welcher Schulart sie unterrichten. Sie gestalten ihren Unterricht vielfältig und fachlich kompetent. Sie beobachten und begleiten Lernprozesse und reflektieren diese. Ihnen ist es wichtig, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler Inhalten neugierig und offen begegnen sowie Freude am eigenen Lernen haben. Der Lehrberuf ist ein kooperativer Beruf;

Lehrkräfte arbeiten häufig im Team. Zusammen mit Kolleginnen und Kollegen erarbeiten sie Unterrichtskonzepte, gestalten Lernen und unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess. Ziel ist es, jedes Kind individuell zu fördern und den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, um sie kompetent zu machen für die Herausforderungen der Zukunft.“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 2020/ Beruf der Lehrkraft)

Daraus folgt, dass der alltägliche Umgang in der Schule mit hochbegabten Kindern im Sinne einer inklusiven Begabtenförderung mit innerunterrichtlichen Maßnahmen von den Lehrer*innen die Gestaltung von anspruchsvollen Lernangeboten auf der Grundlage der Individualisierung und Differenzierung erfordert. Darüber hinaus ist das Mentoring als Lehr- und Lernbegleitung von individuellen selbstgesteuerten Projekten eines hochbegabten Kindes sowie grundsätzlich die persönliche Unterstützung in dessen Entwicklungs- und Lernprozessen Teil des Aufgabenpools.

2.2.4.2 *Außerschulische Begabungsfördernde*

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass nur wenige Daten zu außerschulischen Begabungsfördernden zur Verfügung stehen. Trotz intensiver Recherche kann nur auf die Online-Befragung der hier zugrunde liegenden Studie zurückgegriffen werden. Bezeichnet man Expert*innen, die in der Förderung hochbegabter Kinder tätig sind, analog als Quer- und Seiteneinsteiger*innen, wird von Richter (2019) bestätigt: „Bislang liegen nur sehr wenige wissenschaftliche Erkenntnisse über Quer- und Seiteneinsteigende vor.“

Begabungsfördernde, die nicht originär in pädagogischen Feldern ausgebildet und tätig sind, sind fach- oder sachkundige Menschen, die als Spezialist*innen ein umfangreiches Wissen auf einem Fachgebiet in Theorie und/oder Praxis haben und mit ihrem Know-how den hochbegabten Kindern zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang sind auch *Eltern* mit ihrem domänenspezifischen Fachwissen, beispielsweise mit der Vermittlung einer Fremdsprache wie Japanisch oder Chinesisch, als Begabungsfördernde in Schulen bzw. außerschulischen Fördereinrichtungen wie Kinderakademien eingebunden. Zudem können beispielsweise Sport- und Musikvereine sowie Musikschulen wertvolle Partnerinnen in der Förderung von hochbegabten Kindern in den Schulen und Fördereinrichtungen sein.

2.2.5 **Zusammenfassung**

Bei der Wahrnehmung und der Erkennung hochbegabter Kinder ist das zugrunde liegende Begabungsverständnis der Lehrpersonen und Begabungsfördernden von zentraler Relevanz (siehe auch Kapitel 2.1.3). Bei der Performanz- oder Kompetenzdefinition liegen jeweils andere Merkmale als Indikatoren von Hochbegabung vor und entsprechend werden Kinder je unterschiedlich wahrgenommen, gefördert, begleitet und unterstützt – oder nicht als hochbegabt identifiziert. Die pädagogische Diagnostik auf der Basis einer potenzialorientierten Haltung unterstützt das Erkennen der individuellen Potenziale und

Interessen (Behrensen & Solzbacher 2016). Hinzu kommt, dass auf der Grundlage erweiterter Intelligenzkonzepte die psychologische Diagnostik mit standardisierten Intelligenztests eine sinnvolle Ergänzung zur pädagogischen Diagnostik sein kann (Heller, Reimann & Senfter 2005).

Hinsichtlich der Fördermöglichkeiten hochbegabter Kinder hat sich die Akzeleration als die effektivste Maßnahme der Hochbegabungsförderung erwiesen. Hier gilt es nach wie vor, die Vorbehalte und die Skepsis der Lehrkräfte und der Eltern zu überwinden (Preckel & Vock 2013). Obwohl Enrichmentangebote sich zunächst als weniger effektiv darstellen, sind sie attraktiver für Lehrkräfte und Eltern und werden in sehr viel höherem Maße angenommen als Akzelerationsmaßnahmen (Ziegler 2008). Betrachtet man die Fördermöglichkeiten unter dem Aspekt der Integration und der Separation, so bietet die Integration mit dem inklusiven Ansatz und der individuellen Förderung große Potenziale. Allerdings wird von den Begabungsfördernden ein breites pädagogisches Repertoire mit vielen Differenzierungsarrangements verlangt. Ergänzend dazu werden in separierenden Förderangeboten, beispielsweise in schulischen oder außerschulischen Arbeitsgemeinschaften, „deutliche Effekte bei gemeinsamen Lernformaten oder separierenden Pull-Out-Programmen (z.B. Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf, Zusatzangebote für Hochbegabte) sichtbar“ (Steffens & Höfer 2012; zit. nach Fischer 2015, S. 28).

2.3 Fortbildungen der Begabungsfördernden

Lehrpersonen werden in der wissenschaftlichen Literatur im Kontext der Begabungsförderung als ein zentraler Faktor bewertet (Hattie 2013). Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen ist demzufolge nicht nur abhängig vom Aufbau und Inhalt der Maßnahme, sondern wesentlich von der „konkreten Umsetzung durch die Lehrerin oder den Lehrer“ (Vock, Preckel & Holling 2007, S. 149). Daraus kann abgeleitet werden, dass eine pädagogische Grundqualifikation für Aufgaben in der Begabtenförderung die Basis für ein professionelles Handeln ist und somit die Handlungskompetenz von Begabungsfördernden Grundlage einer erfolgreichen Hochbegabtenförderung (iPEGE 2009)²⁴.

Soll der Anspruch einer professionellen Hochbegabtenförderung erfüllt werden, ist das kompetente Handeln der Begabungsfördernden die Voraussetzung, um den spezifischen Qualitätsansprüchen zu genügen (Solzbacher & Calvert 2014). Eine professionelle Hochbegabtenförderung beschränkt sich nicht nur auf Wissensvermittlung und den Erwerb von Fertigkeiten, sondern nimmt das Kind mit seiner ganzen Persönlichkeit in den Blick (iPEGE 2009). Neben der Entwicklung von Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit sich selbst und anderen beziehen, stehen für iPEGE ebenso Wert- und Zielorientierungen im Vordergrund. Hierbei ist die Gestaltung von interessanten und motivie-

²⁴ iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education

renden Lernumgebungen mit fachlicher Anleitung durch beziehungsorientierte Begabungsfördernde besonders bedeutsam. In diesem Zusammenhang betonen Solzbacher und Calvert (2014) die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Stärkung der Selbstkompetenzen durch professionelle pädagogische Beziehungen, die für die Kinder die Voraussetzungen dafür schaffen, *selbst* kompetent handeln zu können. Dass die Autorinnen davon ausgehen, „dass jedes Kind Begabungen hat und diese vielfältig und unterschiedlich sind“ (ebd., S. 20), bedeutet, auch und im Besonderen bezogen auf die Hochbegabtenförderung, das Kind in seiner Begabungsentfaltung zu unterstützen und professionell zu begleiten. Qualifizierungsmaßnahmen sind demzufolge die Grundlage, um Begabungsfördernde für die Begabtenförderung aus- und weiterzubilden. Dazu sollte sich ein Blick auf die professionellen Voraussetzungen richten, die die Begabungsfördernden mitbringen.

Im Folgenden werden zentrale Fragen zum Thema „Fortbildungen der Begabungsfördernden“ in den Fokus genommen, wobei das Wissenspotenzial und grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Förderwirksamkeit beitragen, näher betrachtet werden.

2.3.1 Professionswissen der Lehrpersonen

Köller und Meyer (2013) sehen das Professionswissen der Lehrpersonen als Voraussetzung guten Unterrichts. Dieses Professionswissen wird gemäß den Arbeiten von Shulman (1987) durch die Wissenschaftsgemeinschaft i.d.R. anhand von drei Dimensionen beleuchtet: das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen.

Das *Fachwissen* bezieht sich auf das tiefere wissenschaftliche Verständnis des Faches und gilt als eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen Fachunterricht. Hier wären die Domänen der Begabungsfördernden zuzuordnen, die sich beispielsweise in besonderen Angeboten der außerschulischen Hochbegabtenförderung²⁵ in Sprachen wie Chinesisch und Japanisch wiederfinden.

Das *fachdidaktische Wissen* hilft der Lehrperson, Fachwissen zu vermitteln, also Lerngelegenheiten zum Wissensaufbau zu schaffen (Helmke 2012; Köller & Meyer 2013; Shulman 1987). Damit eng verbunden ist die Gestaltung der Lernumgebung mit in der Passung stimmigen Formaten, wie beispielsweise experimentelle Settings im naturwissenschaftlich schulischen und auch außerschulischen Bereich der Hochbegabtenförderung. Shulman (1987) sieht das fachdidaktische Wissen als Verschmelzung von Fachwissen und pädagogischem Wissen an.

Pädagogisches Wissen umfasst nach Shulman (1987) Wissen über allgemeine Prinzipien der Klassenorganisation und des Klassenmanagements. Darüber hinaus definiert die auf

²⁵ Siehe das Programm der Kinderakademie Mannheim unter www.kinderakademie-mannheim.com.

den Mathematikunterricht begrenzte COACTIV-Studie²⁶ pädagogisches Wissen als deklaratives und prozedurales Professionswissen (Kunter et al. 2011). Der reibungslose und effektive Ablauf des Unterrichts und die Aufrechterhaltung eines lernförderlichen sozialen Klimas in der Klasse wird als grundlegend betrachtet, und pädagogisches Wissen wird in diesen Definitionen als „allgemein“ bezeichnet, was bedeutet, dass es fachunabhängig bzw. fächerübergreifend konzipiert ist (ebd.)

Adaptiert auf die Hochbegabtenförderung muss also – ganz nach Hatties (2013) Credo „Es kommt auf die Lehrkraft an!“ – den folgenden Fragestellungen nachgegangen werden: Was müssen Begabungsfördernde an Wissen und Kompetenzen mitbringen, damit sie hochbegabte Lernende beispielsweise motivieren, anregen, begleiten und unterstützen können? Über welche besonderen Fähigkeiten und Eigenschaften sollten Lehrpersonen bezüglich der Hochbegabtenförderung verfügen? Zeichnen sie eine bestimmte Einstellung, Haltung oder besondere Persönlichkeitsmerkmale aus? Was macht eine*n „gute*n“ Begabungsfördernde*n aus? Und welche Qualifizierungsmaßnahmen bieten sich an?

2.3.2 Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen

Verschiedene Ansätze und Maßnahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen für die Hochbegabtenförderung stehen zur Auswahl.

Eine der Möglichkeiten sind *Informationsbroschüren* wie beispielsweise die des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (2017) „Begabte Kinder finden und fördern – Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer“. Die Vermittlung des ersten Basiswissens sowie die Sensibilisierung in der Wahrnehmung hochbegabter Kinder stehen hier im Vordergrund.

Neben *Internetrecherchen* und einer mittlerweile breiten *Literaturauswahl* zum Thema Hochbegabung bieten sich laut Vock, Preckel und Holling (2007) auch *didaktische Materialien* an, die zur Förderung hochbegabter Kinder eingesetzt werden können. So enthält beispielsweise das didaktisch ausgerichtete Buch „Lichtblick für helle Köpfe“ (Huser 2011) Anregungen für unterschiedliche Förderbereiche. Huser stellt nicht nur grundlegende Gedanken zur Hochbegabung und zur Förderung von hochbegabten Kindern an, sondern im Anhang auch Fragebögen und Kopiervorlagen für den Unterricht zur Verfügung. Diese sind als Anregung für die weitere Entwicklung eigener begabungsfördernder Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage der selbstständigen Schüler*innenarbeit in offenen Unterrichtsformen gedacht.

²⁶ Die Abkürzung COACTIV steht für Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierenden Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. Die Studie ist eine Ergänzungsstudie zur deutschen PISA-Untersuchung 2003/04 und wurde von Kunter et al. (2011) durchgeführt.

Grundsätzlich empfehlen Vock, Preckel und Holling (2013) die Qualifizierung durch *Aus- und Fortbildungen* mit der Vermittlung theoretischen Wissens, praktischer Handlungskompetenz und der Möglichkeit des *Austausches und der Diskussion*.²⁷

Um Ziele und Inhalte von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Hochbegabung zu bestimmen, gilt es zu klären, welche Anforderungen an Begabungsfördernde gestellt werden, d.h. welche Fähigkeiten und Eigenschaften Begabungsfördernde mitbringen bzw. aufweisen sollten.

2.3.3 Anforderungen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Begabungsfördernden

Vock, Preckel und Holling (2007) fassen diesbezüglich zusammen, dass wichtige Fähigkeiten und Eigenschaften der Begabungsfördernden zu sein scheinen, dass sie sowohl über Expertise als auch über ein großes Interesse an ihrer Domäne verfügen. Darüber hinaus ist die Gestaltung der Lernumgebungen mit einer stimmigen Passung sowie Lernstilen, die Hochbegabten entgegenkommen, von wesentlicher Bedeutung. Des Weiteren stellen sie dar, dass sich vor allem die Einstellung der Lehrpersonen der Hochbegabtenförderung gegenüber als besonders relevanter Faktor erweist.

Die Bedeutung dieser Einstellung für die Förderung (Hoch-)Begabter betonen auch Schwer und Solzbacher (2015). Um sowohl den diversen Anforderungen der (außerschulischen) Hochbegabtenförderung als auch der inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung gerecht zu werden, ist aus ihrer Sicht eine stabile und verlässliche pädagogische Haltung, ein *integrationsstarkes Selbst* nötig. Sie betonen, dass die Stärkung des Selbst im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen unterstützt werden sollte (ebd.).

Das Selbst ist als Teil des Extensionsgedächtnisses zu verstehen. Was ist jedoch das Selbst genau und was beinhaltet es? Wie in Abbildung 7 dargestellt, beinhaltet das Selbst Bedürfnisse, Werte, Fähigkeiten und Eigenschaften, kann viele Einzelheiten parallel und auch ganzheitlich verarbeiten und hat Zugriff auf die Lebenserfahrungen einer Person. Das Ich verarbeitet Aufgaben dagegen immer nur logisch in Abfolge, während das Selbst die Welt und sich *fühlend* wahrnimmt. So besteht die Möglichkeit *alles präsent zu haben* und so sinnvoll und kontextangemessen zu handeln. Gegensätzliches kann mithilfe des Extensionsgedächtnisses verarbeitet werden. In Druck- oder Stresssituationen kann der Überblick jedoch verloren gehen. Den Zugang zum Selbst mit *Selbstberuhigung* aufrecht zu erhalten oder wieder herzustellen, ist wichtiger Teil einer professionellen pädagogischen Haltung (Schwer & Solzbacher 2015).

²⁷ Hier wird auf Grundschulstudie von Heller, Reimann und Senfter (2005) hingewiesen, die den Verbesserungsbedarf der Diagnose- und Förderkompetenz von Lehrkräften im Hinblick auf hochbegabte Grundschulkinder feststellt. Die Autor*innen legen ein Kompetenzstufenmodell zugrunde, das sich vor allem an den Bedürfnissen der Grundschul- sowie der Beratungslehrkräfte orientiert.

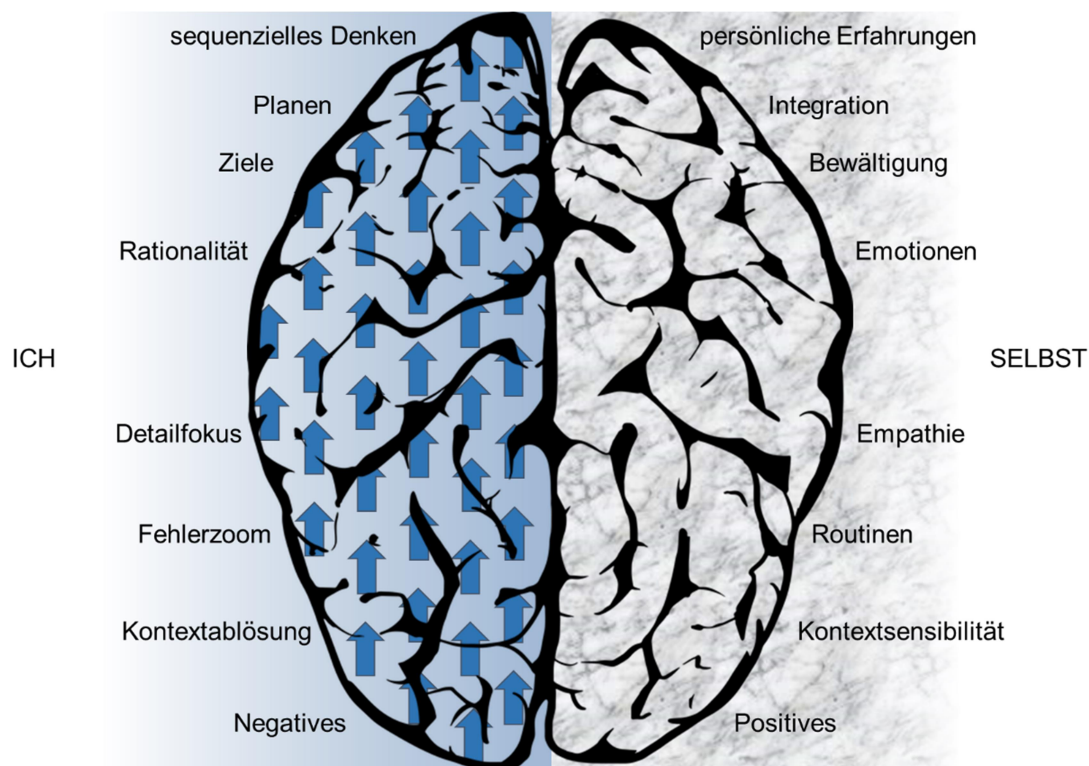


Abbildung 7: Das Selbst (eigene Darstellung; in Anlehnung an Kruse-Heine & Künne 2013, S. 7)

Ein möglicher Zugang zur Stärkung des Selbst bieten folgende Methodenbausteine, die bedeutsames Handwerkszeug hinsichtlich der persönlichen, emotionalen und kognitiven Dialektik vermitteln könnten. Sowohl in inklusiven als auch in separierenden Settings ist die Stärkung der Selbstkompetenz für die Entwicklung einer professionellen Haltung und speziell für die Weiterentwicklung der Selbstentwicklung ein Gewinn und Basiskompetenz des pädagogischen Tuns (ebd.) (s. Abb. 8).

Es gilt zu erwähnen, dass bezüglich der vorangegangenen Darstellungen festzustellen ist, dass viele dieser Fähigkeiten und Eigenschaften prinzipiell für jede Lehrperson, jeden Unterricht und jede Fördermaßnahme wichtig und zutreffend sind, nicht nur in Bezug auf das Unterrichten und die Förderung Hochbegabter.

Außerdem könnten für die Gestaltung der Fördermaßnahmen laut iPEGE (2009) unter anderem folgende Erkenntnisse über hochbegabte Menschen wichtig sein: das schnelle und leichte Erfassen von Lernstoff, der sichere und flexible Umgang mit gelerntem Wissen, die breite Aufmerksamkeit, die vielseitigen Interessen sowie das interdisziplinäre Denken. Des Weiteren sollten sich Lernprozesse an der Hochbegabung der Schüler*innen und ihrer Personenmerkmale, an den Wünschen und Interessen der Schüler*innen und an den Anforderungen des speziellen Faches bzw. des Lerngegenstandes orientieren (ebd.)

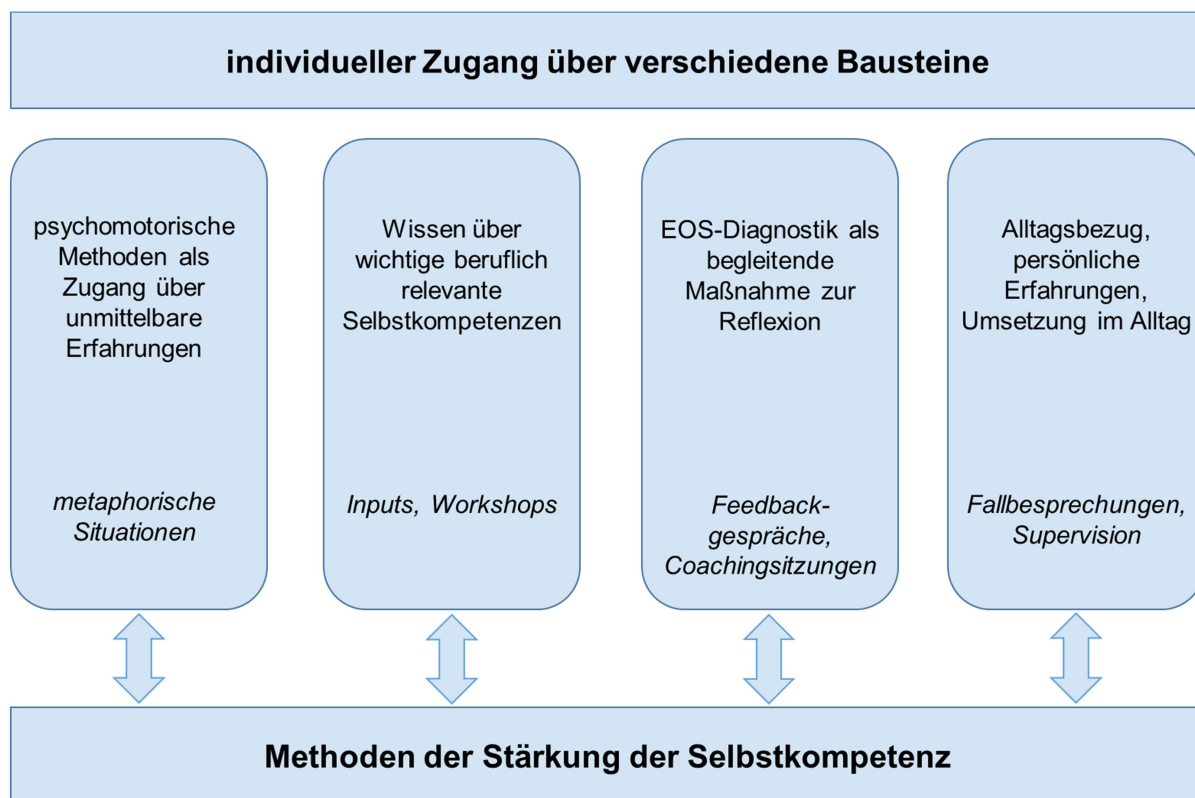


Abbildung 8: Methoden der Stärkung der Selbstkompetenz (eigene Darstellung; in Anlehnung an Doll et al. 2014, S. 113)

2.3.4 Inhalte und Themen der Aus- und Fortbildungen von Begabungsfördernden

Um die Qualität der Begabten- und Hochbegabtenförderung zu sichern, ist es notwendig, Aus- und Fortbildungsangebote im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln und zu implementieren. Die Zielgruppe sind diesbezüglich Begabungsfördernde, die im schulischen Bereich in der inklusiven Begabten- und Hochbegabtenförderung tätig und/oder die in außerschulischen Fördermaßnahmen eingebunden sind. Wenn man davon ausgeht, dass „jede Lehrperson eine Begabungslehrperson“ (iPEGE 2009, S. 31) ist, stellt der Regelunterricht den ersten Ort der Begabungsförderung dar. Demzufolge wäre der Aus- und Fortbildungsbedarf diesbezüglich systemrelevant, denn die individuelle Förderung aller Schüler*innen sowie die pädagogische Haltung der Inklusion ermöglicht Lernen und Teilhabe in einer ungeteilten (Schul-)Gemeinschaft. So erfahren auch Hochbegabte Integration und Anerkennung im Klassenverband. Sie lernen, innerhalb einer heterogenen Klasse ein eigenständiges Profil zu entwickeln und die Gemeinschaft als besonderen Wert zu schätzen. Dies schließt ergänzende Förderangebote im schulischen wie im außerschulischen Bereich nicht aus.

Die Begabten- und Hochbegabtenförderung im Regelunterricht sowie in der qualifizierten Zusatzförderung erfordert allerdings eine höhere, erweiterte Kompetenz der Lehrpersonen sowie eine entsprechende Einführung und Ausbildung außerschulischer Begabungsfördernden in ihre Fördertätigkeiten.²⁸

Neben den im Kapitel 2.3.3 aufgeführten, für die Hochbegabtenförderung relevanten Bereichen ist nicht nur die Wissensvermittlung und der Fertigkeitserwerb von Bedeutung, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen.

„Im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsförderung müssen Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit der eigenen Person und mit anderen Menschen beziehen, genauso Raum zur Entfaltung erhalten wie Wert- und Zielorientierungen. Lernarrangements mit Gruppen ähnlich gesinnter und ähnlich befähigter junger Menschen und die fachlich profunde Anleitung durch akzeptierende, anregende und menschlich ansprechende Lehrer/innen sind dafür besonders bedeutsam.“ (iPEGE 2009, S. 29)

Darüber hinaus werfen Hoyer, Weigand und Müller-Oppliger (2013) einen besonderen Blick auf die (Hoch-)Begabungsförderung bezüglich der Beachtung und Entwicklung von *co-kognitiven Kompetenzen*, in denen sich affektive, personale, soziale sowie moralische und ethische Aspekte widerspiegeln. Renzulli fasste im Jahr 2002 diese co-kognitiven Personenmerkmale als *Co-Cognitive traits* zusammen und sieht in ihnen die Voraussetzung für sich entwickelndes (hoch-)begabtes Verhalten. Das Wissen darum und dass davon ausgegangen wird, dass die co-kognitiven Aspekte für die Lernprozesse von hoher Relevanz sind, erfordert die Beachtung und Darstellung in der Aus- und Fortbildung von Begabungsfördernden (ebd.).

Was ist nun aber konkret unter co-kognitiven Personenmerkmalen zu verstehen? – Folgende Komponenten oder Schlüsselqualifikationen wurden von Renzulli (2002) sowie Sytsma (2003) in Forschungen herausgearbeitet

- a. *Optimismus*, mit dem Glauben an eine positive Zukunftsentwicklung;
- b. *Mut*, verbunden mit der Fähigkeit zur Eigenständigkeit und kontrovers „um die Ecke“ zu denken;
- c. *Hingabe an ein Ziel oder an eine Disziplin*, umschrieben mit den Begriffen Leidenschaft oder Flow;
- d. *Sensibilität für menschliche Belange*, wobei die Empathie als primäre Grundlage des Sozialverhaltens gilt;
- e. *physische und mentale Energie* (Charisma) und die *Vision*, das Gefühl, eine Bestimmung zu haben.

²⁸ Siehe auch Kapitel 2.2.4.

Die dargestellten Personenmerkmale sind tragende Aspekte des Selbstverständnisses und des Selbstkonzepts des Menschen und stehen in engem Zusammenhang mit der zuvor dargestellten Selbstkompetenz (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger 2013). Die positive Haltung zur eigenen Person, zu eigenen Potenzialen und Leistungen sowie Verhaltensweisen im Kontext schulischen Lernens, ist im Sinne eines mehrdimensionalen Selbst für die Lernenden von zentraler Bedeutung (Schwer & Solzbacher 2015). Deshalb gilt es, die Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter Grundschulkinder und die damit verbundenen Konsequenzen in den Mittelpunkt des Fördergeschehens zu rücken.

Nun stellt sich die Frage, welche Inhalte und Themen in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen über die Persönlichkeitsförderung der hochbegabten Kinder hinaus angeboten werden sollten. Diese Frage kann wie folgt beantwortet werden: Grundsätzlich sollen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Begabungsfördernde nach iPEGE (2009) grundlegende Kenntnisse des Forschungsstands zu hochbegabten Kindern sowie zum Lehren und Lernen mit Hochbegabten vermitteln. Zudem werden Themen wie Diagnostik und Identifikation von Hochbegabten sowie dem Bereich der Beratung wesentliche Bedeutung zugesprochen (ebd.).

Die Matrix in Tabelle 2 zeigt eine Zusammenstellung der Aufgaben und Kompetenzbereiche von Lehrpersonen, die in der Hochbegabtenförderung tätig sind. Nach iPEGE (2009, S. 37) sind Pädagog*innen, Psycholog*innen oder „andere Personen, die mit der Bildung und Erziehung von (hoch) begabten Kindern und Jugendlichen befasst sind“ die Zielgruppe. Wobei die Autoren betonen, dass die dargestellten Kompetenzbereiche mit den ausgewiesenen Kompetenzen und Aufgaben nicht für alle Personen der Zielgruppe von gleicher Relevanz sind. Versteht man bspw. unter den *anderen Personen* auch Begabungsfördernde im außerschulischen Bereich, entfallen demzufolge für diese Personengruppe die schulischen, zum Teil systemrelevanten Handlungsfelder (ebd.). Diese sind in der Matrix blau markiert.

Darüber hinaus wird von Vock, Weigand und Müller-Oppliger (2007, S. 161) die zentrale Vermittlung „pädagogisch-didaktischer Kompetenzen und die Befähigung zur Anwendung einer spezifischen Hochbegabungsdidaktik“ postuliert. Ihren Ausführungen ist zu entnehmen, dass sie einer „spezifischen Hochbegabungsdidaktik“ vornehmlich die Individualisierung mit den Bereichen „Berücksichtigung von Schülerpräferenzen und -interessen sowie die begabungsfördernde Gestaltung der Lernumgebungen“ zuordnen (ebd.).

Tabelle 2: Aufgaben und Kompetenzbereiche der Lehrpersonen in der Hochbegabtenförderung (eigene Darstellung; in Anlehnung an iPEGE 2009, S. 44 f.)

Kompetenzbereiche						
Kompetenzen/Aufgaben	Grundlegende Kenntnisse des Forschungsstandes	Kenntnis über wissenschaftliches Arbeiten	Diagnostik und Identifikation	Lehren und Lernen mit (Hoch-) Begabten	Grundlagen der Beratung und Einzel-fallhilfe	Schul- und Unterrichtsentwicklung
Begabungen und Hochleistung erkennen	•		•	•	•	
Binnendifferenzierung des Unterrichts	•		•	•		•
Lernumgebungen gestalten	•			•		•
personenbezogene Leistungserfassung	•		•	•		•
Aufbau von Selbstlernkompetenzen	•			•	•	•
Lernklima gestalten	•			•	•	•
Durchführung erweiterter Lern- und Bildungsangebote	•	•		•		•
Unterstützung von Klassen- und Fachpersonal	•					•
Schulung und Weiterbildung des Lehrendenteams	•					•
Beobachtung und Begleitung von Lernprozessen und Personen	•	•	•	•	•	•
Beratung von Eltern und Schulbehörden	•		•		•	
Programmverantwortung und Koordination	•	•				•
Unterhalt eines Mentor*innen-Netzwerks	•					•
Vernetzung mit regionalen und nationalen Förderangeboten	•					•
Weiterentwicklung geeigneter Angebote an Schulen	•	•				•

2.3.5 Darstellung der aktuellen Fortbildungssituation

Fortbildungen werden überwiegend in Form von Kongressen, Tagungen, Vorträgen, ein-tägigen Veranstaltungen, schulinternen Nachmittagsangeboten und oft einmalig als Infor-mationsveranstaltungen oder Workshops angeboten.²⁹ Vock, Weigand und Müller-Opp-liger (2007, S. 155) schreiben allerdings: „Kompakte Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte sind bislang selten“. Jedoch gibt es darüber hinaus einige Programme wie bei-spielsweise Masterstudiengänge der Begabungsforschung und Begabungsförderung an Universitäten sowie an Pädagogischen Hochschulen (z.B. in Leipzig oder Karlsruhe) und den Ausbildungsgang zur Erlangung des ECHA-Diploms „Specialist in Gifted Educa-tion“ an den Universitäten Münster und Nimwegen. Und immer häufiger bringen sich Stiftungen im Bereich der Begabten- und Hochbegabtenförderung ein und unterstützen die Professionalisierung der Begabtenfördernden in Aus- und Fortbildung, wie beispiels-weise die Karg-Stiftung, die Klaus Tschira Stiftung oder auch die Hector-Stiftung in Deutschland. Die Klaus Tschira Stiftung engagiert sich in hohem Maße beispielsweise bei der Kinderakademie Mannheim, die sich die Professionalisierung der Begabungsförde-rung zum längerfristigen Ziel gesetzt hat. Festzustellen ist, dass im Bereich der Hoch-begabtenförderung kompakte Fortbildungsprogramme, berufsbegleitend und regional ausgerichtet, für Lehrkräfte sowie außerschulische Begabungsfördernde immer noch sel-ten angeboten werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Bedarf an Fortbil-dungsreihen mit aufeinander abgestimmten Modulen der Kompetenzbereiche (siehe Ma-trix des iPEGE 2009) mit Praxisbezug und der Möglichkeit des gemeinsamen Austauschs nicht zufriedenstellend abgedeckt ist. Publiizierte Evaluationsergebnisse zu in Deutschland durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen sowie regionale Fortbildungsreihen mit auf-bauenden Modulen, insbesondere für den Primarbereich, sind mir bislang nicht bekannt.

²⁹ Einrichtungen, die diese Angebote machen, sind beispielsweise

- Bildung & Begabung, das Talentförderzentrum des Bundes und der Länder. Hier werden mit der Online-Plattform „Begabungslotse“ neben zahlreichen Förderangeboten auch Fortbildungen, Vorträge, Tagungen, Informationsveranstaltungen bundesweit und regional mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten sowie Tagungen und Kongresse in benach-barten Ländern wie Österreich und der Schweiz publiziert (www.begabungslotse.de).
- das österreichische Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung (özbfb), das im regelmäßigen Turnus unter anderem Begabungskongresse sowie Tagungen und Vorträ-ge zu begabungsrelevanten Themen anbietet (www.oebfb.at).
- das internationale Centrum für Begabungsforschung (icbf), das unter anderem Fortbildun-gen, Workshops, Fachtagungen und Kongresse zur Begabungsforschung und Begabten-förderung durchführt (www.icbf.de).

2.3.6 Zusammenfassung

Es kann davon ausgegangen werden, dass das kompetente Handeln der Begabungsfördernden die Voraussetzung ist, um den spezifischen Qualitätsansprüchen zu genügen und dem Anspruch einer professionellen Hochbegabtenförderung gerecht zu werden. Das Professionswissen von Begabungsfördernden ist somit Grundlage einer erfolgreichen Förderung hochbegabter junger Menschen. Aus- und Fortbildungen bieten die Möglichkeit, eine grundsätzliche Kompetenz zu erwerben. Sie vermitteln Wissen in Theorie und Praxis, ermöglichen die Aneignung und Weiterbildung von notwendigen Fertigkeiten und tragen dazu bei, Verständnis für die Bedürfnisse und die Persönlichkeiten hochbegabter junger Menschen zu entwickeln (Heller, Reimann & Senfter 2005; Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014; Vock, Weigand & Müller-Oppliger 2007). Ergänzend dazu eignen sich Informationsbroschüren, das Internet sowie ein breites Literaturangebot, um sich grundsätzlich über aktuelle Ergebnisse in Forschung und Praxis zu informieren.

Insgesamt stellt sich das Fortbildungsangebot für Begabungsfördernde als nicht sehr ausgeprägt dar. Kongresse und Tagungen bieten zwar ausgewählte Themenbereiche der Förderung von Hochbegabten im Rahmen von Workshops, Vorträgen und Symposien an und Masterstudiengänge ergänzen das bestehende Angebot der Bildungslandschaft. Das Fortbildungsangebot zur Begabten- und Hochbegabtenförderung im Grundschulbereich beschränkt sich derzeit jedoch auf wenige Tagesveranstaltungen. Fortbildungsreihen, die regional angeboten werden und sich auf wesentliche Inhalte und Themen der Hochbegabtenförderung konzentrieren, waren nicht zu finden. Mit der vorliegenden Studie sollen dementsprechend der Fortbildungsbedarf der Begabungsfördernden im außerschulischen Bereich hinsichtlich der einzelnen Handlungskompetenzbereiche näher beschreiben, ihre Bedürfnisse aufgenommen und Fortbildungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Im nachfolgenden Kapitel 2.4 wird auf die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden mit den entsprechenden Kompetenzbereichen eingegangen und es werden einzelne Aspekte näher betrachtet.

2.4 Handlungskompetenz in der Begabungsförderung

Um bei der Förderung von hochbegabten Kindern auf ihre besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten eingehen zu können, ist die professionelle Handlungskompetenz der Begabungsfördernden, d.h. das kompetente Handeln der pädagogischen Kräfte, von wesentlicher Bedeutung (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014). Greifen wir nochmals auf Weinerts (2001, S. 23) Aussage, die in direktem Bezug zum kompetenten Handeln steht, zurück:

„Der Qualifikation von Lehrern [und Begabungsfördernden; N.K.] kommt für die Qualität des Unterrichts und für die Entwicklung der Schüler größere Bedeutung zu als dies einige modernistische Strömungen wahrhaben wollen. Lehrer spielen nicht nur als Lehrende eine

wichtige, oft unterschätzte Rolle, sondern auch als Moderatoren von Lerngruppen, als Tutoren einzelner Schüler, als Gestalter anregender Lernumwelten, als Verhaltensmodelle.“

Folgt man also Weinert, so erfordert es eine entsprechende Handlungskompetenz, um der vielfältigen Rolle der*des Begabungsfördernden unter der speziellen Prämisse der Hochbegabung gerecht zu werden. Darüber hinaus verankern Solzbacher et al. (2012) den Anspruch, eine qualitativ hochwertige, angemessene, am einzelnen Kind orientierte Förderung zu gestalten, in der sich die Professionalität der Lehrpersonen, der Begabungsfördernden und somit die professionelle Handlungskompetenz widerspiegelt.

Um Handlungskompetenz theoretisch beschreiben zu können, bedarf es zunächst einer Klärung des Begriffsverständnisses. Im nachfolgenden Kapitel wird der Begriff beleuchtet und als *professionelle Handlungskompetenz* näher ausgeführt. Hierzu wird auf die im Kapitel 2.3 dargelegte Aus- und Fortbildung der Begabungsfördernden zurückgegriffen und diese weiter spezifiziert. Unterschiedliche Perspektiven auf das Verständnis und die Definition von Handlungskompetenz(en) werden aufgezeigt, die in beispielhaft aufgeführten Handlungskompetenzmodellen zum Ausdruck kommen. Unterrichtsrelevante Merkmale wie beispielsweise Wissen und Kompetenzen werden in ihrer Wechselwirkung zum Handeln betrachtet, dargestellt und diskutiert. Im Mittelpunkt steht dabei das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2004), dessen Adaption auf eine Kinderakademie die Grundlage der Studie bildet. Hierbei werden zentrale Kompetenzbereiche definiert und beschrieben und die Bezüge untereinander aufgezeigt.

2.4.1 Professionelle Kompetenz von Begabungsfördernden

Nach Kunter und Gräsel (2018, S. 400) ist „der Beruf des Lehrers (...) gekennzeichnet durch komplexe Tätigkeitsanforderungen, für deren Bewältigung vielfältige kognitive, motivationale und emotionale Voraussetzungen erforderlich sind“. Subsumiert man dieses Postulat von Kunter und Gräsel unter *professioneller Kompetenz* von Begabungsfördernden, so kann diese als notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lehrendenhandeln im Unterricht und somit auch in Fördermaßnahmen von hochbegabten Kindern betrachtet werden. Darüber hinaus basiert die erfolgreiche Leistung von Lehrpersonen nicht nur auf kognitiven Fähigkeiten wie dem professionellen Wissen, sondern auch auf der Bereitschaft, effektiv zu handeln (ebd.).³⁰

Die COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011), die das Professionswissen von Lehrkräften im Bereich der Mathematik untersuchte, zeigt systematische Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz und der Unterrichtsqualität. Die Ergebnisse legen dar, dass das fachdidaktische Wissen, der Unterrichtsenthusiasmus und die Selbstregulation der Lehrperson die wichtigsten Prädiktoren für einen gut strukturierten, kognitiv aktivierenden und unterstützenden Unterricht sind (Kunter & Gräsel 2018). Nach Kunter et al. (2011) haben neben dem Professionswissen der Lehrpersonen professionelle Über-

³⁰ Siehe auch Kapitel 2.3.1.

zeugungen und motivationale Merkmale spezifische Effekte auf die Unterrichtsgestaltung. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass diese auch auf die Gestaltung von Fördermaßnahmen Hochbegabter Einfluss nehmen, denn Kunter und Gräsel (2018, S. 403) kommentieren:

„Die COACTIV-Studie unterstreicht, dass es sinnvoll ist, sowohl kognitive als auch motivational-affektive Merkmale von Lehrkräften zu betrachten, wenn die Bedingungen für das Lernen von Schülern verbessert werden soll. Darüber hinaus zeigt sie, dass fachliche Expertise allein nicht ausreicht, um guten Unterricht zu gestalten.“

Folgt man dieser Aussage auch bezüglich der Hochbegabtenförderung, so gilt es, über die Fachkompetenz hinaus, weitere Kompetenzbereiche in den Fokus der professionellen Kompetenz zu nehmen.

Helmke (2012, S. 110) spricht im Zusammenhang der professionellen Kompetenz von einer *Klassifikation unterrichtsrelevanter Lehrendenmerkmale* und lenkt seinen Blick auf „Kompetenzen und Orientierungen, die einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichtens aufweisen“. Er unterteilt die unterrichtsrelevanten Lehrendenmerkmale in vier Gruppen: Wissen und Expertise, Lehrer*innenpersönlichkeit, Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten sowie Standards. Dabei greift er zurück auf Shulman (1986) und Weinert (2001) und gliedert Lehrendenkompetenzen in Sachkompetenz, Expertise, unterrichtsrelevante Personenmerkmale und Orientierungen, diagnostische Kompetenz sowie Standards³¹ des Lehrendenhandelns (ebd.). Das iPEGE (2009) lehnt sich im Rahmen seiner Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabungsförderung an diese Gliederung an und stellt Kompetenzbereiche von Begabungsfördernden dar, über die sie verfügen sollten.

Frey und Jung (2011) weisen darauf hin, dass bei der Befassung mit Lehrendenkompetenz die uneinheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten ein Problem darstellt. Ich möchte deshalb den Fokus nun zunächst auf die Definition von „Kompetenz“ legen.

In einem Gutachten für die OECD³² hat Weinert (2001) verschiedene Definitionsmöglichkeiten von Kompetenzen aufgezeigt und die heute in Deutschland meistzitierte Definition formuliert. Kompetenzen bezeichnen demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können“ (ebd., S. 27). Des Weiteren unterscheidet er zwischen mehreren Klassen von Kompetenzen: den fachlichen, den fachübergreifenden sowie den Handlungskompetenzen. Handlungskompetenzen enthalten für Weinert laut seiner Kom-

³¹ Professionsstandards legen auf der Grundlage von Maßstäben, Normen und Kriterien die zu erwartenden Kompetenzen einer Lehrperson fest (Helmke 2012; Oser 2001; KMK 2004; Frey & Jung 2011).

³² Organization for Economic Cooperation and Development



Abbildung 9: Kompetenzfacetten nach Klieme et al. (2003) (eigene Darstellung)

petenzdefinition neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen, die es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen. Wenn man davon ausgeht, dass sich alle Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche ergänzen, beziehungsweise einander bedingen, so ist das Zusammenwirken aller Kompetenzen für ein erfolgreiches Handeln notwendig und bedeutend. Weinert betont, dass Prioritätensetzungen zwischen den Kompetenzen oder gar die Ablehnung einzelner Kompetenzbereiche sich aus kognitionspsychologischer Perspektive als höchst problematisch erwiesen haben.

Zur weiteren Begriffserhellung wird sich auf die Forschungsgruppe Klieme et al. (2003),³³ bezogen, die Kompetenzfacetten zusammenfassen, auf welchen sich die individuelle Ausprägung der jeweiligen Kompetenz bestimmen lässt (s. Abb. 9).

Nach Frey und Jung (2011, S. 6) sind sich „nahezu alle Autorinnen und Autoren darin einig, dass der Begriff ‚Kompetenz‘ sich nicht allein über zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert, sondern deren erfolgreiche Anwendung mit einschließt“. Er definiert darüber hinaus den Begriff „Kompetenzmodell“ mit der Systematisierung von Kompetenzkomponenten und -facetten, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und Anforderungen als bedeutsam angesehen wird (ebd.).³⁴ Die Darstellung der Kompetenzbereiche von Begabungsfördernden im Kapitel 2.3 mit Aufgaben und Inhalten von Qualifizierungseinheiten spiegelt die Komplexität, insbesondere

³³ Zur näheren Erläuterung der Facetten wird auf Frey und Jung (2011) hingewiesen.

³⁴ Hier wird nochmals auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz im Lehrer*innenberuf nach COACTIV hingewiesen (Kunter et al. 2011). Darüber hinaus finden sich Darstellungen weiterer Kompetenzmodelle beispielsweise bei Frey und Jung (2011).

der Handlungskompetenz, wider und lässt erkennen, dass die Grundlagenkompetenz für die Aufgabenbewältigung mehr als bedeutsam ist (iPEGE 2009).

Im Folgenden werden beispielhaft unterschiedliche Ansätze und Perspektiven von Kompetenzmodellen skizziert, die allgemein für Lehrpersonen, aber eben auch für Begabungsfördernde gelten.

2.4.2 Handlungskompetenzmodelle

Roth (1971b) nimmt in seinem Kompetenzmodell die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Kompetenz ein. Für ihn ist die *Mündigkeit der Lehrperson* der zentrale Schlüsselbegriff. Er sieht die Kompetenzentwicklung als Prozess mit dem Ziel der voll entwickelten, handlungskompetenten und mündigen Lehrperson. Mündigkeit bedeutet für ihn Kompetenz in dreifacher Hinsicht, nämlich Selbstkompetenz, Sachkompetenz sowie Sozialkompetenz (ebd.). Nach Frey (2008) bindet Roth dabei die Mündigkeit an die Fähigkeit zum Handeln.

Dietrich (1983) sieht die Handlungskompetenz nochmals aus einer anderen Perspektive. Er postuliert (ebd., S. 13): „Wenn wir von Handlungskompetenz reden, wäre zu überlegen, ob Kompetenz nicht auch gerade im Nicht-Handeln oder im Verzicht auf Handeln zutage treten kann“. Demzufolge wären alle *Nicht-Handlungen* im entsprechenden Kontext förderlich oder hinderlich, wie Dietrich mit Blick auf das Feld pädagogischen Handelns folgerichtig bemerkt: „Eine Pädagogik, die sich als fortwährendes Agieren, Eingreifen und Dirigieren verstehen würde, könnte durchaus inkompetent sein“ (ebd.). Hier würde der Gewinn in einer Beschränkung bzw. in der Minimalisierung derselben liegen.

Nach Sembill (2001) stehen Kompetenz und Handeln in einer besonderen Beziehung zueinander. Für ihn sind Kompetenz und Handeln *wechselseitig verbunden* und in gewisser Hinsicht gegenseitig Grund und Konsequenz. Handlungskompetenz lässt sich demnach, aufgrund der gegenseitigen Bezugnahme, als ein in sich schlüssiges Ganzes begreifen (ebd.).

Hülshoff (2002) erweitert diese Verbindung durch *philosophisch-pädagogische Gesichtspunkte* und entwirft damit ein Handlungskompetenzmodell, das nachfolgend näher beleuchtet wird, da es für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist.

2.4.2.1 Handlungskompetenzmodell von Hülshoff

Im Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2002) steht das Miteinander verschiedener Teilkompetenzen im Mittelpunkt. Neben der fachlichen, methodischen und emotionalen Kompetenz sieht Hülshoff (2010) die persönliche Kompetenz im Sinne einer moralischen Werthaltung und Überzeugungen der Person als Fundament der Handlungskompetenz an.

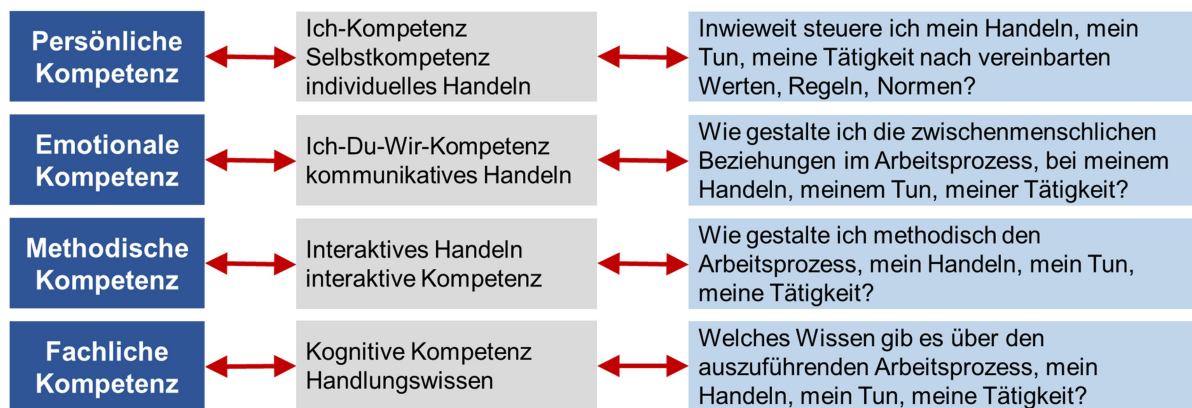


Abbildung 10: Das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2002)

Das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff unterscheidet sich von bisherigen Modellen durch die Erweiterung und Präzisierung der Teilbereiche. Er gliedert nochmals die Sozialkompetenz in persönliche und emotionale Kompetenz auf und erweitert so den Blick in Detailbereiche der Handlungskompetenz (s. Abb. 10).

Das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2002) umfasst neben dem Wissen, der fachlichen Kompetenz, auch die Methodenkompetenz, das heißt die Fähigkeit, das Wissen in die Tat umzusetzen zu können. Auf der Grundlage des Fachwissens handeln zu können, setzt außerdem die soziale Kompetenz voraus, mit anderen zusammenzuarbeiten und miteinander zu kommunizieren. Nach Hülshoff (2010) reicht jedoch die fachliche sowie die methodische Kompetenz allein nicht aus, um eine Tätigkeit handlungskompetent ausüben zu können. Er sieht die Persönlichkeitskompetenz als weitere Kompetenz, die als Selbstkonzept mit grundlegenden Werten und Überzeugungen die anderen Kompetenzen ergänzt. Erst im Zusammenspiel und in ihrer Komplexität sind sie als Konstrukt der Handlungskompetenz zu verstehen (ebd.).

Betrachten wir die einzelnen Dimensionen der von Hülshoff (2004) dargestellten Kompetenzen etwas näher, bedeutet *Fachkompetenz* für ihn zunächst grundsätzlich, fachliches Wissen zu besitzen und dieses als Handlungswissen situationsgerecht umsetzen zu können. Darüber hinaus postuliert er, dass „das deklarative Wissen, das zum Ausüben einer Tätigkeit zwar unverzichtbar ist, aber allein für sich genommen, den Menschen nicht handlungsfähig werden lässt“ (ebd., S. 25). Um das fachliche Wissen anwenden zu können, bedarf es der interaktiven *methodischen Kompetenz*. Sie wird „im Kontext psychologischer Theorien als prozedurales Wissen verstanden“ (Appelmann 2009, S. 77). Auf der Grundlage des Fachwissens handeln zu können, setzt zudem voraus, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zur Kommunikation, das kommunikative Handeln, vorhanden ist. Diese soziale bzw. *emotionale Kompetenz* wird von Hülshoff (2004, S. 25) als das „Umgehen können mit anderen“ bezeichnet und stellt eine unverzichtbare Verbindung zwischen Fach- und Methodenkompetenz dar.

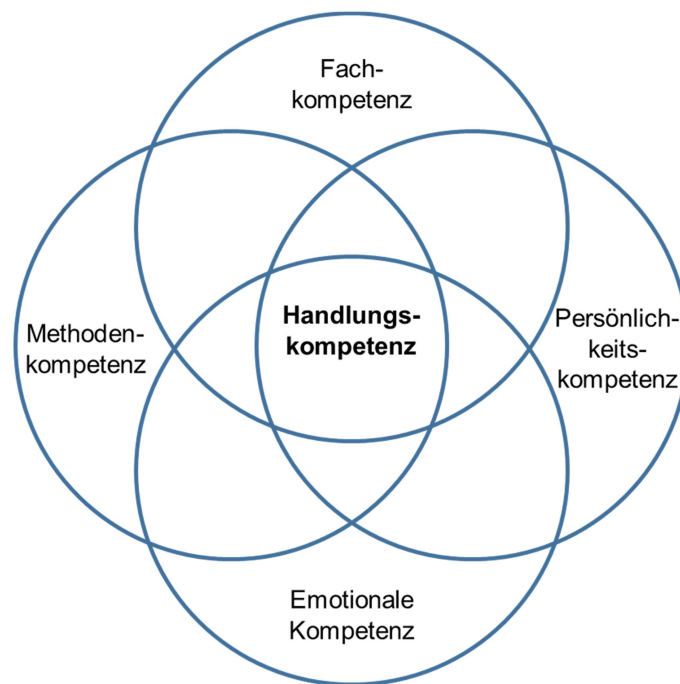


Abbildung 11: Die vier Dimensionen der Handlungskompetenz von Hülshoff (2010) (eigene Darstellung)

Allerdings reicht nach Hülshoff die Fachkompetenz, das fachliche Wissen, die Methodenkompetenz, das Umsetzen-Können, die emotionale Kompetenz, das Umgehen-Können mit anderen immer noch nicht aus, um eine Tätigkeit handlungskompetent ausüben zu können. Denn das Ich- bzw. Selbstkonzept, die *persönliche Kompetenz*, stellt eine prägende und Orientierung vermittelnde Identifikation mit moralischen grundlegenden Werten und Überzeugungen im Rahmen des individuellen Handelns dar (ebd.). Für Hülshoff (2010, S. 74) ist diese Persönlichkeitskompetenz „geradezu das Fundament aller übrigen Kompetenzen“. Demzufolge ist kompetentes Handeln im Sinne von Hülshoff erst mit der Persönlichkeitskompetenz möglich (s. Abb. 11).

Erst das Zusammenspiel aller vier Kompetenzbereiche, nämlich die Fachkompetenz als Handlungswissen, die Methodenkompetenz als interaktives Handeln, die emotionale Kompetenz als kommunikatives Handeln und die Persönlichkeitskompetenz als individuelles Handeln, ermöglicht nach Hülshoff (2010) kompetentes Handeln und bestimmt zudem den Grad der Handlungskompetenz einer Person.

Im Kapitel 3 wird die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2004) auf die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde*r dargestellt. Zuvor werden jedoch die hier dargestellten wesentlichen Inhalte zusammengefasst.

2.4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Qualifikation der Begabungsfördernden und die daraus resultierende Handlungskompetenz sich als bedeutend für die Förderung hochbegabter Kinder erweist (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014). Um den vielfältigen Rollen in der Begabungsförderung gerecht zu werden, ist eine hohe Ausprägung der einzelnen Kompetenzbereiche erforderlich, um professionelle Tätigkeitsanforderungen zu erfüllen. Dabei lösen Haltungen, professionelle Überzeugungen und motivationale Aspekte spezielle Effekte auf das Fördergeschehen aus, und neben der Expertise der Begabungsfördernden sind weitere ausgeprägte Kompetenzbereiche für eine erfolgreiche Förderung notwendig (Kunter & Gräsel 2018).

Unterschiedliche Definitionen und Ansätze professioneller Kompetenz bzw. der Lehrkompetenz weisen auf die Vielfalt von wissenschaftlichen Positionen zum Thema hin. Im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses bezüglich der Kompetenzdefinition ist man sich grundsätzlich darüber einig, dass Kompetenz sich nicht allein über Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert, „sondern deren erfolgreiche Anwendung mit einschließt“ (Frey & Jung 2011, S. 6). Demzufolge bedingen sich Wissen, Fertigkeiten und Handeln und bilden somit Kompetenz ab.

Die Skizzierung unterschiedlicher Ansätze und Perspektiven von Kompetenzmodellen werden mit Roths (1971b) Verknüpfung der *Mündigkeit der Lehrperson* sowie mit der Fragestellung Dietrichs (1983) bezüglich des *Nicht-Handelns* spezifiziert. Hülshoff (2002) greift in seinem Handlungskompetenzmodell Sembills (2001) Postulat der *wechselseitigen Verbundenheit von Kompetenz und Handeln auf* und erweitert diese mit *philosophisch-pädagogischen* Gesichtspunkten.

Im Folgenden werden die vier Dimensionen des Hülshoff'schen (2002) Handlungskompetenzmodells vorgestellt und es wird auf die einzelnen Profile der Kompetenzbereiche eingegangen. Es zeigt sich deutlich, dass nur das Miteinander im handelnden Tun und das Zusammenspiel der Fach- und Methodenkompetenz sowie der Persönlichkeitskompetenz und der emotionalen Kompetenz ein kompetentes Handeln ermöglicht. Hinzu kommt, dass Hülshoff (2010) der Persönlichkeitskompetenz als Ich- bzw. Selbstkonzept, als Identifikation mit moralischen Werten und Überzeugungen und als Fundament der Handlungskompetenz eine besondere Bedeutung zuschreibt.

Kommunikatives Handeln auf der Basis von vereinbarten Werten, Regeln und Normen, auf dem Fundament der Persönlichkeitskompetenz und im Zusammenspiel aller Kompetenzbereiche sind die Grundlagen des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2002). Als grundlegendes Modell bietet es die Möglichkeit, die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden in den beschriebenen Bereichen abzubilden.

3 Hülshoffs Handlungskompetenzmodell – eine Adaption an die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde*r

Die vorausgegangenen Ausführungen skizzieren das Modell von Hülshoff (2002), in dem die Handlungskompetenz als Resultat des Zusammenspiels von vier Teilkompetenzen dargestellt wird. Neben der Fach- und Methodenkompetenz unterscheidet Hülshoff die Persönlichkeitskompetenz und die emotionale Kompetenz. Die Persönlichkeitskompetenz ist für ihn das *Fundament* des Handelns, das nicht nur fachlichen Anforderungen nachkommt, sondern auch und insbesondere moralischen Anforderungen genügt. Dieser Fokus auf die Moral, auf Werte und Überzeugungen macht das Modell von Hülshoff zu einem besonderen und unterscheidet es von anderen, die lediglich die fachlichen und methodischen Kompetenzen berücksichtigen. Sein Handlungskompetenzmodell beschreibt die *ganze Persönlichkeit* der Lehrperson und bezieht eine wichtige Teilkompetenz, die emotionale Kompetenz, mit ein. Erst das Zusammenwirken und die Interaktion aller Teilkompetenzen ermöglicht kompetentes Handeln, wobei auch untereinander Bezüge zwischen den einzelnen Dimensionen bestehen (ebd.).

Im Folgenden wird die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2002) an die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde*r, basierend auf der im Kapitel 2.4 beschriebenen theoretischen Grundlage, dargestellt. Dabei werden Fragen, die sich aus Hülshoffs Definitionen (2010) ergeben, in Verbindung mit der Adaption nochmals aufgeworfen und es wird das sich daraus ergebende Verständnis aufgezeigt und mit der Bedeutung für die Förderung hochbegabter Grundschulkinder verknüpft.

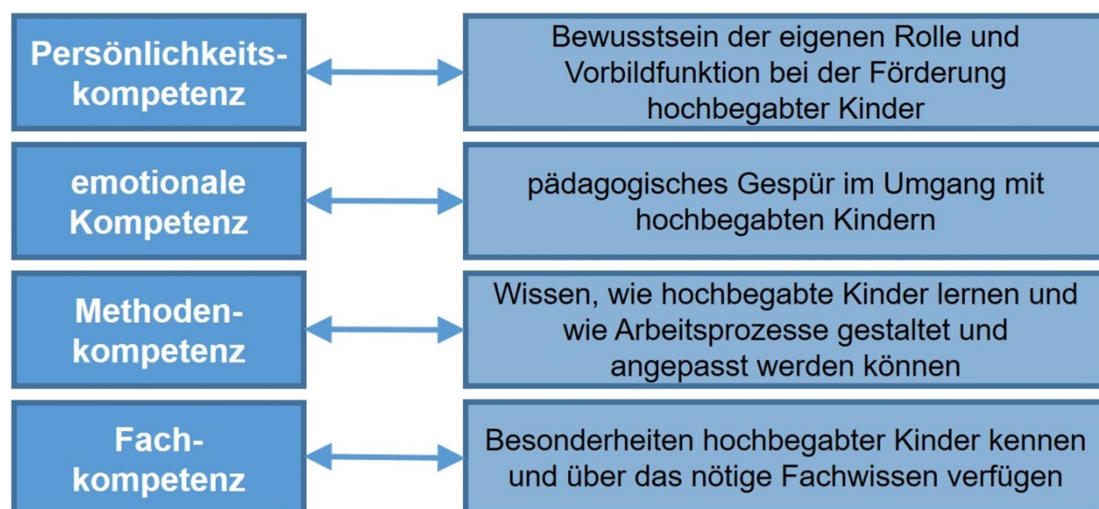


Abbildung 12: Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Die vier Dimensionen der adaptierten Teilkompetenzen werden im Folgenden nacheinander näher betrachtet, bevor sie im Kapitel 3.5 resümiert werden.

3.1 Persönlichkeitskompetenz

Das Verständnis Hülshoffs (2010) der persönlichen Kompetenz, im Folgenden Persönlichkeitskompetenz genannt,³⁵ kann folgendermaßen beschrieben werden: ein realistisches Selbstbild zu haben, das Handeln nach eigenen Überzeugungen auszurichten und die Bereitschaft, soziale Verantwortung zu übernehmen.



Abbildung 13: Persönlichkeitskompetenz nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Näher betrachtet, ist die Persönlichkeitskompetenz im Sinne Hülshoffs eine zentrale Kompetenz, die alle Aktivitäten von Lehrpersonen charakterisiert und zusammenfügt und sie vertrauens- und verantwortungsvoll erscheinen lässt (ebd.). Demzufolge kann sie als das von Hülshoff postulierte Fundament sachlicher Aktivitäten sowie des produktiven Umgangs mit sich und anderen angesehen werden.

Was bedeutet dies aber nun genau für die Förderung von hochbegabten Kindern? Was ist diesbezüglich unter Persönlichkeitskompetenz zu verstehen? – Stellen wir der Beantwortung dieser Frage zunächst eine begriffliche Bestimmung des „Selbstbildes“ voran. Nach Moschner und Dickhäuser (2018) ist darunter das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften zu verstehen. Dabei führen die Autoren aus, dass Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen, nicht nur als Selbstbild, sondern auch mit Begriffen wie beispielsweise Selbstkonzept, Selbsteinschätzung oder Selbstwahrnehmung bezeichnet werden (ebd.).

In Anlehnung an Dewe (2000, S. 159) spricht Hülshoff im Zusammenhang der Persönlichkeitskompetenz von einem *realistischen Selbstbild*, das Lehrpersonen idealerweise von sich haben sollten. Dieses Selbstbild eines Menschen ist laut Künne et al. (2013) von Gefühlen, Erfahrungen, Bedürfnissen, von verschiedensten Aspekten und Widersprüchen, dem gefühlten, breiten Wissen über sich selbst, gewonnen durch Erfahrungen, geprägt. Die Zusammenfügung aller Aspekte ergibt ein umfassendes ganzheitliches Bild von sich selbst, in der Summe ein Gesamtbild: das *Selbstbild* (ebd.).

In Anknüpfung an das diesbezügliche Verständnis von Hülshoff wäre ein *realistisches Selbstbild* in der Verbindung mit dem bereits im Kapitel 2.3 dargestellten Selbst zu sehen.

³⁵ Hülshoff verwendet in seinen Publikationen unterschiedliche Begriffe: persönliche Kompetenz, personale Kompetenz bzw. Persönlichkeitskompetenz. Im Folgenden wird der Begriff „Persönlichkeitskompetenz“ verwendet.

Dieses Selbst ist nach Kuhl (2011) formal als ein großer Informationsspeicher für die Erfahrungen mit persönlicher Relevanz zu beschreiben, der Auskünfte über die eigene Person, seine Geschichte, seine Fähigkeiten und Wünsche sowie seine Gefühle und Bedürfnisse ermöglicht. Darüber hinaus verfügt das Selbst über sogenannte Selbstkompetenzen (Künne, Sauerhering & Strehlau 2011). Das Zurechtfinden in der Lebensumwelt und das Weiterentwickeln des eigenen Selbstbildes, auch im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung, sind wichtige Selbstkompetenzen, um lebenslang lernen zu können. Dazu gehören auch Fähigkeiten, wie beispielsweise sich selbst motivieren zu können oder sich selbst zu beruhigen (Künne et al. 2013).

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rückt die Selbstkompetenz als Dimension von Handlungskompetenz immer mehr in den Fokus, und Solzbacher (2014, S. 2 f.) stellt in Anlehnung an Roth fest, dass Selbstkompetenz zu verstehen ist „als die Fähigkeit, moralisch selbstbestimmt und human zu handeln, wobei dafür ein positives Selbstkonzept oder auch Selbstbild und eine Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit wichtige Voraussetzungen darstellen“. In diesem Zusammenhang wird im bildungspolitischen Diskurs auch von *personaler Kompetenz* gesprochen, in der sich die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung sowie die eigenverantwortliche Gestaltung des eigenen Lebens im sozialen, kulturellen und beruflichen Kontext widerspiegelt (ebd.).

Hinzu kommt der Fokus Hülshoffs (2010) auf die Moral. Diesbezüglich unterscheiden Oser und Biedermann (2018, S. 559) *Moral* und *Moralität*, wobei „mit dem ersten die einer Gesellschaft zugrunde liegenden Sitten, Normen und Regeln und mit dem zweiten die subjektive moralische Disposition einer Person gekennzeichnet werden“. Diese pädagogisch-philosophische Perspektive komplettiert das Konstrukt des Selbstbilds eines Menschen und bestimmt sein Handeln, ganz im Sinne von Hülshoff (2010).

In Anlehnung an Dewe (2000) versteht Hülshoff unter Persönlichkeitskompetenz auch die Bereitschaft zur sozialen Verantwortung und impliziert damit das soziale Lernen im pädagogischen Kontext. Dieses soziale Lernen bzw. die soziale Entwicklung von Kindern beschreibt Petillon (2018) als zentrale Aufgabe pädagogischer Institutionen. Der altersgerechte Erwerb *sozialer Kompetenz*, aus der Sicht des Kindes *soziales Lernen*, scheint sich dabei als reziprok darzustellen (ebd.). Dabei nennt Petillon einzelne Zieldimensionen des sozialen Lernens, welche er als allgemein formuliert und „offen für eine individuelle Ausgestaltung im Sinne situations-, institutions- und altersspezifischer Konkretisierungen“ (ebd., S. 786) beschreibt: *Kommunikations- und Kontaktfähigkeit*, *Solidarität*, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen in kleineren und größeren Gruppen (Teamfähigkeit), *Konfliktfähigkeit*, *soziale Sensibilität*, *Toleranz*, *Kritikfähigkeit* sowie den *Umgang mit Regeln*. Des Weiteren präzisiert er in seiner Publikation Zieldimensionen, indem er sozialerzieherische praktische Möglichkeiten aufzeigt, auf die im empirischen Teil der Auswertungen zurückgegriffen wird.



Abbildung 14: Adaption der Persönlichkeitskompetenz (1) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

An dieser Stelle kommen wir nochmals auf Weinert (2001, S. 23) zurück. Er stützt die Definition der Persönlichkeitskompetenz Hülshoffs (2010), indem er die Bedeutung der Qualifikation der Lehrperson für den Unterricht und für die (Persönlichkeits-) Entwicklung der Schüler*innen und die damit verbundenen unterschiedlichen Rollen herausstellt³⁶.

Die Definition von Selbstkompetenz von Künne und Sauerhering (2012, S. 7) beschreibt die Bedeutung ebendieser für die Förderung hochbegabter Kinder und die sich daraus für den pädagogischen Kontext ergebenden Schlussfolgerungen:

„Die Entwicklung von Selbstkompetenz ist als lebenslanger Prozess zu verstehen. Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sich veränderten Zusammenhängen motiviert und gestaltend handeln zu können. Die Handlungsfähigkeit des Einzelnen hängt entscheidend davon ab, Wissen und Emotionen miteinander zu verknüpfen. Für die Selbstkompetenzförderung sind (professionelle) pädagogische Beziehungen ebenso von zentraler Bedeutung wie die Gestaltung der Lernumgebung. Eine hohe Selbstreflexivität der Pädagogin/ des Pädagogen ist dabei unabdingbar.“

Die Adaption der *Persönlichkeitskompetenz* an die Anforderungen der Förderung von hochbegabten Grundschulkindern stellt sich, orientierend an vorangegangenen Definitionen, für die Begabungsfördernden wie in Abbildung 14 dar.

3.2 Emotionale Kompetenz

Die emotionale Kompetenz stellt für Hülshoff (2010) Einstellungen, Gefühle und Gedanken dar sowie die Fähigkeit, diese situations- und personenbezogen umsetzen zu können. Darüber hinaus beinhaltet sie für ihn die Bereitschaft zur Kommunikation und zur Verständigung.

Betrachten wir die von Hülshoff (2010) postulierte *Ich-Du-Wir-Kompetenz* als kommunikatives Handeln, so drängt sich die Frage nach der Beziehungsgestaltung in den Vor-



Abbildung 15: Emotionale Kompetenz nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

³⁶ Siehe Kapitel 2.4.

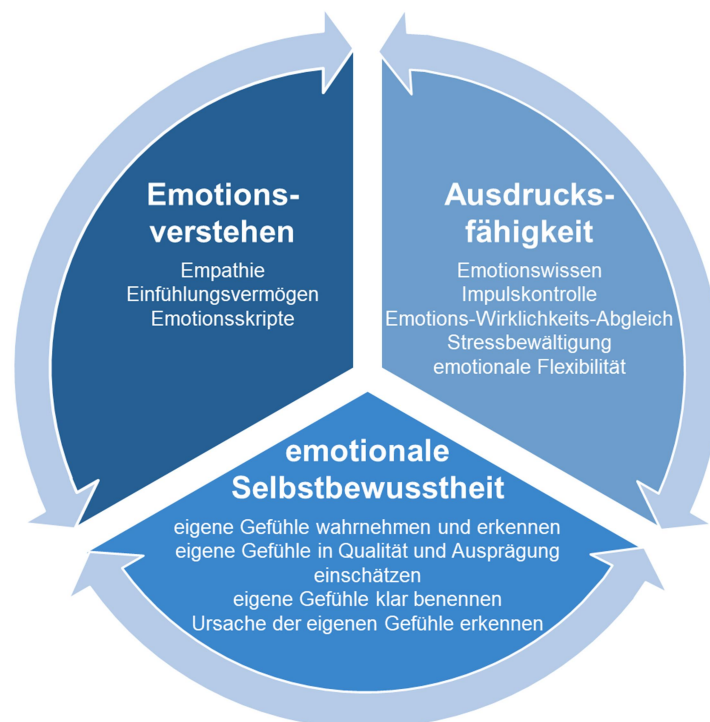


Abbildung 16: Emotionale Kompetenz als Set dreier korrespondierender Fähigkeiten (eigene Darstellung; in Anlehnung an Appelmann 2009, S. 128).

dergrund. Befassen wir uns zunächst mit dem Konstrukt der *emotionalen Kompetenz*. Was ist darunter zu verstehen? Welche Bedeutung hat sie für die Begabungsfördernden? In welcher Verbindung steht sie mit der Persönlichkeitskompetenz?

Appelmann (2009) ordnet der emotionalen Kompetenz verschiedene Fähigkeiten zu: die *emotionale Selbstbewusstheit*, die *Ausdrucksfähigkeit* und das *Emotionsverstehen*. Er versteht dieses *Set übergeordneter Fähigkeiten* als Indikator emotionaler Kompetenz. Die Bedeutung der *emotionalen Selbstbewusstheit* liegt für Appelmann (ebd., S. 86) darin, „sich der eigenen emotionalen Erlebnisse bewusst zu sein“, und er postuliert, dass nur wer das eigene emotionale Erleben verstanden hat, das Fühlen und die Gefühle anderer nachempfinden und verstehen kann. Er stellt dar, dass sich die Fähigkeit des Umgangs mit Gefühlen damit beschreiben lässt, die eigenen Emotionen angemessen zum Ausdruck zu bringen. Das *Emotionsverstehen* bedeutet in der Folge für ihn, die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen. Das tiefergehende Verständnis für andere ist das Vermögen der *Empathie*, sich auf gefühlsmäßiger Weise in eine*n andere*n hineinzusetzen und wird von Appelmann (ebd., S. 120) als „Schlüssel tiefer Verständigung“ bezeichnet (s. Abb. 16).

Die Bewusstheit der eigenen Emotionen, die Wahrnehmung dieser und die Reflexionsfähigkeit, diese einzuschätzen und deren Ursachen zu erkennen, ist nach Appelmann (2009) zum einen bedeutsam als Indikator emotionaler Kompetenz und zum anderen wesentlich in der Korrespondenz mit den Fähigkeiten des Emotionsverstehens und der Ausdrucksfähigkeit. In ihrem Zusammenspiel spiegeln sie, auch im Sinne von Hülshoff (2010), emotional kompetentes Handeln wider.

Hülshoff (2002) spricht im Zusammenhang mit der emotionalen Kompetenz von der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Diese „Beziehungsgestaltung“ ist nach Solzbacher und Schwer (2013, S. 7) „grundlegendes Moment der Begabtenförderung, auch für hoch begabte Schülerinnen und Schüler“. Die Autorinnen stellen dar, dass Kinder für ihre individuelle Lebenszufriedenheit sowie ihre positive Persönlichkeits- und Begabungsentwicklung unter anderem vertraute, vertrauenswürdige und beziehungsensible Lehrpersonen bzw. Begabungsfördernde benötigen und führen aus, dass „gute LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen (...) wechselseitig von Akzeptanz, Respekt, Verständnis, Wärme, Nähe, Fürsorglichkeit und Kooperation geprägt sind“ (ebd., S. 11). Hier wird die Korrelation zur dargestellten Persönlichkeitskompetenz offensichtlich: Es kann angenommen werden, dass ein zugrunde liegendes Konzept im Sinne eines *Vorbilds* für Akzeptanz, Verständnis, Respekt und zwischenmenschlicher Wärme die Entwicklung einer guten Beziehung ermöglicht (ebd.).

Völker und Schwer (2012, S. 299) verstärken die oben dargestellte Forschungslinie, indem sie auf neuere neurophysiologische Forschungsergebnisse hinweisen, die besagen, dass „Kinder Erwachsene stärker beachten und intensiver von ihnen lernen, wenn sie zu ihnen eine intensive und vertrauensvolle emotionale Beziehung aufgebaut haben“.

Hülshoff (2002) stellt im Rahmen der emotionalen Kompetenz die Frage nach der Gestaltung von Beziehungen beim Handeln, beim Tun, bei einer Tätigkeit. Nehmen wir nochmals die Ausführungen von Völker und Schwer (2012) in den Fokus, so führen sie Bindungsbeziehungen mit Komponenten auf, die vorrangig in pädagogischen Beziehungen zum Tragen kommen und auch für die Begabungsförderung bedeutsam sind.

Man kann davon ausgehen, dass die von Hülshoff ausgewiesene Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehung sich auch in der dyadischen Interaktion der*des Begabungsfördernden und des hochbegabten Kindes widerspiegelt. So legen Völker und Schwer (2012) dar, dass die *Zuwendungskomponente* das Interesse an geteilter Aufmerksamkeit und an gemeinsamen Aktionen beinhaltet und maßgeblich für die positive emotionale Qualität und Nähe in der Beziehung ist und dass die *Sicherheitskomponente* beschreibt, inwieweit sich das Kind in der Beziehung aufgehoben und sicher fühlt. Des Weiteren führen sie an, dass die *Funktion der Stressreduktion* für Bindungsbeziehungen von zentraler Bedeutung ist. Sie hilft dem Kind bei der Regulation negativer Affekte und könnte für die Vertrauensbasis der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung entscheidend sein. Abschließend wird die Funktion der *Explorationsunterstützung betrachtet*, die die Wissbegierde und Neugier der Kinder durch die Bezugsperson (hier: die*den Begabungsfördernde*n) verstärkt. Bezugnehmend auf Wygotskis (1987; zit. nach Völker & Schwer 2012, S. 301) „Zone der nächsten Entwicklung“ schlussfolgern die Autorinnen für den Schulkontext daraus, dass es beim Beziehungsaufbau bedeutsam ist, die Auswahl von Lernaufgaben sowie die Lernassistenz *feinfühlig* an das Lernvermögen der Kinder anzupassen, sodass weder eine Über- noch Unterforderung entsteht und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit entwickelt werden kann.

Neben der explizit dargestellten Beziehungsgestaltung bietet auch die *personenzentrierte Unterricht und Erziehung* Anknüpfungspunkte an die emotionale Kompetenz und das von Hülshoff (2002) postulierte kommunikative Handeln. Die Person des Kindes mit seinen Gefühlen, Gedanken und Motiven und seiner seelischen Lebensqualität stehen hier im Vordergrund (Tausch 2018). Tausch (ebd.) vertritt diesbezüglich folgende, seiner Aussage nach empirisch geprüfte Grundauffassung: Ein hohes Ausmaß der Verhaltensformen Achtung, positive Zuwendung, nicht-wertendes einführendes Verstehen und Aufrichtigkeit sowie Übereinstimmung bei Lehrpersonen ist entscheidend für das persönliche und fachliche Lernen der Kinder.³⁷ Günstige Auswirkungen personenzentrierter Verhaltensformen zeigen sich Tausch zufolge in der persönlichen, vertrauensvollen Beziehung und der gegenseitigen Achtung, in der Lehrer*in-Schüler*in- Interaktion. Auch stellt Tausch die Erziehung mit den für ihn bedeutenden Verhaltensformen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung, den Unterricht an sich betrachtet er als ein daraus entstehendes Resultat.

Ein weiterer Aspekt schließt sich dem an: die *professionelle pädagogische Haltung*. Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014, S. 107) sprechen diesbezüglich von einem viel strapazierten Begriff und definieren: „Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (...) Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt“. Behrensen und Solzbacher (2016) hingegen konkretisieren ihr Verständnis von professioneller pädagogischer Haltung mit der Zuordnung von Vorstellungen und Zielen sowie dem Erfahrungswissen, dem *Bauchgefühl*, und stellen somit die Verbindung zu Hülshoffs (2010) emotionaler Kompetenz im Handlungsgeschehen her. Die Übereinstimmung, Ergänzung und Bestätigung von professionellen Gedanken mit dem *Bauchgefühl* ermöglicht ihnen zufolge die Entwicklung einer authentischen Haltung. Und diese professionelle pädagogische Haltung beruht auf Selbstkompetenzen, durch die sich eine Person „einen *inneren Kompass* für standhaftes und gleichzeitig kontextsensibles Entscheiden und Handeln schaffen kann“ (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 140; Herv. i. Orig.). Des Weiteren postulieren sie, dass die in objektiven Selbstkompetenzen verankerte professionelle pädagogische Haltung einer Person darüber bestimmt, wie beispielsweise pädagogische Situationen, Methoden und Ziele im beruflichen Handlungsfeld wahrgenommen und bewertet werden. Die *Haltung* zeigt sich in diesem Zusammenhang als zentrales Moment des pädagogischen Handelns (ebd.).

Als weiterer Teilaspekt der emotionalen Kompetenz stellt sich das Interesse des Kindes dar, welches nach Hülshoff (2010) eine kommunikativ und interaktiv betonte Gestaltung des Miteinanders aller am Lernprozess Beteiligten erfordert. Krapp (2018) sieht hingegen *Interesse als mehrdimensionales Konstrukt* und in enger Verbindung mit der Persönlichkeitsentwicklung, dem Lernen sowie der Lernmotivation. Ein besonderes Kennzeichen

³⁷ Eine Kurzcharakterisierung der drei förderlichen personenzentrierten Verhaltensformen werden im Handbuch pädagogische Psychologie (Rost, Sparfeldt & Buch 2018, S. 640) dargestellt.



Abbildung 17: Adaption der emotionalen Kompetenz (1) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

des Interesses ist seiner Ansicht nach die Gegenstandsspezifität, die er durch „konkrete Objekte, thematische Bereiche des Weltwissens oder durch bestimmte Klassen von Tätigkeiten“ (ebd., S. 287) definiert. Der Autor zeigt auf, dass eine interessensthematische Beziehung durch die Verbindung von positivem emotionalem Erleben während der Interessenshandlung³⁸ sowie einer hohen positiven Wertschätzung des Interessensgegenstandes gekennzeichnet ist. Unter dem Gesichtspunkt des Lernens erweitert Interesse das Wissen, und eine hohe Wertschätzung kann sich aufgrund einer Identifikation mit den Interessensgegenständen und den damit verbundenen Möglichkeiten der Auseinandersetzung entwickeln. Die intrinsische Qualität interessensthematischer Lernhandlungen resultiert aus diesem Sachverhalt (ebd.).

Aus den verschiedenen Traditionen der Erforschung intrinsischer Motivation wird nun beispielhaft die Flow-Theorie skizziert. Csíkszentmihályi (2019) spricht von intrinsischer Motivation, wenn eine Handlung um ihrer selbst willen durchgeführt wird. Er belegt in seinen Studien, dass intrinsisch motivierte Tätigkeiten typischerweise mit einem *Flow-Erleben* einhergehen. Das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit, das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein, die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die momentane Tätigkeit, Selbstvergessenheit und das Gefühl von Kontrolle über Handlung und Umwelt sind Aspekte des Flow-Erlebens (ebd.). Nach Schiefele, Köller und Schaffner (2018) ist die Person im Flow-Erleben im höchsten Maße leistungsfähig, sodass das intrinsisch motivierte Verhalten mit Flow-ähnlichem Erleben zu qualitativ besseren Ergebnissen führt.

Die Adaption der *emotionalen Kompetenz* an die Anforderungen der Förderung von hochbegabten Grundschulkindern stellt sich, orientierend an vorangegangenen Definitionen, für die Begabungsfördernden wie in Abbildung 17 gezeigt dar.

³⁸ Krapp (2018) verweist hier auf die Querverbindung zum Konzept der Lernfreude von Hagenauer (2011).

3.3 Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz impliziert für Hülshoff (2010) das Wissen, wie Arbeitsprozesse zu gestalten, anzupassen und umzusetzen sind. Dabei steht für ihn das interaktive Handeln und somit die interaktive Kompetenz im Vordergrund.



Abbildung 18: Methodenkompetenz nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Im nun folgenden Teilkapitel steht das Wissen um die Gestaltung und die Anpassung von Lernumgebungen sowie deren hochbegabtenspezifische Umsetzung im Mittelpunkt der Betrachtung und die dazu benötigte methodische Kompetenz der Begabungsfördernden wird näher beleuchtet.

Nun gilt es, sich auf der Grundlage von Meyers (2013) Drei-Ebenen-Modell „*Mikro-, Meso- und Makromethodik*“, in dem er den „Begriffs- und Konzeptwirrwarr der Unterrichtsmethodik“ ordnend darstellt, Hülshoffs (2002) Fragestellung der methodischen Gestaltung der Arbeitsprozesse zu nähern. Dabei ist zu beachten, dass Meyer in seinem Ordnungsraster die Vielfalt der Methoden auf drei Ebenen und in drei Dimensionen unterscheidet. Die *Mikromethodik* umfasst kleine Lehr-/Lern-Situationen, die *Mesomethodik* feste Formen methodischen Handels, die die drei Dimensionen Sozial-, Handlungs- und Prozessstruktur des Unterrichts erfassen, und die *Makromethodik*, die die methodischen Großformen als Grundformen des Unterrichts darstellt.

Die vier Grundformen des Unterrichts dienen im Folgenden als Orientierung (s. Abb. 19).

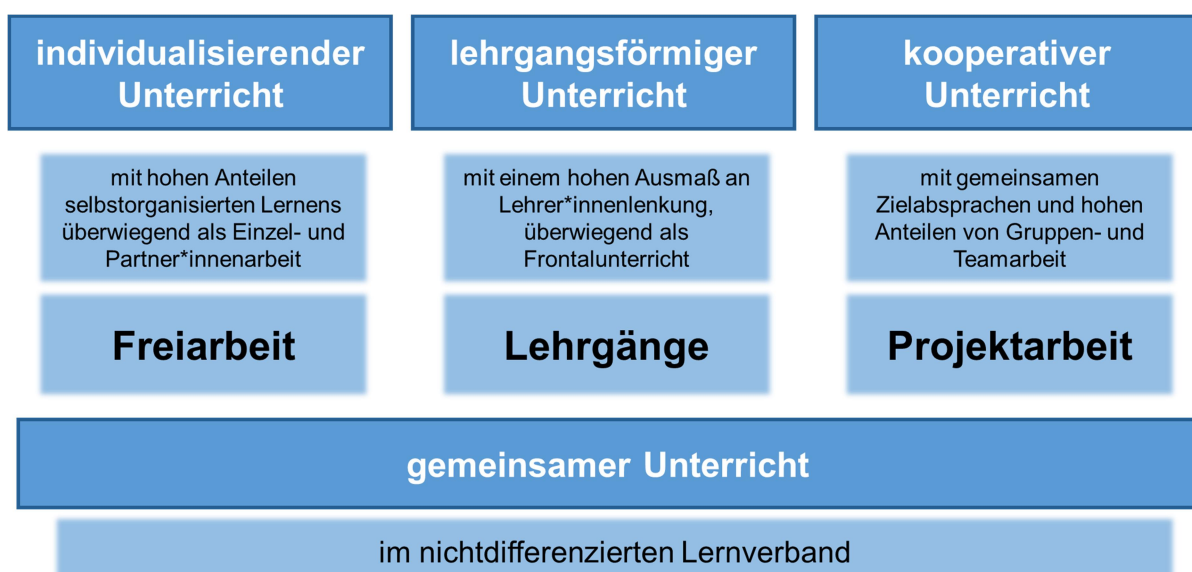


Abbildung 19: Vier Grundformen des Unterrichts (eigene Darstellung; in Anlehnung an Meyer 2013, S. 79)

Im Folgenden wird der Fokus auf die Grundform des individualisierenden (Förder-) Unterrichts gelegt.

Die passende Rahmung einer hochbegabungsspezifischen Förderung findet sich in der Individualisierung der Bildungsangebote, die bereits im Jahr 2006 in einem Beschluss der KMK gefordert wurde. Die (Hoch-)Begabungsförderung wird zudem aufgrund der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (PISA) zunehmend auch als Persönlichkeitsförderung verstanden, und die Bildungseinrichtungen sind grundsätzlich beauftragt, Lernumgebungen so zu gestalten, dass jedes Kind seine individuelle Persönlichkeit optimal entfalten kann. Sowohl innerhalb des regulären Unterrichts an Schulen als auch in außerschulischen Fördereinrichtungen sind dementsprechend passende Lernangebote vorzuhalten, die die „unterschiedlichen spezifischen Voraussetzungen, Bedürfnisse, Lernwege, Lernziele und Lernmöglichkeiten berücksichtigen“ (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 73). Zu berücksichtigen ist hierbei auch, eine möglichst gelungene Anpassung der Lernangebote an das individuelle Profil der Kinder, auch der hochbegabten, im zirkulären Prozess von pädagogischer Diagnostik und Förderung zu erreichen (Helmke 2012).

Die Voraussetzung dafür, Unterrichtsmethoden in Förderangeboten für hochbegabte Kinder als *Lernarrangements*³⁹ passgenau und zielgerichtet einsetzen zu können, ist das Wissen um das Merkmalsprofil der hochbegabten Kinder. Grundlegend für die Gestaltung, Anpassung und Umsetzung von differenzierten und anspruchsvollen Lernangeboten für hochbegabte Kinder erachtet das iPEGE (2009) in diesem Sinne folgende Erkenntnisse bezüglich der Lernwege und Bedürfnisse sowie des individuellen Profils der hochbegabten Kinder als hilfreich⁴⁰: Hochbegabte Kinder erfassen schnell und leicht den Lernstoff, auf intensive Wiederholungs- und Übungsphasen kann verzichtet werden. Das sichere und flexible Umgehen mit gelerntem Wissen ermöglicht kreative, originelle Lösungen. Vielseitiges Interesse, breite Aufmerksamkeit sowie die Fähigkeit zur Interdisziplinarität erlauben es, anspruchsvolle und komplexe Themen und Problemstellungen anzubieten. Individuelle Interessen und persönliches Erkenntnisstreben benötigen Unterstützung im selbstgesteuerten Wissenserwerbsprozess und damit die Vermittlung des Instrumentariums zur individuellen Planung, Exploration und Synthese von Wissensgebieten.

Meyer (2013) beschreibt den individualisierten (Förder-)⁴¹Unterricht mit einem *hohen Anteil selbstorganisierten Lernens überwiegend als Einzel- oder Partner*innenarbeit* und sieht diesen als eine der vier Grundformen des Unterrichtens. Darüber hinaus plädiert er für kooperative Lernformen, die sich als Variationen von Tandem- und Gruppenarbeit abbilden,⁴²

³⁹ Der Schweizer Unterrichtsforscher Niggli (2000; zit. nach Helmke 2012, S. 264) spricht nicht von Unterrichtsmethoden, sondern von Lernarrangements im Sinne „offener“ Unterrichtsformen.

⁴⁰ Siehe auch die Kapitel 2.2.2, 2.3.1 und 2.3.3.

⁴¹ Ergänzung der Autorin

⁴² Eine Variante des kooperativen Lernens ist *Lernen durch Lehren* (Meyer 2013, S. 83). Kooperatives Lernen wird im empirischen Teil der Studie näher beleuchtet.

und postuliert, aus den verschiedensten Ansätzen der Methodenkonzepte interessante Bausteine herauszuholen, denn: „Die Mischung macht’s“ (ebd., S. 85). Ergänzend dazu stellt Wiechmann (2008, S. 21; zit. nach Helmke 2012, S. 263) fest:

„Ein ausschließlich belehrender Unterricht ist in der Schulrealität ebenso wenig denkbar wie ein rein entdeckender; ein völlig gelenkter Unterricht ebenso unrealistisch wie das vollkommen autonome Lernen. (...) Die didaktisch begründete Wahl der jeweils besten Unterrichtsmethode erfordert die Kenntnis der spezifischen Leistungsfähigkeit der verschiedenen Unterrichtsmethoden.“

Das breite Spektrum an Unterrichtsmethoden vom beispielsweise *forschenden Lernen* bis hin zum *Gruppenpuzzle* spiegelt einerseits die Notwendigkeit wider, das Profil der Hochbegabung bezüglich der Lernwege sowie der Bedürfnisse dieser Kinder als Handlungsgrundlage in den Fokus zu nehmen und andererseits erfordert es, kompetent über eine Methodenvielfalt zu verfügen.

Darüber hinaus ist eine positive Beziehungsgestaltung Grundlage dafür, dass es den Begabungsfördernden gelingt, an den Interessen und Fähigkeiten der hochbegabten Kinder anzuknüpfen, um somit die *persönliche Bedeutsamkeit der Lerninhalte* zu eröffnen (Hattie 2013). Die emotionale Beteiligung hierbei hat entscheidenden Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen (Doll & Sauerhering 2014). Um begabungsfördernde Lernumgebungen zu gestalten, in denen Kompetenzen – wie beispielsweise Selbstkompetenzen – aktiv entwickelt werden, Lernprozesse verantwortlich übernommen werden und über die eigenen Lernfortschritte reflektiert werden kann, bietet sich eine Vielfalt von Arbeitsformen, Lernsettings, Lehr- und Lernstrategien, Aufgabenpools und Feedbackmöglichkeiten an, die das individuelle Lernen aktivieren. Des Weiteren ist es wichtig, den Leistungsstand des hochbegabten Kindes zu berücksichtigen, ihm aber auch Herausforderungen zuzumuten, damit sich eine Lernentwicklung vollziehen kann (ebd.). Nach Wygotski (1987) sollte zudem eher eine Orientierung am Stand einer möglichen Entwicklung des Kindes als am Stand der aktuellen Entwicklung stattfinden. Denn nur so kann ein Flow-Zustand, der mit Glücksgefühlen und Zufriedenheit einhergeht, entstehen und das Kind die Zone der nächsten Entwicklung erreichen. Dabei betont Csíkszentmihályi (2000, S. 56): „Für Schüler mit hoher Leistungsfähigkeit ergibt sich der negativste Zustand eindeutig dann, wenn die Tätigkeit niedrige Anforderungen stellt und geringe Fähigkeiten verlangt“. Dies wird auch in Abbildung 20 deutlich.

Das von Csíkszentmihályi (2019) dargestellte Flow-Modell beschreibt den Zusammenhang zwischen den Anforderungen und den daraus resultierenden Fähigkeiten eines hochbegabten Kindes. Zu den Anforderungen zählen nicht nur die kognitiven Anforderungen, sondern auch persönliche und individuelle Persönlichkeitsmerkmale. Erst wenn die Anforderungen an das Kind mit dessen Fähigkeiten harmonisieren, ist der Zustand des Flows erreichbar. Das heißt, eine Unter- oder Überforderung verhindert diesen Zustand, der mit Glücksgefühlen und Zufriedenheit einhergeht. Was wiederum bedeutet, dass der

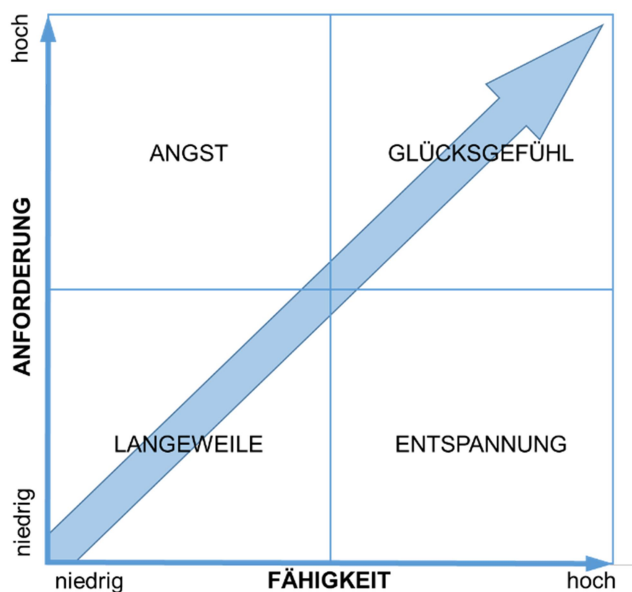


Abbildung 20: Flow-Modell nach Csikszentmihályi (2019) (eigene Darstellung)

Lernanreiz leicht über dem Status quo der Fähigkeitsausprägung liegen muss, um diesen Prozess in Gang zu setzen. Um dem Profil des hochbegabten Grundschulkindes gerecht zu werden, muss die Pädagogin*der Pädagoge also sowohl die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale als auch die intrapersonalen Katalysatoren kennen. Die Anforderungen müssen den Fähigkeiten angepasst werden, um den Flow-Zustand zu erreichen und um alle Möglichkeiten der individuellen Förderung ausschöpfen zu können. Praxisorientiert muss hier die Frage nach der Auswahl von Inhalt und Themen des Förderangebots, dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen sowie der methodischen Gestaltung gestellt werden.

Betrachtet man das Lernen hinsichtlich sowohl der Wissensvermittlung als auch der Persönlichkeitsförderung als aktiven Prozess der Lernenden über die Aspekte der Flow-Entwicklung hinaus, beeinflusst auch diesbezüglich die Wahl der (Förder-) Unterrichtsmethoden diesen Prozess wesentlich. Zu erforschen ist dementsprechend: Können durch den Einsatz der Methode sowohl die Wissensvermittlung als auch die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Selbstkompetenzförderung erreicht werden? Wird über den Einsatz der Methode *persönliche Bedeutsamkeit* hergestellt? Besteht die Möglichkeit *vielfältiger Lernwege*? Werden den hochbegabten Kindern *Herausforderungen* zugemutet? Können *unterschiedliche Lösungswege* eingeschlagen werden?

Aspekte des Lernens, emotionaler und kognitiver Prozesse, der Motivation sowie der Handlungs- und Lernfähigkeit und von Beziehungserfahrungen hinsichtlich der Methoden sowie der Rolle der Lehrperson dienen als Planungs- und Reflexionshilfe bei der Auswahl und Entwicklung stimmiger, passgenauer Förder- und Unterrichtsmethoden (Doll & Sauerhering 2014). Welche Methoden eignen sich jedoch konkret zur Förderung hoch-

begabter Kinder? Wie sollen Lernarrangements gestaltet werden? Über welche Methodenkompetenz müssen Begabungsfördernde verfügen?

Förderkonzepte für begabte und hochbegabte Kinder im Rahmen von Enrichmentmaßnahmen innerhalb oder außerhalb des Unterrichts zielen allgemein darauf ab, die *Eigenverantwortung von begabten Schüler*innen zu stärken, inhaltliche Tiefe zu ermöglichen, Freiräume für kreatives Handeln zu schaffen, Selbstorganisation zu fördern und die Steuerung des eigenen Lernprozesses zu forcieren* (iPEGE 2009)⁴³. Begabungsfördernde Lehr- und Lernsettings, die diese Unterrichtsprinzipien berücksichtigen, werden im Kontext von Enrichmentmaßnahmen exemplarisch vorgestellt (ebd.):

Differenzierungen gehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder ein und beziehen sich auf Lerninhalte und auf ihr Interesse und berücksichtigen ihr Vorwissen. Qualität und Quantität der Lernaufgaben sowie die Lernmedien sind individuell abgestimmt und bieten jedem Kind eine echte Wahlmöglichkeit, damit es seinen Lernprozess individuell gestalten kann.

Forschendes Lernen bietet dem Kind die Möglichkeit, problemorientiert an einer Lernaufgabe zu arbeiten, die für die eigene Lebenswirklichkeit Bedeutung hat. Vom Ausgangsinteresse über die Hypothesenbildung bis hin zur Darstellung der Forschungsergebnisse durchläuft die*der Schüler*in alle Phasen eines Forschungsprozesses. Die*der Begabungsfördernde, die Lehrperson, begleitet diesen Prozess.⁴⁴

Offene Aufgabenstellungen geben den Lösungsweg nicht bereits vor und motivieren das Kind, nach eigenen Lösungsansätzen zu suchen, sich mit der Problemstellung auseinanderzusetzen und Lösungsansätze mit den Begabungsfördernden und den Mitlernenden zu diskutieren.

Förderorientierte Leistungsfeststellung verlangt ein verändertes Verständnis der Begabungsfördernden von Leistung, das sich am Lernprozess des Kindes orientiert. Im Vordergrund steht hierbei, mit einer hohen methodischen Vielfalt im Bereich der Leistungsfeststellung den Lernprozess zu unterstützen.⁴⁵ Die Pflege einer ausgeprägten Feedbackkultur im Sinne Hatties (2013) bietet diesbezüglich eine entsprechende Basis.

Übereinstimmend mit dem iPEGE fordern Heller, Reimann und Senfter (2005, S. 103) das Anknüpfen an die unterschiedlichen individuellen Lernbedürfnisse sowie eine stimmige Passung, um Entwicklungsbeeinträchtigungen vorzubeugen. Denn das Merkmalsprofil Hochbegabter mit ausgeprägter kognitiver Neugier, Wissensdurst und intrin-

⁴³ Das International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) ist ein Zusammenschluss von Expertinnen und Experten, die langjährige Erfahrung in der Begabtenförderung und der Begabungsforschung verbindet. Die Mitglieder der internationalen Arbeitsgruppe sind Vertreter/innen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus Deutschland, Schweiz und Österreich sowie Vertreter/innen des ÖZBF.

⁴⁴ Forschendes und entdeckendes Lernen wird im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlicher dargestellt.

⁴⁵ Die Leistungsfeststellung wird im empirischen Teil ausführlicher dargestellt.

sischer Leistungsmotivation erfordert „offene, reichhaltige, stimulierende Lernumwelten“ (ebd.).

Was ist jedoch unter solchen Lernumwelten zu verstehen und in welchem Zusammenhang steht damit die Methodenkompetenz? – Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang das Rollenverständnis der Begabungsfördernden. Sieht sich die*der Begabungsfördernde häufiger als „Mitlerner“ (ebd., S. 104), der in den Lehr-/Lernprozess integriert ist, unterstützt sie*er damit die Selbstständigkeit des Kindes im Lernen, Denken und Problemlösen. Demzufolge ist das bereits dargestellte Rollenverständnis⁴⁶ bedeutungsvoll, denn je individualisierter die Wissenserwerbsprozesse ablaufen, desto wichtiger ist die Begleitung bzw. das Mentoring der Begabungsfördernden und, in Anknüpfung an Hülshoff (2002), deren Wissen um die methodische Gestaltung der Arbeitsprozesse. Diese sollten sich nach iPEGE (2009) unter anderem an Aspekten der Personenmerkmale⁴⁷, den Wünschen und Interessen der Schüler*innen und deren Eltern sowie an den Anforderungen und Profilen des Lerngegenstandes orientieren.

Voraussetzung und Grundlage für eine hochbegabungsgerechte Begleitung individueller Lernprozesse, auch im Hinblick auf die Methodenkompetenz, ist der pädagogisch-diagnostische Prozess⁴⁸. Dabei sehen Behrensen und Solzbacher (2016, S. 58) im Rahmen der pädagogischen Diagnostik die Prozessorientierung als eine umfassende Grundlage dafür, das hochbegabte Kind individuell zu fördern und zu begleiten:

„Im Unterschied zur selektiven Orientierung bietet die Prozessorientierung, bei der es nicht nur um das Lernergebnis oder Testresultat geht, sondern um den gesamten Lern- und Interaktionsprozess, einschließlich der darin sichtbar werdenden Unterstützungsmöglichkeiten, eine umfassende Grundlage für die pädagogische Diagnostik.“

Um Lernprozesse und Lernumgebungen der hochbegabten Kinder unterstützen, gestalten und begleiten zu können, ist es bedeutsam, dass Begabungsfördernde sich der Instrumente der pädagogischen Diagnostik bedienen.

Sowohl Behrensen und Solzbacher (2016) als auch Esser (2012) stellen den Beobachtungsprozess als zentrale Größe der pädagogischen Diagnostik in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Esser (ebd., S. 111) reduziert in diesem Zusammenhang das Ziel der pädagogischen Diagnostik auf das Wesentliche und betont dabei, ganz im Sinne Hülshoffs, das interaktive Geschehen: „Durch die gezielte, teilnehmende Beobachtung und den sich anschließenden Dialog darüber werden Lernprozesse sichtbar gemacht, um so das Kind in die nächste Entwicklungsstufe⁴⁹ zu begleiten.“ Solche Beobachtungen dienen laut Behrensen und Solzbacher (2016) auch der Suche nach geeigneten Methoden der Förderung hochbegabter Kinder sowie der Gestaltung des Unterrichts bzw. der Fördermaßnahme.

⁴⁶ Siehe Kapitel 2.4.

⁴⁷ Siehe Kapitel 2.3.4.

⁴⁸ Siehe Kapitel 2.2.1.2.

⁴⁹ Vgl. Wygotski (1987).

Herausgestellt wird dabei das dialogische Verfahren als beziehungs- und ressourcenkompatibles Feedbackinstrument.

Betrachtet man nun die Individualisierung näher, so muss die Frage gestellt werden: Was ist unter *individueller Förderung* zu verstehen? Welches pädagogische Verständnis verbirgt sich dahinter? – Antwort bieten Solzbacher et al. (2012, S. 31), die postulieren:

„Unter individueller Förderung verstehen wir alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern, die mit der Intention erfolgen, das Lernen unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen. Unter individueller Förderung werden also alle Aktivitäten verstanden, die mit der Intention erfolgen, die Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung der Fähigkeiten und Begabungen eines jeden Kindes zu unterstützen.“

Vertieft man die Frage, welche methodische Ebene sich für hochbegabte Kinder eignet oder anbietet, so ist festzustellen, dass nur wenige spezifische Förderansätze den bereits aufgeführten hinzuzufügen sind. Nach Esser (2008; zit. nach Vogt & Krenig 2015, S. 78) sollten Lernsettings einen grundsätzlich hohen Anteil an Selbstbestimmung und -verantwortung für den eigenen Lernprozess aufweisen. Solche Anpassungen sind beispielsweise im Rahmen offener Lernformen, wie beispielsweise im Modell des *selbstgesteuerten Lernens*⁵⁰, möglich, die die speziellen Lernbedürfnisse Hochbegabter erlauben.

Des Weiteren ist die Interaktion zwischen Begabungsfördernden und Schüler*innen insbesondere bei der kognitiven Aktivierung von zentraler Bedeutung (Lotz & Lipowsky 2015). Das Stellen bedeutsamer Fragen und das Erteilen eines informativen und konstruktiven Feedbacks⁵¹ setzen an den Denkprozessen der Schüler*innen an, um sie zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen anzuregen (ebd.). Die Forderung Hülshoffs (2004) des interaktiven Handels findet hier eine Bestätigung.

Konkret bedeutet dies für den Begabungsfördernden, beziehungsweise auf Hülshoffs (2002) Fragestellung der methodischen Gestaltung des Lernprozesses, die Schüler*innen bei Aktivitäten – wie beispielsweise Hypothesen entwickeln und überprüfen, Lösungswege vergleichen und bewerten, kritisch reflektieren, Ergebnisse auf andere Kontexte zu übertragen, anzuregen, zu unterstützen und zu begleiten (Helmke & Brühwiler 2018)⁵². Als besonders lernwirksam erwiesen sich diesbezüglich in der Hattie-Studie (2009) Aktivitäten der Lehrperson wie „lautes Denken“ oder kooperatives Lernen⁵³.

Es kann festgehalten werden, dass das Förderangebot dann das Potenzial zur kognitiven Aktivierung hat, wenn es für das hochbegabte Kind Anreize bietet, sich mit dem Lernstoff *aktiv geistig auseinanderzusetzen* sowie ihn *intensiv gedanklich zu durchdringen*. Bedeutend ist zudem die Einbettung des neu zu Lernenden in größere Zusammenhänge sowie

⁵⁰ Vgl. Meyer (2013).

⁵¹ Das Geben von Feedback wird im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt.

⁵² Vgl. dazu auch die COAKTIV-Studie (Kunter et al. 2011).

⁵³ Kooperatives Lernen kennzeichnet Gruppen, deren Mitglieder die Lernziele nur gemeinsam erreichen. Intensives Interagieren und gegenseitiges Unterstützen sichern den Erfolg. Das Ergebnis hängt vom Beitrag jeder*jedes Einzelnen ab (Neber 2018).

der *Transfer* in neue Bereiche und damit die Eröffnung der Möglichkeit, interdisziplinäre Erfahrungen zu gewinnen (Lotz & Lipowsky 2015).

Darüber hinaus weisen Brunstein und Spörer (2018) auf die vielfältigen Handlungsspielräume hin, die sich beim selbstgesteuerten Lernen⁵⁴ eröffnen sowie auf den notwendigen Erwerb von Fähigkeiten, die es ermöglichen, sich neues Wissen selbstständig anzueignen. Programme zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens, die speziell (hoch-)begabte Kinder berücksichtigen, beispielsweise das „Forder-Förder-Projekt im Drehtürmodell“ (Fischer 2006) wurden bereits entwickelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Individualisierung eine passende Rahmung zur Förderung des hochbegabten Kindes darstellt. Die Orientierung an seinem Persönlichkeits- und Merkmalsprofil ermöglicht eine stimmige Gestaltung des individuellen Angebots und erfordert eine Methodenkompetenz der Begabungsfördernden, die es ihnen erlaubt, eine passgenaue Lernumgebung anzubieten. Auf der Grundlage einer Methodenvielfalt und des Wissens um die Wirksamkeit der Methode können sie individuelle Lernwege, die den Bedürfnissen und Bedarfen des hochbegabten Kindes entsprechen, bereithalten. Dazu gehören *Differenzierungen*, auch innerhalb kleinerer Lerngruppen, Unterrichtsprinzipien wie *forschendes und entdeckendes Lernen*, *offene Aufgabenstellungen* sowie ein *angepasstes Leistungs- und Rollenverständnis* mit dem dazugehörigen methodischen Instrumentarium. Das Wissen um einen möglichen *Flow-Zustand* und die damit verbundenen methodischen Anforderungen unterstützt den Lernprozess des hochbegabten Kindes und ist Teil des methodischen Anforderungskatalogs von Begabungsfördernden.

Die Adaption der *methodischen Kompetenz* auf die Anforderungen der Förderung von hoch begabten Grundschulkindern stellt sich, orientierend an vorangegangenen Definitionen, für den Begabungsförderer wie in Abbildung 21 gezeigt dar.

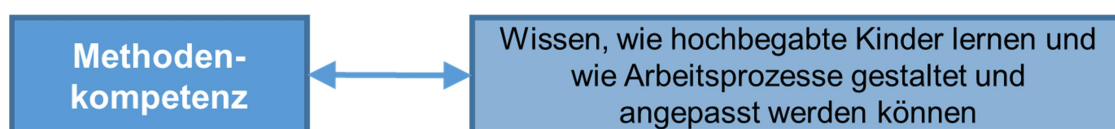


Abbildung 21: Adaption der Methodenkompetenz (1) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

⁵⁴ Analog zum selbstgesteuerten Lernen finden sich verschiedene Begriffe wie „selbständiges“, „selbstorganisiertes“, „selbstreguliertes“, „autonomes“, „autodidaktisches Lernen“, um nur einige zu nennen.

3.4 Fachkompetenz

Nach Hülshoff (2010) bedeutet Fachkompetenz, fachliches Wissen zu besitzen, dieses fachliche Wissen situationsgerecht umsetzen zu können und bereit zu sein zum fachlichen Engagement. Kognitive Kompetenz und Handlungswissen sind gleichermaßen Rahmen und Basis der Fachkompetenz.

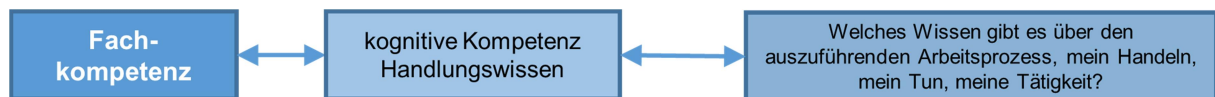


Abbildung 22: Fachkompetenz nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Fachkompetenz zunächst unter der von Hülshoff (2004) postulierten Perspektive, so ist für ihn das fachliche Wissen a) die Voraussetzung, um, adaptiert an Lernprozesse, Handlungswissen umsetzen zu können, und b) die Bereitschaft, sich fachlich zu engagieren.

Für diese Arbeit ist es jedoch von besonderem Interesse, zunächst die Fachkompetenz unter verschiedenen Aspekten zu beleuchten und sich Hülshoffs Definition der fachlichen Kompetenz zu nähern und anschließend den Zusammenhang zur Förderung hochbegabter Kinder herzustellen und die Fachkompetenz unter dieser spezifischen Perspektive zu betrachten. Gemäß diesem Anliegen ist zunächst hervorzuheben, dass Appelmann (2009) Hülshoffs Verständnis der Fachkompetenz als das *deklarative Wissen* interpretiert, das unverzichtbar zum Ausüben einer Tätigkeit ist, aber allein für sich genommen den Menschen nicht handlungsfähig werden lässt. Dazu stellt Hülshoff (2004, S. 25) fest, dass „neben dem Wissen [fachliche Kompetenz; N.K.], das ich für eine bestimmte Tätigkeit benötige, ich auch der Fähigkeit bedarf, dieses Wissen in die Tat umsetzen zu können“. Hülshoff spricht hier von prozeduralem Wissen, der Methodenkompetenz. Das Zusammenspiel der bisher genannten Teilkompetenzen sowie ihre Reziprozität werden in der Aussage klar herausgestellt.

Auch Schenz und Esser (2011) sehen die wechselseitigen Bezüge von Teilbereichen der Handlungskompetenz und stellen diese als drei hauptsächliche Ebenen dar, auf denen Qualifikationen von Lehrpersonen gesehen werden. Eine dieser Ebenen bezeichnen sie als *Ebene fachspezifischer Fähigkeiten*. Betrachtet man die Interpretation der Autorinnen genauer, so sehen sie generell das fundierte, breite und aktuelle Fachwissen der Lehrperson als Voraussetzung und wesentliche und grundsätzliche Größe für einen qualitativ hochwertigen Unterricht an. Allerdings weisen sie im Kontext der (Hoch-)Begabtenförderung darauf hin, dass dem Fachwissen der Lehrpersonen eine besondere Bedeutung zukommen kann. Denn möglicherweise verfügen hochbegabte Kinder in ihrem Interessensgebiet über mehr und aktuelleres Wissen als die*der Begabungsfördernde. Nach Schenz und Esser steht dabei der quantitative Aspekt der Fachexpertise der*des Begabungs-

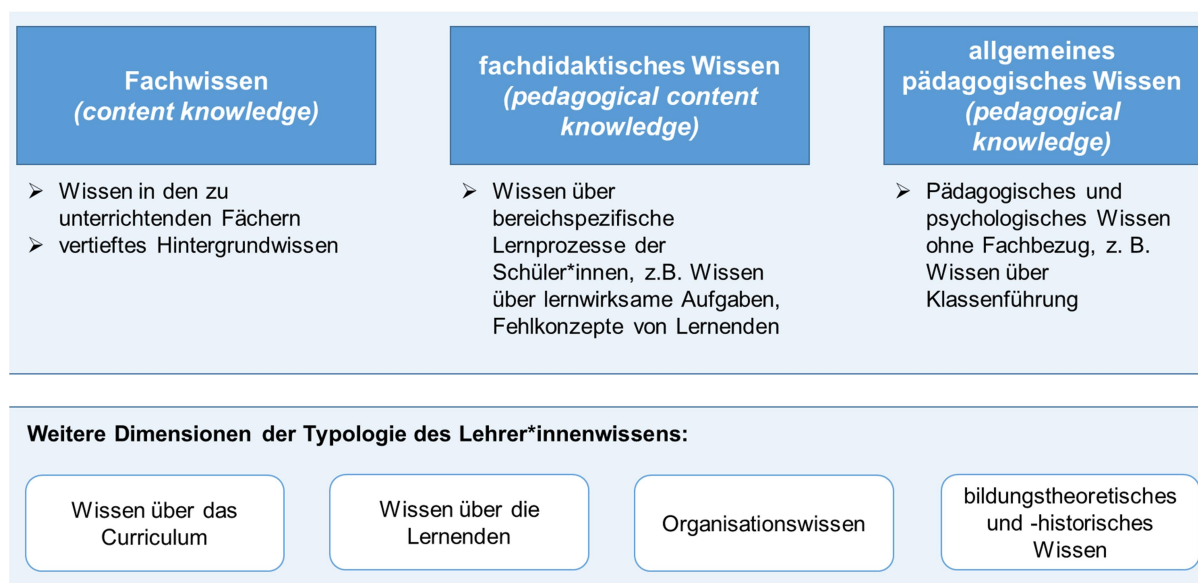


Abbildung 23: Bereiche des berufsbezogenen Lehrer*innenwissens (eigene Darstellung; in Anlehnung an Shulman 1987; zit. nach Kunter & Gräsel 2018, S. 402)

fördernden nicht im Vordergrund, sondern die fachliche Sicherheit, die ihr*ihm flexible, spontane Reaktionen ermöglicht, indem sie*er beispielsweise gemeinsame Problemlösungsstrategien entwickelt oder den Kindern die Möglichkeit gibt, sie selbst zu entwickeln.

Greift man im Zusammenhang mit der fachlichen Kompetenz den Begriff *Expertise* auf und versteht man die von Hülshoff (2004) als Teilkompetenz dargestellte Fachkompetenz unter dem Aspekt dieser und insofern Begabungsfördernde als *Expert*innen*, so ist die Frage zu stellen: Was zeichnet sie aus? Welche kognitiven Voraussetzungen und insbesondere welches Wissen und welche Strategien haben sie, um in ihrer Domäne Anforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen? Und welche Bedeutung hat dies für die Förderung hochbegabter Kinder? – Kunter und Gräsel (2018) stellen dazu dar, dass Expert*innenwissen dadurch gekennzeichnet ist, dass neben deklarativem Wissen umfangreiches prozedurales Wissen erworben wurde. Darüber hinaus beschreiben Gruber und Jarodzka (2018, S. 187) die Expertin*den Experten als eine Person, die dauerhaft in einem bestimmten Gebiet herausragende Leistung erbringt und sich durch eine „umfangreiche Wissensbasis, reichhaltige Erfahrung (...), großen Problemlöseerfolg, Effizienz der Tätigkeit“ auszeichnet. Dabei ist das Expert*innenwissen jedoch laut Shulman (1987) nicht mit dem Lehrer*innenwissen gleichzusetzen (s. Abb. 23). Vielmehr unterscheidet sich dieses in verschiedenen Bereichen vom Expert*innenwissen.⁵⁵ Diese Unterscheidung hat sich etabliert und dient vielen Modellen hinsichtlich des Professionswissens von Lehrpersonen als Grundlage für weitere Entwicklungen.⁵⁶

⁵⁵ Siehe auch Kapitel 2.3.1.

⁵⁶ Beispielsweise findet es sich bei Sternbergs und Horvarths (1995) Ausführungen über das Expert*innentum des Unterrichtens sowie in dem Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf von Krauss et al. (2004).

Betrachten wir das *Fachwissen* der Begabungsfördernden im Sinne Shulmans (1987) näher, so ist das Expert*innenwissen in einer speziellen Domäne, beispielsweise im Schachspiel oder der Robotik, eine der Säulen, auf denen auch die hochbegabtenspezifische Gestaltung des Förderangebots aufgebaut ist.⁵⁷ Bei der Gestaltung hochbegabten-spezifischer Lernumgebungen ist insbesondere das *fachdidaktische Wissen* der Begabungsfördernden relevant (Lange et al. 2012), denn das adressat*innengerechte Aufarbeiten von Inhalten ist ein zentraler Stellenwert auch für die Gestaltung der Förderangebote. Fachdidaktisches Wissen sieht Shulman (1987, S. 8; zit. nach Lange et al. 2012, S. 38) hierbei als „diejenige Kombination und Integration von fachspezifischem und pädagogischem Wissen, welche Lehrkräfte [Begabungsfördernde; N.K.] dazu befähigt, Fachinhalte gemäß der Interessen und Fähigkeiten von Lernenden in fruchtbare Lerngelegenheiten zu übersetzen.“

Nehmen wir des Weiteren das *allgemeine pädagogische Wissen* in den Fokus, so wird deutlich, dass Lehrpersonen, auch Begabungsfördernde, nicht nur für das Unterrichten, sondern auch unter anderem für das Erziehen, Beraten und Beurteilen zuständig sind (Weinert & Weinert 2018). Das Wissen über (die) hochbegabten Kinder sowie das Organisationswissen im Zusammenhang mit der Gestaltung der Lernumgebungen sind in diesem Sinne weitere Dimensionen des Lehrer*innenwissens, die zum erfolgreichen Fördergeschehen beitragen (Kunter & Gräsel 2018).

Nach Sternberg und Horvarth (1995) stellt sich das Expert*innentum des Unterrichtens in drei Klassifizierungen dar: zum einen in dem *Wissen*, das sich in *Fachwissen*, *pädagogisches Wissen* und *Praxiswissen* auffächert, zum anderen in der *Effizienz* sowie drittens in der *Erkenntnis*. Betrachtet man die Klassifikation des Wissens näher, so schließen sich Sternberg und Horvarth (1995) Shulmans (1987) Unterscheidung des Fach- und pädagogischen Wissens an. Darüber hinaus unterscheiden die beiden das sogenannte Praxiswissen, das sie wiederum in zwei Bereiche aufteilen, nämlich in explizites Praxiswissen wie beispielsweise schulrechtliche Grundlagen etc. sowie in informelles Praxiswissen wie zum Beispiel gute Beziehungen zur*zum Hausmeister*in usw. Das von Hülshoff postulierte Handlungswissen präsentiert sich hier im betont praxisorientierten Kontext, und adaptiert an die Hochbegabungsförderung stellt das informelle Praxiswissen den notwendigen Rahmen dar, der beispielsweise hinsichtlich der Räumlichkeiten sowie der Ausstattung einen reibungslosen Ablauf des Fördergeschehens ermöglicht.

Darüber hinaus verstehen Baumert und Kunter (2006) unter professioneller Kompetenz von Lehrkräften neben dem professionellen Wissen oder berufsbezogenen Überzeugungen auch die intrinsische Motivation oder die Fähigkeit zur beruflichen Selbstregulation. Zudem gehen sie davon aus, dass eine Interaktion zwischen kognitiven und motivational-affektiven Merkmalen stattfindet und diese das Unterrichtshandeln der

⁵⁷ Siehe auch Kunter und Gräsel (2018) oder Gruber und Jarodzka (2018, S. 187).



Abbildung 24: Modell der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (eigene Darstellung; in Anlehnung an Baumert & Kunter 2006 und Blömeke et al. 2008)

Lehrkräfte bestimmen (ebd.). Um kompetent mit unterrichtlichen Herausforderungen umgehen zu können, ist die Fähigkeit zur Selbstregulation als Teil der Selbstkompetenz der Begabungsfördernden Voraussetzung, genauso wie die Entwicklung und Entfaltung eines *professionellen Selbst*, das vor allem auf persönliche und berufliche Erfahrungen gründet (Schwer, Solzbacher & Behrensen 2014). Diese Aspekte finden sich wieder in Hülshoffs (2004) Handlungswissen, in dem die fachliche Kompetenz zum Tragen kommt.

Hier schließt sich die Studie „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (COACTIV)“ (Kunter et al. 2011)⁵⁸ an und zeigt, dass „die wichtigsten Prädiktoren für einen gut strukturierten, kognitiv aktivierenden und unterstützenden Unterricht (...) das fachdidaktische Wissen, Unterrichtsenthusiasmus sowie die Selbstregulationsfähigkeit [sind; N.K.]“ (Kunter & Gräsel 2018, S. 403).⁵⁹ Auf dem Hintergrund des Professionswissens der Lehrpersonen werden Werthaltungen und motivationale sowie selbstregulative Komponenten der professionellen Handlungskompetenz umschrieben, die sich als Ausdifferenzierung des Professionswissens und insbesondere des fachdidaktischen Wissens darstellen (Frey & Jung 2011). Mit der Differenzierung des Professionswissens erweitert das Modell die von Shulman (1987) eingeführte Gliederung um zwei weitere Kompetenzbereiche: das *spezifische Organisations- und Interaktionswissen* und das *Beratungswissen für die Kommunikation mit Lai*innen*. Diese werden nochmals in *Kompetenzfacetten* untergliedert, die deklaratives, prozedurales und konzeptuelles Wissen umfassen (Frey & Jung 2011). Die Kompetenzfacetten des fachdidaktischen Wissens beschreiben beispielsweise die Aspekte des *Prozesswissens*

⁵⁸ Siehe auch Kapitel 2.4.1.

⁵⁹ Darüber hinaus weisen Kunter und Gräsel darauf hin, dass das reine Fachwissen oder Fachinteresse der Lehrkräfte keine Relevanz für die Unterrichtsgestaltung habe, und schließen sich damit Hülshoffs (2004) Darstellung des Miteinanders der Teilkompetenzen hinsichtlich der Handlungskompetenz an.

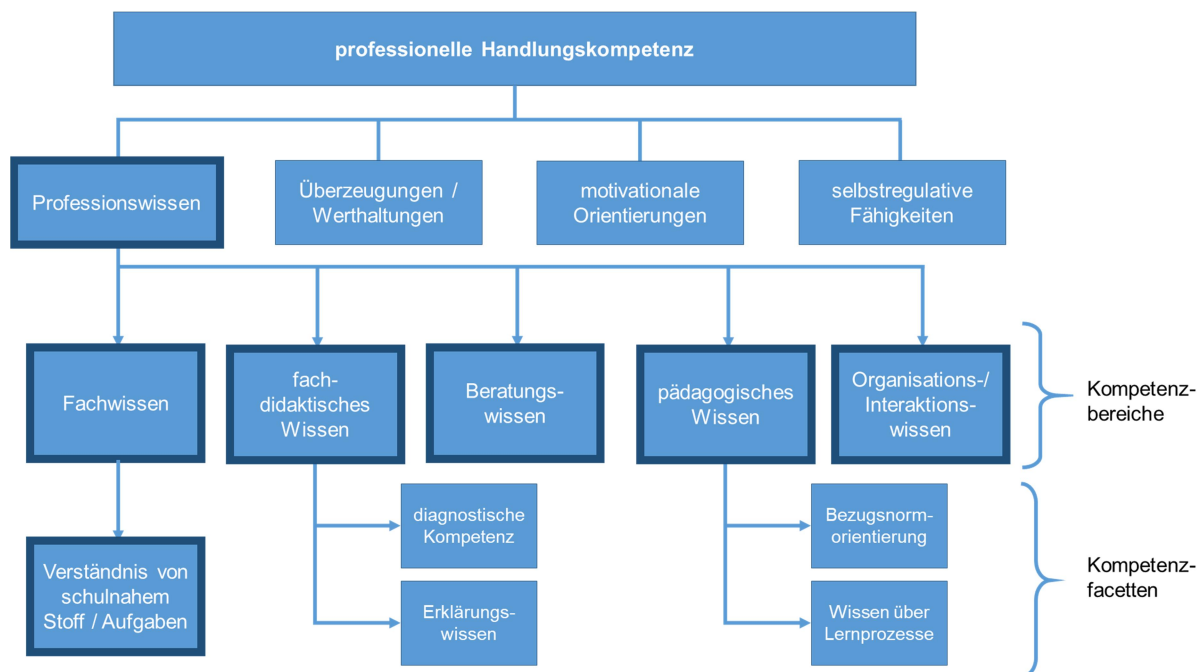


Abbildung 25: Modell der professionellen Handlungskompetenz im Lehrer*innenberuf (eigene Darstellung; in Anlehnung an Krauss et al. 2004)

über die Orchestrierung von Aufgaben, das Erklärungswissen in Vermittlungssituationen oder in der Diagnose und die Beurteilung von Schüler*innenvorstellungen. Das Prozesswissen der Begabungsfördernden über die Orchestrierung von Aufgaben beinhaltet beispielsweise die Auswahl der Aufgaben (ebd.).

Bezogen auf Hülshoffs (2004) Fragestellung „Welches Wissen gibt es über den auszuführenden Arbeitsprozess, mein Handeln, mein Tun, meine Tätigkeit?“ lässt sich feststellen, dass die Studie COACTIV Antworten bereithält, beispielsweise hinsichtlich der diagnostischen Kompetenz, die eine Adaption an Hülshoffs Handlungskompetenzmodell, insbesondere bezüglich der fachlichen Kompetenz als Teilkompetenz, zulassen könnten.

Darüber hinaus hat sich Lipowsky (2006) mit der Differenzierung der kognitiven Fähigkeiten von Lehrer*innen beschäftigt. Er bezieht sich dabei auf das Modell des professionellen Lehrer*innenwissens von Bromme (1997), der unter professionellem Wissen *fachliches Wissen*, *curriculares Wissen*, *die Philosophie des Schulfachs* sowie *pädagogisches Wissen* und *fachspezifisch-pädagogisches Wissen* subsumiert und die Lehrer*innen als *kompetente Erzeuger*innen von Lerngelegenheiten* sieht. Unter dem Aspekt, Lehrer*innenkompetenzen als Prädiktoren für Schüler*innenleistungen zu untersuchen, legt Lipowsky dar, dass das *fachliche Wissen* sowie das *fachdidaktische Wissen* der Lehrpersonen, beispielsweise für das Fach Mathematik, und die Lernentwicklung der Schüler*innen in mehreren Studien nachweislich positive Zusammenhänge aufzeigten. Unter der Berücksichtigung aller einbezogenen Lehrer*innenmerkmale, beispielsweise Berufserfahrung oder Zertifikatsstatus, entwickelte das fachdidaktische Wissen die stärkste Wirksamkeit. Einen Zusammenhang zwischen pädagogischer Expertise und der Leistungsentwicklung der Schüler*innen sieht der Autor in

dem Zertifikationsstatus der Lehrpersonen. Lipowsky (2006, S. 53) bezieht sich dabei auf mehrere Studien und hebt hervor, „dass Lehrpersonen mit pädagogischer Ausbildung eine effektivere Klassenführung zeigen, Schülerleistungen zutreffender einschätzen, Schülern ein angemessenes Feedback geben sowie flexibler, adaptiver und auf einem anspruchsvolleren Niveau unterrichten“. – Hier wird deutlich, wie bedeutsam die fachdidaktische Kompetenz der Lehrpersonen, der Begabungsfördernden, ist und wie vielschichtig und komplex sich die Lehrendenexpertise in Verbindung mit dem Postulat Hülshoffs, dem Handeln und Tun, der (Förder-)Tätigkeit darstellt.

Ein weiterer Blick gilt nun ergänzend den zehn Professionsstandards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschule und der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Denn einer dieser Standards befasst sich mit der fachlichen Kompetenz (Frey & Jung 2011, S. 50): „Die Lehrperson verfügt über Fachwissen, versteht die Inhalte, Strukturen und zentrale Forschungsmethoden ihrer Fachbereiche, und sie kann Lernsituationen schaffen, die diese fachspezifischen Aspekte für die Lernenden bedeutsam machen“. Für jeden Professionsstandard – und somit auch für die fachliche Kompetenz – wurden mehrere Teilkompetenzen differenziert, die wiederum in konkrete Niveaustufen ausformuliert wurden. Die aufeinander aufbauenden Niveaustufen stellen somit ein Stufen- und Entwicklungsmodell dar. Dieser formulierte Standard beschreibt die zu erwartenden Kompetenzen einer*eines Begabungsfördernden bezüglich der eigenen fachlichen Kompetenz, die es ihr*ihm erlaubt, eine begabungsförderliche Lernumgebung zu gestalten. Beispielsweise sollte die Lehrperson auf der *Niveaustufe 2* über substantielles, zusammenhängendes Fachwissen verfügen und sich begrifflich eingehend auskennen. Fragestellungen wie zum Beispiel „Kann die Lehrperson schwierige Aspekte, die auf eine andere Entwicklungsstufe gehören, ausklammern?“ bieten Kriterien, die das Zuordnen der*des Einzelnen zur jeweils erreichten Niveaustufe erlauben (ebd., S. 53).

Unter der Überschrift „*Fachwissenschaftliche Expertise*“ widmet sich Helmke (2005) der *fachlichen Kompetenz* und beschreibt, dass mit der Sach- oder Fachkompetenz die Beherrschung der zu vermittelnden Lehrinhalte sowohl in ihrem wissenschaftlichen Gehalt als auch in ihrer didaktischen Strukturiertheit gemeint ist. Im Zusammenhang mit der fachlichen Expertise von Lehrpersonen weist Weinert (1998, S. 121; zit. nach Helmke 2005, S. 59) auf die Altersabhängigkeit der zu vermittelnden Inhalte hin: „Es genügt nicht, die wissenschaftlichen Grundlagen (...) zu beherrschen, wenn man nicht zugleich im Detail weiß, wie sich die wissenschaftlichen Inhalte bei jüngeren Kindern (...) lehren und vor allem von diesen lernen lassen.“

Hier spiegeln sich Shulmans (1987) Bereiche des berufsbezogenen Lehrer*innenwissens wider und Helmke (2005) hebt hervor, dass die Fachkompetenz⁶⁰ von Lehrpersonen keineswegs nur Fachwissen, sondern auch fachdidaktische, fachwissenschaftliche sowie pädagogisch-psychologische Expertise erfordert. Des Weiteren verweist Helmke

⁶⁰ Helmke (2005) spricht von Sachkompetenz.

auf die interindividuellen Unterschiede zwischen den Schüler*innen innerhalb einer Klasse, die die Lehrperson zudem berücksichtigen muss. Er (ebd., S. 60) zitiert Weinert (1998, S. 122), welcher hierzu postuliert: „Die damit verbundenen Probleme werden verschärft, weil es eigentlich nicht auf das Lebensalter als solches ankommt, sondern auf die bisher erworbenen Kenntnisse (...), auf die intellektuellen Fähigkeiten, über die die einzelnen Schüler verfügen. Damit ist eine besondere Erschwernis des Unterrichts angesprochen.“ Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Unterschiede auch in den hochbegabungsspezifischen Gruppierungen bestehen und für die Begabungsfördernden in ihrer Fachkompetenz eine besondere Herausforderung darstellen – neben der potenzialgerechten Förderung überhaupt.

Unter *didaktischer Expertise* versteht Helmke (2005) die Kenntnis und Beherrschung verschiedenster Unterrichtsformen und führt hierzu Weinerts (1998) Lehr-/Lern-Methoden im modernen Unterricht an.⁶¹ Weinert zählt zu diesen die direkte Unterweisung, offenen Unterricht, Projektarbeit, Teamarbeit sowie individualisiertes selbstständiges Lernen. Für Helmke ist die *Klarheit* des Unterrichts von wesentlicher Bedeutung. Als klassische Kategorie führt Helmke die Lehrer*innensprache an, die in seiner akustischen Verständlichkeit, ihrer Präzision und Korrektheit zur Unterrichtsqualität beiträgt. Des Weiteren bilden laut ihm die fachliche Kohärenz sowie die Strukturiertheit des Lernangebots ein weiteres wesentliches Qualitätskriterium. Ein ebenso wichtiges Konzept stellt für Helmke die Text- bzw. Sprachverständlichkeit dar.⁶² Mit einem Plädoyer für die Kombination unterschiedlicher, sowohl lehrer*innen- als auch schüler*innendominanter Unterrichtsformen unterstreicht Weinert (1996, S. 147) seine folgende Aussage: „Gute Lehrer beherrschen in professioneller Weise verschiedene Varianten des Lehrens, um ihren Unterricht in mehrkriterialer Weise erfolgreich zu machen.“

Ein hochbegabungsspezifisches Förderangebot für Kinder kann unter Berücksichtigung der von Helmke (2005) dargestellten didaktischen Expertise sowie des Postulats Weinerts in Gestaltung und Umsetzung die Qualität der Förderung komplettieren und erhöhen.

In seiner späteren Publikation „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“ beschäftigt sich Helmke (2012) unter dem Aspekt der Klassifikation unterrichtsrelevanter Lehrer*innenmerkmale wieder mit dem *Wissen und der Expertise* von Lehrpersonen und fügt Shulmans (1987) Modell des Lehrendenwissens noch drei weitere Bereiche hinzu. Dabei stehen im Mittelpunkt seiner Betrachtung a) die Lehrer*innenpersönlichkeit mit zum Beispiel der Selbstreflexion und epistemologischen Überzeugungen, b) die Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten sowie c) Standards der erwarteten Kompetenzen von Lehrpersonen.⁶³ Dabei differenzieren sich die Lehrer*innenkompetenzen ihm zufolge in

⁶¹ Weinert (1998) versteht unter didaktischer Kompetenz „Methodenkompetenz“.

⁶² Dieses findet sich beispielsweise im *Hamburger Verständlichkeitskonzept*, das jedoch auch kontrovers diskutiert wurde (Helmke 2005, S. 65).

⁶³ Hier sind Ansätze von Oser (2001) sowie des KMK (2004) zu nennen.

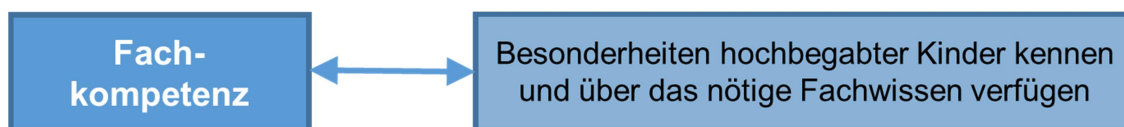


Abbildung 26: Adaption der Fachkompetenz (1) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Sachkompetenz, Expertise, unterrichtsrelevante Personenmerkmale und Orientierungen sowie diagnostische Kompetenz und Standards des Lehrhandelns. Darüber hinaus bezieht sich Helmke (2012) auf Hatties (2010) Studie, in der die Rolle des Fachwissens praktisch vernachlässigenswert ist. Und verweist darauf, dass das Projekt COACTIV zu differenzierteren Ergebnissen gekommen sei. Dabei erscheint ihm (ebd., S. 112) bedeutsam, dass fachliches und fachdidaktisches Wissen eng zusammenhängen und „der Effekt des Fachwissens (...) vollständig durch das fachdidaktische Wissen vermittelt“ wird. Denn bei der Studie zeigt sich ein außerordentlich starker Effekt des Fachwissens von Lehrpersonen auf die Leistungsentwicklung von Schüler*innen.

Insgesamt ist festzustellen, dass sowohl in der COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) als auch in Lipowskys (2006) und in Helmkes (2005, 2012) Publikationen das Bedingungsgefüge des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens und des allgemeinen pädagogischen Wissens betont wird. Demzufolge erfordert ein gelingendes Förderangebot von den Begabungsfördernden eine hohe fachliche Qualifikation, und zwar domänenspezifisch, hinsichtlich des Themas Hochbegabung sowie im Bereich der pädagogischen Diagnostik. Denn es gilt: „Gewusst was“ ist zu wenig, gewusst wie“ ist für den guten Lehrer eine notwendige Voraussetzung erfolgreichen Unterrichtens“ (Weinert 1996, S. 148).

Die Adaption der *fachlichen Kompetenz* an die Anforderungen der Förderung von hochbegabten Grundschulkindern stellt sich, orientierend an vorangegangenen Ausführungen und Definitionen, wie in Abbildung 26 gezeigt dar.

3.5 Zusammenfassung

Das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2002) zeigt sich im Miteinander der einzelnen Teilbereiche als ein eng verknüpftes, sich ergänzendes Konstrukt. Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche zusammenfassend abgebildet und die Bezüge untereinander, auch unter dem Aspekt der Adaption an die Anforderungen der Förderung hochbegabter Kinder, aufgezeigt.

Das Bewusstsein der eigenen Rolle und die Vorbildfunktion stehen bei der Förderung hochbegabter Kinder im Vordergrund der *Persönlichkeitskompetenz*. Auf der Basis einer positiven Beziehungsgestaltung gründet ein Rollenverständnis der*des Begabungsfördernden, das sich am Kind orientiert. Einerseits kann die*der Begabungsfördernde aufgrund der hohen intellektuellen Fähigkeiten der Kinder beispielsweise auf Augenhöhe mit ihnen diskutieren und verhandeln, andererseits muss sie*er als Erzieher*in Grenzen ziehen und Schutz bieten. Der respektvolle und wertschätzende Umgang miteinander ist

dabei getragen von Wertvorstellungen, moralischen Überlegungen und sozialen Verantwortungen, die die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder befördern und die Begabungsfördernden in ihrer Vorbildfunktion stützen. Die Persönlichkeitskompetenz, von Hüls-hoff (2004) als Fundament der Handlungskompetenz betitelt, zeigt sich im Kontext der Begabtenförderung, mit der ihr eigenen Vorbildfunktion sowie dem Rollenverständnis der Begabungsfördernden, am Interesse der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes.

Die *emotionale Kompetenz* ist wiederum die Grundlage einer positiven Beziehungsgestaltung, die einen bedeutenden Einfluss auf die Persönlichkeits- und Begabungsentwicklung von hochbegabten Kindern hat. Das pädagogische Gespür im Umgang mit hochbegabten Kindern beschreibt die Adaption der emotionalen Kompetenz an die Anforderungen der Förderung ebensolcher. Die emotionale Selbstbewusstheit, die Ausdrucksfähigkeit sowie das Emotionsverstehen stellen als Set den Indikator für emotionale Kompetenz dar (Appelmann 2009). Daraus resultiert das tiefergehende Verständnis für andere, die Empathie, auf die das hochbegabte Kind, wie alle anderen Kinder auch, angewiesen ist. Die Authentizität der Begabungsfördernden ist Teil der pädagogischen Haltung, die sich mit Übereinstimmung, Ergänzung und Bestätigung professioneller Gedanken mit dem Bauchgefühl (Behrensen & Solzbacher 2016) entwickelt. Dieser innere Kompass hilft Begabungsfördernden, kontextsensibel zu entscheiden und zu handeln (ebd.). Die emotionale Kompetenz, die mit Empathie und Verständnis eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Förderin*Förderer und Kind ermöglicht, stellt sich als ebenso fundamental dar wie die Persönlichkeitskompetenz.

Das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen und wie Arbeitsprozesse gestaltet und angepasst werden können, beschreibt die an die Anforderungen der Förderung hochbegabter Kinder adaptierte *Methodenkompetenz*. Um hochbegabte Kinder individuell adäquat fördern zu können, braucht es ein reichhaltiges Methodenrepertoire. Die Individualisierung auf der Grundlage der pädagogischen Diagnostik sowie die fachdidaktische Kompetenz ermöglichen es der*dem Begabungsfördernden, entsprechend des Merkmalsprofils hochbegabter Kinder eine adaptive, in der Passung stimmige Förderung anzubieten. Die Individualisierung der Lernsituationen fördert das selbstständige und selbstgesteuerte Lernen und unterstützt das Erkenntnisstreben der Kinder (Lehwald 2017). Die Methodenkompetenz, wiederum orientiert an den Bedürfnissen und Interessen der hochbegabten Kinder, ermöglicht ein passgenaues, individualisiertes Förderangebot.

Die *Fachkompetenz* wird in der Adaption an die Anforderungen der Förderung hochbegabter Kinder mit den Aspekten, die Besonderheiten hochbegabter Kinder zu kennen und über das nötige Fachwissen zu verfügen, beschrieben. Das Modell Shulmans (1987) unterscheidet Wissen in die drei Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemein pädagogisches Wissen. Adaptiert an das Fachwissen der Begabungsfördernden unterteilt es sich zum einen in Expert*innenwissen der eigenen Domäne, zum anderen in Wissen über Hochbegabung an sich. Unter Berücksichtigung der Besonderheiten hochbegabter Kinder ermöglicht das fachdidaktische Wissen die Umsetzung der Inhalte in eine

am Merkmalsprofil der hochbegabten Kinder orientierte Lernumgebungsgestaltung. Allgemeines pädagogisches Wissen beinhaltet Professionswissen mit Kompetenzbereichen, die beispielsweise Praxiswissen (Sternberg & Horvarth 1995) oder Organisations- und Beratungswissen (Kunter et al. 2011) beinhalten. Die aufgezeigte Differenzierung zeigt die Komplexität der Fachkompetenz, die insbesondere im fachdidaktischen Bereich mit der Methodenkompetenz verknüpft ist. Die Fachkompetenz schafft dafür die Voraussetzung, indem sie das Expert*innenwissen sowie das Wissen über hochbegabtenspezifische Besonderheiten beiträgt.

Insgesamt ist erkennbar, dass die von Hülshoff (2002) postulierten Teilbereiche seines Handlungskompetenzmodells, die Persönlichkeitskompetenz, die emotionale Kompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Fachkompetenz, komplex und eng miteinander verwoben sind, sich ergänzen und teils voneinander abhängig sind. Die einzelnen Kompetenzbereiche verschmelzen somit zwar zu einem von Hülshoff fokussierten Miteinander, aber bei der Adaption an die Anforderungen der Förderung hochbegabter Kinder sind in den einzelnen Bereichen spezifische Merkmale bedeutsam und herausragend.

Teil III
Zielsetzung der Studie und
wissenschaftliche Fragestellungen

4 Forschungsleitende Fragestellungen

Wie aus den theoretischen Ausführungen zur Begabungsförderung hervorgeht, existieren unterschiedliche Vorstellungen von dem, was unter Begabung verstanden wird⁶⁴. So lässt sich auch erklären, dass die Begabungsförderung, insbesondere die Förderung hochbegabter Grundschulkinder, der Abhängigkeit ebendieser Vorstellungen unterliegt. Gleichwohl die Lehrkräfte verpflichtet sind, auch Hochbegabte individuell zu fördern (KMK 2015b), bleibt es überwiegend der persönlichen Deutungsebene der Lehrkräfte überlassen, das Konstrukt der Begabungsförderung inhaltlich zu füllen und zu konkretisieren. Dabei sind die Planung und Bereitstellung sowie das Arrangement einer begabungsfördernden Lernumgebung maßgeblich von der professionellen Handlungskompetenz der Lehrkraft abhängig. Eine qualitativ professionelle Förderung hochbegabter Kinder erfordert also kompetentes Handeln der pädagogischen Kräfte.

Allerdings zeigen Baumert und Kunter (2006, S. 469-520) in ihrer Studie auf, dass die Diskussion über die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften in Deutschland in sehr unterschiedlichen Bahnen verläuft. Umso wichtiger ist es, die Ausprägung der Handlungskompetenz der Lehrkräfte, der Begabungsfördernden, die hochbegabte Grundschulkinder anleiten und fördern, näher zu betrachten. Bezugnehmend auf die Ausführungen in Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit erfordert die Förderung hochbegabter Kinder qualifizierte Personen, die eine Vielzahl an Handlungskompetenzen, wie beispielsweise die der pädagogischen Diagnostik, in sich vereinen. Um dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden, ist eine engagierte Persönlichkeit Voraussetzung, die über Fachwissen der eigenen Domäne sowie ein kompetentes Handeln im pädagogischen Bereich verfügen muss, um das hochbegabte Kind entsprechend seiner Bedürfnisse und Möglichkeiten zu fördern (Solzbacher et al. 2012).

Demzufolge ist die Zielsetzung der Studie, die Ausprägung der Handlungskompetenz der Begabungsfördernden auf der Grundlage einer deskriptiv-statistisch ausgewerteten Online-Befragung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse herauszuarbeiten. Zu bedenken ist dabei, dass sich die subjektive Sicht der Befragten widerspiegelt und diese nicht generalisierbar ist, dass aber daraus Hinweise für die Gestaltung von Lernumgebungen für außerschulische Förderangebote abgeleitet werden können. Ein wichtiges Anliegen besteht darüber hinaus darin, Impulse für mögliche Fortbildungen der Begabungsfördernden zu gewinnen und darzustellen.

Die vorliegende Arbeit setzt sich daher mit den Möglichkeiten und Herausforderungen, aber auch den Grenzen der begabungsfördernden Handlungskompetenz von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Planung und Gestaltung von Lernumgebungen aus-

⁶⁴ Vgl. Kapitel 2.1.1

einander. Sie befasst sich erstmals mit Aspekten der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden, die nachweislich hochbegabten Grundschulkindern außerschulisch am Nachmittag in festen Gruppen regelmäßig eine Förderung in unterschiedlichen Bereichen anbieten. Mit der Selbsteinschätzung ihrer Handlungskompetenz spiegeln die Begabungsfördernden ihre subjektive Sicht auf ihr Verständnis von Begabung, ihre Haltung zum hochbegabten Kind sowie konkret ihre Handlungspraxis im Rahmen einer qualitativen Zusatzförderung von hochbegabten Grundschulkindern wider.

Theoretische Grundlage der Untersuchung ist das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2004), das mit der Erweiterung der bisherigen Modelle mit pädagogisch-philosophischen Gesichtspunkten eine gute Orientierung und Adaptionmöglichkeit sowie in Bezug auf die Hochbegabtenförderung die passende Rahmung bietet. Neben der fachlichen, methodischen und emotionalen Kompetenz, ergänzt erstmals die Persönlichkeitskompetenz im Sinne einer moralischen Werthaltung und von Überzeugungen der Person fundamental die Handlungskompetenz. Das Besondere des Miteinanders der verschiedenen Teilkompetenzen steht hierbei im Mittelpunkt. Anhand dieses Modells werden auf der Grundlage der Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden Aspekte ihrer Handlungskompetenz unter folgender forschungsleitender Fragestellung beleuchtet und im Kontext der theoretischen Rahmung ausgewertet:

Forschungsfrage 1: Wie schätzen die Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften selbst ihre Handlungskompetenz im Zusammenhang mit der Planung und Gestaltung von Lernumgebungen für hochbegabte Grundschul Kinder ein?

Darüber hinaus ist Haltung zur und das Verständnis von Hochbegabung für die Förderfähigkeit bedeutsam. Die professionelle pädagogische Haltung wird von Behrens und Solzbacher (2016, S. 162) als ein „hoch individualisiertes Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt“ beschrieben. In enger Korrelation dazu steht das Verständnis von Hochbegabung, das ebenso wie die Haltung zur Hochbegabung einen mutmaßlich großen Einfluss auf die Gestaltung der Förderangebote für Hochbegabte hat.

Aus diesem Grunde ist näher betrachtet festzustellen, dass „Haltung“ als zentrales Moment des pädagogischen Handelns darüber bestimmt, wie beispielsweise pädagogische Situationen, Methoden, Ziele oder Konzeptionen wahrgenommen und bewertet und welche Handlungen daraus abgeleitet werden (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014). Der empathische Umgang mit dem Kind benötigt vor allem in angespannten Situationen einen Selbstzugang mit Selbstwahrnehmung, Selbsteinfühlung und Selbstverbindung, um Empathie zu zeigen und sich selbst auszudrücken (ebd.). Sich daraus ergebende Fragestellungen fokussieren auf die Ausprägung der Haltung der Begabungsfördernden im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen mit an der Förderung teilnehmenden Kindern. Der detailfokussierte, differenzierte und beziehungssensible Blick der Begabungsfördernden

auf die Besonderheiten der hochbegabten Kinder ermöglicht ihnen, im Zusammenhang mit einem hohen Maß an Kontextsensibilität eine *professionelle pädagogische Haltung* auszubauen und zu festigen.

In enger Korrelation dazu steht überdies das Verständnis von Hochbegabung, das ebenso wie die Haltung zur Hochbegabung einen mutmaßlich großen Einfluss auf die Gestaltung der Förderangebote für Hochbegabte hat. Das Wissen um Hochbegabung und Begabungsförderung, das Wissen um die Entwicklung des hochbegabten Kindes, das Wissen um sein Denk- und Problemlöseverhalten prägen das Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung und damit auch ihre Handlungskompetenz. Da eine Wissenszunahme dementsprechend ihr Verständnis von Hochbegabung erweitert, vertieft oder korrigiert, unterliegt ihre Handlungskompetenz, auch im Kontext ihrer Fördertätigkeit, einer ständigen Veränderung (Kiso 2020, S. 73). Wenn man davon ausgeht, dass *Begabungsförderung in den Köpfen der Lehrkräfte beginnt*, sind implizite Theorien mit eingeschlossen (Preckel & Vock 2013).

Daraus kann geschlossen werden, dass sowohl Verständnis als auch Haltung von und zur Hochbegabung bedeutsamen Einfluss auf die Gestaltung der Lernumgebungen und somit auch die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden haben. Darüber hinaus ist die motivationale Orientierung der Fördernden ein wesentlicher Einflussfaktor bei der Umsetzung des Förderangebots. Daraus ergibt sich folglich die weitere forschungsleitende Fragestellung:

Forschungsfrage 2: Inwieweit sind das Verständnis und die Haltung bezüglich Hochbegabung aus der Sicht der Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften anhand ihrer Erfahrungen mit den teilnehmenden Kindern bereits entwickelt?

Teil IV

Methodik

5 Methodik

Gegenstand dieses Kapitels ist die Beschreibung der Erhebungs- und Analysemethoden, mit denen die im Teil III (Kapitel 4) dargelegten Forschungsfragen untersucht und beantwortet werden sollen. Dabei werden die methodologischen Überlegungen, die zur Auswahl der Erhebungs- und Analysemethoden geführt haben, dargestellt und begründet. Und der methodische Gesamtrahmen wird erörtert, indem die beiden empirischen Teile der vorliegenden Arbeit aufgezeigt und präzisiert werden.

Grundlage der empirischen Untersuchung sind die Maßstäbe qualitativer Forschungsmethoden (Lamnek & Krell 2016; Mayring 2016; Flick et al. 1995). Mayring (2016, S. 19; Herv. N.K.) hebt fünf Postulate des qualitativen Denkens hervor:

„Die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungsobjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*“.

Für Mayring stellen diese Postulate das Grundgerüst der qualitativen Forschung dar. Werden diese der Forschung zugrunde gelegt, dann erlaubt die qualitative Forschungsmethodik eine erhöhte Reflexivität und Subjektivität aller Beteiligten und eignet sich zur Erfassung komplexer Situationen. Die Entwicklung von Theorien sowie die Entdeckung von Bezügen und Zusammenhängen werden angestrebt und sind unter anderem Ziel der textbezogenen Forschung (Lamnek & Krell 2016). Um Einseitigkeit und Verkürzungen einer qualitativen Forschungsarbeit zu vermeiden, sollte sich allerdings unterschiedlicher Methoden bedient werden (Mayring 2016, 2015; Kuckartz 2016; Gläser & Laudel 2010).

Um sich dem vorliegenden Forschungsthema umfassend zu nähern, gilt es, die Beteiligten selbst mit ihrem Wissen, ihren eigenen Ansichten und Einschätzungen und vor allem mit ihrer eigenen Sprache zu Wort kommen zu lassen. Die Studie bedient sich deshalb zunächst eines Vorerhebungsinstruments, einer Online-Befragung, auf deren Datengrundlage das Haupterhebungsinstrument, das Leitfadeninterview, entwickelt wird. Da sich das Leitfadeninterview sowie dessen Inhaltsanalyse den qualitativen Forschungsmethoden zuzuordnen lassen, lässt sich die vorliegende Arbeit in den Bereich der qualitativen Forschung einordnen, für die laut Mayring (2016, S. 114) gilt: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“

Nachfolgend werden zunächst zum besseren Verständnis die Rahmenbedingungen der Studie dargestellt.

5.1 Rahmenbedingungen der Studie

Die vorliegende Studie wurde an der Kinderakademie Mannheim, einer gemeinsamen Einrichtung des Landes Baden-Württemberg und der Stadt Mannheim zur qualifizierten Zusatzförderung von hochbegabten Grundschulkindern der Metropolregion Rhein-Neckar (Kinderakademie 2020), durchgeführt. Die Datenerhebung, auf welche sich die vorliegende Arbeit bezieht, fand mit Begabungsfördernden statt, die im Forschungszeitraum an der Kinderakademie Mannheim und an anderen Institutionen tätig waren.

Im Folgenden wird zunächst die Kinderakademie Mannheim anhand ihrer Konzeption und Organisation vorgestellt. Danach werden die weiteren Rahmungen wie die Voraussetzungen, welche die Kinder oder die Begabungsfördernden mitbringen müssen, sowie die Angebote der Kinderakademie Mannheim erörtert.

5.1.1 Kinderakademie Mannheim

Die Kinderakademie Mannheim wurde im Jahr 2002 vom Staatlichen Schulamt Mannheim und der Stadt Mannheim auf Maßgabe des Ministeriums für Kultus und Unterricht des Landes Baden-Württemberg gegründet und nahm ein Jahr später ihre Arbeit auf. Sie basiert in ihrer Konzeption und inhaltlichen Ausrichtung auf dem Verfassungsgebot des Landes Baden-Württemberg, das besagt, dass alle Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten einen Anspruch auf Förderung haben, ohne Rücksicht auf deren Herkunft oder wirtschaftlichen Verhältnisse (Art.11 LV BW)⁶⁵. Die Kinderakademie entspricht auch dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015, in dem eine *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler* gefordert und festgeschrieben wurde. Schülerakademien als außerschulische Fördereinrichtungen werden hier explizit als geeignete schulergänzende Maßnahme genannt, um besonders begabte und hochbegabte Kinder in der Entfaltung und Umsetzung ihres Begabungspotenzials und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung individuell zu unterstützen und zu begleiten (KMK 2015, S. 11).

5.1.2 Hintergründe und Fakten

Das Ziel der Kinderakademie Mannheim besteht darin, mit ihrem qualifizierten außerschulischen Zusatzangebot intellektuell hochbegabten Grundschulkindern Raum zur individuellen Entfaltung zu bieten, die Entwicklung ihrer Potenziale anzuregen und diesen Prozess bestmöglich zu begleiten.

Die Voraussetzung, am Angebot der Einrichtung teilzunehmen, ist die nachweislich festgestellte intellektuelle Hochbegabung. Unter intellektueller Hochbegabung⁶⁶ wird die „Ausprägung der allgemeinen Intelligenz von $IQ > 130$ verstanden, gemessen durch geeignete wissenschaftliche Verfahren wie WISC V oder AID 2, wobei jeweils verschiedene

⁶⁵ <http://www.landesrecht-bw.de>

⁶⁶ Siehe Kapitel 2.1.2.

Intelligenzfaktoren (z.B. verbale, räumlich abstrakte, mathematische) in unterschiedlichem Ausmaß verfügbar sein können“ (Kinderakademie Mannheim 2018).

Aufgrund eines *Nominierungsverfahrens* durch die Grundschullehrkräfte der ersten Klassen nehmen die gemeldeten Kinder an einem internen Platzierungsverfahren teil. Dieses Verfahren wird mit einem Teilbereich⁶⁷ des Intelligenztests WISC V⁶⁸ akademieintern von diplomierten Pädagog*innen und Psycholog*innen durchgeführt. Mittels einer Übertragung in eine Wertpunktskala erhalten die Kinder, die mindestens einen Wert von 74 erreicht haben, ein Angebot, an den Fördermaßnahmen der Kinderakademie Mannheim teilzunehmen. Darüber hinaus können Kinder, deren intellektuelle Hochbegabung durch eine autorisierte Stelle⁶⁹ anhand eines anerkannten Intelligenztests (WISC V oder AID 2) bescheinigt wurde, ebenfalls an der Förderung teilnehmen.

5.1.3 Geschäftsführung und Leitungsteam

Die Geschäftsführung der Kinderakademie Mannheim wurde im Forschungszeitraum von mir, Nanni Kaiser, Schulamtsdirektorin a. D., gemeinsam mit meinem Stellvertreter Dr. Markus Bohn, Dipl. Päd., wahrgenommen. Zu ihren Aufgaben gehör(t)en die Administration und Organisation der Akademie mit beispielsweise dem Erstellen des Programms und der Betreuung der an der Akademie tätigen Dozent*innen. Unterstützt wurden und werden sie dabei von einem bei der Stadt Mannheim angesiedelten Sekretariat sowie einem Leitungsteam, bestehend aus fünf Lehrkräften, die aktiv im Schuldienst tätig sind, sowie einer*inem Elternvertretenden. Das Leitungsteam ist sowohl konzeptionell als auch mit eigenen Verantwortungsbereichen in der Förderinstitution eingebunden. So werden der geisteswissenschaftliche, der naturwissenschaftliche und der musisch-kreative Bereich sowohl programmatisch als auch personell jeweils von einem Leitungsteammitglied verantwortlich betreut. Darüber hinaus zeichnet sich für die Bereiche Diagnostik und Beratung ein*e Mitarbeitende*r mit Tester*innenteam verantwortlich, und für Fortbildungsangebote für Begabungsfördernde, Lehrer*innen, Erzieher*innen und Eltern steht ein Fortbildungsteam zur Verfügung.

5.1.4 Begabungsfördernde

Die Voraussetzung dafür, ein Förderangebot für hochbegabte Grundschulkinder zu gestalten, ist eine hohe fachliche Qualifikation der Begabungsfördernden, die Kenntnis der Hochbegabtenpädagogik und die Fähigkeit, sich auf spontane Fragen der Kinder und ihre Interessen sowie auf deren außergewöhnliche Verhaltensweisen, Denkansätze und Lösungswege einlassen zu können. Eine weitere Voraussetzung ist zudem das Gestalten von

⁶⁷ Teilbereiche des WISC V sind Sprachvermögen und wahrnehmungsgebundenes logisches Denken, die die Ausprägung des Intelligenzpotenzials abbilden.

⁶⁸ Die Abkürzung steht für Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition.

⁶⁹ Beispielsweise einer psychologischen Praxis oder Beratungsstelle.

Lerngelegenheiten, die die Selbstkompetenz der Kinder fördern und selbstständiges Arbeiten in individualisierten Settings ermöglichen. Darüber hinaus ist im Verständnis der Kinderakademie Mannheim die Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse der hochbegabten Kinder eine der grundlegendsten Voraussetzungen, um ein Förderangebot erfolgreich gestalten zu können und den hochbegabten Kindern gerecht zu werden.

Zusammengefasst werden diese Bedürfnisse von der Akademie wie folgt beschrieben: Intellektuell hochbegabte Kinder neigen eher zu individualisierten Arbeitsformen, sie sind vermehrt an zugrunde liegenden allgemeinen Gesetzmäßigkeiten interessiert und lernen dadurch besser, was auf ihr tieferes Verständnis für abstrakte Relationen sowie auf die erhöhten Faktoren wie Wissen, Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und auf die Arbeits-, Erinnerungs- und Gedächtnisstrategien zurückzuführen ist.

Den Begabungsfördernden werden vonseiten des Leitungsteams der Akademie, d.h. den zuständigen Fachbereichsleitungen, Coaching, Gespräche und Besuche ihrer Fördermaßnahme mit anschließenden Beratungsgesprächen sowie Unterstützung bei Problemfällen in Form eines „Runden Tisches“ angeboten. Darüber hinaus wird die Teilnahme an Kongressen, die sich im weitesten Sinne mit Hochbegabung befassen, finanziell unterstützt.

Grundsätzlich bieten die Begabungsfördernden in der Förderinstitution Themen ihrer eigenen Domäne an und sind aufgrund ihrer Expertise mit einer hohen diesbezüglichen Fachkompetenz ausgestattet.

Die Begabungsfördernden sind in unterschiedlichen beruflichen Bereichen und Profilen tätig. Zum einen sind es *Lehrkräfte* aus dem aktiven Schuldienst sowie Lehrkräfte, die sich im Ruhestand befinden. Beide Gruppierungen verfügen über eine akademisch-pädagogische Ausbildung sowie über eine langjährige Berufserfahrung, in der Regel mit heterogenen Schülerschaften überwiegend im Primar- und Sekundarstufenbereich. Zum anderen erhalten *Studierende* der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH HD) die Gelegenheit, im Tandem ein Förderangebot zu gestalten, wobei sie im Rahmen eines Seminars der PH HD dabei begleitet und unterstützt werden. Sie erhalten während dieser Zeit beispielsweise Einblicke in Förderstrukturen, erweitern ihre Kompetenzen in der Gestaltung von Lernumgebungen und lernen Persönlichkeitsprofile hochbegabter Kinder kennen. Mehrere Zulassungsarbeiten sind aus solchen Praktika entstanden, und es ist zu vermuten, dass sie die pädagogische Landschaft inhaltlich bereichern und dazu beitragen, das Thema der Begabungsförderung in Ausbildung und Studium präsenter werden zu lassen.

Daneben ist die Kinderakademie Mannheim auch auf Expert*innen angewiesen, die ihren Beruf außerhalb der Pädagogik ausüben. Expert*innen aus Wissenschaft und Forschung, beispielsweise Archäolog*innen, Physiker*innen oder Sprachwissenschaftler*innen, und Expert*innen aus dem Kreativbereich wie freischaffende Künstler*innen, Musiker*innen oder Tänzer*innen führen eine Fördermaßnahme durch. Darüber hinaus bieten aber auch Expert*innen wie Muttersprachler*innen in Japanisch, Chinesisch oder Französisch sowie beispielsweise Schachlehrer*innen eine Arbeitsgemeinschaft an.

Insgesamt auffällig dabei ist, dass viele Begabungsfördernden über lange Zeiträume hinweg ihr Förderangebot durchführen und dadurch langjährige Erfahrungen in der Hochbegabungsförderung erwerben können.

5.1.5 Arbeitsgemeinschaften für hochbegabte Grundschulkinder

Die Kinderakademie Mannheim bietet Grundschulkindern ergänzend zum Regelunterricht in der Grundschule eine qualifizierte Zusatzförderung durch Arbeitsgemeinschaften der Klassen 2-4 am Nachmittag an, die naturwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche sowie musisch-kreative Themen zum Inhalt haben. Die Arbeitsgemeinschaften finden wöchentlich zwischen den Herbst- und Pfingstferien des Landes Baden-Württemberg in kleinen Gruppen von sechs bis maximal acht Kindern statt und sind für die Kinder kostenfrei. Sie umfassen durchschnittlich 21 Veranstaltungen und werden in der Regel von einer*inem Begabungsfördernden geplant, gestaltet und betreut. Darüber hinaus wird ergänzend ein Rahmenprogramm angeboten, das eine punktuelle Neugruppierung der Kinder ermöglicht und so das Gemeinsame in den Vordergrund stellt und weitere Themenanreize bietet.

Im Fokus der Arbeitsgemeinschaften steht die *individuelle Förderung* des Kindes, sodass die Arbeitsgemeinschaften sowohl inhaltlich als auch methodisch speziell für die Zielgruppe konzipiert und auf das Denk- und Problemlöseverhalten intellektuell hochbegabter Grundschüler ausgerichtet sind. Die individuelle Förderung soll durch passgenaue, interessenorientierte Lerngruppen die Kinder in ihrem Streben nach Erkenntnisfortschritt und Wissenszuwachs begleiten. Sie berücksichtigt ihr Denk- und Problemlöseverhalten und ihre Kreativität und beruht auf den methodisch-didaktischen Grundprinzipien des forschend-entdeckenden sowie selbstbestimmten Lernens. Auf der Grundlage einer guten Beziehungsgestaltung sowie Selbstkompetenzförderung sollen Räume eröffnet werden, die sie motivieren, sowohl individuell wie auch im sozialen Miteinander immanente Gesamtzusammenhänge zu erkennen und einen kritischen Geist zu schulen.

Um eine Arbeitsgemeinschaft erfolgreich leiten zu können, gibt die Kinderakademie Mannheim (Kinderakademie 2018) den Begabungsfördernden zur Orientierung und Ausrichtung des Förderangebots folgende vier didaktisch-methodische Elemente vor:

- klare Problemstellung bzw. Fragestellung,
- Raum für die Entwicklung individueller Lösungsansätze,
- Präsentation und Diskussion verschiedener Lösungsansätze,
- induktive Erschließung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten.

Das aktuelle Programm der Kinderakademie Mannheim ist der Homepage www.kinderakademie-mannheim.com zu entnehmen.

5.1.6 Weiterentwicklung der Kinderakademie Mannheim

Im Jahr 2012 wurde im Rahmen eines Pilotprojektes und in enger Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen in Mannheim den zahlreichen Anfragen von Eltern entsprochen, deren Kinder den Vorschulbereich besuchten und durch besondere Begabungen auffielen. Tertiäre Kurse mit je sieben Veranstaltungen in kleinen Gruppen zu maximal sechs Vorschulkindern wurden eingerichtet und nach der Pilotphase in das reguläre Angebot der Akademie übernommen. Die von den Kindertageseinrichtungen gemeldeten besonders begabten und hochbegabten Kinder des Vorschulbereichs können seither ohne Überprüfung am Vorschulprogramm der Kinderakademie teilnehmen. Das Nominierungsverfahren im Grundschulbereich bleibt dabei unberührt.

Des Weiteren wurden im gleichen Zeitraum tertiäre Seminare für die Orientierungsstufe, also für Schüler*innen der Klassen fünf und sechs, eingerichtet. Die Orientierungsstufe behandelt Themenbereiche der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung und dient als Gelenkstelle und Übergang zur Jugendakademie.

Zudem werden Informationsveranstaltungen für Erzieher*innen sowie für Lehrkräfte der Grundschulen angeboten, um sie in der Wahrnehmung von hochbegabten Kindern zu sensibilisieren und ihnen den Blick für eine Ressourcenorientierung zu eröffnen. Außerdem finden Vortragsabende für Eltern zur Hochbegabung, oftmals mit externen Referent*innen, statt.

Zurzeit sind an der Kinderakademie Mannheim über 500 Kinder eingeschrieben. Mehr als 300 Grundschulkinder werden in den Arbeitsgemeinschaften gefördert, über 70 Kinder besuchen im Vorschulbereich Kurse, und in der Orientierungsstufe finden für ca. 50 Schüler*innen Seminare statt. Veranstaltungen wie beispielsweise Exkursionen, Vorlesungen und themenbezogene Tagesangebote bereichern zudem das Angebot der Kinderakademie Mannheim.

5.1.7 Finanzierung der Kinderakademie Mannheim

Die Kinderakademie Mannheim wird als gemeinsame Einrichtung von Land und Stadt von beiden im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten unterstützt. Die Stadt Mannheim stellt die Räumlichkeiten sowie das Sekretariat, das Land Baden-Württemberg Lehrer*innenstunden zur Verfügung. Allerdings wäre das anspruchsvolle Programm mit passgenauen Förderangeboten und hochqualifizierten Begabungsfördernden ohne die finanzielle Unterstützung von Kooperationspartner*innen nicht möglich. Partner*innen aus Industrie und Wirtschaft sowie Stiftungen wie die Klaus Tschira Stiftung sichern mit ihrer langjährigen Unterstützung die Förderung der besonders begabten und hochbegabten Kinder und die Existenz der Kinderakademie Mannheim.

5.1.8 Teilnehmende der Studie

An der Studie nahmen von 36 Begabungsfördernden 30 an der Online-Befragung teil. Von ihnen waren elf (36,67 %) im Schuldienst tätig und 19 (63,33 %) waren externe Expert*innen. Fünf Begabungsfördernde waren thematisch im geisteswissenschaftlichen, zehn im naturwissenschaftlichen und 15 im musisch-kreativen Bereich tätig.

27 Teilnehmer*innen standen für das Leitfadeninterview zur Verfügung. Die Interviews wurden in neun Gruppen durchgeführt.

5.1.9 Subjektivität der Forschenden

Nach Moser (1995) wird in der qualitativen Forschung kontrovers darüber diskutiert, ob die Subjektivität der*des Forschenden als positiver Faktor des Forschungsprozesses einzuschätzen ist oder ob sie eine Gefährdung der Objektivität der Forschungsergebnisse darstellt. Ist also der Einsatz an engagierter Subjektivität eher bereichernd für den Erkenntnisgewinn oder findet eher eine Verzerrung der Resultate statt?

Mit dieser Frage habe ich mich als Geschäftsführerin der zu befragenden Institution von Beginn an auseinandergesetzt. Denn die genaue Kenntnis der Strukturen und des Personalpools sowie persönliche Beziehungen mit Beteiligten können es erschweren, Grundsätze der Wissenschaftlichkeit einzuhalten und zu beachten. Inwieweit beeinflusst also eine Voreingenommenheit, eine gewisse Unsachlichkeit bedingt durch die Geschäftsführung der Kinderakademie Mannheim die Ergebnisse der Studie? Und inwieweit kann andererseits die Rolle der Geschäftsführung hinter die der Wissenschaftlerin zurückgestellt werden? Wie lässt sich eine größtmögliche Neutralität herstellen und somit die Voraussetzung zu schaffen, die wissenschaftlichen Gütekriterien einhalten zu können? Oder sind nicht, wie Moser (1995) es darstellt, im Gegenteil das Engagement und die subjektive Sensibilität Faktoren, die im Rahmen einer qualitativen Forschung wichtiger sind als bei standardisierten Untersuchungen?

Schlussendlich galt es, sich im gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess an den Gütekriterien des wissenschaftlichen Handelns zu orientieren. Besonderes Augenmerk richtete ich auf die Validierungen im Forschungsprozess. Bei den Entwicklungen der Datenerhebungsinstrumente, der Online-Befragung und des Leitfadeninterviews sowie bei der Intercoder-Übereinstimmung der Auswertungen fanden mehrstufige Validierungsprozesse statt, um die Qualität der Instrumente und der Datenauswertung abzusichern.

Darüber hinaus achtete ich darauf, dass die Datenerhebung unabhängig von meiner Person durchgeführt wurde, um zum einen persönliche Berührungspunkte und zum anderen eventuelle evaluatorische Tendenzen zu vermeiden. Aus dieser Perspektive stand, anknüpfend an Moser (1995), die Wissenschaftlerin stets im Vordergrund, in maß- und sinnvoller Ergänzung der besonderen Aufgabe der Geschäftsführung der Förderinstitution.

Nachfolgend wird der Forschungsverlauf der in dieser Arbeit zentralen Untersuchung mit der Entwicklung der Erhebungsinstrumente, der Datenerhebung sowie der Datenauswertung dargestellt.

5.2 Die Studie im Überblick

Die vorliegende Arbeit gliedert sich, wie aus der Abbildung 27 ersichtlich wird, in einen ersten und einen zweiten empirischen Teil.

Um die im Teil III, Kapitel 4 dargelegten Forschungsfragen beantworten zu können, wurde im *ersten empirischen Teil* das Handlungskompetenzmodell von Hülshoff (2002) an die Anforderungen der Arbeit von Begabungsfördernden adaptiert.⁷⁰ Auf dieser Grundlage wurde theoriegeleitet eine Online-Befragung (Konrad 2007; Moser 2003) als Vorerhebungsinstrument entwickelt und die Daten anhand der Befragung von Begabungsfördernden ($n = 30$) erhoben. Die gewonnenen Daten wurden statistisch-deskriptiv ausgewertet und die Ausprägung von Aspekten der selbst eingeschätzten Handlungskompetenz der Begabungsfördernden wurde erfasst.

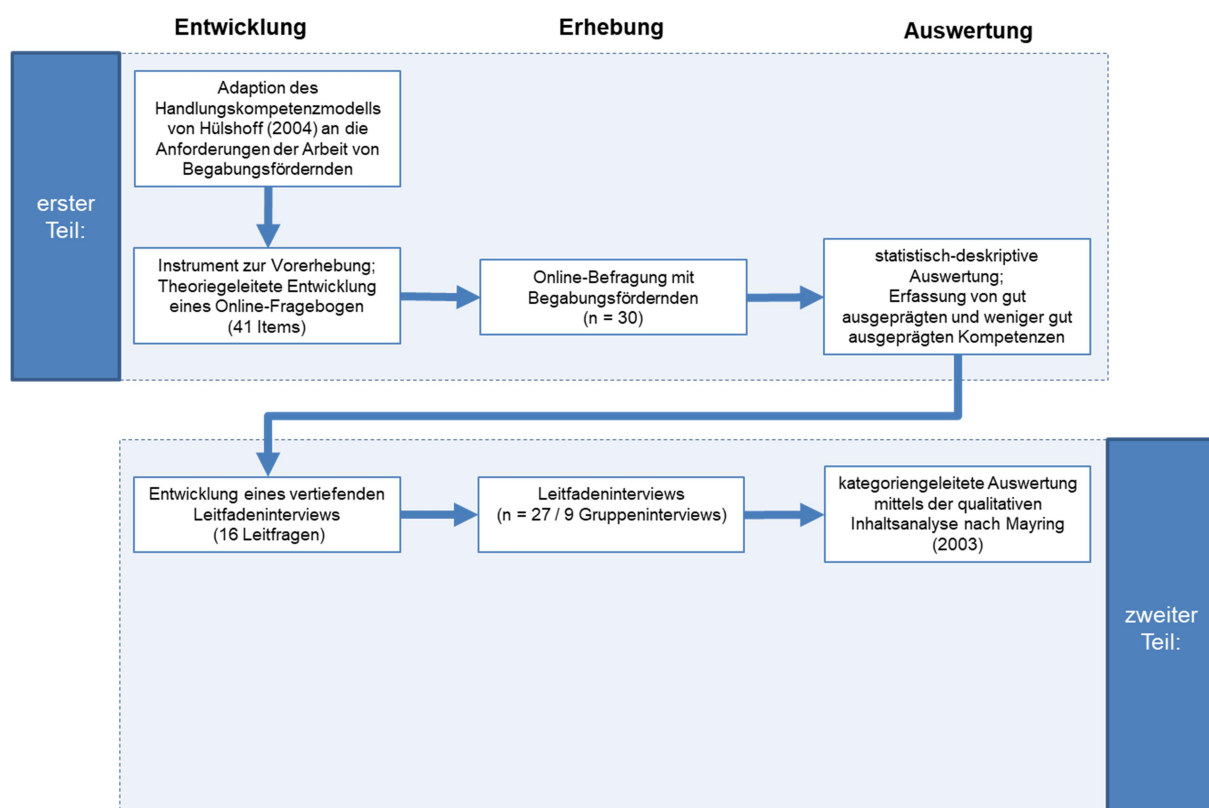


Abbildung 27: Forschungsmethodisches Vorgehen des ersten und zweiten empirischen Teils (eigene Darstellung)

⁷⁰ Siehe Kapitel 2.4 und 3.

Im *zweiten empirischen Teil* der Studie wurde auf der Grundlage der statistisch-deskriptiv ausgewerteten Daten ein vertiefendes Leitfadeninterview als Haupterhebungsinstrument entwickelt und als Gruppeninterview ($n = 27/9$) durchgeführt, um Genaueres über die weniger gut ausgeprägten Kompetenzen in Erfahrung zu bringen. Die Auswertung der Interviews fand mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) statt. Im Mittelpunkt der kategoriengeleiteten Analyse standen die auf der Auswertungsgrundlage der Online-Befragung ausgewählten Teilaspekte der selbst eingeschätzten Handlungskompetenz der Begabungsfördernden. Der Verbesserungs- und Optimierungsbedarf der Handlungskompetenz der Lehrpersonen stand dabei im Vordergrund der Untersuchung. Daraus wurden schließlich Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen von Begabungsfördernden von hochbegabten Kindern im Rahmen von Fortbildungsangeboten entwickelt, die im Kapitel 7.3 dargelegt werden.

Im Folgenden werden beide empirische Teile in der Abfolge ihrer Entwicklung, Erhebung und Auswertung dargestellt sowie die Zusammenhänge und Bezüge aufgezeigt.

5.3 Erster empirischer Teil: Die Entwicklung, Erhebung und Auswertung des Vorerhebungsinstruments

In diesem Teilkapitel wird nacheinander auf die vier Elemente des ersten empirischen Teils eingegangen, die in der Abbildung 27 (Kapitel 5.1) visualisiert wurden, d.h. auf

1. die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff als Grundlage der Entwicklung des Online-Fragebogens (Kapitel 5.2.1),
2. die Entwicklung des Online-Fragebogens (Kapitel 5.2.2),
3. die Datenerhebung im Sinne der Online-Befragung von Begabungsfördernden (Kapitel 5.2.3) und
4. die statistisch-deskriptive Auswertung der Online-Befragung (Kapitel 5.2.4).

5.3.1 Die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2004) als Grundlage der Entwicklung des Online-Fragebogens

Die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2002)⁷¹ ermöglicht eine Fokussierung auf umfängliche Handlungskompetenzen bezüglich der Persönlichkeitskompetenz, der emotionalen Kompetenz sowie der Methoden- und Fachkompetenz der Begabungsfördernden. Insofern bildet sie die Grundlage der Entwicklung des Vorerhebungsinstruments, der Online-Befragung. Im Folgenden wird auf die einzelnen Handlungskompetenzbereiche näher eingegangen.

⁷¹ Siehe Kapitel 3.

5.3.1.1 Persönlichkeitskompetenz

Die Persönlichkeitskompetenz wurde an die Anforderungen der Arbeit von Begabungsfördernden theoriegeleitet adaptiert.



Abbildung 28: Adaption der Persönlichkeitskompetenz (2) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Moralische Werthaltungen sowie Überzeugungen der Begabungsfördernden prägen das Bewusstsein der eigenen Rolle und ihre Vorbildfunktion⁷². Die daraus resultierenden Anforderungen bilden sich im Vorleben eigener Werte, Regeln und Normen ab. Die individuellen Werthaltungen werden in den Kategorien *Einstellungen*, *pädagogische Haltung*, *Vorbildfunktion* sowie *Rollenverständnis* der Begabungsfördernden widerspiegelt und sind Grundlage der zugeordneten Items (s. Tab. 3).

Auf der Grundlage der Adaption der Persönlichkeitskompetenz wurden Kategorien entwickelt, die diese näher beschreiben.

Das eigene Interesse der Begabungsfördernden (P1) am Unterrichtsgegenstand ist bedeutsam hinsichtlich motivationaler Sachverhalte im Kontext von Unterricht bzw. Förderung, Lernen und Entwicklung der hochbegabten Kinder (Krapp 2018). Das eigene Interesse der Begabungsfördernden am Lerngegenstand unterstützt die Lernmotivation der Kinder und kann als interessensförderlich betrachtet werden (ebd.).

Das eigene Rollenverständnis der Begabungsfördernden (P2) prägt sowohl die Gestaltung der Lernumgebung als auch die Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Kind und dient im Sinne Weinerts (2001, S. 23) als „Verhaltensmodell“ und Vorbild für die Schüler*innen.

Tabelle 3: Items der Persönlichkeitskompetenz (eigene Darstellung)

Persönlichkeitskompetenz	Einstellungen, Haltung, Vorbildfunktion, Rollenverständnis
P1	eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand
P2	eigenes Rollenverständnis
P3	eigene Einschätzung der Fähigkeit zur Leitung einer Arbeitsgemeinschaft
P4	eigenes Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes

⁷² Vgl. Kapitel 3.1.

Die eigene Einschätzung der Fähigkeit zur Leitung einer Arbeitsgemeinschaft (P3) bildet das Selbstbild und die Selbstwahrnehmung der Begabungsfördernden ab. Hemmende und förderliche Faktoren im Miteinander der Teilkompetenzen können dargestellt werden und das Profil der Begabungsfördernden unterstreichen (Moschner & Dickhäuser 2018).

Das eigene Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes (P4) spiegelt Einstellungen und die Haltung der Lehrperson zum Kind wider. Positive Beziehungsgestaltung, Selbstkompetenzförderung (Solzbacher 2014), die Berücksichtigung der persönlichen Werte des Kindes sowie eine intellektuell anregende Unterrichtsgestaltung oder Formen der sozialen Interaktion sind der Einstellung und der professionellen Haltung der Begabungsfördernden zuzuordnen.

5.3.1.2 Emotionale Kompetenz

Die emotionale Kompetenz wurde theoriegeleitet an die Anforderungen der Arbeit von Begabungsfördernden adaptiert:

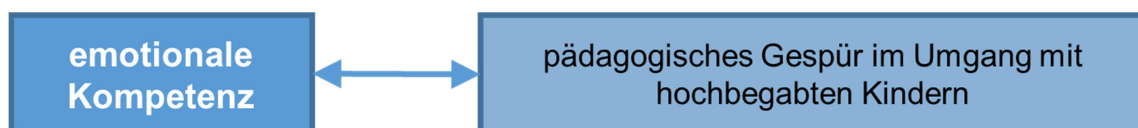


Abbildung 29: Adaption der emotionalen Kompetenz (2) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Das pädagogische Gespür im Umgang mit hochbegabten Kindern zeigt sich beispielsweise in einer positiven Beziehungsgestaltung und einer ausgeprägten Selbstkompetenz bei den Begabungsfördernden.⁷³ Die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten sowie miteinander kommunizieren zu können, hilft dabei, ein pädagogisches Gespür für die Belange und Bedürfnisse der hochbegabten Kinder zu entwickeln und ist Grundlage der zugeordneten Items (s. Tab. 4). Diese Items wurden auf der Grundlage der Adaption der emotionalen Kompetenz entwickelt, die diese näher beschreiben.

Die Fähigkeit, dem Kind wertschätzend zu begegnen (E1) ist Basis und Voraussetzung zugleich für eine erfolgreiche Förderung des hochbegabten Kindes bzw. aller Kinder. Akzeptanz und ein respektvoller Umgang miteinander stärken das Beziehungsgeflecht und ermöglichen gelingendes Lernen (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014). Das Miteinander der einzelnen Teilkompetenzen wird hier besonders sichtbar (vgl. Item P4).

Die Fähigkeit, sich über Erfolge und Entdeckungen des hochbegabten Kindes zu freuen (E2), impliziert die Teilnahme am Lernfortschritt des Kindes sowie eine positive Verstärkung. Das in das Kind gesetzte und vermittelte Vertrauen schafft eine gemeinsame Basis, die das Rollenverständnis der/des Begabungsfördernden mit einschließt und so unterschiedliche Perspektiven auf das lernende Kind ermöglicht (Weinert 2001).

⁷³ Vgl. Kapitel 3.1 und 3.2

Tabelle 4: Items der emotionalen Kompetenz (eigene Darstellung)

emotionale Kompetenz	Empathie, Wertschätzung, Bestärkung, Vertrauen, Beziehungsgestaltung, Selbstkompetenz
E1	Fähigkeit, dem Kind wertschätzend zu begegnen
E2	Fähigkeit, sich über Erfolge und Entdeckungen des hochbegabten Kindes zu freuen
E3	Fähigkeit, die Leistung des hochbegabten Kindes anzuerkennen und zu verstärken
E4	Fähigkeit, die Interessen des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen
E5	Fähigkeit, dem hochbegabten Kind Herausforderungen zuzumuten
E6	Fähigkeit, zu erkennen, wenn die Lernumgebung nicht zu den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des hochbegabten Kindes passt
E7	Fähigkeit, das individuelle Potenzial des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen

Die Fähigkeit, die Leistung des hochbegabten Kindes anzuerkennen und zu verstärken (E3), bestärkt das Kind in seinem Selbstvertrauen und ermutigt es, auch ungewöhnliche Wege einzuschlagen. Ein erweitertes Leistungsverständnis der*des Begabungsfördernden bildet die Grundlage dafür, das Kind in seiner Begabungsstruktur wahrzunehmen, zu würdigen und in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (Weinert 2002; Winter 2016; vgl. auch Item P4).

Die Fähigkeit, die Interessen des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen (E4), trägt wesentlich dazu bei, die Lernumgebung des Förderangebots in der Passung stimmig zu gestalten. Das Anknüpfen an den Interessen der Kinder ermöglicht eine intensive Beteiligung der Kinder am Fördergeschehen und beinhaltet die Anerkennung bereits vorhandenen Wissens und die damit verbundene Motivation für eine weitere Lernentwicklung (Krapp 2018).

Die Fähigkeit, dem hochbegabten Kind Herausforderungen zuzumuten (E5), knüpft an Wygotskis (1987) Theorie „Zone der nächsten Entwicklung“ an. Eine *feinfühlig* Lernassistenz, angepasst an das Lernvermögen der Kinder, unterstützt die Kinder in ihrer Entwicklung, damit weder eine Über- noch Unterforderung entsteht und sich ein Gefühl von Selbstwirksamkeit entwickeln kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass Herausforderungen insbesondere hochbegabte Kinder anspornen, *um die Ecke zu denken* und Zutrauen in die Fähigkeit zu entwickeln, eigene Wege zu gehen.

Die Fähigkeit, zu erkennen, wenn die Lernumgebung nicht zu den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des hochbegabten Kindes passt (E6), impliziert die professionelle Haltung, die Kompetenz der pädagogischen Diagnostik und die damit verbundene Reflexionsfähigkeit der*des Begabungsfördernden (Schwer & Solzbacher 2014). Die Pflege

einer Feedbackkultur hilft allen am Lerngeschehen Beteiligten, das Fördergeschehen zu optimieren (Hattie & Yates 2015).

Die Fähigkeit, das individuelle Potenzial des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen (E7), setzt fundiertes Wissen der pädagogischen Diagnostik voraus. Die Orientierung am Begabungsprofil des Kindes ermöglicht die Gestaltung eines individuell angepassten Lernangebots (Behrensen & Solzbacher 2016).

5.3.1.3 Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz wurde theoriegeleitet an die Anforderungen der Arbeit von Begabungsfördernden adaptiert.

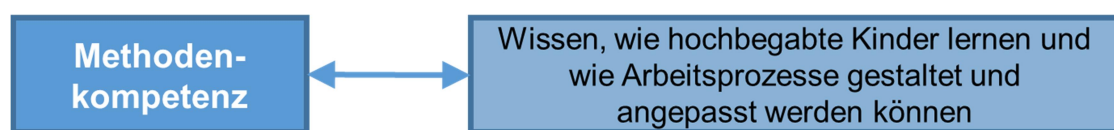


Abbildung 30: Adaption der Methodenkompetenz (2) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen, ist die Grundlage für eine gelingende, in der Passung stimmige Gestaltung der Lernumgebungen ⁷⁴ Eingeschlossen dabei ist das Wissen um die Besonderheiten der Kinder und das Wissen, wie diese Besonderheiten zur methodischen Gestaltung von Arbeitsprozessen genutzt werden können (s. Tab. 5)

Auf der Grundlage der Adaption der methodischen Kompetenz wurden Items entwickelt, die diese näher beschreiben.

Das Wissen über unterschiedliche Methoden (M1) ist bedeutsam für eine passgenaue, begabungsfördernde Gestaltung von Lernumgebungen (Meyer 2013). Die individualisierende Förderung steht hierbei im Vordergrund, und gepaart mit der im Kapitel 3.3 dargestellten Methodenvielfalt lassen sich aus den verschiedenen Methodenkonzepten die passenden Bausteine nach Meyers Motto „Die Mischung macht’s!“ zusammenstellen.

Das Wissen über die Wirksamkeit der Methoden (M2) hilft den Begabungsfördernden bei der Methodenwahl und – orientierend am Kind – bei der Gestaltung des Förderangebots.

Das Wissen über Lernwege und Bedürfnisse der hochbegabten Kinder (M3) ist Voraussetzung für ein begabungsspezifisches Arrangement der Förderung. Das Merkmalprofil hochbegabter Kinder bietet Orientierung und Grundlage für die Gestaltung, Anpassung und Umsetzung von differenzierten und anspruchsvollen Lernangeboten (iPEGE 2009).

Das Wissen über Selbstkompetenzförderung (M4) ist die wesentliche Grundlage für die Persönlichkeitsförderung der hochbegabten Kinder. Bei der Selbstkompetenzförde-

⁷⁴ Vgl. Kapitel 3.3.

Tabelle 5: Items der Methodenkompetenz (eigene Darstellung)

Methodenkompetenz	Methodenvielfalt, Individualisierung, offene Lernsituationen, Selbstkompetenzförderung, Wissen über begabungsfördernde Lernumgebungen, Umgang mit Konflikten
M1	Wissen über unterschiedliche Methoden
M2	Wissen über die Wirksamkeit der Methoden
M3	Wissen über Lernwege und Bedürfnisse der hochbegabten Kinder
M4	Wissen über Selbstkompetenzförderung
M5	Wissen über selbstverantwortliches Lernen
M6	Wissen über Präsentationsformen
M7	Wissen über Sozialformen
M8	Wissen über Feedbackmöglichkeiten
M9	Wissen über Umgang mit Konflikten

nung geht es im Kern darum, das Kind beim Umgang mit seinen eigenen Gefühlen z.B. in bestimmten arrangierten Lernumgebungen zu begleiten, zu unterstützen und zu stärken. Dazu gehört beispielsweise, sich selbst zu motivieren oder mit Frustrationen umgehen zu können. Als Basiskompetenz moderieren die Selbstkompetenzen unter anderem die Umsetzung von Begabung in Leistung⁷⁵ (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014).

Das Wissen über selbstverantwortliches Lernen (M5) bietet das Potenzial, viele Anforderungen einer qualitativen Förderung Hochbegabter zu erfüllen, beispielsweise Möglichkeiten selbstständiger Entscheidungen, einen hohen Anteil an Selbstbestimmung und -verantwortung sowie die Orientierung an der Bedürfnislage hochbegabter Kinder (Brunstein & Spörer 2018).

Das Wissen über Präsentationsformen (M6), wie beispielsweise Vorträge oder das Erstellen von Postern/Plakaten, ist als Instrumentarium vor allem hinsichtlich des individuellen Einbezugs und der Beteiligung der Schüler*innen wesentliches Moment der Gestaltung von Lernumgebungen (Behrensen & Solzbacher 2016).

Das Wissen über Sozialformen (M7) und die Förderung von Sozialkompetenzen unterstützt das hochbegabte Kind in seiner Handlungs- und Lernfähigkeit. Der Erwerb und der Ausbau sozialer Fähigkeiten beinhaltet die Teamarbeit ebenso wie die Eigenständigkeit des Kindes (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014).

Das Wissen über Feedbackmöglichkeiten (M8) ist unverzichtbarer Teil des Methodenrepertoires, um gelingendes Lernen zu ermöglichen. Feedback geben als wechselseitiger Prozess gibt zum einen Rückmeldungen an die Schüler*innen bezüglich ihrer Aufgabenlösungen, ihres Lernprozesses und zur Selbstregulation und zum anderen geben die

⁷⁵ Siehe Kapitel 2.3.3.

Schüler*innen Rückmeldungen zur Gestaltung der Lernumgebung (Lotz & Lipowsky 2015.).

Das Wissen über den Umgang mit Störungen (M9) im Unterricht bzw. im Fördergeschehen trägt zur angemessenen Bewältigung von Konfliktsituationen bei. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Berücksichtigung der Fähigkeiten und Interessen der hochbegabten Kinder Grundlage einer gelingenden Förderung ist. Demzufolge könnten Störungen auch in der Nichtbeachtung eben dieser begründet sein.

5.3.1.4 Fachkompetenz

Die Fachkompetenz wurde theoriegeleitet an die Anforderungen der Arbeit von Begabungsfördernden adaptiert.

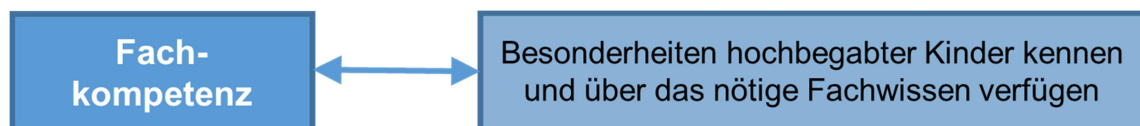


Abbildung 31: Adaption der Fachkompetenz (2) nach Hülshoff (2002) (eigene Darstellung)

Neben der Expertise der eigenen Domäne ist es erforderlich, die Besonderheiten hochbegabter Kinder zu kennen und diesbezüglich über das nötige Fachwissen zu verfügen⁷⁶. Auf der Grundlage der Adaption der Fachkompetenz wurden Items entwickelt, die diese Kompetenz näher beschreiben (s. Tab. 6).

Das Fachwissen über Hochbegabung (F1) ermöglicht der*dem Begabungsfördernden auf der Grundlage eigener theoretischer Kenntnisse das Verhalten hochbegabter Kinder besser einzuordnen, das Denken und Fühlen der Kinder nachzuvollziehen, ihre Lernwege zu verstehen und bei der Gestaltung der Lernumgebungen ihre Bedürfnisse und Interessen in eine stimmige Passung einfließen zu lassen (Wygotski 1987; Csíkszentmihályi 1985).

Das Fachwissen über das Profil hochbegabter Kinder (F2) (wie beispielsweise ihr Selbstkonzept, ihre Lernmotivation sowie ihre Interessen) trägt dazu bei, das Förderangebot so zu gestalten, dass die Kinder ihr Potenzial auch in Leistung umsetzen können (Preckel & Vock 2013, S. 77 ff.). Die Kenntnis über mögliche Besonderheiten in der Entwicklung hochbegabter Kinder (wie zum Beispiel eine asynchrone Entwicklung, Perfektionismus oder eine erhöhte Sensibilität) kann helfen, Verhaltensweisen besser zu verstehen, einzuordnen und das Kind entsprechend zu unterstützen (ebd., S. 89 ff.).⁷⁷

Das Fachwissen über die eigene Domäne (F3), das Expert*innenwissen, bietet eine sichere, vertraute Sachbasis, auf der sich die*der Begabungsfördernde bewegt. Vertiefte

⁷⁶ Vgl. iPEGE (2009, S. 23 ff.).

⁷⁷ Bezüglich der asynchronen Entwicklung stellen die Autorinnen dar, dass die Befundlage sehr dünn ist und die Annahme kontrovers diskutiert wird (ebd., S. 89).

Tabelle 6: Items der Fachkompetenz (eigene Darstellung)

Fachkompetenz	Fachwissen – themenbezogen auf die eigene Domäne der Begabungsfördernden, Wissen über Hochbegabung, Wissen über die Entwicklung hochbegabter Kinder
F1	Fachwissen über Hochbegabung
F2	Fachwissen über das Profil und die Entwicklung hochbegabter Kinder
F3	Fachwissen der eigenen Domäne der Begabungsfördernden

Kenntnisse über einen speziellen Themenbereich stellen einen Fundus dar, der zur qualitativen Förderung hochbegabter Kinder beiträgt (Shulman 1987).⁷⁸

5.3.1.5 Kommunikative Validierung der theoriegeleiteten Entwicklung der Items

Eine Möglichkeit, die Gültigkeit von Ergebnissen zu überprüfen, liegt in der kommunikativen Validierung (Lamnek & Krell 2016; Mayring 2015; Kvale 1995).

Um die Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2002) an die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde*r in ihrer Wesenserfassung zu sichern, wurden die Items Mitgliedern der Scientific Community, einer Forschungsgruppe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, vorgelegt. Hier wurden die generierten Items der einzelnen Kompetenzbereiche in ihrer Gültigkeit überprüft, diskutiert und auf Wesentliches abgeglichen. Demzufolge wurden Items, hauptsächlich im Bereich der Fachkompetenz, geschärft und präzisiert dargestellt. Die Items der Kompetenzbereiche dienten schließlich der Entwicklung des Vorerhebungsinstruments, des Online-Fragebogens.

5.3.2 Die Entwicklung des Online-Fragebogens

Bei der Ermittlung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen gilt die Befragung als das methodische Instrument der empirischen Sozialforschung (Schnell, Hill & Esser 2011, S. 315). Dabei skizziert Atteslander (2010, S. 109) den Charakter einer Befragung als eine

„Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar.“

Demzufolge kann unter einer wissenschaftlichen Befragung allgemein ein Erhebungsverfahren verstanden werden, bei dem eine oder mehrere Person(en) beispielsweise mittels Fragebogen oder Leitfadeninterview zu einer Fragestellung mündlich oder schriftlich Stellung nehmen. Sie sollen dabei ihr Wissen, ihre Sichtweisen, Einstellungen und Einschätzungen wiedergeben. Die wissenschaftliche Befragung zeichnet sich durch ihre Zielgerichtetheit und theoriegeleitete Kontrolle aus (Atteslander 2010). Befragungen können im di-

⁷⁸ Vgl. Kapitel 2.3.3.

rekten Gespräch Face-to-Face, telefonisch, schriftlich oder per Internet erfolgen (Schnell, Hill & Esser 2011). In der vorliegenden Arbeit soll mithilfe der Befragung beleuchtet werden, über welches Fach- und Methodenwissen Begabungsfördernde glauben zu verfügen, wie ihre Handlungsweisen, Erfahrungen, Sichtweisen und Einstellungen zur Hochbegabung und zur Förderung hochbegabter Kinder sind und vor allem, wie sie ihre Handlungskompetenz selbst einschätzen.⁷⁹

Zur Erschließung der Forschungsfragen wurde die Online-Befragung als Vorerhebungsinstrument gewählt. Unter Online-Befragungen werden Erhebungen verstanden, bei denen die Befragten den bei einem Server abgelegten Fragebogen im Internet online ausfüllen und per E-Mail zurücksenden oder den Fragebogen als Programm auf einem Web-Server bearbeiten (Schnell, Hill & Esser 2011).⁸⁰ Sie bieten sich auch deshalb an, weil sie kostengünstig, schnell durchführbar und mit einem relativ geringen administrativen Aufwand verbunden sind (Jakob, Schoen & Zerback 2009).

Da es Ziel der Forschungsarbeit ist, festzustellen, wie ausgeprägt die *selbsteingeschätzte* Handlungskompetenz der Begabungsfördernden ist, bietet sich im Kontext der Vorerhebung besonders unter dem Aspekt der subjektiven Anonymität die Online-Befragung an. Dabei ist laut Taddicken (2009) davon auszugehen, dass bei der Online-Befragung ein *geringerer Grad an sozialer Präsenz* und ein *hoher Grad an subjektiver Anonymität* anzunehmen ist. Darüber hinaus ist es von wesentlicher Bedeutung, dass den Begabungsfördernden ein offenes und ehrliches Antwortverhalten ermöglicht wird und ihre Aussagen weniger durch Effekte der sozialen Erwünschtheit verzerrt werden (ebd.).

Befragungen unterscheiden sich grundlegend hinsichtlich ihres *Standardisierungsgrades*. Differenzieren lassen sich vollstandardisierte, teilstandardisierte und nichtstandardisierte Befragungen (Schnell, Hill & Esser 2011; Atteslander 2010; Konrad 2007). Bei der gewählten *vollstandardisierten Befragung* sind die Fragen, die Reihenfolge der Fragen und die Antwortmöglichkeiten genau festgelegt, weshalb die Beantwortungsspielräume der Befragten sehr gering sind. Der Fragebogen ist als klassisches Erhebungsinstrument der vollstandardisierten Befragung zuzuordnen (Lamnek & Krell 2016).

Nachteile der Online-Befragung wie eingeschränkte Rückfragemöglichkeiten sowie vorausgesetztes technisches Wissen (Konrad 2007) wurden mit dem Einrichten einer Task Force, an die sich die Begabungsfördernden jederzeit wenden konnten, minimiert.

Für die Gestaltung von Web-Surveys gelten im Allgemeinen ebenso die Hinweise für die Gestaltung von Fragebögen bei schriftlichen Befragungen (Schnell, Hill & Esser 2011). Diese wurden für die vorliegende Online-Befragung befolgt und werden im Folgenden betrachtet. Des Weiteren wird nun die Konzeption des Online-Fragebogens mit ausgewählten Aspekten (beispielsweise der Entwicklung der Items, der Skalierung sowie der kommunikativen Validierung) im Mittelpunkt stehen. Die Strukturierung der Befra-

⁷⁹ Siehe Kapitel 2.4.

⁸⁰ Kennzeichen von Web-Surveys ist ein Fragebogen, der als Programm auf einem Web-Server ausgeführt wird (Schnell, Hill & Esser 2011).

gung sowie die Installation als *Web-Survey (Lime-Survey)* werden aufgezeigt und Korrekturen aufgrund durchgeführter Pretests werden erläutert.

5.3.2.1 Die Entwicklung der Items des Fragebogens

Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens waren die Items der Adaption der Handlungskompetenz an die Anforderungen der Arbeit der Begabungsfördernden. Nachfolgend werden diese als Kategorien bezeichnet, um sie von den Fragebogen-Items zu unterscheiden. Tabelle 7 (s.n.S.) zeigt im Überblick die generierten Kategorien der Adaption.

Die Kategorien der Persönlichkeitskompetenz, der emotionalen Kompetenz sowie der Methoden- und Fachkompetenz spiegeln die Vielschichtigkeit und Komplexität der

Tabelle 7: Kategorien der Kompetenzbereiche (eigene Darstellung)

		Persönlichkeitskompetenz		Emotionale Kompetenz		Methodenkompetenz		Fachkompetenz
		eigene(s)		Fähigkeit...		Wissen über...		Wissen über...
Kategorien	P1	Interesse am Unterrichtsgegenstand	E1	Wertschätzung in der Begegnung	M1	Methoden	F1	Hochbegabung
	P2	Rollenverständnis	E2	Freude über Erfolge und Entdeckungen	M2	Wirksamkeit der Methoden	F2	das Profil und die Entwicklung hochbegabter Kinder
	P3	Einschätzung zur Fähigkeit der Leitung der AG	E3	Anerkennung der Leistung	M3	Lernwege und Bedürfnisse der Kinder	F3	die eigene Domäne
	P4	Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder	E4	Interessen erkennen und daran anknüpfen	M4	Selbstkompetenzförderung		
			E5	Zumutung von Herausforderungen	M5	Selbstverantwortliches Lernen		
			E6	Erkennen der Passung	M6	Präsentationsformen		
			E7	Erkennen des individuellen Potenzials	M7	Sozialformen		
					M8	Feedbackmöglichkeiten		
					M9	Umgang mit Konflikten		

einzelnen adaptierten Kompetenzbereiche wider, über die Begabungsfördernde verfügen sollten. Die Online-Befragung sollte einen ersten Überblick über die Ausprägung der einzelnen Bereiche vermitteln.

Im Folgenden wird die Entwicklung der Online-Befragung beispielhaft anhand der Kategorie P1 „*eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand*“ aus dem Bereich der Persönlichkeitskompetenz aufgezeigt.

5.3.2.2 Operationalisierung der Kategorien der adaptierten Kompetenzbereiche: Die Formulierung von Items

Um die Kategorien näher zu spezifizieren, wurden sie, orientierend an den Forschungsfragen, operationalisiert und aus der Ich-Perspektive der Begabungsfördernden formuliert.

Tabelle 8: Beispiel der Operationalisierung der Kategorie P1 ‚eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand‘ der Persönlichkeitskompetenz (eigene Darstellung)

Kategorie	Item	Operationalisierung
P1	eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand	Ich halte in meinem Alltag bewusst Ausschau nach neuen Aspekten für meine AG.

Nach Atteslander (2010, S. 155) sind Grundprinzipien einer Befragung beispielsweise die Verwendung konkreter Begriffe, die Vermeidung von Suggestivfragen und Mehrdimensionalität oder von Fragen mit doppelter Negation. Erste mögliche Items des Fragebogens wurden dementsprechend auf der Basis von Operationalisierungen formuliert.

Tabelle 9: Beispiel einer möglichen Itemformulierung der Kategorie P1 ‚eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand‘ der Persönlichkeitskompetenz (eigene Darstellung)

Kategorie	Operationalisierung	mögliche Itemformulierung
P1	Ich halte in meinem Alltag bewusst Ausschau nach neuen Aspekten für meine AG.	Halten Sie in Ihrem Alltag bewusst Ausschau nach Aspekten Ihrer AG?

Um zuverlässige und gültige Antworten zu erhalten, stellt die *Formulierung der Fragen* ein bedeutsames Element dar. Als grundsätzliches Problem sieht Konrad (2007) die Ambiguität der Alltagssprache und damit verbunden die Schwierigkeit, wissenschaftliche Begriffe in die Alltagssprache zu übersetzen. Gelingt dies nicht, so können die Fragen die Äußerung bestimmter Meinungen und Einstellungen einschränken oder provozieren. Atteslander (2010) bezeichnet solche künstlichen Meinungsäußerungen als *Artefakte*. Diese können entstehen, wenn beispielsweise Begriffe verwendet werden, die von der*dem Befragten nicht verstanden werden, oder wenn durch die Frage eine willkürliche Eingrenzung erfolgt. Da aber davon ausgegangen werden konnte, dass die Begabungsfördernden grundsätzlich über professionelles Wissen verfügen und ihnen die entsprechenden Fach-

begriffe geläufig sind, wurde dies bei der Formulierung der Fragen berücksichtigt. Des Weiteren ist neben den einzelnen Fragetypen, wie beispielsweise die Alternativfrage oder die sog. Skalafrage, grundsätzlich zwischen offenen und geschlossenen Fragen zu entscheiden (ebd.). Der Vorteil *offener* Fragen besteht darin, dass die*der Befragte sich innerhalb des eigenen Referenzsystems bewegt und nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. So wird den Teilnehmenden die Möglichkeit der Äußerung außerhalb der vorgegebenen Skalen gegeben. Im Gegensatz dazu sind *geschlossene* Fragen einheitlicher, erhöhen dadurch die Vergleichbarkeit und erleichtern die Auswertung. In der vorliegenden Arbeit wurden vielfach Fragen mit einer Kombination von offenen und geschlossenen Antwortvorgaben verwendet, da die Befragten zusätzlich bei Bedarf zu den formulierten Antwortvorgaben eine andere Antwort anfügen können sollten (Schnell, Hill & Esser 2011).

An dieser Stelle ist allerdings auf eine Verfälschungstendenz hinzuweisen, die besonders stark zum Tragen kommen kann, nämlich die Tendenz zur „sozialen Erwünschtheit“. „Soziale Erwünschtheit“ bezeichnet die Tendenz von Personen, eine Frage so zu beantworten, dass die Antwort voraussichtlich gesellschaftlichen Maßstäben entspricht. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, sollten die Fragen möglichst neutral formuliert werden, sodass sie keine Wertungen enthalten und damit keine sozial erwünschten Antworten herausfordern. Auch die Rahmenbedingungen der Online-Befragung mildern das Problem der „sozialen Erwünschtheit“ ab, da ein *geringerer Grad an sozialer Präsenz* und ein *hoher Grad an subjektiver Anonymität* anzunehmen ist (Taddicken 2009). Allerdings war jedoch auch bei der vorliegenden Arbeit bei der Interpretation und Datenauswertung zu berücksichtigen, dass ein gewisses Maß an sozial erwünschten Antworten nicht zu vermeiden ist.

5.3.2.3 Die kommunikative Validierung des Fragebogens

Für alle Kategorien der Kompetenzbereiche wurden Fragen entwickelt und – analog zu P1 – in einem Fragebogen zusammengefasst. Insgesamt umfasst der Fragebogen zunächst 53 Fragen aus den vier Kompetenzbereichen, wobei die Bereiche der emotionalen und der methodischen Kompetenz entsprechend der zugeordneten Kategorien Schwerpunkte bilden.

Jedes Erhebungsinstrument ist unter anderem daraufhin zu überprüfen, inwieweit es valide Ergebnisse liefert (Lamnek & Krell 2016; Atteslander 2010; Kvale 1995). Dabei beschreibt Atteslander (2010) den Validierungsprozess als eine (dialogförmige) Prüfung, inwieweit die Anwendung des Erhebungsinstruments tatsächlich die Variable misst, die es zu messen vorgibt.

Im Rahmen einer kommunikativen Validierung wurde der Fragebogenentwurf 15 Teilnehmenden eines Forschungsseminars der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vorgelegt. In der kommunikativen Validierung wurden verschiedene Aspekte des Fragebogenentwurfs diskutiert. Beispielsweise wurden Antwortkategorien, Wiederholungen,

mögliche „Kontroll-“Tendenzen, die „soziale Erwünschtheit“ sowie Konstruktionskriterien näher in den Fokus genommen.

Ein interessanter Aspekt bezüglich der *Antwortkategorien* ist die Vorgabe einer bestimmten Anzahl von Abstufungen. Kontrovers diskutiert wurden Antwortformate mit bzw. Formate ohne eine Mittelkategorie. Denn gibt man eine Mittelkategorie vor, kann diese auch „weiß-nicht-Antworten“ enthalten und es entsteht die sogenannte „Tendenz zur Mitte“ (Konrad 2007). Andererseits drängt man bei einer Formulierung ohne Mittelkategorie Personen zu einer Aussage und polarisiert damit das Ergebnis der Befragung. Der Diskurs führte letztlich dazu, dass das *Antwortformat* in der tatsächlich durchgeführten Online-Befragung ohne eine mittlere Kategorie gewählt wurde, um die „Tendenz zur Mitte“ zu reduzieren und da Schnell, Hill und Esser (2011, S. 354) zurecht darauf hinweisen, dass bei der Gestaltung des Fragebogens zu beachten sei, „dass die einmal gewählte Technik im gesamten Fragebogen durchgehalten wird [und; N.K.] Antwortkategorien (...) dann in entsprechender [gleichbleibender; N.K.] Weise identifizierbar sein [müssen; N.K.]“.“

Weiterhin zu beachten ist die inhaltliche Clusterbildung bei der Fragebogenkonstruktion. Nach Schnell, Hill und Esser (2011, S. 337) sollte beachtet werden, dass „zu einem Themenbereich immer mehrere Fragen gestellt werden (...) [und; N.K.] Fragen, die denselben Aspekt des Themas behandeln, nacheinander abgefragt werden.“

Nach der kommunikativen Validierung folgte die Revision der Items bzw. der Fragen. Unter Beachtung der Hinweise für das Design, das Format und das Layout (Schnell, Hill & Esser 2011; Konrad 2007) wurde der Fragebogen geclustert, strukturiert und in Einleitung (gelb), Hauptteil (blau) und Schluss (grün) gegliedert. Der *Umfang des Fragebogens* wurde von 53 auf 29 Fragen und auf eine vermutete Bearbeitungszeit von ca. 45 Minuten reduziert und entsprechend auch der anderen genannten Kriterien optimiert.

5.3.2.4 Die Fragebogenstruktur

Dem *Deckblatt* einer Befragung kommt besondere Bedeutung zu (Schnell, Hill & Esser 2011). Die persönliche Ansprache der Befragten und Informationen zur zugrunde liegenden Untersuchung sollen die Kooperationsbereitschaft bei der Teilnahme an der Befragung erhöhen und den Interviewten die Wichtigkeit ihrer Teilnahme vermitteln. Zudem ist die Zusicherung der Anonymität sowie der strengen Vertraulichkeit der Daten gesondert auszuweisen (ebd.). Nach diesen Vorgaben wurde das in die Befragung einführende Deckblatt konzipiert.

Nach Fragen zum beruflichen Hintergrund und der Fördertätigkeit der*des Befragten, schließt sich die *Einleitung* an. Diese umfasst sieben Items, die verschiedene Aspekte der Fördertätigkeit abbilden. Im Mittelpunkt stehen hier Fragen zur Hochbegabung, zur Selbsteinschätzung, zur Motivation, zu Aspekten der Fachkompetenz sowie zum Rollenverständnis. Wie Schnell, Hill und Esser (2011, S. 353) herausstellen, sind die ersten Fra-

Beispielsweise enthielt die Einleitung das folgende Item: 5. Wie kommen Sie auf neue inhaltliche Ideen für Ihre AG?				
P1	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich halte im Alltag bewusst Ausschau nach Literatur.	☐	☐	☐	☐
Ich suche das Gespräch mit Experten ⁸¹ und Interessierten.	☐	☐	☐	☐
Ich nehme Impulse meiner AG-Kinder auf.	☐	☐	☐	☐
Ich recherchiere im Internet.	☐	☐	☐	☐
Anderes:				

Abbildung 32: Ausschnitt des Fragebogens/Einleitung/Persönlichkeitskompetenz/Kategorie P1/Frage 5 (eigene Darstellung)

gen von besonderer Bedeutung. Insbesondere der Aspekt der Motivation der Befragten soll dabei berücksichtigt werden, da von ihr die Kooperation der Befragten und somit die Rücklaufquote in hohem Maße abhängen (s. Abb. 32).

Der *Hauptteil* besteht aus zwei Fragenkomplexen. Der *erste Teil* behandelt Themen aus den Kategorien der emotionalen- sowie der Persönlichkeitskompetenz und umfasst insgesamt 11 Items. Hier sind die Befragten aufgefordert, Fragen zu ihren Einstellungen, ihrer pädagogischen Haltung, ihrer Vorbildfunktion, ihrem Rollenverständnis sowie zur Beziehungsgestaltung und zu ihrem Verständnis von Selbstkompetenz zu beantworten.⁸² Beispielsweise enthielt dieser Fragebogenteil das in Abbildung 33 gezeigte Item.

Der *zweite Teil des Hauptteils* behandelt mit sechs Items überwiegend Themen der Kategorie Methodenkompetenz. Im Vordergrund dabei steht das Wissen um die Besonderheiten der Kinder und das Wissen, wie diese Besonderheiten zur methodischen Gestaltung von Arbeitsprozessen genutzt werden können. Dieser Fragebogenteil enthielt u.a. das Item in Abbildung 34.

Der *Schlussteil* der Befragung mündet in Fragestellungen aus der Kategorie Fachkompetenz und umfasst sechs Items, die aufgefächertes Fachwissen behandeln und in Rich-

⁸¹ Leider wurde der Fragebogen nicht geschlechtersensibel formuliert, weil mir die Bedeutung dieser Formulierungen erst im weiteren Forschungsprozess deutlich wurde.

⁸² Vgl. Kapitel 3.1 und 3.2.

3. Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?				
E4	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich weiß aufgrund der Beiträge der Kinder um deren Interessen.	☐	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ich meine Planung flexibel den Interessen der Kinder anpassen kann.	☐	☐	☐	☐
Ich bin fähig, auf Fragen der Kinder zu achten und diese in die AG-Arbeit einzubeziehen.	☐	☐	☐	☐
Ich greife Ideen und Impulse der Kinder auf und baue sie in den Unterrichtsverlauf oder in eine der Folgeveranstaltungen ein.	☐	☐	☐	☐
Mitunter bin ich unsicher, ob ich ihre Interessen tatsächlich erkennen kann.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 33: Ausschnitt des Fragebogens/Hauptteil 1/emotionale Kompetenz/Kategorie E4/Frage 3 (eigene Darstellung)

17. Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?				
M8	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich gebe nach der AG jedem Kind ein qualifiziertes Feedback.	☐	☐	☐	☐
Feedback findet bei mir nach jeder AG gemeinsam mit allen Kindern statt.	☐	☐	☐	☐
Die Kinder erhalten Feedback auf Nachfrage.	☐	☐	☐	☐
Regelmäßiges Feedback findet nicht statt.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 34: Ausschnitt des Fragebogens/Hauptteil 2/Methodenkompetenz/Kategorie M8/Frage 17 (eigene Darstellung)

tung Fortbildungsbedarf zielen. Im Zentrum stehen dabei das Fachwissen um Hochbegabung, die eigene Domäne sowie das Fachwissen über die Entwicklung der hochbegabten Kinder. Dieser Teil der Befragung umfasst fünf Items, beispielsweise das in Abbildung 35 aufgeführte.

3. Ich wünsche mir ein regelmäßiges Gesprächsangebot, um mich mit meinem AG-Kollegium über folgende Themen der Hochbegabung auszutauschen.				
F3 Und zwar über...	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
aktuelle Meinungsbilder und Diskussionen.	☐	☐	☐	☐
Planung und Gestaltung der AG.	☐	☐	☐	☐
Literatur und Studien.	☐	☐	☐	☐
interdisziplinäre Vernetzung.	☐	☐	☐	☐
mögliche Fort- und Weiterbildungen.	☐	☐	☐	☐
Anderes:				

Abbildung 35: Ausschnitt des Fragebogens/Schlussstil/Fachkompetenz/Kategorie F3/Frage 3 (eigene Darstellung)

Die Möglichkeit, offene Fragen zu beantworten, wurde eingeräumt und unter Berücksichtigung einer sparsamen Filterführung in der Befragung eingesetzt (Schnell et al. 2011).

5.3.2.5 Die Konzeption als Online-Befragung und der Pretest

Nach der Überarbeitung des Fragebogens wurde dieser online im Rahmen von Lime-Survey installiert. Mit dem Deckblatt der Online-Befragung wurden die Begabungsfördernden mit einer persönlichen Ansprache über die Befragung informiert und um ihre Unterstützung gebeten. Des Weiteren wurde ihnen versichert, dass die Befragung anonym durchgeführt wird und ihre Angaben vertraulich behandelt werden. Denn Gläser und Laudel (2010, S. 279) weisen sehr eindringlich auf die Problematik der *Anonymisierung* der untersuchten Personen hin: „Wahrung der Anonymität bedeutet, die Publikation so zu verfassen, dass aus ihr nicht auf die Identität der Untersuchenden geschlossen werden kann.“ Dieser Forderung wurde entsprochen, indem den Befragten ein spezieller Zugangscode bereitgestellt wurde, der vom Programm generiert wurde und ausschließlich den Befragten bekannt war.

Über die oben dargelegte Befragungsart, der vier Antwortmöglichkeiten zugrunde lagen, hinaus wurden überwiegend „*Multiple-Choice-Fragen*“ gestellt, denen sich, sofern angemessen, eine offene Frage anschloss, um den Befragten Gelegenheit zu geben, sich aus ihrem tatsächlichen Wissensstand bzw. Einstellungsrahmen heraus zu äußern (Schnell, Hill & Esser 2011).⁸³

⁸³ Vgl. Itemformulierungen.

P1	Eigenes Interesse am Unterrichtsgegenstand
1. Wie kommen Sie auf neue inhaltliche Ideen für Ihre AG?	
Ich halte bewusst Ausschau im Alltag nach	
☐	Literatur
☐	Gespräche
☐	Impulse von Kindern
☐	Medien
☐	Anderes: _____

Abbildung 36: Ausschnitt des Fragebogens/Persönlichkeitskompetenz/P1 (eigene Darstellung)

Die Bildschirmseiten enthielten jeweils eine Frage zu einem Themenkomplex und oft mehrere Unterfragen (Multiple-Choice). Ob es ratsam ist, ein oder mehrere Fragen auf einer Bildschirmseite zu platzieren, wird häufig kontrovers diskutiert. Denn zwar führen Fragebögen mit einer Frage pro Seite schneller zur Ermüdung, aber bei mehreren Fragen pro Seite werden Kontexteffekte befürchtet (Schützenmeister & Bußmann 2009). In der vorliegenden Befragung wurde davon ausgegangen, dass die Motivation der zu Interviewenden die Ermüdungstendenz reduziert, sodass eine Frage pro Seite angemessen erschien.

Nach Eingabe aller Daten in Lime-Survey konnte die Befragung in den *Pretest* gehen. Dieser wurde online mit drei Expert*innen, die bereits eine Arbeitsgemeinschaft für hochbegabte Kinder geleitet hatten, durchgeführt. Ein solcher Pretest war wichtig, denn: „Da es keine Theorie der Befragung gibt, aus der alle Details der Konstruktion eines Fragebogens ableitbar sind, muss jeder Fragebogen vor dem Beginn der eigentlichen Datenerhebung in einem Pretest empirisch getestet werden“ (Schell, Hill & Esser 2011, S. 340).

Auf der Grundlage der so gewonnenen Erkenntnisse wurden Formulierungen in den Hauptteilen 1 und 2 nochmals überarbeitet, Antwortmöglichkeiten reduziert und die offenen Fragen mit „Sonstiges“ bezeichnet.

Nach den Optimierungen wurden die Pretests zurückgesetzt und die E-Mail-Adressen der Teilnehmenden eingepflegt. Die Teilnehmenden entstammten dem Personalpool der in die Untersuchung einbezogenen Fördereinrichtung. Insgesamt wurden 35 Begabungsfördernde ($n = 35$) zur Teilnahme an der Online-Studie eingeladen.

5.3.3 Die Datenerhebung: Online-Befragung mit Begabungsfördernden

Die Umfrage fand vom 24.02. bis 13.03.2017 statt. Während die Grundgesamtheit, wie dargelegt, aus 35 Begabungsfördernden bestand, konnten mithilfe von zwei Erinnerungsmails 30 ausgefüllte Fragebögen gewonnen werden. Mit ca. 85 Prozent ist die Rück-

laufquote bemerkenswert hoch, was Rückschlüsse auf das Interesse der Beteiligten zulässt. Rückfragen wurden vereinzelt und lediglich zum Erhebungszeitraum gestellt.

5.3.4 Die statistisch-deskriptive Auswertung der Online-Befragung

Um die selbst eingeschätzten gut ausgeprägten sowie die weniger gut ausgeprägten Handlungskompetenzen der Begabungsfördernden zu erfassen und um letztlich die Basis für die Entwicklung des Haupterhebungsinstruments „Leitfadeninterview“ zu schaffen, wurde die Online-Befragung statistisch-deskriptiv ausgewertet. Nach Atteslander (2010) hilft eine deskriptive Statistik, einen Überblick über die Daten zu gewinnen und zentrale Tendenzen der Daten zu beschreiben. Darüber hinaus ergänzt und veranschaulicht die grafische Darstellung die Auswertungen, beispielsweise mit Säulendiagrammen. Atteslander (ebd., S. 258) fasst zusammen: „Die beschreibende oder deskriptive Statistik liefert eine Zusammenfassung und Darstellung der (...) Daten mithilfe von beschreibenden Maßzahlen und graphischen Darstellungen.“

5.3.4.1 Die Datengenerierung und Zuordnung der Items zu den Forschungsfragen

Zunächst wurden die Daten über Lime Survey generiert und tabellarisch erfasst. Der vierstufigen Skala wurde die prozentuale Häufigkeit der einzelnen Bereiche zugeordnet und die Items wurden den Forschungsfragen zugewiesen.

Unter der Spalte „Alle“ wurde die Grundgesamtheit der Befragten subsummiert ($n = 30$). Darunter befinden sich elf akademisch ausgebildete Pädagog*innen und 19 „Non-Pädagog*innen“, d.h. in der Begabtenförderung fortgebildete Expert*innen, die ein außerschulisches Fach vertreten (wie beispielsweise Archäologie) oder eine besondere Expertise (wie beispielsweise Japanisch) aufweisen. Des Weiteren wurden in den Spalten Geisteswissenschaft ($n = 6$), Naturwissenschaft ($n = 10$) und Künste ($n = 14$) die Befragten den entsprechenden Fachbereichen zugeordnet.

Dementsprechend sah das Ergebnis der Frage „*Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?*“ bei der Antwortkategorie „*Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind.*“ wie in Tabelle 10 zusammengestellt aus.

Um die einzelnen Items der Befragung klar identifizieren zu können, wurden sie im Rahmen der Fragebogenentwicklung kodiert. In diesem Fall heißt die Kodierung, wie aus dem Titel der Tabelle 10 hervorgeht, *B2 P3 b*.

Dabei steht das *B2* für den Hauptteil 2, denn es gilt: Die Kombination von Großbuchstaben und Zahlen stehen für Einleitung (A), Hauptteil 1 (B1), Hauptteil 2 (B2) sowie Schluss (C) der Befragung.

P3 wiederum steht für die Persönlichkeitskompetenz P und die Kategorie 3, denn es gilt: Die Persönlichkeitskompetenz (P), emotionale Kompetenz (E), Methodenkompetenz (M) und Fachkompetenz (F) sind mit ihren Anfangsbuchstaben gekennzeichnet und mit

Tabelle 10: Tabellarische Datenaufbereitung/Forschungsfrage 1/Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz/B2 P3 b (eigene Darstellung)

Skala	Alle	Päd.	Non-Päd.
stimme überhaupt nicht zu	0,00 %	0,00 %	0,00 %
stimme eher nicht zu	30,00 %	18,18 %	36,84 %
stimme eher zu	46,67 %	63,64 %	6,84 %
stimme voll zu	23,33 %	18,18 %	26,32 %
	Geisteswissen- schaft (GW)	Naturwissen- schaft (NW)	Künste
stimme überhaupt nicht zu	0,00 %	0,00 %	0,00 %
stimme eher nicht zu	33,33 %	40,00 %	20,00 %
stimme eher zu	0,00 %	20,00 %	6,67 %
stimme voll zu	16,67 %	40,00 %	13,33 %

der entsprechenden Kategorie (beispielsweise 3) beziffert.⁸⁴ Das *b* steht für die Antwortkategorie 2 (b) zur Forschungsfrage.

5.3.4.2 Die deskriptiv-statistische Auswertung

Auf der Grundlage der prozentualen Häufigkeit wurden Auffälligkeiten, Antworten und offene Fragen festgehalten. Exemplarisch sah die Auswertung der generierten Daten nach prozentualer Häufigkeit sowie die deskriptiv-statistische Auswertung der Frage „*Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?*“ bei der Antwortmöglichkeit *b* „*Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind.*“ (B2 P3 b) wie in Tabelle 11 gezeigt aus. Die grafische Darstellung wiederum zeigt Abbildung 37.

Dass 70 % der Befragten angeben, dass sie Teilbereiche ihrer Handlungskompetenz als verbesserungswürdig betrachten, während 30 % eher keinen Verbesserungsbedarf sehen, zeigt beispielhaft, welche Bedeutung die Online-Befragung für das Haupterhebungsinstrument – das Leitfadeninterview – hat. Denn dieses Antwortverhalten machte eine genauere Betrachtung und Nachfrage im Leitfadeninterview notwendig, nämlich: Was verstehen die Befragten unter Verbesserungswürdigkeit? Welche Teilbereiche der Handlungskompetenz sehen sie konkret als zu optimieren an? Wo sehen sie Unterstützungsbedarf? Wo sehen sie Änderungsbedarf?

⁸⁴ Vgl. Kapitel 3.1-4.

Tabelle 11: Auffälligkeiten, erwartete Antworten und offenen Fragen/Forschungsfrage 1/ Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz/B2 P3 b (eigene Darstellung)

Skala	Alle	Päd.	Non-Päd.	Auffälligkeiten	Antworten auf Forschungsfragen	Offene Fragen
stimme überhaupt nicht zu	0,00 %	0,00 %	0,00 %	Überwiegende Mehrheit (70 %) sieht mehr oder weniger Bedarf.	Teilweise	Pädagog*innen sehen mit 63,6 % im Gegensatz zu den Non-Päd. (36,8 %) erhöhten Verbesserungsbedarf.
stimme eher nicht zu	30,00 %	18,18 %	36,84 %			
stimme eher zu	46,67 %	63,64 %	36,84 %			
stimme voll zu	23,33 %	18,18 %	26,32 %			
	GW	NW	Künste			
stimme überhaupt nicht zu	0,00 %	0,00 %	0,00 %	Naturwissenschaftler*innen (NW) sehen hohen Verbesserungsbedarf (40 %).		In welchen Bereichen wird Verbesserungsbedarf gesehen??
stimme eher nicht zu	33,33 %	40,00 %	20,00 %			
stimme eher zu	0,00 %	20,00 %	6,67 %			
stimme voll zu	16,67 %	40,00 %	13,33 %			

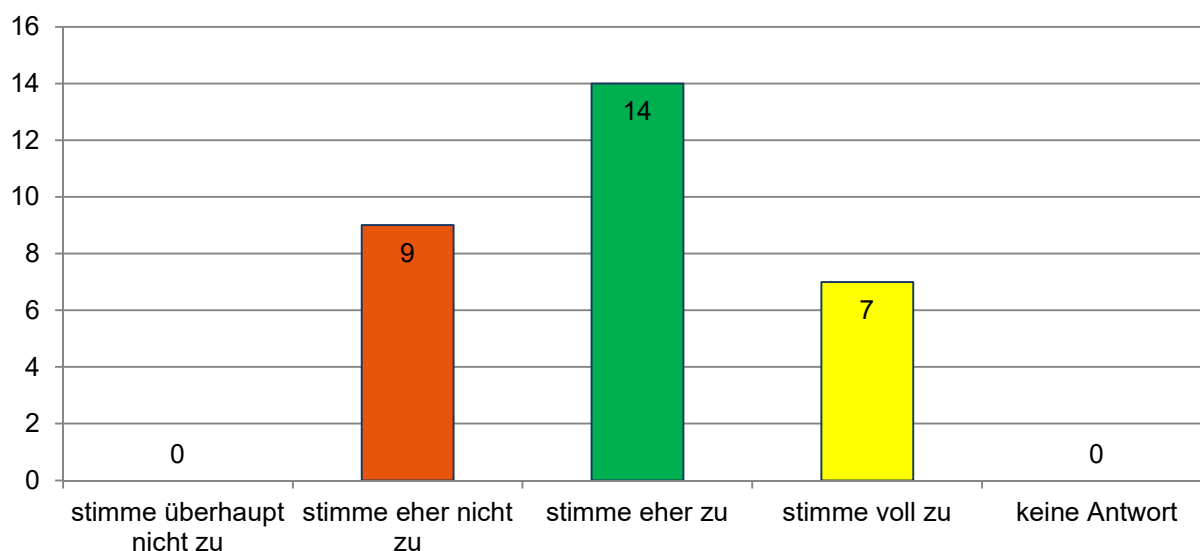


Abbildung 37: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

5.3.4.3 *Aufbereitung der Befunde für das zweite Erhebungsinstrument, das Leitfadeninterview*

Um genauer zu erfahren, wie die Begabungsfördernden ihre Handlungskompetenzen einschätzen, wurden auf der Grundlage der Befunde offene Fragen formuliert. Beispielhaft wird dies in Tabelle 12 für die oben dargelegte Forschungsfrage und Antwortvorhabe B2 P3 b gezeigt.

Die zusammengestellten Auswertungsergebnisse dienten somit als Grundlage für die Leitfragen des nachfolgenden Interviews, in dem Teilbereiche näher betrachtet wurden.

Tabelle 12: Auswertungsergebnisse der Online-Befragung: Offene Fragen sowie mögliche Fragen des Leitfadeninterviews/Forschungsfrage 1/Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz/B2 P3 b (eigene Darstellung)

Befragung	Kategorie	offene Fragen	mögliche Fragen des Leitfadeninterviews
1. Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern? b. [Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind.]	B2 P3: eigene Einschätzung der Fähigkeit zur Leitung einer Arbeitsgemeinschaft	Verbesserungsbedarf/ Bereiche? Naturwissenschaften?	Die überwiegende Mehrheit der Lehrbeauftragten hat Teilbereiche ihrer Förderungstätigkeit als verbesserungswürdig eingeschätzt. <i>Welche Teilbereiche würden Sie denn gerne optimieren?</i>

5.4 Zweiter empirischer Teil

Äquivalent zum Vorgehen im Kapitel 5.3, werden in diesem Kapitel 5.3 nacheinander die im Kapitel 5.1 vorgestellten Schritte des zweiten empirischen Teils dargelegt:

1. die Entwicklung eines vertiefenden Leitfadeninterviews (Kapitel 5.3.1),
2. die Durchführung der Interviews (Kapitel 5.3.2) und
3. die Auswertung der Interviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 5.3.3).

5.4.1 Die Entwicklung eines vertiefenden Leitfadeninterviews

5.4.1.1 *Das leitfadengestützte Expert*inneninterview*

Um die Ausprägung der Handlungskompetenz der Begabungsfördernden in Teilbereichen näher zu erfassen, wurde auf der Grundlage der Ergebnisse der Online-Befragung ein Leitfadeninterview entwickelt.

Nach Scheuch (1967; zit. nach Lamnek & Krell 2016, S. 314) versteht man unter einem Interview „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu ver-

balen Informationen veranlasst werden soll.“ Bezugnehmend auf Friedrichs (1973) stellt Atteslander (2010, S. 142) zudem fest, dass *Leitfadengespräche*⁸⁵ „das einzig sinnvolle Forschungsinstrument [sind; N.K.], wenn Gruppen von Menschen (...) erforscht werden sollen.“ Da Begabungsfördernde von hochbegabten Kindern als Expert*innengruppe bezeichnet werden können, bietet sich demnach nach Schnell, Hill und Esser (2011) ein *Leitfadengespräch* bzw. nach Gläser und Laudel (2010) ein *Leitfadeninterview* an.

Die Strukturierung und Zentrierung eines Interviewleitfadens erwies sich für das Forschungsvorhaben als notwendig, da der Leitfaden – beziehungsweise auf Gläser und Laudel (2010) – durch die spezifische Form der konzeptionellen Vorbereitung hinreichend Möglichkeiten bietet, theoretische Vorüberlegungen in der Erhebung zu berücksichtigen. In der vorliegenden Arbeit wurden die Ergebnisse der Vorerhebung, der Online-Befragung, bei der Konzeption des Leitfadens einbezogen und das Forschungsvorgehen wurde durch vorgegebene Themenkomplexe, beispielsweise durch den Komplex der Methodenkompetenz, auf die Forschungsfragen fokussiert. Der Leitfaden sollte dabei sicherstellen, dass alle forschungsrelevanten Themen angesprochen werden und somit eine Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse ermöglicht wurde (ebd.).

Bedeutsam sind zudem die offene Gesprächsführung und die Erweiterung von Antwortspielräumen, die die Miterfassung des Bezugsrahmens bei der Fragenbeantwortung ermöglichen und somit Einblick in die Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe der Befragten bieten (Schnell et al. 2011). In diesem Sinne wurde in den Befragungen Offenheit für Nachfragen sowie die Eröffnung möglicher neuer Themenkomplexe gewährleistet.

Darüber hinaus entspricht das angewandte Vorgehen von den bekannten Interviewverfahren am ehesten dem Expert*inneninterview von Gläser und Laudel (2010), denn die Befragten interessieren weniger als Einzelpersonen, sondern eher als Repräsentant*innen einer Gruppe von Expert*innen bzw. als Vertreter*innen von Begabungsfördernden. Dementsprechend beschreiben Gläser und Laudel (2010, S. 12) ihr Verständnis von Expert*innen und Expert*inneninterviews: „‘Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“ Dabei sind ihrer Ansicht nach Expert*inneninterviews meist an die Expert*innenrolle der*des Interviewten im untersuchten sozialen Feld gebunden, sodass Interviews mit Menschen, die aufgrund ihrer beruflichen Stellung über besonderes Wissen verfügen, aus dieser Perspektive betrachtet werden sollten. Bezugnehmend auf die Begabungsfördernden als Interviewte kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrtätigkeit an der außerschulischen Fördereinrichtung einen ähnlichen Status einnimmt.

⁸⁵ Schnell et al. (2011, S. 379) sprechen in diesem Zusammenhang von Leitfadengesprächen.

5.4.1.2 Die Konzeption des Interviewleitfadens

Bezugnehmend auf Helffrich (2005) beschreiben Lamnek und Krell (2016, S. 333 f.) die Leitfadenkonstruktion anhand des SPSS-Prinzips⁸⁶. Das SPSS-Prinzip für die praktische Erstellung eines Leitfadens beinhaltet

1. das **S**ammeln möglichst vieler Leitthemen,
2. das **P**rüfen und Durcharbeiten der gesammelten Leitthemen mit dem Ziel der Reduzierung und Strukturierung,
3. das **S**ortieren verbleibender Fragen nach inhaltlichen Aspekten sowie
4. das **S**ubsumieren von Einzelaspekten unter Erzählaufforderungen (ebd.).

Nachfolgend wird die Konstruktion des Leitfadens in Anlehnung an das SPSS-Verfahren dargestellt.

Schritt 1: Die Sammlung von Leitthemen

Grundlegend für die Entwicklung des Interviewleitfadens waren die Ergebnisse der Online-Befragung. Die statistisch-deskriptive Auswertung der Online-Befragung hatte auf der Grundlage der Selbsteinschätzung überwiegend gut ausgeprägte Handlungskompetenzen der Begabungsfördernden belegt. Wie bereits im Kapitel 2.4 dargestellt wurde, bedurften jedoch die verschiedenen Teilbereiche der Handlungskompetenz noch einer näheren Betrachtung. Deshalb wurden die Teilbereiche der Handlungskompetenz, die zu einer vertiefenden Betrachtung aufforderten, in eine *Sammlung möglicher Leitthemen* aufgenommen, die den einzelnen Forschungsfragen zugeordnet wurden (s. Tabelle 13).

Schritt 2: Das Prüfen und Durcharbeiten der gesammelten Leitthemen mit dem Ziel der Reduzierung und Strukturierung

Anschließend wurden die Leitthemen nach dem SPSS-Prinzip bearbeitet, reduziert und strukturiert.

Im Folgenden werden die in Tabelle 13 blau unterlegten Leitthemen – grafisch aufbereitet – mit den Ergebnissen der Online-Befragung verknüpft und näher erläutert und es werden die sich daraus ergebenden Fragestellungen als Grundlage für die Erarbeitung des Interviewleitfadens dargestellt.

⁸⁶ SPSS-Prinzip: S = Sammeln, P = Prüfen, S = Sortieren und S = Subsumieren

Tabelle 13: Mögliche Leitthemen des Interviewleitfadens, die den Forschungsfragen zugeordnet wurden (eigene Darstellung)

FF1 Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz (HKZ)		FF2 Verständnis und Haltung von und zur Hochbegabung
Verbesserung von Teilbereichen	Leistungsorientierung	Einstellung der Begabungsfördernden zum hochbegabten Kind
Interessen der hochbegabten Kinder	Teamfähigkeit	Rollenverständnis der Begabungsfördernden
Individualisierung	Beziehungsgestaltung	Nachlassen von Interesse und Motivation
entdeckendes und forschendes Lernen	Umgang mit Frustrationen	Begabungspotenzial; Unkenntnis über Zukunftsvisionen
Feedbackkultur	Umgang mit Störungen	Selbstkompetenz
Denk- und Problemlösungsverhalten	Verunsicherung bei ungewöhnlichen Verhaltensweisen	Vertrauen in Fähigkeiten und Leistungspotenzial
	gemeinsame Planung mit den Kindern	Herausforderungen zumuten
	Fortbildungsbedarf	

Leitthemen der Forschungsfrage 1 „Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz“

Zu dieser Forschungsfrage gehören zwölf Leitthemen, auf die nun nacheinander eingegangen wird:

- Thema 1: Verbesserung von Teilbereichen der Fördertätigkeit
- Thema 2: Interessen der hochbegabten Kinder
- Thema 3: Individualisierung
- Thema 4: entdeckendes und forschendes Lernen
- Thema 5: Feedbackkultur
- Thema 6: Leistungsorientierung
- Thema 7: Teamfähigkeit
- Thema 8: Beziehungsgestaltung
- Thema 9: Umgang mit Frustrationen
- Thema 10: Umgang mit Störungen
- Thema 11: Verunsicherung mit ungewöhnlichen Verhaltensweisen
- Thema 12: Fortbildungsbedarf

Leitthema 1: Verbesserung von Teilbereichen der Fördertätigkeit

Den 30 Studienteilnehmenden wurde hier die Frage gestellt: „*Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?*“ Abbildung 38 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „*Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind*“.

Der Verbesserungswürdigkeit von Teilbereichen ihrer Fördertätigkeit stimmte der überwiegende Teil der Begabungsfördernden zu. Welche Bereiche die Begabungsfördernden jedoch als verbesserungswürdig betrachten, bleibt offen. Da die vorliegende Untersuchung eine Ableitung des Bedarfs an Verbesserungsmöglichkeiten der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden von hochbegabten Kindern zum Ziel hat, ist es bedeutsam, den selbsteingeschätzten diesbezüglichen Bedarf zu konkretisieren. Daraus ergibt sich die Fragestellung, die über die einzelnen zu optimierenden Teilbereiche Auskunft geben soll:

„Die überwiegende Mehrheit der Lehrbeauftragten hat Teilbereiche ihrer Fördertätigkeit als verbesserungswürdig eingeschätzt. – Welche Teilbereiche würden Sie denn gerne optimieren?“

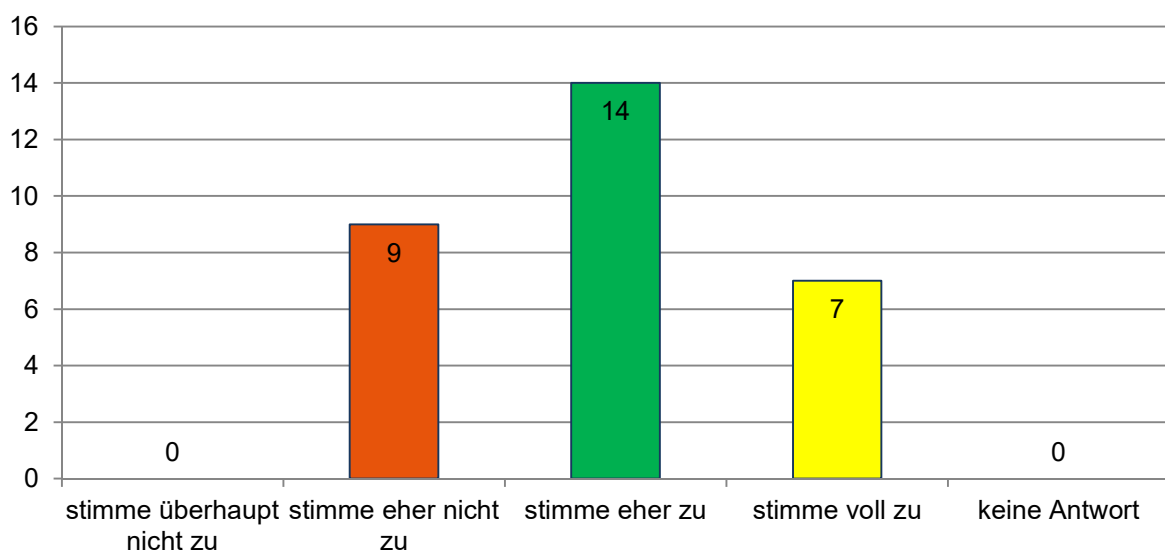


Abbildung 38: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Leitthema 2: Interessen der hochbegabten Kinder

Hier wurde die Frage gestellt: „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“ Abbildung 39 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß aufgrund der Beiträge der Kinder um deren Interesse“.

Das Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder in die Planung und Gestaltung des Förderangebots ist für eine wirksame Förderung bedeutsam (Doll & Sauerhering 2014; iPEGE 2009; Heller, Reimann & Senfter 2005; Behrens & Solzbacher 2016). Um differenziert auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder bezogen auf die Lerninhalte einzugehen, ist es unabdingbar, die Interessen und das Vorwissen der Kinder zu erkennen, wahrzunehmen und in den Förderunterricht einzubinden.

Etwas mehr als die Hälfte der Begabungsfördernden (53 %) stimmen dem voll und etwas weniger als die Hälfte (43 %) stimmen eingeschränkt zu. Daraus ergibt sich die Fragestellung, die darüber Auskunft geben soll, wie die Interessen erkannt und in das Förderangebot eingebunden werden:

„Die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen sind wesentliche Voraussetzungen einer gelingenden Förderung. – Wie finden Sie heraus, welche Interessen die Kinder haben und woran erkennen Sie die Interessen der Kinder?“

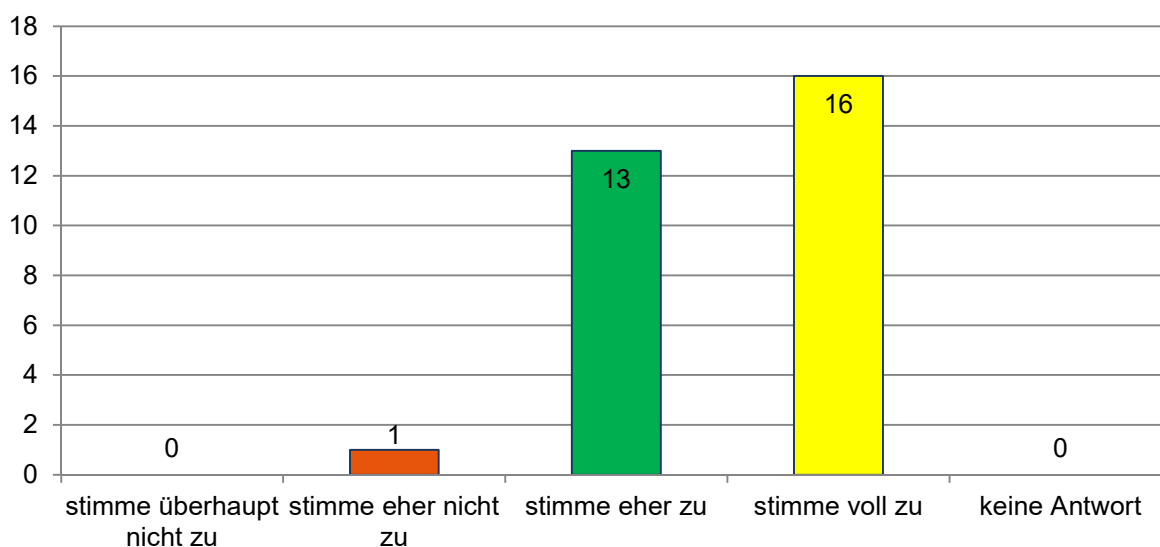


Abbildung 39: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind“ auf die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 3: Individualisierung

Hier wurde die Frage gestellt: „*Welche Unterrichtsmethoden wenden Sie an?*“ Abbildung 40 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „*Individualisierender Unterricht, überwiegend als Einzel oder Partnerarbeit*“.

Differenzierungen gehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder ein. Bezugnehmend auf das Kapitel 2.2.3 ist es erforderlich, Qualität und Quantität der Lernaufgaben sowie die Lernmedien individuell abzustimmen, um so jedem Kind eine echte Wahlmöglichkeit zu bieten, damit es seinen Lernprozess individuell gestalten kann (Solzbacher et al. 2012).

Die Online-Befragung hat ergeben, dass die individuelle Abstimmung des Förderangebots von einem Viertel (ca. 26 %) der Begabungsfördernden voll und von mehr als einem Drittel eingeschränkt bestätigt wird. Ein weiteres Drittel individualisiert das Förderangebot eher nicht. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die darüber Auskunft geben soll, was die Begabungsfördernden unter Individualisierung verstehen und wie sie ihr Förderangebot diesbezüglich planen und gestalten:

„Die methodisch-didaktischen Grundsätze der Kinderakademie sind neben der klaren Problemstellung, Raum für die Entwicklung individueller Lösungsmöglichkeiten zu geben, die Präsentation und Diskussion verschiedener Lösungsansätze sowie die induktive Erschließung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten. – Was verstehen Sie unter Individualisierung und wie planen Sie diesbezüglich Ihren Unterricht?“

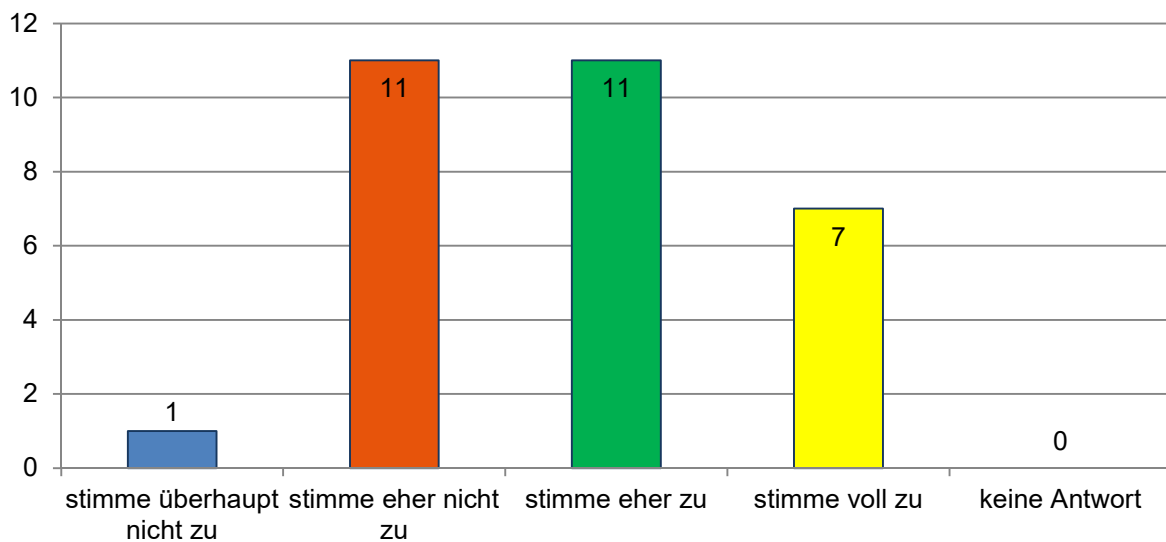


Abbildung 40: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Individualisierender Unterricht, überwiegend als Einzel- oder Partnerarbeit“ auf die Frage „Welche Unterrichtsmethoden wenden Sie an?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 4: Entdeckendes und forschendes Lernen

Hier wurden die Teilnehmenden gefragt: „Inwieweit beziehen Sie eigenverantwortliches Lernen bei Ihrer Planung und Gestaltung der AG ein?“ Abbildung 41 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Möglichkeiten zum Forschen und Entdecken sind Bestandteile meiner AG.“

Forschendes und entdeckendes Lernen stellt Marquardt-Mau (2004) im Forschungskreislauf dar, mit dem die Bedeutung der zentralen Schritte des Forschens sowie deren Beziehung zueinander abgebildet und deutlich gemacht werden. Das Experimentieren und Forschen dient dabei als „Werkzeug“, um Wissen generieren zu können.⁸⁷

Ein Fünftel (20 %) der Befragten geben an, dass das Unterrichtsprinzip „Forschen und Entdecken“ weniger Bestandteil ihres Förderangebots ist. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, was den Begabungsfördernden der „Forschungskreislauf“ sagt und wie sie gegebenenfalls die Lernumgebung bezüglich des Forschens und Entdeckens gestalten.

„Beim forschenden und entdeckenden Lernen stehen Lernanregungen oder Lernarrangements im Zentrum, die eigenaktives Lernen motivieren sollen. – Welches Angebot machen Sie den Kindern in Ihrer AG, um eigenaktives entdeckendes und forschendes Lernen anzuregen?“

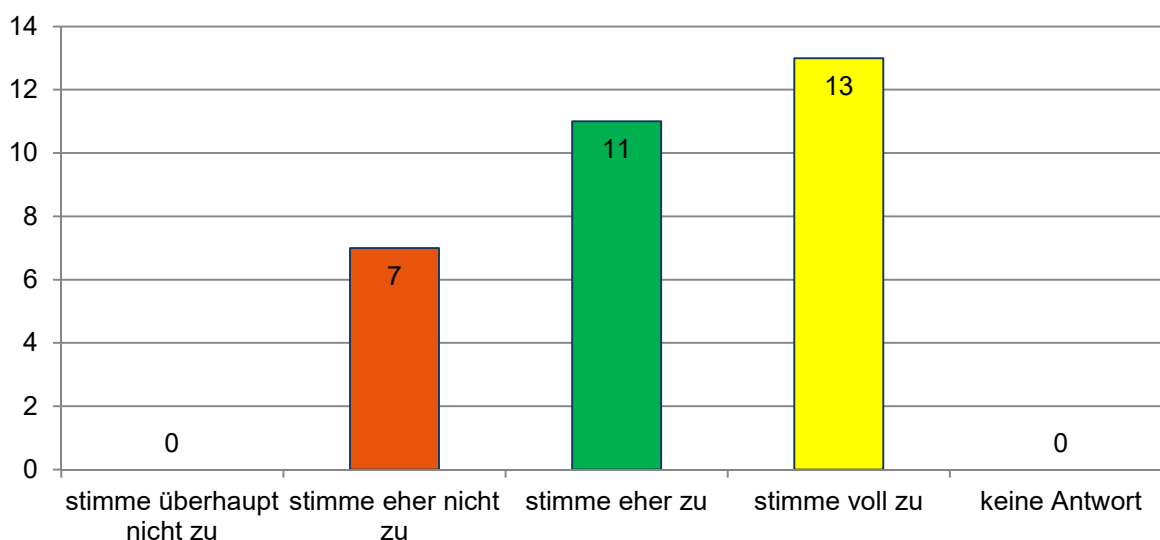


Abbildung 41: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Möglichkeiten zum Forschen und Entdecken sind Bestandteile meiner AG.“ auf die Frage: „Inwieweit beziehen Sie eigenverantwortliches Lernen bei Ihrer Planung und Gestaltung der AG ein?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

⁸⁷ Vgl. Kapitel 3.3.

Leitthema 5: Feedbackkultur

Auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“ haben die Teilnehmenden die Antwortvorgabe „Regelmäßiges Feedback findet nicht statt.“, wie in Abbildung 42 gezeigt, gewählt:

Rückmeldungen, Hinweise, Impulse, Tipps geben, bewerten, kritisieren, benoten, „Feedback geben“ sind originäre Aufgaben im alltäglichen Unterrichten und pädagogischen Geschehen. Im kognitiv-didaktischen Kontext bedeutet dies, dass Lernende Rückmeldung erhalten, um ihre Leistung zu verbessern bzw. ihren Lernprozess zu optimieren. Mit einer hohen Effektstärke ($d = 0,73$) ist Feedback gemäß Hattie & Yates (2015, S. 206 ff.) ein Faktor mit starkem Einfluss auf das Lernen.

Die Online-Befragung hat ergeben, dass über die Hälfte (57 %) der Befragten angibt, regelmäßig Feedback zu geben. Etwas weniger als ein Viertel (23 %) der Befragten geben kein regelmäßiges Feedback und bei einem Fünftel (20 %) der Befragten findet ein Feedback nur selten oder gar nicht statt. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, ob und welche Feedbackkultur die Begabungsfördernden praktizieren und welche Instrumente sie dabei einsetzen.

„Ein Feedback sollte sowohl Ressourcen und Defizite der Kinder als auch das Ziel der Lernentwicklung sowie verschiedene Wege der Zielerreichung widerspiegeln. – Welche Feedbackkultur pflegen Sie in Ihrer AG und welche Feedbackinstrumente setzen Sie dabei ein?“

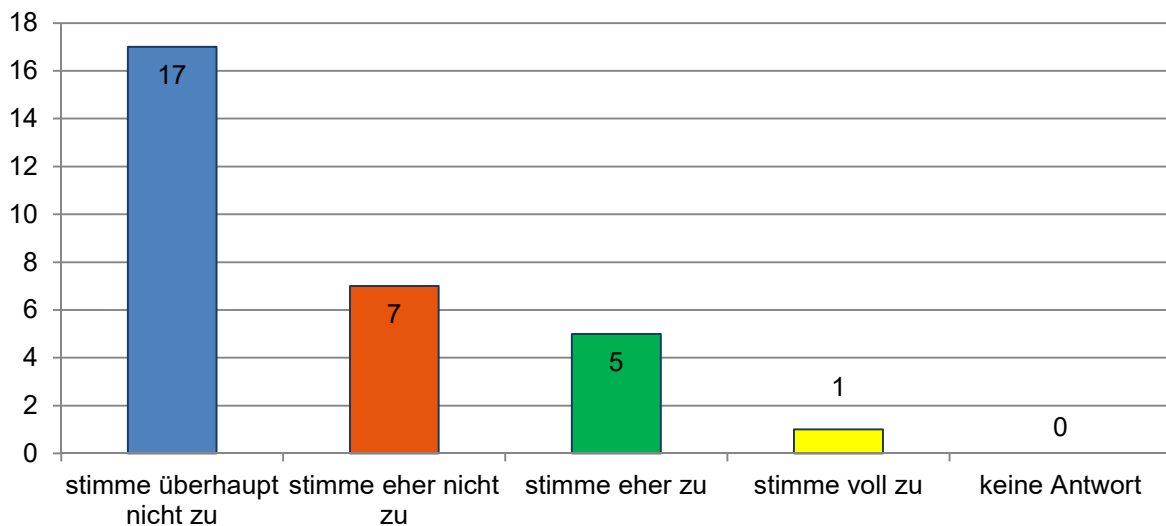


Abbildung 42: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Regelmäßiges Feedback findet nicht statt.“ auf die Frage: „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Leitthema 6: Leistungsorientierung

Hier wurde als Frage formuliert: „*Welche Elemente der Begabungsförderung des hoch begabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?*“ Abbildung 43 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „*Leistungsorientierung*“.

Da in der Hochbegabtenförderung der Leistungsbegriff eine dominante Stellung einnimmt, kommt es entscheidend darauf an, was unter Leistung verstanden wird. Ist das Leistungsverständnis eher eng gefasst, indem die Messbarkeit und Verwertbarkeit im Vordergrund stehen? Oder geht man von einem erweiterten Leistungsverständnis aus, das inhaltlich wie zeitlich die Möglichkeiten des Menschen in den Fokus nimmt? Folgt man einem eher ökonomisch ausgerichteten oder einem mehr pädagogischen Leistungsbegriff? (Behrensen & Solzbacher 2016; Hoyer 2012; Hackl et al. 2012; Heller 2001).

Die Online-Befragung spiegelt unterschiedliche Ausprägungen der Leistungsorientierung wider, wobei mit 13 Wertungen (43 %) eine starke Tendenz des kritischen Umgangs mit der Leistungsorientierung abzulesen ist. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, welchen Leistungsbegriff und, damit verbunden, welche Leistungserwartungen die Begabungsfördernden mit ihrer Fördertätigkeit verbinden:

„Die Befragung hat ergeben, dass ein Teil der Lehrkräfte die Leistungsorientierung in den Fokus ihrer AG stellt. – Welche Erwartungen haben Sie bezüglich der Leistung?“

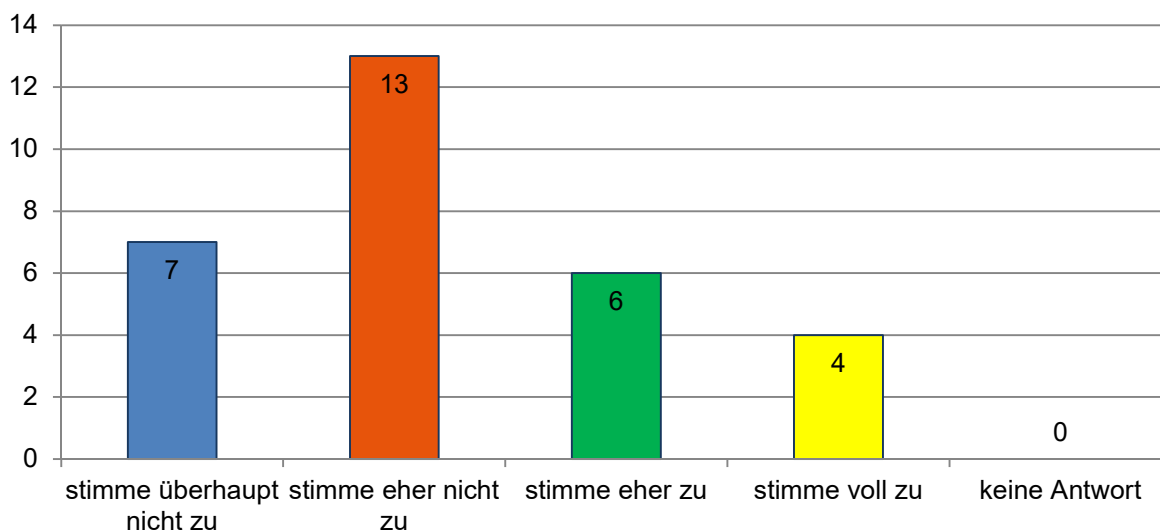


Abbildung 43: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe: „Leistungsorientierung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 7: Teamfähigkeit

Die diesbezügliche Frage lautete: „*Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?*“ Abbildung 44 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „*Teamfähigkeit*“.

Der individualisierte (Förder-)Unterricht, *überwiegend als Einzel- oder Partner*innenarbeit*, wird als eine der vier Grundformen des Unterrichts angesehen (Meyer 2013). Kooperative Lernformen, die sich als Variationen von Tandem- und Gruppenarbeit abbilden, erfordern die Fähigkeit, intensiv zu interagieren und sich gegenseitig zu unterstützen (Neber 2018).

Die Online-Befragung hat ergeben, dass fast ein Viertel (23 %) der Begabungsfördernden die Teamfähigkeit eher nicht in den Fokus ihres Förderangebots nehmen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, ob und wie die Begabungsfördernden die Förderung der Teamfähigkeit in den Blick nehmen:

„Die Teamfähigkeit der hochbegabten Kinder steht bei einem Teil der Begabungsfördernden weniger im Fokus ihrer Förderarbeit. – Halten Sie Teamfähigkeit im Rahmen der individualisierenden Begabtenförderung eher für förderlich oder eher für hemmend?“

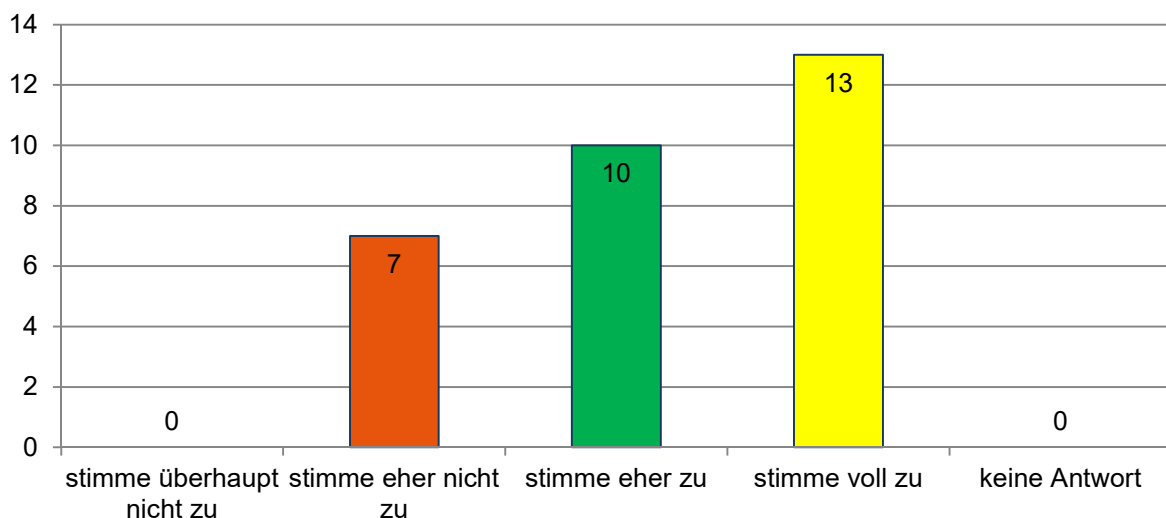


Abbildung 44: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe: „Teamfähigkeit“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 8: Beziehungsgestaltung

Hier lautete die Frage wiederum: „*Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?*“ Abbildung 45 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „*Beziehungsgestaltung*“.

Wie in den Kapiteln 3.2 und 3.3 zur emotionalen Kompetenz und zur Methodenkompetenz herausgearbeitet wurde, ist die Beziehungsgestaltung von wesentlicher Bedeutung für eine erfolgreiche Lernentwicklung. Beispielsweise betont Miller (2011) im Rahmen seiner Beziehungsdidaktik, dass Lehren und Lernen eingebettet in zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt didaktischen Handelns und Reflektierens gehört.

Die Online-Befragung hat ergeben, dass ca. 23 Prozent der Begabungsfördernden die Gestaltung der Beziehung im Fokus der Förderung sehen. Im Gegensatz dazu messen über siebzig Prozent der Befragten der Beziehungsgestaltung eine geringere oder gar keine Bedeutung bei. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, was die Begabungsfördernden unter Beziehungsgestaltung verstehen und welche Bedeutung sie ihr beimessen:

„Die Befragung hat ergeben, dass ein Teil der Lehrkräfte der Beziehungsgestaltung eine geringe bzw. gar keine Bedeutung beimisst. – Was verstehen Sie unter Beziehungsgestaltung und welche Einzelkomponenten verknüpfen Sie damit?“

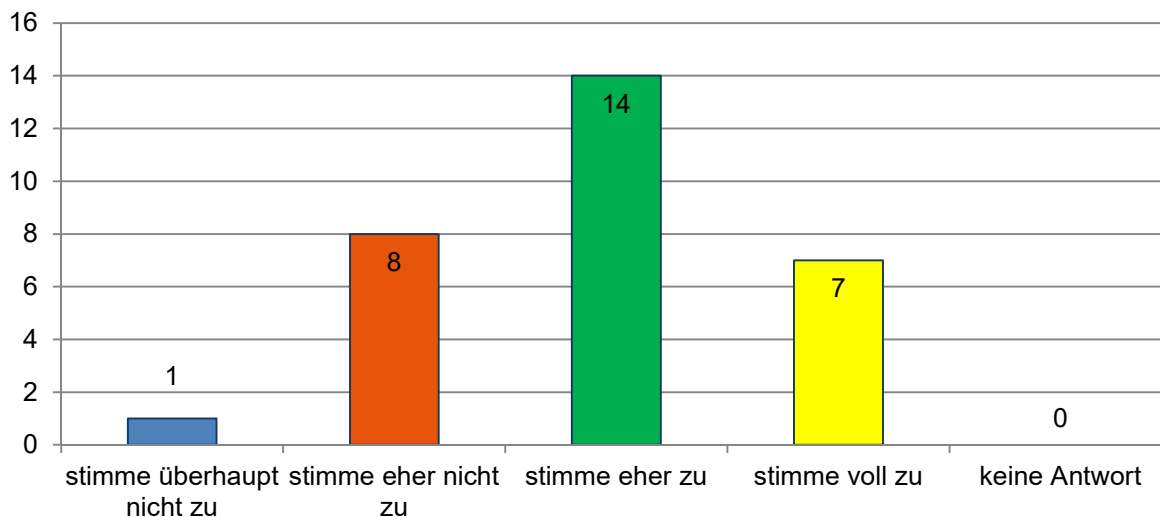


Abbildung 45: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe: „Beziehungsgestaltung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 9: Umgang mit Frustrationen

Zu diesem Leitthema wurde die Frage formuliert: „In welchem Maße können Sie bezüglich der Selbstkompetenz der hochbegabten Kinder zustimmen?“. Abbildung 46 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich kann beobachten, wie ein Kind durch Persönlichkeitseigenschaften wie sich selbst zu beruhigen oder sich selbst zu motivieren Frustrationen überwinden kann.“

Die Beziehungsgestaltung kann als grundlegendes Moment der Begabtenförderung angesehen werden. Die positive Persönlichkeits- und Begabungsentwicklung der hochbegabten Kinder basiert unter anderem auf vertrauten, vertrauenswürdigen und beziehungssensiblen Lehrpersonen, deren Beziehungsgestaltung wechselseitig von Akzeptanz, Respekt, Verständnis, Wärme, Nähe, Fürsorglichkeit und Kooperation geprägt ist und somit die Selbstkompetenzentwicklung der Kinder unterstützt (Solzbacher & Schwer 2013). Damit verbunden ist auch der Umgang mit Frustrationen.

Die Online-Befragung hat ergeben, dass ein Fünftel (20 %) der Befragten einer Beobachtung, wie ein Kind sich selbst beruhigt, sich selbst motiviert und Frustrationen überwinden kann, eher nicht oder gar nicht zustimmen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, welche Möglichkeiten die Begabungsfördernden sehen, das Kind bei der Bewältigung von Frustrationen zu unterstützen:

„Die Befragung hat ergeben, dass ein Teil der Lehrkräfte bei den Kindern die Bewältigung von Frustrationen nicht oder selten wahrnimmt. – Welche Möglichkeiten sehen Sie, das Kind bei der Bewältigung von frustrierenden Situationen zu unterstützen?“

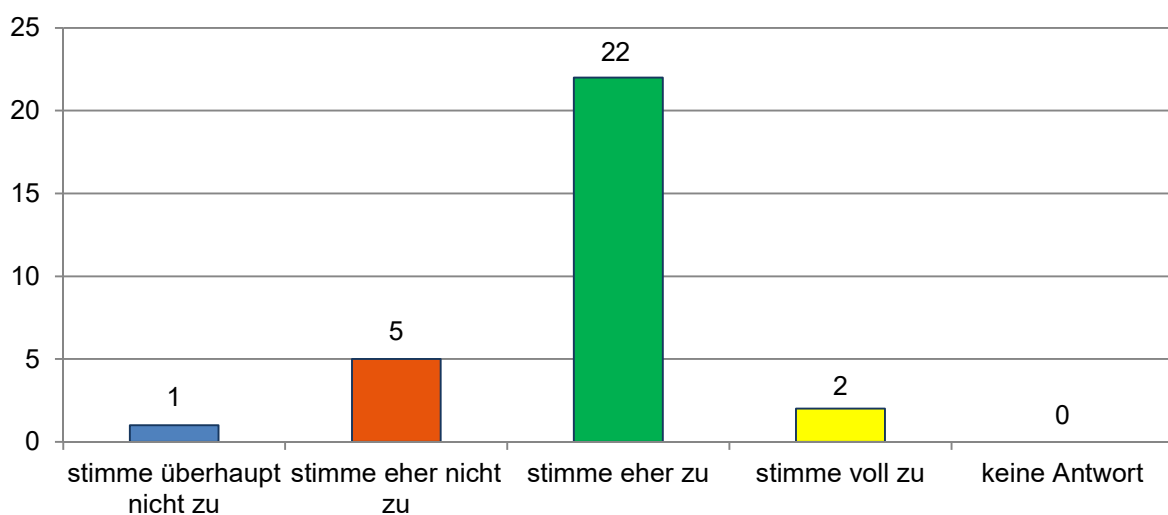


Abbildung 46: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich kann beobachten, wie ein Kind durch Persönlichkeitseigenschaften, wie sich selbst zu beruhigen oder sich selbst zu motivieren, Frustrationen überwinden kann.“ auf die Frage „In welchem Maße können Sie bezüglich der Selbstkompetenz der hochbegabten Kinder zustimmen?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 10: Umgang mit Störungen

Hier lautete die Frage: „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ Abbildung 47 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Mit Störungen umzugehen fällt mir schwer.“

Die Störanfälligkeit des komplexen Prozesses des Unterrichtens liegt auf der Hand. Lernen verlangt ein hohes Maß beispielsweise an Motivation, Konzentration, positiver Einstellung, Anstrengungsbereitschaft und vieles mehr. Darüber hinaus sind passende Lernumgebungen sowie eine positive Arbeitsatmosphäre Grundlage gelingenden Lernens. Störungen können den Lernprozess nachhaltig beeinträchtigen – wobei danach zu fragen ist, wer was unter Störungen versteht (Lohmann 2011; Winkel 2009).

Die Online-Befragung bildet ab, dass es über einem Drittel (37 %) der Befragten nicht schwer fällt, der Hälfte (50 %) der Befragten es manchmal schwer fällt und wenigen (13 %) der Befragten es öfter oder grundsätzlich schwerfällt mit Störungen umzugehen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, was die Befragten als Störung einordnen und wie sie damit umgehen:

„Störungen können den unterrichtlichen Verlauf sehr beeinträchtigen. – Was ordnen Sie als Störung ein und wie gehen Sie damit um?“

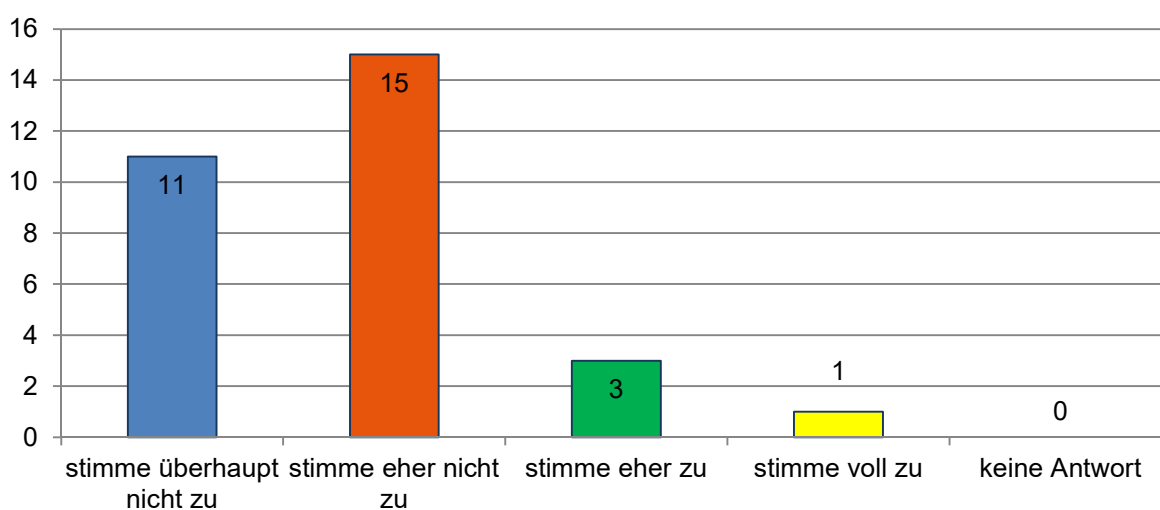


Abbildung 47: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Mit Störungen umzugehen fällt mir schwer.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 11: Verunsicherung bei ungewöhnlichen Verhaltensweisen der hochbegabten Kinder

Die Frage lautete: „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ Abbildung 48 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern mich“.

Neben der Transparenz von Regelsystemen wirken sich adaptives Verhalten sowie Flexibilität in unerwarteten Unterrichtssituationen positiv auf das Lernverhalten der Kinder aus (Kunter et al. 2011).

Die Selbsteinschätzung bezüglich des Umgangs mit problematischen AG-Situationen wurde lediglich von elf Begabungsfördernden beantwortet. Davon konnten ca. 64 Prozent der Befragten der Aussage nur bedingt und ca. 36 Prozent gar nicht zustimmen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, was für die Begabungsfördernden ungewöhnliche Verhaltensweisen darstellen und wie sie darauf reagieren:

„Manchmal lassen sich die Lehrkräfte durch ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern. – Was sind für Sie ungewöhnliche Verhaltensweisen und wie reagieren Sie darauf?“

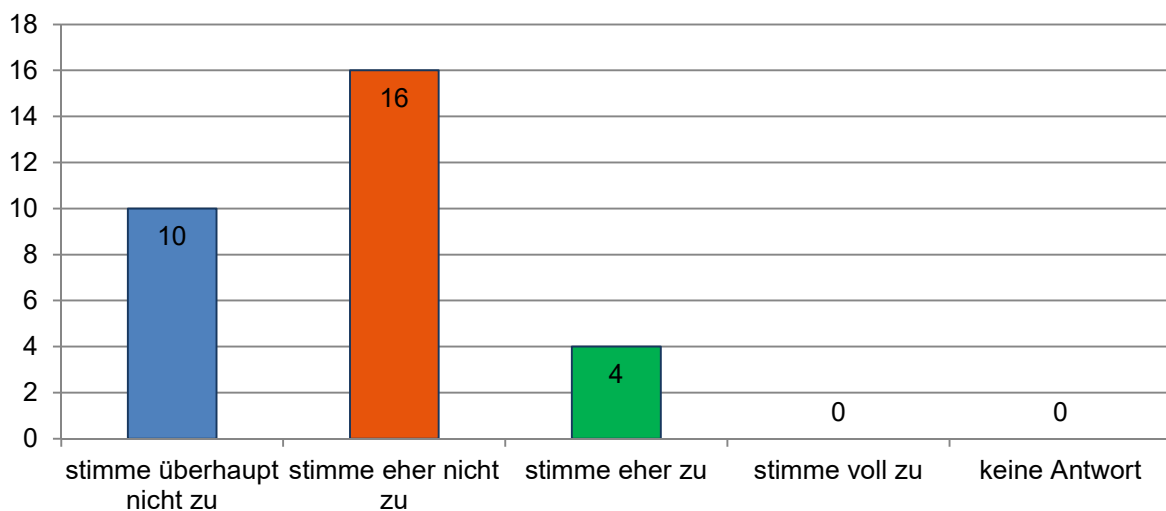


Abbildung 48: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern mich.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 12: Fortbildung der Begabungsfördernden

Hier wurden die Teilnehmenden gefragt: „*Welche Fortbildungsbereiche würden Sie dabei unterstützen, die Kinder individuell zu fördern?*“ Die möglichen Antwortvorgaben sind in Abbildung 49 genannt.

Die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes bezieht sich auch auf Lerninhalte, auf ihr Interesse sowie auf ihr Vorwissen. Bei der Individualisierung sind Qualität und Quantität der Lernaufgaben sowie die Lernmedien individuell abzustimmen, um somit jedem Kind eine echte Wahlmöglichkeit zu bieten, damit es seinen Lernprozess individuell gestalten kann (iPEGE 2009).

Die Online-Befragung hat ergeben, dass über Dreiviertel (80 %) der Befragten bezüglich der methodisch-didaktischen Anwendung der Individualisierung und über die Hälfte (67 %) der Befragten bezüglich der Individualisierung im fachspezifischen Bereich Unterstützungsbedarf signalisierte. Daneben wurde der Bedarf an internen Arbeitskreisen dokumentiert (40 %) sowie die Zusammenarbeit mit den Grundschulen gewünscht (30 %) und die Elternschaft als Unterstützungsorgan gewählt (20 %). Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, ob und welche Fortbildungsangebote die Begabungsfördernden in der Gestaltung ihrer Lernumgebungen unterstützen können:

„Die Befragung hat ergeben, dass sich ein großer Teil der Lehrkräfte ein Fortbildungsangebot hinsichtlich der Planung und Gestaltung von Förderangeboten für hochbegabte Kinder wünscht. – In welchen Bereichen Ihrer AG-Planungen und -Gestaltungen benötigen Sie gegebenenfalls Unterstützung?“

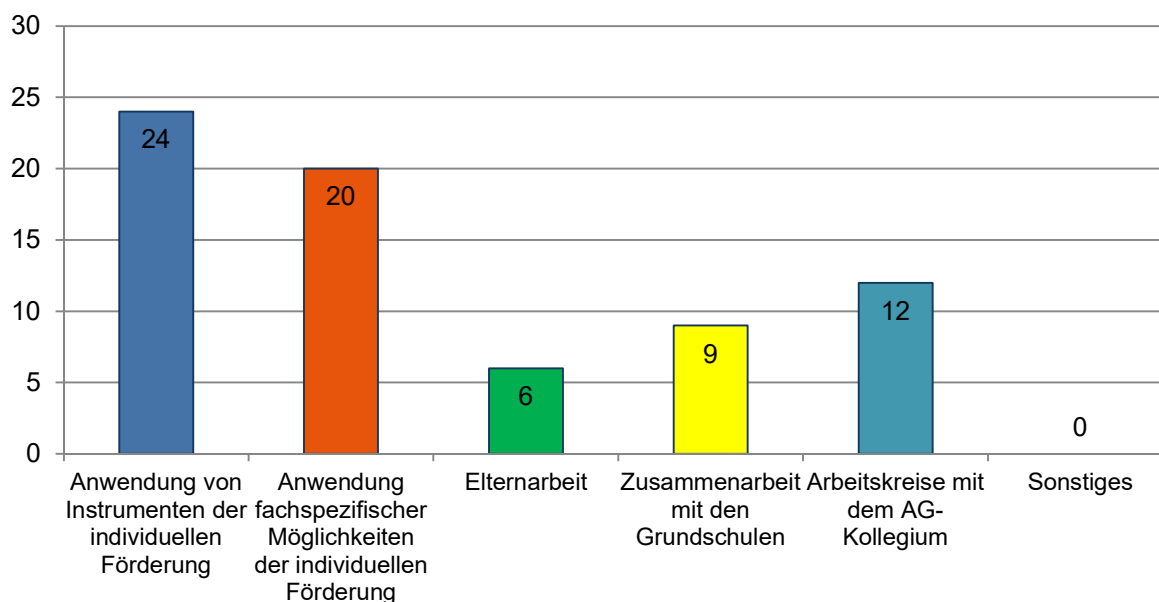


Abbildung 49: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe in der Legende auf die Frage „Welche Fortbildungsbereiche würden Sie dabei unterstützen, die Kinder individuell zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30; Mehrfachnennungen waren möglich)

Leitthemen der Forschungsfrage 2 „Verständnis und Haltung gegenüber dem hochbegabten Kind“

Zu dieser Forschungsfrage gehören 3 Leitthemen, auf die nun nacheinander eingegangen wird:

- Thema 1: Einstellung der Begabungsfördernden zum hochbegabten Kind
- Thema 2: Rollenverständnis der Begabungsfördernden
- Thema 3: Nachlassen von Interesse und Motivation

Leitthema 1: Einstellung der Begabungsfördernden zum hochbegabten Kind

Hier lautete die Frage: „*Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder?*“ Abbildung 50 zeigt die Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „*Ich bin bei allen Kindern vom hohen Begabungspotenzial überzeugt.*“

Die außerschulische begabungsfördernde Institution, an der die vorliegende Studie stattfand, die Kinderakademie Mannheim, nimmt ausschließlich nachweislich hochbegabte Kinder auf. Diese werden zuvor nach einem an den Grundschulen stattfindenden Nominierungsverfahren in Kooperation der Klassenlehrer*innen der ersten Klassen mit Diplom-Pädagog*innen und Psycholog*innen mit einem anerkannten Verfahren (WISC 5) überprüft.

Die Online-Befragung hat ergeben, dass Dreiviertel (77 %) der Befragten bei allen oder den meisten Kindern vom hohen Potenzial überzeugt sind, während ein Drittel (33 %) der Befragten vom hohen Potenzial aller Kinder weniger überzeugt ist. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, warum einige Begabungsfördernden nicht vom hohen Begabungspotenzial der Kinder überzeugt sind.

„Alle Kinder der Kinderakademie haben nachweislich eine Hochbegabung, trotzdem sind einige Lehrkräfte weniger vom hohen Begabungspotenzial aller Kinder überzeugt. – Wie können Sie sich das erklären?“

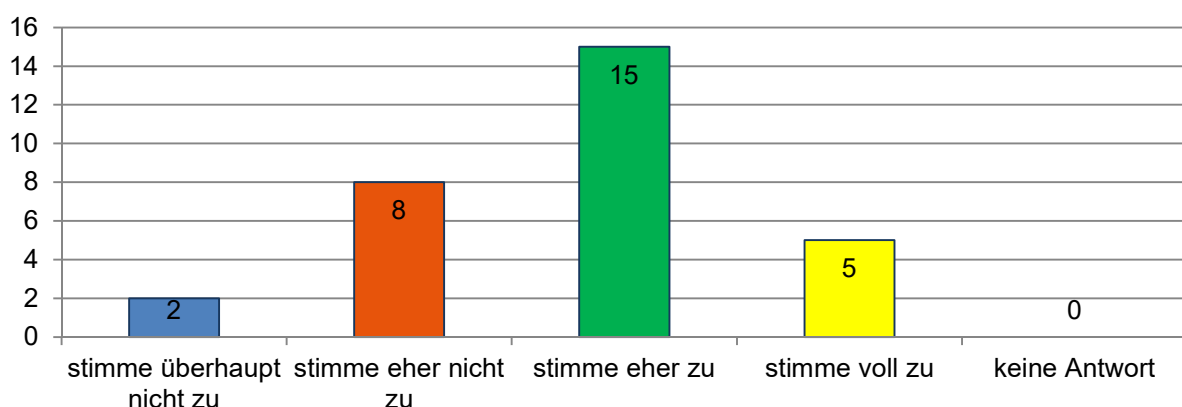


Abbildung 50: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin bei allen Kindern vom hohen Begabungspotenzial überzeugt.“ auf die Frage „Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Leitthema 2: Rollenverständnis der Begabungsfördernden

Auf die Frage „*Wie sehen Sie Ihre Rolle als AG-Leitung?*“ haben die Befragten wie folgt „*Ich sehe meine Rolle als Beurteiler/in*“ geantwortet:

Wie bereits im Kapitel 2 dargestellt wurde, sind das Rollenverständnis der*des Begabungsfördernden sowie ihre*seine damit verbundene Vorbildfunktion bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung und die Lernprozesse der Kinder (Weinert 2001). Die Handlungsformen der Begabungsfördernden münden beispielsweise in die Rollen der Begleitenden, Beratenden, Mitlernenden und auch in die Rolle der Beurteilenden und sind unter Signalisieren, Anleiten, Beraten und Bewerten zu subsummieren.

Die Online-Befragung hat ergeben, dass sich die meisten (90 %) der Befragten nur eingeschränkt oder gar nicht als Beurteilende sehen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, ob das Rollenverständnis auch das Beurteilen der Kinder beinhaltet:⁸⁸

„In der Rolle der Beurteilenden fühlen sich die meisten Begabungsfördernden nicht wohl. Wie ergeht es Ihnen diesbezüglich und warum?“

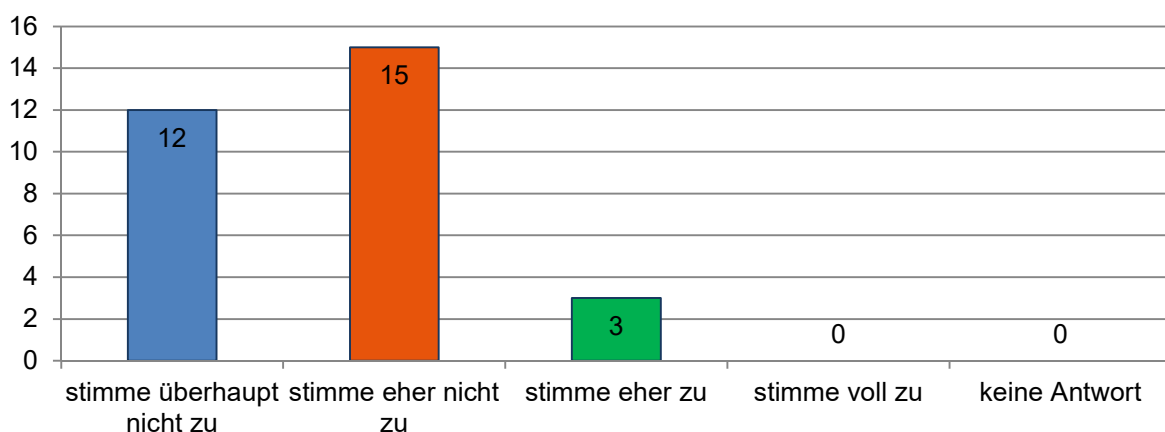


Abbildung 51: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich sehe meine Rolle als Beurteiler/in.“ auf die Frage: „Wie sehen Sie Ihre Rolle als AG-Leitung?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

⁸⁸ Vgl. Feedback-Modell von Hattie (2013).

Leitthema 3: Nachlassen von Interesse und Motivation der hochbegabten Kinder

Auf die Frage „Inwieweit können Sie folgenden Aussagen bezüglich des einzelnen Kindes Ihrer AG zustimmen?“ antworteten die Teilnehmenden wie folgt „Ich achte bewusst darauf, dem Nachlassen von Interesse und Motivation des Kindes nachzugehen.“

Bezugnehmend auf die *Zone der nächsten Entwicklung* kann das Nachlassen von Interesse und Motivation auf eine Unter- bzw. Überforderung des Kindes hinweisen. Entsprechende Lernaufgaben sowie eine Lernassistenz ermöglichen eine Anpassung an das Lernvermögen des Kindes, um das Interesse und die Motivation des Kindes zu erhalten (Wygotski 1987, zit. nach Völker & Schwer 2012, S. 301).

Die Online-Befragung hat ergeben, dass mehr als die Hälfte (63 %) der Befragten nicht immer oder selten dem Nachlassen von Interesse und Motivation beim einzelnen Kind nachgehen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die Auskunft darüber geben soll, inwieweit die Begabungsfördernden auf das Nachlassen von Interesse und Motivation der hochbegabten Kinder reagieren.

„Die Befragung hat ergeben, dass ein Teil der Begabungsfördernden dem Nachlassen von Interessen und Motivation der hochbegabten Kinder eher nicht nachgehen. – Inwieweit reagieren Sie auf das Nachlassen von Interesse und Motivation der hochbegabten Kinder?“

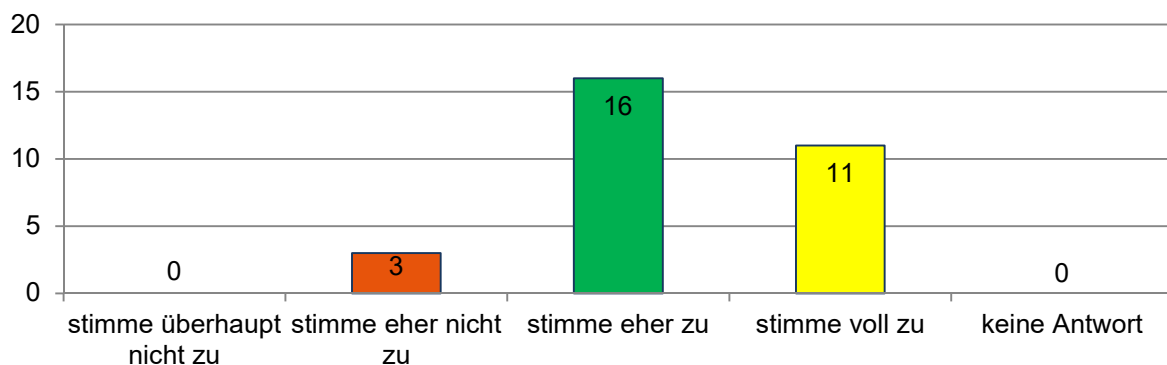


Abbildung 52: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich achte bewusst darauf, dem Nachlassen von Interesse und Motivation des Kindes nachzugehen.“ auf die Frage „Inwieweit können Sie folgenden Aussagen bezüglich des einzelnen Kindes Ihrer AG zustimmen?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Schritt 3: Das Sortieren verbleibender Fragen nach inhaltlichen Aspekten

Die Fragen wurden sowohl inhaltlich als auch nach offenen Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfragen sortiert. Das sich daraus ergebende Leitfadenprofil wird unter 5.3.1.3 konkret dargestellt.

Schritt 4: Das Subsumieren von Einzelaspekten unter Erzählaufforderungen

Die gesammelten Leitthemen mit den zugeordneten Fragen wurden gebündelt, zusammengefasst und reduziert, ein erster Leitfaden entworfen und strukturiert. Die sich daraus ergebende Struktur stellt die Abbildung 60 dar.

5.4.1.3 *Der Interviewleitfaden*

Pretest und die daraus folgende Weiterentwicklung des Interviewleitfadens

Im Folgenden steht der Interviewleitfaden in der näheren Betrachtung. Dieser wurde vor dem Einsatz in der eigentlichen Untersuchung in einem Pretest empirisch getestet. Laut Atteslander (2010, S. 295) dient ein Pretest dazu „das erstellte Erhebungsinstrument auf seine Tauglichkeit hin zu testen und zu prüfen, inwieweit sich die beabsichtigten Hypothesenprüfungen durchführen lassen.“ Aufgrund der notwendigen Vergleichbarkeit des Entwurfs des Leitfadens bei der Vor- und Hauptuntersuchung und dem Bezug auf die Grundgesamtheit wurden für den Pretest drei ehemalige Begabungsfördernde der Förder Einrichtung gewählt. Alle drei haben langjährige Erfahrung in der Begabtenförderung und vertreten unterschiedliche Förderbereiche. Nach dem Probeinterview wurden sie gebeten, Fragen kritisch zu kommentieren, auf Missverständnisse hinzuweisen sowie unverständliche Formulierungen zu benennen und Ergänzungen vorzunehmen (Schnell, Hill & Esser 2011). Auf dieser Basis wurden anschließend Formulierungen von Fragen korrigiert und ergänzt. Die Zeitspanne der Befragung erwies sich hingegen mit einer Dauer von 45 bis 50 Minuten als angemessen.

Der Aufbau des Interviewleitfadens

Der letztlich verwendete Leitfaden umfasst 16 Fragen. Die Reihenfolge der Fragen sowie deren Behandlung sind verbindlich. Der Leitfaden enthält konkrete Fragen, deren Formulierungen durch die*den Interviewende*n an die*den Gesprächspartner*in angepasst werden können. Der teilstrukturierte Ablauf des Gruppeninterviews (Atteslander 2010) sollte Möglichkeiten der eigenen Gesprächsübernahme und Themensetzung bieten. Ein positiver Effekt von Gruppeninterviews kann nach Gläser und Laudel (2010) sein, dass bei statusgleichen Personen die Aussagen einer Interviewpartnerin*ines Interviewpartners zu Erzählanregungen für jemand anderen werden und so Diskussionen zwischen den Interviewpartner*innen entstehen. Dies ermöglicht eine größere Tiefe bei der Auslotung von bestimmten Problemen (ebd.). Dieser Effekt wurde bei der vorliegenden Arbeit in den Gruppeninterviews genutzt.

Insgesamt differenziert sich der Leitfaden in sechs Bereiche – s. Abbildung 53. Auf diese Bereiche wird nun nacheinander eingegangen.

A	Einleitung
B	Eröffnung
C	Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz
D	Gestaltung der Lernumgebung
E	Verständnis und Haltung zur Hochbegabung
F	Schluss

Abbildung 53: Aufbau des Interviewleitfadens (eigene Darstellung)

Teil A: Einleitung

Im Teil A werden die Teilnehmenden begrüßt, die Interviewerin wird vorgestellt, es wird sich für die Teilnahme am Interview bedankt und es werden die erforderlichen Formalien⁸⁹ abgehandelt. Konkret enthält dieser Teil folgende Formulierungen:

- Begrüßung und Vorstellung der Interviewerin
- Unseren herzlichsten Dank, dass Sie sich für das Interview zur Verfügung stellen.
- Ich bin überzeugt, dass Sie uns mit Ihren Antworten helfen werden, Sie in Ihrer wertvollen Arbeit zu unterstützen.
- Das Interview wird ca. 30-40 Minuten dauern und hat die Ausprägung der begabungsfördernden Handlungskompetenzen der Lehrkräfte an der Kinderakademie Mannheim zum Thema. Sinn und Zweck dieser Untersuchung ist, herauszufinden, wie die Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützt werden können. Selbstverständlich werden Sie über die Ergebnisse entsprechend informiert.
- Vorab noch einige Formalien...Wenn Sie einverstanden sind, zeichnen wir das Interview zu Auswertungszwecken auf. Ihr Einverständnis müssten Sie mir hier unterschreiben. Am Ende des Interviews erhalten Sie ein Formular bezüglich Ihrer Aufwandsentschädigung, das Sie bitte bei [Name] einreichen möchten, herzlichen Dank!

Teil B: Eröffnung

An den Vorspann schließt sich der Teil B mit der Frage 1 an, der an die Online-Befragung mit dem Ziel des „Aufwärmens“ der Befragten für die nun folgenden zentralen Abschnitte anknüpft.

Frage 1: Die Einrichtung der Kinderakademie Mannheim ist in Baden-Württemberg, in Deutschland schon eine besondere Fördereinrichtung. Kürzlich fand ja eine Befragung zu Ihrer Fördertätigkeit statt. Wie ist es denn Ihnen damit gegangen?

Teil C: Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz

Der Teil C mit den Fragen 2, 2a, und 4 widmet sich der tiefergehenden Erfassung der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz der Begabungsfördernden. Thematisiert werden die Verbesserungswürdigkeit von Teilbereichen der Fördertätigkeit sowie deren Optimierungsbedarf. Die Frage 2a erfährt dabei eine Erweiterung mit der Möglichkeit der Interviewerin zum Nachfragen, falls die Antworten nicht ergiebig sind. Angesprochen wird hier das Erkennen und Einbinden von Interessen der hochbegabten Kinder in das Fördergeschehen sowie die Wahrnehmung der Begabungsfördernden hinsichtlich der Förderwirksamkeit. Des Weiteren wird das Profil des hochbegabten Kindes hinsichtlich

⁸⁹ Einverständniserklärung bezüglich des Datenschutzes/Vertraulichkeit/anonymisierte Daten, Aufwandsentschädigung.

seines Denk- und Problemlösungsverhaltens im Zusammenhang mit der Planung und Gestaltung des Förderangebots thematisiert. Teil C schließt mit der Frage nach der Motivation der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern, ab, um so die Befragten auch emotional mitzunehmen.

- Frage 2: Bei der Befragung hat die überwiegende Mehrheit der AG-Leiter*innen angegeben, dass sie Teilbereiche ihrer Fördertätigkeit als verbesserungswürdig einschätzen. Inwieweit sehen Sie das auch so?
- Frage 2a: Welche Teilbereiche würden Sie aus Ihrer Sicht denn gerne optimieren?
Falls nichts kommt oder zu wenig:
- 2b: Wie sieht das für das Erkennen und Einbinden von Interessen der Kinder aus?
- 2c: Wie finden Sie heraus, wie wirksam Ihre Förderung für die Kinder war bzw. ist?⁹⁰
- Frage 4: Die Befragung hat ergeben, dass bei den Lehrkräften der Motivationsfaktor, hochbegabte Kinder an der Kinderakademie Mannheim zu fördern, sehr hoch ist. Was macht Ihnen besondere Freude und Spaß bei der Arbeit mit hochbegabten Kindern?

Teil D: Gestaltung der Lernumgebung

Der Teil D des Interviews mit der Frage 6 beschäftigt sich mit Aspekten der Handlungskompetenz, die für die Begabungsfördernden hinsichtlich der Planung und Gestaltung der Arbeitsgemeinschaft bedeutsam sind. Zum einen wird die Frage nach der individualisierenden Ausrichtung der Lernumgebung gestellt und zum anderen werden in offener Fragestellung Lernkontexte angesprochen, deren Einfluss auf das Fördergeschehen weitreichend ist. Den Befragten werden zunächst nacheinander Kärtchen mit der Aufschrift „angemessen mit Störungen umgehen“, „Feedback geben“, „Leistung einfordern“, „angenehme persönliche Beziehungen zu Kindern gestalten“, „Forschen und Entdecken“ und „Teamfähigkeit“ mit der Aufforderung „Welche dieser Bereiche gelingen gut, welche weniger gut? Diskutieren Sie!“ vorgelegt. Die offene Impulsgebung mittels der Kärtchen ermöglicht eine selbstbestimmte Wahl und Gewichtung der Themen und überlässt es den Befragten, welche Themen überhaupt und wenn ja, wie tief und intensiv zur Sprache kommen. Die dabei entstehende Eigendynamik der Befragten hinsichtlich der Wahl der Themen sowie der Diskussion soll von der Interviewerin nicht unterbrochen werden.

- Frage 6: Die Handlungskompetenz von AG-Leiter*innen zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback geben (Kärtchen Feedback hinlegen), Leistung einfordern (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), Forschen

⁹⁰ Dieser Teil beinhaltet auch die Frage 3. Da diese jedoch nicht im Auswertungsteil behandelt wird, wird sie hier nicht dargestellt.

und Entdecken ermöglichen (Kärtchen Forschen und Entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen).

Welche dieser Bereiche gelingen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!⁹¹

Teil E: Verständnis und Haltung zur Hochbegabung

Der Teil E mit den Fragen 9, 10, 11, 12, 13 und 15⁹² des Interviews beschäftigt sich mit dem Verständnis und der Haltung der Begabungsfördernden zur Hochbegabung. Die Wahrnehmung der Begabungsfördernden von Hochbegabung sowie der Umgang mit Frustrationen der hochbegabten Kinder und mit Irritationen und Verunsicherungen im Umgang mit ihnen stehen hierbei im Vordergrund der Befragung.

Frage 9: Die Befragung hat ergeben, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte ihre Fördertätigkeit und die Arbeit mit hochbegabten Kindern an der Kinderakademie Mannheim als eine besonders positive Aufgabe erlebt. Vielleicht hat das ja mit der Hochbegabung der Kinder zu tun?

Wie nehmen Sie denn in Ihren AGs Hochbegabung wahr?

Frage 10: Alle Kinder der Kinderakademie haben nachweislich eine Hochbegabung. Trotzdem sind einige Lehrkräfte nicht vom hohen Begabungspotenzial überzeugt.

Wie können Sie sich das erklären?

Frage 11: Ein weiteres Ergebnis der Befragung ist, dass ein Teil der Lehrkräfte bei den Kindern die Bewältigung von selbstverständlich auftretenden Frustrationen selten oder nicht beobachten kann.

Wie erleben Sie das, welche Situationen fallen Ihnen dazu ein?

Frage 12: Inwieweit sehen Sie Möglichkeiten, die Kinder bei der Bewältigung der Frustrationen zu unterstützen?

Frage 15: Die Befragung hat ergeben, dass sich ein Großteil der Lehrkräfte ein Fortbildungsangebot hinsichtlich der Planung und Gestaltung von Unterricht für hochbegabte Kinder wünscht.

In welchen Bereichen halten Sie Fortbildungsangebote für erforderlich?

Teil F: Schluss: Offene Ausstiegsfrage

Der Teil H mit der Frage 16 bildet mit einer offenen Ausstiegsfrage, einem Dank sowie abschließenden Formalien den Schluss der Befragung. An dieser Stelle wird den Befragten nochmals Gelegenheit gegeben, das anzusprechen, was ihnen wichtig ist und noch nicht zur Sprache kam.

⁹¹ Zu diesem Teil gehörten auch die Fragen 5, 7 und 8. Da diese in der Auswertung jedoch nicht aufgegriffen werden, werden sie hier nicht dargestellt.

⁹² Dieser Teil enthielt auch die Fragen 13 und 14. Da diese jedoch nicht im Auswertungsteil nicht behandelt werden, werden sie hier nicht dargestellt.

Frage 16: Das waren die Fragen an Sie. Herzlichen Dank, dass Sie uns mit Ihren Antworten und Gedanken helfen.

Möchten Sie noch etwas ansprechen, das Ihnen wichtig ist und bisher noch nicht angesprochen wurde?

Darüber hinaus enthält dieser Teil die Formulierungen:

- Haben Sie herzlichen Dank für das Gespräch und Ihre Zeit! Ich bin mir sicher, dass wir daraus sehr nützliche Erkenntnisse ziehen können.
- Verabschiedung und Austeilen des Formulars für die Aufwandsentschädigung

5.4.2 Die Durchführung der Leitfadeninterviews

Das Leitfadeninterview wurde von einer externen Interviewerin (M.A.), die mit dem Thema der Begabtenförderung vertraut ist, durchgeführt. Im Vorfeld der Befragung wurde die Interviewerin hinsichtlich der Neutralität sowie auf mögliche strategische Fehler bei der Befragung hingewiesen und geschult. Gläser und Laudel (2010, S. 187) sprechen diesbezüglich von 'Leitfadenbürokratie', die dem im Leitfaden geplanten Gesprächsverlauf absolute Priorität einräumt und den Gesprächsverlauf ignoriert.

Die Interviews wurden mit 27 Begabungsfördernden aus allen Fachbereichen in neun zufällig ausgewählten Gruppen durchgeführt. Alle Interviews wurden auditiv dokumentiert und videografiert, um beim Transkribieren Verhaltenssicherheit zu erlangen.

Der Aufbau des Interviewleitfadens bildete inhaltlich offene Fragestellungen ab, die sich aus der Online-Befragung ergaben. Bei der Konzeption des Leitfadens wurde zwar darauf geachtet, dass die Sprache und die Formulierungen der Fragen (Atteslander 2010, S. 146 f.) auf die Zielgruppe der Begabungsfördernden fokussiert ist, dennoch kamen bei der Frage 11 zu Frustrationen der Kinder Verständnisschwierigkeiten auf. Sie machten „Nachjustierungen“ nötig, indem die Interviewerin bei Bedarf die Frage erläuterte. Der inhaltliche und strukturelle Aufbau des Interviewleitfadens hat sich jedoch grundlegend als zielführend erwiesen, da die Begabungsfördernden sich engagiert und ausführlich zu den Interviewfragen geäußert, miteinander diskutiert und reflektiert haben.

5.4.3 Die Auswertung mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) können Texte systematisch analysiert werden, indem das Material schrittweise theoriegeleitet mit am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet wird. Dabei unterscheidet Mayring drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

- Die Verfahrenstechnik der *Zusammenfassung* beschreibt Mayring (2015, S. 67) wie folgt: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“

- Bei dem Verfahren der *Explikation* (Kontextanalyse) wird die Interpretation der Textstellen mit zusätzlichem Material verstärkt, um diese „zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern zu explizieren“ (ebd., S. 90).
- Die inhaltsanalytische Technik der *Strukturierung* hat zum Ziel „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S.103).

In der vorliegenden Arbeit wurde für die qualitative Auswertung des Datenmaterials die Verfahrenstechnik der Zusammenfassung gewählt, um die Ausprägung wesentlicher Inhalte der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz der Begabungsfördernden abzubilden und daraus einen möglichen Fortbildungsbedarf abzuleiten. Eine Explikation oder Strukturierung des Textmaterials wurde hingegen nicht in Erwägung gezogen, denn zum einen waren die Aussagen der Befragten verständlich und bedurften keiner weiteren Verstärkung oder Erläuterung. Und zum anderen war eine Analyse mittels Strukturierung nicht beabsichtigt, da das Forschungsinteresse bei den inhaltlichen Aussagen der Begabungsfördernden lag, deren Ausprägung der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz erfasst werden sollte. Zudem wurde durch den Interviewleitfaden die Struktur des Gesprächs vorgegeben.

5.4.3.1 Das Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

Ziel dieses Verfahrens ist, durch Auslassungen, Generalisierungen, Konstruktionen, Integrationen, Selektionen und Bündelungen abstrakte Aussagen zu gewinnen, die das ursprüngliche Material paraphrasieren (Lamnek & Krell 2016, S. 488). Das Prinzip der Materialreduzierung durch Zusammenfassungen wird durch die Paraphrasierung, immer mehr reduzierend, abgebildet. Dabei sieht Mayring (2015) fünf Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vor:

- Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten
- Schritt 2: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
- Schritt 3: Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus; Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau
- Schritt 4: erste Reduktion durch Selektion; Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
- Schritt 5: zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau
- Schritt 6: Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
- Schritt 7: Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Nach der Bestimmung der Analyseeinheiten, der Kodiereinheit, der Kontexteinheit und der Auswertungseinheit (Mayring 2015, S. 61) werden in einem weiteren Schritt alle nicht inhaltstragenden Textbestandteile gestrichen, auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt und auf eine grammatikalische Kurzform transformiert. Darauf folgt die Generalisierung auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die Kernaussage, neu formuliert, impliziert

ist. In einer ersten Reduktion werden bedeutungsgleiche sowie nicht als wesentlich erscheinende inhaltstragende Paraphrasen gestrichen und Paraphrasen, die als zentral inhaltstragend erachtet werden, selektiert. Die zweite Reduktion bündelt Paraphrasen mit gleichen oder ähnlichen Kernaussagen und fasst Paraphrasen mit gleichen Kernaussagen zusammen. Die Zusammenstellung der neuen Aussagen bildet sich in einem neu definierten Kategoriensystem ab. Die Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial schließt den Analyseprozess ab.

Im Zusammenhang der beschriebenen Verfahrenstechnik spricht Mayring (2015) im Rahmen des Ablaufmodells der Analyse davon, dass das allgemeine Modell als *Orientierung* gilt und an *das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden muss*.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass Kuckartz (2012) und Schreier (2014) im Gegensatz dazu die Zusammenfassung ausschließlich als Verfahren der Kategorienbildung am Material im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden Analyse einordnen und die Zusammenfassung nicht als eigenständige Version inhaltsanalytischer Verfahren klassifizieren, sondern als Variante der Basisformen Strukturierung und Explikation.

5.4.3.2 *Das methodische Vorgehen bei der Analyse*

Nachfolgend werden die Datenaufbereitung sowie der Prozess der Datenauswertung näher beschrieben und beleuchtet. Zunächst wird die Transkription dargestellt, um danach die Bestimmung der Analyseeinheiten, die Entwicklung des Kategoriensystems, die Kodierung und Zusammenfassung sowie die Validierung der Kodierung, die Intercoder-Reliabilität sowie die Auswertung des Datenmaterials in den Fokus zu nehmen.

Die Transkription der Interviews

Transkription bezeichnet im Wesentlichen die Verschriftlichung aufgezeichneter Daten. Für die Transkription von Interviews gibt es bislang nach Gläser und Laudel (2010) keine allgemeingültigen Regeln. Nach Knoblauch (2011) hat die Genauigkeit der Transkription jedoch großen Einfluss auf die Analyseebene, deshalb sind Transkriptionsregeln, auf deren Basis die Verschriftlichung erfolgt, unerlässlich. Zudem ist es selbstverständlich, dass für Personen, Orte und Zeiten Pseudonyme verwendet werden.

In der vorliegenden Arbeit wurden die neun auditiv aufgezeichneten Leitfadeninterviews regelgeleitet auf der Grundlage eines gängigen Transkriptionssystems verschriftlicht. Hierbei gilt zu erwähnen, dass nicht nur die gesprochenen Sätze transkribiert, sondern ebenso die nonverbalen Aspekte des Gesprächs wie beispielsweise Lachen, Pausen, Unterbrechungen und Ähnliches in das Transkript aufgenommen wurden, weil sie für die Interpretation von erheblicher Bedeutung sein können (Lamnek & Krell 2016). Das zugrunde liegende Transkriptionssystem wird von Knoblauch (2011) bezeugend auf Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) mit den in Tabelle 14 aufgeführten Elementen dargestellt.

Tabelle 14: Transkriptionssystem (Auszug) nach Knoblauch (2011) (eigene Darstellung)

[]	Einsetzen bzw. Ende einer Überlappung von Redezügen
(1,0)	Pause in Sekunden
(-) (---)	sehr kurze bzw. kurze Pause (unter einer Sekunde)
LAUT	laut gesprochen
‚leise‘	leise gesprochen
betont	betont gesprochen
*betont	auffällig betonte Silbe
na::	gedehnt gesprochen
hause-	abgebrochenes Wort
; .	schwach bzw. stark fallende Intonation
, ?	schwach bzw. stark steigende Intonation
=mal	schneller Anschluss
(mal)	unsichere Transkription
((laut))	Anmerkung der*des Transkribierenden
{/} /	Beginn bzw. Ende eines nonverbalen Akts

Kritisch anzumerken ist, dass Transkriptionen nicht frei von Interpretationen sind, da der Prozess der Verschriftlichung durch die persönliche Deutungskompetenz der*des Transkribierenden beeinflusst und der Text dementsprechend geformt wird (Lamnek & Krell 2016). Daher wurden beim Kodieren der Interviewdaten zu den Texten immer wieder auch die Audiodateien hinzugezogen, um beispielsweise Intonation, Pausen oder Lautstärke besser einschätzen zu können.

Die Bestimmung des Ausgangsmaterials

Um die formulierten Kategorien zu bearbeiten und zu kodieren, musste zunächst das Material ausgewählt und definiert werden. In der vorliegenden Arbeit ist das transkribierte Leitfadeninterview die Auswahlinheit und jedes der neun geführten Interviews ist eine Analyseeinheit.

In einem ersten Arbeitsschritt der Analyse wurden alle Fragen des Leitfadeninterviews den Forschungsfragen zugeordnet. Das Kriterium der Zuordnung war der inhaltliche Bezug zur jeweiligen Forschungsfrage. Mayring (2016, S. 115 f.) führt dazu aus: „Innerhalb der Logik der Inhaltsanalyse müssen Kategorisierungsdimension und das Abstraktionsniveau vorab definiert werden. Es muss ein Selektionskriterium für die Kategorienbildung festgelegt werden. Dies ist ein deduktives Element und muss mit theoretischen Erwägungen über Gegenstand und Ziel der Analyse begründet werden.“ Demzufolge wurden im Zuge der Paraphrasierung deduktiv aus den zugeordneten theoriegeleitet entwickelten Interviewfragen Kategorien entwickelt. Dadurch wurde *Umwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes* ausgeschlossen (Mayring 2015).

Die zugehörigen Textstellen des Interviews bildeten dementsprechend das Textmaterial der Auswertung, wobei selbstverständlich auch kategoriebezogene Aussagen in anderen Interviewteilen berücksichtigt wurden.

Die Entwicklung des Kategoriensystems

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht das Kategoriensystem, denn Berelson (1952, S. 147; zitiert nach Kuckartz 2016, S. 29) postuliert: „Content analysis stands or falls by its categories (...) since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories.“ Demnach steht und fällt eine Inhaltsanalyse mit dem Kategoriensystem und dieses ist somit bedeutsam und elementar für den Auswertungsprozess.

Schreier (2014, S. 3 f.) versteht die qualitative Inhaltsanalyse als ein Verfahren ausgewählter Textdeutungen und führt dazu aus: „Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden.“ In dieser Definition spiegelt sich für Schreier als Definitionsmerkmal die Kategorienorientierung des Verfahrens wider und ordnet darüber hinaus das Kategoriensystem als „Herzstück“ der qualitativen Inhaltsanalyse ein.

Auch Mayring (2015) beschreibt die Definition der Kategorien als *zentralen Schritt der Inhaltsanalyse, als sensiblen Prozess, als eine Kunst* und Kuckartz (2016) schließt sich dieser Aussage an und hebt hervor, dass eine Kategorie das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten darstellt und Kategorien bilden ein elementarer Prozess der Kategorisierung ist.

Mayring (2015) stellt zwei Vorgehensweisen der Definition der Kategorien dar:

- Eine *deduktive Kategoriendefinition*⁹³ wird durch theoretische Überlegungen bestimmt. Auf der Grundlage von beispielsweise Voruntersuchungen oder aus Theoriekonzepten werden die Kategorien auf das Material hin entwickelt.
- Eine *induktive Kategoriendefinition* leitet die Kategorien direkt aus dem Material ab, ohne sich vorab beispielsweise auf Theoriekonzepte zu beziehen. Dieser Prozess wird von Mayring als zentral beschrieben.

Bezugnehmend auf die oben dargelegten Ausführungen wird nun am Beispiel der Forschungsfrage 1 die Zuordnung der Interviewfragen und daraus resultierend die deduktive Kategorienbildung mit entsprechender Paraphrasierung dargestellt.

Die Forschungsfrage 1 lautete: „*Wie schätzen die Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften selbst ihre Handlungskompetenz im Zusammenhang mit der Planung und Gestaltung von ausgewählten Lernumgebungen für hochbegabte Grundschulkinder ein?*“ Tabelle 15 veranschaulicht die Zuordnung der Interviewfragen zur Forschungsfrage 1 mit deduktiver Kategorienbildung/Paraphrasierung.

⁹³ Kuckartz (2016) spricht diesbezüglich von einer *A-priori-Kategorienbildung*.

Tabelle 15: Zuordnung der Interviewfragen zur Forschungsfrage 1 mit deduktiver Kategorienbildung/Paraphrasierung (eigene Darstellung)

FF1.2.*⁹⁴	Verbesserungswürdigkeit
	Bei der Befragung hat die überwiegende Mehrheit der AG-Leitenden angegeben, dass sie Teilbereiche ihrer Fördertätigkeit als verbesserungswürdig einschätzen. Inwieweit sehen Sie das auch so?
FF1.2a.*	Optimierungsmöglichkeiten
	Welche Teilbereiche würden Sie denn aus Ihrer Sicht gerne optimieren?
FF1.2b.*	Interessen der Kinder
	Wie sieht das für das Erkennen und Einbinden von Interessen der Kinder aus?
FF1.2c.*	Förderwirksamkeit
	Wie finden Sie heraus, wie wirksam Ihre Förderung für die Kinder war bzw. ist?
FF1.6.*	Was gelingt? Was gelingt nicht?
	Die Handlungskompetenz von AG-Leitenden zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback geben (Kärtchen Feedback hinlegen), Leistung einfordern (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), Forschen und Entdecken ermöglichen (Kärtchen Forschen und entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen). Welche dieser Bereiche gelingen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!
FF1.11.*	Wahrnehmen von Frustrationen
	Ein weiteres Ergebnis der Befragung ist, dass ein Teil der Lehrkräfte bei den Kindern die Bewältigung von selbstverständlich auftretenden Frustrationen selten oder nicht beobachten kann. Wie erleben Sie das, welche Situationen fallen Ihnen dazu ein?
FF1.12.*	Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen
	Inwieweit sehen Sie Möglichkeiten, die Kinder bei der Bewältigung der Frustrationen zu unterstützen?
FF1.15.*	Fortbildungsbedarf
	Die Befragung hat ergeben, dass sich ein Großteil der Lehrkräfte ein Fortbildungsangebot hinsichtlich der Planung und Gestaltung von Unterricht für hochbegabte Kinder wünschen. In welchen Bereichen halten Sie Fortbildungsangebote für erforderlich?

Die Kategoriendefinitionen mussten präzise formuliert werden, sodass sich die Kategorien nicht überschneiden und sich trennscharf voneinander abheben. Orientierung bot bei diesen Entscheidungsprozessen die Forschungsfrage (Kuckartz 2016).

⁹⁴ FF1 = Forschungsfrage 1; FF1.2 = Interviewfrage 2; *= Befragte*r

Im Analyseprozess wurde die anfängliche Listenarbeit bald durch die computergestützte Auswertung mit der Software MAXQDA ersetzt. Die Fließtexte der neun Interviews sowie die deduktiv erstellten Hauptkategorien (Codes) wurden eingelesen und die Interviewteilnehmenden mit einem Code versehen:

FF1.2.5A= Forschungsfrage 1; **2** = Interviewfrage 2; **5** = Interview 5; **A** = Befragte*r A

Die inhaltliche Analyse des transkribierten Textmaterials

Die Auswertung der transkribierten Texte mittels der aus dem Leitfaden generierten deduktiven Kategorien erlaubte eine erste grobe Zuordnung von Text und Paraphrase. Dabei wurden nicht alle Interviewprotokolle in ihrer Gesamtheit ausgewertet, sondern nur die Aussagen zu den Interviewfragen, die der Forschungsfrage zugeordnet, paraphrasiert und kategorisiert waren.

Die deduktiv gewonnenen Kategorien stellten theoriegeleitet das *Grundgerüst* erster Kodierungen des den Forschungsfragen zugeordneten Materials dar. Dieser qualitative Analyseschritt hatte demzufolge zum Ziel, deduktiv gewonnene Kategorien methodisch abgesichert Textstellen zuzuordnen.

Am Beispiel der deduktiv generierten Hauptkategorie *Interessen der Kinder*⁹⁵ wird nun exemplarisch die Entwicklung des Kategoriensystems dargestellt.

Der Hauptkategorie *Interessen der Kinder* (FF1.2b.*) wurden beispielsweise die in Tabelle 16 aufgeführten Textstellen zugeordnet.

Nach diesen ersten groben Bearbeitungen wurde das Datenmaterial mittels induktiver Kategorienbildung spezifiziert und verfeinert kodiert. Auf der Grundlage der direkt aus dem Interviewleitfaden generierten Hauptkategorien wurden die entsprechenden Textstel-

Tabelle 16: Beispiele der ersten Zuordnung von Textstellen zur Hauptkategorie ‚Interessen der Kinder‘ (FF1) (eigene Darstellung)

Interview-Code	Codings
FF1.2b.5B	„(...) über Plakate, "Schreib doch mal auf, was weißt du schon darüber, was möchtest du noch wissen", über solche Sachen haben wir versucht, die Kinder zu animieren, dass sie diese Interessen dann äußern(...).“
FF1.2b.7A	„Also bei mir ist es kein Problem, einfach von der Arbeitsstellung her. Also ich mache kreatives Arbeiten mit dem iPad, ich habe das so offen formuliert, dass ich eigentlich total auf die Kinder eingehen konnte(...).“
FF1.2b.8C	„(...)beziehungsweise auch auf ihre Interessen einzugehen und das ist für mich ein Leitbild oder so meines Arbeitens überhaupt mit Hochbegabten(...)
FF1.2b.9A	„(...) gefragt, was sie denn jetzt genau zu dem übergeordneten Themenbereich interessiert, was sie denn da für Forscherfragen haben, was sie denn jetzt gerne erforschen würden, welchen Themenbereich sie genauer auf die Spur gehen wollen“

⁹⁵ Siehe Tabelle 15.

len aller neun transkribierten Gruppeninterviews mehrmals durchgearbeitet. Dabei wurden erste Eindrücke gewonnen, wichtige Textstellen markiert und Memos geschrieben.

Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung

Im Rahmen einer Zusammenfassung der bisherigen Kodierungen wurden in einem weiteren Schritt die Aussagen der Begabungsfördernden in den Hauptkategorien aufgelistet und reduzierend nochmals paraphrasiert. Zudem wurde den Kodierungen die Kategorie der Handlungskompetenz mit ihren entsprechenden Items zugeordnet.

Die Codierungen der Hauptkategorie *Interessen der Kinder* wurden beispielsweise wie in Tabelle 17 gezeigt zusammengefasst und paraphrasiert.

Die Zusammenfassung ermöglichte eine Materialreduzierung, die sich auf wesentliche inhaltstragende Textstellen konzentriert. Die Kodierungen wurden in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben. Diese Paraphrasierungen wurden gebündelt, aus dem Material heraus wurde das deduktiv entwickelte Kategoriensystem modifiziert und mit induktiv gebildeten Subkategorien ergänzt und somit die Analyse präzisiert und weiterentwickelt. Neben der Bündelung von Paraphrasen mit gleichen oder ähnlichen Aussagen, bestand die Möglichkeit, das Material mittels Selektion, d.h. der Übernahme von Paraphrasen, die weiterhin als zentrale Aussage erachtet werden, oder mittels Konstruktion bzw. Integration, in der Paraphrasen mit gleichen oder verschiedenen Aussagen zusammengefasst werden, zu reduzieren. In der vorliegenden Arbeit wurde das Material überwiegend mit Bündelungen zusammengefasst, reduziert und verdichtet (Mayring 2015, S. 69 f.; Lamnek & Krell 2016, S. 488 f.).

Die Hauptkategorie *Interessen der Kinder* wurde zum Beispiel mit drei Subkategorien *Erkennen der Interessen der Kinder* (15 Codings), *Einbinden der Interessen der Kinder* (29 Codings) sowie *Rahmenbedingungen* (3 Codings) nochmals präziser analysiert, und die Aussagen der Begabungsfördernden wurden in der Kernaussage zusammengefasst. Dabei wurden die drei Subkategorien aus der Bündelung beispielsweise der Paraphrasen nah am Material entwickelt (s. Tab. 18).

Insgesamt ergaben sich so verschiedene Paraphrasensammlungen der jeweiligen Hauptkategorien der Forschungsfragen, aus denen induktiv Subkategorien entwickelt wurden. Mayring (2015, S. 85) schreibt dazu: „Eine induktive Kategoriendefinition (...) leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen.“

Nach Schreier (2014) ist die Kategorienorientierung ein *zentrales Definitionsmerkmal* der qualitativen Inhaltsanalyse. Das Vorgehen bei der Fundierung des Kategoriensystems wird unter den Vertreter*innen der qualitativen Inhaltsanalyse allerdings kontrovers diskutiert (ebd.). Während Mayring (2015) beispielsweise die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung der Strukturierungsdimensionen betont, lassen Kuckartz (2012) und Schreier (2014) dagegen offen, in welchem Maße Kategorien theoriegeleitet oder induktiv

Tabelle 17: Auszug von Kodierungen der Hauptkategorie ‚Interessen der Kinder‘ (FF1) mit thematisch ähnlichen Paraphrasierungen (eigene Darstellung)

Interview-Code	Kodierung	Paraphrase	Handlungskompetenz Kategorie ⁹⁶ , Item	
FF1.2b.8	...dass ich die Interessen der Kinder erkenne und dann im Folgenden einbeziehe.	Erkennen und Einbeziehen von Interessen	E	E4
FF1.2b.1	...immer die Interessen der Kinder miteinbeziehen... Vorerfahrungen von den Kindern... auf was die Lust haben... die ersten zehn Minuten so ein kleines Feedback und „Was erwartet ihr? Was wünscht ihr euch noch?“	Einbezug der Interessen und Vorerfahrungen; Berücksichtigung der Wünsche der Kinder	E P M	E4, E1 P4 M8
FF1.2b.4	„...wir haben in der Schule das und das gemacht, können wir das nicht mitbringen und das den anderen Kindern zeigen?“	Einbinden von aktuellen Erfahrungen/Vorerfahrungen der Kinder	P E	P4 E1 E4
FF1.2b.6	...Vorerfahrungen...erproben... Themenkomplex... es gab Anregungen, aber sie haben die Möglichkeit gehabt, sich frei zu entfalten und da zurückzugreifen auf die Idee, was sie vorher schon aufgenommen hatten.	Einbinden von Vorerfahrungen; Angebot eines Themenkomplexes/Rahmens	E M	E4 M1-3

am Material entwickelt werden. Voraussetzung ist für Kuckartz und Schreier jedoch, dass ein Teil der Kategorien aus dem Material stammt und somit die Passung des Kategoriensystems sicherstellt. Grundsätzlich sind dabei unterschiedliche Kombinationen eines gemischt deduktiv-induktiven Vorgehens möglich: Häufig werden die Hauptkategorien theoriegeleitet, die Subkategorien dagegen am Material, wie auch in der vorliegenden Arbeit, entwickelt (Schreier 2014; Mayring 2015).

⁹⁶ P = Persönlichkeitskompetenz; P4 = eigenes Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes
E = emotionale Kompetenz; E1 = Fähigkeit, dem Kind wertschätzend zu begegnen; E4 = Fähigkeit, die Interessen des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen
M = Methodenkompetenz; M1 = Wissen über unterschiedliche Methoden; M2 = Wissen über die Wirksamkeit der Methode; M3 = Wissen über Lernwege und Bedürfnisse der hochbegabten Kinder; M8 = Wissen über Feedbackmöglichkeiten

Tabelle 18: Auszug von Paraphrasierungen der Kodierungen der Hauptkategorie ‚Interessen der Kinder‘ (FF1), die in der jeweiligen Subkategorie zusammengefasst wurden (eigene Darstellung)

Interview-Code	Paraphrasen	Subkategorie
FF1.2b.9	detaillierte Interessensabfrage; Interessensabfrage (Plakate)	Erkennen der Interessen
FF1.2b.8	Abfrage der Interessen; Erkennen und Einbeziehen von Interessen	
FF1.2b.7	Interessensabfrage; Aufnahme der Interessen	
FF1.2b.3	Wahrnehmung der Interessen	
FF1.2b.7	Einbindung eigener Interessen	Einbinden der Interessen
FF1.2b.6	Berücksichtigen der Interessen; Einbinden von Vorerfahrungen; Berücksichtigung und Einbinden der Interessen (und Fähigkeiten)	
FF1.2b.4	Brainstorming, Ideenfinden; Einbinden von aktuellen Erfahrungen/Vorerfahrungen der Kinder	
FF1.2b.3	mangelndes Interesse (Kurszuteilung)	Rahmenbedingungen
FF1.2b.2	Begeisterung wecken, mangelndes Interesse	
FF1.2b.8	Abhängigkeit der AG-Wahl von Terminlage der Familien	

Demzufolge stellt sich das entwickelte Kategoriensystem bezogen auf die erste Forschungsfrage (FF1) der Untersuchung modifiziert und zusammengefasst wie in Tabelle 19 gezeigt dar.

Die kontinuierliche Anpassung der Kategorien am Material begleitete den gesamten Auswertungsprozess und generierte zu den Hauptkategorien mittels Zusammenfassung und Verdichtung (wie beispielhaft in der obigen Tabelle dargestellt) entsprechende Subkategorien. Entsprechend gab es eine wiederholte Durchsicht und Anpassung der bereits durchgeführten Kodierungen. Diese Mischform der Kategorienbildung schöpfte das Datenmaterial hinreichend aus und unterstützte die Weiterentwicklung der Kategorienbildung (Mayring 2015; Kuckartz 2016; Schreier 2014).

Tabelle 19: Kategoriensystem mit Haupt-, Sub- und Subsubkategorien (FF1) (eigene Darstellung) **blau:** Hauptkategorie; **grün:** Subkategorie; **braun:** Subsubkategorie; schwarz: Anzahl der Codings

FF1.2.* Verbesserungswürdigkeit/ FF1.2a.* Optimierungsmöglichkeiten	61
Rahmenbedingungen	15 insgesamt, davon
Organisation	8
Ausstattung	3
Räumlichkeiten	2
Wahl und Zuteilung der AG	2
grundsätzliche Verbesserungswürdigkeit/Optimierungsbedarf	12 insgesamt
Kompetenzbereiche	13 insgesamt, davon
Methodenkompetenz	10
Fachkompetenz	2
Unterstützungsbedarf	11 insgesamt, davon
Planung und Gestaltung des Förderangebots	3
Feedback	3
Kooperationen	2
Fortbildung und Weiterentwicklung	10 insgesamt, davon
fachlicher Austausch	6
Hospitationen	2
FF1.2b.* Interessen der Kinder	47
Erkennen der Interessen	15
Einbinden der Interessen	29
Rahmenbedingungen	3
FF1.2c.* Förderwirksamkeit	63
Emotionen	10
Ergebnisse	17
Feedback	14
Interesse über die AG hinaus	10
Beobachtungen	12
FF1.6.* Was gelingt? Was gelingt nicht?	137
Störungen	37 insgesamt, davon
Umgang mit Störungen gelingt gut	23
Umgang mit Störungen gelingt weniger gut	6
Modifikationen	8
Feedback	23 insgesamt, davon
Umgang mit Feedback gelingt gut	8
Umgang mit Feedback gelingt weniger gut	12
Modifikationen	3

Leistung einfordern Leistung einfordern gelingt gut Leistung einfordern gelingt weniger gut Verständnis von Leistung Modifikationen	26 insgesamt, davon 8 1 11 6
Beziehungsgestaltung Beziehungsgestaltung gelingt gut Beziehungsgestaltung gelingt weniger gut Modifikationen	18 insgesamt, davon 13 1 4
Forschen und Entdecken Forschen und Entdecken gelingt gut Forschen und Entdecken gelingt weniger gut Modifikationen	11 insgesamt, davon 6 3 2
Teamfähigkeit Teamfähigkeit gelingt gut Teamfähigkeit gelingt weniger gut Modifikationen	22 insgesamt, davon 8 4 10
FF1.11.* Wahrnehmen von Frustrationsbewältigung der Kinder	25
Frustrationsbewältigung gelingt Frustrationsbewältigung gelingt weniger Rahmenbedingungen Modifikationen	6 16 1 2
FF1.12.* Unterstützung bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder	44
positive Verstärkung Wiedereinbinden in das Fördergeschehen Gespräche und Reflexionen Vermittlungshilfen Modifikationen	8 4 14 16 2
FF1.15.* Fortbildungsbedarf	42
Fachkompetenz Foren Anregungen für die Praxis Modifikationen	10 20 insgesamt, davon 6 6

Die InterCoder-Übereinstimmung

Die Übereinstimmung von Kodierenden bei der Anwendung eines Kategoriensystems stellt ein Gütekriterium für die qualitative Inhaltsanalyse dar und wird als ein zentrales Qualitätsmerkmal angesehen (Kuckartz 2016; Mayring 2015; Schreier 2014). Für Rädiker und Kuckartz (2019, S. 287) stehen diesbezüglich folgende Fragestellungen im Fokus: „Kommt eine andere Person zu den gleichen Ergebnissen? Sieht sie in einer Interviewpassage die gleichen Themen angesprochen? Inwieweit stimmen wir in unserem Verständnis der Kategorien überein?“

Auf der Grundlage dieser Fragestellungen wird in der Forschung ein häufig praktiziertes Verfahren in Form von konsensuellem Kodieren angewendet: Texte werden unabhängig voneinander mit dem gleichen Kodierleitfaden kodiert und anschließend verglichen (Hopf & Schmidt 1993, S. 61 f.; zit. nach Kuckartz 2016, S. 211). Differenzen werden miteinander diskutiert sowie Konsequenzen, die sich daraus für das Kategoriensystem sowie den Kodierleitfaden ergeben, festgehalten. Darüber hinaus wird die prozentuale Übereinstimmung berechnet und dokumentiert. Um die Kodierübereinstimmung zu verifizieren, besteht die Möglichkeit, den im Falle der qualitativen Forschung kontrovers diskutierten Kappa-Koeffizienten zu berechnen (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 299 ff.). In diesem Zusammenhang weist Kuckartz (2016) auf das Problem der *Zufallsbereinigung* beim qualitativen Kodieren sowie auf die fehlenden, im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse vorab festgelegten, *Kodiereinheiten* der quantitativen Inhaltsanalyse hin, die Berechnungsgrundlage von Kappa sind.

Nachfolgend wird der Prozess des (Pre-)Intercodings in der vorliegenden Arbeit nachgezeichnet und die damit verbundenen Ergebnisse werden dargestellt.

Das Pre-Intercoding

Schulung und Codierung

Als Einführung und als *Bedienungsanleitung* der InterCoder-Schulung diene das Manual, das grundlegende Informationen über die Studie zusammenfasst, die Adaption des Kompetenzmodells von Hülshoff an die Anforderungen der Förderung von hochbegabten Grundschulkindern darstellt und die Datenerhebungsinstrumente vorstellt. Ausgehend von der Forschungsfrage 1 werden dort beispielhaft das Kategoriensystem und der Kodierleitfaden in Auszügen abgebildet. Das Vorgehen beim Pre-Intercoding schließt das Manual ab.

Um das Manual und den Kodierleitfaden erstmals zu erproben, wurde ein Pre-Inter-coding innerhalb eines Forschungsseminars⁹⁷ durchgeführt. Anhand des Manuals und des Kodierleitfadens wurden die Seminarteilnehmenden geschult und es wurden vorsegmentierte Abschnitte aus den Interviews (ca. 20 % des gesamten Materials) von den am Seminar teilnehmenden Personen kodiert.

Auswertung und Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse zeigten eine durchschnittliche Übereinstimmung von 67 Prozent in den Hauptkategorien sowie von 46 Prozent in den Subkategorien. Diese Werte erforderten eine Optimierung und Überarbeitung des Manuals, des Kategoriensystems und des Kodier-Leitfadens (s. Tab. 20).

Zunächst wurden die Hauptkategorien „Verbesserungswürdigkeit“ und „Optimierungsbedarf“ zu einer Hauptkategorie zusammengefasst, da sie viele Überschneidungen und gleiche Subkategorien aufwiesen. Des Weiteren erforderte die Auswertung des Pre-Intercodings Korrekturen des Kategoriensystems sowie eine Überarbeitung des Kodierleitfadens. Da die Ergebnisse im Bereich der Subkategorien nicht zufriedenstellend waren (durchschnittlich 46 %, Tabelle 20), wurde der Kodierleitfaden übersichtlicher gegliedert und die Subkategorien wurden präziser beschrieben und modifiziert⁹⁸ (s. Tab. 21).

Aufgrund dieser Befunde wurde das Manual des Pre-Intercodings zur Forschungsfrage 1 (FF1) entsprechend ergänzt und es wurde zugunsten einer klaren Gliederung auf die inhaltlichen Erläuterungen der Subkategorien verzichtet (s. Tab. 22).

⁹⁷ Teilnehmende des Forschungsseminars der Pädagogischen Hochschule Heidelberg waren Professor*innen, Doktorand*innen und Master-Studierende.

⁹⁸ Hier wird auf das Manual des Pre-Intercodings zur Forschungsfrage1 (FF1) der vorliegenden Arbeit verwiesen.

Tabelle 20: Auswertung des Pre-Intercodings im Forschungsseminar (8 Teilnehmer*innen)
(eigene Darstellung)

Kategorie	C	Co 2	Co 3	Co 4	Co 5	Co 6	Co 7	Co 8	Subkategorie	C	Co 2	Co 3	Co 4	Co 5	Co 6	Co 7	Co 8
Verbesserungswürdigkeit	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 -	1 -	Grundsätzlich FOBI/ Weiterbildung	1 1	1 1	1 1	1 -	1 -	1 -	1 -	1 -
Optimierungsmöglichkeiten	1 1 1	1 1 1	1 - -	1 - -	1 1 1	1 1 -	1 1 1	1 1 1	Unterstützungsbedarf FOBI/Austausch	1 1 1	1 1 1	1 - -	1 - -	1 1 1	1 - -	1 1 -	1 1 1
Interesse der Kinder erkennen und einbinden	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 1	1 -	1 1	Gestalten/Planen Brainstorming	1 1	1 -	1 -	1 -	1 -	1 -	1 -	1 -
Erkennen der Förderwirksamkeit	1 1 1 1	- 1 1 1	1 1 1 1	1 1 - 1	1 1 1 1	1 1 - 1	1 1 1 1	1 1 1 1	Feedback Emotionen Ergebnisse Feedback Ergebnisse	1 1 1 1 1	1 1 1 1 -	1 1 1 1 1	1 1 - 1 1	1 1 1 1 1	1 1 - - 1	1 - 1 1 1	1 - 1 1 1 1
Unterstützung bei der Bewältigung von Frustrationen	1 1 1	1 - 1	1 1 -	1 - 1	1 1 1	1 - 1	1 - -	1 1 -	Gespräche/Reflexionen Wieder einbinden Vermittlung/Modifikationen	1 1 1	1 - 1	1 1 -	1 - 1	1 1 1	1 - 1	1 - -	1 1 -
Fortbildungsbedarf	1 1 1	- - -	- - -	1 - 1	1 1 1	1 1 1	1 - 1	1 - -	Foren Fachkompetenz Fachkompetenz	1 1 1	1 - -	1 - -	1 - 1	1 1 1	1 1 1	1 - 1	1 1 -
Codings	18	12	11	10	18	14	10	10		18	10	8	5	14	10	9	10
Prozentualer Anteil	100 %	66	61	55	100	77	55	55		100 %	55	44	28	77	55	50	55
durchschnittlich	67 %									46 %							

Tabelle 21: Auszug des Kodierleitfadens des Intercodings (eigene Darstellung)

FF1	Hauptkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Subkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele	Interview frage
2	Verbesserungswürdigkeit/ Optimisierungsmöglichkeiten	Alle Äußerungen, in denen die Befragten ausdrücken, dass und ggf. was sie selber als verbesserungswürdig im Rahmen ihrer eigenen Begabungsförderung ansehen.	grundsätzliche Verbesserungswürdigkeit	Alle Äußerungen, die zum Ausdruck bringen, was sie selbst grundsätzlich als verbesserungswürdig im Rahmen ihrer eigenen Begabungsförderung ansehen.	„Besser geht immer, oder?“	FF1.2.2
			Bereitschaft zur Fortbildung und Weiterentwicklung sowie Bedarf an Austausch	Alle Äußerungen, die die Bereitschaft zur Fortbildung und Weiterentwicklung beinhalten sowie den Bedarf an Fortbildungen, Wissensvermittlung, Vorträgen, Foren, Informationsaustausch, Literatur ansprechen.	„Ich bin ja auch immer wieder bereit, mich fortzubilden und bin immer wieder dabei, mich weiterzuentwickeln.“	FF1.2.1
			Unterstützungsbedarf	Alle Äußerungen, die Unterstützungsbedarf signalisieren.	„Hm, also da hätte ich gern so ein bisschen Hilfe oder einfach ein paar Vorschläge.“	FF1.2.3
			Kompetenzbereiche	Alle Äußerungen bezüglich der Methodenkompetenz und Fachkompetenz.	„...dass ich die Kinder eben dazu bringen möchte, dass sie selbstständig arbeiten oder Teamarbeit machen...“	FF1.2a.3
			Rahmenbedingungen	Alle Äußerungen bezüglich Organisation, Räumlichkeiten, Material, Informationswege und Formalien, die die Arbeit der Befragten beeinflussen.	z.B. AG-Wahl „...Kriterien, die die Eltern (...) dazu führt, ihr Kind in diesem Kurs anzumelden, das könnte man verbessern.“	FF1.2.2
2b	Interessen der Kinder	Alle Äußerungen, in denen die Befragten die Wahrnehmung, die Kenntnis und die Methodik des Erkennens und des Einbindens der Interessen der Kinder in ihrer Fördermaßnahme beschreiben.	Interessen erkennen	Alle Äußerungen, die eine Abfrage von Wünschen/Interessen beinhalten. (Gesprächsruunden, Kennlernphasen, Projekttag, Plakate)	„...da mache ich auch vor den Sitzungen so die ersten zehn Minuten so ein kleines Feedback und „Was erwartet ihr? Was wünscht ihr euch noch?““	FF1.2a.1
			Interessen einbinden	Alle Äußerungen, die die Vorerfahrungen der Kinder, den „Forschergeist“, Wahlangebote thematisieren.	„...haben wir sie ja gefragt... was sie denn da für Forscherfragen haben, was sie denn jetzt gerne erforschen würden...“	FF1.2b.9
			Rahmenbedingungen	Alle Äußerungen zur Zuteilung der Kinder in die AG'n (von Akademieseite).	„Manche werden auch zugeteilt, die vielleicht nicht in die Kurse hineinwollen.“	FF1.2b.3

Tabelle 22: Auszug aus der Darstellung des Kategoriensystems im Manual des Intercodings (eigene Darstellung)

Hauptkategorien		Subkategorien
Verbesserungswürdigkeit/ Optimierungsmöglichkeiten		grundsätzliche Bereitschaft zur Verbesserung Fort- und Weiterbildung Kompetenzbereiche Unterstützungsbedarf Rahmenbedingungen
Interessen der Kinder		Interesse der Kinder erkennen Interesse der Kinder einbinden Rahmenbedingungen

Das Intercoding

In der Regel wird die Übereinstimmung von zwei Codierenden (Hauptcodierer*in und Intercoder*in) als ausreichend angesehen (Kuckartz 2016, S. 210 f.). In der vorliegenden Arbeit wurde zur Verifizierung jedoch noch eine weitere Codierende hinzugezogen, so dass insgesamt drei Personen in diesen Prozess involviert waren: ich als Hauptkodiererin, eine Doktorandin als Intercoderin 1 und eine Lehrerin als Intercoderin 2.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen des Pre-Intercodings mit segmentierten Interviewabschnitten wurde entschieden, dass in der Phase des Intercodings die zufällig ausgewählten Interviews frei und ohne Segmentierung kodiert werden sollten, damit die Vorgehensweise so vergleichbar wie möglich zu der Hauptkodierenden ist. Die Auswahl sollte ein möglichst breites Spektrum des Datenmaterials widerspiegeln. Hierfür bot sich unter anderem eine Zufallsauswahl an (Rädiker & Kuckartz 2019). Diese fiel auf die Interviews 1 und 9, die zur Bestimmung der Übereinstimmung frei kodiert wurden. Intercoderin 1 und Intercoderin 2 sowie ich als Hauptkodierende kodierten das Material in unveränderter Form auf der Grundlage des Manuals und des Kodierleitfadens.

Schulung der Teilnehmenden

Nach der Vorstellung des Forschungsprojekts wurde mit den zwei Intercoderinnen das optimierte Manual sowie der überarbeitete Kodierleitfaden anhand von Interviewabschnitten intensiv durchgearbeitet. Die jeweiligen Vorgehensweisen des Kodierens wurden wie folgt abgeglichen:

- Das Datenmaterial soll kategoriengeleitet durchgearbeitet werden.
- Ist in den transkribierten Interviews die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz der Begabungsfördernden zu erkennen, so wird diese Stelle markiert und der zugehörigen Hauptkategorie bzw. Subkategorie zugeordnet.
- Einschübe werden, sofern sie Aussagen einer befragten Person trennen, mitmarkiert.

Den InterCoderinnen standen ausreichend Zeit (4 Wochen) zur Einarbeitung in das Manual und das Kategoriensystem zur Verfügung. Zuvor wurde das Material vorbereitet.

Vorbereitung des zu kodierenden Materials

Um die Auswahl des Materials zu treffen, wurde eine Zufallsziehung von mindestens 20 Prozent des zu kodierenden Materials aus den vorhandenen neun Interviews durchgeführt.

Die Entscheidung, mehr als die normalerweise 10 % des zu kodierenden Materials auszuwählen, wurde aufgrund des freien Kodierens mit dem unveränderten Transkript der Interviews sowie der doppelten InterCoderinnen-Anzahl getroffen. Die gezogenen Interviews 1 und 9 beinhalten 22,22 % des gesamten Materials für den InterCoding-Prozess.

Analyse

Die Interviews wurden unabhängig voneinander und auf Grundlage des gleichen Kodierleitfadens durchgearbeitet. Im Abgleich wurden dort, wo es Differenzen gab, diese diskutiert und, aufgrund des Kodierleitfadens, ausdifferenziert und es wurde ein Konsens gebildet.

Zur Analyse wurde folgende Vorgehensweise ausgewählt: Vor der Diskussion wurden die jeweiligen Versionen von InterCoderin 1 und InterCoderin 2 mit der Version der Hauptkodierenden gesichert und es wurde die Übereinstimmung der gesetzten Codes berechnet. Um die Übereinstimmung zu verifizieren, wurde ergänzend der Kappa-Koeffizient mit einer Überlappung zu 50 % der kodierten Segmente ausgewiesen. Das Vorgehen wurde nach der Diskussion wiederholt.

Auswertung

Da es beim freien Kodieren leicht vorkommen kann, dass inhaltlich unproblematische Differenzen der Segmentgrenzen zu verfälschten Ergebnissen der Übereinstimmung führen, wurde bei der InterCoderinnen-Übereinstimmung von zwei Codierenden auf Segmentebene eine Codeüberlappung von mindestens 50 Prozent eingestellt (Rädiker & Kuckartz 2019). Während eine Codeüberlappung von 100 Prozent bedeutet hätte, dass die Segmente exakt übereinstimmen müssen, um als Übereinstimmung gewertet zu werden (ebd.), wurde in der vorliegenden Arbeit als Übereinstimmung gezählt, wenn beide Kodiererinnen einem Segment den gleichen Code zugeordnet haben, wobei die Position der Segmente mit einer Codeüberlappung von 50 Prozent nicht exakt identisch sein mussten.

Übereinstimmung

Die unabhängig voneinander durchgeführte Kodierung des *Interviews 1* ergab vor dem Abgleich und der Diskussion insgesamt eine prozentuale Übereinstimmung von über 70 %,

wobei beide InterCoderinnen untereinander eine prozentuale Übereinstimmung von über 80 % aufwiesen. Nach dem Abgleich und einer intensiven Diskussion der Kodierungen des Interview 1 konnte eine prozentuale Übereinstimmung aller Kodierenden von über 90 % erreicht werden.

Die unabhängig voneinander durchgeführte Kodierung des *Interviews 9* ergab vor dem Abgleich und der Diskussion insgesamt eine prozentuale Übereinstimmung von annähernd 80 %, wobei die Hauptkodiererin und die InterCoderin 2 eine etwas geringere prozentuale Übereinstimmung Mitte der 70 % aufwiesen. Die Übereinstimmung nach dem Abgleich und der Diskussion der Kodierungen des Interviews 9 wies eine prozentuale Übereinstimmung von über 98 % sowie 100 % auf.

Ergänzend zur Übereinstimmungsprüfung wurde der zufallskorrigierende *Koeffizient Kappa* mit dem Programm MAXQDA generiert. Bewertungen des Kappa-Koeffizienten von 0,6 bis 0,8 gelten als gut, ab 0,8 als sehr gut (Kuckartz 2016, S. 210). Die Werte lagen im vorliegenden InterCoding zwischen 0,7 und teilweise über 0,8.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch die durchgeführte InterCoderinnen-Übereinstimmung die in diesem Zusammenhang im Fokus stehenden Fragestellungen von Rädiker und Kuckartz (2019): „Kommt eine andere Person zu den gleichen Ergebnissen? Sieht sie in einer Interviewpassage die gleichen Themen angesprochen...? Inwieweit stimmen wir in unserem Verständnis der Kategorien überein?“ im Endergebnis bestätigt wurden. Ebenso haben die im Laufe des InterCoding-Prozesses gewonnenen Korrekturen die vorliegende Arbeit vertieft und optimiert. Die guten und sehr guten Übereinstimmungen der Kodierenden bei der Anwendung des Kategoriensystems stellen ein Gütekriterium der vorliegenden Arbeit dar (Mayring 2015, S. 123 f.).

Teil V

Ergebnisdarstellung

6 Ergebnisdarstellung

6.1 Forschungsmethodischer Verlauf

In Abbildung 54 wird der Weg des forschungsmethodischen Ablaufs dargestellt.

Auf der Grundlage der Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2002, siehe Kapitel 3 und Abbildung 12) wurde eine Online-Befragung ($n = 30$) durchgeführt, die das selbsteingeschätzte Professionswissen, die Haltung sowie die Einstellung zur Hochbegabung der AG-Leiter*innen einer Kinderakademie ermittelte. Die Adaption des Modells von Hülshoff auf die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde ermöglicht eine Fokussierung auf umfängliche Handlungskompetenzen hinsichtlich ihrer Personal-, Emotional-, Methoden- und Fachkompetenz. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden die AG-Leiter*innen mit insgesamt 30 Items zu ihrer Fördertätigkeit mit hochbegabten Kindern befragt. Die statistisch-deskriptive Auswertung der

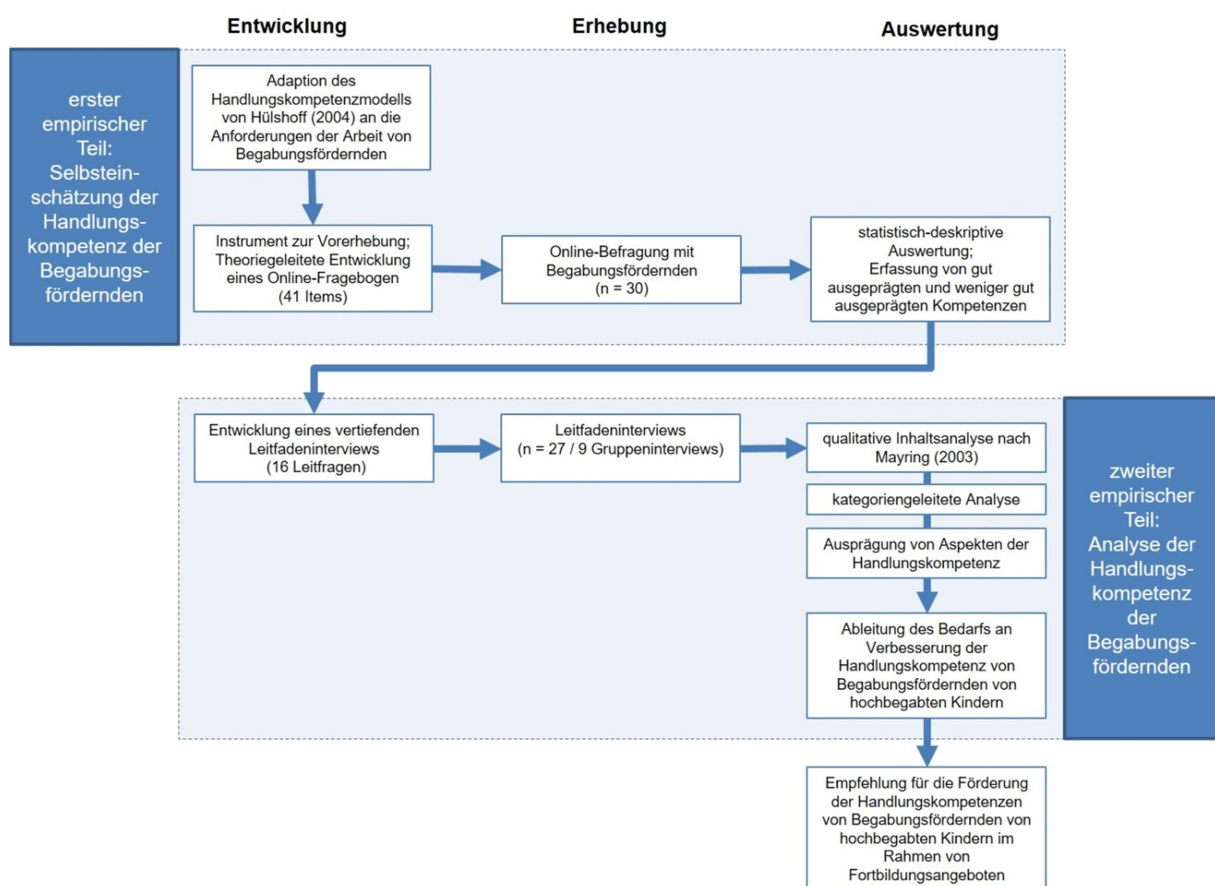


Abbildung 54: Darstellung des Forschungsverlaufs (eigene Darstellung)

Online-Befragung im Sinne von Moser (2003) spiegelt den Wissenstand der Begabungsfördernden wider. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Begabungsfördernden zum Teil über eine starke Ausprägung einzelner Kompetenzbereiche verfügen, in anderen Bereichen jedoch eine geringere Ausprägung ihrer Kompetenz aufweisen. Tendenzen, Auffälligkeiten und offene Fragen aus der Online-Befragung wurden deshalb in Leitthemen gebündelt und dienten als Grundlage für die Entwicklung eines vertiefenden Leitfadeninterviews ($n = 27$, 9 Gruppeninterviews). Hier sollten folgende Fragen geklärt werden:

1. Wo genau und in welchen Teilbereichen sehen die Begabungsfördernden Optimierungsbedarf?
2. Nehmen sie das nachweislich vorhandene Begabungspotenzial der Kinder wahr? Wenn ja, wie?
3. Was verstehen sie unter einem Feedback und über welche Feedbackstrategien verfügen sie?
4. Wie erkennen sie die Interessen der Kinder und wie binden sie diese in das Fördergeschehen ein?

Die Leitfaden-Interviews ($n = 27$) sollten – wie oben beschrieben – tiefere Einblicke in Ausprägungen und Zusammenhänge der bestehenden Fragestellungen geben und offene Fragen auf der Grundlage der vorangegangenen Darstellung der Online-Befragung behandeln. 16 Interviewfragen wurden entwickelt, pilotiert und optimiert und anschließend in neun Gruppeninterviews eingesetzt. Die Interviews wurden per Audio- und Videoaufnahmen dokumentiert und transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (2015).

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse beider Erhebungsinstrumente systematisch, an den Forschungsfragen orientierend, dargestellt. Dazu werden die einzelnen Forschungsfragen vorgestellt (der Online-Befragung und der Gruppeninterviews) und mithilfe der Daten beantwortet.

6.2 Forschungsfrage 1: Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz

Die erste Forschungsfrage (FF1) beschäftigt sich mit der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezüglich ihrer Handlungskompetenz. Sie fokussiert sich auf die Planung und Gestaltung von begabungsfördernden Lernumgebungen für hochbegabte Grundschulkinder. Konkret lautet die forschungsleitende Frage: *Wie schätzen die Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften selbst ihre Handlungskompetenz im Zusammenhang mit der Planung und Gestaltung von ausgewählten Lernumgebungen für hochbegabte Grundschulkinder ein?*

6.2.1 Befunde der Online-Befragung zur Forschungsfrage 1

Die statistisch-deskriptive Auswertung der Online-Befragung hatte zum Ziel, die gut ausgeprägten und weniger gut ausgeprägten Handlungskompetenzen der Begabungsfördernden zu erfassen. Dabei trugen verschiedene Items zur Beantwortung dieser Forschungsfrage bei, wie in Abbildung 55 nachvollziehbar aufgezeigt wird.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht nun zunächst die Kategorie *Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz*. Diesbezüglich wurden die Untersuchungsteilnehmenden in der Online-Befragung gefragt: „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“, wobei ihnen zwei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung gestellt wurden:

- „Ich werde den Anforderungen der Hochbegabtenförderung grundsätzlich gerecht.“ (B2P3⁹⁹);
- „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind.“ (B2P3²).

In den Abbildungen 56 und 57 ist gut zu erkennen, wie die Begabungsfördernden ihre Handlungskompetenz diesbezüglich selbst einschätzten.

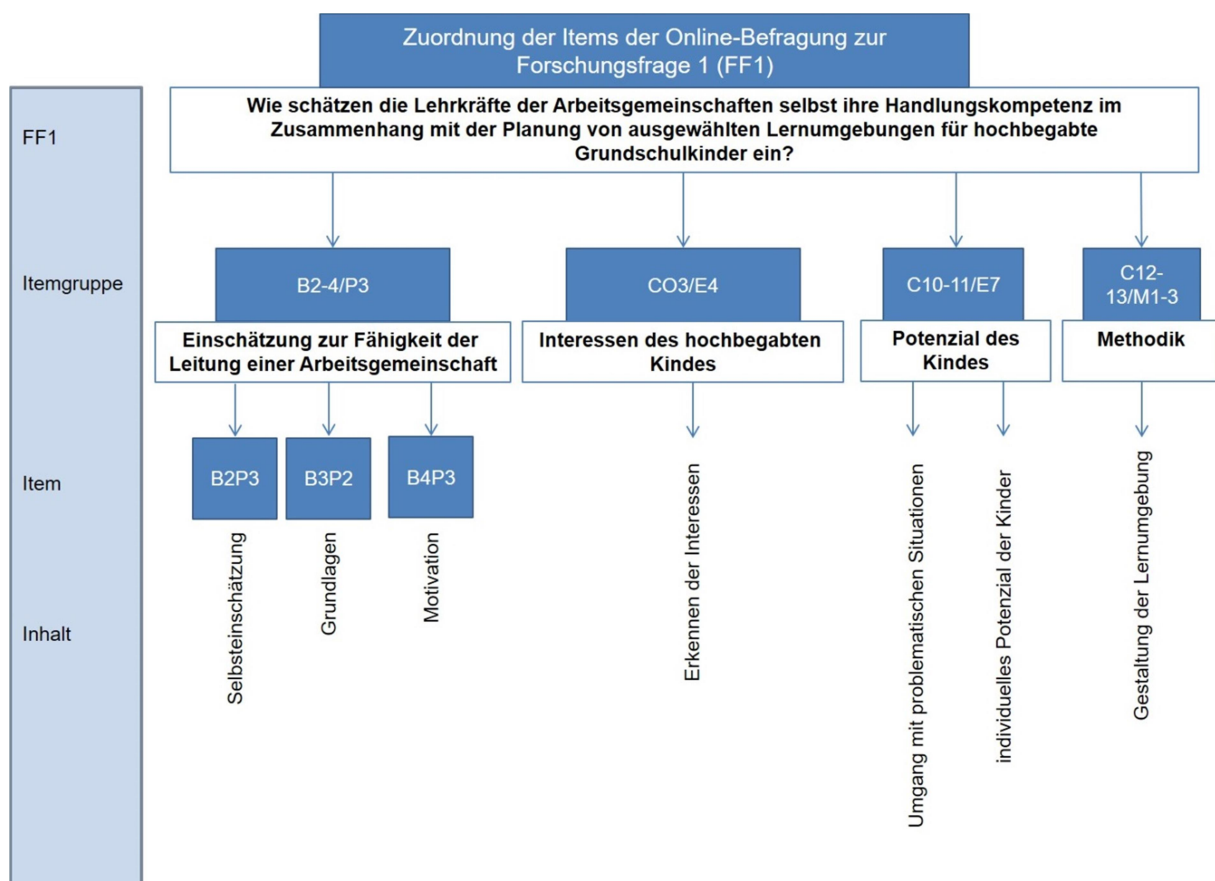


Abbildung 55: Items der Online-Befragung (FF1) (eigene Darstellung)

⁹⁹ B2P3/ B = 1. Hauptteil/2 = Frage 2/P = personelle Kompetenz/3 = 3. Kategorie

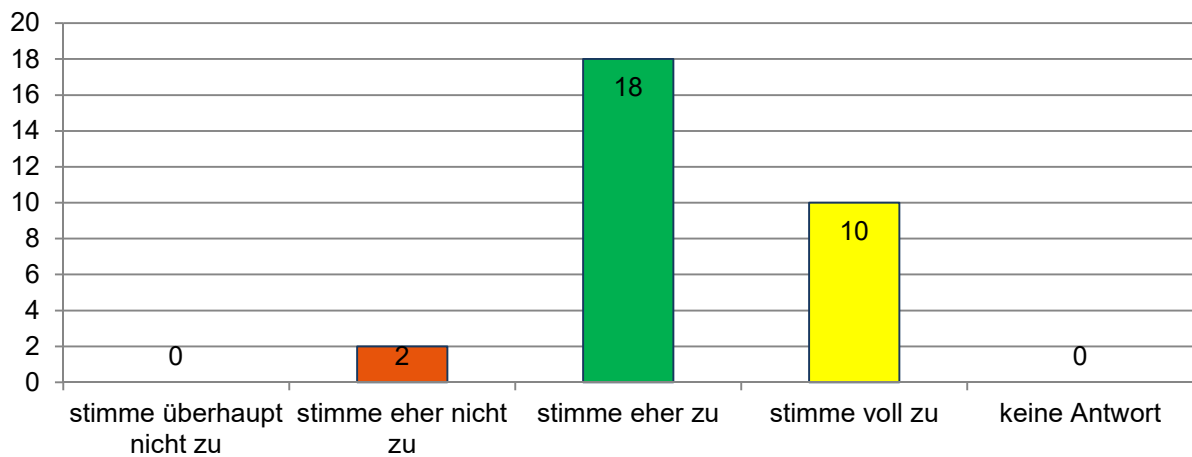


Abbildung 56: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich werde den Anforderungen der Hochbegabtenförderung grundsätzlich gerecht.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

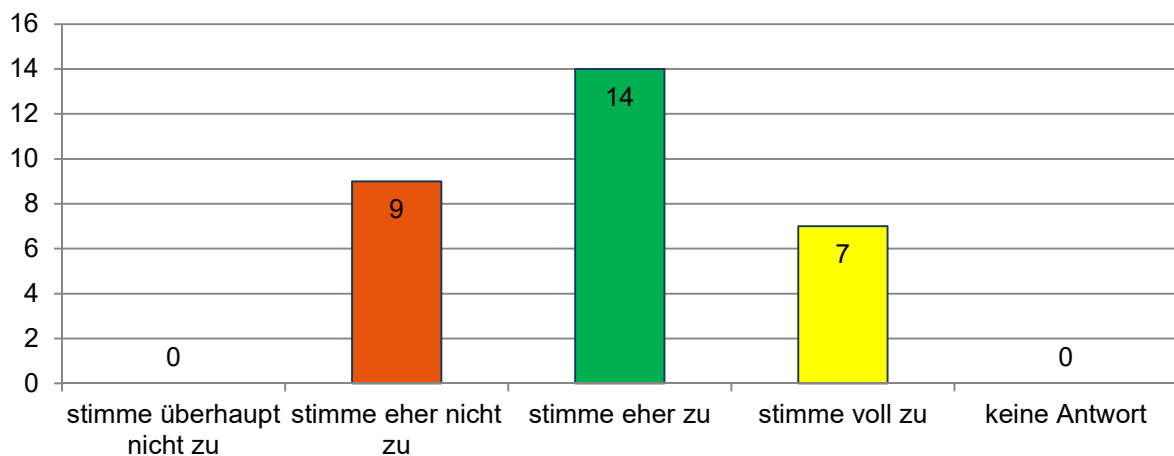


Abbildung 57: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, dass Teilbereiche verbesserungswürdig sind.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre persönliche Fähigkeit ein, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Wie in der Abbildung 56 zu erkennen ist, sehen sich die allermeisten Begabungsfördernden (93 Prozent) in ihrer Handlungskompetenz gut aufgestellt. Ein Drittel der 30 Befragten schätzen ihre Handlungskompetenz so ein, dass sie den Anforderungen der Hochbegabtenförderung voll gerecht werden. 60 Prozent aller Interviewten können der Frage allerdings nicht uneingeschränkt zustimmen. Das heißt, zwei Drittel sind zwar der Meinung, dass sie den Anforderungen der Hochbegabungsförderung zwar grundsätzlich gerecht werden, sehen aber auch punktuell Verbesserungspotenzial (Abbildung 57). Von allen Befragten geben hier 70 Prozent an, dass sie Teilbereiche ihrer Handlungskompetenz als verbesserungswürdig betrachten.

Diese Ergebnisse der Online-Befragung wiesen auf den Bedarf einer genaueren Betrachtung im Leitfadeninterview hin. Unter anderem war zu untersuchen: *Was verstehen die Befragten unter Verbesserungswürdigkeit? Welche Teilbereiche der Handlungskompetenz sehen sie konkret als zu optimieren an? Wo sehen sie Unterstützungsbedarf? Wo sehen sie Änderungsbedarf?*

6.2.2 Die Forschungsfrage 1 im Leitfadeninterview

Um den durch die Online-Erhebung aufgeworfenen Fragestellungen nachgehen zu können, dienten die Leitfadeninterviews der Erfassung von gut ausgeprägten und weniger gut ausgeprägten Handlungskompetenzen der Begabungsfördernden. Wie in Abbildung 58 zu sehen ist, wurde der Forschungsfrage 1 in der qualitativen Untersuchung sehr detailliert mit mehreren Einzelfragen nachgegangen. Im Folgenden wird nacheinander auf diese einzelnen Forschungsfragen eingegangen.

Die *Forschungsfrage 1.2 zur Verbesserungswürdigkeit* wird in den Kapiteln 6.2.3-6.2.5 behandelt:

- die FF1.2a zu den Optimierungsmöglichkeiten im Kapitel 6.2.3,
- die FF1.2b zum Erkennen und Einbinden von Interessen der Kinder im Kapitel 6.2.4 und
- die FF1.2.c zur Förderwirksamkeit im Kapitel 6.2.5.

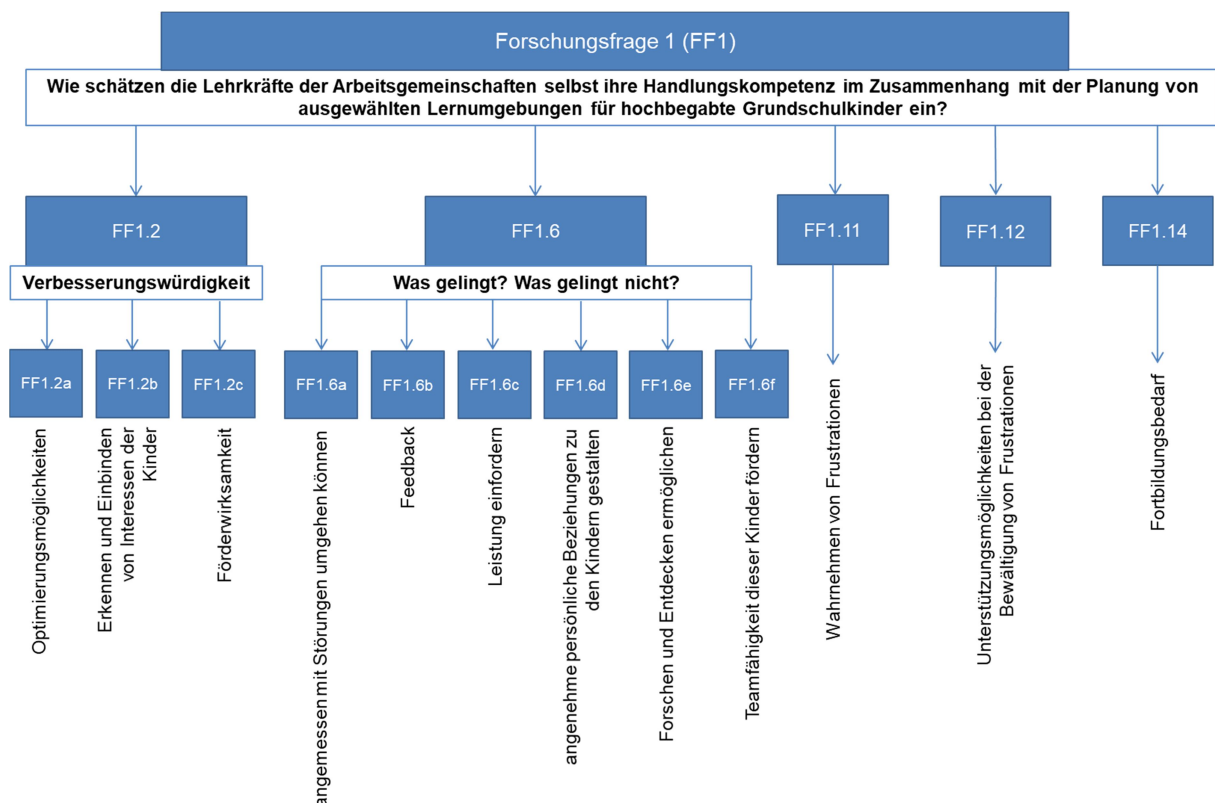


Abbildung 58: Darstellung der Forschungsfrage 1 im Leitfadeninterview (eigene Darstellung)

Die *Forschungsfrage 1.6* danach, *was gut und weniger gut gelingt*, wird in den Kapiteln 6.2.3-6.2.5 behandelt:

- FF1.6a zum angemessenen Umgang mit Störungen im Kapitel 6.2.5,
- FF1.6b zum Feedback im Kapitel 6.2.7,
- FF1.6c zum Leistungsverständnis im Kapitel 6.2.8,
- FF1.6d zur Beziehungsgestaltung im Kapitel 6.2.9,
- FF1.6e zum Forschen und Entdecken im Kapitel 6.2.10,
- FF1.6f zur Teamfähigkeit im Kapitel 6.2.11.

Die Forschungsfrage 1.11 zum Wahrnehmen von Frustrationen wird im Kapitel 6.2.12 behandelt. Die Forschungsfrage 1.12. zu Unterstützungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Frustrationen wird in Kapitel 6.2.13 dargestellt. Die Forschungsfrage 1.14 zum Fortbildungsbedarf wird in Kapitel 6.2.14 abgebildet.

6.2.3 Die Forschungsfrage 1.2a: Optimierungsmöglichkeiten

Um genauer herauszufinden, welcher Optimierungs- oder Verbesserungsbedarf aus der Perspektive der Begabungsfördernden besteht, wurde die Interviewfrage 2a formuliert, die sich direkt auf die Verbesserungswürdigkeit bezieht. Diese lautet:

Bei der [Online-]Befragung hat die überwiegende Mehrheit der AG-Leiter angegeben, dass sie Teilbereiche ihrer Fördertätigkeit als verbesserungswürdig einschätzen. Sehen Sie es tatsächlich auch so, dass Teilbereiche Ihrer Fördertätigkeit verbesserungswürdig sind? Wenn ja, welche Teilbereiche würden Sie aus Ihrer Sicht gerne optimieren?

6.2.3.1 Befunde zur Forschungsfrage 1.2a

Die Auswertung des Interviews mit den 27 Befragten in neun Interviewgruppen ergab 61 Aussagen (Codings) zur Verbesserungswürdigkeit bzw. zum Optimierungsbedarf, die in fünf Kategorien systematisiert werden konnten (s. Abb. 59).

Die Interviewten stellten den Bedarf an *Unterstützung, die zu optimierenden Rahmenbedingungen, die Bereitschaft zur Fort- und Weiterentwicklung, eine grundsätzliche Verbesserungswürdigkeit sowie Optimierungsbedarf bei der Planung und Gestaltung des Förderangebots* dar. Außerdem wurden zu optimierende Kompetenzbereiche beleuchtet, die in den Subkategorien¹⁰⁰ dargestellt werden. Auf die fünf Kategorien wird nun nacheinander eingegangen.

Kategorie 1: grundsätzliche Verbesserungswürdigkeit/Optimierungsbedarf (13 Codings)

Hierzu gehören alle Aussagen, die zum Ausdruck bringen, was die Befragten selbst grundsätzlich im Rahmen ihrer eigenen Begabungsförderung als verbesserungswürdig ansehen. Eine Aussage lautete z.B.: „Als Lehrperson würde ich, glaube ich, immer an-

¹⁰⁰ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien.

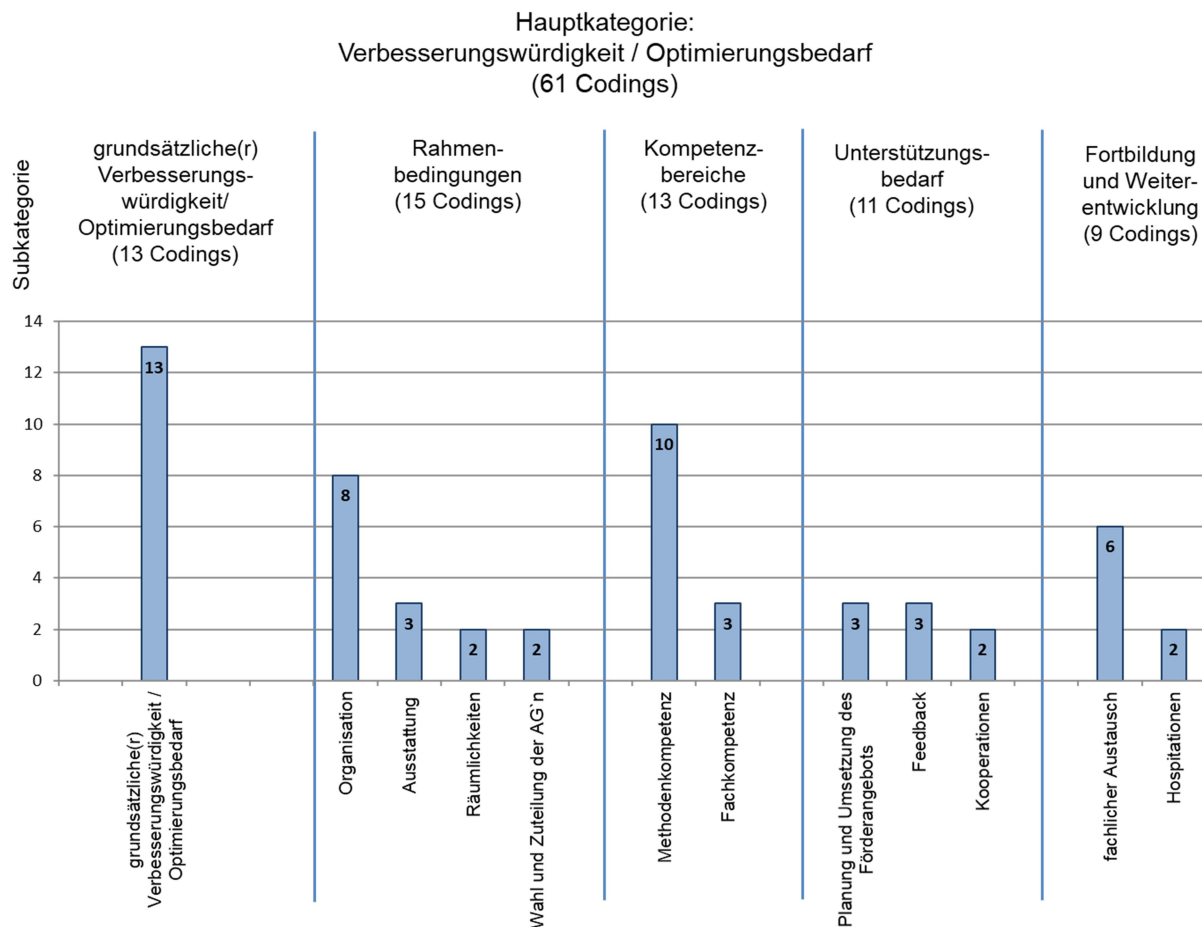


Abbildung 59: Darstellung der Hauptkategorie Verbesserungswürdigkeit/Optimierungsbedarf – Codings zur Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz (eigene Darstellung; n = 27/9)

kreuzen, dass es noch irgendetwas gibt, was ich persönlich verbessern muss“ (FF1.2a/9B)¹⁰¹.

Dreizehn (22 %) der Aussagen beschreiben die grundsätzliche Verbesserungswürdigkeit bzw. den Optimierungsbedarf (siehe Abbildung 59). Ein typisches Beispiel für solche Aussagen ist: „Es sind immer Teilbereiche verbesserungswürdig“ (FF1.2a/5C). Um die Äußerungen zur Verbesserung der Fördertätigkeit zu konkretisieren, wurde im Interview die Frage gestellt, welche Teilbereiche die Begabungsfördernden aus ihrer Sicht gerne optimieren würden.

Kategorie 2: Verbesserung zur Optimierung von Rahmenbedingungen (15 Codings)

Zugeordnet zu dieser Kategorie wurden alle Äußerungen, die die Organisation, die Räumlichkeiten, das Material, Informationswege und/oder Formalien in den Vordergrund stellen und die Arbeit der Begabungsfördernden beeinflussen. Beispielsweise gilt dies für die

¹⁰¹ (FF1.2a/9B) bedeutet: FF1 = Forschungsfrage 1; 2a = Interviewfrage 2a; 9 = Interviewgruppe 9; B = Teilnehmende*r B

Aussage: „(...) dass ich das ganz wichtig finde, wenn wir neue junge Kolleginnen und Kollegen bekommen, dass die eine besondere Vorbildung bekommen, eine Einführung in das Organisatorische“ (FF1.2a/8B).

Insgesamt werden die genannten Subsubkategorien von den Begabungsfördernden als die Fördertätigkeit beeinflussend und als hemmend bezüglich der Gestaltung von Lernumgebungen sowie ihrer Handlungskompetenz eingeordnet. Von 61 Aussagen zum Optimierungsbedarf und zur Verbesserungswürdigkeit betrafen 15 die *Rahmenbedingungen* der Fördereinrichtung (siehe Abbildung 59). Als Schwerpunkt der diesbezüglichen Äußerungen zeichnete sich der *organisatorische Bereich* ab. Beispielsweise geht es um die Ausstattung der Räumlichkeiten, den Wunsch nach einem höheren Zeitkontingent und die *Wahl und Zuteilung der Kinder zu den Arbeitsgemeinschaften*. Diese werden als nicht zufriedenstellend thematisiert.

Kategorie 3: Verbesserung bzw. Optimierung einzelner Kompetenzbereiche (13 Codings)

Betrachtet werden in dieser Kategorie Aussagen, die sich auf die Eignung, die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen der Lehrkräfte beziehen. Genannt wurde von den Begabungsfördernden unter anderem: „Was ich gerne noch machen würde, wäre noch so ein bisschen mehr den (...) wissenschaftlichen Hintergrund, was Hochbegabung angeht, vertiefen. Also wie das eigentlich funktioniert so auch auf neurologischer Ebene und irgendwie so in die Richtung“ (FF1.2a/5C).

Dreizehn Äußerungen beschäftigen sich mit dem Bedarf, einzelne *Kompetenzbereiche* zu verbessern (siehe Abbildung 59). Die Befragten sehen sich unter anderem als Mitlernende: „Wir haben eine AG zur Bionik gemacht. Ehm, das war natürlich super spannend, aber da hat man selbst auch nur begrenztes Wissen und lernt mit den Kindern quasi mit“ (FF1.2a/2A). Diese Aussage wird in der inhaltlichen Diskussion der Befunde (Kapitel 6.2.3.2) eingehender erläutert.

Mit zehn Aussagen lag der Schwerpunkt im selbst eingeschätzten verbesserungswürdigen Kompetenzbereich in der *Methodenkompetenz*, beispielsweise wurde als Anliegen formuliert, „den Kindern ein relativ offenes Setting [zu; H.K.] ermöglichen, das war aber nicht immer leicht umzusetzen. Solche Sachen, dass man da nochmal daran feilt“ (FF1.2a/5B). Oder:

„Also ich glaube, ich selber jetzt bei mir habe noch so ein bisschen Probleme wirklich diese ganz individuelle Förderung von jedem Kind. Ich glaube, da werde ich noch nicht so gerecht, wie man es machen kann. Da habe ich einfach noch nicht genug in der Praxis drin, noch nicht erfahren genug, habe vielleicht auch noch nicht genug ausprobiert. Das empfinde ich selber so und ich glaube auch, dass man das auch definitiv optimieren kann“ (FF1.2a/9A).¹⁰²

¹⁰² Hinweis: Die anderen aus der Theorie bekannten Kompetenzbereiche (Persönlichkeitskompetenz und Emotionale Kompetenz) wurden im Interview von den Befragten nicht thematisiert.

Der Optimierungsbedarf bezüglich der *Fachkompetenz* wurde beispielsweise so formuliert:

„Also ich finde den Blickwinkel auf die einzelnen Nuancen der Hochbegabung, dann immer sehr spannend und auch wie sich das äußert bei den verschiedenen Kindern und wie man das auch besser erfahren kann und wie man das auch besser strukturieren kann und für sich selbst erfahren kann und umsetzen kann. Ja, und um die Kinder auch einzuschätzen und besser einzugehen auch auf das Bedürfnis der einzelnen Kinder. Und da eben auch damit konfrontiert zu werden mit diesen einzelnen Bereichen und daraus zu lernen“ (FF1.2a/7C).

Kategorie 4: Verbalisierung konkreten Unterstützungsbedarfs (11 Codings)

Hierunter fallen Äußerungen, die sich mit dem Unterstützungsbedarf der Befragten befassen. Beispiel: „Hm, also da hätte ich gern so ein bisschen Hilfe oder einfach ein paar Vorschläge [gebraucht; H.K.]“ (FF1.2a/3A).

In elf Aussagen wurde grundsätzlicher als auch konkreter *Unterstützungsbedarf* beschrieben (siehe Abbildung 59). Die Befragten äußerten konkret beispielsweise den Wunsch nach Feedback von Expert*innen: „Mir fehlt so ein bisschen, (...) also würde ich mir schon wünschen, dass die Eltern und die Kinder am Ende der Klasse schon so eine Art Feedback geben müssten. Einfach, dass man weiß, was kann man auch anders machen“ (FF1.2a/8A). Des Weiteren wurde auch der Bedarf nach Unterstützung bei der Suche nach Kooperationen geäußert, beispielsweise im universitären Bereich: „Also praktisch die Kooperation mit eh wissenschaftlichen Universitäten, Hochschulen oder Museen, wo man allerdings wenig Kontakt hätte, das noch auszubauen, dass man mehr vernetzt ist“ (FF1.2a/1A).

Kategorie 5: Aussagen zum Bedarf an Fortbildung und Weiterentwicklung (9 Codings)

In die Kategorie 5 fallen alle Darstellungen, die die Bereitschaft zur Fortbildung und Weiterentwicklung beinhalten sowie den Bedarf an Fortbildungen, Wissensvermittlung, Foren, Informationsflüsse, Austausch, Literatur und Vorträgen ansprechen. Beispielsweise: „Ich kann sagen, also jetzt mit Begabten speziell, es gibt sicher noch Literatur, die ich nicht kenne, die interessant für mich wäre“ (FF1.2a/7A).

In acht Darstellungen wurde der Bedarf an *Fortbildungen und Weiterentwicklung* (siehe Abbildung 59) sichtbar. Neben der Kompetenzerweiterung im Bereich der Hochbegabung im Rahmen von Fortbildungen, wurde vermehrt der Wunsch nach Austausch mit anderen Begabungsfördernden geäußert. So wurde beispielsweise formuliert: „Ich finde den fachlichen Austausch, also gerade in Beziehung, nicht (...) auf den Fachbereich, den ich mache, also ich glaube, da bin ich schon relativ sattelfest, aber (...) in Hinsicht auf die neuesten Entwicklungen der Hochbegabtenforschung, sehr anregend“ (FF1.2a/8C). Oder auch:

„(...) fände ich so einen fachlichen Austausch oder fachliche Impulse abgesehen von hier mal ein Kongress und da mal ein Kongress [hilfreich; N.K.], also so zum Beispiel könnten das Zeitungsartikel sein, Literaturhinweise (...) In dieser Welt, in dieser voll vernetzten Welt ist da ja vieles möglich. Fände ich hochspannend für mich, weil ich bin da oft zeitlich einge-

bunden und kann nun nicht unbedingt zu Kongressen fahren, aber (...) würde gerne, wenn ich die Zeitfenster habe, mich da weiter- oder fortbilden“ (FF1.2a/8C).

Darüber hinaus wurde von den Befragten das Bedürfnis nach Hospitationen bei erfahrenen Begabungsfördernden thematisiert, z.B. mit der Aussage: „Mich würde auch mal total interessieren oder ich fände es mal total spannend, in so einer AG mit rein zu sitzen, wo wirklich eine sehr erfahrene Lehrperson oder AG-Leiterin drin sitzt, einfach um mal zu schauen: Ok, wie kann es denn ablaufen“ (FF1.2a/9A)?

6.2.3.2 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Mit 22 Prozent der Aussagen (13 Codings) stimmten die Interviewten grundsätzlich der Verbesserungswürdigkeit sowie dem Optimierungsbedarf von Teilbereichen ihrer Fördertätigkeit zu bzw. äußerten sich nicht gegenteilig. Bei näherer Betrachtung der Daten ist festzustellen, dass von den Befragten *grundsätzliches Verbesserungspotenzial in allen Richtungen* gesehen wird und sich in den Aussagen widerspiegelt. Sowohl die Arbeit als Begabungsfördernde*r als auch die der Förderinstitution wird grundsätzlich als zu optimieren dargestellt. Zudem wird die grundsätzliche Bereitschaft zur *Fort- und Weiterbildung* in den Handlungskompetenzbereichen betont.

Aber wer behauptet von sich schon gerne, dass kein Optimierungsbedarf der Handlungskompetenz bestünde? Die grundsätzliche Zustimmung überrascht also nicht. Was jedoch genau betrachten die Befragten als verbesserungswürdig? – Auf die Nachfrage, welche Teilbereiche sie aus ihrer Sicht gerne optimieren würden, konkretisierten die Begabungsfördernden ihre Aussagen. Die meisten Aussagen (25 %) beziehen sich auf die *Rahmenbedingungen* (15 Codings) der Fördertätigkeit. Die Aussagen der Begabungsfördernden weisen darauf hin, dass sie sich in ihren Handlungsspielräumen bzw. in ihren Handlungskompetenzen teilweise eingeschränkt fühlen. Was verstehen die Begabungsfördernden jedoch unter Rahmenbedingungen? Sind das tatsächlich nur Rahmenbedingungen oder wesentliche Aspekte ihrer Handlungskompetenz?

Interessanterweise wird beispielsweise der Wunsch nach einem *höheren Zeitkontingent* genannt. Die Forderung nach mehr Förderzeit hat unter dem Aspekt der Organisation durchaus Relevanz. Bemerkenswert ist, dass der höhere Zeitbedarf impliziert, dass die*der Begabungsfördernde auf der Grundlage einer *guten Beziehungsgestaltung* mit Engagement, Motivation und einer Orientierung am Kind Freude am pädagogischen Handeln hat – eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Begabungsförderung (vgl. Solzbacher et al. 2014, S. 171 ff.). Könnte man daraus den Schluss ziehen, dass das Interesse am Kind stark ausgeprägt und für das Bedürfnis der Beziehungsgestaltung der zeitliche Rahmen nicht ausreichend ist? Dieser Fragestellung gilt es nachzuspüren.

Ein weiterer Schwerpunkt innerhalb der zweiten Kategorie bildet die *Wahl und Zuteilung der Kinder zu den Arbeitsgemeinschaften* (13 % der Codings) ab. Die genannten Rahmenbedingungen werden von den Lehrkräften als die Fördertätigkeit beeinflussend und als *verbesserungswürdig* problematisiert. Aus ihrer Sicht erfolgt die Zuteilung der Kinder zu den

Arbeitsgemeinschaften nicht immer nach den Interessen der Kinder. Und das hat Einfluss auf ihre Handlungskompetenz. Im Hinblick darauf fühlen sie sich sehr gefordert, da sie teilweise bei Kindern das themenorientierte Interesse vermissen. Denn die Förderung hochbegabter Kinder ist nur dann erfolgreich, „wenn sie lernen und arbeiten können, wie es ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht“ (Stapf 2010, S. 220). Um das Kind erfolgreich zu fördern, ist das Interesse des Kindes am Thema und Inhalt von tragender Bedeutung. Am Thema der Arbeitsgemeinschaft desinteressierte Kinder zu motivieren, sich dem Thema zu öffnen und Interesse zu entwickeln, erfordert große Anstrengungsbereitschaft der Begabungsfördernden, Kreativität sowie pädagogisches Gespür für das betreffende Kind und für die Gruppe. Die Äußerungen spiegeln diesbezüglich jedoch wider, dass bei der Wahl bzw. Zuteilung zur Arbeitsgemeinschaft das Interesse des Kindes nur bedingt im Vordergrund steht und eine für die Begabungsfördernden anstrengende Motivation der Kinder notwendig macht. Zum Teil sehen sie dadurch den Mehrwert der Fördermaßnahme für das entsprechende Kind gefährdet sowie eine Belastung insgesamt für die an der Arbeitsgemeinschaft teilnehmenden Kinder.

Die räumliche Ausstattung, Software-Probleme als auch mangelnde Pflege der Räumlichkeiten werden punktuell als verbesserungswürdig dargestellt, können jedoch aus der hier zentralen forschungsleitenden Perspektive vernachlässigt werden.

Die insgesamt 13 Äußerungen bezüglich der Kompetenzbereiche machen mit 22 Prozent ein Fünftel der 61 Aussagen aus. Die Begabungsfördernden geben hier ihren Optimierungsbedarf in den Bereichen der Methoden- sowie der Fachkompetenz an. Der größte Anteil der Äußerungen bezieht sich auf die Verbesserungswürdigkeit der *Methodenkompetenz* (10 Codings). Betrachtet man diese Subsubkategorie näher, lässt sich die Aussage treffen, dass von den Befragten vielfältige Optimierungsbedürfnisse geäußert werden. Schwerpunkte haben sich innerhalb dieser Subsubkategorie nicht ergeben. Angesprochen wird das *Anlegen eines Fundus* (2 Codings), um künftig die Fördertätigkeit variabler gestalten zu können und eine *gelingende Passung* (1 Coding) zum einzelnen Kind zu erreichen. Das Ziel der möglichst gelingenden Passung ist eng verknüpft mit Kompetenzen bezüglich der *individuellen Förderung* (2 Codings). Auch hier zeichnet sich klar Verbesserungsbedarf ab und die Befragten beschreiben ihre Unsicherheiten hinsichtlich der Betreuung des einzelnen Kindes im Verhältnis zur ganzen Arbeitsgemeinschaft. Verbalisiert werden ebenso der Unterstützungsbedarf hinsichtlich der *Förderung von Teamfähigkeit/-arbeit* sowie die *Förderung des selbstständigen Arbeitens* (1 Coding) der Kinder. Darüber hinaus werden *Planungsunsicherheiten bezüglich des Förderangebots* (1 Coding) beschrieben und Unterstützungsbedarf signalisiert. Die *pädagogische Diagnostik*, die auf Beobachtungen und Interaktionen der handelnden Personen aufbaut, bietet dabei die Möglichkeit, den Blick auf das einzelne Kind zu richten, Lerndynamiken nachzuzeichnen sowie Lernschritte auf dem richtigen Niveau anzupassen. Des Weiteren zeigt das Ergebnis, dass Optimierungsbedarf

bezüglich eines „*offenen Settings*“¹⁰³ (1 Coding) bestehen. Letztendlich wird der Bereich der *Handlungsverfahren* (1 Coding) angesprochen. Unbestritten ist, dass der Erfahrungsraum auch ein wesentliches Moment des Fördergeschehens ausmacht und der*die Befragte zum Ausdruck bringt, dass sie*er über diesen Erfahrungsraum noch nicht verfügt.

Exkurs: Die Aussage (1 Coding) einer*eines Begabungsfördernden bezüglich eines Förderangebots, bei dem sie*er nur begrenztes inhaltliches Wissen verfügt (Bionik), ist (wie oben erwähnt) bemerkenswert: „Wir haben eine AG zur Bionik gemacht. Ehm, das war natürlich super spannend, aber da hat man selbst auch nur begrenztes Wissen und lernt mit den Kindern quasi mit“ (FF1.2a/2A). Sich auf gleicher Augenhöhe im gemeinsamen Lernen zu begegnen, stärkt alle Beteiligte und öffnet neue Räume des Lernens auf allen Ebenen. Dabei verändert sich das Rollenverständnis, da sich die*der *Begabungsfördernde als „Mitlernende*r“* in den Lehr-/Lernprozess integriert. Die Selbstständigkeit der Kinder im Lernen, Denken und Problemlösen wird unterstützt und stellt die Verbindung zum entdeckenden Lernen dar (Heller, Reimann & Senfter 2005).

Grundsätzlich lassen sich bezüglich des Verbesserungs- und Optimierungsbedarfs der Methodenkompetenz die Aussagen in der individuellen Förderkompetenz bündeln. Die stimmige *Passung des Angebots*, geeignetes, *vielfältiges Material*, die Förderung der *Selbstkompetenzen* wie Teamfähigkeit und selbstständiges, selbstreguliertes Lernen sowie das offene Angebot nach dem *Prinzip des forschenden und entdeckenden Lernens* subsumieren sich im Bereich der *individuellen Förderung* (Doll & Sauerhering 2014, S. 103 ff.).

Mit deutlich weniger Statements (2 Codings) präsentiert sich der Optimierungsbedarf im fachlichen Bereich. Man darf also davon ausgehen, dass sich die Begabungsfördernden in ihrer eigenen Domäne mit ihrem Fachwissen grundsätzlich gut ausgestattet fühlen. Die *Fachkompetenz im Bereich der Hochbegabung* ist hingegen andeutungsweise geringer ausgebildet. Hier äußern zwei Begabungsfördernde den Wunsch nach Optimierung ihrer Kenntnisse.

Auffällig ist, dass die Begabungsfördernde wenig Verbesserungsbedarf in Form einer Fort- und Weiterbildung mit Blick auf wissenschaftliche Hintergründe und Theorien der Hochbegabung ansprechen bzw. formulieren. Möglicherweise ist ihre *Fachkompetenz bezüglich der Hochbegabung* so gut ausgestattet, dass kein Bedarf besteht, oder die Fachkompetenz ist eher gering ausgebildet und die AG-Leitungen vermeiden, dieses Thema anzusprechen. Außerdem: Sind sich die Begabungsfördernden darüber bewusst, dass sie möglicherweise

¹⁰³ Offener Unterricht ist ein Unterrichtskonzept, das auf eine Öffnung des schulischen Unterrichts abzielt, was vor allem eine klar nachvollziehbare Unterrichtsplanung und eine veränderte Funktion der Lehrperson meint; diese steht nicht ausschließlich im Zentrum des Unterrichts, sondern stellt bedürfnisgerechte Lernumgebungen innerhalb und außerhalb der Schule bereit, in denen die Kinder ihr Lernen selbst organisieren. Offener Unterricht setzt sich abwechselnd aus von der Lehrperson konzipierten sowie von den Lernenden teilweise bzw. vollständig frei gestalteten Phasen zusammen (Meyer 2013).

einen Optimierungsbedarf ihrer Fachkompetenz bezüglich der Hochbegabung haben? Dieser Frage wird in den weiteren Ausführungen nachgegangen (vgl. Kapitel 6.2.14).

Unterstützungsbedarf wird von den Befragten explizit in elf Aussagen (18 % der Codings) verbalisiert, wobei die Aussagen mit den Darstellungen des Kompetenzbereichs korrespondieren. Neben allgemeinen Äußerungen (3 Codings) wird der Wunsch nach Unterstützung hinsichtlich der Planung und Umsetzung des Förderangebots im Hinblick auf Hochbegabung (3 Codings), der Pflege einer Feedbackkultur (3 Codings) sowie der Schaffung neuer Kooperationen mit wissenschaftlichen Institutionen (2 Codings) dargestellt.

Drei Darstellungen bewegen sich im Raum der *allgemeinen Äußerungen nach Unterstützung* und können als wenig konkret betrachtet werden. Dennoch signalisieren sie Unterstützungsbedarf. Äußerungen wie beispielsweise „Ich finde es auch gut, noch weitere Unterstützung zu erhalten, eben auch in Hinblick auf Hochbegabung“ (FF1.2a/6C) weisen darauf hin, dass manche Begabungsfördernde möglicherweise *Unsicherheiten im Umgang mit hochbegabten Kindern*, in der *Planung und Umsetzung des Förderangebots* oder möglicherweise *in der pädagogischen Diagnostik* (3 Codings) haben. Diese Annahme wird gestützt durch konkrete Forderungen nach Unterstützung bei der *Vorbereitung der Fördermaßnahme* (siehe Kapitel 6.2.3.1, Kategorie 3). Darüber hinaus werden *formalrechtliche Unsicherheiten* formuliert, beispielsweise bei der Aufsichtspflicht. Dieses Problem wird möglicherweise unterschätzt und sollte mehr in den Mittelpunkt des organisatorischen Fördergeschehens gerückt werden.

Grundsätzlich wird sowohl in den allgemeinen Äußerungen nach Unterstützung als auch im Hinblick auf die Planung und Umsetzung des Förderangebots im *methodisch-didaktischen Feld* sowie möglicherweise in der *Beziehungsgestaltung* Verbesserungsbedarf konkret geäußert oder signalisiert.

Die Befunde hinsichtlich einer *Feedbackkultur* (3 Codings) weisen darauf hin, dass ein Bedürfnis der Begabungsfördernden nach einer Rückmeldung, einem Feedback besteht. Die Antworten spiegeln wider, dass sie sich eine *Wertschätzung ihrer Fördertätigkeit* in Form eines Feedbacks von der Leitung der Förderinstitution wünschen. Darüber hinaus wird der Wunsch formuliert, mit „*Evaluationswerkzeugen*“ eine Standortbestimmung vorzunehmen: „Ja, vielleicht auch so Evaluationswerkzeuge, die man während (...) der Kurse anwenden kann, um zu schauen, wo bin ich, wo stehe ich, wo sind die Kinder“ (FF1.2a/7A).

Der Bedarf der Befragten nach einem Feedback, einer Rückmeldung zu ihrer Fördertätigkeit zeigt sich zwar nicht in einer hohen Anzahl von Aussagen (3 Codings), äußert sich aber in sehr prägnanten und klaren Darstellungen der Fördernden. Unter Einbeziehung der vorherigen Befunde wird der Feedbackbedarf dort impliziert, beispielsweise im grundsätzlichen Verbesserungsbedarf oder hinsichtlich der Äußerungen zum Optimierungsbedarf in den Kompetenzbereichen. Auffällig ist hier, dass das eigene Feedbackverhalten an dieser Stelle nicht betrachtet wird. Möglicherweise verfügen die AG-Leitun-

gen diesbezüglich über wenig Wissen und Handlungsstrategien. Dieser Frage wird im Kapitel 6.2.7 nachgegangen.

Verbalisiert werden zudem das Interesse und der Bedarf an mehr *Kooperationen mit wissenschaftlichen Institutionen* wie Universitäten, Hochschulen oder auch Museen. Hier werden Optimierungsmöglichkeiten in der Unterstützung und Vermittlung durch die Leitung der Fördereinrichtung gesehen. Ziel sollen der Ausbau der Zusammenarbeit mit den genannten Einrichtungen und die intensivere Vernetzung sein.

Als verbesserungswürdig werden im Rahmen der *Fortbildung und Weiterentwicklung* (9 Codings) der fachliche Austausch und der Wunsch nach Hospitationen genannt (vgl. Kapitel 6.2.14). Das Bedürfnis nach *fachlichem Austausch* (6 Codings) untereinander scheint, im Gegensatz zum schulischen Bereich, stark ausgeprägt zu sein und steht im Vordergrund der Betrachtung. Die Gelegenheiten miteinander in den fachlichen Austausch zu treten, werden als zu gering eingeschätzt. So belegen Äußerungen von 8C und 8B den Wunsch nach Austausch und Reflexion. Die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung ist spürbar und die Begabungsfördernden suchen offensichtlich nach Möglichkeiten, sich in einem ihnen zur Verfügung stehenden Zeitfenster fortzubilden. Über den fachlichen Austausch hinaus stehen im Fokus dabei auch der Erfahrungsaustausch, die gemeinsame Planung neuer Projekte von der Idee bis zur Materialbestellung, die Diskussion relevanter hochbegabungsbezogener Themen, Literaturhinweise und neueste Publikationen.

Mit zwei Codings wird das Bedürfnis nach *Hospitationen* verbalisiert, beispielsweise unter anderem mit dem Wunsch, „dass man sich da halt auch mal was anschauen kann. Oder eventuell auch sieht: Oh, so würde ich es aber nicht machen! Also, dass man wirklich genau so, einfach mal schaut und sich selbst einfach mal ein Bild davon macht“ (FF1.2a/9C). Bei näherer Betrachtung spiegeln sich hier Unsicherheiten der Befragten wider. Die mangelnde Erfahrung im Umgang mit hochbegabten Kindern, in der pädagogischen Diagnostik sowie der Wunsch nach Orientierungshilfen und Vorbildern in der Planung und Umsetzung des Förderangebots sind vordergründig.

6.2.3.3 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Unter dem Aspekt der Selbsteinschätzung stellen die Begabungsfördernden ihre Handlungskompetenz im Leitfadeninterview in verschiedenen Bereichen als weniger ausgeprägt bzw. als verbesserungswürdig und als zu optimieren dar: in den Bereichen der Persönlichkeitskompetenz, der emotionalen Kompetenz, die Methoden- und Fachkompetenz.

Das Profil der *Persönlichkeitskompetenz* lässt sich mit dem Interesse an der Weiterentwicklung des Unterrichtsgegenstandes, dem Rollenverständnis, der Vorbildfunktion sowie dem Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes beschreiben.

Die *emotionale Kompetenz* zeigt sich im pädagogischen Gespür und im Umgang mit dem hochbegabten Kind. Empathie, Wertschätzung, Bestärkung, Vertrauen und Beziehungsgestaltung stehen hier im Vordergrund.

Die *Methodenkompetenz* beinhaltet das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen und wie die Arbeitsprozesse gestaltet und angepasst werden können.

Die *Fachkompetenz* umfasst, neben dem Expert*innenwissen der eigenen Domäne, die Kenntnis über Besonderheiten hochbegabter Kinder und beinhaltet das darüber benötigte Fachwissen.

Auf die einzelnen Kompetenzbereiche wird nun nacheinander eingegangen.

Persönlichkeitskompetenz

Wenn nun auf die Persönlichkeitskompetenz eingegangen wird, geht es um die Frage: *Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sehen die Begabungsfördernden als weniger ausgeprägt und verbesserungswürdig an?*

Eine grundsätzliche Verbesserungswürdigkeit wird in der ersten Kategorie (13 Codings) für *alle Handlungskompetenzbereiche* formuliert.

Innerhalb der zweiten Kategorie (15 Codings), den *Rahmenbedingungen*, beschreiben die Befragten zwar einen Optimierungsbedarf, jedoch nicht im Bereich ihrer Persönlichkeitskompetenz (vgl. Kapitel 6.3.3.1).

In der dritten Kategorie *Kompetenzbereiche* (13 Codings) sprechen die Begabungsfördernden verbesserungswürdige Teilbereiche ihrer Methoden- und Fachkompetenz an. Betrachtet man beide Bereiche unter dem Aspekt der Persönlichkeitskompetenz, zeigt sich, dass sich hier Überschneidungen ergeben.¹⁰⁴ Das heißt, verbesserungswürdige Teilbereiche der Methoden- und Fachkompetenz lassen sich durchaus auch der Persönlichkeitskompetenz zuordnen. *Das Interesse an der Weiterentwicklung des Unterrichtsgegenstandes* zeigt sich an dem Wunsch, geeigneteres und vielfältigeres Fördermaterial zur Verfügung zu haben. Das Sammeln, Sichten und Bewerten von Unterrichtsmaterial, das „Anlegen eines Fundus“ wird als verbesserungswürdig eingeschätzt. Dem Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes entspringt auch der Wunsch nach mehr Kompetenzen im Bereich der *individuellen Förderung* sowie der *Selbstkompetenzförderung*. Hier wird von den Befragten ein Defizit verbalisiert.

Unterstützungsbedarf (11 Codings, Kategorie 4) hinsichtlich der Persönlichkeitskompetenz sehen die Befragten in der Vermittlung weiterer *Kooperationen mit wissenschaftlichen Institutionen*. Die Begabungsfördernden erhoffen sich dadurch eine fachliche Weiterentwicklung ihrer Fördermaßnahme und eine bessere Vernetzung.

Im Rahmen von *Fortbildungen und dem Bestreben nach Weiterentwicklung* (9 Codings, Kategorie 5) steht der Wunsch nach Austausch und Reflexion im Vordergrund. Darüber hinaus halten die Befragten ein Angebot von Hospitationen für sinnvoll.

¹⁰⁴ Dies erklärt sich dadurch, dass Mehrfachnennungen möglich waren.

Emotionale Kompetenz

Sich über den eigenen emotionalen Kompetenzbereich zu äußern, setzt eine große Verhaltenssicherheit und Reflexionsfähigkeit voraus. Hier war zu erforschen: *Wie verhalten sich die Begabungsfördernden diesbezüglich? Welche Bereiche der emotionalen Kompetenz sehen die AG-Leiter*innen als weniger ausgeprägt und verbesserungswürdig an?*

Wie zu erwarten war, wird die Verbesserungswürdigkeit ihrer emotionalen Kompetenz von den Befragten nicht direkt angesprochen. Manche Äußerungen implizieren jedoch einen Verbesserungs- und Optimierungsbedarf, der im Folgenden dargestellt wird.

Innerhalb der zweiten Kategorie (15 Codings), den *Rahmenbedingungen*, wird die Wahl der und die Zuteilung zur Arbeitsgemeinschaft von den Begabungsfördernden unter dem Aspekt der Berücksichtigung der Interessen des hochbegabten Kindes kritisch gesehen. In diesem Falle sehen sie ihre Fördertätigkeit stark beeinträchtigt, da sie viel Zeit für die Motivation des eher desinteressierten Kindes investieren müssen, was sich oft hemmend auf die restliche Gruppe auswirkt. Hier ist emotionale Kompetenz im Sinne von *viel pädagogischem Gespür* und Anstrengungsbereitschaft vonseiten der Begabungsfördernden gefragt.

Analog zur Persönlichkeitskompetenz zeigen sich auch bezüglich der emotionalen Kompetenz Überschneidungen in der dritten Kategorie *Kompetenzbereiche* (13 Codings). Die individuelle Förderung setzt beispielsweise voraus, dass die Interessen des hochbegabten Kindes erkannt und daran angeknüpft werden kann. Zudem ist für die erfolgreiche Gestaltung der Lernumgebung das Erkennen des individuellen Potenzials des Kindes maßgeblich.

Der *Unterstützungsbedarf* (11 Codings, Kategorie 4) in Bezug auf die emotionale Kompetenz fokussiert sich auf den Bereich der Hochbegabung. Hier kann vermutet werden, dass Unsicherheiten im Umgang mit dem besonderen Profil des hochbegabten Kindes, in der Beziehungsgestaltung, bestehen.

Entsprechend einordnen lässt sich im Rahmen von *Fortbildung* und *Weiterentwicklung* (9 Codings, Kategorie 5) auch hier wieder der Wunsch nach Hospitationen (vgl. Kapitel 5.2.1.1).

Methodenkompetenz

Die Gestaltung begabungsfördernder Lernumgebungen setzt eine umfassende und fundierte Methodenkompetenz voraus. Insofern war zu eruieren: *Wie stellen sich diesbezüglich die Kompetenzen der Befragten dar? Sehen sie einen Verbesserungs- und Optimierungsbedarf?*

Zehn von insgesamt 13 Aussagen beschäftigen sich im Rahmen der dritten Kategorie *Kompetenzbereiche* (13 Codings) mit der Methodenkompetenz. Als verbesserungswürdig schätzen die Befragten ihre Kompetenzen bezüglich der individuellen Förderung ein. Dazu werden die stimmige Passung zum hochbegabten Kind, ein vielfältiges Materialangebot, die Selbstkompetenzförderung sowie die Ausprägung offener Lernangebote explizit genannt. Erwähnt werden auch mangelnde Handlungserfahrungen von Begabungs-

fördernden, die erst einen geringen Zeitraum (1 bis 2 Jahre) in der Begabtenförderung tätig sind.

Unterstützungsbedarf (11 Codings, Kategorie 4) fordern die Begabungsfördernden bezüglich ihrer Kompetenzen im Planen und der Gestaltung des Förderangebots unter dem Aspekt der Hochbegabung. Darüber hinaus wird der Umgang mit Feedback als verbesserungswürdig thematisiert.

In die fünfte Kategorie *Fortbildung und Weiterentwicklung* (9 Codings) ist auch hier der Wunsch nach Erfahrungsaustausch und Hospitationen einzuordnen.

Fachkompetenz

In ihrer eigenen Domäne fühlen sich die AG-Leiter*innen offensichtlich in der Fachkompetenz gut ausgestattet. Hier galt es zu fragen: *Wie sieht es jedoch mit ihrem Fachwissen bezüglich der Hochbegabung aus? Äußern sie Verbesserungsbedarf hinsichtlich ihres Wissens über Hochbegabung sowie ihres Wissens über das Denken und Fühlen des hochbegabten Kindes?*

Mit geringer Ausprägung (2 Codings) wird im Rahmen der dritten Kategorie *Kompetenzbereiche* der Bedarf an mehr Fachwissen über Hochbegabung verbalisiert.

Mit drei Aussagen signalisieren die Befragten *Unterstützungsbedarf* (11 Codings, Kategorie 5) hinsichtlich des Themas „Feedback“. Das Wissen über Theorie und Praxis von Feedback ist offensichtlich gering ausgeprägt.

Im Rahmen der fünften Kategorie *Fortbildung und Weiterentwicklung* (9 Codings) wiederholt sich der Wunsch nach fachlichem Austausch.

6.2.3.4 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 23 sind die thematisierten Befunde den Handlungskompetenzbereichen direkt zugeordnet. Hier lässt sich sehr schnell erfassen, welche Bereiche als verbesserungswürdig eingeschätzt werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die insgesamt selbstkritischen Äußerungen der Begabungsfördernden hinsichtlich der Verbesserungswürdigkeit ihres Handelns sich überwiegend auf ihre Methodenkompetenz beziehen. Hier ist klar zu erkennen, dass sie in diesem Bereich den größten Optimierungsbedarf sehen. Der persönliche und emotionale Kompetenzbereich direkt wird eher ausgeklammert und im Zusammenhang mit der Methodenkompetenz, speziell der individuellen Förderung der hochbegabten Kinder, angesprochen. Zur Fachkompetenz in ihrer eigenen Domäne nehmen die Befragten keine Stellung, Verbesserungs- und Optimierungsbedarf sehen sie jedoch in der Kenntnis der Besonderheiten hochbegabter Kinder und dem damit verbundenen Wissen. Der Wunsch nach Austausch und Hospitationen umfasst alle dargestellten Kompetenzbereiche (siehe Abbildung 60) und wird mehrfach prominent dargestellt.

Tabelle 23: Zusammenfassung: Optimierungs-/Verbesserungsbedarf (eigene Darstellung)

Handlungs- kompetenzen Optimie- rung/Ver- besserungs- würdigkeit	Persönlich- keits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Rahmenbedingungen		Wahl und Zu- teilung zur AG stärker an den Interessen der Kinder orien- tieren		
Kompetenzbereiche	Fördermaterial optimieren; in- dividueller för- dern; Selbst- kompetenz der Kinder fördern	sich besser auf die Individuali- tät der Kinder einstellen	Möglichkeiten der individuel- len Förderung anwenden; eigene Hand- lungserfahrun- gen nutzen	Fachwissen über Hoch- begabung er- weitern
Formen der Unterstützung	mit anderen Institutionen Kooperationen realisieren	Beratung zur Passung von Angeboten zum Bedarf der Kinder	Lernumgebun- gen unter dem Aspekt der Hochbegabung gestalten; Feed- backkultur ver- bessern	Methoden des Feedbacks kennenlernen
Bedarf an Austausch und Fortbildungen	Wunsch nach Erfahrungsaustausch und Hospitationen			

6.2.4 Die Forschungsfrage 1.2b: Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder

In diesem Kapitel 6.2.4 stehen das Erkennen der Interessen der hochbegabten Kinder und ihre Einbindung in die Planung und Gestaltung der Lernumgebungen im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.4.1 Befunde der Online-Befragung

Das Erkennen von Interessen der hochbegabten Kinder wurde in der Online-Befragung durch die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und

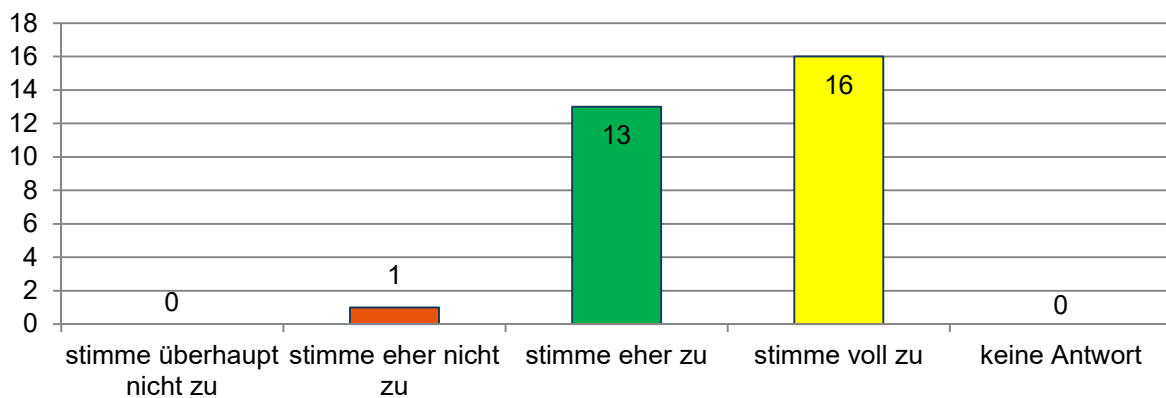


Abbildung 60: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß aufgrund der Beiträge der Kinder um deren Interessen.“ auf die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

„daran anzuknüpfen?“ ermittelt, bei der folgende beiden Antwortmöglichkeiten gegeben waren:

- „Ich weiß aufgrund der Beiträge der Kinder um deren Interessen.“ (C03E41);
- „Ich weiß, wie ich meine Planung flexibel den Interessen der Kinder anpassen kann.“ (C03E45).

Die Diagramme in Abbildung 60 und 61 stellen dar, inwieweit es den Begabungsfördernden in der eigenen Einschätzung gelingt, die Interessen der Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen.

Die Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass von allen 30 Befragten auf die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“ mit 53 Prozent mehr als die Hälfte angeben, aufgrund der Beiträge der Kinder um deren Interessen zu wissen (Abbildung 60). Zwar treffen 40 Prozent diese Aussage mit

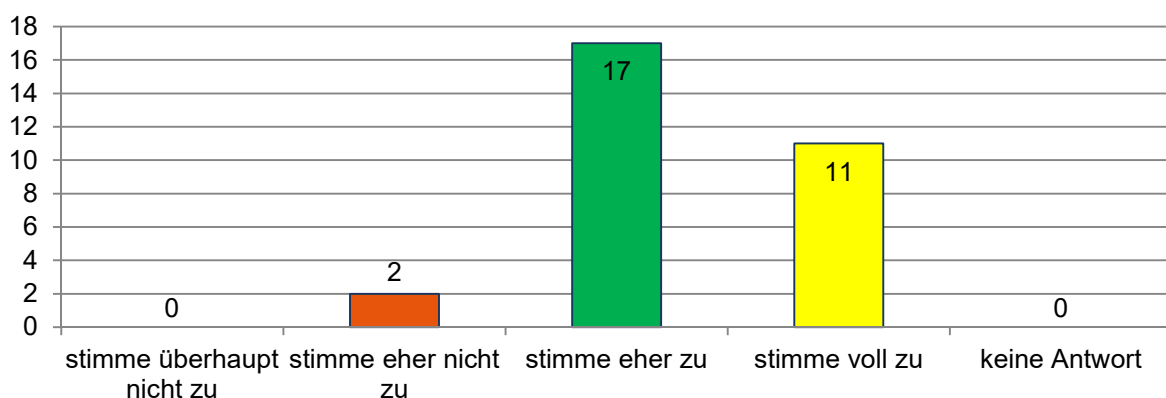


Abbildung 61: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich weiß, wie ich meine Planung flexibel den Interessen der Kinder anpassen kann.“ auf die Frage „Inwieweit gelingt es Ihnen, die Interessen der hochbegabten Kinder zu erkennen und daran anzuknüpfen?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Einschränkung, insgesamt sind jedoch alle mit unterschiedlicher Ausprägung überzeugt, Kenntnis über die Interessen der Kinder zu haben.

Etwas mehr als ein Drittel der Befragten (11) wissen, wie sie ihre Planung den Interessen der Kinder anpassen können. Ca. 57 Prozent der AG-Leitungen sehen ihr Wissen diesbezüglich jedoch eingeschränkt und ca. sieben Prozent bezeichnen ihr Wissen als nicht zufriedenstellend. Auffällig ist hier, dass mehr als die Hälfte der Begabungsfördernden zustimmt, die Interessen zu kennen, jedoch wissen nur ca. 36 Prozent von ihnen, wie sie ihre Planung flexibel an die Interessen der Kinder anpassen können (Abbildung 61).

Es ist klar zu erkennen, dass die Begabungsfördernden die Interessen der Kinder wahrnehmen und kennen, dass es ihnen jedoch nicht immer gelingt, diese in der Planung ihres Förderangebots auch adäquat zu berücksichtigen. Insofern war es wichtig, diese Ergebnisse im Leitfadeninterview einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Unter anderem war zu untersuchen: *Wie berücksichtigen die Begabungsfördernden die Interessen der Kinder? Wie beziehen sie diese in ihre Planung ein? Wie fragen sie konkret die Interessen der Kinder ab? Welche Settings wenden sie bezüglich der Interessensabfrage an? Wie knüpfen sie an den Vorerfahrungen und den Interessen der Kinder an?*

6.2.4.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis zu erhalten, welche Verbesserungswürdigkeit bzw. welcher Optimierungsbedarf hinsichtlich *des Erkennens von Interessen der hochbegabten Kinder* und ihrer *Einbindung in die Planung und Gestaltung der Lernumgebungen* bestehen, werden nachfolgende Fragestellungen untersucht. Sie zielen auf eine Konkretisierung des Erkennens und Einbindens der Interessen der hochbegabten Kinder. Dabei lautete die Interviewfrage 1.2b:

Bei der Befragung hat die überwiegende Mehrheit der AG-Leitenden angegeben, dass sie Teilbereiche ihrer Fördertätigkeit als verbesserungswürdig einschätzen. Sehen Sie das tatsächlich auch so, dass noch Teilbereiche verbesserungswürdig sind?

Um aber genauer herauszufinden, inwieweit die Begabungsfördernden die Interessen der Kinder erkennen und in ihr Förderangebot einbinden, war eine Nachfrage notwendig: Wie sieht das für das Erkennen und Einbinden von Interessen der Kinder aus (s. Abb. 62)?

Unter dem Aspekt der Verbesserungswürdigkeit wurde bei den Fördernden nachgefragt, ob sie auch im Bereich des Erkennens von Interessen sowie im Einbinden der Interessen der Kinder in das Fördergeschehen möglicherweise Verbesserungsbedarf sehen. Hierzu äußerten sich die Befragten zu den Themen „Interessen erkennen“, „Interessen einbinden“ sowie zu den Rahmenbedingungen der Fördereinrichtung.

Die Auswertung des Interviews ergab 44 Aussagen (Codings) zu den Interessen der Kinder, die in drei Kategorien systematisiert werden können. Die Verteilung der Codings

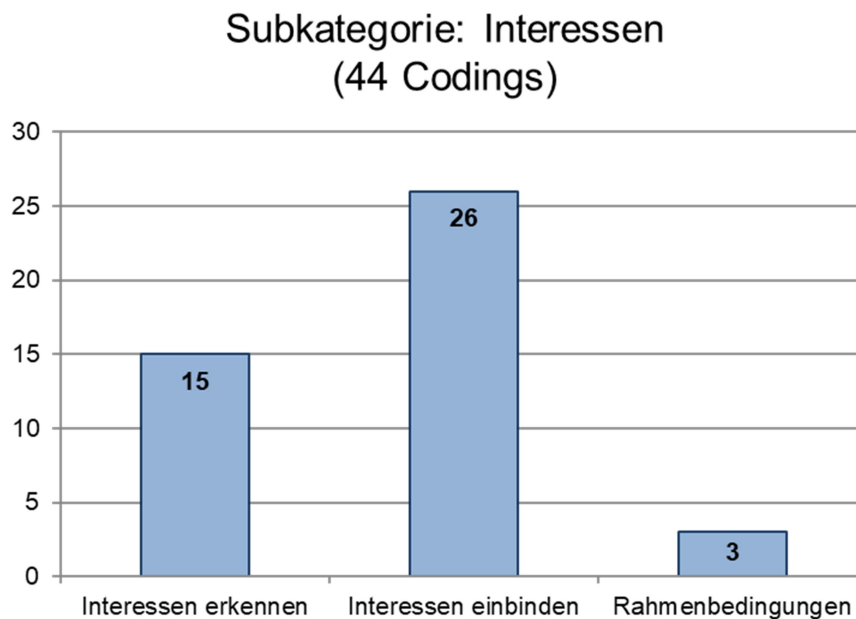


Abbildung 62: Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

auf die Kategorien¹⁰⁵ wird in der Abbildung 63 deutlich. Sichtbar wird die sehr hohe Priorität des Themas.

Kategorie 1: Interessen erkennen (15 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen, in denen die Befragten die Wahrnehmung, die Kenntnis und die Methodik des Erkennens der Interessen der Kinder in ihrer Fördermaßnahme beschreiben. Eine Aussage lautete beispielsweise:

„Ja, also ich glaube, das haben wir schon ziemlich gut versucht. (...) Das Überthema für die AG stand bei uns fest, aber dann haben wir die Kinder (...) haben wir sie ja gefragt, was sie denn jetzt genau zu dem übergeordneten Themenbereich interessiert, was sie denn da für Forscherfragen haben, was sie denn jetzt gerne erforschen würden, ja, welchen Themenbereich sie genauer auf die Spur gehen wollen, das konnten die Kinder dann auch individuell unterscheiden“ (FF1.2b/9A).

Von 44 Aussagen der Hauptkategorie „Interessen der Kinder“ beschäftigen sich 15 mit der Wahrnehmung und dem Erkennen der Interessen (Abbildung 62). Im Vordergrund der Äußerungen zu dieser Kategorie stehen Interessensabfragen mit Gesprächsrunden, Brainstorming und Ideensammlungen sowie die Aufnahme der Wünsche und Erwartungshaltung der Kinder an das Förderangebot. Mehrmals betont wird auch eine intensive Kennlernphase, z.B. in der Aussage: „Wir haben auch die Möglichkeit, einen Projekttag zu gestalten. Da erfährt man schon viel über die Vorerfahrungen von den Kindern und auch auf was die Lust haben, was sie ausprobieren möchten“ (FF1.2b/1B). Eine systema-

¹⁰⁵ Die inhaltlich logische Abfolge bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien.

tische Interessenerfassung stellt sich methodisch wie folgt dar: „[Wir, N.K.] haben dann das versucht über Plakate: ‚Schreib doch mal auf, was weißt du schon darüber, was möchtest du noch wissen‘. Über solche Sachen haben wir versucht, die Kinder zu animieren, dass sie diese Interessen dann äußern. Ja“ (FF1.2b/5B). Oder:

„Die Kinder werden am Anfang auch befragt, (...) wie sie sich den Kurs vorstellen, was sie gerne machen würden. Und ich selbst habe dann verschiedene Karten mit Stichworten und dazu können dann die Kinder sich dann auch nochmal äußern und sie können das auch modifizieren. Und auch innerhalb des Kurses werden die Kinder eigentlich immer mit einbezogen“ (FF1.2b/7C).

Daneben wird die Interessenslage der Kinder in naturwissenschaftlichen Angeboten auf Plakaten und Mindmaps im Rahmen des Forschungskreislaufs (Marquardt-Mau 2004) festgehalten. Betont wird von einer*inem Begabungsfördernden die Orientierung an der Bedürfnislage und dem Profil der hochbegabten Kinder: „Einmal war ein Junge dabei, der hat es nicht geschafft, der, was heißt nicht geschafft, der konnte das nicht, der wollte das nicht und den habe ich dann die Musik bedienen lassen und im Hintergrund konnte der die ganzen Tricks genauso wie die anderen auch, er wollte es nur nicht öffentlich vorführen“ (FF1.2b/7B). Ein Erkenntnisgewinn bei der Wahrnehmung der Interessen der Kinder wird auch der Kommunikation mit den Eltern zugeschrieben.

Kategorie 2: Interessen einbinden (26 Codings)

Zu dieser Kategorie gehören alle Darstellungen, in denen die Begabungsfördernden das Einbinden der Interessen der Kinder in die Planung und Gestaltung des Förderangebots beschreiben. Genannt wurde von den Begabungsfördernden zum Beispiel:

„Oder wenn man einen Song schreibt, dass man halt einfach das Brainstorming und das Ideenfinden den Kindern beinhart überlässt, dass man sagt: ‚Okay, wir schreiben jetzt ein Lied, da müssen wir jetzt einmal schauen, wie sieht euer Leben aus, was macht man, wenn man ein Lied schreibt, dann reflektiert man sich und sein Leben und denkt nach und schreibt einen Text, irgendwie. Wie sieht euer Leben aus? Ihr seid Kinder, ok, Kinder, alles klar, gut, was macht ihr? Ihr geht in die Schule, gut.‘ Und das dann aufschreiben und das hat dann auf jeden Fall einen klaren und deutlichen Bezug zu den Kindern“ (FF1.2b/4A).

26 von 44 Aussagen der AG-Leiter*innen beschreiben das Einbinden der Interessen in die Planung und Gestaltung ihres Förderangebots (Abbildung 62). Den Schwerpunkt nimmt bei den Befragten die Individualisierung im Rahmen eines Wahlangebots mit offenem Setting (Meyer 2013, S. 161 ff.) ein. Ein exemplarisches Beispiel hierfür ist: „Ich glaube, das mit dem Interesse-Treffen ist uns jetzt das letzte AG-Jahr besser gelungen als das Jahr davor. Weil wir es eben auch offener gemacht haben und den Kindern auch mehr Wahlmöglichkeiten gelassen haben“ (FF1.2b/9A). Wünsche und Fragen sowie Vorerfahrungen der Kinder werden aufgenommen und wenn möglich berücksichtigt. So formuliert eine*r der Befragten: „Also ich kann in meinem Projekt da schon sehr gut auf die Wünsche der Kinder eingehen“ (FF1.2b/1A). Themen des Förderangebots werden von den Kindern außerhalb der AG vertiefend oder weiterführend bearbeitet: „Auch teilweise

zu Hause, die haben ja dann Sachen, Themen gefunden für sich, wo sie dann noch aus dem Thema herausgingen, so, wo sie sich mehr noch dafür interessiert haben, und dann haben sie zu Hause noch irgendwie noch ihre Eltern gefragt oder zu Hause irgendwo nachgelesen und im Internet nachgeschaut“ (FF1.2b/9B). Wie bereits beschrieben, werden Modifikationen der Inhalte des Förderangebots methodisch systematisch erfasst und sowohl in der Erkenntnis als auch in der Einbindung der Interessen im Fördergeschehen berücksichtigt.

Kategorie 3: Rahmenbedingungen (3 Codings)

In diese Kategorie einbezogen werden alle Äußerungen, die die Organisation, die Räumlichkeiten, das Material, die Informationswege und die Formalien in den Vordergrund stellen und die Arbeit der Begabungsfördernden beeinflussen. Ein Beispiel dafür ist in diesem Zusammenhang eine Aussage, die die Wahl und Zuteilung der Kinder zu den Arbeitsgemeinschaften betrifft: „Manche werden auch zugeteilt, die vielleicht nicht in die Kurse hineinwollen“ (FF1.2b/3C; vgl. dazu auch Kapitel 6.2.3.1, Kategorie 2).

Darüber hinaus beleuchten die Begabungsfördernden die Rolle der Eltern bei der Wahl der Arbeitsgemeinschaft: „Dann schaut man an den zwei freien Tagen, was ist da so einigermaßen noch übrig und ja das klingt ganz interessant, wir probieren das mal. Ob das dann die hundertprozentige Neigung des Kindes ist, ist nicht immer gegeben“ (FF1.2b/8A).

6.2.4.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Interesse bedeutet wörtlich übersetzt „dazwischen sein“, „dabei sein“. Es ist davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeit, die einer Person oder einer Sache gewidmet ist, davon abhängig ist, wie hoch das Interesse ist. Demnach ist die Wahrnehmung und das Erkennen von Interessen der Kinder ein wesentliches Kriterium, um hochbegabte Kinder erfolgreich zu fördern (Deci & Ryan 1993). Das Ergebnis zeigt klar: Die Befragten spiegeln eine hohe Handlungskompetenz in der Wahrnehmung und dem Erkennen von Interessen der Kinder wider. Denn in unterschiedlichen Phasen ihres Förderangebots spüren sie den Interessen der Kinder nach. Die Durchführung eines Projekttag baut erste Berührungspunkte ab, bietet erste gemeinsame Erlebnisse und bereitet den Boden für eine gute Lernatmosphäre. Nicht nur in einer intensiven Kennlernphase ist es den Befragten wichtig, Vorerfahrungen und Interessenschwerpunkte der Kinder in Gesprächsrunden zu erfahren. Brainstorming oder „Kopfsalat“¹⁰⁶ (Meyer 2013) in Form von gemeinsamen sowie individuellen Ideensammlungen werden regelmäßig, teilweise methodisch systematisiert,

¹⁰⁶ Brainstorming ist eine von Alex F. Osborn im Jahr 1939 entwickelte und von Charles Hutchinson Clark modifizierte Methode zur Ideenfindung, die die Erzeugung von neuen, ungewöhnlichen Ideen in einer Gruppe von Menschen fördern soll. Er benannte die Methode nach ihrer Idee, nämlich „using the brain to storm a problem“ (wörtlich: „das Gehirn verwenden zum Sturm auf ein Problem“). Meyer (2013) verwendet in Unterrichtsmethoden als Übersetzungsangebot den Begriff „Kopfsalat“.

durchgeführt. Forschendes und entdeckendes Lernen wird im Kontext zum Forschungskreislauf (Marquardt-Mau 2004) festgehalten, und in den naturwissenschaftlich orientierten Förderangeboten wird somit die Interessensbindung gesichert. Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit der Orientierung an der Bedürfnislage und dem Persönlichkeitsprofil des Kindes von einer*inem Untersuchungsteilnehmenden das sensible Umgehen mit Besonderheit und Interessenslage eines Kindes beschrieben (FF1.2b.7/B). Hier wird deutlich, dass die Beziehungsgestaltung immer wieder in den Vordergrund tritt und die Voraussetzung für gelingendes Lernen ist. Der wertschätzende Umgang miteinander und die Bereitschaft und die Fähigkeit der Begabungsfördernden, beispielsweise Emotionen, Gedanken und Motive der Kinder zu erkennen und zu verstehen, unterstützen den Interviewten zufolge eine gute Beziehungsgestaltung. Ergänzend dazu dient die Kommunikation mit den Eltern als Informationsquelle in Bezug auf die Interessenslage der Kinder.

Einen großen Raum nimmt bei den Befragten die Individualisierung im Rahmen eines Wahlangebots mit offenen Settings ein. Die Begabungsfördernden nennen die Themen- und Bedürfnisorientierung am Kind als wesentliche Merkmale für ein gelingendes Einbinden ihrer Interessen.

In diesem Zusammenhang wird die daraus resultierende hohe Motivation, die konzentrierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten sowie ein erweitertes Interesse über die AG hinaus beschrieben. Konkret benannt werden selbstgesteuertes Lernen sowie der Einbezug der Kinder in die Inhaltsgestaltung. Darüber hinaus gaben die Befragten, überwiegend im naturwissenschaftlichen Bereich, an, das Prinzip des Forschungskreislaufes anzuwenden: Forschungsfragen werden entwickelt und formuliert und Themenbereiche interessenorientiert besprochen. Anhand von Plakaten werden Fragestellungen und Ergebnisse festgehalten und immer wieder überprüft und präsentiert, auch um den Interessensbezug sicherzustellen (vgl. Kapitel 6.2.4.2, Kategorie 2). Die Berücksichtigung der Vorerfahrungen und die Möglichkeit, aktuelle schulische Erfahrungen in die AG einbringen zu dürfen, stellt für die Kinder einen hohen Motivationsfaktor dar und wird von den Begabungsfördernden auch unter interessenrelevanter Sicht betrachtet. Die Begeisterung der Kinder für das Thema ist ein weiterer Interessensbezug. Die Sicherung des Interesses wird mit einem regelmäßig stattfindenden Feedback allerdings lediglich von einer Lehrkraft erwähnt.

Die Wahl und Zuteilung der Kinder zu den Arbeitsgemeinschaften wurde bereits unter der Kategorie *Verbesserungswürdigkeit* ausführlich diskutiert.

6.2.4.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Unter dem Aspekt der Selbsteinschätzung stellen die Begabungsfördernden im Leitfadenterview ihre Handlungskompetenz in den Bereichen Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder dar. Im Folgenden wird dies nach den vier Kompetenzbereichen differenziert herausgearbeitet.

Persönlichkeitskompetenz

Die hier relevante forschungsleitende Frage lautete: *Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sehen die Begabungsfördernden im Zusammenhang des Erkennens und Einbindens der Interessen der Kinder als stark oder weniger stark ausgeprägt an?* Diesbezüglich zeigen die Befunde Folgendes:

Mit der Wahrnehmung und dem Erkennen der Interessen der Kinder steht bei den Befragten unter dem Aspekt der Persönlichkeitskompetenz das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes im Vordergrund. Die Themen- und Bedürfnisorientierung am Kind und die sich daraus resultierende Individualisierung nimmt großen Raum ein und ist stark ausgeprägt. Das sich präsentierende, dem Kind zugewandte Rollenverständnis der Begabungsfördernden sowie der wertschätzende Umgang miteinander schaffen eine vertrauensvolle Grundlage für das Erkennen und die Wahrnehmung der Interessen der Kinder. Hier ist eine starke Ausprägung zu erkennen.

Emotionale Kompetenz

Auf die Frage „*Welche Bereiche ihrer emotionalen Kompetenz sehen die Befragten im Zusammenhang des Erkennens und Einbindens der Interessen der Kinder stark oder weniger stark ausgeprägt?*“ ergab die Analyse das Folgende:

Grundsätzlich zeigt sich in den Aussagen der Begabungsfördernden, dass sie einen empathischen Umgang mit den Kindern pflegen. Bemerkenswert ist, dass bei den meisten Begabungsfördernden die Beziehungsebene eine wesentliche Rolle beim Erkennen der Interessen der Kinder spielt. Ein wertschätzender Umgang und das Vertrauen in das Potenzial und die Fähigkeiten der Kinder sind dafür Voraussetzungen. Das pädagogische Gespür und der sensible Umgang mit Besonderheiten und Bedürfnissen der hochbegabten Kinder spiegeln sich in zwei Aussagen von Begabungsfördernden wider (FF1.2b/7B).

Methodenkompetenz

Wie aber schätzen die Begabungsfördernden ihre Methodenkompetenz im Zusammenhang des Erkennens und Einbindens von Interessen der Kinder ein? – In ihren Aussagen stellen die AG-Leiter*innen dar, dass sie über multiple Gesprächsführungsstrategien verfügen, um zu Erkenntnissen über die Interessen zu gelangen. Eine Aussage belegt darüber hinaus, dass systematisch eingesetzte Materialien den Interessensbezug abgleichen und sichern (FF1.2b/7C; 5B). Und eine AG-Leitung stellt dar, dass der Interessensabgleich regelmäßig durch ein kleines Feedback stattfindet (FF1.2b/1B).

Vereinzelte zeigt sich die Methodenkompetenz im Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder. Individualisierung im Rahmen eines offenen Settings wird punktuell dargestellt. Der systematische, regelmäßige Abgleich des Interessensbezugs wird von der Mehrheit der Befragten nicht erwähnt.

Fachkompetenz

Zur Frage „*Welche Bereiche ihrer Fachkompetenz sehen die Befragten im Zusammenhang des Erkennens und Einbindens der Interessen der Kinder stark oder weniger stark ausgeprägt?*“ ist festzuhalten, dass das Fachwissen der Begabungsfördernden bezüglich der Besonderheiten des hochbegabten Kindes einer Erweiterung bedarf.

Gepaart mit der emotionalen Kompetenz kann man der Aussage einer*eines Begabungsfördernden entnehmen, dass sie*er sich mit pädagogischem Gespür an der Bedürfnislage des Kindes orientiert und dessen besondere Interessenslage sowie Persönlichkeitsprofile berücksichtigt.

6.2.4.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 24 sind die thematisierten Befunde den einzelnen Handlungskompetenzbereichen direkt zugeordnet. Hier lässt sich sehr schnell erfassen, welche Bereiche beim Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder von den Begabungsfördernden angesprochen werden.

Der überwiegende Teil der Begabungsfördernden gibt an, in der AG mit Gesprächsrunden, Brainstorming und Ideensammlungen eine Abfrage des Interesses sowie der Wünsche und der Erwartungshaltung der Kinder durchzuführen. Einen großen Raum nimmt bei den Äußerungen der Befragten die Individualisierung im Rahmen eines Wahlangebots mit offenen Settings ein. Themen- und Bedürfnisorientierung am Kind werden als wesentliche Merkmale für ein gelingendes Einbinden ihrer Interessen angesehen. Die Begabungsfördernden sehen sich in ihrem Rollenverständnis als Lernbegleitende, die die Kinder in ihrer eigenen Profilausprägung unterstützen.

In diesem Zusammenhang wird die daraus resultierende hohe Motivation, die konzentrierte Auseinandersetzung der Lerninhalte sowie ein erweitertes Interesse über die AG hinaus beschrieben. Konkret benannt werden selbstgesteuertes Lernen sowie der Einbezug der Kinder in die Inhaltsgestaltung. Das Prinzip des Forschungskreislaufes wenden die Begabungsfördernden überwiegend im naturwissenschaftlichen Bereich an. Forschungsfragen werden entwickelt und formuliert und Themenbereiche interessenorientiert besprochen. Anhand von Plakaten werden Fragestellungen und Ergebnisse festgehalten und immer wieder überprüft und präsentiert, auch um den Interessensbezug sicherzustellen. Die Berücksichtigung der Vorerfahrungen und die Möglichkeit, aktuelle schulische Erfahrungen in die AG einbringen zu dürfen, stellt für die Kinder einen hohen Motivationsfaktor dar und wird von den Begabungsfördernden auch unter interessenrelevanter Sicht betrachtet. Die Begeisterung der Kinder für das Thema ist ein weiterer Interessensbezug. Die Sicherung der Interessen durch ein regelmäßig stattfindendes Feedback wird allerdings lediglich von einer Lehrkraft erwähnt. Hier scheint eine Erweiterung sowohl des Methodik- als auch des Fachwissens notwendig.

Tabelle 24: Zusammenfassung: Erkennen und Einbinden der Interessen der Kinder (eigene Darstellung)

Handlungs- kompe- tenzen Interessen	Persön- lichkeits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Interessen erkennen	Persönlichkeits- entwicklung der Kinder fördern; Orientierung an der Bedürfnis- lage des Kindes; die Kinder beim Lernen begleiten	Interessen des Kindes wahr- nehmen; Pflege eines empathi- schen, wert- schätzenden Umgangs mit den Kindern	über verschiedene Gesprächsstrate- gien verfügen; Methodenwissen über Feedback erweitern; indi- vidueller fördern	Fachwissen über Besonderheiten hochbegabter Kinder erweitern
Interessen einbinden	Förderung der Selbstkompe- tenzen	Anerkennung der Weiterent- wicklung der In- halte über die AG hinaus; Freude über Entdeckungen und Erfolge des Kindes zeigen	Wissen über „offenen Unter- richt“ erweitern	Fachwissen über Motivationsver- halten aneignen
Rahmenbedin- gungen		Wahl und Zutei- lung zur AG stärker an den Interessen der Kinder orientie- ren		

Festzustellen ist, dass bei den meisten Begabungsfördernden die Beziehungsebene eine wesentliche Rolle beim Erkennen der Interessen der Kinder spielt. Wertschätzender Umgang, Empathie und das Vertrauen in das Potenzial und die Fähigkeiten der Kinder sind dafür Voraussetzungen.

Es bestätigt sich das Ergebnis der Online-Befragung, dass Wahrnehmung und Kenntnis der Interessen der Kinder grundsätzlich hoch sind, die Berücksichtigung bei der Planung und vor allem der Gestaltung der Lernumgebungen jedoch noch zu optimieren ist. Die pädagogische Diagnostik ist dabei eine gute Basis und dient als Instrument für die Planung und Gestaltung des Förderangebots gleichermaßen.

6.2.5 Die Forschungsfrage 1.2c: Erkennen der Wirksamkeit des Förderangebots

In diesem Kapitel steht das Erkennen der Wirksamkeit des Förderangebots für die hochbegabten Kinder im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.5.1 Befunde der Online-Befragung

Das relevante Item zum Thema „Erkennen der Förderwirksamkeit“ der Online-Befragung lautete: „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu Ihren methodischen Kenntnissen zu?“, wobei hier nun die Antwortvorgabe C13 M2-3 „Ich habe konkrete Vorstellungen, wie ich die Wirksamkeit meiner Arbeitsgemeinschaft überprüfen kann.“ im Fokus steht.

Das Diagramm in Abbildung 63 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden konkrete Vorstellungen haben, wie sie die Wirksamkeit ihrer Arbeitsgemeinschaften überprüfen können.

Aus der Abbildung geht hervor, dass 27 Prozent aller Befragten ($n = 30$) konkrete Vorstellungen haben, wie sie die Wirksamkeit ihrer AG überprüfen können. Fast die Hälfte der Begabungsfördernden verfügt zwar über konkrete Vorstellungen, hat jedoch noch Unsicherheiten und Optimierungsbedarf. 30 Prozent der Befragten haben wenig konkrete Vorstellungen, wie sie die Wirksamkeit ihrer Arbeitsgemeinschaft überprüfen können.

Auffällig ist, dass weniger als ein Drittel der Begabungsfördernden über konkrete Vorstellungen verfügen, wie sie den Erfolg ihrer Fördermaßnahme überprüfen können. Das heißt, zwei Drittel der Befragten sind unsicher, beziehungsweise haben keine konkreten Vorstellungen, wie sie die Wirksamkeit ihres Förderangebots überprüfen können. Tendenziell ist zu erkennen, dass große Unsicherheiten bezüglich der Überprüfung der Wirksamkeit der Arbeitsgemeinschaft bestehen.

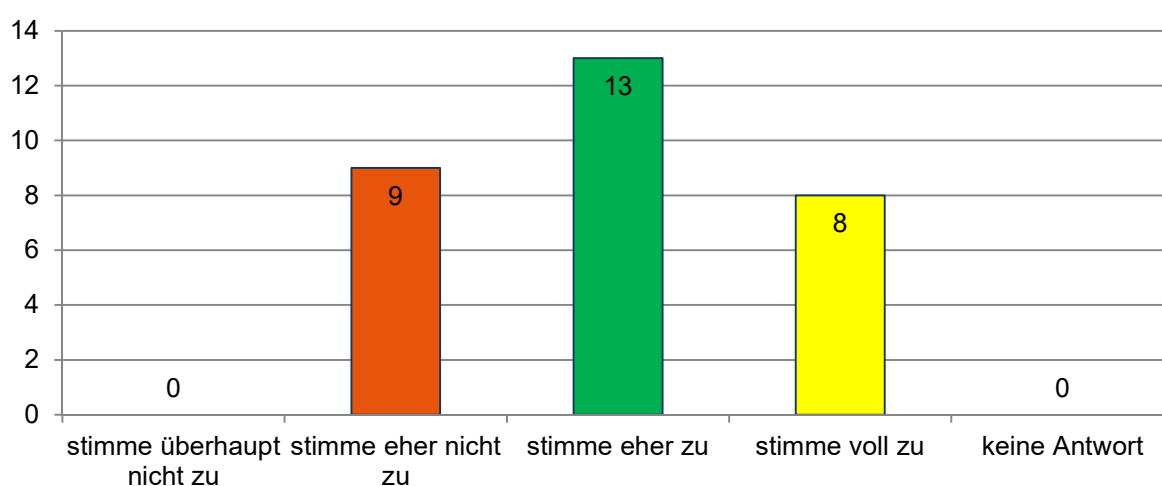


Abbildung 63: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich habe konkrete Vorstellungen, wie ich die Wirksamkeit meiner Arbeitsgemeinschaft überprüfen kann.“ auf die Frage „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu Ihren methodischen Kenntnissen zu?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Dieses Ergebnis der Online-Befragung warf weitergehende Fragen auf, die einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview bedurften. Unter anderem war zu untersuchen: *Welche Möglichkeiten sehen die Befragten, die Wirksamkeit ihrer Maßnahme zu überprüfen, zu erkennen? Welche Methoden sind ihnen bekannt und welche wenden sie an? Wie häufig überprüfen sie die Wirksamkeit? Welche Kriterien sind ihnen dabei wichtig?*

6.2.5.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun nähere Kenntnis zu erhalten, welche Verbesserungswürdigkeit und welcher Optimierungsbedarf (FF1.2c) hinsichtlich des *Erkennens der Förderwirksamkeit* bestehen, wird die nachfolgende Forschungsfrage untersucht. Sie zielt darauf ab, die Methodik des Überprüfens bzw. des Erkennens der Förderwirksamkeit zu erfassen:

Bei der Befragung hat die überwiegende Mehrheit der AG-Leiter angegeben, dass sie Teilbereiche ihrer Fördertätigkeit als verbesserungswürdig einschätzen. Sehen Sie das tatsächlich auch so, dass noch Teilbereiche verbesserungswürdig sind?

Um noch genauer herauszufinden, inwieweit die Begabungsfördernden die Interessen der Kinder erkennen und in ihr Förderangebot einbinden, war darüber hinaus eine Nachfrage notwendig. Diese lautete: *Wie finden Sie heraus, wie wirksam Ihre Förderung für die Kinder war bzw. ist?*

In den Interviews äußerten sich die Begabungsfördernden dazu, inwieweit und wie es ihnen gelingt, die Wirksamkeit ihres Förderangebots zu erkennen. Untersucht wurden alle Äußerungen der Befragten, in denen sie beschreiben, wie sie feststellen, dass ihre Begabungsförderung wirksam oder erfolgreich ist.

Die Interviewauswertung ergab insgesamt 63 Aussagen (Codings) zur Förderwirksamkeit der Arbeitsgemeinschaften. Diese wurden in fünf Kategorien (Subsubkategorien) systematisiert. Die Zuordnung der Codings auf die Subsubkategorien¹⁰⁷ ist in der Abbildung 64 (s.n.S.) erkennbar.

Auf diese fünf Kategorien wird nun nacheinander eingegangen.

Kategorie 1: Arbeitsergebnisse (17 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen, in denen die Befragten darstellen, dass sie die Wirksamkeit ihres Förderangebots am Arbeitsergebnis erkennen. Eine Äußerung einer/eines Befragten war beispielsweise: „An den Ergebnissen sieht man es. An den Ergebnissen und wie sie dann weiterarbeiten und auch kombinieren plötzlich. Auf neue Ideen kommen, die sie weiterentwickeln“ (FF1.2c/6B). Eine andere Aussage lautete: „Natürlich haben wir auch (...) jedes Mal ein Resultat, das heißt, wir haben eine Geschichte, wir haben ein kleines Kunstwerk, das die Kinder zum Schluss zu einem Buch zusammenstellen“ (FF1.2c/2B).

¹⁰⁷ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subsubkategorien.

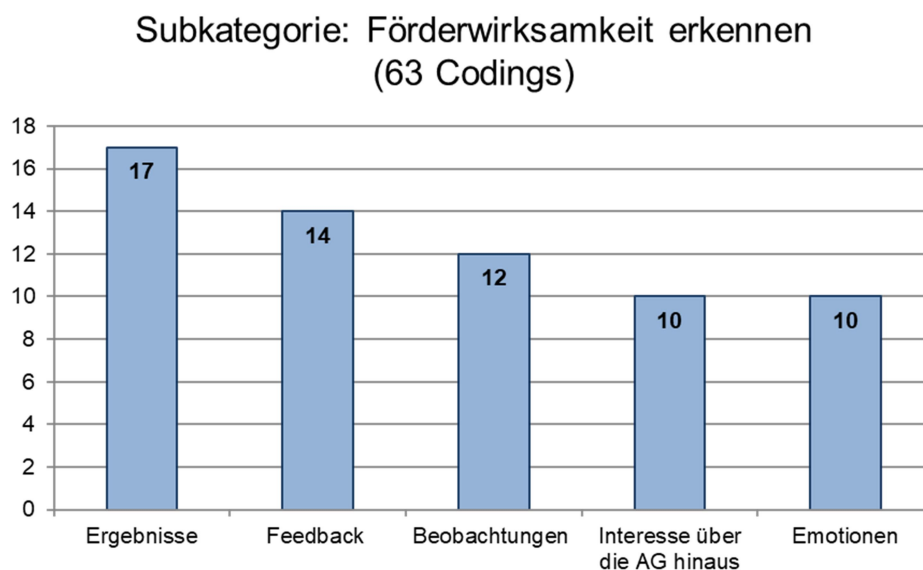


Abbildung 64: Förderwirksamkeit erkennen – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

Von 63 Aussagen der Hauptkategorie „Erkennen der Förderwirksamkeit“ behandeln 17 Äußerungen das Erkennen der Förderwirksamkeit an den Arbeitsergebnissen (siehe Abbildung 64). Ergebnisse, die im Laufe der AG entstehen, stellen die Begabungsfördernden sehr unterschiedlich dar. Schwerpunkte bei den Aussagen oder Arbeitsergebnisse, die im Vordergrund stehen, sind nicht festzustellen. Vielmehr beschäftigen sich die Äußerungen mit Wissensabfragen und Rätseln, mit dem Erstellen von Fotobüchern über Museumsführungen der Kinder für die Eltern, mit Turnieren, Aufführungen und Präsentationen. Zwei Äußerungen beschreiben die Ergebnispräsentation in Form eines Buches, so sagte ein*e Befragte*r: „Am Ergebnis. Also da haben wir es relativ leicht, wir machen/ jedes Kind macht ein eigenes *Fotobuch* und dann sehe ich ja, wie stimmig das ist, wie die Kinder so vollkommen unterschiedlich gestalten“ (FF1.2c/8A). Daneben erläutern die Befragten das Erkennen der Förderwirksamkeit mittels *Abfragen*, *Tests* bzw. *Rätsel*. Vier Äußerungen beschäftigen sich damit, wie beispielsweise diese:

„Ich schreibe eine Arbeit über diese AG und habe am Ende so eine Art Test gemacht, so eine Abfrage. Und bin da dann nochmal auf einzelne Punkte eingegangen, und da hat man ganz genau gesehen, bei wem ist echt etwas hängen geblieben, und wer hat zwar mitgemacht, aber es ist nicht wirklich etwas hängen geblieben. Wobei wir auch immer wieder wiederholt haben, wenn wir in einem Thema waren“ (FF1.2c/2A).

In diesem Zusammenhang finden sich auch Darstellungen der Begabungsfördernden, die ganz bewusst eine Ergebnisbewertung vermieden haben, da sie das Förderangebot vom Schulischen Lernen abgrenzen wollten. So sagte eine*r:

„(...) aber jetzt so direkt, dass wir da jetzt darauf erpicht waren, wir müssen es kontrollieren, haben die das voll verstanden, haben wir jetzt eigentlich nicht gemacht, weil wir halt nicht so dieses Leistungs-, Bewertungs- und Überprüfungsthema auch reinbringen wollten, weil es

halt zwar ein Förderangebot ist, aber halt doch abgegrenzt werden sollte, meiner Meinung nach, von dem Schulischen. Ja“ (FF1.2c/4B).

Ein Erkenntnisgewinn wird auch *Museumsführungen der Kinder für die Eltern* zugeschrieben: „Gegen Ende der AG habe ich mit den Kindern einen Ausflug in das historische Museum der Pfalz in Speyer gemacht und habe dann mehr oder weniger die Kinder ihre Eltern durch die Ausstellung führen lassen und dann konnten die präsentieren, in welchen Zeitepochen, und da kann man dann natürlich auch sehen, wer was behalten hat“ (FF1.2c/2C). Daneben beschreiben die AG-Leitungen Ereignisse, die ihnen helfen, im Ergebnis die Förderwirksamkeit zu erkennen, wie beispielsweise die Veranstaltung von *Schachturnieren, musikalisches Vorspiel vor den Eltern* sowie *Theateraufführungen*.

Kategorie 2: Feedback der Kinder und Eltern (14 Codings)

14 von 64 Aussagen der AG-Leitungen stellen dar, dass sie die Förderwirksamkeit ihres Angebots über das Feedback der Kinder erkennen können. Schwerpunkt nimmt mit sieben Äußerungen das *direkte Feedback der Kinder* ein (siehe Abbildung 64). Explizit werden von den Befragten Feedbacks zu Vorstellungen, Verbesserungen, Eindrücken und Vorschlägen der Kinder beschrieben. Unter anderem wird dies am folgenden Zitat deutlich:

„Und dann so Reflexionssachen, gerade am Anfang von der Stunde, da haben wir nochmal so wiederholt: ‚Ja, wer kann denn nochmal so sagen, was wir letztes Mal so ein bisschen gemacht haben?‘ Bei manchen Sitzungen war total viel da und dann haben sie gemeinsam darüber geredet, und dann wir: ‚Ah, okay, Wow‘. Und bei manchen Sachen so [schweigt und schüttelt den Kopf], ah, und dann war da so wenig da, da haben wir dann gemerkt, ah, ok, das war vielleicht, das kam nicht so ganz an“ (FF1.2c/9B).

Darüber hinaus beleuchtet eine weitere Aussage das Feedbackverhalten der Kinder:

„Zum Beispiel Feedbackrunden, ich habe noch nie so direktes Feedback von den Kindern bekommen. Die sagen dann auch mal: Warum machen wir jetzt schon zum dritten Mal jonglieren? Warum können wir denn nicht auch mal des und das und des machen? Also das ist schon interessant, wie viel da auch einfach konkret direkt kommt“ (FF1.4/1B).

Neben dem direkten Feedback der Kinder stellen die Begabungsfördernden auch die Bedeutung der Kommunikation mit den Eltern für die Erkenntnisgewinnung der Förderwirksamkeit ihres Angebots heraus. *Feedback der Eltern* im Rahmen einer regen Kommunikation, kleine und große Gespräche und Begegnungen sowie E-Mail-Kontakte sichern das Erkennen der Wirksamkeit ihres Förderangebots. Dies wird exemplarisch deutlich an folgender Aussage: „Wir haben auch viel über die Eltern zurückgemeldet bekommen“ (FF1.2c/4B). Als wichtig wird auch die *Beteiligung der Eltern am Exkursionsangebot* dargelegt, verstanden als positives Feedback des Förderangebots: „Die Rückmeldung von den Eltern. Also das ist auch etwas ganz Wichtiges, wenn Sie zum Beispiel Exkursionen machen, an der dann zwischen 80 und 100 Menschen teilnehmen, also die ganzen Familien, sehen Sie auch, dass das ankommt“ (FF1.2c/1A). Darüber hinaus wird die *Wahl der Fremdsprache in der weiterführenden Schule* als positives Feedback gewertet: „Oder zum Bei-

spiel, indem man dann Rückmeldungen bekommt, was plötzlich die Sprachwahl der Kinder in den weiterführenden Schulen angeht, also Sie haben dann eher das Problem, zu warnen, nicht alle Latein zu nehmen [lacht]“ (FF1.2c/1A).

Kategorie 3: Beobachtung der Kinder (12 Codings)

Im Fokus der dritten Kategorie sind alle Äußerungen, die das Verhalten, die Entwicklungen und Reaktionen und das Tun der Kinder beschreiben. Eine Aussage beschreibt beispielsweise folgende *Beobachtung*: „Also da haben wir dann auch gemerkt, wie die Kinder sich weiterentwickeln“ (FF1.2c/9B). Und eine andere Aussage lautet: „(...) durch Beobachtung, und man sieht ja auch, wie das Kind sich zu Anfang verhält. Und wenn es relativ zurückhaltend ist und dann so nach einigen Stunden dann wirklich aus sich heraus geht, und dann kommt wirklich etwas aus dem Kind und dann merkt man, ok, das hat doch gefruchtet, was man da unterrichtet hat oder da untersucht hat“ (FF1.2c/9C).

12 von 64 Äußerungen der Befragten befassen sich mit der Beobachtung der Kinder, anhand derer die Begabungsfördernden die Förderwirksamkeit ihrer Arbeitsgemeinschaft ablesen. Mehrfachnennungen finden sich im Bereich der *Persönlichkeitsentwicklung der Kinder* (siehe Abbildung 65). Positive Veränderungen hinsichtlich des *Sozialverhaltens* und der *Teamfähigkeit* werden thematisiert, beispielsweise in der Schilderung:

„Ich bemerke es selbst ganz viel im Miteinander im Theater, im Bereich merkt man das ziemlich schnell. Am Anfang sind noch alle so sehr bei sich und jeder möchte so seines machen und sich ja darstellen. Aber es ist einfach im Theater so, dass es meistens ein Miteinander sein muss und das merken die Kinder ziemlich schnell, dass sie da mit so einer Egonummer eigentlich überhaupt nicht weit kommen. Und es ist dann schon schön zu merken, dass die sehr schnell zusammenwachsen und dann auch gemeinsam Sachen ausprobieren“ (FF1.2c/1B).

Beschrieben wird zudem die beobachtete *Weiterentwicklung der Kinder*: „Dadurch, dass dann die Stunden aufeinander aufbauen, da merkt man dann natürlich, was die Kinder mitgenommen haben, was die jetzt vielleicht auch nutzen können, um eine neue Aufgabe, an etwas heranzugehen, oder ein Problem“ (FF1.2c/5B).

Darüber hinaus wird die Wirksamkeit des Förderangebots auch im *methodischen Zusammenhang* beobachtet: „Wir haben versucht den Forscherkreislauf den Kindern beizubringen und daran dann ein bisschen zu arbeiten. Das ist uns so mittelmäßig geglückt, aber daran hat man dann natürlich auch gesehen, dass sich da was tut“ (FF1.2c/5B). Weiterhin wird die Wirksamkeit der Förderung *im Rahmen von Spielen* beobachtet:

„Und das fanden die auch ganz toll dieses Spiel. (...) Also so konnte ich immer sehen, ja, haben sie es jetzt kapiert, wissen sie das noch, so ganz vom Anfang, ja, die ersten Pioniere. So habe ich immer wieder beobachtet, ob die Kinder wirklich was lernen, ob sie es behalten haben auch. Auch wichtige Themen eben. Schwierige Themen. Auftrieb und so, oder Turbulenzen, egal was. So habe ich die Kinder getestet, das war meine Methode“ (FF1.2c/3A).

Gemeinsame *Reflexionen* im Zusammenhang mit Beobachtungen tragen zum Erkennen der Förderwirksamkeit bei. So äußert eine*r der Befragten: „Ich versuche einfach mit den

Kindern die Art der Reflexion zu machen, und daran habe ich, da kann ich dann schon beobachten, ob Inhalte angekommen sind und ob ihre Interessen auch wahrgenommen wurden. Und vor allen Dingen, ob sie zufrieden sind und gerne kommen“ (FF1.2c/8B). Vereinzelt wird auch beobachtet, dass Kinder dem Fördergeschehen nicht immer folgen können, was darauf zurückgeführt wird, dass die Belastung zu hoch sei (FF1.2c./7A).

Kategorie 4: Interesse der Kinder über die Arbeitsgemeinschaft hinaus (10 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen, die das Interesse der Kinder über die AG hinaus beschreiben, wie es bei der folgenden Interviewpassage der Fall ist:

„Eine Mutter kam und meinte: ‚Oh, der [Name], der war so fasziniert von dieser Wasserfilteranlage, die sie gebaut haben, und wir haben zuhause auch noch so ein Teil gehabt, das war dann wie ein Baukasten.‘ Also wir haben das eher frei gestaltet und die haben dann zuhause das ganze Wochenende an diesem Baukasten, haben sie es noch gemacht, also. Sie merken dann auch schon, dass da vielleicht etwas hängen geblieben ist und dass dann auch zuhause vielleicht halt auch Verknüpfungspunkte noch weiter geschaffen wurden“ (FF1.2c/4B).

Eine weitere Aussage beschreibt das Interesse über die AG hinaus so: „Letztens waren zwei, die haben dann mit ihrem Bruder einen riesen Film gemacht, haben, ja, Trickfilme gemacht (...), und das ganze Wohnzimmer, Kinderzimmer wurde umgestellt und wie der Himmel wie, ja, da sehe ich dann schon, da ist eine Motivation“ (FF1.2c/7A).

Mit zehn Äußerungen von 64 stellen die Begabungsfördernden ihre Beobachtungen hinsichtlich des Interesses der Kinder über die Arbeitsgemeinschaft hinaus dar (siehe Abbildung 65). Ein Schwerpunkt nimmt mit sieben Aussagen das *Beschäftigen, die Weiterarbeit, die Fortführung und Weiterentwicklung des Förderthemas zuhause* ein. Unter anderem sind hierzu Aussagen zu finden wie:

„Also die Kinder kommen dann eben auch mit Sachen, die sie dann zuhause, (...) die zusammenhängen mit Dingen, die wir gemacht haben, die sie dann noch zuhause gesehen oder gemacht haben oder gelesen haben, um das dann nochmal zu vertiefen. Da sehe ich dann schon, dass sie sich damit beschäftigt haben (...) und dass das Interesse da ist“ (FF1.2c/5C)

Hinzu kommt die Darstellung, dass Kinder einen *neuen Interessenschwerpunkt* entwickeln können, möglicherweise für sich ein *neues Hobby* entdecken, beispielsweise sei es

„auch öfter vorgekommen, dass jemand dann (...) in dem Bereich dann musikalisch tätig wurde, obwohl er vielleicht schon vorher ein anderes Instrument gespielt hat oder, was weiß ich, ein Schlagzeug kauft oder sich ein Perkussion-Instrument zu Weihnachten wünscht und so weiter: Ich glaube schon, dass einige Schüler dann auch den Kurs mit in den Alltag nach Hause mitgenommen haben“ (FF1.2c/6C).

Kategorie 5: Emotionen der Kinder (10 Codings)

Die Wirksamkeit des Förderangebots wird von den Begabungsfördernden auch an den gezeigten *Emotionen* der Kinder gemessen, beispielsweise an der wahrgenommenen Freude, der Begeisterung, der Zufriedenheit der Kinder. Unter anderem wurde geäußert: „Also

erstens einmal merke ich ja, wie viel Spaß sie an der Arbeit haben, und meine Arbeit ist nicht so eine Arbeit, die sehr auf Erfolg zielt, sondern auf Fantasie, auf Spaß, auf Freude und Kreativität“ (FF1.2c/2B). Ein weiteres Beispiel ist folgende Äußerung: „Also ich mache das einfach aber dahingehend fest (...), wie sehr die Kinder auf ein Thema einsteigen und ihre Begeisterung äußern“ (FF1.2c/1A).

Mit zehn Aussagen von 64 befassen sich die Begabungsfördernden mit den wahrgenommenen Emotionen der Kinder, an denen sie die Förderwirksamkeit erkennen (siehe Abbildung 64). Mit vier Nennungen ist eine zentrale Aussage der Befragten, dass die Kinder *Spaß* an der Förderung haben, beispielsweise sagte eine*r der Befragten: „Ich denke, das ist dann schon, wenn die dann lachen, wenn sie nicht schauen, ob Mama kommt und nicht gehen wollen, das war für mich, dass die dann Spaß daran hatten“ (FF1.2c/3B). Darüber hinaus ist die *Freude am Tun* Gegenstand der Betrachtung: „Und das ist nicht nur die Entwicklung selbst, sondern auch die Freude, die man daran entwickelt“ (FF1.2c/6A). Daneben wird die Förderwirksamkeit an der *Begeisterung* der Kinder am Thema dargestellt: „Ja, die Begeisterung eigentlich ist es, die man bei den Kindern merkt“ (FF1.2c/1A).

6.2.5.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Vorneweg stellt sich die grundsätzliche Frage: Woran erkenne ich, dass das, was ich als gut begreife, auch wirklich gut ist? Woran messe ich den Erfolg meines pädagogischen Handelns und wie erkenne ich die Wirksamkeit der Förderung? Die Orientierung am Ergebnis dürfte ein Kriterium sein, an dem die Wirksamkeit des Angebots abgelesen werden kann. Auf die Frage: „*Wie finden Sie heraus, wie wirksam Ihre Förderung für die Kinder war bzw. ist?*“ beziehen sich 17 Äußerungen auf Arbeitsergebnisse der Kinder, die im Rahmen der Förderung sichtbar werden. Das Arbeitsergebnis ist das meistgenannte Kriterium, um die Wirksamkeit und somit aus der Perspektive der Befragten den Erfolg ihres Förderangebots einzuschätzen.

Um die Lernergebnisse der Kinder zu beurteilen, ist zum einen Diagnosekompetenz, sowohl im Personen- als auch im Aufgabenwissen (Schrader & Helmke 2001, S. 45 ff.), und zum anderen Methodenkompetenz bezüglich der Ergebnissicherung erforderlich. In beiden Kompetenzbereichen spiegelt die Mehrzahl der Begabungsfördernden eine hohe Ausprägung wider. Sichtbar wird hier, dass die Ergebnisorientierung bei den Begabungsfördernden einen großen Raum einnimmt und im Gegensatz zur Leistungsbeurteilung im Vordergrund ihres pädagogischen Handelns steht. Die Sicherung der Ergebnisse mit unterschiedlichen Überprüfungsverfahren und -methoden als auch Ergebnisse/Produkte, die prozesshaft während des Fördergeschehens gestaltet, entworfen oder dargestellt werden, dienen der Einschätzung der Wirksamkeit des AG-Angebots.

Es ist klar zu erkennen, dass die Begabungsfördernden, sich nahe am Thema bewegend, sehr unterschiedliche Instrumentarien wählen, um die Wirksamkeit ihrer Förderung zu überprüfen. Genannt werden beispielsweise Aktionen, die in spielerischer Form das erworbene Wissen abrufen, beispielsweise themenbezogene Spiele oder Rätsel, verbunden

mit Spaß und Freude am Tun. Abfragen und Tests sind ein weiteres Instrumentarium der Ergebnissicherung. Dieses vorwiegend im Schulalltag eingesetzte Verfahren der Ergebnissicherung wird aus der Sicht der Begabungsfördernden jedoch kritisch hinterfragt, da hier eher die Leistungsbeurteilung im Vordergrund steht. In diesem Zusammenhang formulieren Begabungsfördernde ihre Haltung dazu sehr klar: Sie haben ganz bewusst eine Ergebnisbewertung vermieden, da sie das Förderangebot vom schulischen Kontext abgrenzen wollten.

Einen weiteren Bereich stellen die regelmäßig stattfindenden Schachturniere dar. Sie geben Einblicke in die Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenz der Kinder und somit in die Wirksamkeit der Fördermaßnahme. Daneben zeigen sie den prozesshaften und individuellen Charakter der Förderung in einer Disziplin. Ergänzend dazu sind Theateraufführungen sowie musikalische Vorspiele zu nennen, die das Ergebnis eines längeren kreativen Schaffensprozesses präsentieren und an denen sich die Förderwirksamkeit spiegelt.

Darüber hinaus wird die Förderwirksamkeit mit der Ergebnispräsentation eines Buches bzw. eines Fotobuches sichtbar. Individuell gestaltete Bücher spiegeln Inhalte und Themen sowie eine persönliche Prägung wider und bieten der*dem Begabungsfördernden die Möglichkeit, die Förderwirksamkeit einzuordnen und das pädagogische Handeln danach auszurichten.

Zu nennen sind auch Perspektiven- und Rollenwechsel: Schüler*innen führen ihre Eltern als Museumsführer*innen durch das historische Museum und präsentieren in neuer Rolle ihr erworbenes Wissen. Auch hier wird deutlich, dass die Beziehungsgestaltung immer wieder ein wesentliches Moment des gelingenden Lernens darstellt. Den Schüler*innen wird Gelegenheit gegeben, das erworbene Wissen präsentieren zu dürfen, basierend auf dem Zutrauen und der Wertschätzung der*des Begabungsfördernden, die*der ihnen die Herausforderung zumutet und zutraut.

Dass die Förderwirksamkeit anhand der Arbeitsergebnisse der Kinder eingeschätzt werden kann, stellen die Begabungsfördernden glaubhaft dar. Es ist klar zu erkennen, dass themen- und sachorientiert das Arbeitsergebnis ein wesentliches Kriterium für die Beurteilung der Förderwirksamkeit darstellt. Diagnose- und Methodenkompetenz eröffnen einen vertieften Blick auf das mehrschichtige Konstrukt „Ergebnis und Wirksamkeit“.

Das Feedback der Kinder und Eltern ist laut der Aussagen der Befragten ebenfalls ein starkes Kriterium, um die Förderwirksamkeit des Angebots zu erkennen. Im Mittelpunkt steht dabei das direkte Feedback der Kinder. Dies ist ein Beleg des aktuellen Forschungsstands, denn laut Hattie (2013) zählt das Schüler*innenfeedback zu den wirksamsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg. Dabei hilft die Kenntnis um unterschiedliche Ebenen des Feedbacks, Rückmeldungen der Kinder und Eltern richtig einzuordnen und so die Wirksamkeit entsprechend zu bewerten. Nach Lotz und Lipowsky (2015) beziehen sich

Feedbacks auf die Aufgabe, auf den Prozess der Aufgabenbearbeitung, auf die Selbstregulation sowie auf die Person der Schülerin*des Schülers.¹⁰⁸

Die Begabungsfördernden beschreiben allerdings Wünsche, Verbesserungen, Eindrücke und Vorschläge der Kinder selten näher und verlieren sich eher im Allgemeinen. Dargestellt werden unter anderem zu Beginn der Stunde durchgeführte Reflexionsrunden im Charakter einer Lernzielkontrolle, in der sich die Wirksamkeit mehr oder weniger bestätigt (FF1.2c/9B). Das Angebot von Feedbackrunden nutzen die Kinder jedoch durchaus. Ein*e Begabungsfördernde*r betont ausdrücklich die erstaunlich kritische Rückmeldung der Kinder mit konstruktiven Vorschlägen und Verbesserungen (FF1.2c/1B). Daraus kann geschlossen werden, dass das Feedbackverhalten der Kinder die Wirksamkeit des Förderangebots aufzeigen kann, sofern das Angebot von Feedbackrunden besteht bzw. das direkte Feedback wahrgenommen wird.

Die Rückmeldungen der Eltern komplettieren die Wahrnehmungen der AG-Leitungen hinsichtlich der Wirksamkeit ihrer Förderung. Dazu gehört auch, dass Eltern gemeinsam mit ihren Kindern ein Exkursionsangebot wahrnehmen und so ihr Interesse am Thema bekunden. Getragen von der Begeisterung über das Thema ist die Förderung auch über die Grundschule hinaus wirksam. Rückmeldungen über eine mit dem Thema im Zusammenhang stehende Wahl der Fremdsprache bestätigen dies.

Möglicherweise ist das Verständnis von und das Wissen um Feedback bei den Befragten jedoch weniger stark ausgeprägt. Zwar ist das Feedback ein starkes Kriterium zum Erkennen der Förderwirksamkeit, es entsteht jedoch der Eindruck, dass die Feedbackkompetenz und somit die Pflege einer Feedbackkultur bei den Begabungsfördernden zu optimieren ist.

Beobachtungen vermitteln den Begabungsfördernden Eindrücke, Wahrnehmungen und Ereignisse, die Hinweise geben können auf die Wirksamkeit der Förderung. Vor allem der Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wird von den Befragten prominent genannt, beispielsweise öffnen sich Kinder, die sich zu Beginn der Förderung sehr zurückhaltend verhalten haben, nehmen aktiv Anteil am Fördergeschehen und bringen sich ein. Positive Veränderungen des Sozialverhaltens und der Teamfähigkeit weisen die Begabungsfördernden der Förderwirksamkeit zu (FF1.2c/9C).

Weiterentwicklungen des Lernverhaltens und insbesondere die Entwicklung von Lernstrategien hinsichtlich des Problemlöseverhaltens werden von den Befragten beschrieben (FF1.2c/5B). Es ist davon auszugehen, dass hier die Passung des Angebots auf der Basis einer guten Beziehungsgestaltung sowie hinsichtlich der Aufgabenstellung und des Materialangebots stimmig ist. Auch im naturwissenschaftlichen Bereich lassen sich auf der Grundlage des Forscher*innenkreislaufs Entwicklungsfortschritte beobachten. Mit Spielen setzen Begabungsfördernde eine weitere Methode ein, um zu erkennen, ob die

¹⁰⁸ Das Feedbackverhalten und die Feedbackkultur werden im Kapitel 6.2.7 gesondert behandelt.

Förderung wirksam ist. Im Sinne einer Lernzielüberprüfung wird dabei beobachtet, ob und wie die Kinder das Thema durchdrungen und verarbeitet haben.

Gemeinsame Reflexionen sichern die Verarbeitung der Inhalte, wahren die Interessen der Kinder und vermitteln den Begabungsfördernden die emotionale Beteiligung der Kinder. Aufmerksame Beobachtung ist Voraussetzung für ein gelingendes Miteinander und letztendlich Teil eines gelingenden Lernens.

Das Interesse der Kinder über die Arbeitsgemeinschaft hinaus kann als starkes Indiz der Förderwirksamkeit gewertet werden. Der Wunsch nach Privatunterricht im musikalischen Bereich, der Nachbau einer Wasserfilteranlage mit der Familie oder der Umbau der Wohnung zum „Filmstudio“, um einen eigenen Film zu drehen, zeigen beispielsweise, dass die Förderungen über die gemeinsamen Veranstaltungen hinweg wirksam sind. Interessen werden geweckt, die Rolle der*des Forschenden und Entdeckenden zuhause weitergelebt und weiterentwickelt und zum eigenen Bedürfnis (vgl. dazu auch Elchenbroich 2005, S. 179 ff.). Das vertiefende Beschäftigen über die AG hinaus mit den in der Förderung angebotenen Themen und Inhalten im Rahmen von selbstgesteuertem Lernen kann offensichtlich ihre Lernkompetenzen und ihre Lernstruktur (Meyer 2013, S. 168 ff.) erhöhen und verstärken. Die damit verbundene zunehmende Selbstständigkeit des methodischen Denkens und Handelns spiegelt die Wirksamkeit der Förderung wider.

Zudem werden inhaltliche und persönliche Kontakte zu Begabungsfördernden über die Grundschulzeit hinweg gesucht und gepflegt. Impulsgebend kann das Förderangebot, gepaart mit einer gelungenen Beziehungsgestaltung zwischen Begabungsfördernden und Kindern, dazu führen, dass die Kinder einen neuen Interessensschwerpunkt entwickeln, für sich ein neues Hobby entdecken und dieses über Jahre hinweg pflegen.

Die Begabungsfördernden sehen in den wahrgenommenen Emotionen der Kinder die Förderwirksamkeit bestätigt. Eine der zentralen Aussagen ist die, dass die Kinder Spaß am Fördergeschehen haben. Was ist jedoch unter Spaß zu verstehen? In welchem Zusammenhang nehmen sie Spaß wahr? Wie äußert sich Spaß? Die grundsätzliche Frage ist: Kann man eine Förderwirksamkeit am „Spaß haben“ erkennen? – In ihren diesbezüglichen Aussagen sprechen die Begabungsfördernden von „Spaß an der Arbeit haben“. Geht man davon aus, dass „etwas macht Spaß“ die Beschreibung einer Tätigkeit ist, die man gerne macht, so kann die Wirksamkeit damit durchaus beschrieben werden. Allerdings ist der Spaß an der Sache als alleiniges Merkmal dahingehend zu hinterfragen, ob daraus eine grundsätzliche Förderwirksamkeit abgelesen werden kann. Möglicherweise lässt sich mit Kriterien, die eine Orientierung an Ergebnissen, Feedbacks, Beobachtungen der Kinder bezüglich des Lern- und Sozialverhaltens sowie das wahrgenommene Interesse über die AG hinaus beschreiben, verlässlicher eine Förderwirksamkeit erkennen.

Der emotionale Aspekt kommt auch in einem engen Verhältnis der Fördernden zu den Eltern zum Ausdruck. Daraus resultierend erwächst eine fruchtbare Erziehungspartner*innenschaft, die das Fördergeschehen positiv beeinflusst und somit die Förderwirksamkeit unterstützt. Als weiterer emotionaler Bereich für das Erkennen der Förder-

wirksamkeit wird von den Befragten die Begeisterung der Kinder für ein Thema, für Inhalte und für Personen genannt. Kinder, die für ein Thema brennen und im Tun aufgehen (vgl. dazu Csíkszentmihályi 2019), werden von einer großen Begeisterung getragen und zeigen Spaß und Freude bei den angebotenen Aktivitäten.

6.2.5.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Was nun die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden bezüglich des Erkennens der Förderwirksamkeit betrifft, so bieten die Interviews Erkenntnisse bezüglich der vier Kompetenzbereiche Persönlichkeitskompetenz, Emotionale Kompetenz, Methodenkompetenz und Fachkompetenz, auf die nun nacheinander eingegangen wird.

Persönlichkeitskompetenz

Hier geht es um die Frage, welche Bereiche der Persönlichkeitskompetenz bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang des Erkennens der Wirksamkeit ihrer Förderung stark oder weniger stark ausgeprägt sind. Dazu ist folgendes festzuhalten:

Bei dem Erkennen der Förderwirksamkeit steht bei den Befragten unter dem Aspekt der Persönlichkeitskompetenz das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes im Vordergrund. In dieser Kategorie ist eine starke Ausprägung festzustellen, denn das Beobachten der Verhaltensweisen sowie der Entwicklungsprozesse der Kinder sind für die Fördernden wesentliche Merkmale, um die Förderwirksamkeit zu erkennen. Darüber hinaus wird über Reaktionen der Kinder in Feedbackrunden reflektiert, in denen die Resonanz bei Teilen des Förderangebots gering ausfällt (FF1.2c/9B). Hier ist Interesse an der Weiterentwicklung des Förderangebots spürbar.

Im Rahmen des Interesses über die AG hinaus ist klar festzustellen, dass es den Begabungsfördernden gelingt, die Kinder für das angebotene Thema zu motivieren und ihnen die Rolle der*des Forschenden und Entdeckenden nahe zu bringen. Darüber hinaus sind das Wahrnehmen und Beachten von Emotionen der Kinder wie beispielsweise die Freude am Tun Voraussetzung dafür, das Kind in seinen Lernkompetenzen und seiner Lernstruktur zu unterstützen und zu bestärken. Das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes, verbunden mit einer positiven Beziehungsgestaltung, steht hier im Vordergrund.

Der professionellen Haltung, der Vorbildfunktion, dem Rollenverständnis sowie der Einschätzung der eigenen Fähigkeit der Leitung einer AG sind keine Äußerungen der Begabungsfördernden hinsichtlich des Erkennens der Förderwirksamkeit zuzuordnen.

Zuletzt ist festzustellen, dass die Persönlichkeitskompetenz hinsichtlich der Ergebnisbewertung einer Ergänzung bedarf: die Einschätzung der Ergebnisse hinsichtlich der Förderwirksamkeit.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche der emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang des Erkennens der Wirksamkeit ihrer Förderung stark oder weniger stark ausgeprägt? – Grundsätzlich zeigt sich auch hier in den Aussagen der Begabungsfördernden, dass sie einen empathischen Umgang mit den Kindern pflegen. Hinsichtlich des Erkennens der Förderwirksamkeit stehen im Bereich der emotionalen Kompetenz die Ergebnisse, das Feedback, die Rückmeldung der Kinder und Eltern und die wahrgenommenen Emotionen der Kinder im Vordergrund. Die Kriterien „Beobachtungen“, „Interesse über die AG hinaus“ sowie „Emotionen“ schließen sich an.

Als Merkmal zum Erkennen der Förderwirksamkeit nennen die Begabungsfördernden die Arbeitsergebnisse der Kinder. Verbunden damit ist die Fähigkeit, die Leistung des hochbegabten Kindes anzuerkennen und zu verstärken sowie die Fähigkeit, dem hochbegabten Kind Herausforderungen zuzumuten (bspw. beim Rollentausch während der Museumsführung). Darüber hinaus zeigt sich die Fähigkeit, sich über Entdeckungen und Erfolge der Kinder zu freuen.

Zuzuordnende Kategorien sind für das Feedback im Sinne von Rückmeldungen die Fähigkeiten, die Interessen des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen sowie zu erkennen, wenn die Lernumgebung nicht zu den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des Kindes passt. Eine Feedbackkultur im Sinne von Hattie (2013) ist weniger ausgeprägt und bedarf einer Optimierung.

Mit Beobachtungen und an den wahrgenommenen Emotionen wie Spaß, Freude am Tun sowie Begeisterung der Kinder erkennen die Befragten die Wirksamkeit ihrer Förderung. Dem ist die Fähigkeit, Empfindungen, Emotionen, Gedanken, Motive und Persönlichkeitsmerkmale des hochbegabten Kindes zu erkennen, zu verstehen und nachzuempfinden, zuzuordnen. In den zugeordneten Kategorien ist eine hohe Ausprägung zu verzeichnen.

Bezüglich des Interessens über die AG hinaus wirken alle Handlungskompetenzbereiche unterstützend und verstärkend. Grundlage ist auch hier die positive Beziehungsgestaltung, zu der auch die Pflege des wertschätzenden Umgangs mit den Eltern gehört.

Methodenkompetenz

Wie nun schätzen die Begabungsfördernden ihre Methodenkompetenz bezüglich des Erkennens der Förderwirksamkeit ein? – In Bezug auf das Erkennen der Förderwirksamkeit besteht eine enge Verknüpfung mit der Methodenkompetenz. Das Wissen um die Wirksamkeit der Methodik und deren Einsatz ermöglicht beispielsweise bei den Ergebnissen von Wettbewerben, Turnieren, Vorspiel und Aufführungen das Erkennen der Förderwirksamkeit. Im Rahmen dieser Präsentationen lassen sich die Selbstkompetenzförderung sowie das selbstverantwortliche Lernen gut zuordnen.

In besonderer Form demonstriert das Beispiel der Museumsführung durch die Kinder die angesprochenen Bereiche der Methodenkompetenz hinsichtlich des Erkennens

der Förderwirksamkeit und die Vernetzung aller diesem Bereich zugeordneten Kategorien.

Feedbackrunden und gemeinsame Reflexionen mit den Kindern sowie Rückmeldungen der Eltern werden von den Begabungsfördernden verwertet, fließen in das Fördergeschehen ein und bringen Erkenntnisse über die Förderwirksamkeit.

Auf der Grundlage von Beobachtungen unterstützen die Begabungsfördernden die Weiterentwicklungen von Lernstrategien und des Problemlöseverhaltens der Kinder. Selbstgesteuertes Lernen und Handeln werden dabei verstärkt gefördert, wobei das Wissen um die Lernwege und Bedürfnisse der Kinder hier Orientierung bieten.

Fachkompetenz

Wie schätzen die Begabungsfördernden ihre Fachkompetenz bezüglich des Erkennens der Förderwirksamkeit ein? – Um die Güte der Ergebnisse beurteilen und einordnen zu können, ist das Expert*innenwissen der Begabungsfördernden gefragt. Die Kenntnis über die Entwicklung und über das Denken hochbegabter Kinder sowie ihrer Bedürfnislage und ihrer besonderen Lernwege sind Grundlage im Rahmen von Beobachtungen, die dazu dienen, die Förderwirksamkeit zu erkennen. Begabungsfördernde des naturwissenschaftlichen Bereichs stellen in den Interviews im Rahmen von Beobachtungen die Förderwirksamkeit des didaktischen Prinzips des Forschens und Entdeckens dar. Aufgrund der wenigen diesbezüglichen Darstellungen ist jedoch festzuhalten, dass hier das Fachwissen einer Optimierung bedarf.

Auch die Pflege einer Feedbackkultur im Sinne von Hattie (2013) ist weniger ausgeprägt und bedarf einer Optimierung

Auf der Grundlage einer positiven Beziehungsgestaltung findet ein Austausch zwischen Begabungsfördernden und Kindern über die AG hinaus statt. Hier ist die Expertise der AG-Leitungen gefragt. Hierzu ist festzuhalten, dass zwar das eigene Fachwissen bei den Begabungsfördernden stark ausgeprägt ist, dass jedoch die Kenntnis über die Entwicklung und das Denken der hochbegabten Kinder in den Interviews nicht explizit verbalisiert wird. Insofern ist davon auszugehen, dass auch in diesem Kontext noch Optimierungsbedarf besteht.

6.2.5.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 25 sind die thematisierten Befunde direkt den Handlungskompetenzbereichen zugeordnet. Hier lässt sich sehr schnell erfassen, welche Bereiche beim Erkennen der Förderwirksamkeit von den Begabungsförderern angesprochen werden.

Die Begabungsfördernden stellen vielfältige Möglichkeiten dar, wie sie die Förderwirksamkeit ihrer Arbeitsgemeinschaft erkennen. Im Vordergrund stehen die Arbeitsergebnisse der Kinder, die sie als Bewertungsmaßstab des Erkennens einer wirksamen und erfolgreichen Förderung betrachten. Genannt werden Bücher als Resultat kreativen

Tabelle 25: Zusammenfassung: Erkennen der Förderwirksamkeit – Aspekte der Handlungskompetenz bezüglich des Erkennens der Förderwirksamkeit (eigene Darstellung)

Handlungskompetenzen Förderwirksamkeit	Persönlichkeitskompetenz	Emotionale Kompetenz	Methodenkompetenz	Fachkompetenz
Ergebnisse	Ergebnisse der Kinder bewerten und aufgrund ihrer Lernentwicklung einordnen; Förderung der Selbstkompetenzen	ergebnisbezogen die Leistung des Kindes anerkennen; den Kindern das Präsentieren der Ergebnisse in besonderen Situationen zumuten; Freude über die Entdeckungen u. Erfolge der Kinder zeigen	über verschiedene Präsentationsmöglichkeiten verfügen	die Ergebnisse der Kinder aufgrund des Expert*innenwissens beurteilen
Feedback	über Rückmeldungen der Kinder reflektieren; das Förderangebot weiter entwickeln	das Interesse der Kinder wahrnehmen; auf die Passung des Angebots achten	auf Rückmeldungen der Kinder und Eltern reagieren; Methodenwissen über Feedback erweitern	Fachwissen über Feedbackkultur intensivieren
Beobachtungen	Verhaltensweisen und Entwicklungsprozesse der Kinder beobachten	Emotionen der Kinder wahrnehmen und einordnen	Das Entwickeln von Lernstrategien und das Problemlöseverhalten unterstützen	Fachwissen über das didaktische Prinzip des Forschungskreislaufs aneignen
Interesse über die AG hinaus	für das Thema motivieren; Rolle der Forschenden und Entdeckenden vermitteln	positive Beziehungspflege mit den Kindern über die AG hinaus	selbstgesteuertes Lernen und Handeln unterstützen; das didaktische Prinzip des Forschens und Entdeckens vermitteln u. umsetzen	fachlicher Austausch mit den Kindern pflegen
Emotionen		Spaß, Freude und Begeisterung der Kinder am Tun erkennen und wahrnehmen; Pflege eines wertschätzenden Umgangs mit Kindern und Eltern		

Schaffens, Turniere mit Wettbewerbscharakter, Spiele, Aufführungen sowie Museumsführungen. Im Zusammenhang mit den Arbeitsergebnissen betonen die Befragten die Entwicklungsprozesse der Kinder, die sich in den Ergebnissen widerspiegeln. Daneben stehen kontroverse Einstellungen und Haltungen hinsichtlich der Verwendung von Lernzielkontrollen. Zur Sprache kommen zum einen klassische Tests, aber auch Schachturniere, Spiele und Rätsel, die den Begabungsfördernden Aufschluss über den Lernzuwachs geben. Demgegenüber sprechen sich Befragte klar gegen eine Leistungs- und Bewertungskontrolle aus, da sie sich vom schulischen Bereich abgrenzen wollen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Fördernden auf der Grundlage des Expert*innenwissens die Inhalte der Arbeitsergebnisse hinsichtlich der Förderwirksamkeit einschätzen und beurteilen.

Rückmeldungen und Feedbacks von Kindern und Eltern werden von den Befragten als starker Gradmesser der Förderwirksamkeit angesehen. Allerdings weichen das Verständnis und möglicherweise auch das Wissen über Feedback vom wahren Charakter des Feedbacks ab und gleiten in den Bereich der Rückmeldungen. Hier ist klar zu erkennen, dass bei den Begabungsfördernden sowohl in der Methoden- als auch in der Fachkompetenz Optimierungsbedarf besteht.

Beobachtungen der Verhaltensweisen und der Entwicklungsprozesse der Kinder stellen in den Befragungen ein weiteres Kriterium des Erkennens der Förderwirksamkeit dar. Sie vermitteln den Begabungsfördernden Eindrücke, Wahrnehmungen und Fakten, die sie bei der Entwicklung der Lernstrategien und des Problemlöseverhaltens der Kinder unterstützen. Weitere Beobachtungen zur Förderwirksamkeit werden auf der Grundlage des Forschungskreislaufes (Marquardt-Mau 2004) geäußert, allerdings wird hinsichtlich des didaktischen Prinzips des Forschens und Entdeckens wenig Konkretes genannt. Hier scheint eine Erweiterung des Methodik- als auch Fachwissens notwendig.

Des Weiteren erfährt die Wirksamkeit der Förderung mit dem Interesse der Kinder über die AG hinaus eine Verstärkung. Die Befragten nehmen die Kinder in der Rolle der*des Forschenden und Entdeckenden wahr. Themen und Inhalte des Förderangebots werden zuhause weiterbearbeitet und -entwickelt und erhalten damit eine weitere Dimension in der Erlebniswelt der Kinder. Selbstgesteuertes Lernen sowie die damit verbundene zunehmende Selbstständigkeit methodischen Denkens und Handelns verdeutlichen die Wirksamkeit der Förderung. Diese reicht vereinzelt über die AG-Zeit hinaus. Im Rahmen einer Domänenbildung besteht über Jahre hinweg ein reger fachlicher Austausch zwischen Begabungsfördernder*Begabungsförderndem und Kind. Grundlage dafür ist die Begeisterung und Freude am Thema und die gepflegte positive Beziehungsgestaltung.

Die Begabungsfördernden beschreiben in ihren Aussagen die Wahrnehmung von Emotionen, die sie die Wirksamkeit ihrer Förderung erkennen lassen. Eine zentrale Aussage bei einem Großteil der Befragten ist diesbezüglich der Spaß der Kinder am Fördergeschehen. Spaß an der Sache oder am Tun als alleiniges Kriterium der Förderwirksamkeit ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Gemeinsam mit weiteren Kriterien kann „Spaß

haben“ jedoch durchaus die Wirksamkeit verstärken. Wichtig ist jedoch auch, über wertschätzende Begegnungen und Gespräche im Rahmen einer positiven Beziehungsgestaltung Vertrauen, Aufmerksamkeit und Verlässlichkeit im gemeinsamen Tun zu schaffen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Einschätzung und Beurteilung von Arbeitsergebnissen, die Rückmeldungen und das Feedback von Kindern und Eltern, die Beobachtungen der Verhaltensweisen und Entwicklungsprozesse, das Interesse der Kinder über die AG hinaus sowie die Wahrnehmung von Emotionen Kriterien des Erkennens der Wirksamkeit sein können. Das Zusammenspiel aller Kriterien komplettiert das Bild der Wirksamkeit. Voraussetzung hierfür ist eine positive Beziehungsgestaltung, die es ermöglicht, beidseitig in einem geschützten Raum in gegenseitigem Vertrauen seine Persönlichkeit einzubringen und weiter zu entwickeln.

Ein wichtiges Ergebnis ist auch, dass das Ergebnis der Online-Befragung einer gewissen Korrektur bedarf. Denn die Ausprägung des Erkennens der Förderwirksamkeit stellt sich im Leitfadeninterview stärker dar als in der Online-Befragung. Die Begabungsfördernden benennen jedoch überwiegend isoliert einzelne Kriterien, die für sie im Vordergrund stehen. Die Wahrnehmung mehrerer Kriterien, die die Förderwirksamkeit aus einer vielschichtigen Perspektive belegen, bedarf einer Optimierung.

6.2.6 Forschungsfrage 1.6a: Was gelingt (weniger gut) im Umgang mit Störungen

In diesem Kapitel steht der angemessene Umgang mit Störungen im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.6.1 Befunde der Online-Befragung

Um das Thema „Umgang mit Störungen“ in der Online-Befragung zu erforschen, wurden die Teilnehmenden gefragt: *„Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“* Dabei standen ihnen folgende drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung:

- *„Ideenvorschläge der Kinder können mich aus dem Konzept bringen.“* (C10E7¹);
- *„Mit Störungen umzugehen, fällt mir schwer.“* (C10E7²);
- *„Ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern mich.“* (C10E7³).

Das Diagramm in Abbildung 65 stellt dar, inwieweit sich die Begabungsfördernden nach eigener Einschätzung von Ideenvorschlägen der Kinder aus dem Konzept bringen lassen.

Im Diagramm der Abbildung 66 ist zu erkennen, inwieweit sich die Begabungsfördernden durch Störungen beeinträchtigt fühlen.

Und in Abbildung 67 zeigt das Diagramm auf, inwieweit sich die Begabungsfördernden durch ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern lassen.

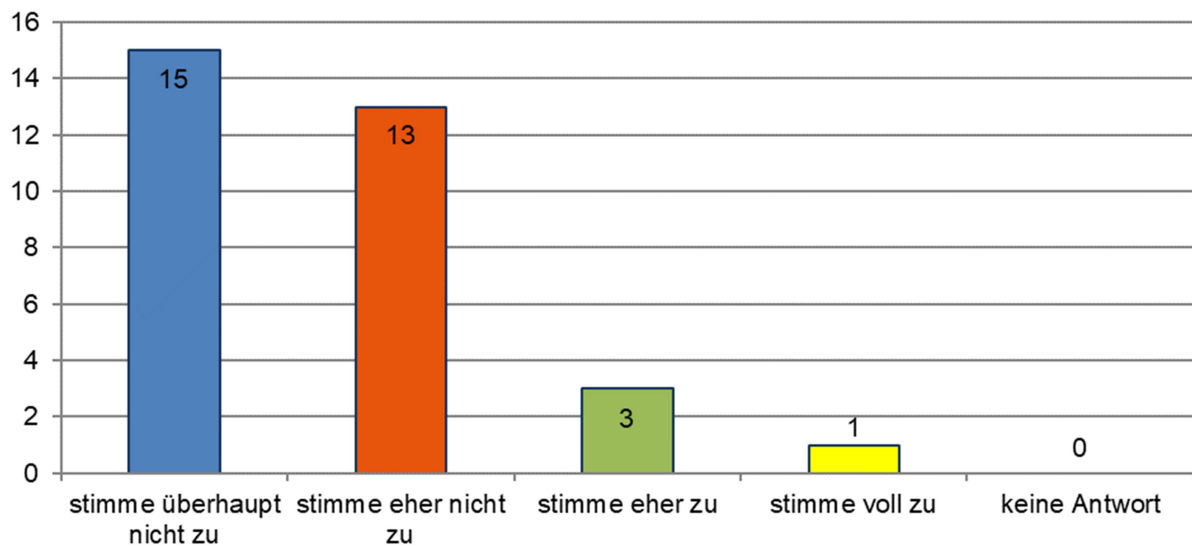


Abbildung 65: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ideenanschlge der Kinder können mich aus dem Konzept bringen.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Was nun die Ergebnisse der Online-Befragung zur Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ anbelangt, so geben 13 Prozent der Befragten ($n = 30$) an, sich durch die Ideenanschlge der Kinder öfter aus dem Konzept bringen zu lassen (Abbildung 65). 87 Prozent der Begabungsfördernden schätzen jedoch die Möglichkeit der Irritation als überhaupt nicht gegeben oder gering ein.

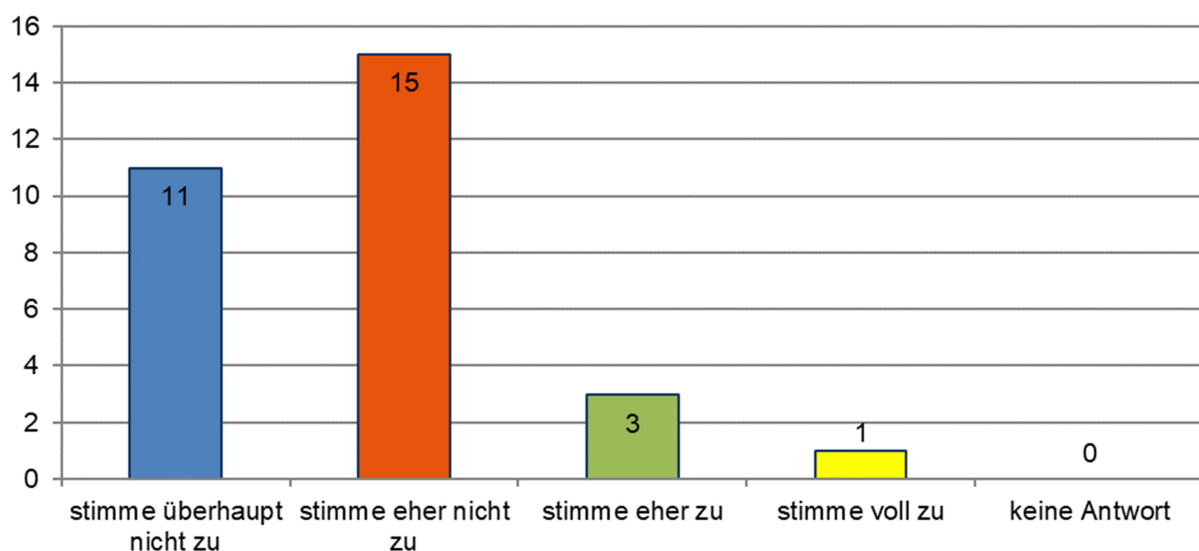


Abbildung 66: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Mit Störungen umzugehen, fällt mir schwer.“ auf die Frage: „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

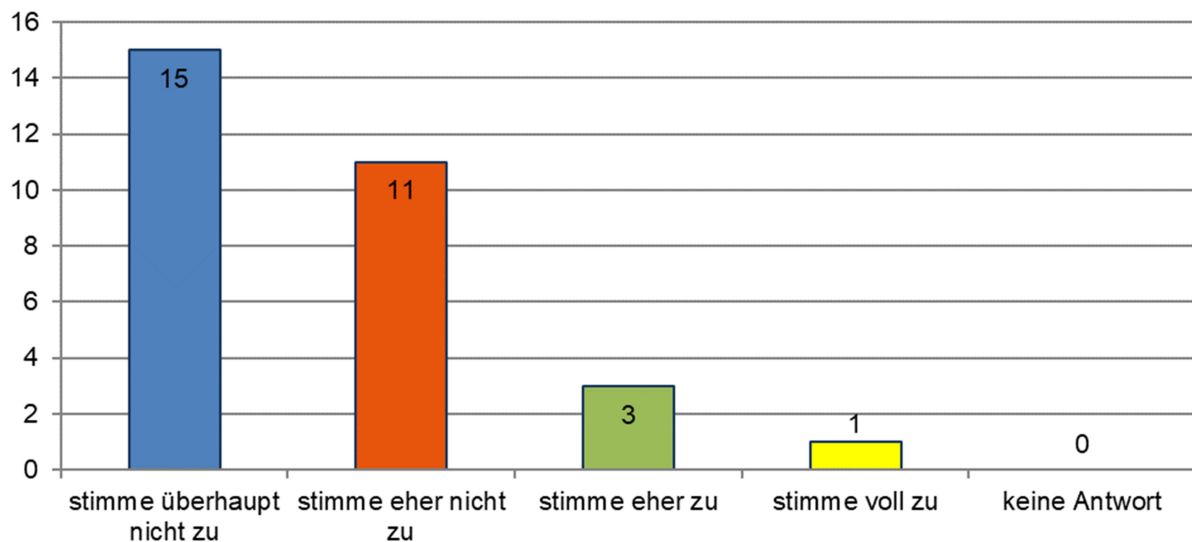


Abbildung 67: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder verunsichern mich.“ auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihren Umgang mit problematischen AG-Situationen ein?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

37 Prozent der Begabungsfördernden schätzen ihren Umgang mit Störungen als kompetent ein (Abbildung 66). Die Hälfte der Befragten sieht diesbezüglich weniger Probleme, während es 13 Prozent der Fördernden schwerfällt, mit Störungen umzugehen.

Über die Hälfte (53 %) der Befragten gibt an, dass sie durch ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder manchmal verunsichert sind (Abbildung 67) und 13 Prozent fühlen sich öfter verunsichert. Ein Drittel der Fördernden (33,3 %) lässt sich hingegen nicht verunsichern. Auffällig ist, dass 67 % der Befragten angeben, sich durch ungewöhnliche Verhaltensweisen der Kinder punktuell verunsichern zu lassen, während 33 % der Fördernden durch ungewöhnliche Verhaltensweisen keine Verunsicherung verspüren.

Alle Ergebnisse bedurften einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview. Unter anderem war zu untersuchen: *Was nehmen die Begabungsfördernden als ungewöhnliche Verhaltensweisen wahr? Wie begegnen sie ihnen? Verfügen sie über oder entwickeln sie Verhaltensstrategien?*

6.2.6.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis darüber zu erhalten, was den Befragten aus ihrer Perspektive gut oder weniger gut gelingt, werden nachfolgende Fragestellungen untersucht. Sie zielen auf eine Konkretisierung einzelner Bereiche, die den Befragten in Form von Kärtchen vorgelegt wurden und deren Beantwortung und Diskussion sie autonom in der Gruppe durchführten. Da die Beantwortung der Kärtchen ganz den Entscheidungen der Befragten überlassen wurde, ist die Anzahl der Äußerungen bezüglich der Gewichtung der Frage aussagekräftig und zu berücksichtigen.

Die Handlungskompetenz von AG-Leitenden zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback ge-

ben (Kärtchen Feedback hinlegen), Leistung einfordern (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), Forschen und Entdecken ermöglichen (Kärtchen Forschen und Entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen). Welche dieser Bereiche gelingen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!

Die Auswertung des Interviews ergab 37 Aussagen (Codings) zu „mit Störungen umgehen können“, 31 Aussagen (Codings) zu „Leistung einfordern“, jeweils 22 Aussagen (Codings) zu „Feedback geben“ und „die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern“, 18 Aussagen (Codings) zu „eine angenehme Beziehung zu den Kindern gestalten“ und elf Aussagen (Codings) zum Bereich „Forschen und Entdecken“. Die Verteilung der Codings auf die Subkategorien wird in der Abbildung 68 deutlich, aus der ersichtlich wird, dass bei der Befragung die überwiegende Mehrheit der AG-Leitenden angegeben hat, dass es ihnen gelingt, mit Störungen angemessen umzugehen.

Untersucht wurden alle Äußerungen der Befragten, in denen sie beschreiben, wie sie mit Störungen umgehen. Mit insgesamt 37 Äußerungen und drei Subsubkategorien¹⁰⁹ nimmt die Fragestellung eine hohe Priorität ein.

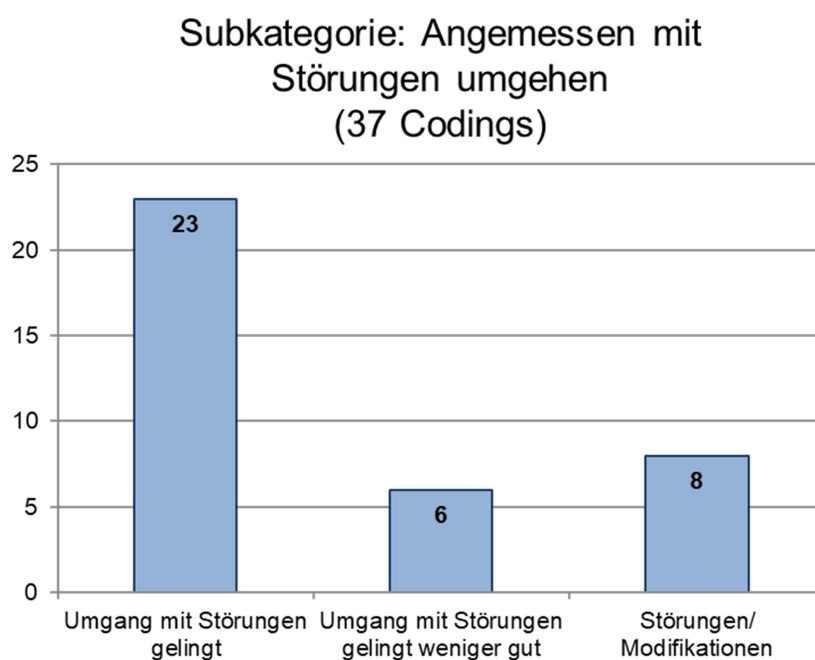


Abbildung 68: Was gelingt? Was gelingt nicht? Angemessen mit Störungen umgehen – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

¹⁰⁹ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subsubkategorien, Modifikationen werden hintangestellt.

Kategorie 1: Umgang mit Störungen gelingt (23 Codings)

Im Fokus der Betrachtung stehen alle Äußerungen, die die Begabungsfördernden als gelingenden, angemessenen Umgang mit Störungen beschreiben. Eine Äußerung einer* eines Befragten war beispielsweise:

„Mit Störungen umgehen, natürlich, das ist in den ersten Wochen ganz wichtig. Also sich da zuvor zu überlegen: ‚Was mache ich, wenn...?‘, weil das klappt sonst einfach nicht, aber es sind kleine Gruppen[...] diese sechs bis acht Kinder, da kann man auch mal sagen: ‚Hm, das war jetzt ein bisschen rabiat, das kannst du vielleicht auch anders sagen.‘ und das ist dann viel leichter und möglicher, als wenn man jetzt so eine große Gruppe hat“ (FF1.6a/1B).

Zudem wurde geäußert: „Mit Störungen umgehen können. Das ist Alltagsgeschäft eines Lehrers ohnehin“ (FF1.6a/5C).

Von insgesamt 37 Äußerungen zum Thema Störungen beschäftigen sich 23 mit einem gelingenden Umgang mit diesen (siehe Abbildung 68). Im Mittelpunkt der Diskussionen stehen *Regeln* und *Abläufe* sowie *Rituale* und *Feedback*. Mehrmals betont wird dabei, dass Regeln, Abläufe und Rituale hilfreiche Strukturen schaffen, die präventiv Störungen entgegenwirken. Beispielsweise wurde betont: „Das Ritualisierte, also der gemeinsame Beginn, das gemeinsame Ende und diese Feedbackkultur, [ist, N.K.] glaube ich, was Störungen angeht, was ganz Wichtiges, dass man sich zusieht, dass man sich zuhört und den anderen zu Wort kommen lässt“ (FF1.6a/8C). Eine positive *Beziehungsgestaltung* zum Kind wird als Grundlage des gelingenden Umgangs mit Störungen gesehen:

„(...) auf der anderen Seite aber auch, wenn es zum Beispiel Probleme im Miteinander sind, das kommt auch häufiger vor (...), weil ich schon die Erfahrung gemacht habe, dass ja, dass schon viele schon sehr auf sich sind und auch viel Raum wollen. Das man auch mal wirklich sagen kann: ‚Schau mal, wie das jetzt für die ist.‘ und dass die das dann auch wirklich annehmen“ (FF1.6a/1B).

Die *Kommunikation* mit den Kindern wird zeitnah gesucht: „Ich hab‘ auf jeden Fall, wenn etwas nicht so gut (...) gelaufen ist, gleich dann beim nächsten Mal [sie, N.K.] zum Anfang angesprochen“ (FF1.6a/3A). Um Störungen zu begegnen, findet beispielsweise ein *Wechsel der Thematik* statt: „Oder wenn man eben merkt, dass sie das Stören anfangen (...), aber ich kann dann eben das Thema wechseln, so nach zehn, fünfzehn Minuten, wo ich denke: ‚Oh, sie langweilen sich.‘ oder sie fangen das Stören an oder so, dass ich dann eben etwas anderes mache“ (FF1.6a/3A). *Störungen von außen* erfordern ungewöhnliche Reaktionen, beispielsweise: „‚Hallo Polizei, ich weiß, es ist ein bisschen ein Unding, aber mich terrorisiert eine Kinderbande, und ich muss hier unterrichten!‘, das zum Beispiel, was ich unter Störungen verstehe irgendwie, aber dementsprechend bin ich auch irgendwie auch damit umgegangen“ (FF1.6a/4A). Mehrmals angesprochen wird darüber hinaus die *Professionalität der*des Lehrenden*: „Mit Störungen umgehen können. Das ist Alltagsgeschäft eines Lehrers ohnehin“ (FF1.6a/5C). Die *prozesshafte Entwicklung, angemessen mit Störungen umzugehen*, stellt ein*e Begabungsfördernde*r wie folgt dar:

„(...) jetzt bei uns in der AG einfach so diese Balance zu finden, zwischen ‚Das ist keine Schule, aber schon Freizeit, aber trotzdem gibt es Regeln‘. Und das war am Anfang nicht immer leicht und wir hatten auch speziell ein Kind drin, was sehr auffällig war, wo wir uns sehr schwergetan haben und wo es bestimmt die Hälfte der AG gedauert hat, bis wir uns auf dieses Kind wirklich eingestellt hatten und einen Weg gefunden hatten, wie man mit diesem Kind umgeht, sodass es für alle gut ist. Und das war nicht immer leicht, aber das ist gelungen, definitiv, das war aber auch so ein Prozess, also das ging nicht von Anfang an gleich (...), das war auch nicht immer einfach, wie man dann mit Störungen umgeht“ (FF1.6a/5B).

Als *passive Störung* wird die Unlust von Kindern beschrieben, am Fördergeschehen teilzunehmen: „Also wenn jemand zum Beispiel nicht so Lust hatte mitzuarbeiten, dann waren die eigentlich relativ ruhig und haben sich ein bisschen abgesondert. Die musste man dann ständig wieder motivieren und sagen: ‚Hey, was ist denn los, möchtest du denn nicht etwas dazu sagen?‘, die waren dann eher ruhig, das war dann eher so eine passive Störung“ (FF1.6a/9C).

Kategorie 2: Umgang mit Störungen gelingt weniger gut (6 Codings)

Untersucht werden in dieser Kategorie alle Aussagen, in denen die Begabungsfördernden Probleme im Umgang mit Störungen darstellen. Eine Äußerung lautet beispielsweise: „Also jetzt bei unserer Gruppe kann ich sagen, dass wir vor allem bis zur ersten Hälfte halt Probleme hatten, mit Störungen kompetent umzugehen“ (FF1.6a/4B). In einem anderen Fall wurde dargestellt: „(...) bis auf das Beispiel, das wir vorhin schon besprochen haben, mit [Name; N.K.] und [Name, N.K.], die halt generell schwierig waren und auch teilweise Lust hatten, einfach zu stören“ (FF1.6a/9B).

Von 37 Aussagen zum Thema „Störungen“ behandeln sechs den weniger gut gelingenden Umgang mit diesen (vgl. Abbildung 68). Schwerpunkte der Äußerungen stellen sich dabei nicht dar und die Aussagen bewegen sich weniger im Konkreten als im Allgemeinen. Beispielsweise wurde bezüglich der *Gruppengröße* und der *Bedeutung von Geschlecht* formuliert: „Am Anfang hatte ich mehr Störungen, die Gruppe war größer, aber ich hatte viel auch mehr Jungs, aber ich will nicht sagen, dass die Jungs vielleicht [Zwischenbemerkung C: Kann schon sein (lacht)], vielleicht muss man sich da auch ein bisschen anders Gedanken machen“ (FF1.6a/3B). Im folgenden Fallbeispiel spiegelt sich die Hilflosigkeit und die *Überforderung* der*des Befragten wider:

„Ich hatte mal einen Kurs, da war ich echt an meinen Grenzen. Da hatte ich zwei Jungs, die haben den ganzen Kurs geschmissen, ich war total unzufrieden, weil (...) ich musste herumbrüllen, die sind auf die Stühle gesprungen, auf die Bühne dann eben auch und haben nur andere Sachen im Kopf gehabt. Egal, jedenfalls da war ich sehr gefordert (...) musste die Eltern einschalten, das ging einfach nicht mehr. (...) Die zwei Kinder mussten dann den Kurs verlassen“ (FF1.6a/7B).

Kinder, die *Lust am Stören* haben, beschreibt ein*e Begabungsfördernde*r in folgender Aussage:

„[Namen der beiden bereits genannten Kinder; N.K.], die halt generell schwierig waren und auch teilweise Lust hatten, einfach zu stören. Und man hat dann schon viel versucht, aber man hat auch gemerkt, wenn halt ein Kind wirklich Lust hat zu stören und aus der Schule beispielsweise jetzt schon irgendwie weiß ‚Ich kann hier theoretisch alles machen, was ich will!‘ dann schafft es das auch und dann wird das Ganze halt ein bisschen schwieriger, finde ich“ (FF1.6a/9B).

Dargestellt wird auch die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit und *eigener Philosophie*. „Da hatten wir tatsächlich schon ein bisschen Probleme und man hätte wahrscheinlich auch noch härter dagegen vorgehen können, aber das hat auch nicht so ganz unserer Philosophie entsprochen, wie wir das gerne handhaben wollen würden“ (FF1.6a/4B). Formuliert wird auch der diesbezügliche *Entwicklungsbedarf* der Begabungsfördernden: „Von dem her, das war so, wo ich sag‘, da hätte man wahrscheinlich noch Entwicklungspotenzial bei uns Leitern auf jeden Fall gehabt, wie man damit umgehen kann“ (FF1.6a/4B).

Kategorie 3: Störungen/Modifikationen (8 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Darstellungen, Gedanken, Ausführungen und Selbstreflexionen zum Thema Störungen, die nicht unter dem gelingenden bzw. weniger gelingenden Umgang mit Störungen einzuordnen sind. Beispielsweise: „Man selber hat ja auch nicht immer, das ist ja auch nicht immer jeden Tag gleich gut gelaunt oder, vielleicht drückt auch irgendwo mal der Schuh, dass man erst mal auf sich hört: Warum stört mich das jetzt gerade“ (FF1.6a/6B)? Ein*e andere*r sagte aus: „Für mich ist es wichtig, eine angenehme persönliche Beziehung zu den Kindern zu haben, weil, die Gruppe ist klein und das ist gerade wirklich dann zu jedem zu gehen, und ich habe den Eindruck (...) es wirkt gegen Störungen auch“ (FF1.6a/3B). Darüber hinaus kam zum Ausdruck: „(...) wenn Störungen dabei sind, natürlich ist es ein Hilferuf, vielleicht schauen: Liegt es an mir, liegt es am Kind, liegt es am Wetter oder woran auch immer? Aber auf jeden Fall mal zu schauen. Oder ist es überfordert, ist es unterfordert? Das kann so vielfältig sein“ (FF1.6a/6C).

In acht von insgesamt 37 Äußerungen reflektieren die Begabungsfördernden über den Themenbereich Störungen (vgl. Abbildung 68). Neben einer *positiven Beziehungsgestaltung* (FF1.6a/3B) steht die *Ursachenforschung* im Mittelpunkt der Reflexionen: „Und mit Störungen umgehen, ich sehe Störungen immer, es ist ja immer ein Hinweis auf etwas. Warum gibt es jetzt gerade Störungen, passt jetzt das Angebot nicht, geht es dem Kind gerade nicht gut? Dass man da einfach rückfragt“ (FF1.6a/6B). Die Reflexion über das *eigene Lehrer*innen- und Rollenverhalten* steht in der folgenden Aussage von zwei Begabungsfördernden, die gemeinsam ein Förderangebot durchgeführt hatten, im Vordergrund:

„Dann haben wir uns, glaube ich, auch selber mehr damit auseinandergesetzt, was man auch machen kann: Warum stören die denn? Das liegt ja vielleicht an uns [Einschub: Ja, genau, dann haben wir uns auch selber...] Wie wir auftreten, wie wir Arbeitsaufträge und so, ja [Einschub: überarbeiten. [Wir, N.K.] haben das dann abgeändert und dann war es eben ...

und dann war in dieser ähnlichen Situation eben wieder keine Störung, also deswegen ...]“ (FF1.6a/9B, 9A).

Die *eigene Befindlichkeit und Tagesform* im Zusammenhang mit dem Umgang mit Störungen wird thematisiert (FF1.6a/6B), beispielsweise auch in folgender Äußerung: „Sicher ist nicht immer alles super, wir haben ja auch (...) Tagesformen“ (FF1.6a/8C).

6.2.6.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Die grundsätzliche Fragestellung im Zusammenhang mit der Begabungsförderung lautet: Was genau ist unter dem Begriff „Störung“ zu verstehen? Ist es bereits eine Störung, wenn zwei Schüler*innen miteinander kommunizieren? Wird das Fördergeschehen bereits gestört, wenn Schüler*innen eigene Wege gehen, evtl. Teamarbeit verweigern? Oder stören Verhaltensweisen der Begabungsfördernden den Verlauf des Förderangebots? Wer stört wen wie und warum und wie ist der Umgang damit? Die Wahl des Kärtchens, angemessen mit „*Störungen umgehen können*“ zeigt die Priorität des Themas: Insgesamt 37 Äußerungen der Begabungsfördernden beschäftigen sich mit diesem Themenbereich. In 23 Aussagen davon steht der gelingende Umgang mit Störungen im Fokus. *Regeln*, *Regelklarheit* (Helmke 2009), *Abläufe*, *Rituale* und die *Pflege der Feedbackkultur* werden als hilfreich dargestellt, um entstehende Störungen zu minimieren oder auf deren Grundlage eine gemeinsame Lösung oder Regelung anzustreben. Es ist klar festzustellen, dass die Befragten immer wieder eine *positive persönliche Beziehung* (Wettstein 2010) als Grundvoraussetzung sehen, damit der Umgang mit Störungen gelingt. *Gespräche* und *Diskussionen* gehören ebenso zum Klärungsprozess wie die *positiv ausgerichtete Sichtweise auf das Kind*. Dies zeigt sich auch in der *professionellen Haltung* der*des Begabungsfördernden, Störungen als Hilferufe des Kindes zu verstehen. Der *Wechsel der Thematik* des Fördergeschehens ist bei wahrgenommenem Störverhalten im methodisch-didaktischen Bereich zu verorten. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob das Störverhalten der Kinder durch den Wechsel der Thematik behoben werden kann oder es nicht sinnvoller wäre, der Ursache der Störung auf den Grund zu gehen. *Störungen von außen* sind in ihrem Profil so einzigartig, dass sie als vernachlässigbar angesehen werden können. Mehrfach wird die *Professionalität als ein Aspekt der Handlungskompetenz* der Begabungsfördernden angesprochen. Zu interpretieren sind die Äußerungen als ein kompetenter, angemessener und gelingender Umgang mit Störungen. Das Bemühen um einen angemessenen, alle zufriedenstellenden Umgang mit Störungen stellt sich in der *prozesshaften Entwicklung* dar, die die Infragestellung der eigenen professionellen Kompetenz der Begabungsfördernden sowie das damit verbundene Rollenverständnis beinhaltet. Formuliert wird von den Befragten auch, dass sie die Unlust von Kindern als passive Störung einordnen. Diese Kinder stören nicht aktiv, sondern ziehen sich in sich zurück. Aufmerksamkeit, motivierender Zuspruch, Gespräche binden die Begabungsfördernden und veranlassen diese, das Verhalten als passive Störung einzuordnen.

Der geringe Anteil der Äußerungen hinsichtlich des weniger gelingenden Umgangs mit Störungen zeigt, dass die Begabungsfördernden ihre diesbezügliche Kompetenz rela-

tiv hoch einschätzen. Allerdings muss die Frage gestellt werden, wie hoch der Anteil derer ist, die problematische Situationen nicht verbalisieren, darstellen bzw. wahrnehmen. Die meisten Aussagen bewegen sich im allgemeinen Bereich und thematisieren beispielsweise die Anzahl der Kinder in den Gruppen. Ist aber die Gruppengröße für die AG-Leitungen ein Faktor, der Störungen impliziert? Bei Gruppengrößen von sechs bis acht Kindern, in Ausnahmefällen zehn Kindern, ist diese Aussage zu hinterfragen. Möglicherweise wird der Zuwendungs- und Betreuungsbedarf jedes Kindes, inhaltlich wie emotional, unterschätzt und übersteigt die Kapazität der Begabungsfördernden. Dieser Sachverhalt sollte näher untersucht werden.

Ein weiteres Fallbeispiel zeigt, wie wichtig es ist, die Interessen der Kinder zu berücksichtigen. Denn eine Förderung im Sinne der Weiterentwicklung und Persönlichkeitsbildung ist nur dann erfolgreich, wenn die Interessen des Kindes berücksichtigt werden (siehe Kapitel 6.2.4). Neben Verhaltensauffälligkeiten, die im Persönlichkeitsprofil des Kindes begründet liegen, ist mangelndes Interesse am Thema ein Faktor, der zu Störungen führen kann. Zudem beeinflussen persönliche Einstellungen und pädagogische Grundmuster der Befragten den Umgang mit Störungen. Von ihnen wird der Wunsch nach Unterstützung verbalisiert und dem angemessenen Umgang mit Störungen wird ein Entwicklungspotenzial zugewiesen.

Es ist festzustellen, dass die Befragten den Themenbereich des „angemessenen Umgangs mit Störungen“ in regem Austausch beleuchten. Im Mittelpunkt der Äußerungen steht die Beziehungsgestaltung, die als Grundlage des gelingenden Lernens und Miteinanders gesehen wird. Auf dieser Basis versuchen die Begabungsfördernden der Störung auf den Grund zu gehen und gemeinsam mit dem Kind herauszufinden, worauf das Verhalten des Kindes basiert. Dargestellt werden dabei auch Reflexionen des Lehrer*innen- und Rollenverhaltens. Eigene Verhaltensmuster werden kritisch betrachtet, eingeordnet und korrigiert. Veränderungen des eigenen pädagogischen Handelns sowie Offenheit in didaktisch-methodischen Abläufen und Mustern werden als hilfreich und erfolgversprechend definiert. Darüber hinaus wird ein weiterer Aspekt betont: Die eigenen Befindlichkeiten sowie die Tagesform beeinflussen nicht unerheblich das gemeinsame Tun.

6.2.6.4 *Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz*

Im Folgenden wird nach den einzelnen vier Kompetenzbereichen differenziert herausgearbeitet, wie die Begabungsfördernden im Leitfadeninterview ihre Handlungskompetenz bezüglich des Umgangs mit Störungen darstellen.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sehen die Begabungsfördernden im Zusammenhang des Umgangs mit Störungen als stark oder weniger stark ausgeprägt an? – Beim angemessenen Umgang mit Störungen steht bei den Befragten die positive Beziehungsgestaltung im Vordergrund. Im Rahmen der Persönlichkeitskompetenz ist dieser die

professionelle Haltung, die Vorbildfunktion sowie das Rollenverständnis der Begabungsfördernden zuzuordnen. In dieser Kategorie stellt sich eine starke Ausprägung dar.

Gespräche und Diskussionen sowie das „Abgleichen innerer Landschaften“ sind für die Lehrkräfte wesentliche Merkmale, um Ursachen der Störungen festzustellen und gemeinsam zu bearbeiten. Der positiv auf das Kind gerichtete Blick, die Annahme des Kindes mit seinem Persönlichkeitsprofil, seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten bestärken das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes. Diese Kategorie ist stark ausgeprägt und die Darstellungen implizieren eine positive Einschätzung zur eigenen Fähigkeit der Leitung eines Förderangebots.

Reflexionen des Lehrer*innen- und Rollenverhaltens sowie Veränderungen in didaktisch-methodischen Abläufen und Mustern weisen auf ein Interesse an der Weiterentwicklung des eigenen Förderangebots hin. Hier ist eine weniger starke Ausprägung zu verzeichnen.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche der emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang des angemessenen Umgangs mit Störungen stark oder weniger stark ausgeprägt? – Grundsätzlich zeigt sich auch hier in den Aussagen der Begabungsfördernden, dass sie einen empathischen Umgang mit den Kindern pflegen. Hinsichtlich des angemessenen Umgangs mit Störungen stehen im Bereich der emotionalen Kompetenz die positive Beziehungsgestaltung sowie Gespräche und Diskussionen mit den Schüler*innen im Vordergrund. Grundlage hierfür ist die Fähigkeit, dem Kind wertschätzend zu begegnen. Diese Kategorie ist stark ausgeprägt.

Des Weiteren wird dargestellt, dass die Fähigkeit, die Interessen des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen, eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Bedürfnislage des Kindes zu erkennen und somit auf Störungen reagieren zu können. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit zu erkennen, wenn die Lernumgebung nicht zu den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des Kindes passt. Die Berücksichtigung der Interessen der Kinder stellt sich als wesentliches Moment dar, wird jedoch mit einer weniger starken Ausprägung dargestellt.

Das Ausbalancieren der eigenen Bedürfnislage bzw. der eigenen Philosophie im Abgleich mit der Bedürfnislage der Kinder wird von den Begabungsfördernden als eine prozesshafte Entwicklung beschrieben.

Weitere Kategorien der emotionalen Kompetenz werden in den Äußerungen der Befragten nicht berücksichtigt. Betont wird jedoch darüber hinaus, dass eigene Befindlichkeiten der Begabungsfördernden sowie ihre Tagesform nicht unerheblich das gemeinsame Tun beeinflussen (vgl. Kapitel 6.2.6.2, Kategorie 3).

Methodenkompetenz

Wie schätzen die Begabungsfördernden ihre Methodenkompetenz bezüglich des angemessenen Umgangs mit Störungen ein? – In Bezug auf den angemessenen Umgang mit Störungen ist das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen und wie die Arbeitsprozesse gestaltet und angepasst werden können, von wesentlicher Bedeutung. Das Wissen über unterschiedliche Methoden sowie das Wissen über ihre Wirksamkeit ermöglicht beispielsweise die Minimierung von Störungen. Denn Regeln, Abläufe und Rituale sowie ein Wechsel der Methodik bei Störverhalten der Kinder bieten eine Basis, das Fördergeschehen zu strukturieren. Hier ist eine starke Ausprägung zu verzeichnen.

Das Wissen über Feedbackmöglichkeiten eröffnet den Befragten die Möglichkeit, in Feedbackrunden sowie Reflexionen mit den Kindern eine gemeinsame Lösung oder Regelung bei entstandenen Störungen anzustreben. Diese Kategorie ist weniger stark ausgeprägt.

Fachkompetenz

Wie schätzen die Begabungsfördernden ihre Fachkompetenz bezüglich des angemessenen Umgangs mit Störungen ein? – Um Störungen richtig einordnen und deren Ursache ergründen zu können, ist die Kenntnis über die Entwicklung, das Denken, die Lernwege sowie die Bedürfnislage hochbegabter Kinder Voraussetzung. Aufgrund der wenigen diesbezüglichen Äußerungen ist festzuhalten, dass hier das Fachwissen einer Optimierung bedarf.

6.2.6.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 26 sind die thematisierten Befunde direkt den Handlungskompetenzbereichen zugeordnet. Hier lässt sich sehr schnell erfassen, welche Bereiche beim angemessenen Umgang mit Störungen von den Begabungsfördernden angesprochen werden.

Der Umgang mit Störungen ist ein mehr als sensibles Thema im pädagogischen Tun. Die Frage „Wer stört wen bzw. was versteht wer unter einer Störung?“ steht dabei immer im Raum. Hinzu kommt noch die Frage der Angemessenheit, die sich wiederum aus der zuerst genannten Fragestellung ergibt. Offensichtlich ist der Umgang mit Störungen von persönlichen Erfahrungen, von Einstellungen, Überzeugungen, pädagogischen Ausrichtungen und vielem mehr geprägt.

Bezogen auf die Äußerungen der Begabungsfördernden steht bei ihnen im Umgang mit Störungen die positive Beziehungsgestaltung eindeutig im Vordergrund. Die Pflege eines empathischen Umgangs und ein wertschätzendes Miteinander schärfen die Wahrnehmung von Dysbalancen und Störungen. Sie schaffen eine Vertrauensbasis für Gespräche und Diskussionen und eröffnen sowohl für die Begabungsfördernden als auch für die Kinder die Möglichkeit, die Ursachen zu verstehen und gemeinsam nach Regelungen oder Lösungen zu suchen. Zudem wird der präventive Aspekt der positiven Beziehungsgestal-

Tabelle 26: Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Umgang mit Störungen“ (eigene Darstellung)

Handlungs- kompeten- zen	Persönlichkeits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Störungen				
Umgang mit Störungen gelingt	Gespräche und Diskussionen führen, um Ursache der Störung festzustellen.	Pflege eines empathischen Umgangs mit dem hochbegabten Kind; verstärkte Wahrnehmung der Bedürfnislage des hochbegabten Kindes	individuelle, passgenaue Lernumgebungen gestalten	Kenntnis über Besonderheiten hochbegabter Kinder erweitern
Umgang mit Störungen gelingt weniger gut	mehr über das eigene Rollenverständnis reflektieren und sich daraus ergebende Veränderungen umsetzen	Ausbalancieren der eigenen Befindlichkeiten mit denen des hochbegabten Kindes	sich als Mitlernende*r wahrnehmen und sehen	
Fortbildungsbedarf			über Wissen über Regeln, Abläufe, Rituale sowie Methodenwechsel verfügen; Methodenwissen über Feedback erweitern	Fachwissen über die Entwicklung, das Denken sowie die Lernwege und Bedürfnisse des hochbegabten Kindes aneignen

tung hinsichtlich der Minimierung von Störungen betont. Die Beeinflussung des Fördergeschehens durch eigene Befindlichkeiten bzw. die eigene Tagesform wird explizit geäußert und das Ausbalancieren mit den Befindlichkeiten der Kinder als prozesshafte Entwicklung beschrieben. Die Darstellungen der Befragten spiegeln bezüglich der positiven Beziehungsgestaltung eine starke Ausprägung wider.

Die Reflexion über das eigene Rollen- und Lehrer*innenverhalten beleuchtet eine sehr persönliche Seite der*des Begabungsfördernden und knüpft an die eingangs gestellte Frage an, wer wen stört. Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, mit Verhaltensmustern, mit Vorannahmen und Vorurteilen oder mit der eigenen Erwartungshaltung kann dazu führen, dass sich die*der Begabungsfördernde selbst in den Fokus der*des Störenden nehmen muss. Veränderungen in methodisch-didaktischen Ab-

läufen und Mustern sowie im persönlichen Beziehungsgeflecht stärken Kinder als auch Fördernde. Dieser Bereich ist weniger stark ausgeprägt.

Des Weiteren wird bei der Betrachtung von Störungen die Wahrnehmung der Bedürfnisse und Interessen der Kinder als nicht unerheblich eingeordnet. Denn mangelndes Interesse am Förderthema kann aufgrund von Motivationsdefiziten zu Störungen führen. Professionelles Handeln ist deshalb die Voraussetzung, um auszuloten, wie die Bedürfnisse und Interessen der Kinder gelagert sind und welche Möglichkeiten sich anbieten, um den Kindern gerecht zu werden. In diesem Bereich ist eine Kompetenzerweiterung wünschenswert.

Um Störungen zu minimieren, werden in den Interviewgruppen unterschiedliche Methoden sowie ihre Wirksamkeit dargestellt. Als hilfreiches strukturierendes Instrument wird beispielsweise die Implantierung von Ritualen und Regeln angesehen. Aus den Äußerungen der Befragten ist zu schließen, dass in diesem Bereich eine starke Ausprägung vorliegt. Erwähnung finden auch Feedbackrunden und Reflexionen mit Kindern, um gemeinsame Lösungen und Regelungen anzustreben. Die wenigen Beiträge hinsichtlich einer praktizierten Feedbackkultur lassen auf eine eher geringere Ausprägung schließen.

Um auf Störungen adäquat reagieren zu können, müssen die Begabungsfördernden im Rahmen der Fachkompetenz über Wissen über die Entwicklung, das Denken, die Lernwege sowie die Bedürfnisse des hochbegabten Kindes verfügen. Diesbezüglich zeigen die Auswertungen, dass noch Optimierungsbedarf besteht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Begabungsfördernden in ihren Darstellungen eine insgesamt starke Ausprägung im angemessenen Umgang mit Störungen widerspiegeln. In einzelnen Bereichen wie beispielsweise das Wissen über Feedback, über die Entwicklung von hochbegabten Kindern oder die Reflexion des Rollenverhaltens besteht jedoch noch Optimierungsbedarf.

6.2.7 Forschungsfrage 1.6b: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Feedback geben

In diesem Kapitel steht das Feedbackgeben der Begabungsfördernden im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.7.1 Befunde der Online-Befragung

Um diesbezügliche Erkenntnisse zu generieren, wurden die Fördernden gefragt: „*Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?*“, wobei vier Antwortmöglichkeiten genannt waren:

- „*Ich gebe nach der AG jedem Kind ein qualifiziertes Feedback.*“ (C17M8¹);
- „*Feedback findet bei mir nach jeder AG gemeinsam mit allen Kindern statt.*“ (C17M8²);
- „*Die Kinder erhalten Feedback auf Nachfrage.*“ (C17M8³);
- „*Regelmäßiges Feedback findet nicht statt.*“ (C17M8⁴).

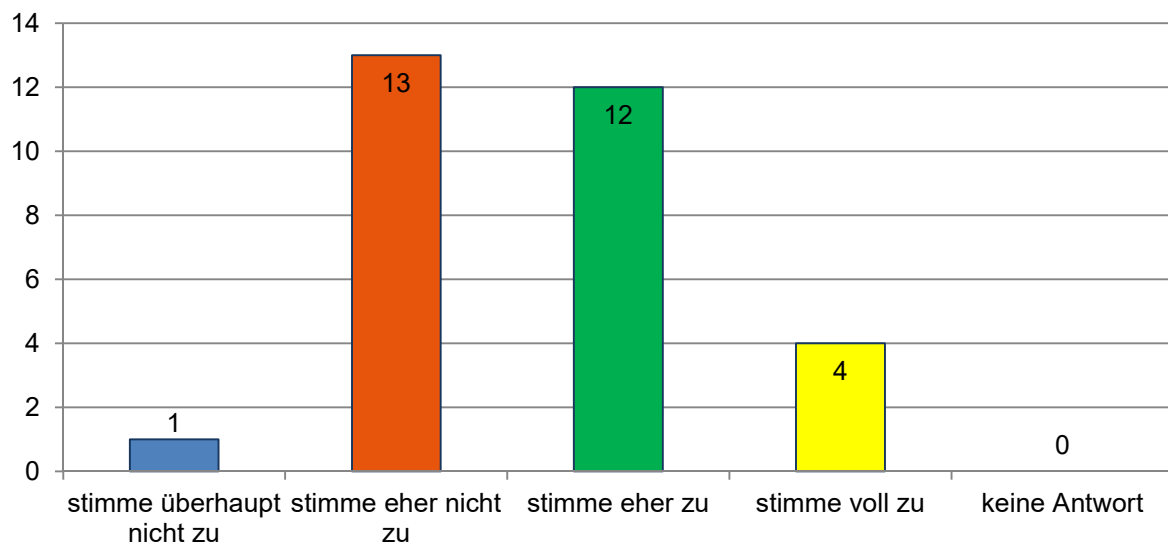


Abbildung 69: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich gebe nach der AG jedem Kind ein qualifiziertes Feedback.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Das Diagramm in Abbildung 69 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden nach der AG jedem Kind ein qualifiziertes Feedback geben.

Im Diagramm von Abbildung 70 ist zu erkennen, inwieweit die Begabungsfördernden nach jeder AG gemeinsam mit allen Kindern ein Feedback durchführen.

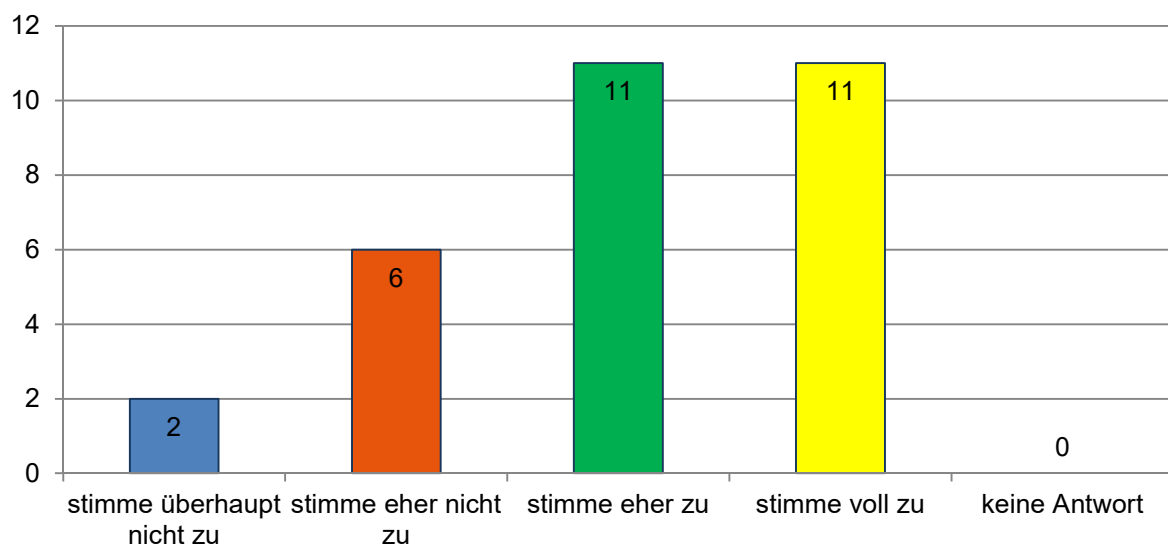


Abbildung 70: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Feedback findet bei mir nach jeder AG gemeinsam mit allen Kindern statt.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

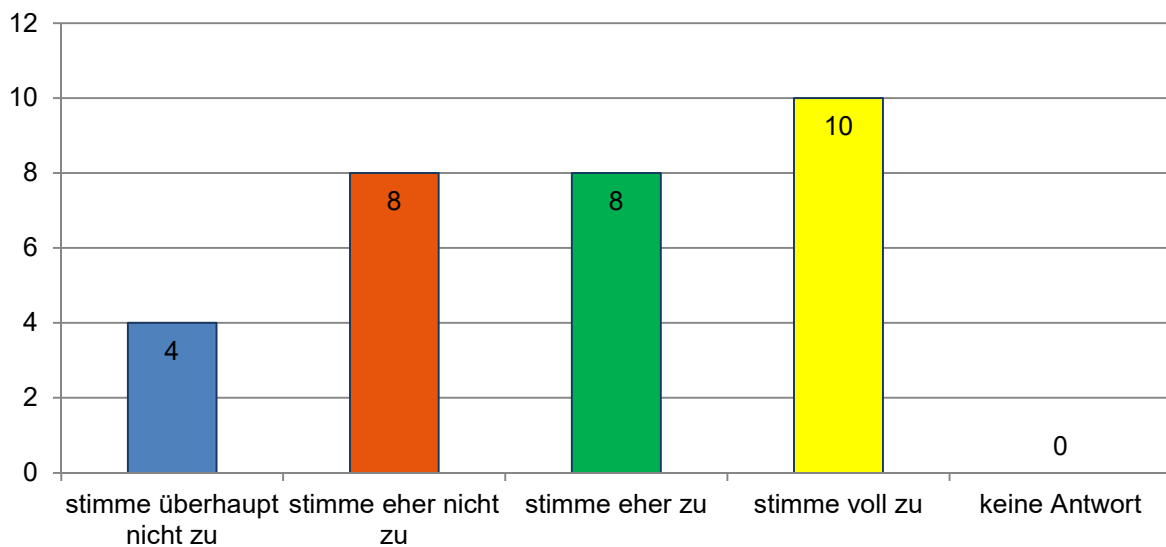


Abbildung 71: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Die Kinder erhalten Feedback auf Nachfrage.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Das Diagramm der Abbildung 71 zeigt auf, inwieweit die Begabungsfördernden auf Nachfrage der Kinder ein Feedback geben. In Abbildung 72 ist zu erkennen, inwieweit kein regelmäßiges Feedback stattfindet.

Etwas über die Hälfte der Befragten (n = 30) gibt an, nach der Arbeitsgemeinschaft jedem Kind ein qualifiziertes Feedback zu geben (Abbildung 69). 70 Prozent aller Fördernden machen eine Feedbackrunde gemeinsam mit den Kindern (Abbildung 70) und

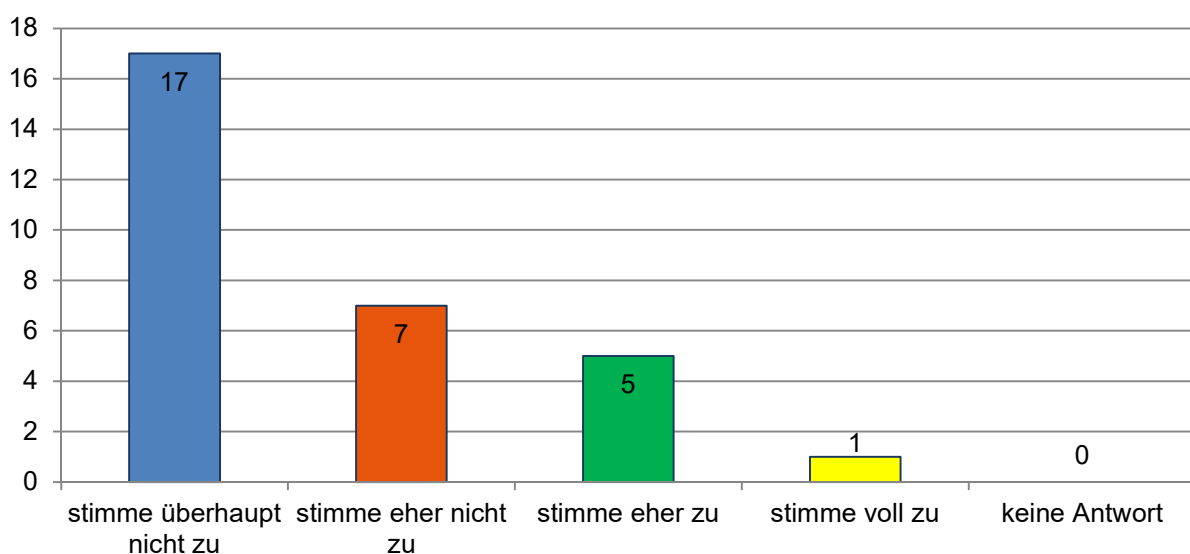


Abbildung 72: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Regelmäßiges Feedback findet nicht statt.“ auf die Frage „Wie bewerten Sie folgende Aussagen bezüglich der Feedbackmöglichkeiten?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

60 Prozent geben ein Feedback auf Nachfrage (Abbildung 71). Bei einem Fünftel der Befragten findet ein Feedback nur selten oder gar nicht statt (Abbildung 72).

Auffällig ist, dass sich das Bewusstsein der Begabungsfördernden bezüglich der Bedeutung der Pflege einer Feedbackkultur nicht in der nötigen Präsenz und Wertigkeit abbildet. Das Verständnis von Feedback ist offensichtlich sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Alle Ergebnisse bedurften einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview. Unter anderem war zu untersuchen: *Was verstehen die Fördernden unter Feedback und wann geben sie ein solches? Wie findet das gemeinsame Feedback statt? Geben die Kinder Feedback oder die*der Fördernde? Wird Rückmeldung über die AG an sich gegeben oder erhält die*der Einzelne ein Feedback über ihre*seine Arbeit?*

6.2.7.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis darüber zu erhalten, was den Befragten aus ihrer Perspektive bezüglich eines „Feedback Gebens“ gut oder weniger gut gelingt, werden nachfolgende Fragestellungen untersucht. Sie zielen darauf ab, ob, in welcher Form und wann die Begabungsfördernden den Kindern Feedback geben. Die Interviewfrage lautet:

Die Handlungskompetenz von AG-Leitenden zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback geben (Kärtchen Feedback hinlegen), Leistung einfordern (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), Forschen und Entdecken ermöglichen (Kärtchen Forschen und Entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen). Welche dieser Bereiche gelingen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!

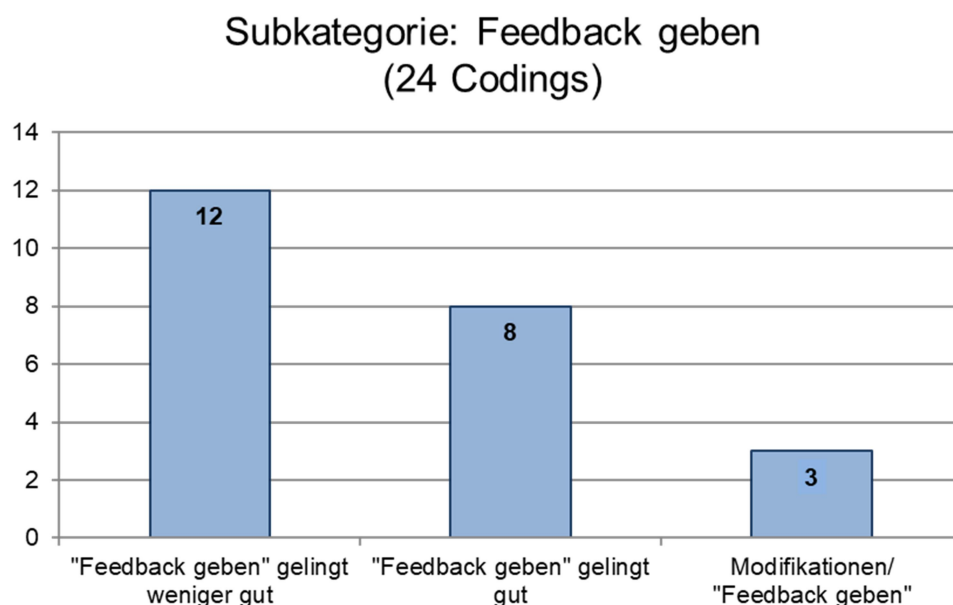


Abbildung 73: Was gelingt? Was gelingt nicht? Feedback geben – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

Die Begabungsfördernden äußerten sich in den Interviews dazu, inwieweit und wie es ihnen gelingt, angemessen Feedback zu geben. Untersucht wurden alle Äußerungen der Befragten, in denen sie beschreiben, wie sie mit Feedback umgehen. Mit insgesamt 23 Äußerungen und drei Subsubkategorien¹¹⁰ nimmt die Fragestellung mittlere Priorität ein.

Kategorie 1: „Feedback geben“ gelingt weniger gut (12 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Beiträge der Befragten, die sich mit dem weniger gelingenden Feedbackgeben beschäftigen. Geäußert wurde beispielsweise: „Ja, das kam auf jeden Fall zu kurz, das ist eine gute Sache eigentlich, man hätte sich ja auch mal mit, wir haben zwar... Wenn die Kinder Aufgaben gemacht haben, haben wir sie danach mit ihnen besprochen, aber ich glaube, man hätte es auch noch anders besprechen können“ (FF1.6b/9A). Zudem wurde dargestellt: „Also Feedback wurde natürlich gegeben und natürlich auch den Kindern so ab und zu jedem individuell, meistens, aber bei mir glaube ich jetzt schon so ein Gruppenfeedback“ (FF1.6b/9B).

Von insgesamt 23 Äußerungen beschäftigen sich zwölf damit, dass es den Begabungsfördernden ihrer Einschätzung nach weniger gut gelingt, den Kindern ein Feedback zu geben oder selbst eines zu erhalten (Abbildung 73). Im Vordergrund der Betrachtungen steht das *individuelle Feedback*. Hier zeigt sich, dass die Bereitschaft und auch die Einsicht zum notwendigen Feedback vorhanden sind, wie in der folgenden Aussage deutlich wird: „Ja, das glaube ich bei mir auch. Also eben, was du sagst, so ein Gruppenfeedback, aber jetzt nicht so wirklich, dass das Kind weiß: ‚Ah, da steh ich, das kann ich jetzt noch machen, um da jetzt weiter zu kommen‘“ (FF1.6b/9A). Allerdings wird die Frage gestellt: Wie? In welchem Kontext? Wo und wann? Beispielsweise wird die *Unsicherheit hinsichtlich des Feedbackgebens* in folgender Äußerung deutlich: „Wie dieses Feedback geben? Das ist auch so, ich habe auch Kinder gefragt: ‚Was möchtest du besser, was möchtest du im Unterricht besser machen können?‘ Und die können auch nicht: ‚Oh, das ist schon so gut!‘“ (FF1.6b/5A). Zudem zeigt sich, dass das *Fachwissen um Feedback* und seine Umsetzung wenig ausgeprägt ist, wie sich beispielsweise in der folgenden Äußerung zeigt:

„Ja, es ist so ein bisschen wahrscheinlich auch eine Lehrerkrankheit, auf jeden Fall bei mir, dass man eher Feedback dann gibt, wenn es negativ auffällt, als wenn es positiv läuft. Aber beim Loben funktioniert es natürlich auch schon, da gibt es mit Sicherheit noch mehr, heute hat man ja eine bisschen andere Feedbackkultur da noch, da könnte ich auch noch dazulernen, mit Sicherheit“ (FF1.6b/5C).

Außerdem spiegelt sich die *Praxis sowie das Verständnis von Feedback* beispielsweise in folgender Äußerung hinsichtlich des *Einzel- und Gruppenfeedbacks* wider: „Also Feedback wurde natürlich gegeben und natürlich auch den Kindern so ab und zu jedem individuell, meistens, aber bei mir glaube ich jetzt schon so ein Gruppenfeedback“ (FF1.6b/9A). Des Weiteren wird die *Art und Weise des Feedbackgebens* diskutiert: „Ja gut, aber ich meine, man

¹¹⁰ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subsubkategorien.

kann ja so ein Feedback auch freundlich geben und motivierend (...) und nicht so nach dem Motto: ‚Ja, das war noch nicht gut genug, mach mal weiter!‘, sondern einfach: ‚Ja, jetzt können wir ja noch weiter schauen‘ (FF1.6b/9A).

Kategorie 2: „Feedback geben“ gelingt gut (8 Codings)

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen alle Äußerungen, in denen die Befragten darstellen, dass es ihnen gut gelingt, den Kindern ein Feedback zu geben. Beispielsweise äußerte sich ein*e Gesprächsteilnehmer*in: „Also bei diesen Außenterminen bei uns genauso, da gibt es meistens Feedback, da ist dann auch, wo die Eltern dabei sind und dann sagen die Schüler auch nochmal was dazu: ‚Das hat mir gefallen.‘ oder ‚Das hat mir nicht gefallen.‘, und Feedback kommt auch oft von den Eltern, ja“ (FF1.6b/3B).

Neun von 22 Äußerungen zum Feedbackgeben thematisieren aus der Perspektive der Begabungsfördernden den gelingenden Umgang mit Feedback (Abbildung 73). Im Fokus der Äußerungen steht grundsätzlich die „Abfrage“ im Sinne der *Rückmeldung der Kinder bezüglich der Fördermaßnahme*. Dies wird beispielsweise deutlich in folgender Äußerung: „So die ersten zehn Minuten so ein kleines Feedback und Was erwartet ihr? Was wünscht ihr euch noch?“ (FF1.6b/1B). Oder auch in der Aussage: „Beim Feedback geben [deutet auf Kärtchen; N.K.], ja, also ich hab‘ am Schluss immer gefragt: Wie hat euch das heute gefallen? oder ‚Wie hat euch heute das im Labor gefallen?‘“ (FF1.6b/3A). Zudem wird unter dem *Aspekt des Zeitmanagements* ein kurzes Feedback präferiert: „Immer so kurze, sag ich mal, kleine Feedbacks“ (FF1.6b/9B). Das Verständnis von Feedback als *zentrale Aufgabe* der Fördermaßnahme wird in der folgenden Aussage in den Fokus gerückt: „Das gelingt mal in der Regel gut, ne, würde ich mal meinen, Feedback geben, das ist eine Hauptaufgabe, klar“ (FF1.6b/7B). *Reflexionen* bezüglich der Fördermaßnahme im Rahmen einer *Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion* spiegelt sich in folgender Aussage wider: „Es war so, dass wir am Ende der Stunde reflektiert haben, das war gut, das war nicht so gut, auch das Verhalten der Kinder, aber auch, dass die Kinder uns zurück gegeben haben: Das möchten wir mehr oder weniger. Und da waren die eigentlich auch ziemlich straight und wussten eigentlich auch ganz genau, wo es hingehen soll, also“ (FF1.6b/5C).

Kategorie 3: Modifikationen/ „Feedback geben“ (3 Codings)

Von insgesamt 23 Äußerungen sind drei den Modifikationen von „Feedback geben“ zuzuordnen (Abbildung 73). Hier präsentiert sich die Sicht auf *die Gesamtzusammenhänge der einzelnen Kompetenzbereiche*, beispielsweise darauf, wie eine *gute Beziehungsgestaltung* als Grundlage für Teamarbeit dient, Störungen minimiert und das Feedbackverhalten der Kinder fördert: „Weil nur das Kind, das sich in der Gruppe wohl fühlt, wenn die angenehme Beziehung stimmt, wird dann auch wieder in der Lage sein, gut im Team zu arbeiten. Und es gibt dann automatisch weniger Störungen und die Kinder können sich gegenseitig Feedback, also, es ist eigentlich alles ein, es hängt alles zusammen im Prinzip“ (FF1.6b/7C). Basierend auf der positiven Beziehungsgestaltung wird dargestellt, dass das *Beziehungs-*

geflecht die wesentliche Grundlage und Voraussetzung für eine gelingende Förderung hochbegabter Kinder ist: „Ich finde, das [Kärtchen; N.K.] ist alles wichtig. Und was so für mich so obendrüber steht ist ganz einfach, dieses ‚angenehme, persönliche Beziehung zu den Kindern gestalten‘, weil wenn das nicht vorhanden ist, dann ist es schwierig mit dem Feedback auch, ja, zum Beispiel. Das kann man sich fast schenken, weil es nicht angenommen wird“ (FF1.6b/7C). Des Weiteren wird eine gruppensdynamische Kettenreaktion skizziert, die sich aus einem *individuellen Lob* entwickelte und den *Zeitfaktor* betont:

„Ich finde auch, für das Feedback fehlt auch manchmal die Zeit. Weil gerade so ein individuelles Feedback ist natürlich hilfreich für das Kind, aber das kann man ja nicht in der Gruppe offen machen (...) weil das ist... Ich weiß nicht, bei uns war das so, dass, wenn man jemandem Feedback gegeben hat, auch wenn das nur so ‚Ja, das hast du aber gut gemacht!‘ (...), da kamen Kommentare von einem anderen Kind: ‚Ne, das finde ich jetzt aber nicht so.‘ (...) und dann entsteht dadurch voll Diskussion. Und das Kind fühlt sich letztlich gar nicht so wohl, ja, obwohl es eigentlich gut gemeint war. Und da fehlt einfach die Zeit, dass man sich individuell einzeln mit dem Kind hinsetzt und sagt: ‚Hey, das fand ich jetzt aber gut!‘, (...) weil man ja immer noch die anderen Gruppenmitglieder irgendwie im Auge haben muss. Immer so kurze, sag ich mal, kleine Feedbacks“ (FF1.6b/9C).

6.2.7.3 *Inhaltliche Diskussion der Befunde*

Grundsätzlich ist zu fragen: Was ist unter Feedback zu verstehen? Was verstehen die Begabungsfördernden unter Feedback? Verstehen sie unter Feedback Rückmeldungen? Wenn ja, wer gibt wem Rückmeldung über was? Verstehen sie unter Feedback Lob oder Tadel oder Kritik? Wenn ja, was oder wer wird wie gelobt, getadelt, kritisiert?

Mit insgesamt 23 Äußerungen thematisieren die Begabungsfördernden diesen Teil ihres professionellen Handlungsrepertoires. Allerdings steht hierbei das gelingende Feedbackgeben mit weniger als der Hälfte der Äußerungen (8 von 23) nicht im Vordergrund. Allein diese Tatsache spiegelt zum einen die Komplexität des Themas wider und vermittelt zum anderen möglicherweise Eindrücke der Unsicherheiten und Wissensdefizite der Begabungsfördernden. Oder ist die Ursache eher eine hohe Feedbackkompetenz, über die es sich nicht zu sprechen lohnt?

Näher betrachtet, thematisieren die Befragten als gelingendes „Feedbackgeben“ mit über der Hälfte (5) der Äußerungen die *Rückmeldung der Kinder bezüglich der Fördermaßnahme* (FF1.6b.1/B, 6/B, 3/A, 3/C, 5/B) im Rahmen von Feedbackrunden. Es ist auch klar zu erkennen, dass die Begabungsfördernden immer wieder – ganz im Sinne von Hattie (2013) – die *Interaktion mit den Schüler*innen* suchen, um Informationen auszutauschen und diese zur Optimierung ihres Förderangebots zu verwerten. Unter dem Aspekt mangelnder Zeit sprechen sich die Begabungsfördernden wiederholt für *kurze Feedbacks* aus. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, ob das Förderangebot insgesamt individuell ausgerichtet ist und auf einer professionellen pädagogischen Haltung basiert (vgl. Schwer & Behrens 2014, S 197). Im Rahmen eines offenen Settings würde der *Faktor Zeit* bezüglich eines persönlichen Feedbacks der*des Begabungsfördernden nicht im Vordergrund stehen. Die Aussage, dass Feedbackgeben eine *zentrale Aufgabe* des pädagogischen Tuns sei, zeigt die

Unabdingbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung der*des Begabungsfördernden auf und wird von Hattie (2013) mit der prominenten Aussage „Teachers make the difference“ bestätigt. Sicherlich ist die professionelle pädagogische Haltung mit der Beziehungssensibilität (Solzbacher & Schwer 2013) der Lehrperson Voraussetzung für ein gelingendes Feedback. Beinhaltet die Kernaussage der*des Befragten jedoch auch tatsächlich ein konkretes gelingendes Feedback?

Allein die Tatsache, dass die*der Begabungsfördernde Feedback als zentrale Aufgabe einschätzt, gibt Hoffnung, dass die Umsetzung im Förderangebot gelingt oder zumindest angestrebt wird. In *Reflexionen der Begabungsfördernden* im Rahmen einer *Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion* stellen sich zentrale Elemente wie beispielsweise das Feedbackmodell nach Hattie (2013) dar (FF1.6b/5C). Hier lässt sich nachvollziehen, wie das Feedup „Wo will ich hin?“, das Feedback „Wie komme ich voran?“ und das Feedforward „Was sind die nächsten Schritte?“ die Fördertätigkeit strukturieren (siehe auch Kapitel 6.2.5.2) und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes stärken.

Mit insgesamt zwölf Codings wird das weniger gute Gelingen des Feedbackgebens von den Befragten behandelt. Im Vordergrund hierbei steht das *individuelle Feedback*, das aus der Perspektive der Begabungsfördernden zugunsten des *Gruppenfeedbacks* nicht angemessen umgesetzt wird. Hattie (2013) weist das unterrichtsintegrierte Feedback in Verbindung mit einer positiven Beziehungsgestaltung als einen der wirkungsstärksten Einflussfaktoren auf das Lernen aus. Möglicherweise verhindern *Unsicherheiten* und wenig ausgeprägtes Fachwissen die Umsetzung des individuellen Feedbacks im Förderangebot.

Der Charakter des Gruppenfeedbacks unterscheidet sich im Vergleich zum Einzelfeedback im Wesentlichen dadurch, dass der Fokus nicht aufgabenbezogen auf eine*n Schüler*in gerichtet ist, sondern auf Rückmeldungen bezüglich des Fördergeschehens. Darauf greifen die Begabungsfördernden häufig zurück, da dieses Feedback für sie von Bedeutung ist, um ihr Förderangebot zu optimieren. Außerdem ermöglicht es der*dem Schüler*in, Anregungen und Impulse zum unterrichtlichen Geschehen zu äußern, wobei es zudem die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung stärkt. Allerdings erfährt die*der Schüler*in auf der kognitiv-didaktischen Ebene bezogen auf die Aufgabe, den Lösungsprozess und das selbstregulierte Lernen im Sinne einer Beratung oder Anleitung eher keine Unterstützung. Es sei denn, die Gruppe erhält aufgabenbezogen einen Feedbackauftrag, beispielsweise bezüglich eines Bildes oder eines Vortrags einer Schülerin*ines Schülers. Zu hinterfragen wäre in diesem Falle allerdings, mit welchen Effekten das Feedback Wirkung zeigt. Basiert dieses Feedback auf vorher abgestimmten Regeln und Abläufen, kann die*der einzelne Schüler*in durchaus davon profitieren. Voraussetzung für ein gelingendes Feedbackgeben ist auch hier das nötige *theoretische Fachwissen*. Dieses wurde von einer* einem Begabungsfördernden und als *aktuelle neue Feedbackkultur* bezeichnet (FF1.6b.5/C). Problematisiert und kontrovers diskutiert wurde von den Befragten das *Einzelfeedback* zum einen unter dem Aspekt des *Zeitfaktors* und zum anderen bezüglich des Einzelfeedbacks *innerhalb einer Gruppe* (FF1.6b.9/C). Kritisch ist auch hier zu beleuchten, ob das Förder-

angebot tatsächlich individuell und auf der Basis des selbstregulierten und selbstgesteuerten Lernens aufgebaut ist. Sehen sich die Begabungsfördernden als Regisseure des Fördergeschehens? Wie gestalten sie die Beziehung zum Kind? Wie sind ihr Feedbackverhalten und ihre Erwartungshaltung gegenüber dem Kind? Sehen sie sich auch als Lernende? Bleiben sie im Dialog mit dem Kind? Diesen Fragestellungen sind auch der Diskussion über die *Art und Weise wie Feedback gegeben wird* zuzuordnen.

Ins Zentrum der Äußerungen rücken die Befragten die *Zusammenhänge und Auswirkungen der pädagogischen Beziehungen* sowie die *Interaktion zwischen der*dem Begabungsfördernden und dem Kind* (FF1.6b/7C). Denn erfolgreiche Lern- und Lehrprozesse hängen auch und vor allem von der Beziehungssensibilität der Begabungsfördernden bzw. der Qualität der pädagogischen Beziehung ab. Das Gefühl der Zugehörigkeit und Unterstützung sind wesentliche Voraussetzungen, um die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Dabei gelingt es sozial und emotional kompetenten Lehrkräften besser, für ein positives Lernklima zu sorgen und damit die Entwicklung der Selbstkompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Kontrovers diskutiert wird auch die *Platzierung des individuellen Feedbacks*. Beiträge und mögliche negative Reaktionen zum gegebenen Feedback durch die anderen Kinder, die sich in der Gruppe befinden, irritieren die Begabungsfördernden. Auch hier ist die Frage zu stellen, ob die Struktur des Förderangebots einem individualisierten Lernen entspricht. Transparente Regeln helfen, belastende Situationen zu vermeiden und den Umgang mit Feedback zu festigen. Der angesprochene Zeitfaktor wäre in diesem Zusammenhang neu zu diskutieren.

6.2.7.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Die Aussagen der Begabungsfördernden im Leitfadeninterview zu ihrer Handlungskompetenz bezüglich des Umgangs mit dem Feedbackgeben sind, äquivalent zum bisherigen Vorgehen, wiederum in vier Kompetenzbereiche zu kategorisieren.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sehen die Begabungsfördernden im Zusammenhang des Umgangs mit dem Feedbackgeben als stark oder weniger stark ausgeprägt an? – Das Interesse der Begabungsfördernden an der Weiterentwicklung ihres Förderangebots zeigt sich in der starken Ausprägung von Feedbackrunden, in denen die Kinder ihnen in der Gruppe rückmelden, wo sie einen Optimierungsbedarf des Förderangebots sehen bzw. wo ihre Interessenschwerpunkte und Wünsche liegen. In diesem Zusammenhang ist auch das Interesse der Begabungsfördernden an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes zu sehen, die im Rahmen einer Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion (Hattie 2013) beziehungssensibel die Selbstkompetenzen des Kindes fördern. Diese Kategorie ist stark ausgeprägt. Im Rahmen der professionellen pädagogischen Haltung (ebd.) stellt sich bezüglich des Rollenverständnisses der Begabungsfördernden ein kontroverses Bild dar: Zum einen wird das Feedbackgeben als Hauptaufgabe

zentral in den Raum gestellt, zum anderen spiegeln Äußerungen der Begabungsfördernden ein methodisch-didaktisches Konzept wider, das ein Rollenverständnis vermittelt, das nicht auf ein individuelles Feedbackverhalten schließen lässt. Das Geben von individuellem Feedback ist weniger gut ausgeprägt, nur vereinzelt festzustellen und bedarf einer intensiven Fort- und Weiterbildung.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche der emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang des Umgangs mit dem Feedbackgeben stark oder weniger stark ausgeprägt? – Einer der Kernaussagen der Studie von Hattie (2013) ist: „Teachers make the difference“! Die Äußerungen der Befragten bestätigen diese Aussage, denn ihre professionelle pädagogische Haltung, ihre Einstellung und ihre Handlungskompetenz beeinflussen wesentlich das Fördergeschehen und sind maßgebend für ihr pädagogisches Gespür und ihren Umgang mit dem hochbegabten Kind. Im von den Begabungsfördernden dargestellten Interaktionsverhalten mit dem Kind kommt eine positive Beziehungsgestaltung zum Ausdruck. Thema ist diesbezüglich auch eine angemessene Verbalisierung bzw. Formulierung von Feedback. Der empathische, wertschätzende Umgang miteinander zeigt sich unter anderem in Dialogen, in denen Informationen sachbezogen ausgetauscht werden. Die Beziehungspflege im Gesamtzusammenhang des pädagogischen Tuns wird wiederholt betont und als Grundlage der Förderarbeit dargestellt. Die Kategorie der Beziehungsgestaltung ist bei den Begabungsfördernden stark ausgeprägt. Individuelles Feedbackgeben, auch im Sinne einer persönlichen Begleitung des Kindes im Kontext der Beziehungsgestaltung, ist bei den Begabungsfördernden weniger stark ausgeprägt und somit zu optimieren.

Methodenkompetenz

Wie schätzen die Begabungsfördernden ihre Methodenkompetenz bezüglich des Umgangs mit dem Feedbackgeben ein? – In Bezug auf den Umgang mit dem Geben von Feedback ist das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen und wie die Arbeitsprozesse gestaltet und angepasst werden können, von wesentlicher Bedeutung. Das Wissen über unterschiedliche Methoden sowie das Wissen über ihre Wirksamkeit ermöglicht den Begabungsfördernden die passgenaue individuelle Begleitung und das Geben eines individuellen Feedbacks bei jedem Kind. Auf der Grundlage des Feedbackmodells von Hattie (2013) können Lern- und Arbeitsprozesse optimiert, gestaltet und angepasst werden. Diese Kategorie ist gering ausgeprägt und bedarf einer Optimierung. Des Weiteren findet das Wissen um die Bedeutsamkeit des Fragenstellens (Lotz & Lipowsky 2015, S. 8), beispielsweise bei der kognitiven Aktivierung des Kindes, keinerlei Erwähnung und scheint im Handlungsrepertoire der Befragten weniger eine Rolle zu spielen. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Befragten diesbezüglich nicht äußerten, ist festzuhalten, dass hier das Methodenwissen einer Optimierung bedarf.

Fachkompetenz

Wie schätzen die Begabungsfördernden ihre Fachkompetenz bezüglich des Umgangs mit dem Feedbackgeben ein? – Die Kenntnis über die Entwicklung, das Denken, die Lernwege sowie die Bedürfnislage hochbegabter Kinder ist die Voraussetzung dafür, diese unterstützend zu begleiten und ihnen Hilfestellungen und Impulse hinsichtlich ihres Denk- und Problemlösungsverhaltens zu geben. Die Gesamtsicht auf die Äußerungen der Befragten bezüglich ihres Feedbackgebens zeigt, dass das Fachwissen bezüglich Feedback im Allgemeinen sowie im Besonderen gering ausgeprägt und zu optimieren ist.

6.2.7.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 27 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche beim Feedbackgeben von den Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

„Feedback: Hauptaufgabe, klar!“ (FF1.6b/7B) Diese Äußerung einer*ines Begabungsfördernden stellt die Aufgabe des Feedbackgebens zentral dar. Damit scheint alles gesagt. Wie jedoch wird diese zentrale Aufgabe im Rahmen des Förderangebots im Sinne eines informativen Feedbacks umgesetzt? Und was verstehen die Begabungsfördernden unter „Feedback geben“?

Die Äußerungen der Befragten spiegeln ein mehr als differentes Bild ihres Feedbackverhaltens wider. Die Mehrzahl der Begabungsfördernden praktiziert ein Gruppenfeedback, beispielsweise zum Schluss des einzelnen Angebots, um Rückmeldungen zur Optimierung der Förderung zu erhalten und/oder um Ideen, Wünsche und Interessen der Kinder sowie deren Verbesserungsvorschläge aufzunehmen. Hier ist eine große Offenheit vonseiten der Befragten spürbar, die damit den Interaktionsprozess aktiv unterstützen. Folgt man Hattie (2013), der den wechselseitigen Interaktionsprozess als zentralen Bestandteil der Feedbackkultur betrachtet, sind die oft ritualisierten Rückmeldungen auf jeden Fall ein Schritt in die richtige Richtung. Die Grundlage des gelingenden Interaktionsprozesses bilden die Beziehungssensibilität, das empathische Verhalten der Befragten und die damit verbundene positive Beziehungsgestaltung und das Lernklima. Wie sich auch in anderen Kategorien immer wieder zeigt, ist dieser Bereich bei den Begabungsfördernden stark ausgeprägt.

Neben den genannten Gruppenfeedbacks werden auch immer wieder individuelle Feedbacks angesprochen, die allerdings in der Praxis bisher offensichtlich wenig umgesetzt wurden. Es drängt sich dementsprechend die Frage auf, warum die Begleitung und Beratung der einzelnen Kinder bei ihren Lernprozessen nach der Darstellung der Befragten nur vereinzelt in informative Interaktionsprozesse zwischen Begabungsfördernder* Begabungsförderndem und hochbegabtem Kind münden. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass das Feedbackgeben zwar durchaus in den dargestellten Prozessen stattfindet, dass jedoch die Begabungsfördernden dieses nicht adäquat darstellen oder das Wissen um

Tabelle 27: Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Feedback geben“ (eigene Darstellung)

Handlungs- kompe- tenzen Feedback geben	Persönlichkeits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
„Feedback geben“ gelingt	Gespräche und Dis- kussionen führen, um beziehungs- sensibel Informationen sachbezogen auszu- tauschen; Rückmeldungen der Kinder einholen, um das Förderangebot weiterzuentwickeln	Pflege eines empathischen Umgangs mit dem hochbe- gabten Kind; mit Offenheit den Wünschen, Ideen und An- regungen der Kinder begeg- nen	die Methode des Gruppen- feedbacks nut- zen, um Rück- meldungen bezüglich des Förderange- bots zu erhal- ten	
„Feedback geben“ gelingt weniger gut	auf der Grundlage des professionellen pädagogischen Ver- ständnisses das Rol- lenverhalten reflek- tieren und ggf. ver- ändern	das Wissen über das Feed- backgeben er- weitern, um das Kind wert- schätzend und angemessen zu begleiten	das Methoden- wissen über Feedback erwei- tern, um dem Kind individuell informatives Feedback geben zu können	Fachwissen über Feed- back aneig- nen, erwei- tern und vertiefen
Interaktion zwi- schen Begabungs- förderndem und hochbegabtem Kind	wertschätzende Ge- spräche sensibel und empathisch führen	eine bezie- hungssensible Sprache wählen, um einen Dialog auf gleicher Augenhöhe zu ermöglichen	die zentrale Bedeutung der Bedeutsamkeit der Sprache erfassen und methodisch umsetzen	Fachwissen über die zen- trale Bedeut- samkeit von Fragen aneig- nen

diese Prozesse eher gering ausgeprägt ist. Zudem ist auffällig, dass das Verständnis von Feedback stark variiert und im Wesentlichen vom informativen Interaktionsprozess abweicht, beispielsweise bei einem Feedbackverständnis, das ausschließlich aus Lob oder Tadel besteht. Hier gilt es, sich das theoretische Wissen anzueignen.

Hatties (2013) Aussage „Teachers make the difference“ lenkt den Blick auch auf das Rollenverständnis und -verhalten der Begabungsfördernden. Sehen sich die Fördernden als Regisseure und Gestalter der Lernumgebung? Sind sie eher Begleiter und Berater des hochbegabten Kindes? Oder gelingt es ihnen, sich auch als Lernende zu sehen, um gemeinsam mit dem Kind, auf gleicher Augenhöhe, Lernprozesse zu bewältigen? Inwieweit gelingt es ihnen, auch ab und an zur Seite zu treten? In diesem Zusammenhang ist auch zu reflektieren, inwieweit die Individualisierung der Förderangebote umgesetzt wird. Beim

individual ausgerichteten Förderkonzept ist der Zeitfaktor zu vernachlässigen, der als Begründung für fehlendes Einzelfeedback angeführt wird.

Die zentrale Bedeutung von Fragen bezüglich des Interaktionsprozesses wird von Befragten vereinzelt mit der Fragestellung erfasst: Wann gebe ich wo und vor allem wie Feedback? Wie verbalisiere ich Feedback und wie formuliere ich es angemessen und wertschätzend? Auf die Bedeutsamkeit der Fragen (vgl. dazu Hattie 2013; Lotz & Lipowsky 2015) ist vonseiten der Begabungsfördernden ein besonderer Blick zu richten und das Fachwissen darüber zu komplettieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Feedbackverhalten der Begabungsfördernden einem differenten Verständnis von Feedback unterliegt. Gruppenfeedbacks als Rückmeldungsorgan werden regelmäßig auf der Grundlage einer positiven Beziehungsgestaltung umgesetzt. Das methodische und theoretische Wissen um Feedback ist hingegen weniger stark ausgeprägt und bedarf einer Optimierung. Insbesondere das Wissen um individuelles, informatives Feedback, eingebettet in einen Interaktionsprozess zwischen Begabungsfördernder*Begabungsförderndem und hochbegabtem Kind, ist noch wenig ausgeprägt. Die Bedeutsamkeit der Fragen im Feedbackprozess wurde von keinem der Befragten erwähnt, was darauf schließen lässt, dass das Wissen darüber nicht präsent ist. Hatties Kernaussage „Teachers make the difference“ sind die Äußerungen und Darstellungen der Begabungsfördernden bezüglich ihrer professionellen pädagogischen Haltung, ihrer Empathie und ihrer Beziehungssensibilität und der damit verbundenen positiven Beziehungsgestaltung zuzuordnen – eine gute Basis für gutes Feedback!

6.2.8 Forschungsfrage 1.6c: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Leistung einfordern

In diesem Kapitel steht „Leistung einfordern“ der Begabungsfördernden im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.8.1 Befunde der Online-Befragung

Dem Thema „Leistung einfordern“ wurde sich im Rahmen der Online-Befragung mit der Frage „*Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?*“ gewidmet, wobei im Folgenden die Wahlhäufigkeit der Antwortmöglichkeit „*Leistungsorientierung*“ (C04P3) aufgezeigt wird.

Das Diagramm in Abbildung 74 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden die Leistungsorientierung in den Fokus ihrer Arbeitsgemeinschaft stellen.

Wenn es nun darum geht, zu eruieren, welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes in den einzelnen Arbeitsgemeinschaften im Fokus stehen, dann zeichnen die Befunde das folgende Bild: Während ein Drittel (33 %) der Befragten angibt, sich an Leistung zu orientieren (Abbildung 74), legen 67 Prozent der Begabungsfördernden wenig oder gar keinen Wert auf Leistung. Auffällig ist, dass zwei Drittel der Lehrkräfte die Leistungsorientierung nicht in den Fokus ihrer Arbeit stellen.

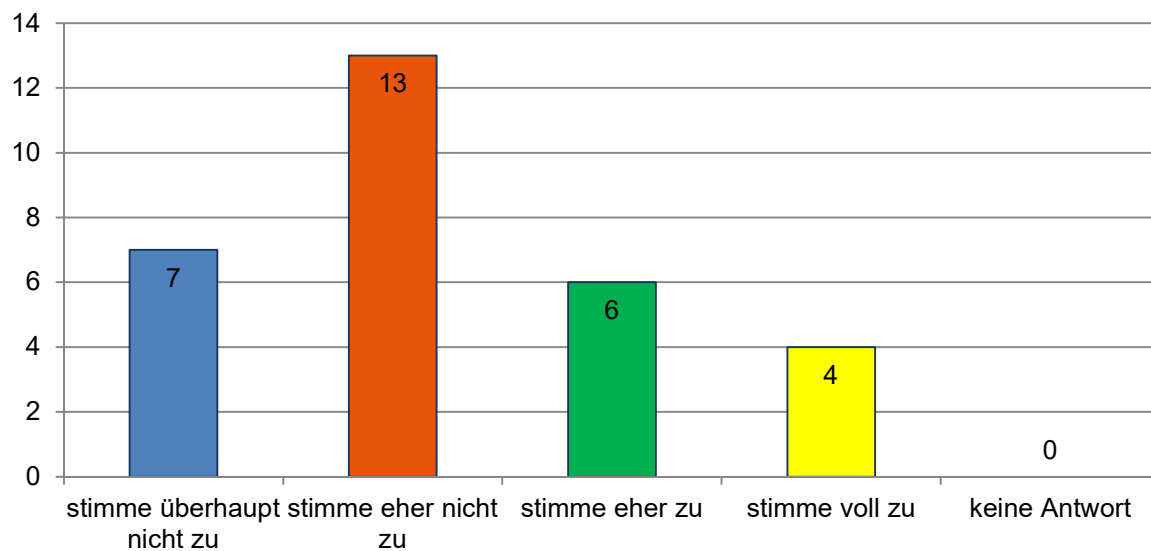


Abbildung 74: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Leistungsorientierung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Alle Ergebnisse bedurften einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview. Unter anderem war zu untersuchen: Welche Erwartungen haben die Fördernden bezüglich der Leistung? Was subsumieren sie unter dem Begriff „Leistung“? Welches Leistungsverständnis haben sie? Wie gehen sie mit Leistungen um? Fordern sie Leistungen ein? Welche Bewertungsmaßstäbe haben sie?

6.2.8.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis zu erhalten, was den Befragten aus ihrer Perspektive bezüglich des „Leistung Einforderns“ gut oder weniger gut gelingt, werden nachfolgende Fragestellungen untersucht. Sie zielen darauf ab, herauszufinden, wie bzw. inwiefern die Begabungsfördernden von den Kindern Leistung einfordern. Die Interviewfrage lautete:

Die Handlungskompetenz von AG-Leitenden zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback geben (Kärtchen Feedback hinlegen), *Leistung einfordern* (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), Forschen und Entdecken ermöglichen (Kärtchen Forschen und Entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen). Welche dieser Bereiche gelingen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!

Mit insgesamt 31 Äußerungen wird das Thema vonseiten der Interviewteilnehmenden mit hoher Priorität behandelt. Bei der Befragung erfährt der Bereich „Leistung einfordern“ hohe Aufmerksamkeit.

Die Begabungsfördernden äußerten sich in den Leitfadeninterviews dazu, inwieweit und wie es ihnen gelingt, Leistung einzufordern. Untersucht wurden alle Äußerungen der

Befragten, in denen sie beschreiben, wie sie mit Leistung umgehen und welches Leistungsverständnis sie haben. Mit insgesamt 26 Äußerungen und vier Subsubkategorien¹¹¹ nimmt die Fragestellung mittlere Priorität ein.

Um nun genauer herauszufinden, inwieweit es den Begabungsfördernden gelingt, Leistung einzufordern, und welches Verständnis sie von Leistung darstellen, ist eine nähere Betrachtung der Interviewdaten notwendig.

Kategorie 1: Leistung einfordern gelingt (8 Codings)

Dieser Kategorie zugeordnet sind alle Beiträge der Befragten, die sich mit dem Gelingen des Einforderns von Leistung beschäftigen. Geäußert wurde beispielsweise: „Das mit dem Leistung einfordern ging eigentlich, bei den meisten Kindern gab es auch kein Problem“ (FF1.6c/9A). Des Weiteren: „Jetzt mach mal nicht das Nächste, sondern jetzt setz dich nochmal hin und überleg nochmal und forsche doch noch ein bisschen weiter“ (FF1.6c/9A). Ein weiteres Beispiel lautet: „Wenn ich aber merke, deswegen ist es ja auch optimal mit diesen kleinen Gruppen, dass die motiviert sind, kann man auch leistungsorientiert arbeiten“ (FF1.6c/3C).

Von den insgesamt 26 Äußerungen der Begabungsfördernden zum Thema „Leistung einfordern“ beschäftigen sich acht mit dem Gelingen der Leistungseinforderung (Abbildung 75). Im Fokus steht dabei mit insgesamt vier Äußerungen die *Leistungsmotivation*. Die nahe Begleitung des Kindes, die Aktivierung zur Anstrengung, das Vertrauen in seine Fähigkeiten, die Stärkung seines Selbstbewusstseins zeigen sich beispielsweise in den folgenden Aussagen einer*eines Befragten: „Ja, okay, er hat einen Satz geschrieben und fertig, sondern dann auch schauen: ‚Ich weiß, du kannst da noch mehr und jetzt (...) setzt du dich nochmal hin‘“ (FF1.6c/9A). Oder auch: „Der [Name, N.K.], der [sagt, N.K.] dann schnell: ‚Lalala, fertig, ich mache jetzt nicht mehr weiter‘. Und wir sind dann auch hin und ihn dann motiviert hatten: ‚Komm, da geht noch ein bisschen mehr, wir wissen, dass du das noch besser kannst!‘ Einfach dann auch mal zeigen, noch ein bisschen mehr“ (FF1.6c/9A). Daneben stellt sich die Beziehungssensibilität der*des Begabungsfördernden im Zusammenhang mit „Leistung einfordern“ in einer Aussage dar, in der versucht wird, den einzelnen Persönlichkeitsprofilen und dem familiären Umfeld der Kinder gerecht zu werden (FF1.6c/7A;7C). Die Aufforderung der*des Begabungsfördernden, sich erneut auf den Forschungsgegenstand zu konzentrieren, stärkt die Selbstkompetenzentwicklung des Kindes und vermittelt ihm die Erwartungshaltung der Begabungsfördernden (FF1.6c/9A). Die grundsätzlich gelingende Einforderung von Leistung wird von einer*einem Befragten geäußert und bewegt sich im Allgemeinen (FF1.6c/9A). Im Zusammenhang mit einem bewegungsintensiven Förderangebot wird die körperliche Leistung von dieser*diesem Begabungsfördernden eingefordert (FF1.6c/6A).

¹¹¹ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subsubkategorien. Modifikationen werden hintangestellt.

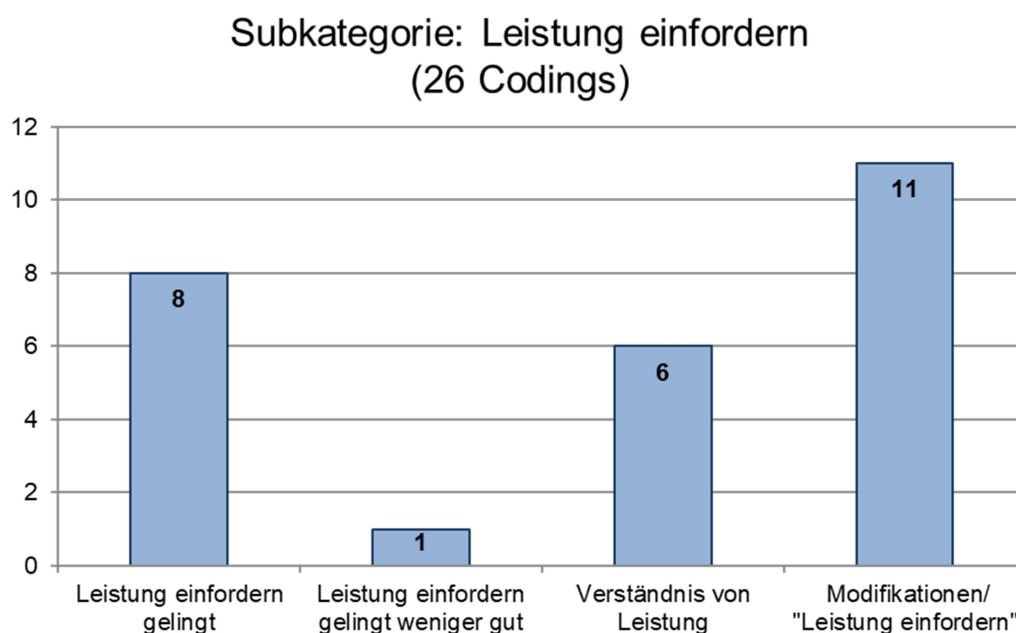


Abbildung 75: Was gelingt? Was gelingt nicht? Leistung einfordern – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

Kategorie 2: Leistung einfordern gelingt weniger gut (1 Coding)

Das folgende Coding beschäftigt sich mit der weniger gut gelungenen Einforderung von Leistung:

„Beim Leistung Einfordern bin ich am Anfang auch, also habe ich ja auch ein bisschen, wie soll ich sagen, nicht hundert Prozent das so geil erfüllen können (lacht), weil so wie ich das immer gewohnt war von irgendwelchen Coachings und Workshops und Unterrichtseinheiten mit Kindern, war das immer so gern, dass man erstens immer irgendwie so ein Konzept, dass wir nicht die Lehrer sind, sondern wir sind die coolen Musiker und wir sind die Kumpels und ja, da habe ich am Anfang hier gemerkt auch, dass das halt nicht so ganz gefruchtet [hat, N.K.]. Ich musste auf jeden Fall nach ein paar Einheiten ein paar Gänge rauffahren in Sachen, ja die so, was für mich persönlich immer ein bisschen schwierig ist, ich bin eigentlich lieber halt immer gern der Kumpel und der Nette, und dann halt irgendwie hart zu werden ist halt immer, ja, aber irgendwo muss es halt dann auch wieder sein“ (FF1.6c/4A).

Von 26 Äußerungen zum Bereich „Leistung einfordern“ präsentiert sich die Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden mit einer Aussage zum weniger guten Gelingen der Leistungseinforderung (Abbildung 75). Die*Der Befragte stellt ein differentes Rollenverständnis dar. Sie*Er sieht sich eher in der Rolle des „netten Kumpels“ und der unterstützenden Freundin*des unterstützenden Freundes als in der einer Lehrperson (FF1.6c/4A).

Kategorie 3: Verständnis von Leistung (6 Codings)

Von insgesamt 27 Äußerungen zum Themenbereich „Leistung einfordern“ beschäftigen sich sechs mit dem Verständnis von Leistung (Abbildung 75), beispielsweise die Aussage:

„Also (...) ‚Leistung einfordern‘ würde ich vielleicht umschreiben in ‚Mitarbeit einfordern‘ (FF1.6c/2B). Und auch die folgenden Aussagen fallen in diese Kategorie:

„Also bei mir ist es so, dass ich neben der Leistung schon einfordere, indem ich da eine Bereitschaft zum Mitmachen, (...) auch zur Disziplin einfordere. Da gerade im musikalischen Bereich wichtig ist, [dass man; N.K.] Pausen macht oder auch genau das spielt, was vorher besprochen wurde. Genau, ansonsten endet das meistens in Chaos und deswegen ist Leistung, also jetzt nicht in dem Sinne ‚Wer ist jetzt der Beste, wer ist der Schnellste, wer ist der Tollste?‘, sondern eher: Wie können wir zusammen was Schönes, Musikalisches erschaffen“ (FF1.6c/6C)?

„Und [zum; N.K.] Leistungen einfordern kann ich bei mir zum Beispiel sagen, also, Kunst machen alle gerne, aber wo es manchmal fehlt, ist die Geduld, dass man irgendetwas sorgfältig bewältigt und dass Kunst auch Arbeit ist. Dass man sich einen längeren Zeitraum damit beschäftigt und auch seine Leistung auch in Kunst steigern kann. Und da bin ich also dann oft dabei, also nicht nur jetzt auf die Kreativität auch zu achten und alles nur laufen zu lassen, sondern einfach auch was einzufordern, nämlich diese Geduld und diese Zeit, sich mit etwas zu beschäftigen und, ja, und dann auch hinterher ein Produkt zu haben, auf das man stolz sein kann und über das man, ja, dann spricht und das man vorstellt und sagt, was man sich dabei gedacht hat, wo man so eine innere Beziehung dazu entwickelt, also nicht nur ein Bild, sondern so eine innere Beziehung zu dem Thema, das man da gerade bearbeitet hat. Und diese innere Beziehung einfach auch auf allen Ebenen, also auch Leistung, als ein positives Gefühl abspeichern und nicht nur jetzt hier, in Form einer Note in der Schule oder so. Insofern hängt das schon auch alles so ein bisschen zusammen“ (FF1.6c/7C).

Neben den Aussagen zur Einforderung von Leistung stellen Begabungsfördernde ihr Verständnis von Leistung dar. Das Einbringen in die Arbeitsgemeinschaft, die Beteiligung und Mitarbeit wird von Begabungsfördernden als Leistung wahrgenommen und auch eingefordert (FF1.6c/2B). Das Einhalten von Regeln und Achtsamkeit sind für die Befragten Leistungen, die sie für absolut notwendig halten und deshalb auch vor allem in Bereichen, in denen Sicherheitsvorschriften eingehalten werden müssen, wie beispielsweise Bogenschießen, einfordern (FF1.6c/1A). Das gemeinsame Tun, das Einordnen in die Gemeinschaft, das aufeinander Hören mit dem Ziel, „zusammen was Schönes, [zu; N.K.] erschaffen“ (FF1.6c/6C) ist für Begabungsfördernde eine Leistung, die sie einfordern. Betont wird, dass es ihnen nicht darum geht, dass sich Einzelne leistungsorientiert „besser, höher, schneller...“ entwickeln, sondern dass sie das gemeinsame Tun, den gemeinsamen Schaffensprozess in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens stellen und somit unter anderem die Sozialkompetenzen und in diesem Zusammenhang auch die Selbstkompetenzen der Kinder ergebnisorientiert stärken.

Kategorie 4: Leistung einfordern/Modifikationen (11 Codings)

Von 26 Äußerungen zu „Leistung einfordern“ behandeln elf unterschiedliche Modifikationen (Abbildung 75). Hier zeigen sich beispielsweise pädagogische Haltungen, Einstellungen und auch eigene Philosophien der Begabungsfördernden. Äußerungen, die das Förderangebot klar von der Schule abgrenzen, sind unter anderem: „Ich schreibe keine Arbeiten...“ (FF1.6c/1A). Freude und Begeisterung der Kinder, „Funken, die übersprin-

gen“ (FF1.6c/1A) stehen im Vordergrund des pädagogischen Tuns. „Leistung einfordern“ würde nicht benötigt, da die Kinder selbst Leistung bringen würden, „indem sie nachdenken“ (FF1.6c/1A). Die Frage „Was ist denn Leistung?“ (FF1.6c/6A) beschäftigt die Interviewrunden und wird kontrovers diskutiert. Daneben werden unterschiedliche Einstellungen zum Thema „Leistung einfordern“ formuliert, beispielsweise: „Es ist jetzt auch nicht so mein Ziel, Leistung zu verlangen“ (FF1.6c/8A). Zu diskutieren wäre diesbezüglich, welche Zielvorstellungen diese*r Begabungsfördernde*r dem eigenen Förderangebot zugrunde legt. Des Weiteren wird der Fokus auf Kinder gerichtet, die bereits müde und belastet aufgrund vorheriger Aktivitäten in die Fördermaßnahme kommen. Beziehungssensible Angebote der Begabungsfördernden erlauben dem Kind anzukommen und sich auf die Fördersituation einzulassen (FF1.6c/4A). Zur Sprache kommt immer wieder das Spannungsfeld Schule versus Förderangebot. „Leistung einfordern“ und „Spaß haben“ (FF1.6c/5B) werden als komplementär dargestellt. Schließt das eine aber wirklich das andere aus? Wie ist die Gewichtung? Ist eine Balance erreichbar? – In der nachfolgenden inhaltlichen Diskussion wird darauf eingegangen.

6.2.8.3 *Inhaltliche Diskussion der Befunde*

Das gelingende Einfordern von Leistung wird von den Begabungsfördernden überwiegend unter dem motivationalen Aspekt betrachtet. Ist das – in einer starken Formulierung präsentierte – Einfordern von Leistung jedoch pädagogisch gerechtfertigt? Welche Zielsetzung steckt dahinter? Steht die*der Schüler*in oder das Produkt bzw. das Ergebnis im Fokus? – Es stellt sich klar dar, dass für die Begabungsfördernden in ihrer Rolle als Begleitende*r und Unterstützende*r, ganz im Sinne Hatties (2013), die Beziehungsgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes im Vordergrund ihres Handelns stehen und dass das Handeln darauf ausgerichtet ist, die Kinder zur Leistung zu motivieren. Behrensen und Solzbacher (2016, S. 47; vgl. dazu auch Hattie 2013) betonen in diesem Zusammenhang die vertrauensvolle Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Wichtig sei dabei beispielsweise die Selbstmotivation: „Eine zentrale Größe ist dabei die Prägung durch Bedürfnisse, Werte und Praktiken einer bildungsrelevanten Person“ (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 47). Darüber hinaus plädiert Klafki (1985) in seinen Ausführungen für eine problem- und kooperationsorientierte Leistungsmotivation. Er stellt dar, dass Leistungsanforderungen pädagogisch gerechtfertigt sind, insofern sie die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden unterstützen, deren Individualität berücksichtigen und zur eigenmotivierten Lern- und Leistungsverbesserung anregen, aber nicht, wenn sie die Kinder auf ihre Intelligenz oder Begabungen reduzieren und im Interesse der Leistungssteigerung unter Druck setzen, sei es komparatistisch (»Du musst besser werden als ...«) oder normativ (»Du darfst deine Talente nicht verschwenden.«; »Du musst was aus deinen Begabungen machen.« etc.) (vgl. dazu auch Hackl et al. 2012)

Mit einer Aussage zum Aspekt „Leistung einfordern gelingt weniger gut“ präsentiert sich die diesbezügliche Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden im minimalistischen

Bereich. Ein*e Befragte*r stellt das eigene differente Rollenverständnis dar. Diese*r sieht sich eher in der Rolle des „netten Kumpels“ und der unterstützenden Freundin*des unterstützenden Freundes als in der einer Lehrperson (FF1.6c.4/A). Es fällt ihr*ihm schwer, Anteile des Rollenverständnisses zu bewahren, die das Fördergeschehen positiv unterstützen, sowie angemessene Leistung einzufordern. Solzbacher und Schwer (2013, S. 11) spiegeln wider, dass angenommen wird, dass „Lehrer*Innen eine gute Beziehung zu ihren Schüler*Innen entwickeln, indem sie ihnen ein Konzept im Sinne eines Vorbilds für Akzeptanz, Verständnis, Respekt und zwischenmenschlicher Wärme geben“. Sehr viel mehr in das Bewusstsein der*des Begabungsfördernden muss demzufolge die eigene Vorbildfunktion, die die soziale Kompetenzentwicklung der Kinder wesentlich unterstützt, gerückt werden: Ein*e Begabungsfördernde*r, die*der dem Kind in größtmöglicher Offenheit begegnet, es annimmt und in der Vorbildfunktion Pestalozzis Maxime „Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst nichts“ folgt, wird über ein professionelles Rollenverständnis verfügen, „mit dem Ziel, die Akzeptanz von Diversität zu stärken sowie Wertschätzung und Toleranz dem anderen gegenüber weiterzuentwickeln“ (Martin & von Manteuffel 2012, S. 59).

Das Verständnis von Leistung hat viele Facetten. In Verbindung mit Hochbegabung scheint Leistung einen Leitwert darzustellen und im Zentrum vieler Fördermaßnahmen der Hochbegabung zu stehen. Brisanz erhält der Leistungsbegriff auch deshalb, weil Begabung geradezu in Bezug auf den Leistungsbegriff definiert wird. Da der Leistungsbegriff in der Hochbegabtenförderung eine dominante Stellung einnimmt, kommt es somit entscheidend darauf an, was unter Leistung verstanden wird. Geht man von einem engen oder einem erweiterten Leistungsverständnis aus? Bevorzugt man einen klar abgrenzbaren und eindeutig messbaren Leistungsbegriff oder einen breiteren, verhandelbaren Begriff von Leistung? – Einen weiter gefasster Leistungsbegriff, der auf einem pädagogisch begründeten Begriff von Begabung und Begabtenförderung basiert, umreißt Ernst Hany (2012, S. 10) mit seinem Statement: „Von Leistung sprechen wir immer dann, wenn eine Person die eigenen Kapazitäten mobilisiert, um eine Aufgabe zu bewältigen, für deren Ergebnis ein Gütemaßstab als verbindlich gesetzt ist.“ In Anlehnung an Hany spricht ein*e Begabungsfördernde*r davon, dass für sie*ihn Leistung auch bedeutet, dass sich das Kind beispielsweise in die Arbeitsgemeinschaft einbringt, sich beteiligt und aktiv mitarbeitet. Hier wird von einem erweiterten Leistungsbegriff ausgegangen (FF1.6c.2/B), in dem auch die Ausprägung der Sozialkompetenzen zu verorten ist wie unter anderem das Einordnen in die Gemeinschaft oder in einem Team (FF1.6c.6/C).

In ihrem Beitrag „Sozialität und schulische Leistung – Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff“ beleuchten Martin und von Manteuffel (2012) Sozialität als Leistungsaspekt, der in ein umfassenderes Leistungsverständnis eingebunden werden kann. Sie gehen davon aus, dass Begabungsentwicklung zentral mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist. Folglich wären soziale Fähigkeiten genauso dem Leistungsbegriff wie

die kognitiven Leistungen in den einzelnen Themenbereichen der Förderangebote zuzuordnen.

Behrensen und Solzbacher (2016, S. 47) unterstreichen die Aussage, indem sie darstellen, dass die Übersetzung von Begabung in Leistung sowohl Selbstkompetenzen braucht als auch die Anerkennung der individuellen Begabung und die Anerkennung der Person des Kindes benötigt. Unter diesen Aspekten sind die Aussagen der Begabungsfördernden hinsichtlich der Fokussierung auf die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenzen sowie die Einbettung des Fördergeschehens in einen multidimensionalen Kontext von Kompetenzen einzuordnen.

Fast die Hälfte aller Äußerungen tragen dazu bei, die Themen „Leistung“ sowie im Besonderen „Leistung einfordern“ unter verschiedenen Aspekten darzustellen. Dominant scheint bei näherer Betrachtung das Anliegen der Begabungsfördernden, Spaß und Freude zu vermitteln. Damit verbinden sie nicht unbedingt einen Leistungsanspruch, zumindest nicht im Sinne der in der Schule üblichen Bewertungsmuster. Hochbegabtenförderung und Leistung erscheinen insofern als ein Paar, das sich scheinbar bedingt und sich dennoch kontrovers in den Äußerungen der Befragten präsentiert. Oder doch nicht? Was ist denn Leistung (überhaupt)? Was genau ist darunter zu verstehen? – Zunächst ist den Äußerungen der Begabungsfördernden zu entnehmen, dass sie überwiegend von einem weiteren Leistungsbegriff ausgehen (vgl. Hackl et al. 2012). Aus ihren Darstellungen wird ersichtlich, dass sie es als vordringlichste Aufgabe des pädagogischen Tuns sehen, den Bedürfnissen der Kinder Raum zu geben, Möglichkeiten zur Entwicklung, Entdeckung und Stärkung ihrer Persönlichkeit zu geben und die Selbstkompetenzentwicklung zu unterstützen. Beziehungssensibel und empathisch auf Situationen der Kinder im Kontext auch des familiären Umfelds einzugehen, ist ihnen ein großes Anliegen.

Zurück aber nun zum Anliegen der Begabungsfördernden, Spaß und Freude zu vermitteln. Denn wie verhält es sich dann mit einem Leistungsanspruch? Schließt Leistung Freude und Spaß aus? Oder anders gefragt: Kann aus Freude und Spaß Leistung entstehen? – Axel-Olaf Burow (2012) hat sich mit diesen Fragestellungen eingehend beschäftigt und betont in seinen Ausführungen, dass der Schlüssel zum Glück darin besteht, herauszufinden, wozu man sich eignet und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun. Anhand dieser grundlegenden Aussage macht Burow deutlich, dass Kreativität und Spitzenleistungen durch die Entdeckung und Freisetzung dessen, was uns wirklich wichtig ist und uns innerlich bewegt, keinen Gegensatz zu Lust und Freude am Tun darstellen, sondern untrennbar zusammen gehören.

Lust, Freude und in der Fortsetzung Spaß sind demzufolge Bedingungsfelder, die Leistung überhaupt erst ermöglichen. Erfolgsprinzipien sind laut Burow (ebd., S. 44 ff.) „die Ermöglichung von Gemeinschaftserfahrungen (...), befriedigende Kooperationen, die Erfahrung von Wertschätzung, Vertrauen, Selbstorganisation, individueller Förderung, unterstützendem Miteinander, Teamarbeit; (...) die Ermöglichung von Kreativität, freien Räumen und unverplanter Zeit.“ Das Empfinden von Freude, möglicherweise auch mit

Glücksgefühlen, bezeichnet Csíkszentmihályi (2019) als „flow“, als ganz versunken in der Sache zu sein.

Demzufolge schließen sich Freude, Lust und Spaß nicht gegenseitig aus und die Äußerung des zitierten Begabungsförderers relativiert sich dahingehend, dass das Förderangebot möglicherweise unter oben aufgeführten Gelingensbedingungen angeboten wird und ganz im Sinne von Burow Lust und Leistung, Spaß und Leistung untrennbar zusammengehören. Die Aussage „Es ist jetzt auch nicht so mein Ziel, Leistung zu verlangen.“ (FF1.6c.8/A) ist ganz im Sinne von Burow!

6.2.8.4 *Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz*

Die Aussagen der Begabungsfördernden im Leitfadeninterview zu ihrer Handlungskompetenz bezüglich des Umgangs mit dem Einfordern von Leistung sind, äquivalent zum bisherigen Vorgehen, in vier Kompetenzbereiche zu kategorisieren.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sehen die Begabungsfördernden im Zusammenhang des Umgangs mit „Leistung einfordern“ als stark oder weniger stark ausgeprägt an? – Das Interesse der Begabungsfördernden an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes zeigt sich im Zusammenhang mit Leistung in den pädagogischen Feldern der Selbstkompetenzstärkung sowie im Bestreben, die Sozialkompetenz der Kinder mit sich selbst, mit anderen und in der Zusammenarbeit zu festigen. Diese Kategorie ist stark ausgeprägt.

Im Rahmen der Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Leitung einer Arbeitsgemeinschaft spiegeln die Begabungsfördernden wider, dass die Einforderung von Leistung im Rahmen eines weiten Leistungsverständnisses grundsätzlich gelingt. Diese Kategorie ist stark ausgeprägt.

Die einzelne Darstellung eines Befragten bezüglich seines Rollenverständnisses im Zusammenhang mit Leistung beschreibt die Schwierigkeit, als Lehrperson leistungsbezogene Prozesse professionell zu begleiten. Die Aussage ist zwar zu vernachlässigen, da alle anderen Befragten zum Rollenverständnis der Lehrperson keine Äußerungen machten. Allerdings muss grundsätzlich hinterfragt werden, wieviel Ungesagtes bezüglich des Rollenverständnisses der Begabungsfördernden im Raum steht.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche der emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang des Umgangs mit „Leistung einfordern“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Im wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich des Leistungsbegriffs und Hochbegabung entwickelten sich zwei Pole: der eines engeren und der eines weiteren Verständnis von Leistung. Die Aussagen der Befragten lassen darauf schließen, dass sie ein eher weites Leistungsverständnis (Hackl et al. 2012) entwickelt haben und sich dieses auch in ihrer

Förderarbeit niederschlägt. Ihr pädagogisches Gespür und ihr wertschätzender Umgang mit dem hochbegabten Kind sind maßgeblich bei der Stärkung der Selbstkompetenzen der Schüler*innen – auch in Bezug auf Leistungsprozesse. Das Kind zur Leistung zu motivieren erfordert Anstrengungsbereitschaft, letztendlich von beiden Seiten. Das Wissen um das Persönlichkeitsprofil sowie die Fähigkeit, (auch im Kontext des familiären Umfeldes) an das individuelle Potenzial des Kindes anzuknüpfen, ermöglicht es den Begabungsfördernden, empathisch und beziehungs-sensibel auf das Kind zu reagieren und Leistungskurven zu berücksichtigen. Hier ist eine starke Ausprägung festzustellen.

Methodenkompetenz

Wie schätzen die Begabungsfördernden ihre Methodenkompetenz bezüglich des Umgangs mit „Leistung einfordern“ ein? – In Bezug auf den Umgang mit dem Einfordern von Leistung ist das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen und wie Arbeitsprozesse gestaltet und angepasst werden können, von wesentlicher Bedeutung. Es ist jedoch festzustellen, dass sich die Begabungsfördernden themenbezogen nicht direkt äußern. Dennoch ist ihre Methodenkompetenz eine Grundlage allen Fördergeschehens und hat bedeutende Anteile am Erbringen von Leistung, am Leistungsprozess und am Lernprozess. Das Wissen über die Wirksamkeit der Methoden mündet beispielsweise im „Regeln befolgen“, im „achtsamen Miteinanderumgehen“, das Wissen über Sozialformen im „gemeinsamen Tun“ oder das Wissen über Feedbackmöglichkeiten in motivierenden Interaktionen. Hier zeigt sich indirekt eine starke Ausprägung.

Fachkompetenz

Wie schätzen die Begabungsfördernden ihre Fachkompetenz bezüglich des Umgangs mit „Leistung einfordern“ ein? – Die Kenntnis über die Entwicklung, das Denken, die Lernwege sowie die Bedürfnislage hochbegabter Kinder ist die Voraussetzung dafür, diese unterstützend zu begleiten und ihnen Hilfestellungen und Impulse hinsichtlich ihres Denk- und Problemlösungsverhaltens zu geben. Die Gesamtsicht auf die Äußerungen der Befragten über die Einforderung von Leistung verdeutlicht, dass das Fachwissen über Leistung im Allgemeinen sowie im Besonderen gering ausgeprägt und zu optimieren ist.

6.2.8.5 *Zusammenfassung der Befunde*

In Tabelle 28 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche beim Leistungseinfordern von den Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Das Einfordern von Leistung stellt zunächst einmal ein zentrales, möglicherweise auch emotionales Problem der Begabungsfördernden dar. Äußerungen wie „wo ich jetzt ein bisschen Probleme habe, also Leistung einfordern“, da hätte ich jetzt am meisten Probleme, weil ich meine AG vollkommen anders sehe“(FF1.6c.1/A) spiegeln die Unsicherheiten der Befragten wider.

Tabelle 28: Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Leistung einfordern“ (eigene Darstellung)

Handlungs- kompe- tenzen Leistung	Persönlichkeits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Leistung „ein- fordern“ gelingt	im Rahmen eines weiten Leistungs- verständnisses das Kind in seiner Per- sönlichkeitsentwick- lung unterstützen und seine Selbst- kompetenz fördern	die Leistung des Kindes anerken- nen und zur Leistung motivie- ren	dem Kind Lernstrategien vermitteln	Fachwissen über Leistung und Leistungs- bewertung er- weitern
Leistung „ein- fordern“ gelingt weniger gut	über das Rollenver- ständnis hinsichtlich einer professionellen Haltung reflektieren			
Verständnis von Leistung	im Rahmen eines weiten Leistungs- verständnisses die Selbstkompetenzen des Kindes aktivie- ren und stärken	beziehungssensi- bel mit dem Kind interagieren, es nah begleiten und sein individuelles Potenzial beach- ten	Methoden wirksam ein- setzen und Feedback- möglichkeiten nutzen	Fachwissen über Leistung und Leistungs- messung er- werben bzw. vertiefen
Professionelle Haltung und Einstellung	über einen breiten Leistungskodex verfügen und dem Kind Freude beim Lernen ermöglichen	Persönlichkeits- profil des Kindes im Kontext sei- nes Umfeldes berücksichtigen	sich als Beglei- ter*in sehen und über Wis- sen um infor- matives Feed- back verfügen	Fachwissen über die Ent- wicklung des hochbegabten Kindes vertie- fen

Könnte eine bestehende Korrelation zum Bewertungssystem der Schule, verbunden mit eigenen Erfahrungen als Schüler*in, das Leistungsverständnis der Begabungsfördernden im Zusammenhang mit dem Förderangebot behindern? – Der Spaßfaktor wird in den Vordergrund gestellt und die Befragten betonen, dass für sie die Förderung keine schulische Maßnahme sei, sondern einen Kontrast, ein Freizeitangebot auf der Basis der Freiwilligkeit darstelle. Grundlage der Förderung seien die Freude am Tun, Begeisterung und die Bereitschaft, die Motivation des Kindes, mitzuarbeiten.

Schließen sich Leistung und Spaß aus? Was verstehen die Begabungsfördernden unter Leistung? Wie sehen sie den Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Leistung? – Grundsätzlich wird „Leistung einfordern“ von den Befragten kritisch gesehen, wobei die Aussagen darauf verweisen, dass das Leistungsverständnis unterschiedlich ausgeprägt ist.

Allerdings ist den Äußerungen zu entnehmen, dass die Befragten in ihren Erklärungsversuchen durchaus ein Verständnis von Leistung darstellen, das einem eher weiten als engen Leistungsverständnis entspricht. Genannt wird dabei beispielsweise: Regeln einhalten, auf andere achten, Herausforderungen annehmen oder grundsätzliches Engagement und Mitarbeit. Daraus ist zu schließen, dass die Selbstkompetenzförderung für die Begabungsfördernden ein zentrales Moment ihres pädagogischen Tuns und ihrer professionellen Haltung darstellt und im Zusammenhang mit Leistung ebenso zentral eingeordnet wird. Behrensen und Solzbacher (2016, S. 46) beschreiben Selbstkompetenz als ein „Bündel von ausbaufähigen Fähigkeiten, das darüber entscheidet, ob und wie sich das Kind mit Leistungszielen identifiziert, wie es in der Lage ist, sich selbst zu motivieren oder Krisen zu bewältigen und vor allem seine Affekte zu kontrollieren.“ Unter anderem wird in diesem Zusammenhang von einer*inem Befragten ein interessanter Aspekt des Leistungsverständnisses umschrieben:

„(...) sondern einfach auch was einzufordern, nämlich diese Geduld und diese Zeit, sich mit etwas zu beschäftigen, (...) und dann auch hinterher ein Produkt zu haben, auf (...) das man stolz sein kann (...) und über das man, ja, dann spricht und das man vorstellt und sagt, was man sich dabei gedacht hat, wo man so eine innere Beziehung dazu entwickelt, also nicht nur ein Bild, sondern so eine innere Beziehung zu dem Thema, das man da gerade bearbeitet hat. (...) Und diese innere Beziehung einfach auch auf allen Ebenen, also auch Leistung, als ein positives Gefühl abspeichern und nicht nur jetzt hier, in Form einer Note in der Schule“ (FF1.6c.7/C)

Die Stärkung der Selbstkompetenzen hat auch unter motivationalen Aspekten eine leistungsfördernde Wirkung. Gespräche und Interaktionen, Feedback als nahe Begleitung des Kindes, motivierender Zuspruch, Vertrauen, Zutrauen und Bestärkung, Anerkennung des Potenzials und der Person, die innere Beziehung zum Thema als positives Gefühl und als Leistung zu betrachten, Leistung als Geduld und die Zeit, die man sich nimmt, um sorgfältig zu arbeiten, werden als Gelingensfaktoren genannt, um Hochbegabung in Leistung zu übertragen. Dabei ist den Äußerungen ist zu entnehmen, dass die Mehrzahl der Begabungsfördernden auf der Grundlage ihrer professionellen Haltung und Einstellung über einen breiten Leistungskodex verfügen. Die Freude und den Spaß der Kinder beim Tun unter Berücksichtigung seines Persönlichkeitsprofils zu fördern und Leistung beziehungssensibel einzufordern, stehen dabei im Vordergrund (vgl. dazu auch Burow 2012; Csíkszentmihályi 2019). Als Basis der gelingenden Förderung von hochbegabten Kindern wird auch in diesem Zusammenhang die Gestaltung einer angenehmen, vertrauensvollen Beziehung zur Lehrperson gesehen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Leistungsverständnis der Begabungsfördernden grundsätzlich breit aufgestellt ist. Die Orientierung am Kind mit seinem individuellen Persönlichkeitsprofil, seinen Bedürfnissen und Anliegen steht im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens. Das Kind erlebt sich als Akteur*in und Zuschauer*in zugleich. Die Stärkung der Selbstkompetenzen und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen den Begabungsfördernden auf der Grundlage einer

positiven Beziehungsgestaltung im Rahmen dieses breit aufgestellten Leistungsverständnisses gemeinsam mit dem Kind, (Hoch-)Begabung in Leistung zu überführen. Die personellen, emotionalen und methodischen Kompetenzen scheinen dahingehend gut ausgeprägt, während sich die Fachkompetenz nicht direkt abbildet und somit zu optimieren ist.

6.2.9 Forschungsfrage 1.6d: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Angenehme persönliche Beziehung zum Kind gestalten

Im nun folgenden Kapitel steht die Beziehungsgestaltung der Begabungsfördernden im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.9.1 Befunde der Online-Befragung

Dem Thema „Beziehungsgestaltung“ wurde in der Online-Befragung mittels der Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“ nachgegangen, wobei im Folgenden die Antwortkategorie „Beziehungsgestaltung“ (C04P3) betrachtet wird. Abbildung 76 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden die Beziehungsgestaltung in den Fokus ihrer Arbeitsgemeinschaft stellen.

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, geben 70 Prozent der Begabungsfördernden an, dass die Beziehungsgestaltung in unterschiedlicher Ausprägung im Fokus ihrer AG steht. 24 Prozent, fast ein Viertel der Befragten, sehen die Beziehungsgestaltung als elementar an. Bei 46 Prozent der Fördernden steht die Gestaltung der Beziehung nicht immer im Vordergrund und 30 Prozent der Befragten misst der Beziehungsgestaltung eine geringe bzw. mit drei Prozent keine Bedeutung zu. Auffällig ist, dass ca. ein Drittel (30 %) der Begabungsfördernden aussagen, dass sie der Gestaltung der Beziehung eine geringe oder gar keine Bedeutung zumessen.

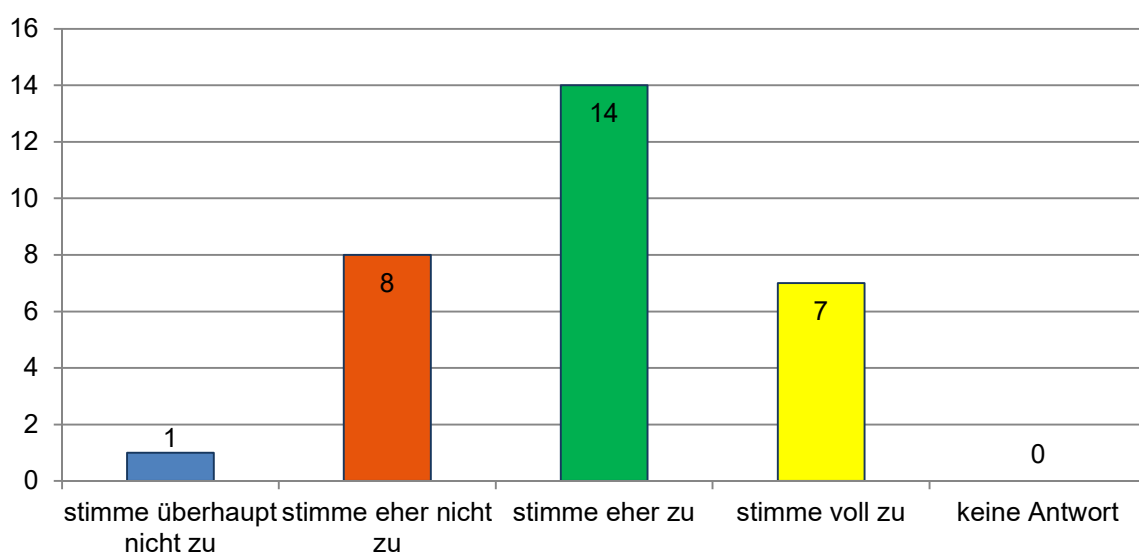


Abbildung 76: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Beziehungsgestaltung“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Dieses Ergebnis bedurfte einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview, beispielsweise anhand von Fragestellungen wie: Was verstehen Sie unter Beziehungsgestaltung? Was verknüpfen Sie damit? In welchem Zusammenhang sehen Sie Lernen und Beziehung? Wie gestaltet sich das Verhältnis zum Kind? Welche Unterstützungsfaktoren/-elemente werden eingesetzt? Wie motivieren Sie das Kind? Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsförderung, die Selbstkompetenzförderung?

6.2.9.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis darüber zu erhalten, was den Befragten aus ihrer Perspektive bezüglich der Beziehungsgestaltung gut oder weniger gut gelingt, wurde mithilfe der Leitfadeninterviews untersucht, wie die Begabungsfördernden die Beziehung zu den Kindern gestalten. Dabei wurde als Frage formuliert:

Die Handlungskompetenz von AG-Leitenden zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback geben (Kärtchen Feedback hinlegen), Leistung einfordern (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), Forschen und Entdecken ermöglichen (Kärtchen Forschen und Entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen). Welche dieser Bereiche gelingen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!

Mit insgesamt 18 Äußerungen wird das Thema von Seiten der Interviewteilnehmenden mit mittlerer Priorität behandelt, wie in Abbildung 77 veranschaulicht ist.

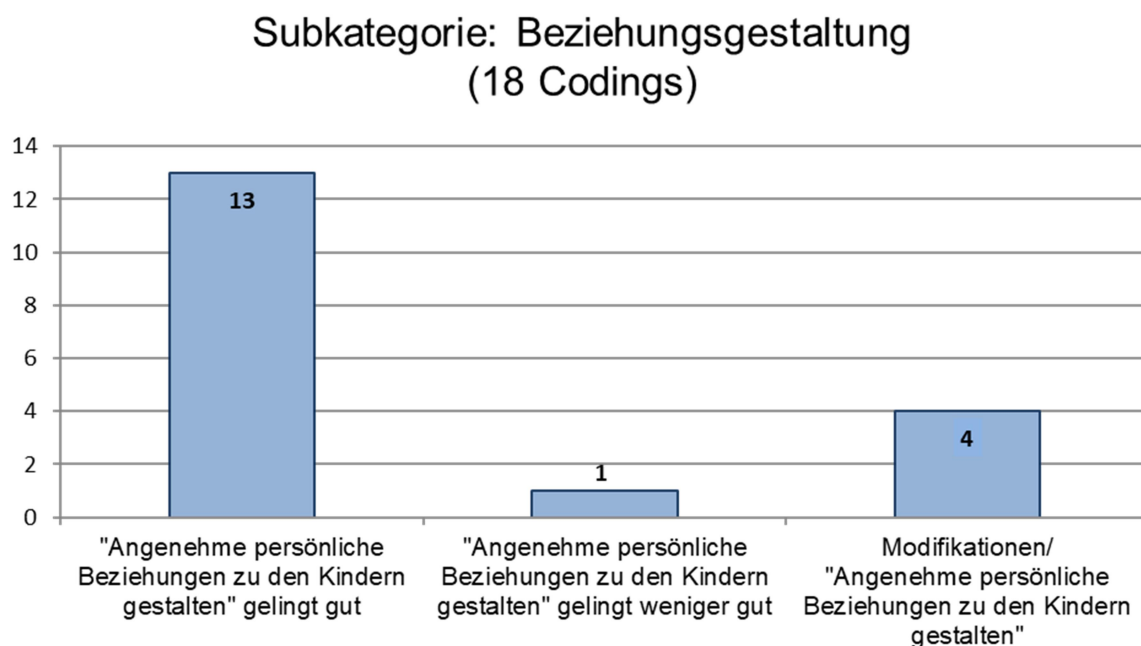


Abbildung 77: Was gelingt? Was gelingt nicht? Angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

Die Begabungsfördernden teilten mit, ob und wie es ihnen gelingt, eine angenehme persönliche Beziehung zu den Kindern zu gestalten. Mit insgesamt 18 Äußerungen und drei Subsubkategorien¹¹² nimmt die Fragestellung eine mäßige Priorität ein.

Kategorie 1: „Angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten“ gelingt gut (13 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die der Gestaltung von angenehmen persönlichen Beziehungen zu den Kindern zuzuordnen sind, beispielsweise folgende Aussage: „In dieser kleinen Gruppe, was ich auch ganz toll finde, dass man auch einfach endlich mal die Zeit hat, mal persönlich zu fragen: ‚Was ist da bei dir zuhause, wie machst du das?‘ Man kommt den Kindern einfach sehr, sehr nahe“ (FF1.6d/1B).

Von insgesamt 18 Äußerungen der Interviewten zum Thema der Beziehungsgestaltung sind 13 dem Gelingen einer angenehmen persönlichen Beziehung zu den Kindern zuzuordnen (Abbildung 77). Mit drei Aussagen stellen die Begabungsfördernden dar, dass die Beziehungsgestaltung für sie *grundsätzlich kein Problem* darstellt. Beispielsweise wird dies deutlich in der Formulierung: „Also was mir ganz gut gelingt, ist, eine angenehme, persönliche Beziehung zu den Kindern zu gestalten. Das war bisher in keiner der beiden AGs ein Problem“ (FF1.6d/9A). Darüber hinaus wird die Beziehungsgestaltung als *Grundlage jedes pädagogischen Handelns* im Zusammenhang mit den *einzelnen Persönlichkeitsprofilen* der Kinder in folgender Aussage herausgestellt:

„Mir persönlich, muss ich sagen, ist es auch immer ganz wichtig, die angenehme, persönliche Beziehung zu den Kindern. Und zwar, dass sie das Gefühl haben, dass sie angenommen werden, egal in welcher Persönlichkeit, ich meine, es ist unterschiedlich, dass wir uns gegenseitig akzeptieren und dass sie merken, also manchmal, wenn man dann mal eben auch Grenzen setzen muss, (...) dass sie merken, es geht gegen das Verhalten und nicht gegen die Persönlichkeit des Kindes, sondern dass sie da uneingeschränkt angenommen werden“ (FF1.6d/6A).

Hier kommt zum Ausdruck, dass die persönliche Beziehung beispielsweise mit Elementen wie *Wärme, Achtung, Wertschätzung* und *Akzeptanz* (Solzbacher & Schwer 2013, S. 11) gestaltet wird, die wichtige Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung und -förderung der Kinder darstellen. Des Weiteren sind die *persönlichen Begegnungen und Gespräche*, die *Zumwendung* zum einzelnen Kind, losgelöst vom Fördergeschehen, wesentliche Momente der Beziehungsgestaltung. Dies kommt in folgender Aussage zum Ausdruck:

„Eine angenehme persönliche Beziehung hatten wir auch auf jeden Fall, auch zum Beispiel zu dem eher schwierigen Kind, der halt in den AG-Sitzungen doch manchmal echt ne harte Nuss war, aber zum Beispiel, wenn wir uns dann getroffen haben und auf alle Kinder gewartet haben, war das super angenehm. Oder ich hatte ihn mal kurz rausgenommen, (...) und da habe ich mich super mit dem unterhalten, also“ (FF1.6d/4B).

¹¹² Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subsubkategorien. Modifikationen werden hintangestellt.

Zudem sprechen die Begabungsfördernden *Zusammenhänge der Beziehungsgestaltung und des Fördergeschehens* an, beispielsweise was *Störungen* anbelangt: „Für mich ist es wichtig, eine angenehme persönliche Beziehung zu den Kindern zu haben, weil die Gruppe ist klein und das ist gerade wirklich dann zu jedem zu gehen. Und ich habe den Eindruck, (...) es wirkt gegen Störungen auch“ (FF1.6d/3B). Ein*e weitere*r Begabungsfördernde*r betont die Bedeutung der guten Beziehungsgestaltung für *das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung* des Kindes: „Ich finde, das ist alles wichtig, und was so für mich so obendrüber steht ist ganz einfach dieses angenehme, persönliche Beziehung zu den Kindern Gestalten, weil wenn das nicht vorhanden ist, dann ist es schwierig mit dem Feedback. Ja, zum Beispiel. Das kann man sich fast schenken, weil es nicht angenommen wird“ (FF1.6d/7C). Weiterhin werden von den Interviewten im Zusammenhang mit der Gestaltung einer angenehmen persönlichen Beziehung zu den Kindern beispielsweise die zur Verfügung stehende *Zeit*, die *kleine Gruppengröße* und die positive *Rückmeldung von Eltern* (FF1.6d/5C), das vorhandene *Vertrauen* sowie die *Berücksichtigung der jeweiligen Tagesform* der Kinder (FF1.6d/1A;1B) benannt.

Kategorie 2: „Angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten“ gelingt weniger gut (1 Coding)

Von 18 Äußerungen zum Thema „Beziehungsgestaltung“ befasst sich nur eine Aussage mit einer weniger gut gelingenden Gestaltung einer angenehmen persönlichen Beziehung zu den Kindern (Abbildung 77):

„Wir hatten am Anfang ein fünftes Kind gehabt, da hatte ich immer irgendwie den Eindruck gehabt, das hat den einfach generell einfach so überhaupt nicht interessiert, was wir da machen und der ist dann auch kurzerhand dann auch danach weggegangen aus dem Kurs. Einfach, weil anscheinend, laut den Eltern das nichts war für ihn. Aber das war immer ein bisschen schwierig mit dem auch, also der hat immer alles besser gewusst, auch immer alles hinterfragt, was aber auch natürlich auch irgendwie ein bisschen in das Profil der Hochbegabten irgendwie reinfällt, irgendwie, dass die einfach ziemlich "weeve" [schlau; gewitzt N.K.] sind, und ja“ (FF1.6d/9A).

Die*Der Befragte beschreibt den Eindruck *mangelnden Interesses* des Kindes am Förderangebot sowie den *schwierigen Umgang* mit seiner diesbezüglichen *Haltung*.

Kategorie 3: Modifikationen/ „angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten“ (4 Codings)

Vier Codings bezüglich der Beziehungsgestaltung fallen unter die Kategorie Modifikationen. Hier bilden die Befragten den *Zusammenhang des gelingenden Lernens und der Beziehungsgestaltung* ab, wie beispielsweise in der Aussage: „Weil nur das Kind, das sich in der Gruppe wohl fühlt, wenn die angenehme Beziehung stimmt, wird dann auch wieder in der Lage sein, gut im Team zu arbeiten. Und es gibt dann automatisch weniger Störungen und die Kinder können sich gegenseitig Feedback. Also, es ist eigentlich alles ein, es hängt alles zusammen im Prinzip“ (FF1.6d/7C). Darüber hinaus stellen sie den *Bezug zwischen*

Störungen und Beziehungsgestaltung her: „Wenn Störungen dabei sind, natürlich ist es ein Hilferuf, vielleicht schauen: Liegt es an mir, liegt es am Kind, liegt es am Wetter oder woran auch immer? Aber auf jeden Fall mal zu schauen. Oder ist es überfordert, ist es unterfordert? Das kann so vielfältig sein, aber vielleicht kann, versuche ich das auch durch die persönliche Bindung zu lösen“ (FF1.6d/6C).

6.2.9.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Eine gute pädagogische Beziehung ist ein komplexes, grundlegendes Konstrukt und Voraussetzung für gelingendes Lernen. Gilt dies aber auch für hochbegabte Kinder? Was ist denn eigentlich unter guten pädagogischen Beziehungen zu verstehen? Und ist es für die Begabungsfördernden selbstverständlich, eine gute Beziehung zu den Kindern zu gestalten? Sehen sie die angenehme persönliche Beziehung zum Kind als Grundvoraussetzung einer erfolgreichen Förderung an? In welcher Rolle sehen sie sich diesbezüglich?

Ihren Äußerungen ist zu entnehmen, dass für die meisten Begabungsfördernden, ganz im Sinne Hatties (2013), die Beziehungsgestaltung im Vordergrund ihres Handelns steht und diese überwiegend allgemein und grundsätzlich als unproblematisch und positiv dargestellt wird. Allerdings lassen die Beiträge der Befragten konkrete Bezugsrahmen auf eigene Gestaltungsräume weitgehendst vermissen. Eine Erklärung dafür könnte möglicherweise die selbsteingeschätzte unproblematische Beziehung zum Kind sein, die unter anderem als Grundlage des pädagogischen Handelns betrachtet wird.

Folgt man Solzbacher und Schwer (2013), so ist unter einer guten pädagogischen Beziehung kennzeichnend anzusehen, dass sie wechselseitig unter anderem von Akzeptanz, Verständnis, Wärme und Nähe geprägt ist. In der folgenden Äußerung kommt zum Ausdruck, dass Begabungsfördernde dem Kind ein Konzept im Sinne eines Vorbilds für beispielsweise gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz geben, sodass „sie das Gefühl haben, dass sie angenommen werden, egal in welcher Persönlichkeit, (...) dass wir uns gegenseitig akzeptieren“ (FF1.6./6A). Der Anspruch, jedem Kind gerecht zu werden, dem Persönlichkeitsprofil der einzelnen Kinder zu entsprechen und sich gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung entgegenzubringen, sich zu vertrauen, wird konkret formuliert und dargestellt. Entscheidend für die Begabungsfördernden sind pädagogische Beziehungen, in denen das Kind als Person wahrgenommen wird und sich angenommen fühlt. Hier zeigen sich die zentrale Bedeutung der Beziehungsgestaltung (Solzbacher, Müller-Using & Doll 2012) und ihre Auswirkungen auf Lernprozesse. Persönliche Gespräche und die Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnis- und Gefühlslage sind dabei wesentliche Momente. Authentische Begegnungen und Gespräche schaffen darüber hinaus Nähe, die über das Fördergeschehen hinausgehen und unterstützende, wertvolle Elemente der Beziehung darstellen. Zudem ist eine vertrauensvolle Beziehung maßgeblich bei der Förderung der Selbstkompetenzen, beispielsweise bei der Feedbackverwertung.

Behrensen und Solzbacher (2016, S 47) schreiben dazu: „Wenn sich ein Kind mit einer erwachsenen Person so verbunden fühlt, dass es empathisch deren Werte und Be-

dürfnisse in sein Selbst integriert, dann ist dies die Basis, auf der Selbstmotivation ebenso wie alle anderen Facetten der Selbstkompetenz ausgebaut werden.“ Darüber hinaus sehen die Begabungsfördernden Zusammenhänge der Beziehungsqualität und des Fördergeschehens an sich. Störungen beispielsweise sind für sie als solche bei einer guten Beziehungsgrundlage kein zentrales Problem. Dabei sind Faktoren wie die kleine Gruppengröße sowie der Zeitrahmen der außerschulischen Fördermaßnahme aus der Sicht der Begabungsfördernden gute Voraussetzungen für eine Gestaltung angenehmer Beziehungen zu den Kindern.

Von insgesamt 18 Äußerungen befasst sich eine mit einer weniger gut gelingenden Beziehungsgestaltung. Hier wird deutlich, dass die Begabungsfördernden ihre Beziehungskompetenz allgemein hoch einschätzen. Dennoch ist es in diesem Fall nicht gelungen, das Kind für eine längerfristige Teilnahme zu motivieren. Es ist erkennbar, dass das Kind keinen zufriedenstellenden Zugang zur Beziehungsebene mit den am Fördergeschehen Beteiligten und auch zum angebotenen Förderthema fand: „Da hatte ich immer irgendwie den Eindruck gehabt, das hat den einfach generell einfach so überhaupt nicht interessiert, was wir da machen“ (FF1.6./9A). Es ist offensichtlich nicht gelungen, das Interesse des Kindes zu wecken, es in das Beziehungsgeflecht einzubinden und in das Fördergeschehen zu integrieren.

In einigen Aussagen stellen die Befragten Zusammenhänge der Beziehungsgestaltung im Kontext mit dem gelingenden Lernen sowie mit dem Umgang mit Störungen nochmals stärker heraus. Sie sehen die positive Beziehungsgestaltung als übergeordnete und notwendige Voraussetzung gelingenden Lernens, einer bestärkenden Persönlichkeitsentwicklung sowie der Ausprägung und Stärkung von Sozialkompetenzen (FF1.6d/7C). Bei Letzterem ist laut Solzbacher und Schwer (2013) davon auszugehen, dass die Beziehungsqualität die Entwicklung sozialer Kompetenzen günstig beeinflusst und sich darüber hinaus positiv auf die weitere Selbstkonzeptentwicklung der Kinder auswirkt. Hinsichtlich auftretender Störungen im Rahmen des Förderangebots betonen die Begabungsfördernden, Lösungen auf der Grundlage der Beziehungsebene zu suchen und zu finden. Sie nehmen sich als Beteiligte ebenso in den Fokus wie das Kind und hinterfragen sowohl die Gestaltung der Lernumgebung als auch die Stimmigkeit der Angebotspassung (FF1.6d/6C).

6.2.9.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Die Aussagen der Begabungsfördernden im Leitfadeninterview zu ihrer Handlungskompetenz bezüglich der Gestaltung von angenehmen persönlichen Beziehungen zu den Kindern sind, äquivalent zum bisherigen Vorgehen, vier Kompetenzbereichen zuzuordnen.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Beziehungsgestaltung stark oder weniger stark ausgeprägt? – Wenn

dieser Frage nachgegangen wird, steht die Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung der Kinder im Fokus und es spiegeln sich die Einstellung und Haltung der Fördernden zum Kind wider.

Die Annahme des Kindes mit seinem Persönlichkeitsprofil und seinen Fähig- und Fertigkeiten bestärken das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes. Die Darstellungen implizieren eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeit der Leitung eines Förderangebots. Die Vorbildfunktion der Begabungsfördernden hinsichtlich der Werteorientierung, gegenseitige Akzeptanz sowie Interaktionen und persönlichen Gespräche prägen die pädagogischen Beziehungen und nehmen Einfluss auf die Lernprozesse.

Insgesamt stellt sich die Persönlichkeitskompetenz der Begabungsfördernden in Bezug auf die Beziehungsgestaltung als stark ausgeprägt dar.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche ihrer emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Beziehungsgestaltung stark oder weniger stark ausgeprägt? – Auf der Basis ihrer emotionalen Kompetenz gelingt es den Begabungsfördernden, wertschätzend mit dem Kind in Beziehung zu treten und eine emotionale Nähe zu schaffen. Gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen ermöglichen ein Miteinander, das die Persönlichkeitsbildung befördert und das Kind empathisch unterstützt. Mit dem pädagogischen Gespür der Begabungsfördernden erhalten sie Bestätigung und Anerkennung ihrer Lernentwicklung und werden zugleich als wertvolle Person wahrgenommen. Diese Kategorie ist stark ausgeprägt.

Die Fähigkeit, zu erkennen, wenn die Lernumgebung nicht zu den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des hochbegabten Kindes passt, gelingt nicht ausnahmslos. Fundiertes Wissen der pädagogischen Diagnostik (Behrensen & Solzbacher 2016, S. 57 f.) ist die Voraussetzung dafür, das individuelle Potenzial des hochbegabten Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen. Im Einzelfall ist diese Kategorie weniger stark ausgeprägt.

Methodenkompetenz

Welche Bereiche ihrer Methodenkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Beziehungsgestaltung stark oder weniger stark ausgeprägt? – In Bezug auf die Beziehungsgestaltung tritt das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen und wie die Arbeitsprozesse gestaltet und angepasst werden können, in den Hintergrund. Dennoch ist eine angenehme persönliche Beziehung auch in diesem Kompetenzbereich wesentlich, da ohne diese Grundlage ein gelingendes Lernen nicht oder nur schwer möglich ist und Arbeitsprozesse nicht erfolgreich gestaltet oder angepasst werden können. Beispielsweise ist die Pflege einer Feedbackkultur abhängig davon, ob das Kind in der Lage ist, auf der Beziehungsebene Rückmeldungen, Informationen, Impulse und Anregungen anzunehmen

und zu verarbeiten. Das Bewusstsein dieser grundlegenden Zusammenhänge ist bei den Begabungsfördernden stark ausgeprägt.

Fachkompetenz

Welche Bereiche ihrer Fachkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Beziehungsgestaltung stark oder weniger stark ausgeprägt? – Um eine angenehme persönliche Beziehung zum Kind zu gestalten, ist es entscheidend, das Persönlichkeitsprofil, das Verhalten, die Bedürfnisse, die Wünsche und die Vorstellungen des Kindes, seine Eigenheiten wahrzunehmen, einzuordnen und Ursachen möglicher Störungen ergründen zu können. Dafür ist die Kenntnis über die Entwicklung, das Denken, die Lernwege sowie die Bedürfnislage hochbegabter Kinder (Behrens & Solzbacher 2016) Voraussetzung. Zum einen kann den Darstellungen der Begabungsfördernden entnommen werden, dass sie aufgrund ihres pädagogischen Gespürs ihr Handeln auf die Bedürfnisse der Kinder abstimmen. Zum anderen sollte das Wissen über pädagogische Diagnostik, wie es bereits bei den Befunden zur emotionalen Kompetenz dieses Kapitels herausgearbeitet wurde, Grundlage ihres pädagogischen Handelns sein. Es kann jedoch aufgrund der wenigen konkreten Äußerungen festgehalten werden, dass das Fachwissen über das Denken und die Entwicklung hochbegabter Kinder weniger stark ausgeprägt ist.

6.2.9.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 29 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bei der Gestaltung von angenehmen persönlichen Beziehungen durch die Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Angenehme persönliche Beziehungen sind ein Grundbedürfnis auch hochbegabter Kinder und wichtige Voraussetzung für gelingendes Lernen und die erfolgreiche Umsetzung von Begabung und Leistung. Das Kind steht in einem Beziehungsgeflecht von Eltern, Freund*innen, Erzieher*innen, Lehrpersonen und Begabungsfördernden, die eine wichtige Rolle im alltäglichen Leben der Kinder spielen. Diese intrapersonalen Beziehungen haben einen bedeutsamen Einfluss auf das Wohlbefinden des Kindes und seine Persönlichkeits- und Begabungsentwicklung (Solzbacher & Schwer 2013, S. 4 f.). Was genau ist jedoch unter einer angenehmen persönlichen Beziehung zu verstehen? Was bedeutet es, Beziehungen zu gestalten? In welchem Zusammenhang steht die Beziehungsgestaltung zu Lern- und Arbeitsprozessen? Welchen Einfluss hat die soziale Umwelt des Kindes?

Bezogen auf die Äußerungen der Begabungsfördernden steht dabei die Persönlichkeitsbildung gepaart mit dem empathischen Umgang mit dem Kind im Vordergrund. Wobei herausgestellt wird, dass die persönliche Zuwendung in einer kleinen Gruppe mit einem genügend ausgestatteten Zeitpolster die Pflege eines empathischen Miteinanders ermöglicht und dass persönliche Gespräche alltägliche Räume und Einblicke in das per-

Tabelle 29: Was gelingt? Was gelingt nicht? – „angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten“ (eigene Darstellung)

Handlungs- kompe- tenzen Beziehungs- gestaltung	Persönlich- keits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Gestaltung von angenehmen persönlichen Beziehungen gelingt	durch persönliche Zuwendung das Kind in seiner Entwicklung unterstützen; sich der Vorbildfunktion bewusst sein	Nähe zum Kind zulassen und suchen; empathischen und wertschätzenden Umgang mit dem Kind pflegen, sich Zeit nehmen	pflegen einer Feedbackkultur	Wissen über Lernwege und Bedürfnisse der hoch begabten Kinder aktivieren
Gestaltung von angenehmen persönlichen Beziehungen gelingt weniger gut	dem Kind Akzeptanz vermitteln und mit Interaktionen und Gesprächen den Beziehungsaufbau unterstützen	erkennen, wenn die Lernumgebung nicht zu den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des hochbegabten Kindes passt	Arbeitsprozesse individuell gestalten und anpassen	Wissen über pädagogische Diagnostik aneignen
Beziehung als Grundlage gelingenden Lernens	mit Interaktionen und Gesprächen das Kind bei Arbeitsprozessen unterstützen	Bestätigung und Anerkennung der Lernentwicklung des Kindes	Feedback geben; gemeinsam Konfliktlösungen suchen und finden	Fachwissen über das Denken und die Entwicklung hochbegabter Kinder erweitern

sönliche Profil des Kindes eröffnen. Für die Begabungsfördernden bieten sich somit Ausschnitte aus der Erlebniswelt des Kindes an, die helfen, Verständnis für die Bedürfnislage des Kindes zu entwickeln. Der beziehungssensible Umgang mit dem Kind schafft eine Vertrauensbasis, die geprägt ist von Akzeptanz und Annahme des Kindes als Person. Arbeits- und Lernprozesse können so beziehungssensibel begleitet und beispielsweise mit der Pflege der Feedbackkultur unterstützt werden. Gemeinsam mit den Kindern suchen und finden die Fördernden auf der Grundlage feinfühleriger Interaktionen Konfliktlösungen. Die Darstellungen der Befragten spiegeln die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung, den Umgang mit dem Kind sowie ihre Begleitung von Arbeits- und Lernprozessen wider.

Dennoch gelingt es nicht in jedem Fall, das Interesse des Kindes zu wecken und sich empathisch dem Kind zu nähern. Manchmal findet eine förderliche Interaktion im För-

dergeschehen nicht statt und der individuelle Zugang zum Kind kann nicht hergestellt werden. Das Wissen über das Verhalten und über Bedürfnislagen hochbegabter Kinder im Rahmen einer pädagogischen Diagnostik ist in diesem Fall zwar hilfreich aber teilweise wenig ausgeprägt.

Die Zusammenhänge der Persönlichkeitsbildung mit den Arbeits- und Lernprozessen, basierend auf einer positiven Beziehungsgestaltung, werden von den Begabungsfördernden mehrfach dargestellt. Teamarbeit und die Annahme von Feedback werden beispielhaft angeführt, wobei darauf verwiesen wird, dass diese ohne eine gute Beziehung zum Kind aus ihrer Sicht nicht möglich wären. Denn Teamfähigkeit und Feedbackwertung sind Bereiche, die sensibel herangebildet werden müssen. Insgesamt ist die Ausprägung des Bewusstseins, dass eine gute Beziehung die Grundlage gelingenden Lernens ist, gut ausgeprägt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Begabungsfördernden in ihren Darstellungen eine starke Ausprägung ihrer Persönlichkeits- sowie ihrer emotionalen Kompetenz widerspiegeln. Der Gesamtzusammenhang aller Kompetenzbereiche in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln und insbesondere die Bedeutung der Gestaltung der Beziehungen, werden klar erkannt und formuliert. Vereinzelt ist jedoch das Wissen in den Bereichen der Fachkompetenz, wie beispielsweise das Wissen über pädagogische Diagnostik oder das Wissen um die Interessen, die Bedürfnislage und die Lernwege des Kindes, weniger ausgeprägt.

6.2.10 Forschungsfrage 1.6e: Was gelingt? Was gelingt nicht so gut? Forschen und Entdecken ermöglichen

In diesem Kapitel steht das Ermöglichen des Forschens und Entdeckens als Unterrichtsprinzip der Begabungsfördernden im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.10.1 Befunde der Online-Befragung

Dieses Thema wurde in der Online-Befragung beleuchtet durch die Frage *„Inwieweit beziehen Sie eigenverantwortliches Lernen bei Ihrer Planung und Gestaltung der AG ein?“*, wobei im Folgenden nachgezeichnet wird, inwiefern die Befragten die Antwortvorgabe *„Möglichkeiten zum Forschen und Entdecken sind Bestandteile meiner AG“* (C05E3) gewählt haben. So stellt Abbildung 78 dar, inwieweit die Begabungsfördernden das Forschen und Entdecken in den Fokus ihrer Arbeitsgemeinschaft stellen.

Wie in der Grafik deutlich wird, geben etwas weniger als die Hälfte (43 %) der Befragten an, dass das Unterrichtsprinzip „Forschen und Entdecken“ Bestandteil ihres Förderangebots ist (Abbildung 78). 37 Prozent der Begabungsfördernden bieten die Möglichkeit zum Forschen und Entdecken nicht regelmäßig an und 20 Prozent nur gelegentlich.

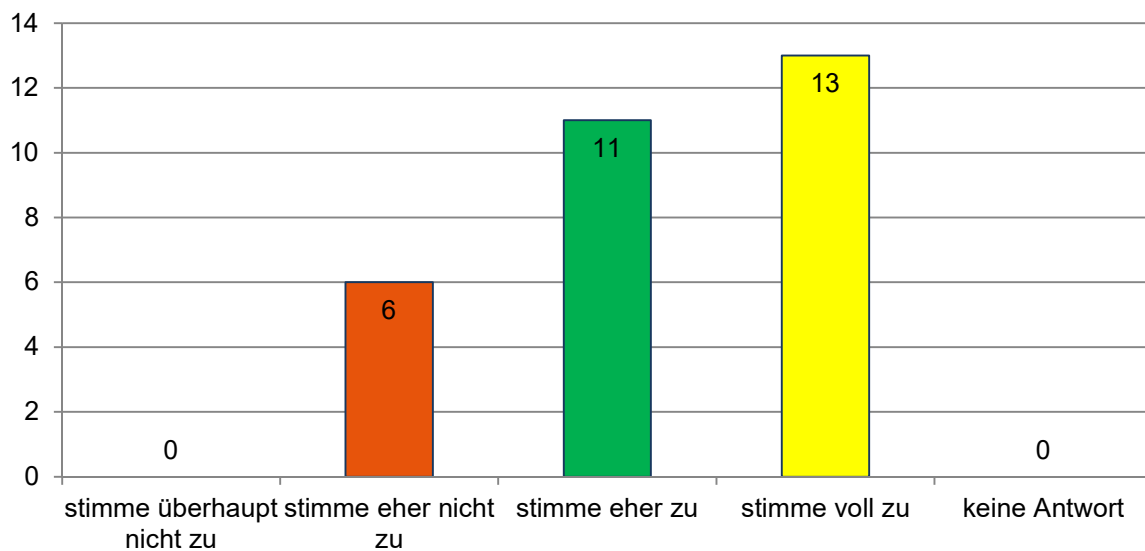


Abbildung 78: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Möglichkeiten zum Forschen und Entdecken sind Bestandteile meiner AG.“ auf die Frage „Inwieweit beziehen Sie eigenverantwortliches Lernen bei Ihrer Planung und Gestaltung der AG ein?“ (C05E3; n = 30) (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen)

Auffällig ist, dass ein Fünftel der Befragten das Unterrichtsprinzip „Forschen und Entdecken“ nur gelegentlich bzw. selten und über ein Drittel der Befragten das Prinzip nicht regelmäßig anbieten.

Dieses Ergebnis bedurfte einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview, beispielsweise durch Fragestellungen wie: Was verstehen die Befragten unter selbstverantwortlichem Lernen? Wie gestalten sie die Lernumgebung bezüglich des Forschens und Entdeckens? Wie binden sie das Unterrichtskonzept der Wissenschaftsorientierung in die AG-Thematik ein?

6.2.10.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis zu erhalten, was den Befragten aus ihrer Perspektive bezüglich des Unterrichtskonzepts „Forschen und Entdecken ermöglichen“ gut oder weniger gut gelingt, wird die nachfolgende Fragestellung untersucht, welche darauf abzielt, zu erfahren, wie die Begabungsfördernden das Unterrichtskonzept umsetzen.

Die Handlungskompetenz von AG-Leitern zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback geben (Kärtchen Feedback hinlegen), Leistung einfordern (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), *Forschen und Entdecken ermöglichen* (Kärtchen Forschen und Entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen). Welche dieser Bereiche gelingen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!

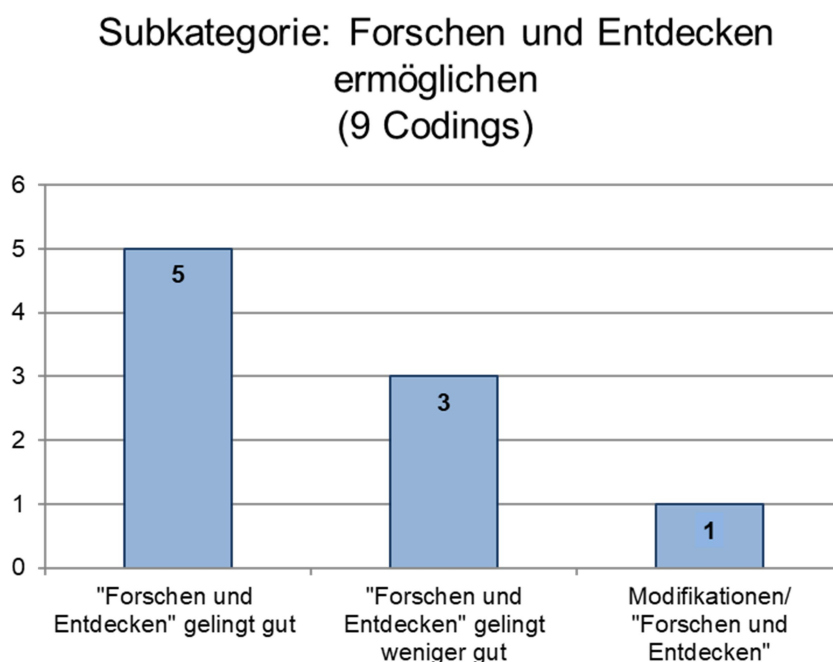


Abbildung 79: Was gelingt? Was gelingt nicht? Forschen und Entdecken ermöglichen – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

Wie aus Abbildung 79 ersichtlich wird, wird das Thema „Forschen und Entdecken ermöglichen“ mit insgesamt neun Äußerungen von Seiten der Interviewteilnehmenden mit geringer Priorität behandelt.

Die Begabungsfördernden äußerten sich dazu, ob und wie es ihnen gelingt, Forschen und Entdecken in ihren Förderangeboten zu ermöglichen. Mit insgesamt neun Äußerungen und drei Subsubkategorien¹¹³ nimmt die Fragestellung eine geringe Priorität ein.

Um nun genauer herauszufinden, inwieweit es den Begabungsfördernden gelingt, das Unterrichtskonzept „Forschen und Entdecken ermöglichen“ umzusetzen, ist eine nähere Betrachtung der Interviewdaten notwendig.

Kategorie 1: „Forschen und Entdecken ermöglichen“ gelingt gut (5 Codings)

Dieser Kategorie zugeordnet sind alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die dem Ermöglichen des Forschens und Entdeckens zuzuordnen sind, beispielsweise folgende Aussage: „Aber sonst, Forschen und Entdecken haben wir auf jeden Fall ermöglicht, würde ich jetzt einmal sagen“ (FF1.6e/ 4B).

Von insgesamt neun Äußerungen der Interviewten sind fünf dem Gelingen der Ermöglichung des Forschens und Entdeckens zuzuordnen (Abbildung 79). Mit zwei Aussagen stellen die Begabungsfördernden allgemein dar, dass das Forschen und Entdecken für sie *grundsätzlich kein Problem* darstellt, beispielsweise in folgender Äußerung: „Ja, also bei

¹¹³ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subsubkategorien. Modifikationen werden hintangestellt.

mir auf jeden Fall, ich finde das Forschen und Entdecken ermöglichen‘, das ist eigentlich wie von allein gegangen von Anfang an, irgendwie“ (FF1.6e/4A). Eine weitere Aussage *überträgt das Unterrichtskonzept des Forschens und Entdeckens auf die technisch-kreative Ebene* des Förderthemas:

„Naja, also wir forschen jetzt natürlich nicht in dem Sinne, wie jetzt die Biologie oder wie die Physik, aber wenn ich ihnen ein Programm gezeigt habe, nehmen wir zum Beispiel, wie man einen Videoschnitt macht, dann entdecken die schon, welche Möglichkeiten es gibt. Ob ich das jetzt in schwarz-weiß mache oder wenn ich jetzt in einer anderen Farbe mache (...). Von daher ist dieses Forschen und Entdecken bei mir jetzt zumindest (...) drin, ich könnte mir vorstellen, beim Zaubern auch“ (FF1.6e/7A).

Zudem sehen Begabungsfördernde den *Zusammenhang zwischen dem Unterrichtskonzept und den damit verbundenen Herausforderungen* für die Kinder: „Natürlich ist es schön, die Kinder ein bisschen herauszufordern und sie, ja, ihnen vielleicht nochmal etwas anzubieten, aber ich denke, das hat man mit dem ‚Forschen und Entdecken‘ ermöglicht, da hat man das einfach schon mit drin“ (FF1.6e/1B). Weiterhin stellen Befragte dar, dass sich die Kinder mit der Einführung der grundsätzlichen Methode des Forschens und Entdeckens im *Lernverhalten oftmals vom Bisherigen umstellen müssen*:

„Ja, also wir haben das auch versucht, arg in der AG einzubringen, also haben wir auch so einen gewissen Fokus darauf gelegt. Am Anfang fiel es, glaube ich, manchen Kindern sehr schwer, weil sie das nicht gewohnt waren. Ich glaube, manche von den Kindern waren einfach sehr lehrerzentrierten Unterricht gewohnt und da hatten wir es schon so, wenn es etwas zu forschen und zu entdecken gab: ‚Oh, was muss ich da machen? Bitte hilf mir, bitte sag mir, wie es geht!‘, und da so wegzukommen, aber das hat dann geklappt und da ist dann auch viel Interesse von den Kindern da und Wille“ (FF1.6e/5B).

Kategorie 2: „Forschen und Entdecken ermöglichen“ gelingt weniger gut (3 Codings)

Eine Äußerung der Begabungsfördernden befasst sich damit, dass es ihnen weniger gut gelingt, Forschen und Entdecken in ihrem Förderangebot umzusetzen (Abbildung 79): „Also weniger gut gelingt bei mir schon mal das [deutet auf das Kärtchen "Forschen und Entdecken"], bei mir gibt es nicht viel zu forschen und zu entdecken. Glaube ich (lacht)“ (FF1.6e/3C). Die*Der Befragte *ordnet ihr*sein Thema diesbezüglich als nicht kompatibel* ein. Zudem beschäftigen sich zwei Aussagen damit, dass *Forschen und Entdecken eher wissenschaftlichen Themen zuzuordnen ist*, beispielsweise: „Ja, hier das ist ein bisschen, Forschen und Entdecken ermöglichen, das ist ein bisschen schwierig bei mir. Also, das hört sich so ein bisschen nach wissenschaftlichem Arbeiten an“ (FF1.6e/7B), oder auch: „Mir ist jetzt das Forschen, klar kann man das weit fassen, und wenn man jetzt einen Zaubertrick oder Akrobatik, kann man auch sagen: ‚Das ist Forschen!‘ Aber das ist jetzt für mich nicht so wissenschaftlich, wie es vielleicht gedacht ist, das spielt jetzt in meiner AG nicht so eine große Rolle“ (FF1.6e/1B).

Kategorie 3: Modifikationen/ „Forschen und Entdecken ermöglichen“ (1 Coding)

Von neun Aussagen zum Thema „Forschen und Entdecken ermöglichen“ lässt sich eine davon der Kategorie Modifikationen zuordnen (Abbildung 79). Sie lautet: „Es ist aber eine Frage, wie du es interpretierst. Du kannst ja auch einen Zaubertrick, deine eigenen, probieren zu entwerfen, je nachdem, welche man kennengelernt hat und dann ist das auch Forschen und Entdecken“ (FF1.6e/7A). Geleitet wird diese Aussage von einer *Interpretation des Forschens und Entdeckens im Sinne eines kreativen Prozesses*.

6.2.10.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Forschen und Entdecken als Unterrichtskonzept und wissenschaftsorientierte Methode im Sinne von Marquardt-Mau (2004), für die die Lernbegleitung der Kinder mit *Entdecker*innenfreude und selbsttätigem Forschen* verbunden ist, scheint den Begabungsfördernden nicht wirklich präsent zu sein.¹¹⁴ Aussagen wie: „Das ist eigentlich wie von allein gegangen von Anfang an, irgendwie“ (FF1.6e/4A) machen das diesbezügliche Methodenwissen nicht sichtbar. Darüber hinaus stellen Befragte Zusammenhänge zu anderen Bereichen her, beispielsweise die in Forschen und Entdecken inkludierte Herausforderung für die Kinder. Auch in diesem Zusammenhang ist zu hinterfragen, ob die Fördernden über das theoretische Methodenwissen, beispielsweise des Forschungskreislaufs, verfügen. Denn diese Aussagen vermitteln eher den Eindruck, dass das Verständnis von Forschen und Entdecken nicht auf ein verfügbares Methodenwissen zurückzuführen ist, sondern eher aus einem allgemeinen Grundverständnis von Forschen und Entdecken resultiert. Konkreter und auf dem Hintergrund theoretischen Wissens der Fördernden ist die Darstellung des Lernprozesses, den die Kinder methodisch vollziehen. Vom vermuteten bisher lehrendenzentrierten hin zum selbstständigen und selbstgesteuerten Lernen erhalten die Kinder unter dem Aspekt des Forschens und Entdeckens einen anderen Fokus auf Lernsituationen und *dem eigenen Entdecken und Experimentieren und Denken sowie dem Austausch der Kinder untereinander und mit der Lehrkraft wird Raum gegeben* (ebd.). Darüber hinaus folgt das Forschen und Entdecken einer Fragestellung, auf die durch Beobachten oder Experimentieren versucht wird, Antworten zu finden. Daraus ergibt sich wiederum hinsichtlich des bedarfsgerechten Förderangebots folgende Problematik: Lässt sich dieser wissenschaftsorientierte Ansatz auch im geisteswissenschaftlichen sowie im kreativ-musischen Bereich umsetzen und ausgestalten? Ist auch dort *forschendes Lernen* möglich? Ein*e Begabungsfördernde*r sieht ihr*sein Thema damit zumindest nicht kompatibel und äußert: „Bei mir gibt es nicht viel zu forschen und zu entdecken“ (FF1.6e/3C). Weitere Äußerungen der Befragten beschäftigen sich eher mit dem selbst eingeschätzten Profil ihres Förderange-

¹¹⁴ Der Forschungskreislauf nach Marquardt-Mau (2004) bahnt ein erstes wissenschaftsorientiertes Verständnis eines Forschungsprozesses an. Von der Fragestellung über Ideen und/oder Vermutungen sowie der Durchführung von Versuchen im Rahmen von Teamarbeit, führt der Weg über genaues Beobachten zur Dokumentation. Die nachfolgende Erörterung, Präsentation und Diskussion der Ergebnisse schließt den Forschungskreislauf.

bots. Sie betonen dabei, dass sie die *Wissenschaftsorientierung ihrer Arbeitsgemeinschaft* eher problematisieren (FF1.6e/7B) oder vernachlässigen (FF1.6e/1B). Anhand der folgenden Aussage wird jedoch auch sichtbar, dass das wissenschaftsorientierte Konzept im Sinne des forschenden Lernens auf beispielsweise kreative Themenbereiche übertragen werden kann: „Es ist aber eine Frage, wie du es [die Ermöglichung des Forschens und Entdeckens; N.K.] interpretierst“ (FF1.6e/7A).

6.2.10.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Die Aussagen der Begabungsfördernden im Leitfadeninterview zu ihrer Handlungskompetenz bezüglich der Ermöglichung des Forschens und Entdeckens sind, äquivalent zum bisherigen Vorgehen, vier Kompetenzbereichen zuzuordnen.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang „Forschen und Entdecken ermöglichen“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Forschen und Entdecken als wissenschaftsorientiertes Konzept erfordert, dass die Begabungsfördernden ihren Blick auch auf das eigene Rollenverständnis richten und dass dabei die Lernbegleitung und Unterstützung der Kinder im Vordergrund steht. Die wenigen Äußerungen der Begabungsfördernden lassen diese Reflexion darüber jedoch weitgehend vermissen. Diese Kategorie ist in diesem Zusammenhang also gering ausgeprägt.

Lediglich eine Darstellung beschäftigt sich mit Lernprozessen, die weg von der Fixierung auf die Lehrperson und hin zum selbstständigen und selbstgesteuerten Lernen führen. Auch wird deutlich, dass sich in diesem Falle die Begabungsfördernden als Lernbegleiter*innen und eventuelle Mitlernende sehen und erleben. Grundsätzlich steht das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes im Vordergrund. Die Darstellungen implizieren eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Leitung eines Förderangebots. Die Interessen der Kinder werden wahrgenommen und gegenseitige Akzeptanz sowie Interaktionen und persönliche Gespräche prägen die pädagogischen Beziehungen und nehmen Einfluss auf die Lernprozesse. In diesem Einzelfall ist die Persönlichkeitskompetenz der*des Fördernden stark ausgeprägt.

Aufgrund der wenigen Äußerungen kann insgesamt von einer geringen Ausprägung der Bereiche der Persönlichkeitskompetenz ausgegangen werden.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche ihrer emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang mit „Forschen und Entdecken ermöglichen“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Eine Aussage der Befragten beschäftigt sich damit, den hochbegabten Kindern auch Herausforderungen zuzumuten. Die Erfüllung dieses Anspruchs wird im forschenden Lernen gesehen. Daraus kann geschlossen werden, dass mit einer stimmigen

Passung das Lernvermögen der Kinder berücksichtigt und an Wygotskis (1987) Zone der nächsten Entwicklung angeknüpft wird. Die Kategorie der Bestärkung des Kindes ist in diesem Fall stark ausgeprägt, kann jedoch nicht verallgemeinert werden.

Methodenkompetenz

Welche Bereiche ihrer Methodenkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang des „Forschen und Entdecken ermöglichen“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Vorab ist festzuhalten, dass das Wissen um das wissenschaftsorientierte Konzept des Forschens und Entdeckens mit dem Forschungskreislauf und der damit einhergehenden Gestaltung der Lernumgebung lediglich in einem Beitrag der Begabungsfördernden erkennbar ist (FF1.6e/5B). Alle weiteren Äußerungen fokussieren Forschen und Entdecken im Wortsinne. Das Methodenwissen „Forschen und Entdecken“ (Marquardt-Mau 2004) scheint insgesamt wenig ausgeprägt zu sein.

Weitere Statements weisen darauf hin, dass sich das Förderthema nach der Einschätzung der Begabungsfördernden für eine wissenschaftliche Methodik nicht eignet, bzw. es werden ganz eigene Interpretationen hinsichtlich eines Transfers in beispielsweise kreative Bereiche dargelegt.

Insgesamt zeigt sich die Methodenkompetenz bezüglich des Forschens und Entdeckens als gering ausgeprägt.

Fachkompetenz

Welche Bereiche ihrer Fachkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang des „Forschens und Entdeckens ermöglichen“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Das Fachwissen über das Profil und die Entwicklung hochbegabter Kinder ermöglicht es den Begabungsfördernden, die Lernwege zu verstehen und bei der Gestaltung der Lernumgebungen die Bedürfnisse und Interessen der Kinder in eine stimmige Passung einfließen zu lassen (Wygotski 1987; Csíkszentmihályi 2019). Diesbezügliche Äußerungen liegen im Zusammenhang mit „Forschen und Entdecken ermöglichen“ jedoch nur andeutungsweise vor (FF1.6e/ 5B).

Insgesamt zeigt sich die Fachkompetenz bezüglich des Forschens und Entdeckens als gering ausgeprägt.

6.2.10.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 30 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bei der Ermöglichung des Forschens und Entdeckens durch die Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Auf der Grundlage des Forschungskreislaufs nach Marquardt-Mau (2004) sollen Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens erlernt und selbstständig und möglichst

Tabelle 30: Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Forschen und Entdecken ermöglichen“ (eigene Darstellung)

Handlungs- kompe- tenzen For- schen und Ent- decken ermöglichen	Persönlich- keitskompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Forschen und Entdecken ermöglichen gelingt	sich als Lernbegleiter*in und Mitlernende*r sehen	die Interessen des Kindes wahrnehmen	offene Settings mit Teamarbeit und Feedbacks anbieten	Wissen um den „Forschungskreislauf“ als Unterrichtsprinzip vertiefen
Forschen und Entdecken ermöglichen gelingt weniger gut	über Rollenverständnis reflektieren und dieses anpassen	Wertschätzung und Bestärkung des Kindes in den Vordergrund stellen	Lernumgebungen offen gestalten	Kompetenzen zur Methodik erwerben (Forschungskreislauf)
Interpretationen zum Thema“ Forschen und Entdecken ermöglichen“	eigenes Interesse am forschenden und entdeckenden Lernen zeigen	dem hochbegabten Kind Herausforderungen zuzumuten	Transfers für den eigenen Themenbereich entwickeln	Fachwissen über „Forschungskreislauf“ erwerben

selbstgesteuert umgesetzt werden. Um dies zu erreichen, ist die Lernumgebung so zu gestalten, dass in offenen Settings dem Kind Handlungsräume angeboten werden, die eine Lernbegleitung, Teamarbeit und eine Pflege der Feedbackkultur ermöglichen. Neben dem Unterrichtskonzept des Forschens und Entdeckens und der damit verbundenen naturwissenschaftlich orientierten Methode kommt in den Äußerungen der Begabungsfördernden mehrheitlich das forschende Lernen zum Ausdruck. Was ist nun aber unter Forschen und Entdecken zu verstehen? Was verstehen die Befragten unter selbstverantwortlichem Lernen? Wie binden sie das Unterrichtskonzept in die AG-Thematik ein? Was sagt ihnen der „Forschungskreislauf“? Welche Möglichkeiten des Forschens und Entdeckens bieten die Befragten in den geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Themenbereichen an?

Insgesamt äußerten sich die Befragten bezüglich des Bereichs „Forschen und Entdecken ermöglichen“ in einem geringen Umfang. Drei der Gruppeninterviews nahmen zu dieser Thematik keine Stellung. Darstellungen über ein gelingendes Angebot befinden sich überwiegend in Bezug auf Förderangebote im naturwissenschaftlichen Bereich. Zusammenhänge mit anderen Bereichen wie beispielsweise „den Kindern Herausforderungen zuzumuten“ oder „Eigeninitiative der Kinder“ werden vereinzelt von den Fördernden skizziert. Der Gesamtzusammenhang der einzelnen auf den Kärtchen aufgeführten

Bereiche wird explizit nur von einer* einem Befragten gesehen. Des Weiteren spiegeln die Interviewten eigene Interpretationen bzw. ein eigenes Verständnis von Forschen und Entdecken wider. Darunter befindet sich der Transfer auf nicht naturwissenschaftliche Förderangebote. Das Einbinden von Forschen und Entdecken als Wechselspiel mit anderen Methoden sowie das Heranführen der Kinder an die Methode des Forschens und Entdeckens waren weitere Themen.

Die geringe Beteiligung bei diesem Thema lässt darauf schließen, dass große Unsicherheiten und auch Unkenntnis bestehen. Möglicherweise ist das Wissen um die Methodik nicht vorhanden oder nicht ausreichend, um sie sinnvoll einzusetzen. Im Zusammenhang damit ist ebenso das eigenverantwortliche Lernen in den Fokus zu nehmen. Argumentativ wird mehrmals von den Befragten dargestellt, dass die AG-Thematik nicht naturwissenschaftlich zuzuordnen sei. Bemerkenswert sind Versuche, Forschen und Entdecken auf die geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Förderangebote zu transferieren oder mit eigenen Interpretationen diese Methode im Rahmen des forschenden Lernens auch dort wissenschaftsorientiert umzusetzen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zur naturwissenschaftlichen Methode und insbesondere zum Forschungskreislauf konkret keine Aussagen gemacht wurden. Zwar könnte forschendes Lernen den Aussagen vereinzelt zugeordnet werden, allerdings muss erwähnt werden, dass die Fragestellung mit „Forschen und Entdecken ermöglichen“ sehr offen gestellt wurde und dass nicht explizit nach der naturwissenschaftlichen Methodik und dem Forschungskreislauf gefragt wurde.

6.2.11 Forschungsfrage 1.6f: Was gelingt? Was gelingt weniger gut? Teamfähigkeit der Kinder fördern

In diesem Kapitel steht das Fördern der Teamfähigkeit der Kinder im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.11.1 Befunde der Online-Befragung

Um Informationen über die Förderung der Teamfähigkeit der Kinder zu generieren, wurden die Begabungsfördernden gefragt: „*Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?*“, wobei als Antwortvorgabe u.a. „*In meiner AG stehen folgende Elemente im Fokus: „Teamfähigkeit“*“ (C04P3) angeboten wurde.

Abbildung 80 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden die Teamfähigkeit in den Fokus ihrer Arbeitsgemeinschaft stellen. Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, geben weniger als die Hälfte der Befragten (43 %) an, dass die Förderung der Teamarbeit im Fokus ihrer Arbeitsgemeinschaft steht. 33 Prozent der Begabungsfördernden messen der Förderung der Teamfähigkeit zwar Bedeutung zu, stellen sie aber nicht unbedingt in den Fokus ihrer Fördertätigkeit. Und fast ein Viertel der Befragten misst der Förderung der Teamfähigkeit eine eher geringe Bedeutung zu.

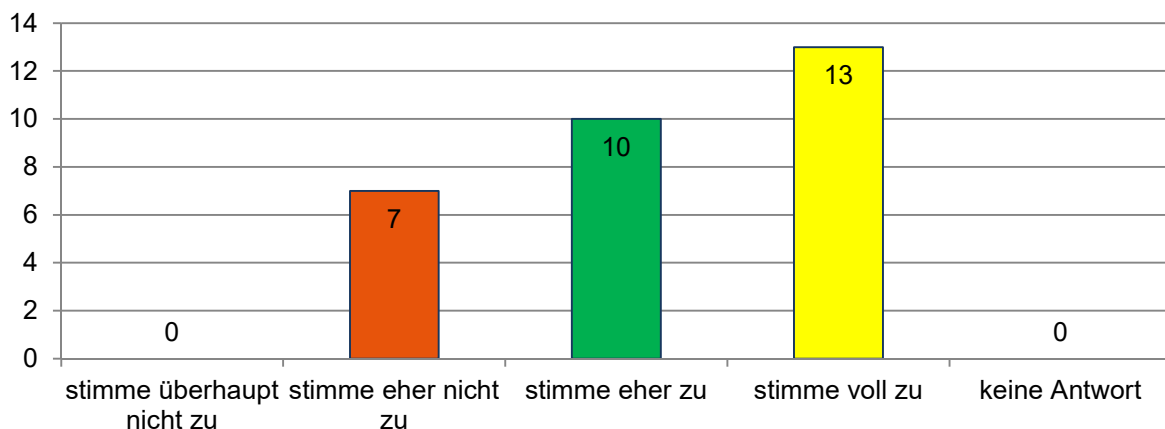


Abbildung 80: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Teamfähigkeit“ auf die Frage „Welche Elemente der Begabungsförderung des hochbegabten Kindes stehen in Ihrer AG im Fokus?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Auffällig ist, dass zwar mehr als die Hälfte aller Interviewten der Teamfähigkeit eine Bedeutung zumessen, aber sie nicht im Fokus ihrer Förderarbeit sehen.

Dieses Ergebnis bedurfte einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview, beispielsweise durch Fragestellungen wie: Was verstehen die Begabungsfördernden unter Förderung der Teamfähigkeit? Welche Einstellungen haben sie dazu? Über welche Erfahrungen verfügen sie? Wie setzen sie die Förderung um?

6.2.11.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis darüber zu erhalten, was den Befragten aus ihrer Perspektive bezüglich des Unterrichtskonzepts „Förderung der Teamfähigkeit“ gut oder weniger gut gelingt, wird die nachfolgende Fragestellung untersucht, die darauf abzielt, zu erfahren wie die Begabungsfördernden die Teamfähigkeit der Kinder fördern.

Die Handlungskompetenz von AG-Leitenden zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie angemessen mit Störungen umgehen können (Kärtchen Störungen hinlegen), Feedback geben (Kärtchen Feedback hinlegen), Leistung einfordern (Kärtchen Leistung hinlegen), angenehme persönliche Beziehungen zu den Kindern gestalten (Kärtchen Beziehungsgestaltung hinlegen), Forschen und Entdecken ermöglichen (Kärtchen Forschen und Entdecken hinlegen) und die Teamfähigkeit der Kinder fördern (Kärtchen Teamfähigkeit hinlegen). Welche dieser Bereiche gelangen Ihnen denn gut? Welche machen Ihnen eher Probleme? Diskutieren Sie!

Wie Abbildung 81 zu entnehmen ist, äußerten sich die Begabungsfördernden dazu, ob und wie es ihnen gelingt, die Teamfähigkeit der Kinder zu fördern.

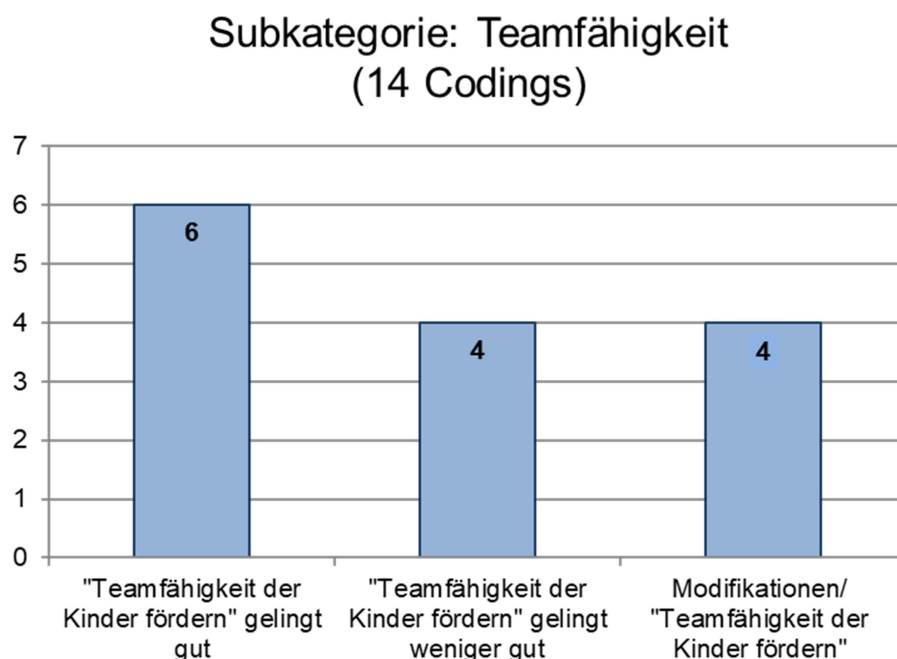


Abbildung 81: Was gelingt? Was gelingt nicht? Teamfähigkeit der Kinder fördern – Codings zur Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

Mit insgesamt 14 Äußerungen und drei Subsubkategorien¹¹⁵ nimmt die Fragestellung eine geringere Priorität ein. Alle neun Interviewgruppen haben sich in unterschiedlicher Gewichtung zum Bereich „Teamfähigkeit fördern“ geäußert und stellen differente Erfahrungsbereiche dar.

Um nun genauer herauszufinden, inwieweit es den Begabungsfördernden gelingt, die Teamfähigkeit der Kinder zu fördern, ist eine nähere Betrachtung der Interviewdaten notwendig. Insofern wird im Folgenden nacheinander auf die drei o.g. Kategorien eingegangen.

Kategorie 1: „Teamfähigkeit der Kinder fördern“ gelingt gut (6 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die der gelingenden Förderung der Teamfähigkeit der Kinder zuzuordnen sind, beispielsweise folgende Aussage: „Dann die Teamfähigkeit dieser Kinder fördern. Das hat auch immer besser geklappt, da hatten wir ja auch das Beispiel in der letzten AG, wo die Kinder sich am Anfang, gerade [Namen zweiter Kinder; N.K.], sich überhaupt nicht verstanden haben und am Ende dann zusammengearbeitet haben“ (FF1.6f/9A; 9B).

Die Teamfähigkeit als wesentlicher Bestandteil der Förderung wird von den Begabungsfördernden betont, die ein gemeinsames Ziel, ein gemeinsames „Endprodukt“, eine

¹¹⁵ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subsubkategorien. Modifikationen werden hintangestellt.

Aufführung haben (Abbildung 81). Beispielsweise kommt dies im folgenden Zitat zum Ausdruck:

„Also Kooperation ist das A und O, auch im Tanzen. Bei einer meiner ersten Einheiten ist kooperatives Lernen auch mit Synchronität verknüpft (...) und in der Hinsicht gab es viele Teamspiele und das ist so aus meinem Erfahrungsschatz heraus, hat den Kindern auch sehr, sehr viel Freude bereitet und wurde gegen Ende auch immer besser, also was anfangs vielleicht nicht so klappte, wurde dann immer besser und besser“ (FF1.6f/6A).

Oder auch in der Aussage:

„Genau, also Teamfähigkeit ist ja in meinem Bereich eigentlich einer der wichtigsten Punkte, (...) einer meiner ersten Sätze: ‚Wir wollen zusammen Musik kreieren und nicht jeder für sich, sonst können wir auch wieder nach Hause gehen.‘ Eben dieses zusammen etwas machen, aufeinander hören, das ist genau, das ist, das schließt dann die anderen Punkte auch wieder mit ein“ (FF1.6f/6C).

Kategorie 2: „Teamfähigkeit der Kinder fördern“ gelingt weniger gut (4 Codings)

Dieser Kategorie zugeordnet sind alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die einer weniger gelingenden Förderung der Teamfähigkeit der Kinder zuzuordnen sind (Abbildung 81), beispielsweise: „Teamfähigkeit, gut, das ist vielleicht so ein Bereich, der am Anfang ein bisschen schwieriger ist, weil die Kinder sich wundern. Man kennt sich nicht, die müssen sich erst zusammenraufen, (...) bis die dann mal ein Team werden, und dann muss man bedenken, dass die relativ kurze Zeit bei uns sind und da dann schon einen ganzen Tag hinter sich haben“ (FF1.6f/1A).

Die Förderung der Teamfähigkeit wird von einer*inem Befragten aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeitsprofile als sehr schwierig und als große Herausforderung eingeordnet:

„(...) die Teamfähigkeit der Kinder, vielleicht, das ist vielleicht das Schwierigste, weil es, wie gesagt, sehr unterschiedliche Charaktere gibt: Es gibt ganz bescheidene, zurückhaltende Kinder, es gibt unglaublich dominante, temperamentvolle Kinder. Und da eben jetzt diese Gruppendynamik zu gestalten und da ein bisschen Einfluss darauf zu haben, und das [ist, N.K.] vielleicht eine Nebenherausforderung, (...) neben der inhaltlichen Frage die größte Herausforderung“ (FF1.6f/2B).

Des Weiteren sieht ein*e Befragte*r die Zusammensetzung der Gruppe und die daraus entstehenden Differenzen (FF1.6f/2A) bezogen auf die Teamarbeit als ein Problem an. Zudem äußert sich ein*e Begabungsfördernde*r dahingehend, dass die Förderung der Teamfähigkeit nicht im Fokus ihrer*seiner Arbeitsgemeinschaft steht, da ihr*sein Angebot kein gemeinsames Zielprojekt beinhaltet:

„Teamfähigkeit dieser Kinder fördern jetzt gezielt ist jetzt bei mir in der AG net so unbedingt der Bestandteil, weil die wirklich relativ für sich arbeiten. Die tauschen sich auch aus und vergleichen und wenn da einer mal eine Frage hat und ich bin woanders schon eingebunden, dann helfen die sich auch untereinander. Aber jetzt so fördern, dass da so eine gemeinschaftliche, ein gemeinschaftliches Ergebnis draus erwächst, ist / ist nicht das AG-Ziel, insofern ist es hier jetzt so ein bisschen der blinde Fleck bei mir“ (FF1.6f/8A).

Kategorie 3: Modifikationen/„Teamfähigkeit der Kinder fördern“ (4 Codings)

Untersucht werden in dieser Kategorie alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die der Förderung der Teamfähigkeit der Kinder modifiziert zuzuordnen sind (Abbildung 81), beispielsweise die Äußerung: „Teamfähigkeit der Kinder fördern, ja, Schach ist da sowieso, also erstmal ist es ein Individualsport, weil man ja alleine spielt gegen jemand anderes“ (FF1.6f/3C).

Ein Teil der Begabungsfördernden stellt aufgrund der Förderthematik die Individualförderung in den Vordergrund, beispielsweise beim Förderangebot Schach (FF1.6f/3C). Weitere Begabungsfördernde führen aus, dass aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen hochbegabte Kinder sehr starke Individualist*innen sind und die Kinder eigene Lösungswege und Ideen ausprobieren und erforschen wollen. Die Frage der Schwerpunktsetzung fällt auch in diesem Fall zugunsten der Individualförderung aus:

„Teamfähigkeit, bin ich so ein bisschen von weggekommen. Also das hatte ich am Anfang auch öfter in der AG mit drin, so Gruppenarbeiten, so zu zweit, aber oft sind das sehr, (...) sehr starke Individualisten auch, und die möchten eben auch gerne ihre eigene Lösung dann umsetzen. Und da ist dann die Frage, wo man den Schwerpunkt drauf legt, ob die sich jetzt einigen müssen und dann eben nur eine Idee umsetzen, oder einen Kompromiss finden, oder ob man sagt, die sind ja hier um das, was sie sich denken, ihre Idee, tatsächlich eben auszuprobieren, ob das funktioniert, zu bauen und umzusetzen, ob das dann wichtiger ist. Und das habe ich dann für mich eher in den Vordergrund gestellt. Ja, das war es zur Teamfähigkeit“ (FF1.6f/5C).

Darüber hinaus wird von einer*einem Begabungsfördernden der Wunsch nach mehr Informationen und Wissen bezüglich der Denk- und Arbeitsprozesse von hoch- und höchstbegabten Kindern geäußert:

„Also mich würde zum Beispiel mal wahnsinnig interessieren, einen Hochbegabten zu hören (...), der zum Beispiel gar kein Teamarbeiter ist, der im Team gar nicht arbeiten kann, weil wir ja immer diesen sozialen Aspekt hervorheben, aber es gibt natürlich... Die so hochbegabt sind, die werden wahrscheinlich nie Teamarbeiter werden, weil in ihrem Gehirn irgendetwas stattfindet, was sie im Prinzip nur mit sich selbst ausmachen können und mit der Materie, mit der sie beschäftigt sind. Und ich finde das auch sehr spannend, dass man das ja auch akzeptieren muss, dass nicht jeder Mensch ein Teamarbeiter ist und trotzdem wahnsinnige Ergebnisse und eine Zufriedenheit erlangt. Also eine Zufriedenheit, die jetzt nicht immer nur im sozialen Austausch ist, ja, also was da vorgeht auch in diesen Menschen und was da passiert und wie so eine Entwicklung ist und wo die Spannungen sind, also irgendetwas, was mir fremd ist. Das würde ich gerne erfahren in diesem Bereich“ (FF1.6f/7C).

Das Angebot der Wahlmöglichkeit zwischen Einzel-, Partner*in- und Teamarbeit wird ebenso erwähnt, wobei sich die Kinder tendenziell für Einzelarbeit entschieden hätten:

„(...), dass wir am Anfang da so ein kleines Problem mit hatten, einfach weil wir das versucht haben anzubahnen und die Kinder sich im Prinzip sehr stark dagegen gewehrt haben. Und dann haben wir eben auch überlegt, muss das sein, muss das nicht sein und haben es dann mehr so geregelt, dass wir das Angebot gemacht haben, also: ‚Ihr könnt die Aufgabe zusammen lösen, ihr könnt die in der Gruppe lösen, in Partnerarbeit, ihr könnt die aber auch alleine lösen.‘ Und da gab es dann schon Kinder, die tendenziell schon gern die Einzelarbeit

gewählt haben, wobei ich auch nicht sagen kann, dass ein Kind das ganze AG-Jahr über immer allein gearbeitet hat, so auch nicht. Aber es gab schon Kinder, die tendenziell auch lieber allein gearbeitet haben und da hatte ich auch das Gefühl, dass ist manchmal auch gewinnbringender für die Kinder“ (FF1.6f/5B).

6.2.11.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Die Förderung der Teamfähigkeit der hochbegabten Kinder wird von den Begabungsfördernden kontrovers diskutiert. Zum einen wird die Teamfähigkeit als wesentlicher Bestandteil der Förderung betrachtet und zum anderen gibt man der Individualförderung den Vorzug. In den Arbeitsgemeinschaften, in denen ein gemeinsames Ziel verfolgt wird, beispielsweise eine konzertante Aufführung, hat die Förderung der Teamfähigkeit Priorität (FF1.6f/6A; 6C; 8A). In den Arbeitsgemeinschaften, in denen aufgrund der Thematik Einzelförderung notwendig ist, beispielsweise in einer Schach-AG (FF1.6f/3C), steht die Individualförderung im Vordergrund und die Förderung der Teamfähigkeit rückt an den Rand. Als schwierige und große Herausforderung stellt ein*e Befragte*r die Förderung der Teamfähigkeit der Kinder dar (FF1.6f/2B). Für sie*ihn haben die unterschiedlichen Charaktere großen Einfluss auf die Gruppendynamik, die wiederum die Förderung der Teamfähigkeit erschwert. Allerdings weisen Erfahrungsberichte der Befragten auf ein ganz anderes Problem hin und stellen die Förderung der Teamfähigkeit prinzipiell infrage: Ist das hochbegabte Kind aufgrund seines Denk- und Problemlöseverhaltens nicht eher ein*e Einzelarbeiter*in? Wie ist das Bedürfnis der Kinder? Ist ihr Individualismus so ausgeprägt, dass sie höchst motiviert alleine arbeiten wollen? Wie steht es um ihr Bedürfnis, die eigenen Ideen umzusetzen, auszuprobieren, ob es funktioniert, zu bauen, zu tüfteln, zu forschen? Steht diesem Bedürfnis der Einigungsprozess, d.h. der Kompromiss, der der Teamfähigkeit innewohnt, entgegen (FF1.6f/7C)? Aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen stellen deshalb einige Begabungsfördernde die Förderung der Teamarbeit nicht in den Fokus ihrer Arbeitsgemeinschaften. Einen Kompromiss scheinen die Befragten gefunden zu haben, die den Kindern eine Wahlmöglichkeit zwischen Einzel-, Partner*in- und Teamarbeit anbieten, wobei die Fördernden betonen, dass sich die Kinder zwar tendenziell für Einzelarbeit entschieden hätten, aber dennoch die Arbeit im Team zeitweise zu bevorzugen ist, da sie ihrer Erfahrung nach punktuell gewinnbringender sei (FF1.6f/5B).

6.2.11.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Die Aussagen der Begabungsfördernden im Leitfadeninterview zu ihrer Handlungskompetenz bezüglich der Förderung der Teamfähigkeit der Kinder sind, äquivalent zum bisherigen Vorgehen, vier Kompetenzbereichen zuzuordnen.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang mit der Förderung der Teamfähigkeit der Kinder stark oder weniger stark ausgeprägt? – Für die Förderung der Teamfähigkeit als Teil der Sozialkompetenz ist

das Interesse der Begabungsfördernden an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bedeutsam (Miller 2011). Um ausgewiesene gemeinsame Förderziele zu erreichen, sind bei der Förderung der Teamfähigkeit die unterschiedlichen Persönlichkeitsprofile der Kinder zu berücksichtigen. Zum einen spiegeln die Begabungsfördernden dabei ein gelingendes kooperatives Lernen (Neber 2018) wider und zum anderen ist für sie die daraus entstehende Gruppendynamik eine große Herausforderung. In diesem Zusammenhang wird auch eine mögliche Problematik in der Zusammensetzung der Gruppe gesehen. Darüber hinaus zeigt sich das Interesse der Fördernden an der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder daran, dass sie die Kinder als starke Individualist*innen wahrnehmen. Sie stellen in Frage, ob das hochbegabte Kind von seinem Profil und seinen Bedürfnissen her als Teamarbeiter*in geeignet ist.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche ihrer emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Förderung der Teamfähigkeit der Kinder stark oder weniger stark ausgeprägt? – Die Teamfähigkeit der Kinder zu fördern bedeutet auch Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung im gemeinsamen Miteinander. Das pädagogische Gespür der Begabungsfördernden unterstützt das Lernen im Team und hilft, zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten und miteinander zu kommunizieren (Solzbacher & Schwer 2013). Bestärkung und Vertrauen der Fördernden in die Kinder festigt die Arbeit im Team und motiviert, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Der Individualität des Kindes gerecht zu werden und es in seiner Persönlichkeitsbildung empathisch und wertschätzend zu unterstützen sind Grundlagen der Überlegungen, die die Förderung der Teamfähigkeit nicht als Zielsetzung sehen.

Methodenkompetenz

Welche Bereiche ihrer Methodenkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Förderung der Teamfähigkeit der Kinder stark oder weniger stark ausgeprägt? – Aufgrund ihrer Erfahrungen mit einer Vielzahl von Individualist*innen bieten Begabungsfördernde Wahlmöglichkeiten der Arbeits- und Sozialformen an, wobei das Bedürfnis der Kinder tendenziell eher in Richtung individuelles Arbeiten wahrgenommen wird. Der Einsatz von Spielen, die die Teamfähigkeit stärken sollen, wird von einer*inem Befragten erwähnt, weitere diesbezügliche Methoden oder Materialien kommen nicht zur Sprache.

Fachkompetenz

Welche Bereiche ihrer Fachkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Förderung der Teamfähigkeit der Kinder stark oder weniger stark ausgeprägt? – Die hochbegabten Kinder als starke Individualist*innen lösen im Zusammenhang mit der Teamfähigkeit bei einer*inem Begabungsfördernden den Wunsch aus,

mehr über ihre Entwicklung sowie über ihr Denk- und Problemlöseverhalten zu erfahren. Hier besteht ein echtes Fortbildungsbedürfnis.

6.2.11.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 31 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bei der Förderung der Teamfähigkeit der Kinder durch die Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Grundsätzlich ist die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, eine positive soziale Eigenschaft. Dazu gehört unter anderem die Bereitschaft zur Orientierung an gemeinsamen Zielen und eine offene Kommunikation und Kompromissbereitschaft zum Ausgleich von Interessensgegensätzen. Dabei steht die Gemeinschaft im Vordergrund und persönliche Bedürfnisse müssen zugunsten der gemeinsamen Zielorientierung oft zurückgestellt werden (Miller 2011).

Tabelle 31: Was gelingt? Was gelingt nicht? – „Teamfähigkeit der Kinder fördern“ (eigene Darstellung)

Handlungskompetenzen Teamfähigkeit fördern	Persönlichkeitskompetenz	Emotionale Kompetenz	Methodenkompetenz	Fachkompetenz
Teamfähigkeit fördern gelingt	Berücksichtigen der unterschiedlichen Persönlichkeitsprofile	Beziehungen gestalten und Kommunikation ermöglichen; Gemeinschaftsgefühl stärken	„Teamspiele“ als Übung und zur Stärkung des Gemeinsamen anbieten	Wissen über Teamfähigkeit wie z.B. interkulturelle Kompetenz
Teamfähigkeit fördern gelingt weniger gut	das einzelne Kind in den Mittelpunkt stellen; die Eignung des hochbegabten Kindes als Teamarbeiter*in diskutieren	das Kind empathisch und wertschätzend begleiten	Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Arbeits- und Sozialformen anbieten	Fachwissen über offene Unterrichtsformen erweitern
Fortbildungsbedarf				Wissen über die Entwicklung des Kindes und sein Denk- und Problemlöseverhalten vertiefen

Die Förderung der Teamfähigkeit der hochbegabten Kinder wird von den Begabungsfördernden allerdings kontrovers diskutiert. Zum einen wird die Teamfähigkeit als wesentlicher Bestandteil der Förderung betrachtet und zum anderen gibt man der Individualförderung den Vorzug. Offensichtlich steht die Förderung der Teamfähigkeit als wesentliches Element in denjenigen Arbeitsgemeinschaften im Vordergrund, in denen an einem gemeinsamen, präsentablen Ergebnis gearbeitet wird, sozusagen produktorientiert. In den Arbeitsgemeinschaften, in denen aufgrund der Thematik Einzelförderung notwendig ist, steht hingegen die Individualförderung im Vordergrund und die Förderung der Teamfähigkeit rückt an den Rand. Allerdings weisen zwei Erfahrungsberichte auf ein ganz anderes Problem hin: Ist das hochbegabte Kind aufgrund seines Denk- und Problemlöseverhaltens nicht eher ein*e Einzelarbeiter*in? Wie ist das Bedürfnis der Kinder? Ist ihr Individualismus so ausgeprägt, dass sie höchst motiviert alleine arbeiten wollen? Steht dem Bedürfnis, die eigenen Ideen umzusetzen und auszuprobieren, ob etwas funktioniert oder nicht, zu bauen, zu tüfteln, zu forschen dem der zur Teamfähigkeit gehörende immanente Einigungsprozess, der Kompromiss, entgegen?

6.2.12 Forschungsfrage 1.11: Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder

In diesem Kapitel steht die Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder vonseiten der Begabungsfördernden im Mittelpunkt der Betrachtung.

6.2.12.1 Befunde der Online-Befragung

Die Wahrnehmung von Frustrationen wurde im Rahmen der Online-Befragung abgefragt durch die Frage; „*In welchem Maße können Sie bezüglich der Selbstkompetenz der hochbegabten Kinder zustimmen?*“, der u.a. die Antwortmöglichkeit „*Ich kann beobachten, wie ein Kind durch Persönlichkeitseigenschaften wie sich selbst beruhigen oder wie sich selbst motivieren, Frustrationen überwinden kann*“ (CO2M4) zugrunde lag, die im Folgenden auch im Fokus steht.

Das Diagramm in Abbildung 82 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden auf der Grundlage ihrer Selbsteinschätzung Frustrationen der Kinder wahrnehmen. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, geben nahezu drei Viertel (73 %) der Befragten an, dass sie öfter beobachten können, dass Kinder ihre Frustrationen selbst überwinden können. 21 Prozent der Fördernden sagen hingegen aus, dass sie nicht oder nur gelegentlich bemerken, dass Kinder Frustrationen selbst überwinden. Und nur ein geringer Teil der Begabungsfördernden (7 %) ist überzeugt, das Selbstüberwinden der Kinder von Frustrationen immer wahrnehmen zu können.

Dass ein Teil (21 %) der Interviewten aussagte, dass sie nicht oder nur gelegentlich beobachten können, dass Kinder ihre Frustrationen selbst überwinden, sprach dafür, dieser Frage im Leitfadeninterview vertiefend nachzugehen, beispielsweise durch Fragestellungen wie: Was verstehen die Befragten unter Frustrationen? Wie nehmen sie sie wahr?

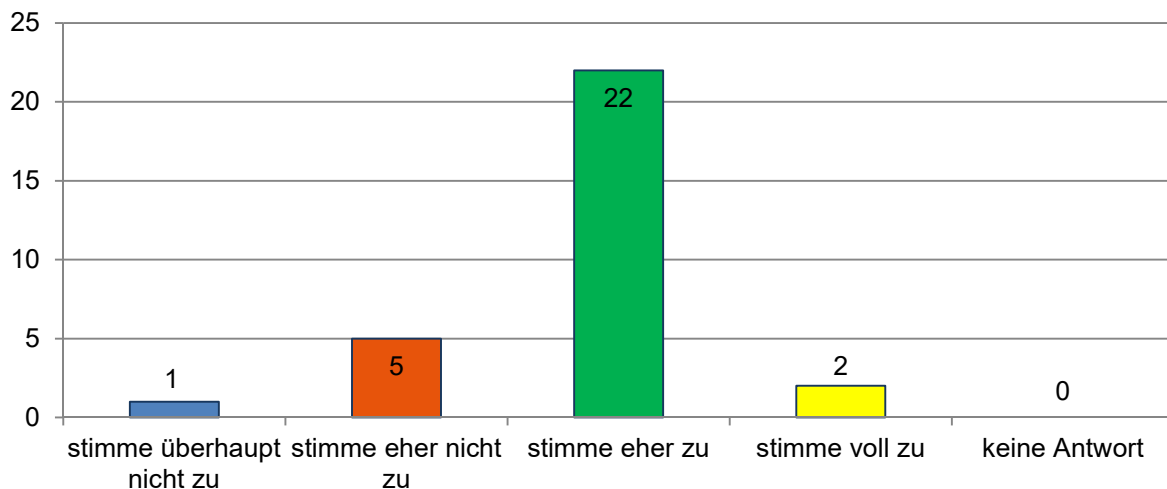


Abbildung 82: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich kann beobachten, wie ein Kind durch Persönlichkeitseigenschaften wie sich selbst beruhigen oder wie sich selbst motivieren Frustrationen überwinden kann.“ auf die Frage „In welchem Maße können Sie bezüglich der Selbstkompetenz der hochbegabten Kinder zustimmen?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Welche Bedeutung messen sie ihnen zu? Welches Verständnis haben die Fördernden von Selbstkompetenz? Wie sehen sie ihre Aufgabe bei der Persönlichkeitsförderung der Kinder? Wie nehmen sie Selbstberuhigung und Selbstmotivation wahr?

6.2.12.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis darüber zu erhalten, inwieweit die Befragten Frustrationen der Kinder wahrnehmen, wurden die Interviewten gefragt: „*Ein weiteres Ergebnis der Befragung ist, dass ein Teil der Lehrkräfte bei den Kindern die Bewältigung von selbstverständlich auftretenden Frustrationen selten oder nicht beobachten kann. Wie erleben Sie das, welche Situationen fallen Ihnen dazu ein?*“ Die Frage zielte darauf ab, zu erfahren, was die Begabungsfördernden unter Frustrationen verstehen, was sie als solche einordnen und wie sie Selbstberuhigung und Selbstmotivation unter dem Aspekt der Selbstkompetenz wahrnehmen.

Wie der Abbildung 83 zu entnehmen ist, wurde das Thema von Seiten der Interviewteilnehmenden mit insgesamt 25 Äußerungen mit hoher Priorität behandelt. Alle neun Interviewgruppen haben sich in unterschiedlicher Gewichtung zum Bereich „Wahrnehmung von Frustrationen“ geäußert und stellen differente Erfahrungsbereiche dar. Diese wurden in drei Subkategorien¹¹⁶ systematisiert.

¹¹⁶ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien. Modifikationen werden hintangestellt.

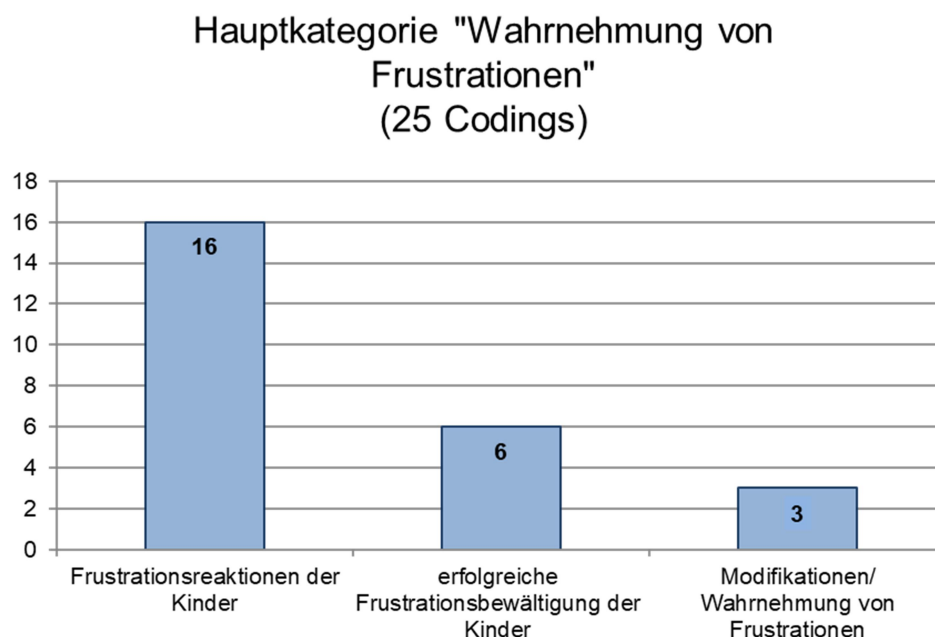


Abbildung 83: Wahrnehmung von Frustrationen (eigene Darstellung; n = 27/9)

Kategorie 1: Frustrationsreaktionen der Kinder (16 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die der Wahrnehmung von Frustrationsreaktionen der Kinder zuzuordnen sind, beispielsweise folgende Aussage: „So ganz normal Frustsituation: Wenn einer da neben seinem Freund sitzen will und das geht jetzt heute mal nicht, dann Frust.“ (FF1.11/9B) und folgende Aussage: „Also bei mir, die Kinder können schlecht, also es gibt viele Kinder, die können schlecht verlieren“ (FF1.11/3C).

Von insgesamt 25 Äußerungen der Interviewten zum Thema der Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder sind 16 der weniger gelingenden Frustrationsbewältigung zuzuordnen (Abbildung 83). Beobachtet wurden dabei von den Begabungsfördernden Reaktionen der Kinder, die ihre Emotionen widerspiegeln und in unterschiedliche Bereiche einzuordnen sind. Einige Beobachtungen betreffen den *sozialen Kontext*, beispielsweise:

„Bei uns gab es solche Situationen meistens bei den Experimenten, wenn es eben darum ging, die praktisch durchzuführen. Wer macht was? Wer darf was? Wer darf messen? Wer darf irgendwas, Wasser einschütten? Wenn man dann eben nicht genau das machen darf, was man machen wollte, da der ein oder andere schon. Also wir hatten insbesondere ein Kind, das war dann teilweise echt aggressiv den anderen gegenüber“ (FF1.11/2A).

„[Wenn, N.K.] sie nicht zu Wort kommen, dann reagieren sie bei mir sauer. Das kann je nach Gruppensituation schon mal geschehen, dass sie irgendwie übergangen werden oder nicht zu Wort kommen. Das finden sie scheiße, aber dafür bin ich (lacht) dafür bin ich ja dann da, das zu regeln, ja, also bestimmte Kommunikations- oder Moderationsmuster dann anzuwenden, also das zu moderieren mit der Gruppe“ (FF1.11/8C).

Darüber hinaus beobachten die Befragten Reaktionen der Kinder im Kontext des *Anspruchs der Kinder an sich selbst*: „Also, dass die sich nie selbst gerecht werden, das kann ich

beobachten. Also dass sie nie wirklich zufrieden sind, mit dem, was sie erreichen“ (FF1.11/8 C). Und:

„Beim Schach, da ist kein Wind, ja, keine Ahnung, es gibt eben nichts, was schuld sein kann, und dann merken die Kinder, sie sind selbst schuld daran, ja. Natürlich kann das andere Kind unfair gespielt haben, das kommt dann auch oft vor, aber die merken eben selber oft – deswegen ist die Frustration beim Schach so groß – dass halt der andere vielleicht mehr kann als man selbst oder intelligenter ist als man selbst“ (FF1.11/3C).

In diesem Kontext sind auch beobachtete *Reaktionen im Zusammenhang mit Wettbewerben* einzuordnen: „Ich beobachte immer wieder, dass Kinder allgemein nicht verlieren können“ (FF1.11/3C). Darüber hinaus nehmen die Befragten eine weniger gelingende Frustrationsbewältigung der Kinder im *Bereich der Motorik bzw. dem Umgang mit Begabungen anderer* wahr:

„Also gerade bei diesen Trickfilmsachen ist es ja oft so, dass man die Figuren ganz genau hinstellen möchte. Und da gibt es dann schon so Situationen, dass manche da sind, die das dann nicht hinkommen und dann ziemlich schnell alles hinschmeißen oder alles sogar umschmeißen und sagen: ‚So ein Scheiß!‘ und da unheimlich Probleme damit haben, damit umzugehen“ (FF1.11/7A).

Zudem beobachten Begabungsfördernde, dass es mitunter Kindern schwer fällt, *Herausforderungen anzunehmen*:

„Eine Erklärung ist, dass eben die Aufgaben möglicherweise anspruchsvoller als im normalen Unterricht sind. Denn deswegen sind sie ja da. Im normalen Unterricht sind sie ja manchmal unterfordert, gewöhnt, dass Aufgaben kein Problem darstellen in der Regel. Wenn man jetzt eben an Aufgaben herangeführt wird, die nicht so ohne Weiteres zu knacken sind, dass da eben kein Repertoire da ist, wie man dann mit der Situation umgeht, weil sie eben sehr selten vorkommt, die Situation“ (FF1.11/5C).

Kategorie 2: Erfolgreiche Frustrationsbewältigung der Kinder (6 Codings)

Untersucht werden in dieser Kategorie alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die der Wahrnehmung der erfolgreichen Frustrationsbewältigung der Kinder zuzuordnen sind, beispielsweise folgende Aussage: „Also ich erlebe es bei vielen Kindern so, dass sie, auch wenn irgendwas nicht klappt, dass sie trotzdem einfach, die wollen das einfach, die wollen mit dabei bleiben, da ist ein Problem, ich kann nicht mit Bällen jonglieren, ich will es aber können. Und dann fragen viele: Darf ich die Bälle mit nach Hause nehmen, ich will das üben, ich will das schaffen“ (FF111/1B).

Von 25 Statements der Befragten sind sechs Beobachtungen der Begabungsfördernden zuzuordnen, die eine erfolgreiche Frustrationsbewältigung abbilden (Abbildung 83). Die Befragten sehen die Frustrationen der Kinder als *Anreiz zur Verbesserung*: „Gerade die, die nicht verlieren können, setzen sich danach hin und lernen noch mehr, um noch besser zu werden“ (FF1.11/3C). Oder sie stellen, auch in diesem Zusammenhang, heraus, dass Kinder *Herausforderungen annehmen und üben*:

„Also beispielsweise haben wir einen Sprung probiert (...). Und leider hat es oft anfangs nicht geklappt und irgendwann war das Kind auch nicht mehr bereit, das auszuprobieren. Allerdings kam es dann in der nächsten Stunde und hat es gekonnt. Also da sieht man, dass die Frustration dazu geführt hat, dass es auch außerhalb des Unterrichts geübt hat und dann beim nächsten Mal konnte“ (FF1.11/6A).

Darüber hinaus wird von den Begabungsfördernden wahrgenommen, dass unter dem *Aspekt des Erkenntnisgewinns* die Kinder ihre Frustration bewältigen:

„Dann war er etwas enttäuscht, das hat man richtig gemerkt, als er dann den Abdruck gesehen hatte. Aber da war es dann aber so, dass er in sich ging, er war erst ganz still und dann habe ich ihn darauf angesprochen (...). Dann aber habe ich gemerkt, dass er trotzdem diesen Willen hatte, dass er wohl Zutrauen hat: Ich bekomme das hin, jetzt habe ich verstanden wie, und jetzt mache ich es einfach nochmal“ (FF1.11/6B).

Des Weiteren nehmen die Fördernden bei den Kindern Frustrationen wahr, die sie durch *Nachdenken, Ideen entwickeln und Lösungen finden* bewältigen:

„Also ein konkretes Beispiel: Die Kinder haben die Aufgabe bekommen, mit einem Stück Alufolie ein Schiff zu bauen, das möglichst schwer trägt. Und dann sind sie sozusagen, die Gruppen gegeneinander, so ein bisschen natürlich ins Wettfeiern geraten und die haben das größtenteils in Zweierteams gemacht und da war ein Junge, da hat man gemerkt, ja, sein Mitstreiter: ‚Oh, lass uns mal hier was verändern und da was machen‘ und da sagte er nur: ‚Oh ne, weißt du, mach das mal alleine!‘ Und dann hat er sich seinen Stuhl genommen und so ein paar Meter weggesetzt, und da hat man dann gemerkt: Der ist jetzt durch. Also der, die haben da verschiedene Sachen ausprobiert und es wurde einfach nicht besser und das Schiff wollte einfach nicht mehr Gewicht tragen. Also er war dadurch nicht störend, er hat sich einfach zurückgenommen, und nach einer Weile ist er wieder in die Situation zurückgekommen mit einer neuen Idee und dann war es wieder gut“ (FF1.11/5B).

Darüber hinaus wird von den Befragten dargestellt, dass Kinder *Beratung suchend* ihre Frustrationen bewältigen: „Ne, die bleiben dabei, die wollen es wirklich wissen, die wollen Tipps bekommen, wie sie es machen können, die geben sich auch gegenseitig Tipps“ (FF1.11/1B).

Kategorie 3: Modifikationen/Wahrnehmung von Frustrationen

In dieser Kategorie gesammelt sind alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die der Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder modifiziert zuzuordnen sind, beispielsweise: „Also wie gesagt, (...) es hat auf jeden Fall Frust gegeben wegen dieser Software, dass man einfach dann nicht arbeiten konnte, das war halt einfach dann bitter, weil du willst halt irgendwie einen Song schreiben, kannst es auch umsetzen, aber die Software hindert dich daran“ (FF1.11/4A).

Neben den im ersten Absatz dargestellten *widrigen Rahmenbedingungen* äußerten sich die Begabungsfördernden dahingehend, dass sie *keine Frustrationen wahrgenommen* haben, beispielsweise sagte eine*r: „Also mir fällt jetzt gerade irgendwie gar keine Situation so direkt ein, wo ich gemerkt hätte, da ist ein Kind frustriert und kann mit dem Frust einfach nicht umgehen. Also dass bei mir da jetzt einer auf einmal explodiert wäre vor lauter Frust,

oder so. Also hab ich jetzt nicht“ (FF1.11/9A). Und jemand anders formulierte: „Kann ich nichts Besonderes dazu sagen, also dass die jetzt besonders schlecht im Umgang mit Frustrationserlebnissen sind, ne, kann ich nicht sagen“ (FF1.11/8A).

6.2.12.3 *Inhaltliche Diskussion der Befunde*

Die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes steht im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens und ist von zentraler Bedeutung im Bildungsprozess. Die damit verbundene Förderung der Selbstkompetenz des Kindes stellt sich als eine der Hauptaufgaben der Begabungsfördernden dar. Was ist aber unter Selbstkompetenz zu verstehen? – Grundsätzlich geht es darum, mit seinen eigenen Gefühlen umgehen zu können. Fähigkeiten, sich selbst zu motivieren, sich selbst zu beruhigen oder mit Misserfolgen umzugehen, Widersprüche auszuhalten und zu integrieren sowie Planungs- und Konzentrationsfähigkeiten gehören beispielsweise dazu. Selbstkompetenz als Basiskompetenz hat große Bedeutung für den Lernerfolg. So ist auch eine erfolgreiche Frustrationsbewältigung eine der Selbstkompetenzen, die es dem Kind ermöglicht, im Abgleich mit seiner Gefühlswelt Lernaufgaben erfolgreich zu meistern (Solzbacher 2014).

Frustrationen der Kinder werden von den Begabungsfördernden unterschiedlich wahrgenommen und erlebt. Dargestellt werden beispielsweise Frustrationsreaktionen der Kinder in sozialen Kontexten (FF1.11/2A; 8C). Die Frage, ob solche Reaktionen hochbegabtenspezifisch sind, muss allerdings bezugnehmend auf Hurrelmann, Erhart und Ravens-Sieberer (2014) verneint werden. Bedeutsam ist hier allerdings, wie genau und einfühlsam die Begabungsfördernden die persönliche Situation des Kindes wahrnehmen und welche Unterstützung sie dem Kind anbieten können.¹¹⁷ Der hohe Anspruch hochbegabter Kinder an sich selbst scheint allerdings Frustrationen auszulösen und wird von den Begabungsfördernden als grundsätzliches Problem dargestellt. Die Orientierung am individuellen Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes und die Pflege einer beziehungs-sensiblen Feedbackkultur (Hattie 2013) auf der Grundlage eines pädagogischen Leistungsverständnisses können zu einem positiven Selbstkonzept beitragen und Frustrationsreaktionen mindern (FF1.11/8C; 3C). Darüber hinaus reagieren die Kinder auf ein vermeintliches Unvermögen im motorischen Bereich mit starken Frustrationen. Es fällt ihnen offensichtlich schwer, mit solchen Misserfolgen umzugehen (FF1.11/7A). In diesem Zusammenhang sind auch Frustrationsreaktionen einzuordnen, die darauf zurückzuführen sind, dass es dem Kind mitunter schwerfällt, Herausforderungen anzunehmen. Eine beziehungs-sensible Begleitung durch die*den Begabungsfördernde*n stärkt das Selbstkonzept des Kindes und vermittelt ihm Sicherheit und Vertrauen, sich auch auf Neues einzulassen (FF1.11/5C).

Weiterhin werden von den Befragten auch Situationen dargestellt, in denen Frustrationen als Anreiz zu Verbesserungen und zur Annahme von Herausforderungen dienen.

¹¹⁷ Siehe dazu das Kapitel 6.2.13.

Selbstständiges Üben und selbstgesteuertes Lernen dient der Frustrationsbewältigung und bringt das Kind dem ausgewiesenen Ziel näher (FF1.11/3C; 6A; vgl. dazu auch Solzbacher 2014, S. 12 f.). Eine weitere Strategie der Frustrationsbewältigung bildet sich im Handlungsmuster des Kindes mit der Vorgehensweise *“Nachdenken, Ideen entwickeln und Lösungen finden“* ab (FF1.11/5B). Das eigenaktive Arbeiten erleichtert den Kindern die Annahme von Herausforderungen und hilft, Frustrationen zu mindern. Der zeitweilige Rückzug aus dem Fördergeschehen unterstützt scheinbar diesen Prozess. Die Kinder zeigen darüber hinaus Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, indem sie Beratungen und Tipps einfordern, annehmen und entsprechend umsetzen (FF1.11/1B; vgl. dazu auch Doll & Sauerhering 2014, S. 103 f.). Wenige Begabungsfördernde nehmen Frustrationen der Kinder, das heißt, die Enttäuschung über ein vergebliches Bemühen, in ihrem Fördergeschehen nicht wahr. Möglicherweise haben diese Befragten ein besonderes Verständnis von Frustration oder die Lernumgebung ihrer Arbeitsgemeinschaft ist so gestaltet, dass Frustrationen minimiert und nicht wahrgenommen werden.

6.2.12.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Die Begabungsfördernden beschreiben situativ den Umgang der Kinder mit Frustrationen im Kontext ihrer Selbstkompetenz. Rückschlüsse auf Aspekte der Handlungskompetenz der Begabungsfördernden lassen diese Beschreibungen nur bedingt zu. Um die Aspekte der Handlungskompetenz in Bezug auf Frustrationen der Kinder näher zu betrachten, dient hauptsächlich nachfolgende Auswertung der Kategorie „Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen“ (Kapitel 6.2.13). Die Wahrnehmung der Enttäuschung über ein vergebliches Bemühen ist Voraussetzung für eine angemessene Unterstützung des Kindes im Zusammenhang einer Förderung seiner Selbstkompetenz.

Im Folgenden wird beleuchtet, wie die Begabungsfördernden im Leitfadeninterview ihre Handlungskompetenz bezüglich der Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder dargestellt haben. Aus den zu den vier Kompetenzbereichen dargelegten Beobachtungen und Wahrnehmungen werden mögliche Rückschlüsse auf Handlungsmöglichkeiten der Begabungsfördernden resümierend dargelegt.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Frustrationen stark oder weniger stark ausgeprägt? – In den Darstellungen der Begabungsfördernden kommt zum Ausdruck, dass sie das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in den Fokus ihres Förderangebots stellen und sich in sozialen Kontexten, beispielsweise bei Wortmeldungen, als Moderator*innen verstehen. Das Gesprächsangebot der Begabungsfördernden an die Kinder betont ihr Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Der hohe Anspruch der Kinder an sich selbst erfordert von den Fördernden ein Rollenverständnis als Lern- und Prozessbegleiter*innen, das von den Begabungsfördernden allerdings nicht di-

rekt angesprochen wird. Allein das Erkennen der Frustrationen der Kinder zeigt, dass das Interesse der Befragten an der Persönlichkeitsentwicklung und damit an der Selbstkompetenzförderung der Kinder groß ist. Die dargestellten Bereiche der Persönlichkeitskompetenz der Begabungsfördernden sind im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Frustrationen stark ausgeprägt.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche ihrer emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Wahrnehmung von Frustrationen stark oder weniger stark ausgeprägt? – Bei Frustrationen der Kinder im Zusammenhang mit erlittenen Niederlagen, beispielsweise in einem Schachturnier, ist das pädagogische Gespür der Fördernden gefragt. Bei der Stärkung der Selbstkompetenz hinsichtlich des Umgangs mit Misserfolgen ist Wertschätzung auf der Grundlage einer pädagogischen Leistungsorientierung ein wichtiger Bestandteil. Die Stärkung eines positiven Selbstkonzepts ist die beziehungssensible Aufgabe der Begabungsfördernden und unterstützt die Kinder, ihren Anspruch an sich selbst frustrationsfreier zu bewältigen. Bei der Beobachtung und der sensiblen Wahrnehmung von Frustrationen ist die emotionale Kompetenz wichtiger Bezugspunkt, und aus den Darstellungen der Befragten kann von einer diesbezüglich starken Ausprägung ausgegangen werden.

Methodenkompetenz

Welche Bereiche ihrer Methodenkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Wahrnehmung von Frustrationen stark oder weniger stark ausgeprägt? – Die Methodenkompetenz der Begabungsfördernden auf der Basis einer beziehungssensiblen Feedbackkultur schließt Hinweise, Tipps und Beratung mit ein. Das könnte zu einem positiven Selbstkonzept beitragen und Frustrationsreaktionen mindern. Eine diesbezügliche Methodenkompetenz der Fördernden zeigt sich in diesem Zusammenhang mit einer mäßigen Ausprägung.

Fachkompetenz

Welche Bereiche ihrer Fachkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang der Wahrnehmung von Frustrationen stark oder weniger stark ausgeprägt? – Das Wissen um die Entwicklung und das Profil der hochbegabten Kinder ist die Grundlage dafür, Frustrationen als solche wahrzunehmen und richtig einzuordnen. Die große Anzahl an Äußerungen belegt, dass die Begabungsfördernden anhand ihrer Fachkompetenz, beispielsweise auch der pädagogischen Diagnostik, in der Lage sind, Frustrationen zu erkennen und daraus Schlüsse zu ziehen, ob und welche Unterstützung das Kind benötigt. Die Fachkompetenz ist diesbezüglich stark ausgeprägt.

6.2.12.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In Tabelle 32 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass ersichtlich wird, welche dieser Bereiche bei der Wahrnehmung kindlicher Frustrationen durch die Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Selbstkompetenz umfasst viele einzelne Faktoren, die es dem Kind ermöglichen, mit beispielsweise Selbstmotivierung, Selbstwahrnehmung, Selbstberuhigung oder emotionaler Ausdrucksfähigkeit mit Misserfolgen umzugehen oder Lernhindernisse zu bewältigen. Selbstkompetente Kinder sind zielorientiert, ausdauernd und in der Lage, ihre Begabungen zu entfalten und individuelle Leistungen umzusetzen. Das Verwerten von Feedback gehört ebenso dazu wie das Bewältigen von Frustrationen. Selbstkompetenz wird deshalb

Tabelle 32: Wahrnehmung von Frustrationen (eigene Darstellung)

Handlungskompetenzen Wahrnehmung von Frustrationen	Persönlichkeitskompetenz	Emotionale Kompetenz	Methodenkompetenz	Fachkompetenz
Frustrationsreaktionen der Kinder	Rolle der Moderatorin*des Moderators einnehmen; Rolle als Lern- und Prozessbegleiter*in mit der Orientierung am individuellen Entwicklungsprozess des Kindes einnehmen	wertschätzendes Einbinden des Kindes in das Fördergeschehen; aktives Zuhören praktizieren; Akzeptanz besonderer Verhaltensweisen der Kinder; Vertrauen in das Fähigkeitsprofil der Kinder	Gesprächsruunden angemessen moderieren; Feedbackkultur pflegen; gemeinsam mit den Kindern Gesprächsregeln erarbeiten	über Wissen der Gesprächsführung verfügen; Wissen über Konfliktmanagement erweitern
Erfolgreiche Frustrationsbewältigung der Kinder	Rolle der*des aufmerksamen Beobachtenden und Begleitenden einnehmen	Beziehungssensibel das Kind begleiten	individualisierte Lernumgebungen gestalten; Feedbackkultur pflegen	Wissen über pädagogische Diagnostik
Keine Wahrnehmung von Frustrationen				

als Grundlage gelingenden Lernens und als Basiskompetenz bezeichnet (Doll & Sauerhering 2014, S. 103 f.). Nicht alle Kinder verfügen jedoch über die nötige Selbstkompetenz, um die Prozesse ihrer eigenen Lernentwicklung zu gestalten. Deshalb benötigen sie eine beziehungssensible Unterstützung der Begabungsfördernden, die sie begleiten und beispielsweise auch bei der Bewältigung von Frustrationen unterstützen und fördern. Diese Unterstützung kann jedoch nur stattfinden, wenn die Begabungsfördernden die Frustrationen des Kindes wahrnehmen.

Über die Hälfte (56 %) der Befragten gibt an, Frustrationen beobachten zu können. Ein geringerer Teil (15 %) der Fördernden nimmt hingegen keine Frustrationen wahr oder ordnet Verhaltensmuster der Kinder eventuell nicht dem Bereich „Frustrationen“ zu. Außerdem wird bemerkt, dass Frustrationsverhalten grundsätzlich nicht hochbegabenspezifisch ist. Möglicherweise wird ein Verhalten auch nicht unter dem Gesichtspunkt der Frustration, sondern als Störung betrachtet und behandelt. Anhand von einigen Fallbeispielen stellen Befragte ihre Wahrnehmung von Frustrationen sowie zum Teil ihre Reaktionen darauf dar. In den Fallbeispielen werden Situationen, Bereiche, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Verhaltensweisen angesprochen wie beispielsweise Beurteilungen (Exponate im Kunstbereich), das Nicht-verlieren-können (Schach) mit der Folge der Infragestellung des eigenen Vermögens (andere sind besser/intelligenter) oder das Nicht-zu-Wort-kommen und Keine-Beachtung-finden.

Ein Erklärungsversuch des Frustrationsverhaltens skizziert die unterschiedlichen Erlebniswelten des Regelunterrichts der Klasse in der Schule im Gegensatz zur Fördermaßnahme mit einer kleinen Gruppe. Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das eigene Potenzial werden möglicherweise von den Kindern in den Systemen unterschiedlich beurteilt (FF1.11./5C).

Betont wird zudem das sensible Vorgehen, das pädagogische Gespür im Umgang mit hochbegabten Kindern, die Frustrationssituationen durchleben. Die grundsätzliche Unzufriedenheit mit dem Erreichten sowie mit sich selbst wird als zusätzliche Problematik gesehen.

Das Erkennen und die Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder ist die Voraussetzung dafür, dass Begabungsfördernde beziehungssensibel reagieren und entscheiden können, inwieweit das Kind Unterstützung zur Frustrationsbewältigung benötigt. Dabei geht es darum, die Selbstkompetenzen des Kindes zu fördern und es, eingebettet in Zuversicht und Vertrauen, in die Lage zu versetzen, Wissen und Gefühle miteinander zu verknüpfen. Bedeutsam dafür sind pädagogische Beziehungen sowie eine adäquate Gestaltung der Lernumgebung. Um dies tiefergehend zu beleuchten, wird die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden hinsichtlich des Umgangs mit den wahrgenommenen Frustrationen der Kinder im nachfolgenden Kapitel „Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen“ vertiefend behandelt.

6.2.13 Forschungsfrage 1.12: Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen

In diesem Kapitel stehen Möglichkeiten im Fokus, die die Begabungsfördernden sehen, um die Kinder bei der Bewältigung von Frustrationen zu unterstützen. Anknüpfend an das vorherige Kapitel sollen nun als Erweiterung der Thematik „Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder“ mit der konkretisierten Fragestellung vertiefte Einblicke in die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden gewonnen werden. Insofern beginnt dieses Kapitel auch direkt mit den Befunden des Leitfadeninterviews und nicht wie die vorherigen Kapitel mit den Befunden der Online-Befragung.

6.2.13.1 Befunde des Leitfadeninterviews

Die hier zentrale Interviewfrage zielt darauf ab, zu erfahren, ob und welche Unterstützung die Begabungsfördernden den Kindern bei der Bewältigung von Frustrationen anbieten, über welches Handlungsrepertoire sie verfügen und in welchem Zusammenhang sie diesbezüglich die Selbstkompetenzförderung sehen. Sie lautet: „Inwieweit sehen Sie Möglichkeiten, die Kinder bei der Bewältigung der Frustrationen zu unterstützen?“

Wie aus Abbildung 84 hervorgeht, wird das Thema mit insgesamt 40 Äußerungen der Interviewteilnehmenden mit sehr hoher Priorität behandelt.

Alle neun Interviewgruppen haben sich in unterschiedlicher Gewichtung zum Bereich „Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder“ geäußert. Die Befragten stellen mit den 40 Äußerungen differente Erfahrungsbereiche dar, die in fünf Subkategorien¹¹⁸ systematisiert wurden.

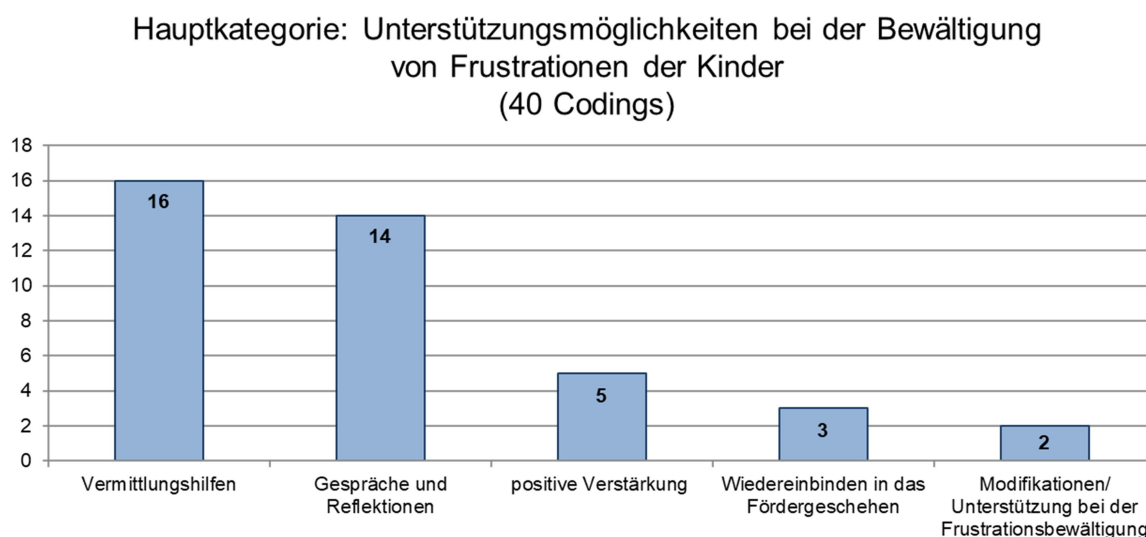


Abbildung 84: Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder (eigene Darstellung; n = 27/9)

¹¹⁸ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien. Modifikationen werden hintangestellt.

Kategorie 1: Vermittlungshilfen (16 Codings)

Untersucht werden in dieser Kategorie alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die Vermittlungshilfen bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder thematisieren, beispielsweise: „Jetzt gerade, weil mir das Handwerkliche im Kopf ist, nochmal vormachen, gemeinsam machen, erstmal“ (FF1.12/5C) und:

„Also ich denke, es ist einfach nur so ein kurzer Ausbruch und sie sind nicht zufrieden, und dann versuche ich gar nicht, groß etwas dagegen zu sagen, sondern einfach nur zu hinterfragen, was genau, ein Frage-Antwort-Spiel irgendwie, und Impulse zu geben. Und das wird dann angenommen und sie machen dann auch weiter irgendwo und versuchen dann, dafür eine Lösung zu finden“ (FF1.12/8A).

Von den insgesamt 40 Äußerungen sind 16 dem Thema „Vermittlungshilfen“ zuzuordnen. So sehen Begabungsfördernde im *Absenken des Aufgabenniveaus* eine Unterstützungsmöglichkeit (Abbildung 84). Beispielsweise wird das deutlich an den Aussagen:

„Also ich geh dann einfach nochmal ein Niveau herunter, ne, und man muss halt denen Mut machen auch, ganz einfach“ (FF1.12/7B).

„Man hat auch immer die Möglichkeit, wenn man jetzt gesehen hat... Bei dem einen [Kind; N.K.] mal, war es wirklich so frustriert, weil es immer alles verloren hat oder so, dann schaut man halt, dass man beim nächsten Mal halt schaut, dass es gegen jemanden spielt, wo dann etwas schwächer ist“ (FF1.12/3C).

„Ich versuche, die Übungen dann so herunterzubrechen, oder auch Wege aufzuzeigen, indem ich es herunterbreche, dass der Schüler oder die Schülerin dann trotzdem sieht: Ich kann zuhause weiter üben, es geht mit relativ einfachen Mitteln“ (FF1.12/6C).

Des Weiteren sehen die Fördernden eine Unterstützungsmöglichkeit im *Angebot von Handlungsalternativen*: „oder einfach Handlungsalternativen anbieten“ (FF1.12/4B). Darüber hinaus wird die Bedeutung des Impulsgebens hervorgehoben: „Oder natürlich hat man da auch als AG-Leiter, so anschubsen, sowas: Vielleicht könnte man es so oder so machen“ (FF1.12/4B). Außerdem stellen Begabungsfördernde Material zur Verfügung, um dem Kind *Wiederholungen im geschützten Raum* zu ermöglichen: „(...) zum Teil dann einfach den Kindern die Möglichkeit zu geben, so nach dem Motto "Komm, ich gebe dir nochmal Material mit nach Hause, und dann kannst du es dann nochmal probieren und es nächste Stunde dann wieder mitbringen", da muss man dann zum Teil sehr individuell auf die Kinder auch eingehen“ (FF1.12/2C). Eine weitere Möglichkeit der Unterstützung sehen die Befragten im *Themenwechsel und der Ablenkung*: „Dann kann man einfach das Thema wechseln zu etwas Praktischem, oder man geht raus und schießt mit dem Bogen, ja“ (FF1.12/1A). Oder auch: „Komm, wir schauen mal, ob wir vielleicht kurz etwas zu zweit machen können!“, oder „Wir schauen, vielleicht kannst du hier noch mitmachen!“, also indem man so ein bisschen vermittelt hat, da hat man, glaub ich, vielleicht Schlimmeres verhindert“ (FF1.12/4B).

Kategorie 2: Gespräche und Reflexionen (14 Codings)

Dieser Kategorie zugeordnet sind alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die unterstützende Gespräche und Reflexionen bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder beinhalten, beispielsweise: „Indem man eben darauf eingeht, wenn man merkt, das Kind ist frustriert im Moment, also während der AG-Sitzung, dann bespricht man das eben und versucht dann eben, das Problem zu lösen“ (FF112/9B). Gemeinsame Überlegungen und Reflexionen mit dem Kind helfen, die Frustrationen zu überwinden: „Und das ist ja auch das Tolle an unserer Arbeit, weil die Kinder, die wir haben, die reflektieren viel mehr als andere (...). Das ist der erste Weg, Zugang zu finden zu sich selber, zu seinen Gefühlen, zu dem, was man kann, was gefordert wird, und dann eben auch mit solchen Rückschlägen umzugehen“ (FF1.12/7B).

14 von 40 Codings sind Gesprächen und gemeinsamen Reflexionen als Unterstützungsmaßnahmen zuzuordnen (Abbildung 84). Aufgrund der Wahrnehmung einer problematischen Situation des Kindes gehen Begabungsfördernde auf das Kind zu und versuchen, *im Gespräch* gemeinsam mit dem Kind eine Lösung zu finden und somit eine Frustrationsbewältigung zu unterstützen: „Ich finde es wichtig, zu schauen beim Kind, wie es ihm geht, das Gespräch suchen und dann, wenn er denn aufnahmebereit ist und es zulässt, auch fragen: ‚Woran lag es denn, was denkst du denn?‘“ (FF1.12/6B). Darüber hinaus geben die Begabungsfördernden *Denkanstöße*:

„(...) dass man einen Anstoß einfach gibt, dass er darüber nochmal nachdenkt, woran es liegen könnte. Ich bin mir sicher, dass die Kinder dann auch darauf kommen, und dann vielleicht durch die Frage auch nochmal, und wie könnte das jetzt funktionieren, dass die Kinder auch selbst die Lösung auch wissen und dadurch das Zutrauen haben, es nochmal zu probieren“ (FF1.12/6B).

Zudem bieten die Befragten den Kindern zur Frustrationsbewältigung *Kompromisse* an, wie zum Beispiel: „Eben ja, wenn es ebenso Sachen sind, die jetzt einfach nicht gehen, (...) dann muss man halt irgendwie versuchen, dann einen Kompromiss zu finden, glaube ich, ja. Aber halt durch Sprechen und durch zusammen Gedanken darüber machen“ (FF1.12/9B). Die Begabungsfördernden betonen unter anderem auch den *Ausdruck der Wertschätzung* als ein bedeutsames Moment der Unterstützung bei der Frustrationsbewältigung:

„Da gibt es Kinder, die ständig beurteilen, die die Ideen, die die Gedanken der anderen beurteilen. Und da muss ich natürlich darauf einwirken, dass ich da Toleranz mit den Kindern übe, dass ich darüber spreche, dass ich dieses Kind unterstütze, dass ich die Qualität seiner Arbeit (...), ja, dass wir dann nicht so oberflächlich damit umgehen, mit schön oder hässlich. Bei mir geht es um Kunst, um Werkstücke, dass man da nicht so schnell bei der Hand ist zu sagen: ‚Wie sieht das denn aus? Das ist aber hässlich!‘ oder: ‚Das stimmt ja so gar nicht!‘, sondern dass wir dann darüber sprechen und dass ich dann dem Kind den Raum gebe, über seine Arbeit zu sprechen (...). Da gibt es jetzt keine allgemeine Lösung, da ist jede Situation wirklich sehr feinfühlig zu behandeln“ (FF1.12/2B).

Auch *Reflexionen* im Kontext der *Stärkung von Selbstkompetenzen* unterstützen die Bewältigung von Frustrationen:

„Dass man auch reflektiert mit dem Kind, dass es lernt, sich einzuschätzen, dass es lernt, auch mit Fehlern oder mit Irrläufern zurecht zu kommen, ohne frustriert zu sein. Also dieses ganze soziale Lernen spielt da eine ganz große Rolle. Und ich denke, das gehört auch dazu, dass auch für Hochbegabte nicht immer nur alles in Erfolg endet, sondern auch in Frustration, dass man lernt, damit umzugehen und dann einfach neue Ansätze findet, entweder an der Stelle oder an einer anderen Stelle, in einer anderen Richtung weiter zu machen“ (FF1.12/7C).

„Ja und das ist der erste Weg, Zugang zu finden zu sich selber, zu seinen Gefühlen, zu dem, was man kann, was gefordert wird, und dann eben auch mit solchen Rückschlägen umzugehen“ (FF1.12/7B).

Kategorie 3: Positive Verstärkung (5 Codings)

In dieser Kategorie gebündelt sind alle Darstellungen der Begabungsfördernden, die mit positiver Verstärkung das Kind bei der Bewältigung ihrer Frustration unterstützen, beispielsweise: „Dann habe ich (zeigt mit den Daumen hoch) ‚Toll gemacht, toll!‘ und so. Ja, und dann war er so richtig stolz. Und so habe ich den Kindern halt geholfen, indem ich sie einfach ein bisschen unterstützt habe, und doch, du weißt es schon, ja, das kannst du, das machen wir schon!“ (FF1.12/3A).

Von 40 Codings stellen fünf im Rahmen der positiven Verstärkung die Unterstützung bei der Bewältigung von Frustrationen dar. *Ermutigung* und *gutes Zureden* sehen die Begabungsfördernden als bewährten Weg und Hilfsangebot (Abbildung 84): „Also, immer mal wieder gut zureden, funktioniert immer, nochmal probieren, nochmal helfen. (...) Naja, wie gesagt, eben durch, ich würde sagen, durch positive Verstärkung: Das schaffst du schon!“ oder: „Guck mal, da hat es auch geklappt!“ (FF1.12/5C). Darüber hinaus sehen die Fördernden das Problem des ausgeprägten Perfektionismus des hochbegabten Kindes. Sie versuchen, die Situation zu entspannen, den *Druck herauszunehmen* und damit die Frustrationen zu mindern, wie unter anderem in dieser Interviewpassage deutlich wird:

„Was eben in dem Zusammenhang auch ein ganz großes Problem ist, dass die Ansprüche auch einfach viel zu hoch sind, das muss perfekt sein oder gar nicht. Das ist vielleicht etwas, was relativ häufig vorkommt, und da kann man ruhig auch ein paar Beispiele zeigen, von anderen Gruppen oder von anderen Kindern, wo es eben auch nicht perfekt ist. Das muss auch nicht perfekt sein, so ein bisschen. Wenn man da den Druck herausnehmen kann, das ist schon einmal förderlich so in die Richtung“ (FF1.12/5C).

Geäußert wird von den Befragten auch, dass die *Betonung der Komplexität, des Schwierigkeitsgrades der Aufgabe* motivierend wirke: „Also ich persönlich finde, was auch hilft, wenn man sagt: Das ist auch wirklich eine schwere Aufgabe. Also es ist klar, dass man die nicht so einfach mal löst, sondern die ist zum Knobeln und die ist für fitte Kinder und das motiviert meist auch nochmal, dann nochmal ran zu gehen“ (FF1.12/5B). Darüber hinaus bestärkt *Lob* das Kind und hilft ihm, die Frustration zu überwinden: „Ja, loben ist sehr gut, das mache ich auch“ (FF1.12/5A).

Kategorie 4: Wiedereinbinden in das Fördergeschehen (3 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen der Interviewteilnehmenden, die das Wiedereinbinden in das Fördergeschehen beinhalten und so zu einer Frustrationsbewältigung der Kinder beitragen, zum Beispiel: „Oder die dürfen mir dann helfen oder sogar mit mir spielen, also einfach wieder einbinden, und es kommt auch immer darauf an, wann es passiert. Wenn es jetzt am Schluss passiert, da habe ich dann keinen Zugriff mehr, da ist dann: Tasche packen, zack, raus. (...) Und dann macht man das halt beim nächsten Mal“ (FF1.12/3C).

Drei der 40 Codings beschäftigen sich mit dem Wiedereinbinden in das Fördergeschehen. Der *wertschätzende Umgang* mit dem Kind hilft ihm, die Frustration zu bewältigen (Abbildung 84):

„Aber wenn wir jetzt das Beispiel nehmen, das Kind, also alle Kinder melden sich, alle wollen etwas sagen und er ist jetzt frustriert, weil er nicht dran gekommen ist, dass man da nochmal bewusst auf ihn eingeht und sagt: ‚Ok, du wolltest jetzt das Gleiche sagen, sag doch noch mehr dazu, was weißt du denn noch darüber?‘ Dass man das Kind in diesem Moment wirklich in den Mittelpunkt stellt, sodass es sich dann wirklich auch erfüllt fühlt und sagt: ‚Ok, ich kam jetzt zwar nicht dran, aber trotzdem konnte ich dazu beitragen‘“ (FF1.12/9C).

Zudem wird dargestellt, das Kind *durch Aufgaben* wieder in das Geschehen einzubinden: „Manche lassen nicht mit sich reden, da ist es dann ganz gut, dass man dann zum Beispiel denen dann einfach Aufgaben gibt und dann später vielleicht mit den Eltern nochmal darüber redet“ (FF1.12/3C).

Kategorie 5: Modifikationen/Unterstützung bei der Frustrationsbewältigung (2 Codings)

Zwei Äußerungen lassen sich unter Modifikationen bei der Unterstützung der Frustrationsbewältigung der Kinder einordnen (Abbildung 84). Folgende Äußerungen der Befragten beschäftigen sich im Zusammenhang der Frustrationsbewältigung mit der *Passung des Angebots* und daraufhin mit dem *Flow-Erlebnis* (Csíkszentmihályi 2010) der Kinder:

„Also genau, der Punkt ist halt, dass ich solche Situationen auch schaffe und jetzt nicht sage, weil jetzt drei ausgeflippt sind, ich mache jetzt keinen Trickfilm mehr, sondern dann gerade zu sagen, ich mache nochmal, aber ich mache vielleicht mit weniger Figuren, oder ich probiere, diese Situation unter einem neuen Aspekt hinzubringen und das zu üben. (...) Die Erfahrung ist dann, wenn sie dann mal in so einem Tunnel drin sind, dann können sie das stundenlang machen“ (FF1.12/7A).

„Also irgendwann mal, also das fällt mir bei Hochbegabten immer wieder auf, wenn ich sie irgendwann mal hab oder sie irgendwann mal frustriert sind und sich kaum konzentrieren können, aber wenn sie dann in diesem Tunnel sind, dann ist das unendlich lang, können die auch mal drei Stunden brauchen und das würde gar nicht mehr aufhören, also man muss sie in diesen Tunnel bringen. Und den beobachte ich bei anderen Kindern nicht so arg“ (FF1.12/7A).

6.2.13.2 *Inhaltliche Diskussion der Befunde*

Die Selbstkompetenzförderung bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen wird von Doll und Sauerhering (2014) der Persönlichkeitsförderung zugeschrieben und als Basiskompetenz bezeichnet. Mit Frustrationen umzugehen, motiviert und aktiv gestaltend am Fördergeschehen teilzunehmen, ist eine große Herausforderung für Kinder und Teil ihrer Selbstkompetenz. Um diese zu entwickeln und zu stärken, benötigen sie oftmals Unterstützung vonseiten der Pädagog*innen, von den Begabungsfördernden. Über welche Unterstützungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Frustrationen der Kinder verfügen aber die Befragten? Welches Rollenverständnis bildet sich diesbezüglich ab? Und wo sehen sie Handlungsbedarf?

Grundsätzlich ist anzumerken, dass sich alle Interviewgruppen zum Thema äußerten und dass man aufgrund der hohen Anzahl der Äußerungen (40 Codings) davon ausgehen kann, dass der Umgang mit Frustrationen einen großen Raum in der Förderung von hochbegabten Kindern einnimmt und somit einen beachtenswerten Bereich der Handlungskompetenz der Begabungsfördernden abbildet.

Mit 16 Codings stellt sich der Bereich der Vermittlungshilfen als meistgenannte Unterstützung zur Bewältigung von Frustrationen dar. Angesprochen wird von den Interviewten mit dem Absenken des Aufgabenniveaus die Frage der Passung (FF1.12/7B; 3C; 6C). In diesem Zusammenhang lohnt ein Blick in Richtung der pädagogischen Diagnostik, um bereits bei der Planung und Gestaltung der Lernumgebung eventuell entstehende Frustrationen mit zu bedenken. Darüber hinaus werden als Vermittlungshilfen Impulse im Sinne von Handlungsalternativen angeboten (FF1.12/4B). Mit der Mitgabe von Materialien, um außerhalb des Fördergeschehens die Aufgabe oder Problemstellung in Ruhe individuell zu bearbeiten, sehen die Begabungsfördernden Möglichkeiten, das Kind bei der Bewältigung seiner Frustration zu unterstützen und damit beziehungs-sensibel seine Selbstkompetenz zu fördern (FF1.12/2C). Dargestellt wird auch die Unterstützungsmöglichkeit des Themenwechsels und der Ablenkung (FF1.12/1A; 4B). Wobei allerdings in Frage zu stellen ist, inwiefern diese Unterstützung mehr den Begabungsfördernden dient als dem Kind. Zumindest sollte späterhin ein reflektierendes Gespräch folgen.

Mit 14 Äußerungen nehmen auch Gespräche und Reflexionen mit den Kindern einen großen Raum ein. Die Begabungsfördernden reagieren auf eine wahrgenommene Frustration mit einem Gesprächsangebot an das Kind, um gemeinsam mit ihm die Situation zu analysieren und über Lösungsmöglichkeiten zu reflektieren. Denkanstöße oder Kompromissvorschläge ermutigen das Kind, sich wieder sachorientiert der Aufgabe zu widmen (FF1.12/6B; 9B). Da Selbstkompetenz maßgeblich im Dialog erlernt wird, sind Wertschätzung und Authentizität wichtige Säulen der Beziehung, und das Interesse der Begabungsfördernden vermittelt dem Kind, dass es in seiner Individualität anerkannt wird (Doll & Sauerhering 2014, S. 104). Der Ausdruck der Wertschätzung ist deshalb ein bedeutsames Moment der Unterstützung der Frustrationsbewältigung (FF1.12/2B). Betont werden in diesem Zusammenhang auch explizit die Reflexionen, die die Bewältigung von

Frustrationen im Kontext der Stärkung von Selbstkompetenzen unterstützen. Die Selbsteinschätzung, der Umgang mit Fehlern und soziales Lernen stehen dabei im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Auseinandersetzung mit einem zunächst erfolglosen Bemühen und dem Umgang damit stellen die Begabungsfördernden als wichtigen Baustein der Selbstkompetenzentwicklung und als Lernprozess gerade für hochbegabte Kinder dar (FF1.12/7C). Lob, aktives Zuhören und Empathie sind die grundlegenden Dinge, die im Rahmen der positiven Verstärkung die Bewältigung von Frustrationen unterstützen und sich in fünf Äußerungen der Befragten abbilden. Ermutigung und gutes Zureden, „Unperfektes“ zu dulden, zu akzeptieren und positiv zu besetzen, sowie die Betonung der Komplexität und des Schwierigkeitsgrades der Aufgabe sind für die Begabungsfördernden Maßnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Frustrationen der Kinder (FF1.12/5A; 5B; 5C).

Mit drei Statements der Interviewten wird das Zurückholen aus dem enttäuschten Erleben und das Wiedereinbinden in das Fördergeschehen auf der Grundlage des wertschätzenden Umgangs auf der Basis gelungener pädagogischer Beziehungen als ein bedeutendes Moment der Unterstützung angesehen. Das Anknüpfen an die Interessen und Fähigkeiten des Kindes eröffnet diesem eine emotionale Beteiligung und hilft ihm, die Frustration zu überwinden (FF1.12/9C). Darüber hinaus wird das Kind mit neuen Aufgaben betraut, um seine Aufmerksamkeit auf einen anderen Bereich zu lenken (FF1.12/3C). Wie bereits dargestellt, erfordert diese Maßnahme ein reflektierendes Gespräch im Anschluss.

Zwei Modifikationen bezüglich der Unterstützung bei der Frustrationsbewältigung beleuchten diese aus einer ganz anderen Perspektive. Um den Kindern ein Flow-Erlebnis (Csikszentmihályi 2010) zu ermöglichen und Frustrationen zu vermeiden, achten Begabungsfördernde ganz bewusst auf die Passung ihres Angebots. Der Zustand der totalen Konzentration und das Ausblenden der Umwelt, das „sich im Tunnel Befinden“, lässt die Kinder Zeit und Raum vergessen und völlig in der Aufgabe aufgehen. Diese Beobachtung machen die Befragten hauptsächlich bei hochbegabten Kindern.

Darüber hinaus zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Darstellungen der Befragten zur Wahrnehmung von Frustrationen der Kinder und den Darstellungen zu Unterstützungsmöglichkeiten der Frustrationsbewältigung. Im Rahmen der Förderung der Selbstkompetenz wird von den Begabungsfördernden beispielsweise in beiden Bereichen der kommunikative Aspekt, die zu würdigende Leistung des Kindes sowie Zuwendung und positive Verstärkung beleuchtet. Betont wird zudem das sensible Vorgehen und das pädagogische Gespür im Umgang mit hochbegabten Kindern, die Frustrationssituationen durchleben. Die grundsätzliche Unzufriedenheit mit Erreichtem sowie mit sich selbst wird als zusätzliche Problematik gesehen.

6.2.13.3 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Im Folgenden wird, differenziert nach den einzelnen vier Kompetenzbereichen, herausgearbeitet, wie die Begabungsfördernden im Leitfadenterview ihre Handlungskompe-

tenz bezüglich der Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder darstellen.

Persönlichkeitskompetenz

Welche Bereiche ihrer Persönlichkeitskompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang mit den „Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – In den Darstellungen der Begabungsfördernden kommt zum Ausdruck, dass sie sich in ihrem Rollenverständnis als Ansprechpartner*innen, Berater*innen und Lernprozessbegleiter*innen sehen, um die Kinder bei der Bewältigung von Frustrationen zu unterstützen. Hierbei ist die Beziehungsebene zwischen Fördernder*Förderndem und Kind ein wesentliches Moment, damit sich das Kind auf das Unterstützungsangebot einlassen kann. Eine beziehungsensible Kommunikation, das individuelle Eingehen auf das Kind sowie Reflexionen über die entstandene Situation stärken die Selbstkompetenz (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014) des Kindes und sind eng verknüpft mit dem Interesse an seiner Persönlichkeitsentwicklung. Insgesamt sind diese Aspekte der Persönlichkeitskompetenz der Begabungsfördernden hinsichtlich der Unterstützung bei der Frustrationsbewältigung der Kinder stark ausgeprägt.

Emotionale Kompetenz

Welche Bereiche ihrer emotionalen Kompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang mit den „Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Der wertschätzende Umgang mit dem Kind ist Basis und Voraussetzung bei der Unterstützung des Kindes, seine Frustrationen zu bewältigen. Ermutigung und Bestärkung, die Minderung des Leistungsdrucks und Motivation, eingebettet in eine beziehungsensible Kommunikation, sind Unterstützungselemente, die das Beziehungsgeflecht stärken und gelingendes Lernen ermöglichen. Der Hinweis auf die schwierige Aufgabenstellung als Herausforderung formuliert das in das Kind gesetzte Vertrauen auf seine Selbstkompetenz und bestärkt es in seiner Anstrengungsbereitschaft. Die emotionale Kompetenz der Begabungsfördernden ist diesbezüglich stark ausgeprägt.

Methodenkompetenz

Welche Bereiche ihrer Methodenkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang mit den „Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen, das Wissen über Lernwege und Bedürfnisse der hochbegabten Kinder ist die Grundlage, um ein in der Passung stimmiges Förderangebot zu gestalten, dieses entsprechend im Niveau anzupassen oder Denkanstöße zu geben. Andere Aufgabenformate sollen Anreize bieten, wieder ins Fördergeschehen einzutauchen. Daneben ist die pädago-

gische Diagnostik fundamental, um Handlungsalternativen und Themenwechsel anbieten zu können (iPEGE 2009). Die dargestellten Bereiche der Methodenkompetenz der Begabungsfördernden sind im Zusammenhang mit der Unterstützung bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder stark ausgeprägt.

Fachkompetenz

Welche Bereiche ihrer Fachkompetenz sind bei den Begabungsfördernden im Zusammenhang mit den „Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder“ stark oder weniger stark ausgeprägt? – Das Fachwissen über Hochbegabung eröffnet den Fördernden die Möglichkeit, das Verhalten des hochbegabten Kindes besser einzuschätzen und ihm die benötigte Unterstützung bei der Bewältigung von Frustrationen zukommen zu lassen. In diesem Zusammenhang sehen Begabungsfördernde auch das Flow-Erlebnis (Csíkszentmihályi 1985) des Kindes, das sie mit einer gelungenen Passung des Förderangebots in Verbindung bringen. Darüber hinaus trägt das Fachwissen über das Profil und die Entwicklung des Kindes dazu bei, die Selbstkompetenzförderung als integrativen Teil der Förderarbeit zu betrachten, zu reflektieren und umzusetzen. Eine diesbezügliche Fachkompetenz der Fördernden zeigt sich in diesem Zusammenhang mit einer mäßigen Ausprägung.

6.2.13.4 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 33 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bezüglich der Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder von den Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Konkrete Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder geben zu können, setzt voraus, dass die Begabungsfördernden eine solche Situation zunächst wahrnehmen und entsprechend einordnen. Im vorangegangenen Kapitel 6.2.12 wurde auf die Wahrnehmung von Frustrationen explizit eingegangen und es wurden, beziehend darauf, die von den Befragten genannten Unterstützungsmöglichkeiten zusammenfassend dargestellt und erläutert. Der Umgang mit Frustrationen und die Bildung von Frustrationstoleranz sind Bereiche der Selbstkompetenzförderung als besondere Form der Persönlichkeitsförderung. Nach Künne und Sauerhering (2012, S. 7; zit. nach Solzbacher 2014, S. 9) bezeichnet Selbstkompetenz die Fähigkeit, in sich verändernden Zusammenhängen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können. Das bedeutet, dass Wissen und Emotionen miteinander verknüpft werden müssen und dass als Basis dieser Entwicklung eine positive Beziehungsgestaltung und eine passende Lernumgebung bedeutsam sind (Doll & Sauerhering 2014; Solzbacher 2014). Um das Kind in diesen Lernprozessen bei der Bewältigung auftretender Frustrationen zu unterstützen, werden von den Begabungsfördernden Vermittlungshilfen unterschiedlicher Art, Gespräche und

Tabelle 33: Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder (eigene Darstellung)

Handlungs- kompeten- zen Unterstüt- zungsmög- lichkeiten	Persönlichkeits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Vermittlungshilfen	Rolle der Beraterin* des Beraters ein- nehmen	Beziehungs- sensible Beglei- tung des Kin- des	unterschiedliche Aufgaben- formate sowie Handlungs- alternativen anbieten	über Exper- t*innen- wissen ver- fügen
Gespräche und Reflexionen	als Gesprächs- partner*in zur Ver- fügung stehen; sich der Rolle der*des Begabungsförder- nden bewusst sein	feinfühliges, wertschätzen- des Eingehen auf das Kind	Denkanstöße geben, Kom- promisse finden und gemeinsam die Situation beleuchten	über Wissen über die Ent- wicklung des Kindes ver- fügen
Positive Verstärkung	das Selbstbewusst- sein des Kindes stärken	seine Stärken hervorheben	auf das Niveau und die Kom- plexität der Aufgabenstell- ungen hinwei- sen	auf das Kon- strukt der positiven Verstärkung zurückgrei- fen können
Wiedereinbinden in das Förder- geschehen	individuelles Ein- gehen auf das Profil des Kindes	Vertrauen und Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes zum Ausdruck brin- gen; Herausforde- rungen zu- muten	das Kind zu- sätzlich zu Wort kommen lassen; Wissen des Kin- des wertschät- zend einbinden	Fachwissen über das Pro- fil des Kin- des anwen- den können
Passung des Förderangebots	Interesse an der Persönlichkeits- entwicklung des Kindes zeigen	Konzentration des Kindes und Versunkenheit im Tun akzep- tieren	das Förder- angebot an- passen und optimieren	Wissen über pädagogische Diagnostik besitzen

Reflexionen, positive Verstärkung, das Wiedereinbinden in das Fördergeschehen sowie Modifikationen eingesetzt.

Vermittlungshilfen zur Bewältigung von Frustrationen sind häufig aufgezeigte Möglichkeiten der Unterstützung. Genannt werden angepasste Aufgabenformate sowie das

Angebot von Handlungsalternativen, Tipps und Hinweisen. Daneben wird die Möglichkeit der Materialmitgabe dargestellt, um zuhause im geschützten Raum die Aufgabe in Ruhe erneut zu bewältigen, zu lösen und später in der Arbeitsgemeinschaft zu präsentieren. Das individuelle Eingehen auf die Kinder wird von den Fördernden in diesem Zusammenhang explizit betont. Darüber hinaus werden als Vermittlungshilfen hinsichtlich der Bewältigung einer Frustration der Themenwechsel und auch die Ablenkung als Alternativen genannt

Gespräche und Reflexionen nehmen auch einen Großteil der Äußerungen ein. Denkanstöße, das Finden von Kompromissen, die feinfühlig Würdigung der Arbeit des Kindes und damit der Ausdruck von Wertschätzung sowie Reflexionen im Kontext der Stärkung von Selbstkompetenzen unterstützen das Kind bei der Bewältigung von Frustrationen und sind für die Fördernden wichtige Bestandteile ihres Fördergeschehens.

Die positive Verstärkung als Unterstützungsmöglichkeit bei der Bewältigung von Frustrationen der Kinder nimmt einen etwas geringeren Anteil ein. Ermutigen und gutes Zureden sehen die Begabungsfördernden als bewährtes Hilfsangebot. Um dem Problem des ausgeprägten Perfektionismus des hochbegabten Kindes zu begegnen, versuchen die Fördernden die Situation zu entspannen, den Druck herauszunehmen und damit die Frustrationen zu mindern. Darüber hinaus wirkt die Betonung der Komplexität und des Schwierigkeitsgrades der Aufgabe motivierend und herausfordernd auf die Kinder und spornt sie ebenso wie ein Lob an.

Einige Äußerungen beschäftigen sich mit dem Wiedereinbinden des Kindes in das Fördergeschehen. Auch hier wird, ebenso wie im Bereich der Gespräche und Reflexionen, der wertschätzende Umgang mit dem Kind betont. Das individuelle Eingehen auf seine Bedürfnisse, das Einbinden in die Gemeinschaft sowie die Würdigung seines Wissens hilft ihm, seine Frustration, beispielsweise beim „Nicht zu Wort zu kommen“, zu überwinden.

Im Zusammenhang mit der Frustrationsbewältigung beschäftigen sich die Befragten mit der Passung des Förderangebots und infolge dessen mit dem Flow-Erlebnis (Csíkszentmihályi 1985) des Kindes und sehen darin eine Möglichkeit der Frustrationsbewältigung.

Bei der Bewältigung von Frustrationen bieten die Begabungsfördernden den Kindern, orientierend an ihrem Persönlichkeitsprofil, vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten aus ihrem Handlungsrepertoire an. Die Förderung der Selbstkompetenz steht dabei überwiegend im Vordergrund.

6.2.14 Forschungsfrage 1.14: Fortbildungsbedarf

In diesem Kapitel steht der Fortbildungsbedarf im Fokus, den die Begabungsfördernden hinsichtlich der Optimierung ihrer Fördertätigkeit sehen.

6.2.14.1 Befunde der Online-Befragung

Der Fortbildungsbedarf der Befragungsteilnehmenden wurde in der Online-Befragung anhand von zwei Fragen eruiert: Erstens der Frage „In welchen Bereichen würden Sie für sich selbst Fortbildungen wünschen?“, wobei hier die Antwortmöglichkeit „Ich wünsche mir Fortbildungen über folgenden Themenbereich: Hochbegabtenforschung allgemein“ (D2F12) bedeutsam ist. Und zweitens die Frage „Welche Fortbildungsbereiche würden Sie dabei unterstützen, die Kinder individuell zu fördern?“, bei der die Antwortvorgabe „Anwendung von Instrumenten der individuellen Förderung“ (D5F12) relevant ist. Daneben konnten die zu Befragenden die Antwortvorgaben *Anwendungen fachspezifischer Möglichkeiten der individuellen Förderung, der Elternarbeit, der Zusammenarbeit mit den Grundschulen, Arbeitskreise mit dem AG-Kollegium* sowie zu *Sonstigem* ankreuzen. Mehrfachnennungen waren möglich.

Abbildung 85 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden auf der Grundlage ihrer Selbsteinschätzung Fortbildungsbedarf bezüglich der Hochbegabtenforschung sehen. Insgesamt wünscht sich über 70 Prozent der Befragten ($n = 30$) eine Fortbildung im Bereich der allgemeinen Hochbegabtenforschung. Weniger als ein Drittel (ca. 27 %) der Begabungsfördernden sieht für sich diesbezüglich eher keinen Bedarf.

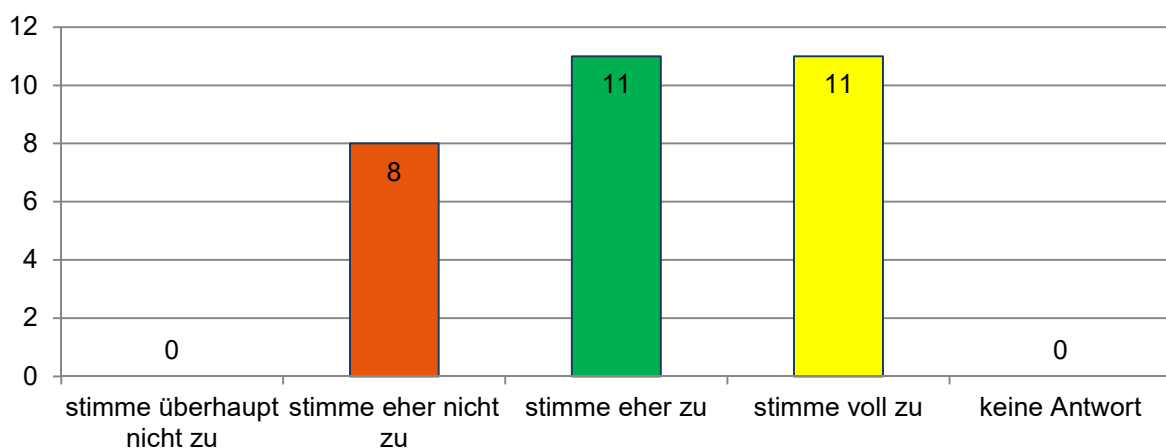


Abbildung 85: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich wünsche mir Fortbildungen über folgenden Themenbereich: Hochbegabtenforschung allgemein.“ auf die Frage „In welchen Bereichen würden Sie für sich selbst Fortbildungen wünschen?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

Abbildung 86 stellt wiederum dar, inwieweit die Begabungsfördernden auf der Grundlage ihrer Selbsteinschätzung Fortbildungsbedarf bezüglich unterschiedlicher Themenfelder sehen. Nachfolgend wird der Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Anwendung von Instrumenten der individuellen Förderung in den Fokus gestellt.

Fortbildungen, die als Thema *die individuelle Förderung* hochbegabter Kinder beinhalten, werden auffällig häufig gewünscht. Mit 80 Prozent der Befragten ist der Fortbildungsbedarf bezüglich der *Anwendung von Instrumenten der individuellen Förderung* besonders hoch. Der

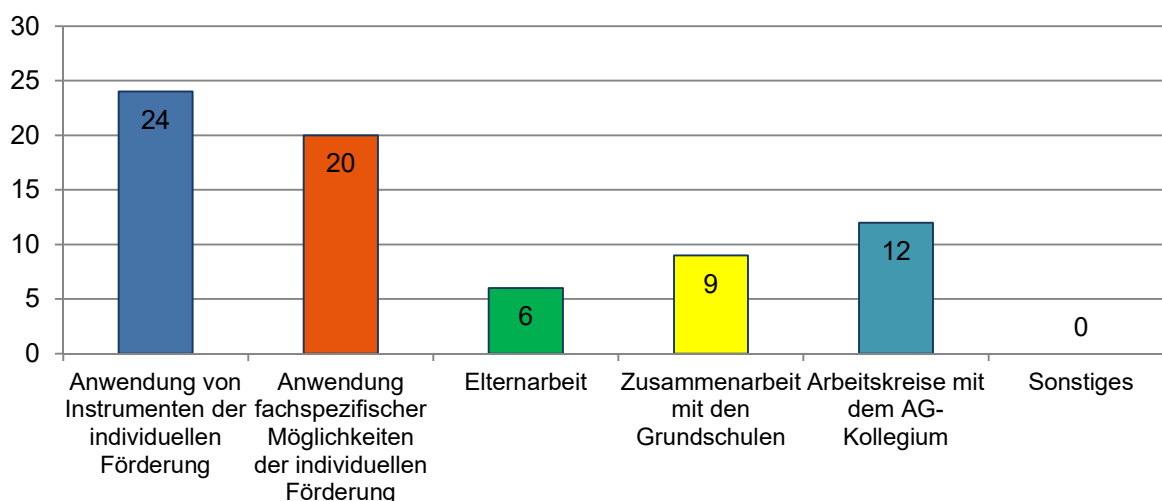


Abbildung 86: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Anwendung von Instrumenten der individuellen Förderung“ auf die Frage „Welche Fortbildungsbereiche würden Sie dabei unterstützen, die Kinder individuell zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30; Mehrfachnennungen waren möglich)

Bedarf fachspezifischer Möglichkeiten der individuellen Förderung bildet sich mit 67 Prozent etwas niedriger ab, ist jedoch deutlich über der 50-Prozent-Marke. Bemerkenswert ist außerdem, dass sich 30 Prozent der Begabungsfördernden eine Zusammenarbeit mit den Grundschulen sowie dass sich 40 Prozent einen Arbeitskreis mit dem AG-Kollegium wünschen. Demzufolge haben die Begabungsfördernden ein großes Bedürfnis an Austausch und Gespräch.

Diese Ergebnisse bedurften einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview, beispielsweise für Fragestellungen wie: Welche Erwartungen haben die Befragten an ein Fortbildungsangebot und welche Wünsche verbinden sie damit? Wo sehen sie für sich einen Fortbildungsschwerpunkt? In welchem Rahmen sollten Fortbildungen angeboten werden?

6.2.14.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis darüber zu erhalten, inwieweit die Befragten einen Fortbildungsbedarf für sich selbst sehen, wird der folgenden Fragestellung nachgegangen:

Die Befragung hat ergeben, dass sich ein Großteil der AG-Leitenden ein Fortbildungsangebot hinsichtlich der Planung und Gestaltung von Unterricht für hochbegabte Kinder wünscht. In welchen Bereichen halten Sie die Fortbildungsangebote für erforderlich?

Die Frage zielt darauf ab, zu erfahren, welche Fortbildungswünsche die Begabungsfördernden haben, welche Erwartungen sie damit verknüpfen und wie sie in diesem Zusammenhang ihre Handlungskompetenz optimieren wollen. Wie in Abbildung 87 zu sehen ist, wird das Thema vonseiten der Interviewteilnehmenden mit insgesamt 42 Äußerungen mit sehr hoher Priorität behandelt.

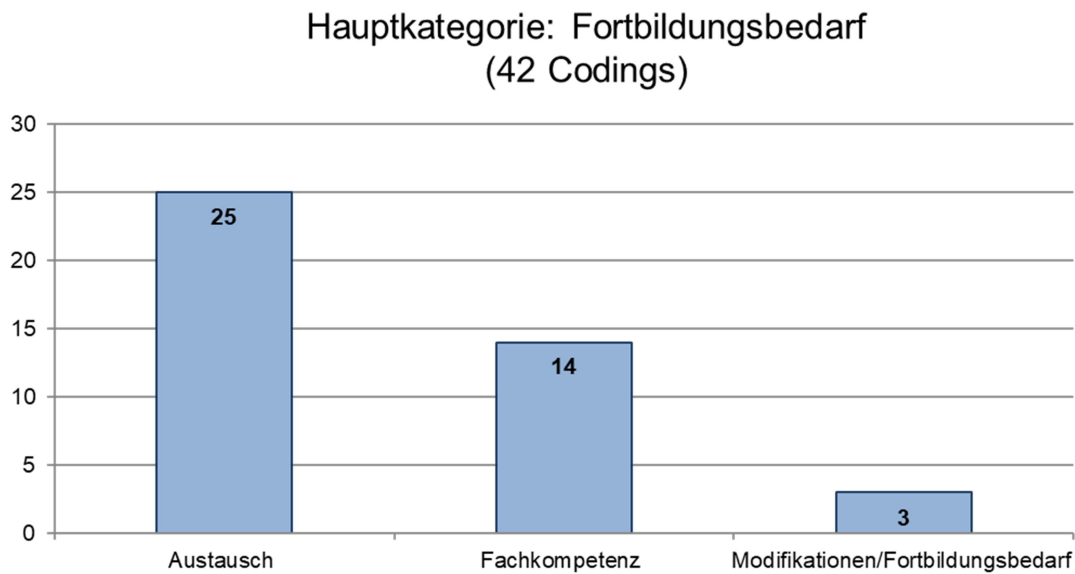


Abbildung 87: Selbsteingeschätzter Fortbildungsbedarf der Begabungsfördernden (eigene Darstellung; n = 27/9)

Mit diesen 42 Äußerungen stellen die Befragten differente Fortbildungsbedarfe dar, die in drei Subkategorien¹¹⁹ systematisiert wurden, welche nun nacheinander beleuchtet werden.

Kategorie 1: Austausch (25 Codings)

Dieser Kategorie gehören alle Äußerungen der Begabungsfördernden an, die dem Bedarf zuzuordnen sind, sich untereinander in unterschiedlichen Foren, Gesprächskreisen und Treffen auszutauschen. Beispielsweise fallen hierunter die beiden Äußerungen: „Und Fortbildungen sind ja oft einfach eine Austauschmöglichkeit, wo man Input bekommt, und der Input ist oft nicht so wichtig, wie das, was dann passiert, indem ich mitbekomme, wie gehen andere heran“ (FF1.15/7A). „Man müsste also einfach wieder mehr Treffen haben“ (FF1.15/7B).

Von insgesamt 42 Äußerungen zum Fortbildungsbedarf beschäftigen sich 25 mit dem Austausch von Informationen und Erfahrungen im Rahmen von Fortbildungen, Zusammenkünften, Treffen und Veranstaltungen (Abbildung 87). Im Vordergrund steht dabei der *Erfahrungsaustausch unter den Begabungsfördernden*: „Wie du auch gesagt hast: zum Austausch, (...) die Erfahrung von anderen. Aber dafür müsste man vielleicht nicht unbedingt auf eine Fortbildung, da würde auch wieder so ein Treffen wahrscheinlich unter den Kollegen, den Kolleginnen [genügen, N.K.]“ (FF1.15/3C). Weiterhin besteht der *Wunsch, sich mit erwachsenen Hochbegabten auszutauschen*:

¹¹⁹ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien. Modifikationen werden hintangestellt.

„Also mich würde zum Beispiel sehr interessieren mit erwachsenen Hochbegabten, sozusagen, da mehr zu erfahren, im Austausch zu sein, was die so auch im Rückblick beschreiben oder auch jetzt wie ihr Leben weiter gegangen ist, wie sich diese Problematiken, die da manchmal entstehen oder die sie als Kinder, denen sie als Kindern begegnet sind, wie sich das jetzt so im Erwachsenenalter oder im Beruf oder so äußert auch“ (FF1.15/7C).

Darüber hinaus bildet sich der Bedarf an *Anregungen, Tipps und Hinweisen* in diesen Äußerungen ab, zum Beispiel „dass man Hinweise bekommt, worauf man persönlich Wert legen sollte, worauf man Acht geben sollte, so Hinweise, so, das muss auf jeden Fall durchgeführt werden, darauf sollte man Acht nehmen“ (FF1.15/9C). Auch *Hospitationen bei erfahrenen Fördernden* werden dem Fortbildungsbereich zugeordnet:

„Also ich fände es so, auch für die Planung und Durchführung oder auch so: Ein gemeinsamer Austausch, wie man AGs gestalten kann, fände ich sehr hilfreich. Auch, ich hatte es ja auch vorher schon einmal gesagt, dass mich das auch interessieren würde, in eine AG reinzugehen, wo ein sehr erfahrener AG-Leiter, eine sehr erfahrene AG-Leiterin drin sitzt, also von dem her wäre ich da stark dafür“ (FF1.15/9A).

Geäußert wird auch der Wunsch nach einem *Vortrag außerordentlicher Referent*innen oder auch nach authentischer Berichterstattung erwachsener Hochbegabter* (siehe oben): „Aber es wäre auch schön, wenn man hier mal vielleicht Fachleute einladen könnte oder, meinetwegen, jemand, der als Kind schon hochbegabt war und dann mal als Erwachsener seine damalige Sicht so schildert. Ja. Damit wir einfach noch ein bisschen mehr erfahren über unsere Kinder“ (FF1.15/7B). Angeregt wird zudem, eine *spezielle Einführungsveranstaltung* für neu hinzukommende Begabungsfördernde durchzuführen: Es wird „zu Beginn so eine Einführungsveranstaltung gewünscht, wie man auch die Eltern informiert, wie man sie zusammenruft, also alles auch so was außen herum passiert“ (FF1.15/6A). Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit dem Fortbildungsbedarf auch die *Kooperation mit Instituten oder Hochschulen* als Bereicherung gesehen: „Aber ich hätte einen anderen Schwerpunkt, also jetzt komme ich nochmal auf den Anfang zurück, also wenn man irgendwie noch Kontakte zu anderen Wissenschaftlern, zu Hochschulen herstellen könnte, wo die Kinder dann dran teilnehmen, ja, da sehe ich noch eine Chance, was zu machen“ (FF1.15/1A).

Kategorie 2: Fachkompetenz (14 Codings)

14 der 42 Statements befassen sich mit Fortbildungsthemen im Zusammenhang mit einer speziellen Fachkompetenz (Abbildung 87). Beispielsweise äußern Begabungsfördernde den Wunsch nach einer *Fortbildung ihrer eigenen fachlichen Domäne*:

„Also ich würde mich schon darüber freuen, wenn ich mich speziell in meinen Fachgebieten fortbilden könnte und selber viele neue Impulse bekomme, weil ich meine Fortbildungen immer selbst bezahle und sehr, sehr viel Geld auch darin hinein stecke. Und da eine finanzielle Unterstützung würde mir schon sehr gut gefallen, also dass man auch sich auf seinem, weil man ja eben sehr eingebunden ist, beruflich, in seinem Fachbereich weiterbilden kann und das natürlich auch gleich wieder als kreativen Impuls in die Kurse mitnehmen kann“ (FF1.15/8B).

Des Weiteren wird der Fortbildungsbedarf zu aktuellen *Themen der Hochbegabung in Wissenschaft und Forschung* formuliert: „Also inhaltlich eher weniger, eher des Thema Hochbegabung allgemein. Und Entwicklungsstand und Forschungsstand und also jetzt weniger auf den eigentlichen Unterricht bezogen, das ist relativ klar in mir so, was ich tun will. Aber mehr zu wissen über die Kinder“ (FF1.15/8A). Darüber hinaus erhofft man sich in Fortbildungsveranstaltungen Informationen und Anregungen über *das Lernen und Denken hochbegabter Kinder* zu erhalten:

„Also da ich ja auch aus dem kreativen Bereich komme, fände ich es für mich manchmal spannend, so was wie „Lernen Lernen“ oder Denken, da noch mehr Anregung zu bekommen, um praktisch diese Entdeckungsreisen vielleicht noch mit mehr Instrumentarium ausstatten zu können und nicht nur fachspezifischem, so über diesen Grundwissensstand, was es da an Möglichkeiten gibt. Ja. Also wie es in meinem Bereich verschiedene, also performative und was weiß ich, für Methoden gibt, über Grundstrukturen des Lernens dieser Kinder oder des Entdeckens vielleicht noch mehr zu erfahren“ (FF1.15/8C).

Weiterhin wird das Interesse an einer *Fortbildung des medizinisch-psychologischen Bereichs* formuliert: „Also einmal so ein bisschen in den medizinisch-psychologischen Bereich, einfach dass man einen besseren Hintergrund hat, der jetzt praktisch gar nicht so sehr für die Umsetzung nötig ist, aber wäre nicht schlecht, doch da ein bisschen weiter bringt“ (FF1.15/5C). Außerdem werden unspezifisch *Fortbildungsthemen zum Umgang mit hochbegabten Kindern* als auch zur *allgemeinen Hochbegabungspädagogik* angeführt: „Fortbildungsmöglichkeiten, ja, im Allgemeinen im pädagogischen Bereich für hochbegabte Kinder“ (FF1.15/6C). Oder: „Umgang mit den Kindern“ (FF1.15/3C). Zudem wird der Wunsch nach einer *Praxisorientierung von Fortbildungen* betont:

„Ich finde Fortbildungsmaßnahmen nie schlecht, aber ich denke, dass das vor allem auf die Umsetzung der AG zielen sollte, weil ich denke (...), dass es eben weniger angenommen wird, wenn man mehr noch so einen wissenschaftlichen Background bekommt: Um was geht es eigentlich bei Hochbegabung? Könnte ich mir vorstellen, dass da mehr so das Praktische besser angenommen werden würde“ (FF1.15/4B).

Auch hier spiegelt sich die Praxisorientierung: „Oder wie motiviere ich die Kinder, wenn sie mal nicht so Lust haben, dass sie trotzdem irgendwie noch so. Ja genau, einfach verschiedene Methoden, gerade, wie wir jetzt diese Problemlösefähigkeit, wenn sie ja zum Profil gehört, explizit auch fördern kann, dass man da Anregungen bekommt“ (FF1.15/9C; 9A).

Kategorie 3: Modifikationen/Fortbildungsbedarf (3 Codings)

Von insgesamt 42 Äußerungen zum Fortbildungsbedarf der Begabungsförderer sind drei modifiziert zu betrachten (Abbildung 87). Angeregt wird die *Erstellung eines Ideenpools*: „Auch dass man so einen Ideenpool [zusammenstellt; N.K.], einen Ideenaustausch, genau“ (FF1.15/9A; 9B). Dieser Äußerung schließt sich der Vorschlag an, *ein Handbuch zu erstellen*: „Ja, ich meine, das machen Sie ja im Endeffekt jetzt: fragen, was für Situationen sind bei den AG-Leitern aufgetreten. Dass man daraus vielleicht mal so eine Zusammen-

stellung macht und dann mal so eine Handreichung, wie man damit für den Fall der Fälle umgehen könnte“ (FF1.15/2C). Darüber hinaus wird die *Zusammenarbeit und Kooperation mit den Grundschulen* angesprochen:

„(...) also dass man vielleicht auch speziell zu Fortbildungen... Welche Bereiche übernehme ich von der Kinderakademie, von der AG, wenn ich eben dann Hochbegabte in der Klasse habe? In der Schule, dass man dann eben gemeinsam im Rahmen von einer Fortbildung, eben da eine engere Vernetzung irgendwie da ist, finde ich, wo eben jetzt wir als AG-Leiter profitieren, sondern eben auch vor allem eben dann die Hochbegabten in der Schule dann auch“ (FF1.15/9B).

6.2.14.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Begabungsfördernde sind in sehr verschiedenen Berufsfeldern tätig, beispielsweise an Grundschulen oder in IT-Unternehmen, und bringen neben ihrer Expertise der eigenen Domäne unterschiedliche Wissenspotenziale in den Handlungskompetenzbereichen mit. Allen gemeinsam ist das Konzeptionieren, Organisieren und Moderieren von Bildungsprozessen in der außerschulischen Hochbegabtenförderung von Grundschulkindern (Schreiber, Solzbacher & Welzien 2015, S. 199). Die Ausprägung der einzelnen Handlungskompetenzen der Begabungsfördernden ist mehr oder weniger stark und bildet sich in der Selbsteinschätzung ihres Fortbildungsbedarfs ab.

Ein sehr hoher Anteil der Äußerungen (25 Codings von 42) thematisiert den Wunsch nach Austauschmöglichkeiten im Rahmen von, auch regelmäßigen, Zusammenkünften, Treffen oder Veranstaltungen wie beispielsweise AG-Abende. Der Austausch untereinander oder mit adäquaten Partner*innen wird von den Begabungsfördernden unter dem Aspekt der Fortbildung eingeordnet. Sie erwarten dabei einen Zuwachs an Informationen, Anregungen, Tipps und Hinweise zur Planung und Gestaltung ihres Förderangebots sowie zum Umgang mit den Kindern. Hierbei steht im Vordergrund der Erfahrungsaustausch, von dem sich die Befragten die Unterstützung ihrer eigenen Fördertätigkeit erhoffen (FF1.15/9C). Daneben wird der Austausch mit erwachsenen Hochbegabten und ihre authentische Berichterstattung als Möglichkeit der Wissensbereicherung und des Lernens über hochbegabte Kinder dargestellt (FF1.15/7B; 7C). Inwiefern diese Informationen jedoch tatsächlich in die Fördertätigkeiten einfließen könnten, lässt sich schwer abschätzen. Es ist anzunehmen, dass die Sensibilisierung der Befragten für die Belange und Bedürfnisse der Kinder eine Unterstützung erfahren würde. „Von Vorbildern lernen“ bieten Hospitationen bei erfahrenen Begabungsfördernden. Den Wunsch zu hospitieren, formulieren Befragte, die über einen möglicherweise geringeren Erfahrungsraum der Hochbegabtenförderung verfügen und die bei der Planung und Gestaltung des Förderangebots Unterstützungsmöglichkeiten suchen (FF1.15/9A). Gleichwohl sind Hospitationen Unterstützungselemente, die unter anderem der Pflege einer Feedbackkultur aller Beteiligten dienen (Hattie 2013). Ein besonderes Anliegen artikulieren AG-Leitungen, die neu in ihre Fördertätigkeit „hineinwachsen“. Sie regen an, mit einer Einführungsveranstaltung ein Forum anzubieten, das offene Fragen und Formalien behandelt, um sich danach ganz der

Förderung widmen zu können (FF1.15/6A). Austausch und Vernetzung wird mit dem Bedarf an Kooperationen mit Hochschulen und Institutionen angesprochen. Der damit verbundene mögliche Wissenszuwachs der Begabungsfördernden und die Erweiterung des Förderangebots für die Kinder werden als erstrebenswert und als Bereicherung dargestellt (FF1.15/1A). Angesprochen werden auch allgemein formulierte Themen wie „Umgang mit dem hochbegabten Kind“ oder „Hochbegabtenpädagogik“, die sich vielen Kompetenzbereichen zuordnen lassen und weiter spezifiziert werden müssen. Außerdem stellen Begabungsfördernde die Praxisorientierung der Fortbildungsangebote in den Mittelpunkt ihrer Erwartung (FF1.15/4B).

Modifikationen zum Fortbildungsbedarf schließen mit drei Äußerungen die Bedarfserhebung ab. Zum einen regen Befragte im Zusammenhang mit den Fortbildungen an, einen Ideenpool einzurichten, der allen Begabungsfördernden zur Verfügung stehen könnte (FF1.15/9A; 9B) – wobei allerdings nicht näher beschrieben wird, mit welchen Inhalten der Pool bedient werden soll. Bestärkt wird diese Anregung mit dem Vorschlag, ein Handbuch mit dem Motto „Was tun im Fall der Fälle?“ zusammenzustellen (FF1.15/2C). Hier ist die Frage zu stellen, wie hilfreich in der individuellen Hochbegabungsförderung eine solche Mustervorlage sein kann. Hilfreich wäre sicherlich, dass die Zusammenarbeit und Kooperation mit den Grundschulen mit dem Fokus auf die inklusive Begabtenförderung dargestellt und erläutert wird. Eine gemeinsame Fortbildung würde die Grundlage für eine Kooperation schaffen und wäre für beide Seiten, sowohl für die außerschulische Förderung als auch für die inklusive Begabungsförderung in den Grundschulen, als befruchtend anzusehen (FF1.15/9B).

6.2.14.4 *Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz*

In einer Selbsteinschätzung stellen die Begabungsfördernden im Leitfadeninterview ihren Fortbildungsbedarf dar. Anlassbedingt und persönlich geprägt ist der Erfahrungsaustausch unter den Begabungsfördernden, der alle Handlungskompetenzbereiche betrifft und sich somit einer Zuordnung entzieht. Hierzu gehören auch die modifizierten Äußerungen wie beispielsweise das Erstellen eines Ideenpools oder eines Handbuchs mit Hinweisen, Tipps und Anregungen. Mit dem gewünschten Austausch, auch in Hospitationen sowie durch Anregungen, Tipps und Hinweise, soll die Planung und Durchführung der Förderangebote ergänzt, erweitert und komplettiert werden. Im Folgenden wird dies nun bezüglich der vier Handlungskompetenzbereiche aufgezeigt.

Persönlichkeitskompetenz

In welchen Bereichen ihrer Persönlichkeitskompetenz sehen die Begabungsfördernden einen Fortbildungsbedarf? – Unter dem Aspekt des Interesses an der Weiterentwicklung des Unterrichtsgegenstandes lässt sich der Fortbildungsbedarf in der eigenen Domäne verorten. Darüber hinaus zeigt sich das Interesse an Fortbildung auch im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes, um das Wissen über das hochbegabte

Kind zu optimieren. Der Austausch mit erwachsenen Hochbegabten ergänzt den Fortbildungsbedarf.

Emotionale Kompetenz

In welchen Bereichen ihrer emotionalen Kompetenz sehen die Begabungsfördernden einen Fortbildungsbedarf? – Der Umgang mit dem hochbegabten Kind wird mehrfach und vor allem als Thema des erwünschten Austauschs genannt. Die Beziehungsgestaltung sowie die Selbstkompetenzförderung sind mit dem „Umgang“ eng verbunden und grundlegende Themen einer diesbezüglichen Fortbildung.

Methodenkompetenz

In welchen Bereichen ihrer Methodenkompetenz sehen die Begabungsfördernden einen Fortbildungsbedarf? – Um das Planen und Gestalten der Lernumgebungen zu optimieren, stellen Begabungsfördernde den Fortbildungsbedarf dar, der Grundstrukturen des Lernens sowie die Erweiterung des Methodenrepertoires umfasst. Gemeinsame Fortbildungen mit Grundschulen werden im Rahmen von Kooperationen angeregt, um Förderelemente sowohl in der inklusiven Begabtenförderung der Grundschulen als auch in der außerschulischen Hochbegabtenförderung optimierend zur Verfügung zu stellen.

Fachkompetenz

In welchen Bereichen ihrer Fachkompetenz sehen die Begabungsfördernden einen Fortbildungsbedarf? – Die Weiterbildung des Expert*innenwissens der eigenen Domäne ist den Befragten ein besonderes Anliegen. Des Weiteren werden folgende Fortbildungsthemen benannt: Fachvorträge über Hochbegabung aus Wissenschaft und Forschung, Einführungsveranstaltungen für neu hinzugekommene Begabungsfördernde sowie Fachvorträge zum Lernen und Denken der hochbegabten Kinder. Zudem wird angeregt, Themen aus dem medizinisch-psychologischen Bereich anzubieten.

6.1.14.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 34 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bezüglich des Fortbildungsbedarfs der Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Bei der individuellen begabungsgerechten Förderung ist die Beziehungs- und Interaktionsqualität für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, insbesondere für die Entwicklung der Selbstkompetenz, bedeutsam. Die Unterstützung bei der Entwicklung ihrer individuellen Begabungen ist für das Kind im Grundschulalter besonders wichtig, um das Selbstbewusstsein und das Grundgefühl „Ich schaff das schon!“ zu entwickeln (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014). Um das Kind kompetent und beziehungs-sensibel be-

Tabelle 34: Fortbildungsbedarf der Begabungsfördernden (eigene Darstellung)

Handlungs- kompeten- zen Fort- bildungs- bedarf	Persönlichkeits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Erfahrungsaus- tausch	Verwerten von Im- pulsen und Anre- gungen in der eige- nen Domäne, um den Unterrichts- gegenstand weiter zu entwickeln	aus den Ge- sprächen mit hochbegabten Erwachsenen den Umgang mit hochbe- gabten Kindern stärken	Anregungen, Tipps und Hin- weise für die Planung und Gestaltung der Förderangebote erhalten	theoretisches Wissen über Hochbegabung aktivieren
Hospitationen bei erfahrenen Begabungsför- dernden	Vorbilder erleben und Anregungen mitnehmen	pädagogisches Gespür im Um- gang mit dem hochbegabten Kind ent- wickeln	verschiedene methodisch- didaktische Elemente ken- nenlernen	Wissen über die Entwicklung der hochbegabten Kinder mit der Praxis verknüp- fen
Fachvorträge	Expert*innenwissen der eigenen Domä- ne erweitern	Entwicklung der hoch- begabten Kinder	Modell des „Lernen Ler- nens“	Themen aus Wissenschaft und Forschung im Bereich der Hochbegabung und im medizi- nisch-psycholo- gischen Bereich
Fortbildungen	Persönlichkeits- entwicklung des hochbegabten Kin- des; Selbstkompetenz- förderung	Beziehungen gestalten	Grundstruktu- ren des Ler- nens; inklusive Be- gabtenförde- rung (Koopera- tion mit Grundschulen)	Einführungs- veranstaltungen für neue Bega- bungsfördernde

gleiten zu können, ist die Professionalität¹²⁰ der Begabungsfördernden die Grundlage des pädagogischen Geschehens.

Der Fortbildungsbedarf der Befragten umfasst verschiedene Handlungsebenen und bildet sich mit einem Schwerpunkt im Modul¹²¹ *Austausch* ab. Mit 25 Äußerungen spiegelt sich hier ein großes Bedürfnis der Begabungsfördernden ab, sich untereinander auszutau-

¹²⁰ Siehe dazu auch Kapitel 2.3.1.

¹²¹ Teil einer Weiterbildung, die aus verschiedenen Kursen besteht, die man kombinieren kann.

schen, Erfahrungen zu artikulieren, Tipps, Hinweise und Anregungen mitzunehmen und sich in diesen Sinne Verhaltenssicherheit bzw. Bestätigung, Rückmeldung und Feedback zu holen. Erwähnenswert ist hier zudem die Anregung, erwachsene Hochbegabte zum Gespräch und Austausch einzuladen, um so ein besseres Verständnis und ein erweitertes Wissen über die Kinder zu erhalten. Impliziert ist das von- und miteinander Lernen und die mit dem Austausch verbundene Möglichkeit, über ein Regulativ bzw. über ein Korrektiv zu verfügen. Berührt werden dabei alle Handlungskompetenzbereiche der Begabungsförderung.

Des Weiteren wird das Modul der *Hospitationen bei erfahrenen AG-Leitenden* in den Blickpunkt gerückt. Im Rahmen von Hospitationen Einblicke in das Fördergeschehen zu erhalten, die Gestaltung der Lernumgebung zu erleben, unterschiedliche Methoden kennenzulernen, den Umgang mit dem Kind zu beobachten, theoretisches Wissen mit der Praxis zu verbinden und Tipps und Anregungen mitzunehmen, ist Begabungsfördernden ein großes Anliegen.

Fachvorträge, auch von außerordentlichen Referent*innen und Fachleuten, sollen in allen Kompetenzbereichen das Wissen und Handeln der Befragten optimieren. Explizit genannt werden Fort- und Weiterbildungen in der eigenen Domäne, um neue Impulse und Anregungen in das Fördergeschehen einbringen zu können. Darüber hinaus finden beispielsweise das methodisch-didaktische Modell „Lernen lernen“ Interesse oder Fachvorträge mit Themen des medizinisch-psychologischen Bereichs als Hintergrundwissen.

Fortbildungen mit Themen der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, der Beziehungsgestaltung und Selbstkompetenzförderung sowie der Darstellung der Grundstrukturen des Lernens werden gewünscht. Innovative Fortbildungen werden hinsichtlich einer kooperativen, gemeinsamen Veranstaltung mit außerschulischen Begabungsfördernden und Grundschullehrkräften angeregt, um gemeinsame Bausteine der Begabtenförderung auszutauschen und zu entwickeln. Darüber hinaus wird der Wunsch dargestellt, eine Einführungsveranstaltung für neu hinzugekommene Fördernde anzubieten, um dort für anfallende Fragen und Formalien zur Verfügung zu stehen.

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass die Begabungsfördernden in allen Kompetenzbereichen Fortbildungen als optimierend einschätzen und dass Möglichkeiten des Austauschs untereinander für sie einen großen Raum einnehmen und herausragend im Vordergrund stehen.

6.3 Forschungsfrage 2: Verständnis und Haltung von und zur Hochbegabung

Die zweite Forschungsfrage (FF2) beschäftigt sich mit dem Verständnis und der Haltung zur Hochbegabung der Kinder. Sie fokussiert auf verknüpfende und potenzialbezogene Aspekte der Hochbegabung sowie auf die Motivation der Begabungsfördernden, hoch-

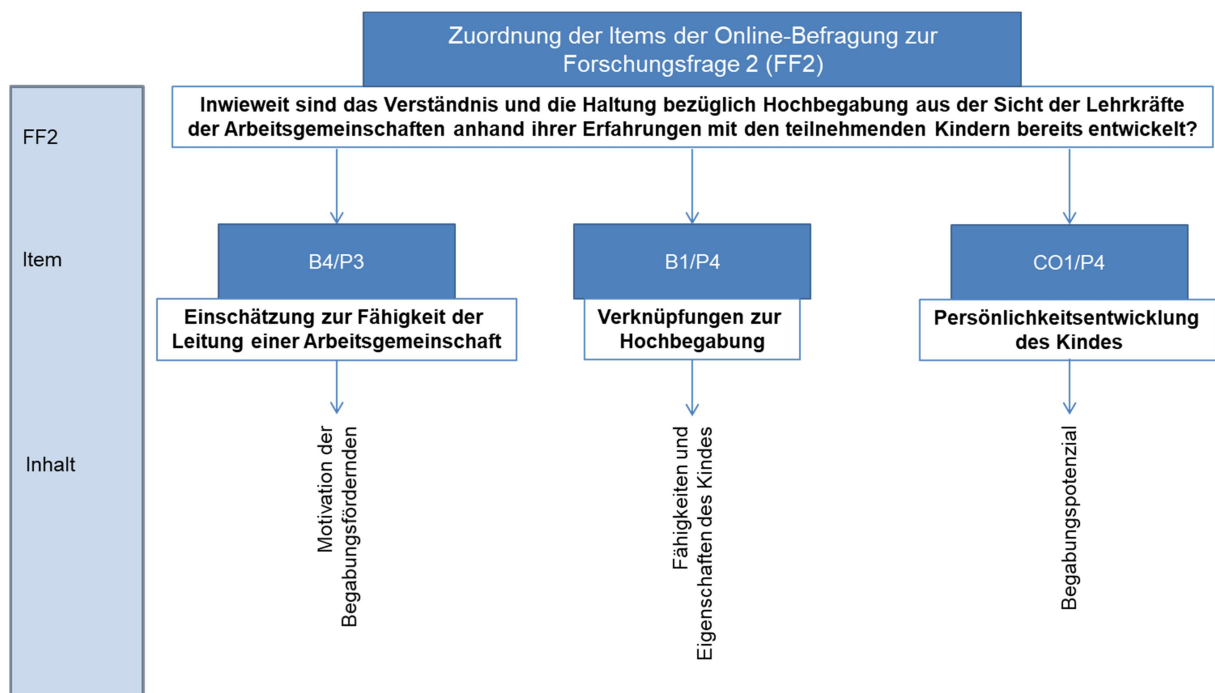


Abbildung 88: Items der Online-Befragung zur Forschungsfrage 2 (FF2) (eigene Darstellung)

begabte Kinder zu fördern. Konkret lautet die forschungsleitende Frage: *Inwieweit sind das Verständnis und die Haltung bezüglich Hochbegabung aus der Sicht der Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften anhand ihrer Erfahrungen mit den teilnehmenden Kindern bereits entwickelt?*

6.3.1 Befunde der Online-Befragung zur Forschungsfrage 2

Die statistisch-deskriptive Auswertung der Online-Befragung hatte zum Ziel, die gut ausgeprägten und weniger gut ausgeprägten Handlungskompetenzen der Begabungsfördernden zu erfassen. Welche der einzelnen Items zur Beantwortung dieser Forschungsfrage beitragen, ist in der Abbildung 88 veranschaulicht.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht zunächst die Motivation der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern. Um dies zu ergründen, wurde in der Online-Befragung ($n = 30$) die Frage gestellt: „*Was motiviert Sie, hochbegabte Kinder zu fördern?*“, (B4P3) wobei die Befragten sich zu drei Antwortvorgaben positionieren sollten:

1. „*Ich bin motiviert, weil ich die Arbeit mit ihnen als Herausforderung empfinde.*“
2. „*Ich bin motiviert, weil ich viel Fachwissen aus meiner Domäne weitergeben kann.*“
3. „*Ich bin motiviert, weil mich das Thema Hochbegabung interessiert.*“

Bei der ersten Antwortvorgabe, der Herausforderung als Motivation der Begabungsfördernden, zeigen die Befunde das in Abbildung 89 gezeigte Bild. Was die zweite Antwort, die Weitergabe des Fachwissens als Motivation der Begabungsfördernden angeht, ergab die Befragung das in Abbildung 90 Dargestellte. Und zur Motivation durch das Interesse am Thema Hochbegabung äußerten sich die Befragten wie in Abbildung 91 aufgeführt.

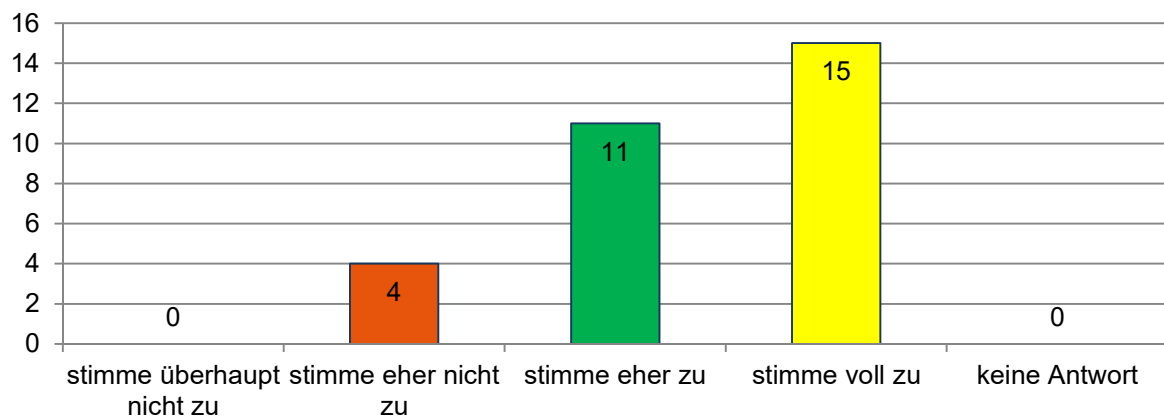


Abbildung 89: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin motiviert, weil ich die Arbeit mit ihnen als Herausforderung empfinde.“ auf die Frage „Was motiviert Sie, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

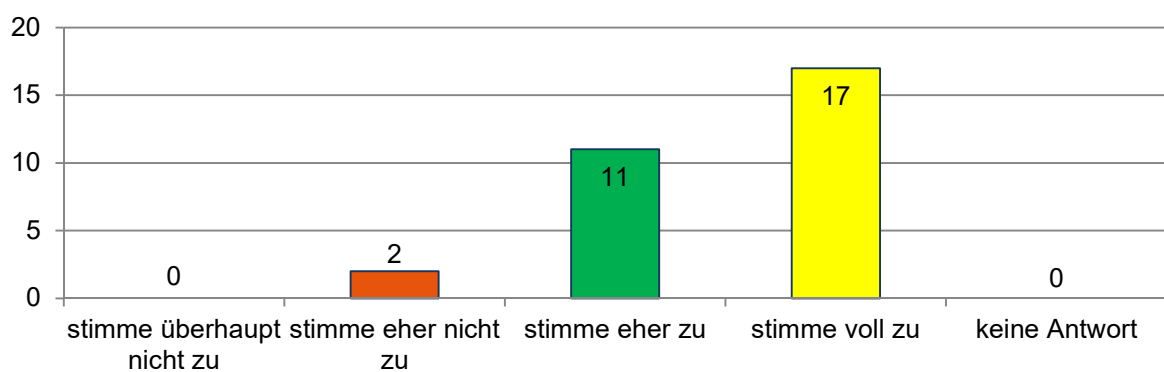


Abbildung 90: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin motiviert, weil ich viel Fachwissen aus meiner Domäne weitergeben kann.“ auf die Frage „Was motiviert Sie, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

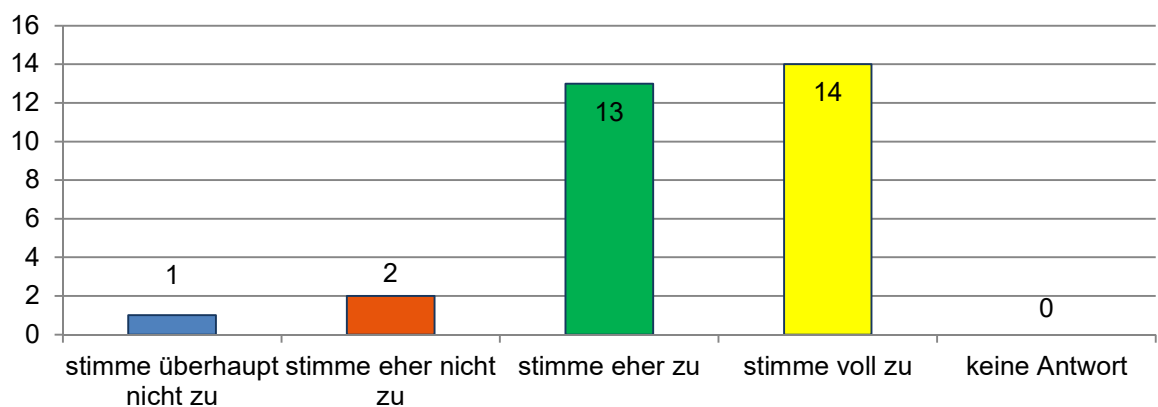


Abbildung 91: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin motiviert, weil ich mich das Thema Hochbegabung interessiert.“ auf die Frage „Was motiviert Sie, hochbegabte Kinder zu fördern?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

Die Ergebnisse zeigen, dass 50 Prozent der Begabungsfördernden einen Motivationsfaktor, hochbegabte Kinder zu fördern, in *Herausforderungen* sehen, die ihnen die Förderung bietet. Mehr als ein Drittel (ca. 37 %) der Befragten motiviert dieser Faktor gelegentlich und 13 Prozent selten.

Darüber hinaus stellt sich die Motivation der Befragten, hochbegabte Kinder zu fördern, auch in der *Weitergabe ihres Fachwissens* in unterschiedlicher Ausprägung dar. Über die Hälfte der Fördernden (ca. 57 %) geben an, dass die Weitergabe und die Vermittlung des Fachwissens ihrer Domäne als Motivationsfaktor bedeutsam sind. Bei mehr als einem Drittel (37 %) der Begabungsfördernden ist die Motivation, ihr Fachwissen weiterzugeben, hingegen mäßig ausgeprägt. Und für ca. sieben Prozent der Befragten ist die Weitergabe ihres Fachwissens weniger bedeutsam und steht als Motivationsfaktor nicht im Vordergrund.

Des Weiteren kann ein Motivationsfaktor, hochbegabte Kinder zu fördern, das *Interesse am Thema Hochbegabung* sein. Dieser Faktor ist bei etwas weniger als der Hälfte der Befragten (47 Prozent) stark und bei etwa 44 Prozent mäßig ausgeprägt. Zudem ist davon auszugehen, dass bei zehn Prozent der Begabungsfördernden das Interesse am Thema Hochbegabung als Motivationsfaktor gering ausgeprägt ist.

Diese Ergebnisse bedurften einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview. Beispielsweise waren nun Fragestellungen relevant wie: Welche Herausforderungen motivieren die Begabungsfördernden und welchen Bezug haben diese auf ihre Handlungskompetenz? Warum motiviert die Vermittlung von Fachwissen aus ihrer Domäne die Fördernden? Inwieweit beeinflusst das Interesse am Thema Hochbegabung das Verständnis für Hochbegabte und was bedeutet dies für die professionelle Haltung der Begabungsfördernden?

6.3.2 Die Forschungsfrage 2 im Leitfadeninterview

Um den durch die Online-Erhebung aufgeworfenen Fragestellungen nachgehen zu können, dienten die Leitfadeninterviews der Erfassung des Verständnisses von und der Haltung der Begabungsfördernden zur Hochbegabung. Wie in Abbildung 92 zu sehen ist, wurde der Forschungsfrage 2 in der qualitativen Untersuchung sehr detailliert mit mehreren Einzelfragen nachgegangen.

Im Folgenden wird nacheinander auf diese einzelnen Forschungsfragen eingegangen.

- Die FF2.4 zu motivationalen Orientierungen wird im Kapitel 6.3.3 behandelt.
- Die FF2.9 zu der Wahrnehmung von Hochbegabung wird im Kapitel 6.3.4 behandelt.
- Die FF2.10 zu dem Verständnis von Hochbegabung wird im Kapitel 6.3.5 behandelt.

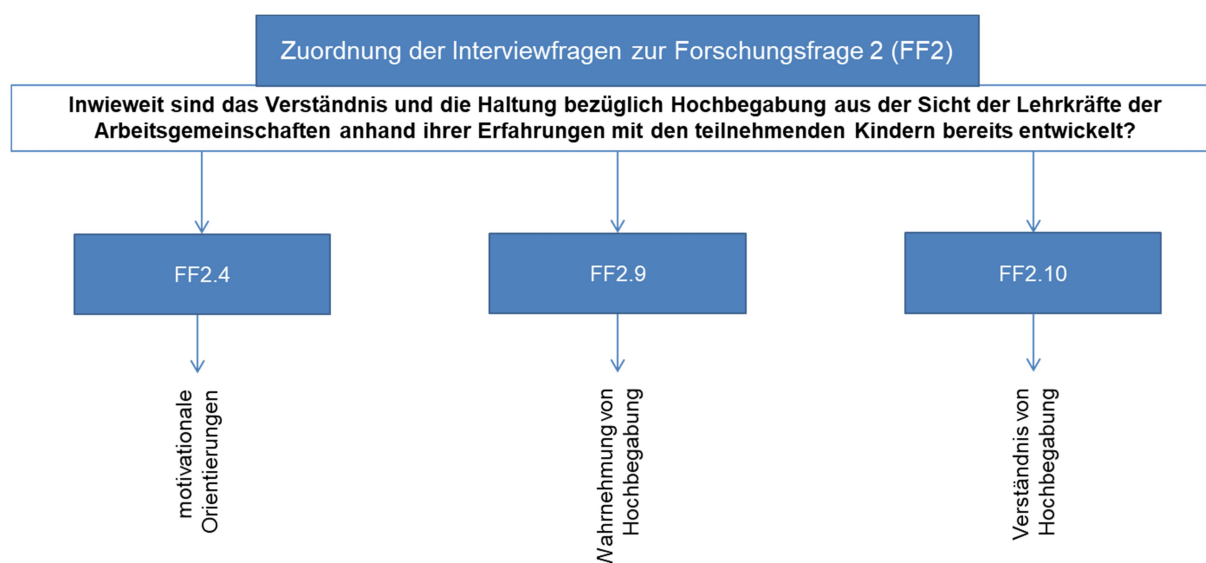


Abbildung 92: Darstellung der Forschungsfrage 2 (eigene Darstellung)

6.3.3 Forschungsfrage 2.4: motivationale Orientierungen

6.3.3.1 Befunde des Leitfadeninterviews

Um genauere Kenntnis darüber zu erhalten, was die Begabungsfördernden motiviert, hochbegabte Kinder zu fördern, also um zu erfahren, inwieweit die Befragten motivationale Orientierungen, hochbegabte Kinder zu fördern, darstellen, wird nachfolgende Fragestellung untersucht. Letztlich soll hieraus dann geschlussfolgert werden, welchen Einfluss diese Faktoren auf ihre professionelle Haltung, ihr Verständnis von Hochbegabung und somit auf ihre Handlungskompetenz haben. Die Interviewfrage lautete:

Die Befragung hat ergeben, dass bei den AG-Leitenden der Motivationsfaktor, hochbegabte Kinder zu fördern, sehr hoch ist. Was macht Ihnen besondere Freude und Spaß bei der Arbeit mit hochbegabten Kindern?

Mit insgesamt 38 Äußerungen wird das Thema vonseiten der Interviewteilnehmenden mit sehr hoher Priorität behandelt (s. Abb. 93).

Wie aus der Abbildung hervorgeht, haben die neun Interviewgruppen sich in unterschiedlicher Gewichtung zum Bereich „motivationale Orientierungen“ geäußert. Die Befragten stellen in 38 Äußerungen differente Bereiche dar. Die Äußerungen wurden in vier Subkategorien¹²² systematisiert, auf die nun nacheinander eingegangen wird.

¹²² Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien.

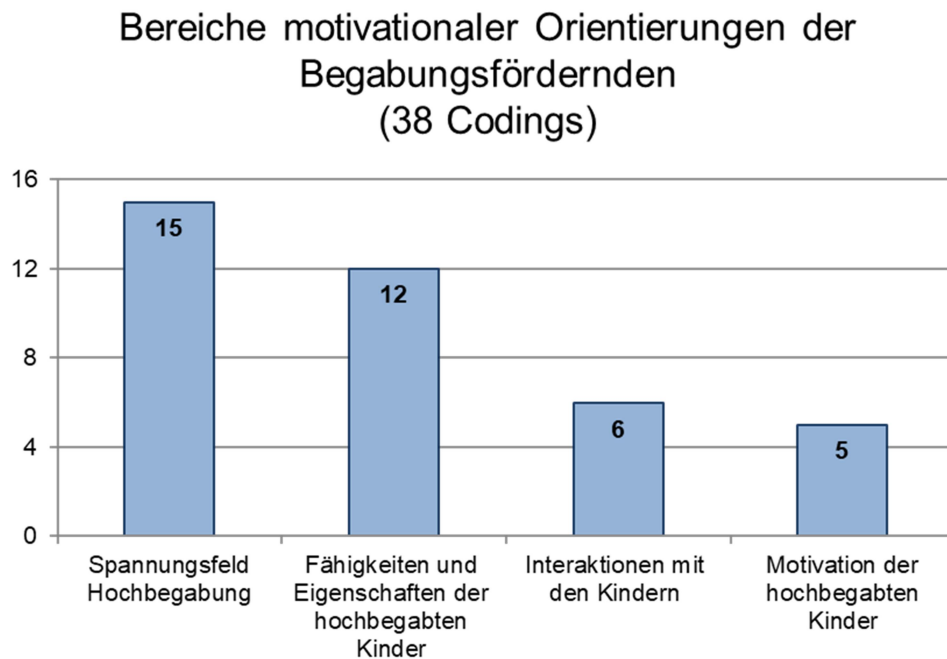


Abbildung 93: Bereiche motivationaler Orientierungen der Begabungsfördernden (eigene Darstellung)

Kategorie 1: Spannungsfeld Hochbegabung (15 Codings)

Untersucht werden in dieser Kategorie alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die der Motivation zuzuordnen sind, hochbegabte Kinder zu fördern, beispielsweise: „Dass es so viel Spaß macht, dass man selber was dabei lernt. Dass man eigentlich profitiert von der Kreativität und von der Klugheit der Kinder. Und dass ich jedes Mal erstaunt bin, dass bei eigentlich der gleichen Aufgabenstellung bei mir jedes Mal etwas ganz anderes dabei herauskommt. Das finde ich fantastisch“ (FF2.4/B). Oder auch: „Das stimmt schon, was du sagst, das sind pffiffige Kinder, die fordern uns natürlich auch heraus und bringen uns auch dazu, mal über was nachzudenken und zu beleuchten. Also es ist auch für uns eine anregende Geschichte, ja“ (FF2.4/7C).

Von insgesamt 38 Äußerungen zu Motivationsfaktoren der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern, beschäftigen sich 15 mit dem Spannungsfeld Hochbegabung. Neben einer Vielfalt von Emotionen werden *Herausforderungen* als motivierend dargestellt:

„Also Menschen, die eben ähnlich ticken wie sie, und diese Freunde mitzuerleben und diesen Austausch und dass eben auch hier und da mal fünf Minuten Pause, wo sie auch mal frei über ihren Alltag reden können. Das finde ich schon spannend. Was da so für Freundschaften erwachsen oder das Akzeptieren auch erst mal, dass man nicht so dieses Alleinstellungsmerkmal in der Gruppe hat, sondern dass da viele so sind, die so ticken. Das finde ich schon auch erstens eine Herausforderung, aber [es ist, N.K.] zweitens auch ein sehr beglückendes Moment in der Arbeit mit diesen Kindern“ (FF2.4/7C).

„Ja und dieses Interesse und das Nachfragen und dieses Neugierigsein auf die Dinge und die Welt und dann aber auch die Kombinationsfähigkeit, und dann verknüpfen sie wieder Erfah-

rungen, die sie schon kennen und berichten aus ihrem großen Erfahrungsschatz teilweise, muss man wirklich sagen. Und das bleibt spannend und stellt einen auch teilweise vor Herausforderungen, weil manchmal ist es auch so, dass Dinge auch kommen und auch Nachfragen, da muss ich auch sagen: ‚Alles weiß ich dann auch nicht.‘, und das finde ich aber auch spannend (...). Ja, und das ist schön und bleibt für uns auch spannend“ (FF2.4/6B).

„Dass ich immer wieder überrascht werde und auch herausgefordert werde. Das macht mir am meisten Spaß, dass es da halt Ergebnisse oder Entwicklungen oder Aussagen gibt, mit denen ich niemals gerechnet hätte. Und dass mich [das; N.K.] eigentlich auch selber fordert, also dass ich auch daran interessiert bin, immer neue Impulse zu finden, und ja, das macht mir am meisten Spaß“ (FF2.4/8C).

Die Chance, *Erfahrungspotenzial* zu gewinnen, motiviert vor allem Studierende¹²³, eine Fördermaßnahme anzubieten: „Und ich habe das dann tatsächlich als Chance gesehen, für mein späteres Profi – hoffentlich – professionelles Handeln als Grundschullehrerin, da einfach Erfahrungen mitzunehmen“ (FF2.4/4B). Oder auch: „Das war schon eine hohe Motivation, vor allem auch zu verstehen, wie unterschiedlich die sind und wie man mit denen umgehen kann und halt auch zu merken, dass die wahrscheinlich oft im Unterricht untergehen. Und das hat mich auch so motiviert, da trotzdem dran zu bleiben, auch mit diesem einen schwierigen Kind“ (FF2.4/4B). Des Weiteren werden beispielsweise Kontakte über das Förderangebot hinaus und das Kind an sich als erlebte, motivierende *Bereicherungen* dargestellt: „Also dieser Kontakt ist auch das, der da reizt, und da sind einfach die Kinder und die Persönlichkeiten, die man da hat, die das Ganze bereichern“ (FF2.4/1A). Und: „(...) dass eben ganz oft ganz originelle Lösungen kommen, auf die man selber auch nicht gekommen wäre. Das ist dann für einen selber wieder ein Erlebnis“ (FF2.4/5C). Darüber hinaus sind *Überraschungen* hohe Motivationsfaktoren: „Ja, es ist nicht langweilig und das ist, glaub ich, eine Standardaussage, die man einfach sagen kann: Es ist mit ihnen nie langweilig, weil es doch immer, ja, immer doch Überraschendes kommt, überraschende Impulse“ (FF2.4/8B). Die *Begeisterung und Freude* rund um das Thema zu teilen und gemeinsam zu erleben, trägt viel zur Motivation der Befragten bei:

„Man ist ja auch stolz auf seinen Beruf und die fachliche Ausrichtung, die liebt man ja, wenn man sie dann auch noch teilen kann mit Menschen, diese Freude gemeinsam erleben kann, die Begeisterung, dann ist das schon, ja auch, so eine emotionale Sache einfach, die einem ganz viel gibt“ (FF1.4/8B).

„(...) diese Wissbegierde und dieser Eifer, mit dem doch die meisten Kinder, der Großteil der AG dabei sind, so zu arbeiten und auch (...) diese Ausdauer, auch noch weiter und tiefer gehender was zu entdecken, zu erforschen. Das finde ich, das ist schon, also das macht zum einen natürlich einem selber als Lehrkraft, als AG-Leitung enorme Freude, weil man bekommt ja auch viel zurück. Man gibt einiges und es kommt auch viel zurück“ (FF2.4/9A).

¹²³ Die Studierenden wurden in der Planung und Gestaltung des Förderangebots im Rahmen einer Lehrveranstaltung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unterstützt und begleitet.

Kategorie 2: Fähigkeiten und Eigenschaften der hochbegabten Kinder (12 Codings)

12 Statements der Befragten stellen Motivationsfaktoren dar, die den Fähigkeiten und Eigenschaften der hochbegabten Kinder zuzuordnen sind. Das *Interesse* der Kinder am Thema, auch über das Förderangebot hinaus, ist einer der Motivationsfaktoren der Fördernden: „Dann fingen die Kinder an zu sagen: ‚Hey, ich kenne da auch ein Experiment, kann ich das nächste Woche mal vorstellen?‘, und dann haben die das von sich aus mitgebracht und das war Wahnsinn, echt toll, dass da viel von den Kindern auch einfach kam, ja“ (FF2.4/5B). Motivierend wirkt das „ausgeprägte Interesse für zum Teil schwierige Themen“ (FF2.4/1A). Darüber hinaus wird die *schnelle Auffassungsgabe* als motivierend herausgestellt: „Was ich hier sagen kann, und bei mir fehlt der Vergleich, also ich bin kein Lehrer, ist, dass die halt wirklich unheimlich schnell sind und immer angestrebt, sich selbst Dinge [zu; N.K.] erschließen, wo ich jetzt unterstelle, das ist wahrscheinlich net der Standard so, also. Das finde ich schon toll irgendwie“ (FF2.4/8A). Und: „Ja, das auch, auch die Tatsache, dass es eben reibungsloser läuft, weil man eben weniger erklären muss. Also Kinder mit einer schnelleren Auffassungsgabe sind einfach auch einfacher in dem Sinne, man kommt mit denen schneller weiter“ (FF1.4/5C). Ein weiterer Motivationsfaktor ist für die Fördernden die *Wissbegierde* der Kinder:

„Also gerade diese Wissbegierde und dieser Eifer, mit dem doch (...) der Großteil der AG dabei sind, so zu arbeiten und auch, bis auf ein paar Ausnahmen, diese Ausdauer. Auch noch weiter und tiefer gehender was zu entdecken, zu erforschen. Das finde ich, das ist schon, also das macht zum einen natürlich einem selber als Lehrkraft, als AG-Leitung enorme Freude, weil man bekommt ja auch viel zurück. Man gibt einiges und es kommt auch viel zurück. Und ja, es ist dann halt einfach schön zu sehen, wie motiviert die Kinder dann bei der Sache sind“ (FF2.4/9A).

Das *kritische Hinterfragen* der Kinder beeindruckt und motiviert die Begabungsfördernden zudem: „Und kritisch, sehr kritisch auch, und hinterfragen Dinge auch, das finde ich auch ganz toll“ (FF2.4/2B). Darüber hinaus wird das *individuelle Profil* der Kinder als ein weiterer Motivationsfaktor dargestellt: „Manchmal, und es ist bei denen, ja, dieses Individuelle und jeder ist anders, das ist schon spannend und das macht total Spaß“ (FF2.4/7A). Zudem motiviert die Befragten, dass die Kinder „in die Tiefe“ des Themas eintauchen: „Was auch eine ganz große Rolle spielt, dass sie vielleicht in manchen Dingen oft vielleicht mehr in die Tiefe gehen, wenn es um grad so Wissensvermittlung geht oder, das finde ich auch spannend, ja“ (FF2.4/8B).

Kategorie 3: Interaktionen mit den Kindern (6 Codings)

Sechs Äußerungen der Interviewten befassen sich mit dem Motivationsfaktor „Interaktionen mit den Kindern“. Zuzuordnen sind diesem beispielsweise die *Diskussionen* mit den Kindern oder auch der Kinder untereinander: „Ja, auf was die für Fragen (...) dann auch kommen, ja, und denen dann auf den Grund gehen und wie die sich dann auch untereinander unterhalten und Diskussionen führen und sich dann „streiten“ und dann aber auch

wirklich zu einem Punkt kommen und wir dann dachten: ‚Wow, das hat jetzt echt gefruchtet!‘“ (FF2.4/9A; 9C)¹²⁴. *Gespräche* mit den Kindern sind ein weiterer Motivationsfaktor der Begabungsfördernden: „Ja, ich denke, ich sitze gerne mit den Schülern und erzähle dann. Wir haben uns auch einmal Zeit genommen und ein bisschen... Ich finde es interessant, dass die aus allen Schulen kommen, und dann manchmal diskutieren wir dann ein bisschen in der kleinen Pause, Wie ist das bei dir in der Schule?“ und ich finde diese Diskussionen immer sehr interessant“ (FF2.4/3B). Darüber hinaus führt ein*e Fördernde*r aus: „Ich kann mich mit den Kindern unterhalten, wie mit Erwachsenen. Ne. Das finde ich toll. Das habe ich bei mir an der Schule nicht“ (FF2.4/7B). Eine weitere Motivation ist das *Feedbackverhalten der Kinder* für die Befragten: „Rückmeldungen, die man von diesen Kindern kriegt, sowohl in der AG als auch unter Umständen Jahre danach“ (FF2.4/1A). Dazu auch: „Die Kinder in der Kinderakademie sind einfach, wirklich einfach nochmal speziell, weil zum Beispiel Feedbackrunden, ich habe noch nie so direktes Feedback von den Kindern bekommen“ (FF2.4/1B).

Kategorie 4: Motivation der hochbegabten Kinder (5 Codings)

Mit fünf Äußerungen stellen die Begabungsfördernden die Motivation der hochbegabten Kinder als eigenen Motivationsfaktor für ihre Fördertätigkeit heraus. Dazu gehört beispielsweise die *Begeisterungsfähigkeit* der Kinder: „Das, was mir auch teilweise generell Spaß macht, also, dass die Kinder sich einfach freuen über das Angebot, dass sie mit Engagement dabei sind, dass man halt einfach merkt, da ist viel Interesse, auf das man stößt, und viel Begeisterungsfähigkeit“ (FF2.4/5B). Oder auch: „Also mir macht das auf jeden Fall unglaublich viel Spaß, wenn ich merke, man kann irgendwie Begeisterung für das auslösen, halt irgendwie, weil es mir halt irgendwie auch so gegangen ist als Kind, wenn man dann irgendwie erstmal irgendwie die Magie der Musik entdeckt, in meinem Fall, in meiner AG“ (FF2.4/4A). Ein weiterer Motivationsfaktor ist für die Befragten das *Interesse der Kinder am Förderangebot*:

„Also erst einmal das Interesse, also (...) wenn sie von irgendetwas begeistert sind, dann sind sie sofort dabei und machen selbstständig auch vieles zuhause. Also man kann ihnen Sachen mitgeben, und da merkt man schon einen Unterschied auch zu ja vielleicht nicht so hoch begabten, dass die dann halt von sich aus viel mehr Interesse halt da zeigen bzw. auch zuhause recherchieren und sich informieren. Vor allem, ob das, was man gesagt hat, auch stimmt“ (FF2.4/3C).

Darüber hinaus: „Das hat schon Spaß gemacht, das zu sehen, dass sie so interessiert sind an einem Thema, weil es eben auch mein Thema ist“ (FF2.4/3A).

¹²⁴ Das Förderangebot wurde von zwei Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gehalten.

6.3.3.2 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Es ist davon auszugehen, dass die Motivation der Begabungsfördernden, eine außerschulische Förderung von hochbegabten Kindern durchzuführen, auf die Einstellung, Haltung und auch das Verständnis von und zur Hochbegabung und dem hochbegabten Kind sowie auf ihre Handlungskompetenz einwirkt und sie mitprägt (Kunter et al. 2011). Damit im Zusammenhang stehen die Beziehungsgestaltung und die Förderung der Selbstkompetenzen, die von den Begabungsfördernden wesentlich beeinflusst werden und für die Persönlichkeitsstärkung und das Lernverhalten der Kinder sehr bedeutsam sind (Solzbacher, Lotze & Suaerhering 2014).

Ein Schwerpunkt der motivationalen Orientierung der Begabungsfördernden bildet sich im Bereich „Spannungsfeld Hochbegabung“ ab. In diesem Bereich werden motivierende Herausforderungen genannt, die die Befragten einerseits hinsichtlich des Profils der Kinder und der daraus entstehenden Gruppenkonstellation und andererseits damit auch bezüglich der Arbeit mit den Kindern widerspiegeln. Als befruchtende Herausforderungen könnte das Erfahren der eigenen Grenzen gewertet werden. Fragen nicht sofort beantworten zu können, erfordert von den Begabungsfördernden Lernprozesse, die für sie eher ungewohnt sind. Sich diesbezüglich als Mitlernende zu sehen, erfordert unter anderem ein verändertes Rollenverständnis. Den Äußerungen der Befragten entnehmend, empfinden sie diese Herausforderungen durchaus als spannend, impulsgebend, bereichernd und motivierend.

Ein weiterer Motivationsfaktor ist das Erwerben eines Erfahrungspotenzials für berufliche Tätigkeiten in pädagogischen Bereichen. Lehramtsstudierende sowie Kolleg*innen aus den Schulen sehen in der Fördertätigkeit das Potenzial, Erfahrungen mit hochbegabten Kindern im Grundschulbereich, im Klassenverband zu verwerten. Inwieweit dies gelingt, hängt sicherlich auch davon ab, ob und wie sich eine professionelle Haltung und das Verständnis von Hochbegabung entwickelt haben. Darüber hinaus werden der Kontakt mit dem Kind und seiner Persönlichkeit sowie die persönliche Begegnung, die emotionale Beziehung zu ihm als Bereicherung empfunden. Des Weiteren bezeichnen die Fördernden ungewöhnliche, originelle und auch unerwartete Lösungen von Aufgaben als Erlebnis, die sie in ihrer Förderarbeit motivieren. Neben überraschenden Impulsen steht die Begeisterung und Freude für und in der Fördertätigkeit im Vordergrund der Äußerungen. Gemeinsam mit den Kindern die Begeisterung und die Freude zu empfinden, ein Thema der eigenen Domäne zu teilen und Wissen weitergeben zu können, ist ein hoher Motivationsfaktor für Begabungsfördernde. Das Vorbild, *für ein Thema zu brennen*, ist ein bedeutsames Element der Begabtenförderung und trägt in hohem Maße zur Förderwirksamkeit bei.

Aus den Äußerungen der Begabungsfördernden kann geschlossen werden, dass weitere motivationale Orientierungen den Fähigkeiten und Eigenschaften der hochbegabten Kinder zuzuordnen sind. Das Interesse der Kinder am Thema, auch über das Förderangebot hinaus, sowie die schnelle Auffassungsgabe sind als bedeutsam für die Gestaltung

der Lernumgebungen zu betrachten. Auf der Basis der Interessenleitungen können die Kinder in die Planung und Umsetzung des Förderthemas mit eingebunden werden, eigene Ideen und Impulse platzieren und auch schwierige Themen in die Tiefe gehend bearbeiten. Hinzu kommt die Wissbegierde der Kinder, die ebenso wie das kritische Hinterfragen von den Begabungsfördernden als sehr motivierend beschrieben wird.

Diskussionen, Gespräche und Feedbacks mit und von den Kindern motivieren die Begabungsfördernden hinsichtlich ihres Förderangebots. Sachorientiert ein Thema auszuhandeln, Argumentationsketten aufzubauen und gemeinsam zu einem Ergebnis zu kommen, das zu beobachten, eventuell zu moderieren, wird von den Fördernden als motivierend und spannend dargestellt. Gespräche *wie mit Erwachsenen* spiegeln das Niveau und beeindrucken die Begabungsfördernden.

Insgesamt resultieren daraus unter anderem Spaß und Freude an der Fördertätigkeit, geteilte Begeisterung für ein Thema, Gespräche und Diskussionen, kritisches Hinterfragen, unterstützt durch eine schnelle Auffassungsgabe, das Interesse am Thema, Wissbegierde und Eifer – allesamt Motivationsfaktoren, die eine professionelle Haltung der Begabungsfördernden und das Verständnis von Hochbegabung speisen und die Handlungskompetenz beeinflussen.

6.3.3.3 *Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz*

Unter dem Aspekt der Selbsteinschätzung stellen die Begabungsfördernden im Leitfadenterview ihre Motivation, hochbegabte Kinder zu fördern, dar. Grundsätzlich umfasst das erlangte Erfahrungspotenzial, in unterschiedlicher Gewichtung, alle Handlungskompetenzbereiche und die motivationale Orientierung der Begabungsfördernden bildet sich in den einzelnen Handlungskompetenzbereichen ab. Nachfolgend werden dementsprechend die motivationalen Aspekte den einzelnen Kompetenzbereichen zugeordnet.

Persönlichkeitskompetenz

Welche motivationalen Aspekte der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern, sind dem Bereich ihrer Persönlichkeitskompetenz zuzuordnen? – In den Darstellungen der Begabungsfördernden kommt zum Ausdruck, dass sie sich in ihrem Rollenverständnis als Mitlernende sehen, die nicht immer eine Antwort parat haben. Die Herausforderung wird durchaus positiv gesehen und führt möglicherweise zu einer Veränderung des Rollenverständnisses. Darüber hinaus ist die Beziehungsebene, der Kontakt zwischen Begabungsfördernder*Begabungsförderndem und Kind ein wesentliches Moment, das von den Fördernden sehr geschätzt und als bereichernd dargestellt wird. Die Interaktion der Kinder untereinander und die Diskussionen zwischen den Kindern stellen für die Fördernden Motivationsfaktoren dar. Zudem sehen die Fördernden in der beziehungs-sensiblen Kommunikation mit dem Kind einen weiteren Motivationsfaktor und spiegeln damit eine enge Verknüpfung mit dem Interesse an seiner Persönlichkeitsentwicklung.

Emotionale Kompetenz

Welche motivationalen Aspekte der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern, sind dem Bereich ihrer emotionalen Kompetenz zuzuordnen? – Für die Begabungsfördernden stehen hinsichtlich ihrer Motivation emotionale Aspekte im Vordergrund. Die Begeisterung und das Interesse der Kinder werden von den Fördernden wertschätzend und bestärkend wahrgenommen. Freude und Spaß am gemeinsamen Tun sind für die Fördernden ein hohes Motivationspotenzial. Vertraute Gespräche schaffen Nähe und stärken die Beziehung. Auf der Basis gemeinsamer Freude und Spaß entsteht eine angenehme Arbeitsatmosphäre.

Methodenkompetenz

Welche motivationalen Aspekte der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern, sind dem Bereich ihrer Methodenkompetenz zuzuordnen? – Das Feedbackverhalten der Kinder ist für die Begabungsfördernden von besonderer Qualität und wird von ihnen als Motivationsfaktor dargestellt. Es ist davon auszugehen, dass dadurch die Beziehungsgestaltung bereichert wird und auch die individuelle Förderung des Kindes an Tiefe gewinnt. Sachorientierte Diskussionen werden als Findungsprozesse wahrgenommen und unterstützt. Die schnelle Auffassungsgabe der Kinder, ihre Wissbegierde sowie die umfängliche Bearbeitung von Themenbereichen werden als Motivation aufgefasst und die damit verbundenen Arbeitsprozesse werden gestaltet und angepasst. Darüber hinaus motiviert sie das gemeinsame Forschen und Entdecken, das sie infolge dessen ermöglichen und unterstützen.

Fachkompetenz

Welche motivationalen Aspekte der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern, sind dem Bereich ihrer Fachkompetenz zuzuordnen? – Das Expert*innenwissen der eigenen Domäne weiterzugeben und mit den Kindern zu teilen, ist mit einem hohen Motivationsfaktor besetzt. Die Begabungsfördernden treten hier in eine Vorbildfunktion, die prägend für das hochbegabte Kind sein kann. Für „etwas brennen“, gemeinsam in ein Thema einzutauchen, es zu seinem Thema zu machen, ist eine besondere Erfahrung für alle Beteiligten.

6.3.3.4 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 35 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bezüglich der „motivationalen Orientierungen“ von den Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Die Motivation der Begabungsfördernden, hochbegabte Kinder zu fördern, ist unterschiedlich ausgeprägt und beschreibt differente Handlungsfelder. Der Zusammenhang

Tabelle 35: Motivationale Orientierungen der Begabungsfördernden (eigene Darstellung)

Handlungs- kompe- tenzen	Persönlich- keits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Motiva- tionale Orien- tierungen				
Spannungsfeld Hochbegabung	das Rollenver- ständnis als Mitlernende*r entwickeln	persönliche Kontak- te zum Kind pflegen	Forschen und Entdecken er- möglichen	das Wissen der eigenen Domä- ne weitergeben können
Fähigkeiten und Eigen- schaften der hochbegabten Kinder	beziehungssen- sible Kommuni- kation mit dem Kind führen	Freude und Begeis- terung teilen	Ausdauer be- stärken und schnelle Auffas- sungsgabe be- rücksichtigen	Wissen über Vorbildfunk- tionen er- weitern
Interaktionen	Diskussionen und Streitge- spräche mit den Kindern pflegen	vertraute Gespräche ermöglichen und eine gute Arbeits- atmosphäre schaffen	sachorientierte Diskussionen und Fragestel- lungen unterstüt- zen	Wissen über Gesprächs- techniken und Moderationen erwerben
Motivationen der Kinder	Wissenspoten- zial austauschen	Begeisterungsfähig- keit und Interesse der Kinder am The- ma wahrnehmen und unterstützen	individuelles Lernen ermögli- chen	Wissen über die Entwicklung des Kindes anwenden

mit einer professionellen Haltung und dem Verständnis von Hochbegabung ist nicht auf den ersten Blick erkennbar. Dennoch haben die einzelnen dargestellten Bereiche deutlichen Einfluss auf die Handlungskompetenz und somit auf das Fördergeschehen (Kunter et al. 2011).

Das *Spannungsfeld Hochbegabung* bildet einen Ausschnitt des Fördergeschehens ab, der zum einen das Rollenverständnis der Fördernden beleuchtet und den persönlichen Kontakt zum Kind herausstellt und zum anderen das forschende und entdeckende Lernen sowie das Weitervermitteln des Expert*innenwissens aufzeigt – insgesamt alles Motivationsfaktoren, die die Begabungsfördernden widerspiegeln. Beispielsweise hat die Veränderung der eigenen Rolle Einfluss auf Lernprozesse und die Beziehungsgestaltung. Die Kinder erleben die*den Begabungsfördernde*n auf einer anderen Ebene und auf Augenhöhe, unter anderem als Mitlernende*r (Heller, Reimann & Senfter 2005).

Die Fähigkeiten und Eigenschaften der Kinder, wie beispielsweise Ausdauer, Wissbegierde, Eifer und Begeisterungsfähigkeit, sind starke Motivationsfaktoren für die Bega-

bungsfördernden. Beispielsweise begeistert und imponiert es die Fördernden, an einem Thema dranzubleiben und in die Tiefe dessen einzutauchen, und es beeinflusst ihr pädagogisches Handeln.

Darüber hinaus ist die Kommunikationsfähigkeit der Kinder stark ausgeprägt und wird von den Begabungsfördernden als sehr motivierend dargestellt. Diskussionen, sachorientiert und argumentativ stimmig, werden erstaunlich kompetent geführt. Fragestellungen werden erörtert und kritisches Hinterfragen gepflegt. Aufgrund der motivationalen Orientierung werden die Fördernden dieses Verhalten unterstützen.

Letztendlich ist die Motivation der Kinder, ein Förderangebot zu besuchen, ein weiterer Motivationsfaktor der Begabungsfördernden. Nachgezeichnet werden die Begeisterungsfähigkeit, das Engagement sowie das Interesse der Kinder über das Förderangebot hinaus.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die motivationale Orientierung der Begabungsfördernden Teil ihrer Handlungskompetenz ist und ihr pädagogische Tun, ihr Verständnis und ihre professionelle Haltung zum hochbegabten Kind und zur Hochbegabungsförderung beeinflusst.

6.3.4 Forschungsfrage 2.9: Wahrnehmung von Hochbegabung

In diesem Kapitel steht im Fokus, ob und wie die Begabungsfördernden die Hochbegabung der Kinder wahrnehmen.

6.3.4.1 Befunde der Online-Befragung

Darauf bezogen wurden die Untersuchungsteilnehmenden in der Online-Befragung gefragt: „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der Hochbegabung zu?“ (B1P4¹⁻¹⁴), wobei sie, neben anderen Antwortvorgaben, mit a) „Hochbegabung ist für mich verknüpft mit Interesse“ und b) „Hochbegabung ist für mich verknüpft mit Ausdauer“ antworten konnten.

Die beiden Diagramme in Abbildung 94 und 95 stellen dar, inwiefern die Begabungsfördernden die beiden genannten Aspekte mit der Hochbegabung der Kinder verknüpfen.

Wie aus der Abbildung 94 hervorgeht, verknüpft über die Hälfte (57 %) der 30 Befragten Hochbegabung unter anderem mit interessierten Kindern, wobei ca. 37 Prozent, also über ein Drittel der Fördernden, dem jedoch nicht voll zustimmen kann. Sieben Prozent assoziieren das Interesse des Kindes eher nicht mit Hochbegabung. Versteht man Interesse als kognitive Anteilnahme oder Aufmerksamkeit, so sehen nicht alle Begabungsfördernden eine Verbindung zur Hochbegabung. Es ist klar zu erkennen, dass das Interesse des Kindes von den Befragten unterschiedlich mit Hochbegabung verknüpft und assoziiert wird.

Für zehn Prozent der Begabungsfördernden ist Hochbegabung mit Ausdauer verbunden (Abbildung 95). Ausdauer ist als Eigenschaft zu verstehen, die beim Durchhalten

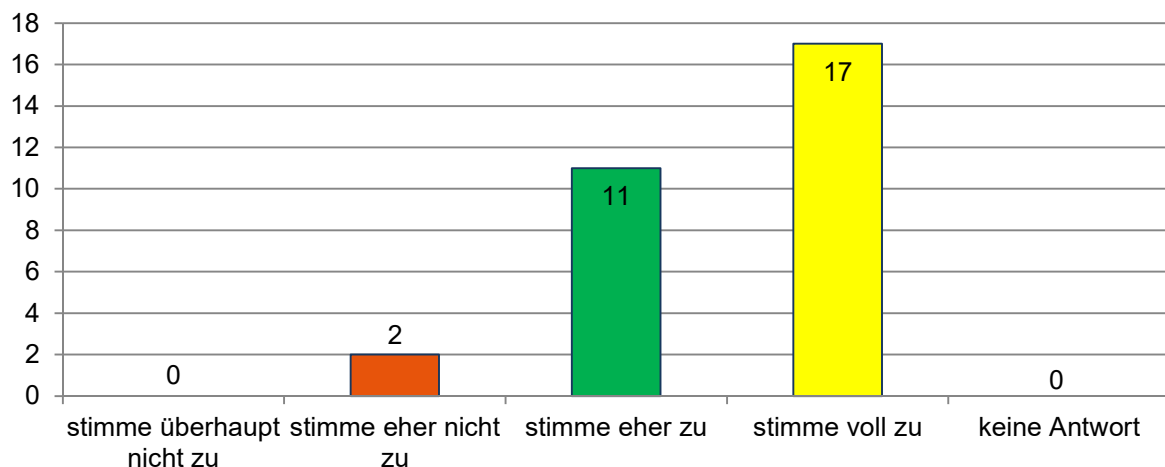


Abbildung 94: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Hochbegabung ist für mich verknüpft mit Interesse.“ auf die Frage „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der Hochbegabung zu?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

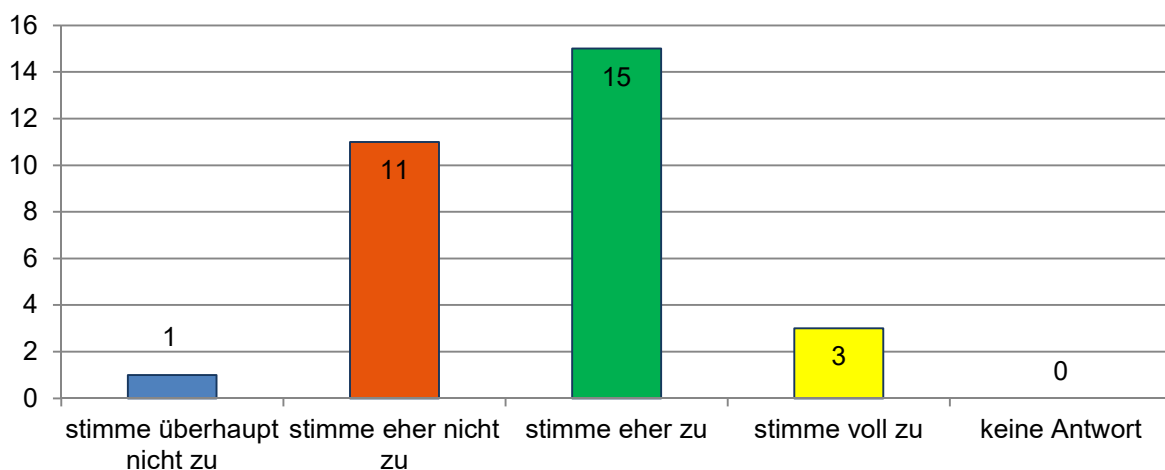


Abbildung 95: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Hochbegabung ist für mich verknüpft mit Ausdauer.“ auf die Frage „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der Hochbegabung zu?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; n = 30)

hilft und zum Weitermachen motiviert. Die Hälfte aller Befragten beobachtet diese Eigenschaft öfter und ordnet sie bedingt der Hochbegabung zu. 37 Prozent aller Fördernden verknüpfen Ausdauer jedoch eher nicht mit Hochbegabung. Auch bei der Verknüpfung von Ausdauer mit Hochbegabung bietet sich also ein differentes Bild.

Diese Ergebnisse bedurften einer näheren Betrachtung im Leitfadeninterview, beispielsweise anhand von Fragestellungen wie: Welche weiteren Eigenschaften und Fähigkeiten der Kinder verknüpfen die Begabungsfördernden mit Hochbegabung? Wie konnectieren sie Hochbegabung mit den Kompetenzen der Kinder? Wie nehmen die Begabungsfördernden das Persönlichkeitsprofil der hochbegabten Kinder wahr?

6.3.4.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis zu erhalten, inwieweit die Befragten die Hochbegabung der Kinder wahrnehmen, wird die folgende Fragestellung untersucht, welche darauf abzielt, zu erfahren, was die Begabungsfördernden mit Hochbegabung verbinden. Letztlich soll daraus geschlossen werden, welchen Einfluss diese Faktoren auf ihre professionelle Haltung, ihr Verständnis von Hochbegabung und somit auf ihre Handlungskompetenz haben. Die Frage lautet:

Die Befragung hat ergeben, dass die überwiegende Mehrheit der AG-Leitenden ihre Förderfähigkeit und ihre Arbeit mit hochbegabten Kindern an der Kinderakademie Mannheim als eine besonders positive Aufgabe erleben. Vielleicht hat das ja mit der Hochbegabung der Kinder zu tun? Wie nehmen Sie denn in Ihrer AG Hochbegabung wahr?

Mit insgesamt 54 Äußerungen wird das Thema vonseiten der Interviewteilnehmenden mit sehr hoher Priorität behandelt (s. Abb. 96).

Die neun Interviewgruppen haben sich in unterschiedlicher Gewichtung zum Bereich „Wahrnehmung der Hochbegabung“ geäußert und stellen in 54 Äußerungen differente Bereiche dar. Die Äußerungen wurden in fünf Subkategorien¹²⁵ systematisiert.

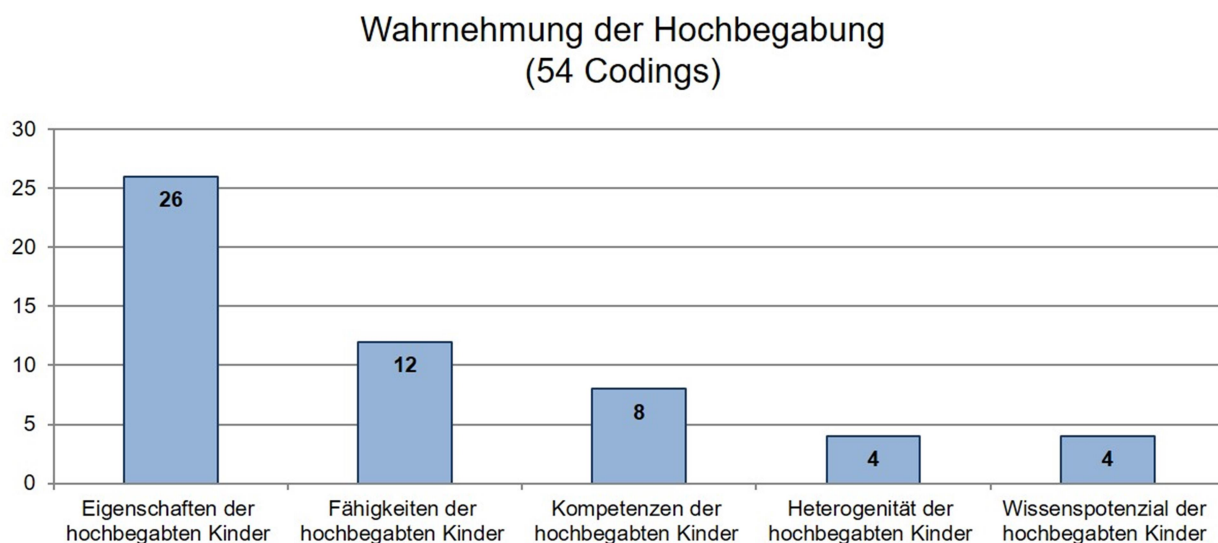


Abbildung 96: Wahrnehmung der Hochbegabung der Kinder (eigene Darstellung; n = 27/9)

Kategorie 1: Eigenschaften der hochbegabten Kinder (26 Codings)

Untersucht werden in dieser Kategorie alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die den Eigenschaften der hochbegabten Kinder zuzuordnen sind, beispielsweise: „Sagen wir mal so, es wird einem dann schon klar, wenn man merkt, dass die Kinder ein ganz besonderes Durchhaltevermögen haben und einfach, ich finde schon, leistungsorientierter sind, zielorientierter sind“ (FF2.9/8B). Oder auch: „[Ich beobachte; N.K.] zum Teil eine sehr

¹²⁵ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien.

[große; N.K.] Konzentrationsspanne bei den Kindern, dass sie sehr lange bei etwas bleiben, sehr intensiv nachfragen“ (FF2.9/2C).

Von den insgesamt 54 Äußerungen der Begabungsfördernden zur Wahrnehmung der Hochbegabung, beschäftigen sich 26 mit Eigenschaften der hochbegabten Kinder (Abbildung 96). Die *Hartnäckigkeit* der Kinder, eine Aufgabenlösung zu finden oder eine Antwort zu erhalten, wird in folgender Äußerung sichtbar: „Ja, ja, und ich konnte ihm das halt irgendwie nicht super beantworten, und dann hat er aber zuhause so lange nachgeforscht, bis er dann wusste, wie es funktioniert“ (FF2.9/9B). Und: „Dieses Festbeißen und sagen: ‚Nein, (...) ich möchte jetzt unbedingt eine Antwort haben!‘“ (FF2.9/9A; 9C). Des Weiteren wird die *schnelle Auffassungsgabe* der Kinder hervorgehoben: „Was wir festgestellt haben, dass sie wahnsinnig schnell die Essenz, um was es geht, erfassen und damit auch weiter umgehen können. Also sie sind sehr schnell im Begreifen von Dingen. Und das, was sie dann begriffen haben, übertragen sie dann auch auf etwas anderes“ (FF2.9/2A). Außerdem nehmen die Fördernden die besondere *Ausdauer* der Kinder wahr. Die Kinder seien „intensiver und ausdauernder. Also die haben ja eine wahnsinnige Ausdauer, sich mit einem Thema zu beschäftigen und dann noch tiefgründiger in die Thematik einzugehen. Also sie geben sich dann nicht mit einfachen Antworten und so zufrieden, sondern wollen das auch ganz genau wissen“ (FF2.9/9A). Zudem wird die *Durchsetzungsstärke* der Kinder herausgestellt: „Oder was sie toller finden, und das finde ich was, was nicht selbstverständlich ist für Kinder in dem Alter, dann einer Lehrkraft gegenüber sich durchsetzen zu wollen und so darum kämpfen, zu wollen ‚Ich will das jetzt aber so haben!‘, das ist das, was mich eigentlich so beeindruckt bei denen“ (FF2.9/8A). Darüber hinaus wird die *Neugierde* und die *Wissbegierde* der Kinder betont: „Zum einen, dass die Kinder sehr, sehr neugierig sind und wissbegierig, genau, wissbegierig sind, genau, dieser Wissensdrang“ (FF2.9/9C). Unter anderem ist auch das *Streben nach Selbstständigkeit* herausragend: „Hier bekommst du halt erst mal zehn Gegenfragen und so, und das ist aber auch spannend irgendwie, dann damit zu arbeiten und (...) [dass, N.K.] auch wirklich komplexe Aufgaben komplett selbstständig irgendwie erledigt wurden, wo ich dann auch irgendwie dastand so ‚Boah, das hast alles gerade du gemacht?‘ Schon krass irgendwie in diesem Alter, ja“ (FF2.9/4A). Weiter werden folgende Eigenschaften der hochbegabten Kinder von den Begabungsfördernden wahrgenommen: der sehr hohe *Gedächtnisspeicher* (FF2.9/3A), die *Kreativität* (FF2.9/3A) und *unerwartetes Frageverhalten* (FF2.9/3A).

Kategorie 2: Fähigkeiten der hochbegabten Kinder (12 Codings)

Mit 12 Äußerungen bilden die Begabungsfördernden die Fähigkeiten der hochbegabten Kinder ab, die sie der Hochbegabung zuordnen (Abbildung 96). Als eine herausragende Fähigkeit der Kinder stellen die Befragten im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Hochbegabung dar, dass diese sich den *Herausforderungen stellen*: „Also diese Herausforderung, aber von deren Seite eben doch die Annahme der Herausforderung. Oder das über den Tellerrand Hinausschauen, das ist glaube ich das Spannende daran“ (FF2.9/8C).

Darüber hinaus wird den Kindern ein *hohes Aufgabenniveau* zugeschrieben: „Es muss komplex sein, damit die ein bisschen mehr so angereizt werden. Ich habe den Eindruck, wenn das zu einfach gestaltet ist, ist die Motivation, da ist die Motivation dann oft nicht so da“ (FF2.9/3A; 3C). Dazu auch: „Ja, wenn die Aufgaben zu leicht sind, dann macht man lieber etwas anderes, den Nachbarn ärgern oder so, als die Aufgaben zu lösen. Ja“ (FF2.9/3C). Außerdem ist das *kritische Hinterfragen* der Kinder auffällig. Die Kinder seien „kritisch, sehr kritisch auch, und hinterfragen Dinge auch“ (FF2.9/2B). Betont wird auch ihre *Lerngeschwindigkeit*:

„Ja, also da merkt man das dann schon, auch von der Lerngeschwindigkeit (...). Der war relativ jung, hat aber sehr schnell alles aufgenommen und alles sehr gut verarbeitet und hat sich dann dafür zum Glück auch begeistert, ist in den Schachklub gekommen (...). Und da merkt man dann, finde ich, dann die Hochbegabung, oder man sieht es. Deswegen, das Schöne beim Schach, man sieht dann es auch“ (FF2.9/3c).

Darüber hinaus wird das Bedürfnis der Kinder hinsichtlich der *Mitgestaltung und Mitbestimmung*, beispielsweise mit der Übernahme der *Lebrendenrolle*, herausgestellt:

„Und die wollen mitwirken und sie wollen auch mitbestimmen, oder wie gesagt, jemand bringt ein Buch mit und sagt, er ist der Experte für dieses Buch, er interessiert sich für dieses Buch und das dann auch so vermittelt so in dem Sinne, in[dem er; N.K.] die Rolle des Lehrers einnimmt und sagt: ‚Ok, ich hab jetzt dieses Buch, hört mal alle zu!‘, und er sich dann zu den anderen Kindern dreht und sagt: ‚Ja, da geht’s darum und darum, können wir das nicht mal besprechen?‘“ (FF2.9/9C). Darüber hinaus werden folgende Fähigkeiten der hochbegabten Kinder von den Begabungsfördernden wahrgenommen: die *Lust am Forschen und Entdecken* (FF2.9/9C) und daran, *eigene Lösungswege zu finden* (FF2.9/3B).

Kategorie 3: Kompetenzen der hochbegabten Kinder (8 Codings)

Acht Äußerungen der Begabungsfördernden beschäftigen sich mit wahrgenommenen Kompetenzen der Kinder (Abbildung 96). Im Vordergrund dabei steht die *Sprachkompetenz*: „Auf jeden Fall, wie die sich ausdrücken, Wahnsinn, diskutieren: ‚Also das kann ich so nicht stehen lassen, ich hab da noch eine Idee dazu!‘ Ja, oder einen Einwand, so Zweitklässler, diese Fremdbegriffe auch“ (FF2.9/9A) Betont wird von den Befragten auch die *Sozialkompetenz* der Kinder:

„Also was ich so interessant finde: Es gibt auch immer wieder Kinder mit einer Störung, die verschiedensten Arten, und dass aber dann die Gruppe der hochbegabten Kinder mit diesen Störungen oft besser umgeht und toleranter umgeht und das oft auch gar nicht als Störung empfindet, wie man das jetzt in einer normalen Klasse hätte. Und dass die dann manchmal dann sogar einen, der diese Störungen hat und der die auch irgendwie auf gewisse Art und Weise auslebt, auch manchmal einfach interessant empfinden“ (FF2.9/7C).

Kategorie 4: Heterogenität der hochbegabten Kinder (4 Codings)

Vier Statements befassen sich mit der heterogenen Zusammensetzung der Fördergruppierung im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Hochbegabung (Abbildung 96). Unter anderem findet auch die Metapher „*Schlaumeier*“¹²⁶ Erwähnung:

„Ich habe in jedem Kurs einen dieser Schlaumeier, also die, die so wirklich von Anfang an, ja, die sowieso alles am besten wissen (...). Was ich dann immer interessant finde, ist, wenn man denen dann zuhört, merkt man relativ schnell, dass die es einfach nicht gewohnt sind, dass man denen zuhört, sondern dass die offensichtlich in ihrem Alltag relativ schnell auch abgebügelt werden (...). Dann in der Klasse sind sie dann halt so der Schlaumeier (...) was ich finde, das ist so ein bisschen exemplarisch für einen Teil der Hochbegabten, nicht für alle“ (FF2.9/8A).

Darüber hinaus wird die *Heterogenität* der Fördergemeinschaft betont:

„Wir hatten ja neun Kinder, also relativ viele, und wir hatten wirklich Kinder von A bis Z, also wir hatten wirklich die volle Breite Heterogenität, was nur ging. Wir hatten ein Kind, was noch hörgeschädigt noch zusätzlich war zur Hochbegabung (...), wir hatten eben unseren [Name; N.K.], der eben speziell war. Jetzt so im Endeffekt, die sind total unterschiedlich, wir haben stille Kinder, wir haben laute Kinder, wir haben Kinder, die lieber alleine arbeiten, wir hatten Kinder, die viel lieber zu zweit gearbeitet haben. Und ja, ich würd es einfach als große Heterogenität innerhalb dieser Hochbegabung fassen, was unsere AG-Kinder eigentlich ausgezeichnet hat“ (FF2.9/4B).

Umschrieben wird die diesbezügliche *Unterschiedlichkeit* auch so: „Also wie gesagt, ich glaube, da gibt es ein weites und breites Spektrum an Hochbegabung“ (FF2.9/3C).

Kategorie 5: Wissenspotenzial der hochbegabten Kinder (4 Codings)

Mit vier Äußerungen stellen die Begabungsfördernden ihre Wahrnehmung der Hochbegabung mit dem Wissenspotenzial der hochbegabten Kinder dar (Abbildung 96). Der *Umfang und die Tiefe* ihres Wissens wird herausgehoben: „Vieles bereits schon wissen, wo man selbst persönlich denkt, ok, das hätte ich jetzt in der Grundschule noch nicht gewusst“ (FF2.9/9C). Und: „Und ich bin immer wieder erstaunt, was die Kleinen schon alles wissen und können (...). Oder wenn ich die Zweiten habe, wo ich gedacht habe am Anfang, das geht gar nicht mit Lesen. Hah, von wegen, die lesen mir sogar schon englisch vor, also das wundert mich dann immer wieder (...).“ (FF2.9/7A).

6.3.4.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Die Wahrnehmung der Hochbegabung wird von den Begabungsfördernden in unterschiedlichen Feldern dargestellt und basiert auf ihrem persönlichen Wissen über Hochbegabung (vgl. dazu Kapitel II.2.1) und ihren bisherigen Erfahrungen mit hochbegabten Kindern. Das direkte Erleben der Kinder, die emotionale Beziehung, das gemeinsame Planen und Gestalten des Förderangebots ermöglicht den Begabungsfördernden Einblicke in viele Facetten ihrer Persönlichkeit. Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen

¹²⁶ Umgangssprachlich, spöttisch: jemand, der sich für besonders schlau hält.

zen sowie Handlungsstrategien der Kinder werden wahrgenommen und widerspiegelt, Besonderheiten werden herausgestellt.

Mit 26 der insgesamt 54 Äußerungen stellen die Begabungsfördernden Eigenschaften der hochbegabten Kinder dar, die sie der Hochbegabung zuordnen. Neben der Hartnäckigkeit, an einer schwierigen Aufgabe dranzubleiben bzw. sich „festzubeißen“ oder eine Antwort auf eine Frage zu erhalten, wird die Ausdauer herausgestellt, die es dem Kind ermöglicht, intensiv und tief ins Thema einzudringen und konzentriert daran zu arbeiten (FF2.9/9A; vgl. dazu auch das Flow-Modell von Csíkszentmihályi 2010). Eine schnelle Auffassungsgabe sowie ihre Transferfähigkeit (FF2.9/2A) werden ebenfalls der Hochbegabung zugeordnet. Darüber hinaus beschreiben Begabungsfördernde den Durchsetzungswillen und die Durchsetzungsstärke der Kinder, auch gegenüber den Begabungsfördernden, als ihrem Alter weit voraus und altersuntypisch. Möglicherweise wird dieser Prozess von der hohen Sprachkompetenz sowie ihrer Kommunikationsfähigkeit wesentlich unterstützt. Neugierde, Wissbegierde sowie das Streben nach Selbstständigkeit werden als herausragende Eigenschaften wahrgenommen und erfordern von den Befragten entsprechende Handlungskompetenzen. Die aktive, selbstständige Teilnahme am Fördergeschehen spiegelt sich als Bedürfnis der hochbegabten Kinder in den Ausführungen der Begabungsfördernden wider (FF2.9/4A). Ein außerordentlicher Gedächtnisspeicher, Kreativität sowie ein unerwartetes Frageverhalten werden von den Begabungsfördernden zudem wahrgenommen.

Neben den aufgeführten Eigenschaften werden von den Befragten Fähigkeiten genannt, die sie bei den Kindern im Zusammenhang mit Hochbegabung wahrnehmen. Ein wesentliches Moment der Begabtenförderung ist, dass die Kinder die an sie gestellten Herausforderungen annehmen und sich ihnen stellen (siehe dazu auch Doll & Sauerhering 2014, S. 104). Dabei geht es zum einen um die Anstrengungsbereitschaft der Kinder und zum anderen darum, ihnen ein entsprechendes Aufgabenniveau anzubieten, damit sich eine Lernentwicklung vollziehen kann. Beides muss in der Passung stimmen, um förderwirksam zu sein. Auffällig ist auch das kritische Hinterfragen der Kinder von beispielsweise Sachverhalten oder Thesen. Offensichtlich ist es den Kindern wichtig, wie oben bereits erwähnt, tief in die Materie einzudringen und beispielsweise Zusammenhänge und Standpunkte zu klären. Darüber hinaus ordnen die Fördernden die erhöhte Lerngeschwindigkeit der Kinder der Hochbegabung zu. Die Mitgestaltung und Mitbestimmung des Fördergeschehens, beispielsweise indem die Kinder die Lehrendenrolle übernehmen, ist den Kindern ein besonderes Bedürfnis. Wissen einzubringen und andere daran teilhaben zu lassen, um davon selbst zu profitieren, wird als besonderes Merkmal der Hochbegabung dargestellt. Außerdem werden sowohl die Lust am Forschen und Entdecken als auch die unterschiedlichen, auch ungewöhnlichen Lösungswege und -vorschläge der Kinder der Hochbegabung zugeschrieben.

Die Sprachkompetenz der Kinder wird von den Befragten im Zusammenhang der Hochbegabung als außergewöhnlich wahrgenommen. Wortschatz, sprachlicher Ausdruck,

der Gebrauch von Fremdwörtern sowie beispielsweise Diskussionen, Gesprächsführungen und kritisches Hinterfragen ordnen die Fördernden der Hochbegabung der Kinder zu. Darüber hinaus nennen sie auch Kompetenzen in sozialen Bereichen, die die Begabungsfördernden aufgrund ihrer Erfahrungen als Besonderheit hervorheben. Besonders der positive, tolerante Umgang mit Störungen bzw. Behinderungen von Mitgliedern der Fördergruppe wird als ungewöhnlich aufgezeigt.

Die Heterogenität der Fördergruppe, die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre individuellen Profile beschäftigen die Befragten auch im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Hochbegabung. Eine Besonderheit wird mit der Schlaumeierei herausgestellt. Die Befragten sehen dieses Verhaltensmuster als exemplarisch für einen Teil der hochbegabten Kinder und versuchen, mit einer positiven Beziehungsgestaltung die Selbstkompetenz der betroffenen Kinder zu stärken, das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl zu unterstützen und so den Integrationsprozess in die Gruppe zu ermöglichen (Solzbacher & Schwer 2013, S. 7 ff.). Insgesamt spiegelt sich die große Heterogenität der Fördergemeinschaft für die Begabungsfördernden beispielsweise im Persönlichkeitsprofil, in Verhaltensmustern und Arbeitsstrategien und wird als weites und breites Spektrum der Hochbegabung beschrieben.

Das Wissenspotenzial der Kinder wird von den Befragten wahrgenommen in Umfang und Tiefe als dem Alter weit voraus und als herausragendes Merkmal abgebildet.

6.3.4.4 Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz

Unter dem Aspekt der Selbsteinschätzung stellen die Begabungsfördernden im Leitfadenterview ihre Wahrnehmung der Hochbegabung dar. Diesbezüglich wird im Folgenden dargelegt, inwiefern sich die einzelnen Wahrnehmungen von Hochbegabung, in unterschiedlicher Gewichtung, in den vier Handlungskompetenzbereichen abbilden.

Persönlichkeitskompetenz

Welche ihrer Wahrnehmungen bezüglich der Hochbegabung der Kinder bilden sich im Bereich der Persönlichkeitskompetenz der Begabungsfördernden ab? – In den Darstellungen der Begabungsfördernden kommt zum Ausdruck, dass sie sich in ihrem Rollenverständnis sowohl als Lernbegleitende als auch als Mitlernende sehen, die nicht immer eine Antwort parat haben und das Kind in seinem Streben nach Erkenntnis unterstützen. Darüber hinaus ist die Beziehungsebene, d.h. der Kontakt zwischen Begabungsfördernder* Begabungsförderndem und Kind, ein wesentliches Moment, um die Entwicklung seines Selbstwertgefühls, seiner Selbstsicherheit, insgesamt seine Persönlichkeitsentwicklung, auch im Rahmen der Mitgestaltung und Mitbestimmung bei der Gestaltung des Förderangebots zu begleiten und zu fördern. Zudem wird das positive, tolerante Sozialverhalten wahrgenommen und wohlwollend begleitet.

Emotionale Kompetenz

Welche ihrer Wahrnehmungen bezüglich der Hochbegabung der Kinder bilden sich im Bereich der emotionalen Kompetenz der Begabungsfördernden ab? – Die Wertschätzung und die Freude über Erfolge und Entdeckungen des Kindes, verbunden mit der Anerkennung der Leistung, unterstützen das Erkenntnisstreben sowie das Streben nach Selbstständigkeit des Kindes. Zugemutete Herausforderungen im Rahmen einer feinfühligem Lernassistenz fordern die Anstrengungs- und Lernbereitschaft des Kindes und spornen es an, um die Ecke zu denken und Zutrauen in die Fähigkeit zu entwickeln, eigene Wege zu gehen. Vertrauen sowohl in die Leistungsfähigkeit des Kindes als auch in sein Begabungspotenzial ist dafür die Voraussetzung. Zudem erfordert die große Heterogenität das beziehungssensible Eingehen auf die einzelnen Profile der Kinder.

Methodenkompetenz

Welche ihrer Wahrnehmungen bezüglich der Hochbegabung der Kinder bilden sich im Bereich der Methodenkompetenz der Begabungsfördernden ab? – Um der schnellen Auffassungsgabe, der schnellen Lerngeschwindigkeit und dem großen Gedächtnisspeicher sowie der hohen Sprachkompetenz der Kinder gerecht zu werden, ist der Einsatz unterschiedlicher Methoden und das Wissen über ihre Wirksamkeit bedeutsam. Die individualisierte Förderung steht dabei im Vordergrund. Um das Streben nach Mitgestaltung und Mitbestimmung sowie das Streben nach Selbstständigkeit zu unterstützen, bietet sich das Potenzial des selbstverantwortlichen Lernens (siehe hierzu auch Kapitel 5.2.1.3) an.

Fachkompetenz

Welche ihrer Wahrnehmungen bezüglich der Hochbegabung der Kinder bilden sich im Bereich der Fachkompetenz der Begabungsfördernden ab? – Das Fachwissen über die eigene Domäne ist die Grundlage dafür, das Aufgabenniveau dem Begabungsprofil der Kinder anzupassen. Vertiefte Kenntnisse über einen speziellen Themenbereich stellen einen Fundus dar, um individuell die Lernentwicklung des Kindes zu unterstützen. Verknüpfungen mit Wissenspotenzialen der Kinder eröffnen den Begabungsfördernden eine besondere Möglichkeit der Vertiefung und Erweiterung ihres Wissens.

6.3.4.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 36 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bezüglich der „Wahrnehmung der Hochbegabung“ von den Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Die Äußerungen der Begabungsfördernden bezüglich der Wahrnehmung der Hochbegabung befassen sich mit Merkmalen und Besonderheiten der Kinder, mit Fähigkeiten, eine bestimmte Arbeit zu erledigen, mit Kenntnissen und Verhaltensweisen, die sie erlernt

Tabelle 36: Wahrnehmung der Hochbegabung (eigene Darstellung)

Handlungs- kompeten- zen Wahr- nehmung der Hoch- begabung	Persönlichkeits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fach- kompetenz
Eigenschaften der hochbegabten Kinder	das Rollenverständnis als Lernbegleiter*in und Mitlernende*r entwickeln	das Streben nach Selbstständigkeit des Kindes unterstützen	Auffassungsgabe, Ausdauer und Gedächtnisspeicher des Kindes beachten	das eigene Fachwissen erweitern
Fähigkeiten der hochbegabten Kinder	das Streben des Kindes nach Erkenntnis unterstützen	Freude und Begeisterung über Erfolge mit dem Kind teilen	unterschiedliche Methoden wirksam einsetzen	das Aufgabenniveau passgenau angleichen
Kompetenzen der hochbegabten Kinder	das Sozialverhalten des Kindes bestärken	die besonderen Fähigkeiten des Kindes anerkennen	die Sprachkompetenz des Kindes bei der Planung und Gestaltung der Lernumgebung beachten	das Wissen über die Entwicklung des Kindes festigen
Heterogenität der hochbegabten Kinder	das individuelle Profil des Kindes wahrnehmen und beachten	sensible Beziehungen pflegen	individuelles Lernen ermöglichen	das Wissen über Hochbegabung anwenden
Wissenspotenzial der hochbegabten Kinder	das Wissen des Kindes annehmen und beachten	sich über das Wissenspotenzial des Kindes freuen	das Wissenspotenzial des Kindes berücksichtigen	das eigene Fachwissen mit dem Wissen des Kindes verknüpfen

haben bzw. ihnen zur Verfügung stehen sowie mit der großen Heterogenität der hochbegabten Kinder. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Wahrnehmungen Einfluss nehmen auf die Planung und Gestaltung der Fördermaßnahme und damit auch auf die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden.

Die *Eigenschaften der hochbegabten Kinder*, wie beispielsweise hartnäckig ein Ziel zu verfolgen, mit großer Ausdauer ein Thema zu bearbeiten und tief und umfassend in eine Materie einzudringen, wird von den Fördernden der Hochbegabung zugeschrieben. Daraus kann folgen, dass Begabungsfördernde sich veranlasst sehen, ihr Rollenverständnis zu überdenken und anzupassen. Neben dem großen Gedächtnisspeicher, der schnellen Auf-

fassungsgabe, der Neugierde und dem Wissensdrang wird das Streben nach Selbstständigkeit (Bohn 2020) von den Fördernden besonders stark wahrgenommen, wobei die Gestaltung des Fördergeschehens diesbezüglich eine entsprechende Anpassung erfordert.

Die *Fähigkeiten der hochbegabten Kinder*, wie zum Beispiel die große Begeisterungsfähigkeit für ein Thema oder für einen Wissensbereich, das Erkenntnisstreben (ebd.) sowie das kritische Hinterfragen von Sachverhalten und Aussagen nehmen die Fördernden als Besonderheiten der Hochbegabung wahr. Die Anpassung von Aufgaben an ein passgenaues Niveau dient der motivationalen Erhaltung der Lernfreude und hat Herausforderungscharakter.

Vorhandene *Kompetenzen* der Kinder, wie beispielsweise Sprachkompetenz oder Sozialkompetenz, beschreiben die Begabungsfördernden als altersuntypisch bzw. ungewöhnlich. Im Rahmen des Fördergeschehens gilt es dementsprechend, die hohe Sprachkompetenz einzubinden und die ausgeprägte Sozialkompetenz zu bestärken und wertzuschätzen.

Die Heterogenität der hochbegabten Kinder stellt die Begabungsfördernden oftmals vor große Herausforderungen. Das individuelle Profil des einzelnen Kindes zu berücksichtigen und individuelles Lernen zu ermöglichen erfordert von den Fördernden alle Handlungskompetenzbereiche im Zusammenspiel mit einer positiven Beziehungsgestaltung.

Das *große Wissenspotenzial* der Kinder bereichert das Fördergeschehen in hohem Maße und ermöglicht es den Begabungsfördernden, das eigene Wissen zu erweitern und mit Neuem zu verknüpfen und aus einer anderen Perspektive Einblicke zu gewinnen.

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass die geäußerten Wahrnehmungen der Hochbegabung auf die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden Auswirkungen haben und dass das Planen und Gestalten der Lernumgebungen unter dem Aspekt der Berücksichtigung der Wahrnehmungen eine besondere Prägung erfährt.

6.3.5 Forschungsfrage 2.10: Verständnis von Hochbegabung

In diesem Kapitel wird beleuchtet, inwieweit das Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung bereits entwickelt ist.

6.3.5.1 Befunde der Online-Befragung

Um Erkenntnisse über das Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung zu erhalten, wurden diese in der Online-Erhebung gefragt: „*Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder?*“, wobei hier die Antwort „*Ich bin bei allen Kindern vom hohen Begabungspotenzial überzeugt*“ (C01P4) interessiert.

Das Diagramm in Abbildung 97 stellt dar, inwieweit die Begabungsfördernden vom hohen Begabungspotenzial aller Kinder überzeugt sind.

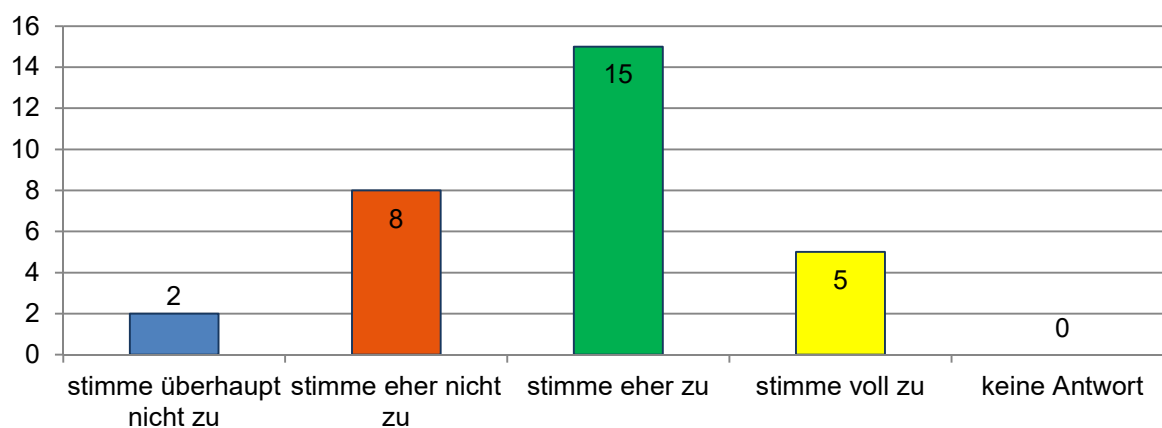


Abbildung 97: Häufigkeit der Wahl der Antwortvorgabe „Ich bin bei allen Kindern vom hohen Begabungspotenzial überzeugt.“ auf die Frage „Wie beurteilen Sie folgende Aussagen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder?“ (eigene Darstellung; Angabe in Realzahlen; $n = 30$)

17 Prozent der Begabungsfördernden ($n = 30$) sind vom hohen Begabungspotenzial der Kinder umfänglich überzeugt, wobei die Hälfte aller Befragten nicht völlig zweifelsfrei ist. 27 Prozent, also mehr als ein Fünftel, kann einem hohen Begabungspotenzial der Kinder nur bedingt zustimmen und ca. sieben Prozent der Fördernden sind von der Hochbegabung überhaupt nicht überzeugt. Dabei ist klar zu erkennen, dass den Aussagen der Befragten ein unterschiedliches Verständnis von Hochbegabung zugrunde liegt. Wenn man davon ausgeht, dass alle an der Fördermaßnahme teilnehmenden Kinder überprüft und nachweislich intellektuell hochbegabt sind, ergeben sich beispielsweise folgende Fragestellungen: Was verstehen die Begabungsfördernden unter Hochbegabung? Wie ausgeprägt ist ihr diesbezügliches Verständnis? Worauf begründet sich ihr Verständnis von Hochbegabung? Welchen Einfluss hat ihr Verständnis von Hochbegabung auf ihre Handlungskompetenz?

6.3.5.2 Befunde des Leitfadeninterviews

Um nun genauere Kenntnis darüber zu erhalten, inwieweit das Verständnis von Hochbegabung bei den Begabungsfördernden ausgeprägt ist, wird mit den Leitfadeninterviews nachfolgende Fragestellung untersucht, die darauf abzielt, zu erfahren, was die Begabungsfördernden unter Hochbegabung verstehen. Letztlich soll auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse geschlussfolgert werden, welchen Einfluss diese Faktoren auf die professionelle Haltung sowie die Handlungskompetenz der Fördernden haben. Die Frage lautet:

Alle Kinder der Kinderakademie haben nachweislich eine Hochbegabung. Trotzdem sind einige AG-Leitenden (Lehrkräfte) nicht vom hohen Begabungspotenzial überzeugt. Wie können Sie sich das erklären?

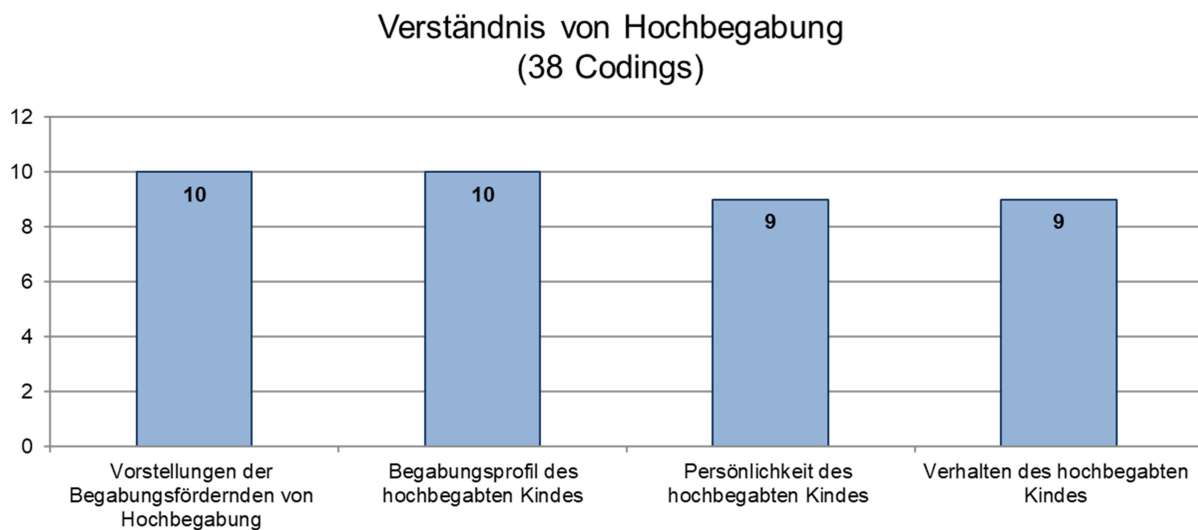


Abbildung 98: Verständnis von Hochbegabung (eigene Darstellung; n = 27/9)

Mit insgesamt 37 Äußerungen wird das Thema vonseiten der Interviewteilnehmenden mit sehr hoher Priorität behandelt (s. Abb. 98).

Da die Äußerungen differente Bereiche betreffen, wurden sie in vier Subkategorien¹²⁷ systematisiert, auf die nun nacheinander eingegangen wird.

Kategorie 1: Vorstellungen der Begabungsfördernden von Hochbegabung (10 Codings)

Alle Äußerungen der Befragten bezüglich ihrer Vorstellung von Hochbegabung wurden dieser Subkategorie zugeordnet, beispielsweise: „Ich weiß halt auch nicht, ob manche nicht auch so ein Bild im Kopf haben vom kleinen Einstein“ (FF2.10/9A). Oder: „(...) dass die natürlich ganz unterschiedlich sind und dass es sich beim einen vielleicht nach Außen richtig stark äußert und bei den anderen muss man so genauer hinschauen, vielleicht ist das halt nicht so bewusst“ (FF2.10/9A).

Insgesamt zehn Äußerungen bilden die Vorstellungen der Befragten von Hochbegabung ab (Abbildung 98). Bis auf die Interviewgruppen vier, sieben und neun haben sich zwar keine weiteren Interviewgruppen zu den Vorstellungen der Fördernden geäußert, jedoch finden Bilder im Kopf der Begabungsfördernden mehrfach Erwähnung, beispielsweise in den folgenden Aussagen:

„Also ich kam zum Beispiel mit einer komplett anderen Vorstellung von Hochbegabung zur Kinderakademie, wie sich nachher herausgestellt hat. Also der, der am ehesten tatsächlich in mein Bild von Hochbegabung hineingepasst hat, war tatsächlich dieser [Name; N.K.] und der hat mich zur Verzweiflung am Anfang gebracht. Nachher fand ich den toll, ich fand den schon so als Kind toll, aber während der AG-Sitzungen hätte ich ihn am liebsten auf den Mond geschossen und erst nach der AG komplett wieder abgeholt. Und ich denke, dass das tatsächlich das große Problem ist, dass man ein Bild im Kopf hat, und mit diesem Bild von

¹²⁷ Die Anzahl der Codings bestimmt die Reihenfolge der Subkategorien.

Hochbegabung kommt man dahin und dann kommen Kinder, die sind nicht so.“ (FF2.10/4B).

„(...) und wir halt dieses Bild haben von diesem Kind, was einfach alles weiß und immer motiviert ist“ (FF2.10/9C).

Des Weiteren wird die Erwartungshaltung der Begabungsfördernden angesprochen: „Ich glaube eben, dass viele eben auch einfach etwas anderes erwarten“ (FF2.10/4A). Darüber hinaus wird die Unterschiedlichkeit der Kinder betont:

„Und das sind natürlich auch noch, man muss das auch immer wieder berücksichtigen, das sind auch noch Kinder, das sind keine erwachsenen Hochbegabten, die jetzt da intellektuell voll einen raushauen und komplett von ihrer Fähigkeit überzeugt sind, das ist nicht, finde ich, ist nicht so. Die wissen, sie sind schon etwas Besonderes, aber (zuckt mit den Schultern), ja, sie entsprechen eben nicht unbedingt dem Bild, denke ich, mit dem viele AG-Leiter kommen, weil man eben nicht davon ausgeht, dass die so unterschiedlich sind“ (FF2.10/4B).

Kategorie 2: Begabungsprofil des hochbegabten Kindes (10 Codings)

In diese Kategorie fallen alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die dem Begabungsprofil des hochbegabten Kindes zuzuordnen sind, beispielsweise: „Und das finde [ich; N.K.] schon auch eine Herausforderung für mich, zu begreifen, wie so ein Kind tickt. Sage ich mal, oder mir zumindest, ja, Mühe zu geben, mal herausfinden, was da vielleicht sein könnte“ (FF2.10/8C). Oder auch: „Also man muss die wirklich genau beobachten, genau sich mit ihnen auseinandersetzen, eine Beziehung zu ihnen aufbauen. Manche zeigen es eben schneller und manche muss man wirklich, ja, braucht länger Zeit, bis man das wirklich sieht“ (FF2.10/9B).

Von insgesamt 37 Äußerungen der Begabungsfördernden zum Verständnis von Hochbegabung, beschäftigen sich zehn mit dem Begabungsprofil des hochbegabten Kindes (Abbildung 98). Bis auf die Interviewgruppen zwei und vier haben alle Gruppen das Begabungsprofil mit unterschiedlichen Anteilen thematisiert. Einen der thematischen Schwerpunkte bilden Äußerungen, die sich auf „*Bereiche der Hochbegabung*“ beziehen, beispielsweise:

„Ja, ich denke, das sind ja verschiedene Bereiche in der Hochbegabung, das heißt ja nicht, dass man in allen Bereichen hochbegabt ist. Aber diese Fähigkeit haben, eben schon auf einen großen Erfahrungsschatz zurückzugreifen, ein schnelles Arbeitsgedächtnis, Verknüpfungen herzustellen, mit alten, mit neuen bekannt machen und so weiter. Und das heißt ja jetzt nicht, dass ich jetzt motorisch vielleicht hochbegabt bin, eine besondere Begabung habe, das sind ja Teilbereiche, aber trotzdem ist ja dieses Denken da und diese Auffassung und dieser Wissenshunger und so würde ich mir das jetzt erklären“ (FF2.10/6B).

„Klarer Fall für mich, Hochbegabung ist so ein schwieriger Begriff. Das muss man erst mal herauskriegen, wir wissen ja auch oft nicht, in welchen Bereichen sind die denn jetzt hochbegabt“ (FF2.10/7B).

Des Weiteren wird das Spannungsfeld des *Begabungspotenzials des Kindes* angesprochen:

„Warum ist ein Kind mit IQ 134 nicht hochbegabt und 136 ist es? Wer soll das festlegen? Ich glaube kaum, dass das irgendein Test kann. Es ist eine künstlich gezogene Grenze. Viel-

leicht um zu unterscheiden, was ist ein Hochbegabter und ein Hochleister. Jemand, der hochbegabt ist. Ja, das ist ja noch keine Garantie dafür, dass der dann aus dem, was er hat an Potenzial, was macht“ (FF2.10/1A).

Darüber hinaus spiegeln die Befragten wider, wie sie sich dem Kind nähern und auf *Entdeckungsreise* gehen: „Das heißt ja nicht, dass diese Kinder einen da so gleich teilhaben lassen an ihrem Wissen und an ihren Fähigkeiten, sondern man muss schon auch selbst als Kursleiter auf Entdeckungsreise gehen“ (FF2.10/8C).

Kategorie 3: Persönlichkeit des hochbegabten Kindes (9 Codings)

Diese Kategorie enthält alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die im Zusammenhang mit dem Verständnis von Hochbegabung der Persönlichkeit des hochbegabten Kindes zuzuordnen sind, beispielsweise: „Es gibt eben auch die ruhigen Kinder, die nicht ihr Wissen, ich sag es mal, auskotzen und andauernd Fragen stellen. Sondern die halt ruhig sind und die viel nachdenken, die viel kognitiv machen und das halt nicht unbedingt verbal oder sonst irgendwie körperlich ausdrücken. Und also ich würde mich da komplett daran anschließen, dass die nicht unbedingt so sind, wie die Erwartungshaltung von einem selber, die individuelle Erwartungshaltung eben ist“ (FF2.10/4B).

Von 37 Äußerungen der Begabungsfördernden zum Thema „Verständnis von Hochbegabung“ befassen sich neun mit der Persönlichkeit des hochbegabten Kindes (Abbildung 98). Etwas mehr als die Hälfte der Interviewgruppen haben sich dazu geäußert. Neben der eingangs aufgezeigten *individuellen Erwartungshaltung* der Begabungsfördernden steht in dieser Subkategorie das *Begabungspotenzial der Kinder* im Vordergrund:

„Nun gut, damit ein Kind seine Hochbegabung zeigen kann, muss man diesen Kindern auch die Möglichkeit geben, diese zu zeigen“ (FF2.10/2A).

„[Ich, N.K.] muss ich mich wirklich sehr konzentrieren und sehr aufmerksam sein, um das Wesen eines jeden Kindes zu erfassen und da auch Raum zu schaffen für die Entfaltung der Begabung und auch jedem Kind eine Möglichkeit zu geben, sich da einzubringen auf seine Art, und das ist bei jedem Kind anders“ (FF2.10/2B).

Weiterhin wird der Umgang mit den unterschiedlichen *Charakteren der Kinder* betont: „Es geht ja nicht nur um die Intelligenz oder die Hochbegabung, sondern es geht um die Charaktere, und die Charaktere sind sehr unterschiedlich und da gehört meiner Meinung nach sehr, sehr viel Feingefühl dazu, dieses Wesen dieser Kinder [zu erfassen; N.K.]“ (FF2.10/2B). Darüber hinaus rückt das *Persönlichkeitsprofil des Kindes* in den Mittelpunkt der Betrachtung:

„Man hat Kinder, die ständig gefordert werden wollen, die ständig eine Ansprache brauchen und wo man sich auch voll und ganz auf diese Kinder konzentrieren muss. Und man hat andere Kinder, die sehr verschlossen sind. (...) Und wo dann auf einmal eine Aussage kommt, wo man sich nur denkt so ‚Wow, der hat jetzt wirklich eine halbe Stunde an etwas nachgedacht und hat daraus jetzt einen Schluss gezogen, den man so jetzt nicht erwartet hatte.‘ und die einen völlig überrascht. Die Kinder sind einfach unterschiedlich“ (FF2.10/2C).

„Kinder, die sich gar nicht einbringen, die sich sehr zurückziehen und sich gar nicht fordern oder fördern lassen. Das könnte ich mir gut vorstellen, jetzt, ja, hatte ich jetzt auch noch nicht so sehr den Fall. Manchmal denke ich mir öfter, denke ich halt oft, ich denke manchmal: Ja, dass es vielleicht unsere Hauptaufgabe, diese Stärkung auch dieser Kinder, die Stärken stärken, sozusagen“ (FF2.10/8B).

Kategorie 4: Verhalten des hochbegabten Kindes (8 Codings)

Hier werden alle Äußerungen der Begabungsfördernden, die im Zusammenhang mit dem Verständnis von Hochbegabung dem Verhalten des hochbegabten Kindes zuzuordnen sind, untersucht, beispielsweise: „Und auch mit Hochbegabung ganz normale Kinder, die einen kompletten Schultag hinter sich haben, wenn sie zu mir kommen. Die haben Hunger, die haben Durst, die wollen spielen. Ja, und, das muss man natürlich auch sehen und vielleicht war ja auch nicht jede freie Wahl so frei, und vielleicht hat ja mal der Papa und mal die Mama ein Thema vorgeschlagen, das sie jetzt machen sollen“ (FF2.10/1A).

Von insgesamt 37 Statements zum Verständnis von Hochbegabung beschäftigen sich acht mit dem Verhalten des hochbegabten Kindes (Abbildung 98). In fünf Interviewgruppen haben sich die Befragten dazu geäußert. Im Vordergrund steht dabei das *Interesse des Kindes* am Thema des Förderangebots im Zusammenhang mit seiner Motivation:

„Die sind ja auch ganz normale Kinder und wenn die sich dann halt für irgendwas nicht interessieren, dann haben sie eben auch keine Lust und dann machen sie halt auch Quatsch“ (FF2.10/9B).

„Dann denkt man so von wegen, der stört ja nur. (...) Wenn man jetzt ein Thema macht in der AG, wo ein Kind nun eben nicht interessiert [ist; N.K.], dann verhält es sich dann halt auch dementsprechend“ (FF2.10/9B).

Des Weiteren wird das *Lernverhalten von Mädchen und Jungen* betrachtet:

„Aber das, vielleicht kommt ja noch die Frage mit den Mädchen, also Jungs und Mädchen. Also beim Schach ist es ja oft auch so, also viele interessieren sich halt von den Jungs für Schach, aber wir haben auch immer mal wieder Mädchen. Deswegen sind wir immer ganz froh, wenn wir Mädchengruppen haben. Die lernen anders, also mit denen muss man ein bisschen anders umgehen“ (FF2.10/3C).

Darüber hinaus ist die *geistige Abwesenheit* des Kindes Gegenstand der Diskussion:

„Man hat manchmal, am Anfang habe ich mir gedacht, manche sind geistig abwesend. Die kommen einem meistens so vor, als ob die in anderen Sphären schweben, aber das heißt ja jetzt nicht, dass sie deswegen nicht intelligent sind, ne, sondern ganz im Gegenteil, ne. Die sind da oft auch in einer Fantasiewelt. Ich hatte da einen, der ganz viel gelesen hat, der hatte immer noch gelesen, kurz bevor es losging. Und der war in der Fantasiewelt des Buches drin. (...) Dann war der halt darin gefangen und (...) dann durfte er ein bisschen was von dem Buch erzählen, dann war der unten. Und dann war das gar kein Problem“ (FF2.10/7A).

Weiterhin wird die *Erwartungshaltung der Begabungsfördernden* bezüglich des Verhaltens des Kindes widergespiegelt:

„(...) dass man als Erwachsener sagt: Intelligente Menschen verhalten sich anders.‘ Aber das hat ja im Prinzip nichts mit dem sozialen Verhalten, denke ich, zu tun. Wir haben zwar

schon viele verhaltensoriginelle Kinder, wie gesagt, und es gibt bestimmt verschiedene Gründe dafür, aber da steckt vielleicht so der Gedanke dahinter, dass es so sein könnte, dass man eigentlich von einem hochintelligenten Kind erwarten könnte, dass es doch versteht, dass das jetzt ein unangemessenes Verhalten ist“ (FF2.10/ 5C).

6.3.5.3 Inhaltliche Diskussion der Befunde

Alltagsvorstellungen und implizite Theorien wie Vorurteile und Mythen prägen neben den expliziten Theorien wie Hochbegabungsdefinitionen und -modellen das Verständnis von Hochbegabung (vgl. dazu Kapitel 2.1.5 sowie Kapitel 2.2). Darüber hinaus beeinflusst der pädagogische Alltag das Fördergeschehen, und das handlungsbetonte Miteinander prägt die Vorstellungen der Begabungsfördernden über Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften hochbegabter Kinder (Preckel & Vock 2013, S. 15 ff.). Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass das Verständnis von Hochbegabung nicht unbeachtlichen Einfluss auf die Fördertätigkeit, die Handlungskompetenz und die Haltung gegenüber dem hochbegabten Kind hat. Wie genau bildet sich nun aber das Verständnis der Fördernden von Hochbegabung ab?

Das wahrgenommene *Begabungsprofil* des hochbegabten Kindes wird von den Begabungsfördernden mit zehn Codings nachgezeichnet. Die Suche nach einem Begabungsschwerpunkt bzw. nach einem Begabungsbereich (und damit verbunden die spürbare Unsicherheit) könnte so interpretiert werden, dass einigen der Fördernden nicht bewusst ist, dass ausschließlich nachweislich intellektuell hochbegabte Kinder die Fördermaßnahme besuchen (FF2.10/7B; 6B). Die Unterscheidung zwischen Talent und Begabung sowie die nähere Kenntnis über intellektuelle Hochbegabung würde möglicherweise das Wissen und infolge dessen das Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung präzisieren. Des Weiteren wird das Spannungsfeld des Begabungspotenzials des Kindes im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Hochbegabung angesprochen und die Ausschöpfung des Potenzials nicht als Garantie betrachtet (FF2.10/1A). Das Bild einer Entdeckungsreise wird bemüht, um den Prozess der beziehungssensiblen Näherung, der Anteilnahme und der emotionalen Öffnung des Kindes und einer passgenauen Förderung darzustellen (FF2.10/8C).

Alltagsvorstellungen hinsichtlich des Verständnisses der Begabungsfördernden von Hochbegabung kommen mit den *Bildern im Kopf* zum Ausdruck. Zunächst können implizite Theorien die Anfangsphase der Fördertätigkeit mit Vorstellungen wie beispielsweise vom *kleinen Einstein* oder vom *immer motivierten, interessierten hochbegabten Kind* bestimmen (FF2.10/4B; 9C). Fundiertes theoretisches Grundwissen zur Hochbegabung schafft hier die Basis, um das komplexe Netzwerk aus (Halb-)Wissen, Assoziationen und Stereotypen abzulösen. Zudem wird die Unterschiedlichkeit der Kinder herausgestellt, die oftmals nicht erwartet wird (FF2.10/4B). Das Einstellen auf jedes einzelne Kind, verbunden mit einer positiven Beziehungsgestaltung, unterstreicht das Bemühen, jedem Kind gerecht werden zu wollen.

Die Persönlichkeit des Kindes steht im Mittelpunkt der nun folgenden Betrachtung. Die Befragten befassen sich mit der Umsetzung des Begabungspotenzials des Kindes und stellen fest, dass sich die Hochbegabung nur dann zeigt, wenn man dem Kind dazu die Möglichkeit gibt (FF2.10/2A). Ausschnitte aus dem möglichen Handlungsrepertoire der Fördernden wären beispielsweise, dem Kind Herausforderungen zuzumuten, das Aufgabenniveau anzupassen oder die Beachtung der nächsten Zone der Entwicklung des Kindes (Wygotski 1987). Darüber hinaus wird die notwendige Feinfühligkeit im Umgang mit unterschiedlichen Charakteren (FF2.10/2B) betont sowie der Umgang mit den Persönlichkeitsprofilen der Kinder dargelegt (FF2.10/2C). In der Akzeptanz und Annahme eines jeden Kindes, auch mit verhaltensoriginellen, überraschenden Verhaltensweisen, erhält die Begabungsförderung ein Profil, das auf die Stärkung der Persönlichkeit abzielt (FF2.10/8B).

Das Verhalten des hochbegabten Kindes trägt ebenso zum Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung bei wie die zuvor genannten Bereiche. Das Interesse des Kindes als Motivationsfaktor wird von den Befragten als sehr bedeutsam eingeschätzt. Gelingt es nicht, das Interesse des Kindes zu wecken oder die Gestaltung der Lernumgebung dem Interesse des Kindes anzupassen, sehen die Begabungsfördernden die Förderwirksamkeit infrage gestellt (vgl. Kapitel 6.2.4; Kapitel 6.2.5). Ein weiterer Bereich wird angesprochen, aber nicht weiter ausgeführt: das angenommene unterschiedliche Lernverhalten von Mädchen und Jungen (FF2.10/3C). Darüber hinaus beschäftigt die Diskussionsrunden die zeitweilige *geistige Abwesenheit* mancher Kinder. Das Kind in solchen Situationen beziehungsensibel in das Fördergeschehen einzubinden, Wege zu seiner ganz eigenen Welt zu finden, nehmen die Begabungsfördernden als Aufgabe und auch Herausforderung wahr (FF2.10/7A). Des Weiteren orientiert sich die Erwartungshaltung bezüglich eines angemessenen Verhaltens des Kindes am Verhaltensmuster Erwachsener. Zudem wird die Widersprüchlichkeit der Verbindung von Intelligenz und sozialem Verhalten aufgezeigt und die beiden unterschiedlichen Ebenen werden widergespiegelt (FF2.10/5C).

6.3.5.4 *Zuordnung der Befunde zu den Aspekten der Handlungskompetenz*

Das Verständnis von Hochbegabung bildet sich in allen Handlungskompetenzbereichen ab, sodass nun die Abbildung des Verständnisses der Begabungsfördernden von Hochbegabung den Kompetenzbereichen zugeordnet wird.

Persönlichkeitskompetenz

Welches Verständnis von Hochbegabung der Kinder bildet sich im Bereich der Persönlichkeitskompetenz der Begabungsfördernden ab? – Das Rollenverständnis der*des Begabungsfördernden wird unter anderem von ihrer*seiner Erwartungshaltung gegenüber dem hochbegabten Kind beeinflusst und bildet sich somit im Verständnis von Hochbegabung ab. Wird die Erwartung nicht erfüllt, verändert sich ihre*seine Rolle und eine Anpassung

wird erforderlich. Darüber hinaus unterstützt ein variables und anpassungsfähiges Rollenverhalten der*des Fördernden die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und bietet ihm ein vielfältiges Vorbild des förderlichen miteinander Umgehens. Auf dieser Basis kann das Einbinden in das Fördergeschehen beispielsweise bei geistiger Abwesenheit des Kindes gelingen.

Emotionale Kompetenz

Welches Verständnis von Hochbegabung der Kinder bildet sich im Bereich der emotionalen Kompetenz der Begabungsfördernden ab? – Das pädagogische Gespür und das damit verbundene Feingefühl im Umgang mit den unterschiedlichen Charakteren formen unter anderem das Verständnis von Hochbegabung. Die Berücksichtigung der Persönlichkeitsprofile, das Erspüren, Erkunden und Erfahren von Besonderheiten und der angemessene, angepasste, beziehungssensible Umgang damit, bilden in diesem Bereich das Verständnis von Hochbegabung ab.

Methodenkompetenz

Welches Verständnis von Hochbegabung der Kinder bildet sich im Bereich der Methodenkompetenz der Begabungsfördernden ab? – Die Gestaltung von in der Passung stimmigen Lernumgebungen ist bedeutsam für das Kind, um seine geistige Kapazität ausleben zu können. Ein vielfältiges methodisches Handlungsrepertoire der*des Begabungsfördernden bietet die Möglichkeit, ein passgenaues Förderangebot zu gestalten und unter anderem die Interessen des Kindes einzubinden. Hier zeigt sich die Hochbegabung des Kindes, kann von der*dem Fördernden wahrgenommen werden und trägt zu ihrem*seinem Verständnis von Hochbegabung bei (Stapf 2010).

Fachkompetenz

Welches Verständnis von Hochbegabung der Kinder bildet sich im Bereich der Fachkompetenz der Begabungsfördernden ab? – Das Wissen über Hochbegabung, das Wissen über die Persönlichkeit und Entwicklung des hochbegabten Kindes ist Basis allen förderlichen Tuns. Das Wissen expliziter Theorien trägt dazu bei, implizite Theorien richtig einzuordnen und das Verständnis von Hochbegabung zu entwickeln und praxisorientiert zu reflektieren. Dazu gehören das Wissen um das offene Konstrukt der intellektuellen Hochbegabung sowie die unterschiedlichen Hochbegabungsdefinitionen wie Performanz- oder Kompetenzdefinitionen (Preckel & Vock 2013).

6.3.5.5 Zusammenfassung der Befunde

In Tabelle 37 sind die thematisierten Befunde direkt den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zugeordnet, sodass sich schnell erfassen lässt, welche dieser Bereiche bezüglich des Verständnisses von Hochbegabung von den Begabungsfördernden angesprochen worden sind.

Tabelle 37: Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung (eigene Darstellung)

Handlungs- kompeten- zen Ver- ständnis von Hoch- begabung	Persönlich- keits- kompetenz	Emotionale Kompetenz	Methoden- kompetenz	Fachkompetenz
Vorstellungen der Begabungs- fördernden von Hochbegabung	eigenes Rollen- verständnis anpassen	sich auf die un- terschiedlichen Persönlichkeits- profile der Kin- der einstellen	adaptive Lernumge- bungen gestalten	das Wissen über die Persönlichkeit und die Entwicklung hochbegabter Kinder erweitern und vertie- fen; Wissen über implizite Theorien reflektieren
Begabungsprofil des hochbegabten Kindes	eigenes Rollen- verständnis klären; Persönlichkeits- profile berück- sichtigen	feinfühlicher Umgang mit unterschied- lichen Charak- teren	Gestaltung passgenauer Lernumge- bungen	das Wissen über Hochbegabung er- werben und erweitern
Persönlichkeit des hochbegabten Kindes	die Persönlich- keitsentwick- lung des hoch- begabten Kin- des stärken	Beziehungs- sensiblen Um- gang pflegen	dem hoch- begabten Kind Her- ausforder- ungen zu- muten	das Wissen über die Entwicklung des Kindes anwenden
Verhalten des hochbegabten Kindes	Erwartungshal- tung gegenüber dem hoch- begabten Kind überprüfen	auf besondere Verhaltenswei- sen des hoch- begabten Kin- des angemessen reagieren	Interessen des Kindes wahrneh- men und einbinden	Verständnis von Hochbegabung reflektieren

Das Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung spiegelt vielfältige Bereiche des Fördergeschehens wider. Alltagsvorstellungen mit impliziten Theorien vermengen sich mit expliziten Theorien von Definitionen und Hochbegabungsmodellen. Begabungs- und Persönlichkeitsprofile der hochbegabten Kinder sowie ihr Verhalten, praxisnah erlebt, bilden sich in den Äußerungen der Fördernden ab. Das Verständnis von Hochbegabung stellt sich als komplexes Konstrukt dar, geformt und geprägt auch von den persönlichen und emotionalen Erfahrungen der Begabungsfördernden.

Erwartungshaltungen beeinflussen das Verständnis von Hochbegabung und sind bedeutsam für den beziehungssensiblen Umgang mit dem hochbegabten Kind und die passgenaue Gestaltung der Lernumgebungen. Nach praxisnahen Erfahrungen und einer dem

Kind zugewandten Beziehungsgestaltung erfährt das Rollenverständnis und -verhalten der Begabungsfördernden mitunter eine Veränderung und beeinflusst damit auch das Verständnis von Hochbegabung. Allerdings zeigen sich in der Zuordnung der Äußerungen zum Begabungsprofil des hochbegabten Kindes Unsicherheiten der Begabungsfördernden in Bezug auf theoretisches Wissen, speziell über das Profil der intellektuellen Hochbegabung. Daraus ergibt sich die Fragestellung, inwieweit musische oder bewegungsbeachtete Förderangebote hochbegabungsspezifisch angeboten werden können und sollten.

Alltagsvorstellungen vom hochbegabten Kind bringen auch die Begabungsfördernden zu Beginn ihrer Fördertätigkeit mit. Allerdings ist davon auszugehen, dass der pädagogische Alltag, das außerschulische Förderangebot, als Korrektiv wirkt und dass das Verständnis von Hochbegabung weniger von impliziten Theorien beeinflusst wird. Unterstützend dabei ist die Erweiterung und Vertiefung des Wissens über Hochbegabung.

Die *Persönlichkeit des hochbegabten Kindes* steht bei vielen Befragten im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Begabungspotenzial wahrzunehmen, beziehungs sensibel mit dem Kind zu interagieren sowie das Wesen jedes Kindes zu erfassen und ihm gerecht zu werden, basiert auf der Akzeptanz und Annahme jeden Kindes und zielt auf die Persönlichkeitsstärkung des Kindes ab. Basis dafür ist das positive Verständnis von Hochbegabung, das wiederum reziprok vom Fördergeschehen beeinflusst wird.

Das *Verhalten des hochbegabten Kindes* ist ein weiterer Einflussfaktor bezüglich des Verständnisses von Hochbegabung. Das Interesse des Kindes ist bedeutsam, um die Fördermaßnahme erfolgreich durchführen zu können. Voraussetzung dafür ist, dass die Passung des Förderangebots stimmig ist

Zusammenfassend kann zum einen festgestellt werden, dass das Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung geprägt ist von der Persönlichkeit, dem wahrgenommenen Begabungspotenzial und dem Verhalten des hochbegabten Kindes. Zum anderen bilden a) die sensible Beziehungsgestaltung, b) ein vielfältiges Methodenrepertoire und c) die Bereitschaft der Begabungsfördernden, sich flexibel anzupassen, die Grundlage für ein positives Verständnis von Hochbegabung. Das Wissen über intellektuelle Hochbegabung sowie das Wissen über die Persönlichkeit und Entwicklung des hochbegabten Kindes sättigt und bereichert das Verständnis. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass das Verständnis von Hochbegabung für die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden bedeutsam ist und sich in der Fördertätigkeit abbildet.

Teil VI
Zusammenfassung, Reflexion
und Ausblick

7 Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick

7.1 Der Forschungszugang

Das forschungsleitende Erkenntnisinteresse an der Selbsteinschätzung der Handlungskompetenz der Begabungsfördernden in Bezug auf die Gestaltung von Lernumgebungen, an ihren motivationalen Orientierungen und ihrem Verständnis von und ihrer Haltung zur Hochbegabung im Kontext der außerschulischen Förderung hochbegabter Grundschul Kinder steht im Mittelpunkt der vorgelegten Studie.

Mit dem Artikel 11 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg sowie dem Beschluss einer Förderstrategie für leistungsstarke Schüler*innen der KMK (2015b) wurden sowohl die Voraussetzungen erfüllt, den Fokus auch auf besonders begabte und hochbegabte Kinder zu richten, als auch die Verpflichtung formuliert, die Entfaltung und Umsetzung des Begabungspotenzials der Kinder aktiv zu unterstützen. Wenn man den Blick auf das einzelne hochbegabte Kind mit seinem eigenen Profil, seiner eigenen Entwicklung und seinen eigenen Bedürfnissen lenkt, ist schnell festzustellen, dass an die Lehrkräfte der Schulen hohe Anforderungen gestellt werden, und zwar sowohl ihre Handlungskompetenz betreffend, als auch ihre professionelle pädagogische Haltung sowie ihr Verständnis für besondere Belange der Kinder, insbesondere ihr Verständnis von und für Hochbegabung. Neben der schulischen Hochbegabtenförderung in unterschiedlichster Ausprägung, bieten auch außerschulische Institutionen, wie zum Beispiel Kinderakademien, hochbegabten Grundschulkindern eine qualifizierte Zusatzförderung an, deren Begabungsfördernde vor ähnliche Herausforderungen gestellt sind. Über welche Handlungskompetenz sollten diese Lehrkräfte, die Begabungsfördernden, verfügen? Was ist unter Handlungskompetenz zu verstehen? Und wie bedeutsam sind die Haltung und das Verständnis von Hochbegabung?

Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand, so stellt man fest, dass sich bisher kaum empirische Studien explizit mit diesem Thema beschäftigt haben. So setzen sich Grundschulstudien beispielsweise mit der Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht (KILIA: Martschinke & Kammermeyer 2003), mit Lernangeboten und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen (SCHOLASTIK: Weinert & Helmke 1997; Helmke & Schrader 1998) oder mit der individuellen Förderung (Solzbacher et al. 2012) auseinander. Was dabei in manchen Studien anklingt, aber noch nicht systematisch betrachtet wurde, sind jedoch Aspekte der Handlungskompetenz von Lehrenden, insbesondere im Kontext der außerschulischen Hochbegabungsförderung.

Mit der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, im Rahmen einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschung die Ausprägung von Aspekten der Handlungskompetenz

von Begabungsfördernden auf der Grundlage der Selbsteinschätzung im Kontext außerschulischer Förderangebote für nachweislich hochbegabte Grundschulkinder zu erfassen und auszuwerten. Sie verfolgt den Anspruch, einen Beitrag zur Schließung der vorhandenen Forschungslücke zu leisten und zugleich den Blick für neue, weiterführende Fragen zu eröffnen. Darüber hinaus sollen aus den Ergebnissen der Studie Impulse für Fortbildungsmaßnahmen abgeleitet werden, die somit eine Basis für praktische und weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen bieten.

Davon ausgehend, dass die professionelle Förderung von hochbegabten Kindern kompetentes Handeln der pädagogischen Kräfte (Solzbacher & Schwer 2014) erfordert, wurden mit der Adaption des Handlungskompetenzmodells von Hülshoff (2004) an die Anforderungen der Arbeit als Begabungsfördernde Aspekte der Persönlichkeitskompetenz, der emotionalen Kompetenz, der Methodenkompetenz sowie der Fachkompetenz näher beleuchtet und miteinander in Beziehung gesetzt.

7.2 Das methodische Vorgehen

Um ein möglichst umfassendes Bild der Handlungskompetenz der Begabungsfördernden zu erhalten, wurden mit zwei Erhebungsinstrumenten Daten erhoben. Dabei bot sich eine anonym durchgeführte Online-Befragung der Begabungsfördernden als Vorerhebungsinstrument an, um über Daten zu verfügen, die Hinweise darauf geben konnten, wie die o.g. Kompetenzbereiche sowie das Verständnis von und die Haltung zur Hochbegabung bereits ausgeprägt sind (vgl. Kapitel 5.2.2). Auf der Grundlage dieser Daten wurde anschließend der Fokus auf die Entwicklung des Leitfadeninterviews als Hauptinstrument gerichtet, um in einer persönlichen Befragung die Expert*innen zu Wort kommen zu lassen und vertiefend auf den Forschungsgegenstand eingehen zu können (vgl. Kapitel 5.3.1).

Die Online-Befragung von 30 Teilnehmenden mit insgesamt 41 Items als Vorerhebungsinstrument bildete die Grundlage für die Entwicklung des leitfadengestützten Interviews. Schon bei der Auswertung der Online-Befragung wurden starke und weniger starke Ausprägungen der einzelnen Handlungskompetenzbereiche der Begabungsfördernden sichtbar. Sie dienten nun als Grundlagen dafür, Tendenzen, Auffälligkeiten und offene Fragen aufzunehmen und die Begabungsfördernden dahingehend genauer zu befragen. Die Leitfadeninterviews wurden als Gruppeninterviews geführt. Insgesamt wurden 27 Teilnehmende in neun Gruppen befragt. Die Expert*inneninterviews haben sich als sehr fruchtbar erwiesen, da die Gruppengespräche und die zum Teil kontrovers geführten Diskussionen dem Forschungsgegenstand entsprechende Tiefe verliehen und ihn multiperspektivisch darstellten. Die Gespräche wurden von einer intensiv geschulten Masterstudentin geführt, die nicht in der Fördereinrichtung tätig war, um eventuell auftretende evaluatorische Tendenzen auszuschließen. Die Auswertung des Leitfadeninterviews erfolgte qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (2015).

7.3 Die Ergebnisse und ihre Konsequenzen für die adäquate(re) Förderung hochbegabter Kinder

Bezugnehmend auf die im Ergebniskapitel 6 bei den einzelnen Forschungsfragen erfolgte Zuordnung, inhaltliche Diskussion und Zusammenfassung der Befunde werden nachfolgend beispielhaft relevante Items, die Auffälligkeiten, Tendenzen und Besonderheiten aufweisen, und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz der Begabungsfördernden sowie ihr Verständnis und ihre Haltung von und zur Hochbegabung dargestellt. Dabei werden die Ergebnisse den einzelnen vier Kompetenzbereichen zugeordnet.

7.3.1 Ergebnisse

7.3.1.1 *Persönlichkeitskompetenz*

Die Persönlichkeitskompetenz beinhaltet Items, die sich mit dem eigenen Interesse der Begabungsfördernden an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes, am Unterrichtsgegenstand, am Rollenverständnis sowie an der Einschätzung der Fähigkeit zur Leitung einer Arbeitsgemeinschaft befassen (vgl. Kapitel 5.2.1.1).

Mit dem am häufigsten genannten Item der Persönlichkeitskompetenz bildet sich das Interesse der Begabungsfördernden an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes in zehn von insgesamt zwölf detaillierten Fragestellungen ab. Insbesondere die Selbstkompetenzförderung (Kapitel 6.2.3.3) wird in diesem Zusammenhang von den Begabungsfördernden in den Mittelpunkt gestellt. Die Selbstkompetenz als zentrale Dimension des Bildungsprozesses (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014), bei der es im Kern darum geht, mit seinen eigenen Gefühlen umzugehen, spiegelt sich in unterschiedlichen Kontexten und Äußerungen der Fördernden wider. Bereits hier wird, ganz im Sinne Hülshoffs (2004), die enge Verknüpfung mit anderen Items, wie beispielsweise der Beziehungsgestaltung oder der Methodenkompetenz, und insbesondere mit der individuellen Förderung, aber auch mit anderen Kompetenzbereichen wie der emotionalen Kompetenz deutlich. Darüber hinaus legen die Begabungsfördernden besonderen Wert auf die Berücksichtigung und die Annahme des Persönlichkeitsprofils (Kapitel 6.2.9.4) des Kindes und stellen damit den Bezug zu ihrem Förderangebot, der Gestaltung der Lernumgebungen, her, dessen Bedeutsamkeit sie herausheben. Insgesamt kann aus ihren Äußerungen geschlossen werden, dass sie ihr eigenes Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des hochbegabten Kindes als stark ausgeprägt einschätzen, wobei sie jedoch einen Fortbildungsbedarf bezüglich des damit verbundenen eigenen Fachwissens über die Entwicklung und das Profil des hochbegabten Kindes sowie der individuellen Förderung signalisieren.

Des Weiteren setzt das Rollenverständnis der Begabungsfördernden einen besonderen Akzent in der qualitativen Förderung von hochbegabten Kindern und lässt sich in den sieben zentralen Fragestellungen der Untersuchung mit zahlreichen Facetten belegen (vgl.

Kapitel 6.2.4.4 bis 6.2.8.4). Aus den Äußerungen der Befragten kann eine Vielfalt unterschiedlicher Rollen im Kontext der Gestaltung von Lernumgebungen sowie im Umgang mit den Kindern geschlossen werden (Kapitel 6.2.4.4). Diese dokumentieren durch die Darstellung der Rollenvielfalt von Moderator*innen über Berater*innen bis hin zu Mitlernenden die Flexibilität sowie die Varianz der Handlungskompetenz der Lehrenden in einer starken Ausprägung (Kapitel 6.2.12.4 und 6.2.13.4). Zudem spiegeln sich an dieser Stelle insbesondere die Einstellung und die Haltung zum hochbegabten Kind wider. Die Rolle als Mitlernende und Lernbegleiter*innen empfinden sie zum einen als Bereicherung und als Motivation, hochbegabte Kinder zu fördern, und zum anderen als positiv besetzte Herausforderung, nicht immer alle Fragen zufriedenstellend beantworten zu können. Möglicherweise führt diese Tatsache zu einer Veränderung ihres Rollenverständnisses (Kapitel 6.3.3.3 und 6.3.3.4). Zudem ist den Äußerungen der Befragten zu entnehmen, dass die Erwartungshaltung gegenüber dem hochbegabten Kind auch ihr Rollenverhalten beeinflusst. Demzufolge erfordert die Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität eine Anpassung ihres Rollenverhaltens (Kapitel 6.3.5.4). Außerdem ist der selbstkritische Blick von Begabungsfördernden auf die eigene Rolle bemerkenswert (Kapitel 6.2.6.4), der den Einfluss der eigenen Befindlichkeit auf das Fördergeschehen in den Fokus nimmt und die Bereitschaft der Fördernden vermittelt, sich weiterzuentwickeln. Auch der Blick auf die pädagogische Diagnostik, den die Begabungsfördernden teilweise vermissen lassen, verlangt immer wieder einen Rollenwechsel, den Behrens und Solzbacher (2016) bezüglich der Selbststeuerung und des Selbstmanagements in der Lerntätigkeit der hochbegabten Kinder indirekt darstellen. Unsicherheiten bezüglich der pädagogischen Diagnostik scheinen bei den Begabungsfördernden immer wieder durch und das Wissen darüber erfordert eine grundsätzliche Optimierung (Kapitel 6.2.3.2 und 6.2.4.3). Darüber hinaus bedarf das Rollenverständnis in themenbezogenen Kontexten wie beispielsweise beim Feedbackgeben und hinsichtlich des Frustrationsverhaltens des Kindes (Kapitel 6.2.12.4 und 6.2.13.4) vereinzelt einer korrigierenden Weichenstellung, um ein stimmiges Miteinander der Handlungskompetenzbereiche herzustellen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass ein vielfältiges Rollenverhalten der*des Fördernden die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes stärkt und ihm Beispiele unterschiedlicher Perspektiven und Haltungen vermittelt (Kapitel 6.3.5.4).

Die positive Beziehungsgestaltung als grundlegendes Element des pädagogischen Handelns ist eine wichtige Voraussetzung des gelingenden Lernens und dafür, dass Begabung in Leistung umgesetzt werden kann (Solzbacher & Schwer 2013). Die Zusammenhänge von Wertschätzung, gegenseitigem Vertrauen sowie von Annahme und Akzeptanz des individuellen Profils des Kindes und damit verbunden seine Lernfreude und Erfolgserlebnisse werden von den Begabungsfördernden erkannt und bilden sich mit starker Ausprägung grundsätzlich in allen Kompetenzbereichen sowie in vielen ihrer Darstellungen ab (z.B. Kapitel 6.2.6.4 und 6.2.12.4). Insbesondere der persönliche Kontakt zum Kind wird sowohl im Zusammenhang der motivationalen Orientierung als auch hinsicht-

lich der Wahrnehmung von Hochbegabung als wertschätzend und bereichernd dargestellt. Die Begabungsfördernden sprechen dem Kontakt und der Nähe zum Kind eine besondere Bedeutung für sich selbst als auch für das Kind hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung zu. Besonders betont werden in diesem Kontext zudem auch die Wahrnehmung des positiven Sozialverhaltens sowie die Interaktionen und Diskussionen der Kinder untereinander (Kapitel 6.3.4.3 und 6.3.4.4). Es zeigt sich, dass eine beziehungs-sensible Kommunikation, Gespräche und Diskussionen sowie eine gelebte Nähe für die Fördernden wichtige Elemente bei der Gestaltung ihrer Beziehung zum Kind und demzufolge auch bei der Gestaltung der Lernumgebung und bei der Unterstützung der Bewältigung schwieriger Situationen, beispielsweise bei Frustrationen des Kindes, sind (Kapitel 6.2.13.4). Gleichwohl die Beziehungsgestaltung im Bereich der emotionalen Kompetenz verortet ist, ist sie immer wieder mit der Persönlichkeitskompetenz verwoben und betont damit ihren umfassenden Charakter. Offensichtlich ist den Lehrenden die Bedeutung der positiven Beziehungsgestaltung bewusst, da sie auch in diesem Zusammenhang ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf des Fachwissens bezüglich der Entwicklung und des Profils des hochbegabten Kindes sowie der individuellen Förderung signalisieren (Kapitel 6.2.14.4).

Aspekte wie die Vorbildfunktion der Begabungsfördernden finden weniger Beachtung, und ähnlich wie das eigene Interesse am Unterrichtsgegenstand sowie die eigene Einschätzung zur Leitung der Arbeitsgemeinschaft können sie nur implizit aus sonstigen Äußerungen erschlossen werden und stellen sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht als wesentlich relevant dar.

Insgesamt zeigt sich die Persönlichkeitskompetenz in einer hohen Ausprägung und bildet im Zusammenspiel mit der emotionalen Kompetenz sowie ihrem sichtbar gewordenen Verständnis von und ihrer positiven Haltung zur Hochbegabung die Basis für gelingendes Lernen ab.

7.3.1.2 *Emotionale Kompetenz*

Pädagogisches Gespür im Umgang mit dem hochbegabten Kind, verbunden mit einer beziehungs-sensiblen Kommunikation, bildet sich in einer positiven Beziehungsgestaltung sowie Selbstkompetenzförderung ab. Darüber hinaus sind Empathie, Wertschätzung, Bestärkung und Vertrauen wesentliche Säulen der emotionalen Kompetenz der Begabungsfördernden (vgl. Kapitel 5.2.1.2).

Das pädagogische Gespür der Begabungsfördernden im Umgang mit dem hochbegabten Kind, der sensible Umgang mit besonderen Situationen sowie daserspüren und Wahrnehmen der Bedürfnisse und der emotionalen Befindlichkeit des Kindes spiegelt sich immer wieder in den Äußerungen der Befragten, ist mit einer starken Ausprägung grundlegend spürbar und eng mit der Beziehungsgestaltung und der Selbstkompetenzförderung verwoben (Kapitel 6.2.11.4). Das pädagogische Gespür und die Erfassung von Besonderheiten der unterschiedlichen Persönlichkeitsprofile formen unter anderem das

Verständnis von und die Haltung zur Hochbegabung und ermöglichen so den angemessenen beziehungssensiblen Umgang mit dem hochbegabten Kind (Kapitel 6.3.5.3).

Des Weiteren stellen die Lehrenden das wertschätzende Miteinander als wichtigen Bestandteil ihrer emotionalen Kompetenz dar. Sie sehen es als beziehungssensible Aufgabe, das positive Selbstkonzept des Kindes zu stärken und, beispielsweise bei der Frustrationsbewältigung, mit ihm in einen wertschätzenden Dialog zu treten (Kapitel 6.2.12.4). Die pädagogische Beziehung der*des Begabungsfördernden zum hochbegabten Kind bildet sich mit Wertschätzung und Authentizität und in der Annahme der Individualität des Kindes ab (Kapitel 6.2.11.4). Gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz sind für die Fördernden wichtige Elemente, um das Kind als pädagogische Bezugsperson wertschätzend und empathisch zu unterstützen (Kapitel 6.2.6.4 und 6.2.9.4). Die Anerkennung der Leistung, das Zutrauen in die Leistungsfähigkeit und in das Begabungspotenzial des Kindes sowie eine feinfühligke Lernassistentz lassen Rückschlüsse auf eine dem Kind zuwandte Haltung der Fördernden sowie ein positiv geprägtes Verständnis von Hochbegabung zu (Kapitel 6.3.4.4).

Die Pflege des empathischen Umgangs der Begabungsfördernden mit dem Kind wird grundsätzlich widerspiegelt (Kapitel 6.2.4.4 und 6.2.5.4). Emotionen, Gedanken, Motive und Persönlichkeitsmerkmale des hochbegabten Kindes zu erkennen, zu verstehen und nachzuempfinden, stellen die Lehrenden als unterstützend dar, um die Lernumgebung in der stimmigen Passung zu gestalten und um beispielsweise die Wirksamkeit des Förderangebots zu überprüfen (Kapitel 6.2.5.4). Begeisterung und Interesse des hochbegabten Kindes sowie die Freude und der Spaß beim gemeinsamen Tun binden die Begabungsfördernden emotional in das Fördergeschehen ein. Vertrauensvolle Gespräche und das beziehungssensible Eingehen auf das Kind spiegeln, auch auf der Grundlage des Verständnisses von Hochbegabung, das Verhältnis zwischen den Fördernden und den Kindern und eine gute Arbeitsatmosphäre wider (Kapitel 6.3.4.3). Als grundlegend wird das Wissen um das Persönlichkeitsprofil¹²⁸ des Kindes eingeschätzt, um empathisch und beziehungssensibel auf das Kind reagieren und an sein Begabungsprofil anknüpfen zu können (Kapitel 6.2.8.4). Das Wissen darüber ist zu optimieren.

Kritisch betrachtet und angemahnt wird von den Begabungsfördernden, auch unter dem Aspekt der emotionalen Kompetenz, die Zuteilung eines eher am Thema desinteressierten Kindes zum Förderangebot. Die diesbezüglichen Anstrengungen der Fördernden stehen bei der emotionalen Kompetenz im Vordergrund (Kapitel 6.2.3.4). Die Kriterien der Zuweisung zu einem Förderangebot erschließen sich jedoch plausibel aus den Rahmenbedingungen jeder Fördereinrichtung, sodass die Fördernden selbst darauf keinen Einfluss haben.

¹²⁸ In diesem Zusammenhang ist auf den Fort- und Weiterbildungsbedarf der Begabungsfördernden zu verweisen, der beispielsweise in Folge dieses Kapitels dargestellt wird.

Die emotionale Kompetenz der Begabungsfördernden lehnt sich, wie bereits dargestellt, eng an die Persönlichkeitskompetenz an. Demzufolge gibt es etliche Überschneidungen, wie beispielsweise in der Beziehungsgestaltung oder der Selbstkompetenzförderung (vgl. Kapitel 7.3.1). Eine trennscharfe Darstellung gelingt nicht immer.

Insgesamt bilden Begeisterung, Wertschätzung und pädagogisches Gespür ein gutes Fundament des Hochbegabungsverständnisses sowie der Haltung der Fördernden zur Hochbegabung. Demzufolge kann in der Vernetzung mit der Persönlichkeitskompetenz die emotionale Kompetenz als eine Basiskompetenz des pädagogischen Handelns betrachtet werden. Die emotionale Kompetenz der Begabungsfördernden stellt sich als stark entwickelt dar.

7.3.1.3 *Methodenkompetenz*

Das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen, ist die Grundlage für eine gelingende, in der Passung stimmige Gestaltung der Lernumgebungen. Eingeschlossen dabei ist das Wissen um die Besonderheiten der Kinder und das Wissen, wie diese Besonderheiten zur methodischen Gestaltung von Arbeitsprozessen genutzt werden können. Dazu gehören unter anderem Methodenvielfalt, Individualisierung, offene Lernsituationen, Selbstkompetenzförderung, Wissen über begabungsfördernde Lernumgebungen sowie Umgang mit Konflikten und vieles mehr (vgl. Kapitel 5.2.1.3).

Die sich in den Äußerungen der Begabungsfördernden abbildende Methodenkompetenz wird nachfolgend in dominanten Bereichen dargestellt.

Eine schnelle Auffassungsgabe und Lerngeschwindigkeit, ein großer Gedächtnisspeicher und eine hohe Sprachkompetenz sind unter anderem Fähigkeiten, die dem hochbegabten Kind von den Befragten zugeordnet werden und die das Gestalten von Lernumgebungen und von Lernprozessen beeinflussen. Zugleich gilt es, die stimmige Passung zu berücksichtigen, wobei die Lernprozesse durch das Einbinden der Interessen der Kinder unterstützt werden. Dabei wird die Hochbegabung des Kindes sichtbar und fließt in das Verständnis der Begabungsfördernden von Hochbegabung ein (Kapitel 6.3.5.3, 6.3.4.4 und 6.3.4.5).

Nach Behrensen und Solzbacher (2016) bedeutet individuelle Förderung zunächst grundsätzlich, die unterschiedlichen spezifischen Voraussetzungen, Bedürfnisse, Lernwege, Lernziele und Lernmöglichkeiten zu berücksichtigen. Bei der Gestaltung von Lernumgebungen für hochbegabte Kinder schätzen die Begabungsfördernden ihre Kompetenz, eine möglichst gelungene Passung des Förderangebots zu erreichen, um somit das individuelle Lernen zu aktivieren, jedoch als weniger ausgeprägt ein und signalisieren einen Fort- und Weiterbildungsbedarf. In diesem Zusammenhang wird auch der Optimierungsbedarf bezüglich der Gestaltung offener Lernsettings verbalisiert (Kapitel 6.2.3.2 und 6.2.3.3).

Hinter „gutem Feedback“ (Lotz & Lipowsky 2015) verbirgt sich ein vielschichtiges Konstrukt mit Auswirkungen auf die Motivation und Leistung des Kindes, indem kogni-

tive, motivationale und metakognitive Prozesse aktiviert werden (vgl. auch Kapitel 6.2.7.3). Aufgrund der Äußerungen der Befragten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ihr Verständnis von Feedback nur in sehr geringem Maße dem des Feedbackmodells von Hattie (2013) entspricht und vor allem hinsichtlich des individuellen, informativen Feedbacks einer Erweiterung bedarf (Kapitel 6.2.7.4). Ihr Verständnis von Feedback orientiert sich vielmehr hauptsächlich an Gruppenfeedbacks sowie Rückmeldungen im Sinne von Lob und Tadel. Die vereinzelt dargestellten persönlichen Feedbacks der Begabungsfördernden im Sinne eines informellen Feedbacks finden kaum statt. Und zwar werden Schüler*innenfeedbacks hinsichtlich des gemeinsamen Lernfortgangs initiiert und ergebnisorientiert angenommen, interessant ist allerdings, dass das Feedbackverhalten des hochbegabten Kindes an die*den Begabungsfördernde*n als bemerkenswert dargestellt wird und ihr Bild von Hochbegabungsprofilen bereichert (Kapitel 6.3.3.3). Sachorientierte Diskussionen und Debatten, anregende Gespräche und Unterhaltungen sind Teil des Fördergeschehens und es ist davon auszugehen, dass auch diese das Bild und die Haltung von Hochbegabung prägen (Kapitel 6.3.4.4). Insgesamt bildet sich die Methodenkompetenz hinsichtlich des Feedbackgebens der Begabungsfördernden einseitig und in wesentlichen Bereichen, wie dem informellen Feedback, mit geringer Ausprägung ab. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutsamkeit des Fragestellens ebenso in das Bewusstsein der Fördernden zu rücken wie die Methodik des Feedbackgebens (vgl. Kapitel 6.2.7.4).

Der angemessene Umgang mit Störungen wird von den Begabungsfördernden hinsichtlich der Methodenkompetenz, neben einer grundlegenden positiven Beziehungsgestaltung, unter anderem auf das Wissen über unterschiedliche Methoden und ihre Wirksamkeit fokussiert, um damit beispielsweise die Minimierung von Störungen zu erreichen. Die Strukturierung des Förderangebots mit Regeln, Abläufen und Ritualen sowie mit Methodenwechsel bietet für sie eine Basis, Störungen zu minimieren. Die diesbezügliche Methodenkompetenz der Begabungsfördernden zeigt sich stark ausgeprägt.

Forschendes und entdeckendes Lernen ermöglicht die Eröffnung eines besonderen Lernraums, in dem das Kind einer Fragestellung folgt und auf die es durch Beobachten oder Experimentieren versucht, eine Antwort zu finden. Den Äußerungen der Begabungsfördernden ist zu entnehmen, dass sie mit dem Konzept, anhand eines Forschungskreislaufs eine erste „wissenschaftsverständige“ Sicht (Marquardt-Mau 2004) anzubahnen, bis auf wenige Ausnahmen nicht vertraut sind und in der Mehrzahl über das Methodenwissen nicht verfügen. Demzufolge weisen die Begabungsfördernden eine geringe Ausprägung der diesbezüglichen Handlungskompetenz auf (Kapitel 6.2.10.4).

Über die dargestellten Bereiche hinaus sind zwei weitere Aspekte der abgebildeten Methodenkompetenz bemerkenswert. Dargestellt wird beispielsweise das Anlegen eines Fundus, um künftig die Fördertätigkeit variabler gestalten zu können. Damit verbunden ist die Absicht, eine gelingende Passung zum einzelnen Kind zu erreichen. Dieses außergewöhnliche Engagement ist in der außerschulischen Hochbegabtenförderung nicht un-

bedingt zu erwarten und bietet sich als „best practice“ zur Multiplikation an (Kapitel 6.2.3.3).

Das Erkennen der Förderwirksamkeit wird von einer* einem Begabungsfördernden in einen besonderen Rahmen gesetzt: Im Rollentausch führt das Kind die Eltern als Führer*in durch das Museum und demonstriert somit sein erworbenes Wissen in vielfältigen Bereichen seiner Handlungskompetenz (Kapitel 6.2.5.4). Darüber hinaus gilt es zu bemerken, dass der mehrperspektivische Blick auf die Wirksamkeit des Förderangebots dazu beiträgt, das Persönlichkeitsprofil des Kindes besser zu erfassen und es somit umfassender wahrzunehmen.

Insgesamt bildet sich die selbst eingeschätzte Methodenkompetenz der Begabungsfördernden im Rahmen der angesprochenen Handlungsfelder eher mäßig bis gering ab und bedarf einer Erweiterung. Das Verständnis von und ihre Haltung zur Hochbegabung zeichnet sich dagegen als solide ausgeprägt ab.

7.3.1.4 *Fachkompetenz*

Neben der Expertise der eigenen Domäne ist es erforderlich, die Besonderheiten hochbegabter Kinder zu kennen und diesbezüglich über das nötige Fachwissen zu verfügen, um die Lernumgebungen in einer stimmigen Passung gestalten zu können. Dazu gehört das Wissen über Hochbegabung sowie das Wissen über die Entwicklung und das Profil hochbegabter Kinder (vgl. Kapitel 5.2.1.4).

Das selbst eingeschätzte Fachwissen der Begabungsfördernden stellt sich im Bereich ihrer eigenen Domäne, ihrer Expertise, als stark ausgeprägt dar. Ihr diesbezüglich starkes Weiterbildungsinteresse zeigt, dass sie bestrebt sind, in ihrem Fachwissen auf dem aktuellen Stand zu sein, und dass das Bedürfnis besteht, sich fachlich auszutauschen (Kapitel 6.2.14.4 und 6.2.3.3). Das bindende Glied der fachlichen Expertise zwischen Begabungsfördernden und hochbegabtem Kind ist, folgt man den Äußerungen der Befragten, bedeutsamer als gedacht. Zum einen sind auch und gerade hinsichtlich der Selbstkompetenzförderung Dialoge maßgeblich, um wertschätzende Beziehungen zu pflegen (Solzbacher, Lotze & Sauerhering 2014), wobei das gemeinsame Thema, die Expertise sowie die fachliche Begeisterung der Begabungsfördernden dabei ein wertvoller Transmitter sein kann. Zum anderen ist es den Begabungsfördernden ein Anliegen und mit einem hohen Motivationsfaktor belegt, das Expert*innenwissen der eigenen Domäne weiterzugeben. Dabei dient das Fachwissen der eigenen Domäne zur Anpassung des Aufgabenniveaus an das Begabungsprofil des Kindes und dazu, individuell die Lernentwicklung des Kindes zu unterstützen. Zudem bieten die Wissenspotenziale der Kinder den Fördernden die Möglichkeit, ihr eigenes Wissen zu erweitern und zu vertiefen (Kapitel 6.3.4.4 und 6.3.5.4).

Der geäußerte Bedarf an Fortbildungen im Bereich des Wissens über Hochbegabung bildet sich im Zusammenhang der Fachkompetenz zwar eher gering ab (Kapitel 6.2.3.3), allerdings besteht faktisch ein nicht geringer Optimierungsbedarf. Es ist zu vermuten, dass die Begabungsfördernden, die überwiegend in nicht-pädagogischen Bereichen tätig

sind, über ein schmales Zeitbudget verfügen, ihre zeitlichen Ressourcen sehr gezielt einsetzen und sich eher für kompakte Fortbildungsangebote interessieren. Diese These würde auch den Wunsch der Fördernden nach Fachvorträgen zum gleichen Themenbereich sowie zu Themen aus dem medizinisch-psychologischen Bereich bestätigen (Kapitel 6.2.14.4). Demzufolge ist möglicherweise die zeitlich kompakte Form der Wissens- bzw. Informationsvermittlung entscheidend für den Zuspruch der Lehrenden. Das Interesse und der Bedarf der Begabungsfördernden, mehr über die Entwicklung, das Profil und das Denken des hochbegabten Kindes zu wissen, zu erfahren und sich diesbezüglich auszutauschen, ist hoch und bildet sich in allen detaillierten Fragestellungen sowie ihrem geäußerten Bedarf an Fortbildungen ab (Kapitel 6.2.4.4 bis 6.2.13.4). Im thematischen Kontext der Förderangebote ist dieser Wissensbereich grundlegend, um die Lernumgebungen den Bedürfnissen und Interessen des hochbegabten Kindes gerecht zu gestalten. Im Besonderen vereint die individuelle Förderung diesen Anspruch auf die Gestaltung eines Förderangebots (Behrensen & Solzbacher 2016).

Das Wissen über Hochbegabung sowie über die Persönlichkeit, die Entwicklung und das Profil des hochbegabten Kindes ist maßgeblich für das Verständnis von Hochbegabung und bedeutsam für die Fördertätigkeit (Kapitel 6.3.5.4). Insgesamt prägt wissenschaftliches Wissen mit einer praxisorientierten Reflexion das Verständnis von und die Haltung zur Hochbegabung. Daneben bietet das Fachwissen der eigenen Domäne eine stabile Basis der Fördertätigkeit. Das theoretische Fachwissen über Hochbegabung sowie das Fachwissen über die Entwicklung und das Profil des hochbegabten Kindes werden jedoch nur in Ansätzen erwähnt und bedürfen der Optimierung.

Darüber hinaus wird auch hier das Miteinander zweier Teilkompetenzen besonders sichtbar: Die Fach- und die Methodenkompetenz ergänzen sich und bedingen einander. Das Fachwissen über Feedback korrespondiert mit der diesbezüglichen Methodenkompetenz (Kapitel 6.2.7.4), ebenso beispielsweise das Fachwissen über Leistungsmessung (Kapitel 6.2.8.4) oder über forschendes und entdeckendes Lernen.

Insgesamt spiegelt die Fachkompetenz eine starke Ausprägung der eigenen Domäne der Begabungsfördernden wider, wohingegen das Wissen über Hochbegabung und das Wissen über die Entwicklung und das Profil der Kinder von den Begabungsfördernden als unzureichender beschrieben wird. Es ist zu vermuten, dass – abhängig von der Handlungserfahrung der Fördernden – Defizite in diesen Kompetenzbereichen sichtbar werden und sich daher erst mit der Zeit herauskristallisieren. Die Fördernden bekunden in diesen Bereichen einen Fortbildungsbedarf, hauptsächlich im Rahmen des Austauschs untereinander.

7.3.2 Konsequenzen für die adäquate(re) Förderung hochbegabter Kinder

Der Anspruch einer professionellen Hochbegabtenförderung erfordert kompetentes Handeln der Begabungsfördernden und ist die Voraussetzung dafür, den spezifischen Quali-

tätsansprüchen zu genügen (Solzbacher & Calvert 2014). Eine nähere Betrachtung der Befunde zu den einzelnen Handlungskompetenzbereichen zeigt deutlich, dass diese different ausgeprägt sind. Da aber erst das Zusammenspiel aller Teilbereiche der Handlungskompetenz die Gestaltung einer für das Kind in der Passung stimmigen Lernumgebung ermöglicht, sind dementsprechend im Sinne der professionellen Hochbegabtenförderung Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Begabungsfördernden mit unterschiedlichen Schwerpunkten erforderlich.

Jedem Kind gerecht werden – ein großer Anspruch, der ausgehend von Hatties (2013) Credo „Auf den Lehrer kommt es an!“ insbesondere im Zusammenhang mit der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden eine Rahmung erhält, die einen perspektivischen Blick auf einzelne Kompetenzbereiche erforderlich macht. Folgt man dabei Hülshoff (2004), der das Miteinander verschiedener Teilkompetenzen postuliert und neben der Fach- und Methodenkompetenz sowie der emotionalen Kompetenz die Persönlichkeitskompetenz als Fundament der Handlungskompetenz ansieht, dann ergeben sich aus den dargestellten Befunden der vorliegenden Arbeit Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten. Nachfolgend werden deshalb die einzelnen Handlungskompetenzbereiche der Begabungsfördernden in ihrer Ausprägung näher betrachtet und hinsichtlich einer möglichen Optimierung im Rahmen von Fortbildungsangeboten bezüglich der theoretischen Rahmung, wegweisender Studien, methodischer Herausforderungen, des Persönlichkeitsprofils Hochbegabter und der pädagogischen Diagnostik hinterfragt.

7.3.2.1 *Persönlichkeitskompetenz*

Die Persönlichkeitskompetenz der Begabungsfördernden ist den Befunden zufolge stark ausgeprägt und knüpft somit an das Postulat Hülshoffs (2004) an, der diese Kompetenz als das Fundament der Handlungskompetenz betrachtet.

Neben dem umfassenden Rollenverständnis der Begabungsfördernden ist in den Befunden ihr besonders großes Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes spür- und erkennbar. In diesem Zusammenhang und dem Bedürfnis geschuldet, dem hochbegabten Kind gerecht werden zu wollen und zu können und das Förderangebot so zu gestalten, dass das Kind sein Potenzial auch in Leistung umsetzen kann, signalisieren sie mehrfach und über alle Handlungskompetenzbereiche hinweg ihren Fortbildungsbedarf hinsichtlich des *Wissens über das Profil und die Entwicklung hochbegabter Kinder*. Fortbildungsangebote, die Besonderheiten in der Entwicklung hochbegabter Kinder, wie beispielsweise asynchrone Entwicklungen oder Perfektionismus, thematisieren, würden dazu beitragen, Verhaltensweisen des Kindes besser zu verstehen und entsprechend reagieren zu können (vgl. Kapitel 5.2.1.4).

Die *pädagogische Diagnostik* als grundlegende Kompetenz im Förderprozess bietet die Möglichkeit, den Blick auf das einzelne Kind und sein Lernverhalten zu richten, um das Kind korrigierend, vermittelnd und unterstützend zu begleiten. Diese Kompetenz scheint bei den Befragten nicht sehr ausgeprägt zu sein und bedarf einer Optimierung, beispiels-

weise um in einer wechselseitigen Interpretation Feedback und Motivation zu vermitteln und Lernschritte anzupassen.

7.3.2.2 *Emotionale Kompetenz*

Die emotionale Kompetenz der Begabungsfördernden bildet sich in den dargestellten Ergebnissen der Studie mit einer hohen Ausprägung ab und kann gemeinsam mit der Persönlichkeitskompetenz als Basiskompetenz betrachtet werden. Das pädagogische Gespür, der wertschätzende Umgang mit dem hochbegabten Kind, die pädagogische Beziehung, die sich in der Annahme der Individualität des Kindes abbildet, richten wiederum dem Blick auf das Persönlichkeitsprofil des Kindes. Auch im Zusammenhang der emotionalen Kompetenz signalisieren die Begabungsfördernden jedoch ihren Fortbildungsbedarf bezüglich des *Wissens über das Profil und die Entwicklung hochbegabter Kinder*, um auf das Kind empathisch und beziehungssensibel eingehen und seine Interessen und Fähigkeiten sowie seine Kreativität und Fantasie einbinden zu können (vgl. Kapitel 5.2.1.2).

7.3.2.3 *Methodenkompetenz*

Die Methodenkompetenz umfasst das Wissen, wie hochbegabte Kinder lernen, und ist die Grundlage für eine gelingende, in der Passung stimmige Gestaltung der Lernumgebungen.

Grundsätzlich ist ein großes Methodenrepertoire für gelingende Fördermaßnahmen, insbesondere für die Hochbegabtenförderung, elementar. Die Befunde der vorliegenden Arbeit konzentrieren sich auf wenige Bereiche, deren Optimierungsbedarf die Begabungsfördernden äußerten und auf die nachfolgend eingegangen wird.

Die *individuelle Förderung* umfasst anregende Lernumgebungen, in denen Kompetenzen aktiv entwickelt und Lernprozesse verantwortlich übernommen werden sowie der eigene Lernfortschritt erkannt und reflektiert wird (Behrensen & Solzbacher 2016). Hier schätzen die Begabungsfördernden ihre Kompetenz als weniger ausgeprägt ein und sehen, auch bezüglich der Gestaltung offener Lernsettings, Fort- und Weiterbildungsbedarf. Lernumgebungen mit unterschiedlichen Materialien und differenzierte Aufgabenstellungen unter Berücksichtigung der Bedürfnis- und Interessenslage des hochbegabten Kindes stehen hier beispielsweise im Vordergrund.

Das *Verständnis und das Wissen um Feedback* stellen sich bei den Befragten sehr unterschiedlich dar und bedürfen größtenteils einer Korrektur bzw. einer Ergänzung. Dementsprechend sollte die Bedeutsamkeit des informellen Feedbacks sowie von Fragestellungen (Lotz & Lipowsky 2015) mit Begabungsfördernden im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung behandelt, diskutiert und reflektiert werden, um das Fördergeschehen in seiner Gestaltung und Wirkung aufzuwerten.

Forschen und Entdecken und *der Forschungskreislauf* (Marquardt-Mau 2004) als explorative Methode ist vielen Fördernden unbekannt. Die Vermittlung des diesbezüglichen Methodenwissens, insbesondere das Konzept des damit verbundenen selbstgesteuerten Lernens,

ist aufgrund dessen in einer Fort- und Weiterbildung der Begabungsfördernden nachdrücklich zu empfehlen.

7.3.2.4 *Fachkompetenz*

Die *Expertise der eigenen Domäne* stellt sich bei den Befragten als stark ausgeprägt und bedeutsam für das Fördergeschehen dar (vgl. Kapitel 10.3). An diesbezüglichem Fortbildungsbedarf sind die Fördernden jedoch oder gerade deshalb überaus interessiert, beispielsweise an Fachvorträgen oder an Kooperationen, die eine Erweiterung ihres Wissenspotenzials versprechen.

Das *Wissen über Hochbegabung* wird zwar nicht explizit angesprochen, scheint aber immer wieder durch und ist im Hintergrund präsent. Da die Verbindung von Theorie und Praxis die Basis einer angemessenen Förderung bildet und das Wissen über beispielsweise Hochbegabungsmodelle oder wegweisende Studien der Hochbegabungsforschung das eigene Tun der Fördernden sättigt und unterfüttert, ist ein diesbezügliches Fortbildungsmodul grundlegend für die Fördertätigkeit.

Wie es schon in den Handlungskompetenzbereichen der Persönlichkeits- und emotionalen Kompetenz sowie der Methodenkompetenz dargestellt wurde, ist das *Wissen über die Entwicklung und das Profil des hochbegabten Kindes* elementar, um im Zusammenspiel der einzelnen Handlungskompetenzen passgenaue Lernumgebungen zu gestalten. Diese Thematik wird im Zusammenhang aller Handlungskompetenzbereiche genannt und deren Behandlung ist in Fortbildungsangeboten unerlässlich. Themen wie die erhöhte Sensibilität von hochbegabten Kindern oder Besonderheiten hochbegabter Kinder kommen hier zur Sprache.

7.3.2.5 *Austausch und Hospitationen*

Die Begabungsfördernden verdeutlichen wiederholt ihr Interesse an einem regelmäßigen Austausch untereinander. Interdisziplinäre Themen der Begabungsförderung sowie der Erfahrungsaustausch stehen dabei im Vordergrund. Das Angebot eines digitalen Forums würde diese Lücke schließen. Des Weiteren zeigt sich ein Bedarf an Hospitationen, um von den Erfahrungen anderer Fördernden zu partizipieren und die eigene Handlungskompetenz zu erweitern. Einblicke in Fördermaßnahmen, die von erfahrenen Fördernden angeboten werden, vermitteln Wissen über die hochbegabungsadäquate Konzeption und Gestaltung von Lehr- und Lernräumen, die zur Erweiterung von Handlungskompetenzen der Hospitierenden beitragen können.

7.3.2.6 *Resümee*

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich aus den im Kapitel 10.3 abgebildeten Befunden, in denen sich Aspekte der Handlungskompetenz von außerschulischen Begabungsfördernden abbilden, detaillierte Impulse für Fortbildungsangebote ergeben, die es den Fördernden ermöglichen, die Förderangebote für hochbegabte Kinder adäquat(er) zu

gestalten. Zusammengefasst umfassen die notwendigen und von den Praktiker*innen gewünschten Fortbildungen zur Erweiterung und Vertiefung der Handlungskompetenz von außerschulischen Begabungsfördernden folgende Bereiche: a) das *Wissen über Hochbegabung, das Profil und die Entwicklung hochbegabter Kinder*; b) die *pädagogische Diagnostik*; c) die *individuelle Förderung*; d) das *Verständnis und Wissen um Feedback* sowie e) das *Unterrichtsprinzip „Forschen und Entdecken“ mit dem Forschungskreislauf*.

Das Verständnis von Hochbegabung speist sich aus Wissenspotenzialen impliziter und expliziter Theorien und ist, gepaart mit der professionellen pädagogischen Haltung zur Hochbegabung, in allen Handlungskompetenzbereich spürbar. Es beeinflusst somit das Fördergeschehen fundamental und ist in allen Fortbildungsmodulen präsent. Ein wichtiges übergreifendes Modul in der angedachten Fortbildungsreihe wäre die Aus- und Weiterbildung der Selbstkompetenzförderung der Begabungsfördernden. Denn das Bewusstsein des inneren Kompasses und die Bedeutung der Selbstkompetenzen schließen an die Bedürfnisfelder der Fördernden an und emotionale Erfahrungen können aktiviert werden (Behrensen & Solzbacher 2016).

Mit dem skizzierten Fortbildungsangebot sollen Handlungskompetenzen der Begabungsfördernden vertieft und erweitert werden. Darüber hinaus soll durch sich daraus ergebende Impulse das Verständnis von Hochbegabung weiterentwickelt werden und die positive Haltung zum hochbegabten Kind soll be- und verstärkt werden. Begeisterung und Freude und der Spaß am gemeinsamen Tun sind, getragen von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung, Voraussetzungen, die nicht nur in der emotionalen Kompetenz zu verorten sind, sondern alle Handlungskompetenzbereiche umschließen.

7.4 Kritische Reflexion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterliegen Limitationen, die sich sowohl im personellen und institutionellen als auch im methodischen Bereich bewegen. Aus der Anzahl an Proband*innen, die für die Untersuchung zur Verfügung standen, ergeben sich Begrenzungen, sodass die Befunde lediglich für einen kontextuellen Ausschnitt der außerschulischen Hochbegabtenförderung Aussagekraft besitzen und nicht generalisiert werden können. Dennoch liefern sie jedoch bisher so nicht gesehene Ergebnisse und schließen an aktuelle Themen und Diskussionen in der Hochbegabungsforschung an. Auch repräsentieren die Befragten alle drei programmatischen Bereiche der Förderinstitution – den geisteswissenschaftlichen, den naturwissenschaftlichen und den musisch-kreativen – und bilden somit mehrperspektivisch die Handlungskompetenz von Begabungsfördernden ab. Obwohl eine breiter angelegte Studie mit einer größeren Anzahl von Proband*innen also die oben genannte Limitation aufheben würde, behandelt die vorliegende Arbeit aktuell im Fokus stehende Themen der Hochbegabungsforschung und gibt mit ihren Befunden zur Handlungskompetenz von Begabungsfördernden wichtige Hinweise, Anregungen und

Impulse in Bereichen wie beispielsweise der Beziehungsgestaltung oder der Selbstkompetenzförderung oder der Pflege der Feedbackkultur.

Eine weitere Begrenzung der Studienergebnisse ergibt sich durch die Datengenerierung an der außerschulischen Förderinstitution „Kinderakademie Mannheim“. Denn diese bildet eine besondere Einrichtung ab und erlaubt deshalb die Bewertung der erhobenen Daten auch nur in dieser spezifischen institutionellen Rahmung. Dennoch geben die Ergebnisse Hinweise darauf, wie ausgeprägt sich Aspekte der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden darstellen. Darüber hinaus deuten sie auf Tendenzen und Auffälligkeiten in den Teilbereichen der Handlungskompetenz hin. Um aber eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu erreichen, müsste eine empirische Studie durchgeführt werden, die sich auf die gewonnenen Daten der vorliegenden Arbeit stützt und die Handlungskompetenz von Begabungsfördernden in vergleichbaren außerschulischen Fördereinrichtungen, wie beispielsweise den Hector-Akademien in Baden-Württemberg, überprüft.

Darüber hinaus ist die Selbsteinschätzung der Befragten eine weitere Einschränkung der Studie. Die subjektive Sicht auf das eigene Handeln, auf die eigenen Kompetenzen, auf die eigenen Emotionen, auf das eigene Verständnis von und die eigene Haltung zur Hochbegabung ist persönlich geprägt und erlaubt keine generalisierenden Aussagen. Sowohl die Online-Befragung als auch die leitfadengestützten Gruppeninterviews mit den Begabungsfördernden spiegeln jedoch Handlungskompetenzen wider und vermitteln Hinweise, Eindrücke und Tendenzen, die sich zu einem Gesamtbild zusammenfügen und in einer inhaltsanalytischen Auswertung Charakteristika der einzelnen Teilkompetenzbereiche aufzeigen. Detailliert zum Ausdruck gebracht werden die Profile durch die in den Gruppeninterviews stattgefundenen intensiven und teilweise kontrovers geführten Diskussionen und tiefgehenden Gesprächen der Befragten.

Zu beachten bei der Interpretation der Befunde sind auch forschungsmethodische Aspekte, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken. Die gewählten Validierungsverfahren stützen sich zum einen auf die kommunikative Validierung einer Forschungsgruppe, innerhalb derer die Daten auf der Grundlage eines gemeinsamen theoretischen Verständnisses abgeglichen wurden, und zum anderen auf ein konsensuelles Verfahren, das auf das Verständnis der Kodierenden ausgelegt ist. Beide Validierungsverfahren sind anerkannt und erprobt (Mayring 2015), sind jedoch abhängig von den Teilnehmenden an der Forschungsgruppe sowie am Intercoding, die entsprechend geschult und vorbereitet werden müssen (vgl. Kapitel 5.3.3.2). Um die Aussagekraft der Ergebnisse größtmöglich abzusichern, wurden in der Studie zwei unabhängige Intercoder*innen eingesetzt, die zuvor intensiv geschult wurden.

Alle angeführten Limitationen werden jedoch durch das formulierte Ziel der Studie, Aspekte der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden im Kontext der außerschulischen Förderung hochbegabter Grundschulkinder zu beleuchten, relativiert. Denn die festgestellten Ausprägungen der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden erheben nicht den Anspruch, allgemeingültige Ergebnisse außerhalb der studienimmanenten

Grenzen darzustellen. Sie bilden vielmehr den Ausgangspunkt für weitere vertiefende Auseinandersetzungen mit der Thematik innerhalb der Hochbegabungsforschung.

7.5 Ausblick

Neben den bereits dargestellten Fortbildungsangeboten für Begabungsfördernde, vorstellbar in lokal verankerten Fortbildungsreihen und mit unterschiedlichen Adressat*innenkreisen wie beispielsweise Erzieher*innen und Lehrer*innen an Grundschulen, sprechen die Ergebnisse der Untersuchung für die Einrichtung eines virtuellen und realen Forums, um den Informations- und Erfahrungsaustausch von Begabungsfördernden zu ermöglichen. Gedanken und Ideen, Meinungen und Erfahrungen können so ausgetauscht und diskutiert werden und dabei auch die Selbstreflexion der eigenen Handlungskompetenz ermöglichen. Dabei kann in – ggf. auch kontroversen – Diskussionen das Wissensprofil geschärft und sich an aktuellen Informationen orientiert werden. Die Verknüpfung des Spezialwissens der Hochbegabtenförderung mit der eigenen Erlebniswelt im Fördergeschehen, verbunden mit Reflexionen, ermöglicht es den Begabungsfördernden, pädagogische Ideen für den professionellen Umgang mit hochbegabten Kindern entwickeln zu können. Die Bereitstellung eines digitalen Forums würde dem Zeitgeist entsprechen und sich auch unter dem Aspekt des Zeitmanagements anbieten. In diesem Zusammenhang wäre auch an eine Erweiterung des Teilnehmendenkreises durch den vorschulischen und Grundschulbereich denkbar, um Kooperationen anzubahnen und Übergänge – auch mit der Perspektive auf Hochbegabung – gemeinsam zu gestalten.

Weitere Forschungen bieten sich mit dem Fokus sowohl auf am Förderangebot teilnehmende Kinder als auch auf Lehrkräfte in den Grundschulen an. Erstens würde eine Befragung der hochbegabten Kinder zur Gestaltung der Lernumgebungen die gewonnenen Ergebnisse mehrperspektivisch ausleuchten, sie weiter schärfen und optimieren, was sowohl für die Begabungsfördernden als auch für die Kinder befruchtend wäre. Die in den Befunden dargestellte stark ausgebildete Reflexionsfähigkeit der Kinder, ihre hohe Sprachkompetenz, ihr Wissenspotenzial sowie ihre fokussierte Zielgerichtetheit könnte ihre Bedürfnisse und ihr Interesse am Förderthema stärker als bisher in den Vordergrund rücken, was eine zielgruppengerechte(re) Gestaltung der Lernumgebungen ermöglichen würde. Diese Befunde könnten möglicherweise auch Rückschlüsse auf Aspekte der Handlungskompetenz der Begabungsfördernden zulassen. Und zweitens eröffnet die Übertragung der Ergebnisse dieser Studie aus dem außerschulischen Lernkontext in einen schulischen den Blick auf die Handlungskompetenz der Lehrer*innen in einer inklusiv begabungsfördernden Rahmung mit wissenschaftlicher Begleitung. Damit könnte sowohl dem hochbegabten Kind mit seinen besonderen Bedarfen und seinem besonderen Persönlichkeits- und Entwicklungsprofil als auch der Forderung der Kultusministerkonferenz sowie des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung nach einer begabungsgerechteren Förderung entsprochen werden.

Literaturliste

- Ammicht Quinn, Regina (2011): »Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen. In: Armin Hackl, Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand (Hg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 12-18.
- Appelmann, Björn (2009): Führen mit Emotionaler Kompetenz. Ein betriebspädagogisches Konzept. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.) (2009): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aspinwall, Lisa G.; Staudinger, Ursula M. (Hg.) (2003): A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology. Washington: American Psychological Association.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baden-Württemberg (2021): Verfassung des Landes Baden-Württemberg (LV) vom 11. November 1953. Artikel 11. Online verfügbar unter: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/rechtliche_grundlagen/Landesverfassung.pdf (zuletzt geprüft am 01.04.2021).
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9 (4), S. 469-520.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J.): Hochbegabung: Chance und Herausforderung. Online verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/schueler/lernen/hochbegabung.html> (zuletzt geprüft am 23.02.2020).
- Behrensen, Birgit; Solzbacher, Claudia (2012): Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. In: nifbe-Themenheft 5. Osnabrück Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Behrensen, Birgit; Solzbacher, Claudia (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Berelson, Bernhard (1952): Content Analysis in Communication Research. Glencoe: Free Press.
- Bildungsplan der Grundschulen Baden-Württembergs (2016): Bildungsplan. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG> (zuletzt geprüft am 01.04.2021).
- Blömeke, Sigrid; Felbrich, Anja; Müller, Christiane (2008): Theoretischer Rahmen und Unterrichtsdesign. In: Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser und Rainer Lehmann (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer Münster: Waxmann, S. 15-48.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bonn, Berlin: Eigenverlag.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Eigenverlag.

- Bohn, Marcus (2020): Zur Unterstützung des Strebens nach Erkenntnis und Selbstständigkeit hoch begabter Grundschulkinder in außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontexten. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.) (2006): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich.
- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz (Pädagogik).
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Franz E. Weinert (Hg.). Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und in der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Brunstein, Joachim C.; Spörer, Nadine (2018): Selbstgesteuertes Lernen. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 742-749.
- Burow, Olaf-Axel (2012): Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld. In: Armin Hackl, Claudia Pauly, Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand (Hg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 41-47.
- Csikszentmihályi, Mihály (2010): Flow. Das Geheimnis des Glücks. 15. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihályi, Mihály (2019): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 223-238.
- Dewe, Bernd (Hg.) (2000): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft-Forschung-Reflexion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dietrich, Rainer (1983): Konzepte der Pädagogischen Handlungskompetenz – Überblick über das Themengebiet. In: Rainer Dietrich (Hg.): Pädagogische Handlungskompetenz – Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften. Paderborn: Schöningh, S. 13-33.
- Doll, Inga; Kruse-Heine, Michaela; Künne, Thomas; Schache, Stefan (2014): (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken: Prozessentwicklung zur Selbstkompetenzförderung von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Ina Hunger und Renate Zimmer (Hg.): Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung. Schorndorf: Hofmann, S. 111-115.
- Doll, Inga; Sauerhering, Meike (2014): Selbstkompetenzförderung bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen. In: Claudia Solzbacher, Miriam Lotze und Meike Sauerhering (Hg.): Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 103-111.
- Doll, Jörg; Prenzel, Manfred (Hg.) (2004): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- DSZ – Deutsches Stiftungszentrum GmbH (Hg.): Vom Glück der Bildung. Essen: DSZ.
- Eisenberg, Nancy; Wang, Ota V. (2003): Toward a positive psychology: Social developmental and cultural contributions. In: Lisa G. Aspinwall und Ursula M. Staudinger (Hg.): A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology. Washington: American Psychological Association, S. 117-131.

- Elchenbroich, Donata (2005): Das Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann.
- Esser, Petra (2008): Einige Mutmaßungen über Bedingungen und Prinzipien der Hochbegabendidaktik. In: Christian Fischer, Franz J. Mönks und Ursel Westphal (Hg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Münster: Lit, S. 234-252.
- Esser, Petra (2012): Pädagogische Diagnostik – Grundlage einer individuellen Begabtenförderung. In: Christian Fischer und Dagmar Bergs-Winkels (Hg.): Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Berlin: Lit, S. 107-120.
- Fischer, Christian (Hg.) (2015): (Keine) Angst vor Inklusion. Münster: Waxmann.
- Fischer, Christian; Bergs-Winkels, Dagmar (Hg.) (2012): Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Münstersche Bildungskongress „Individuelle Förderung multipler Begabungen“. Berlin: Lit.
- Flick, Uwe (Hg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Frey, Andreas (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, Andreas; Jung, Claudia (Hg.) (2011): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Friedl, Silvia; Weilguny, Walburga (Hg.) (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb).
- Friedrichs, Jürgen (1973): Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens. Stuttgart: Enke.
- Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Gagné, François (1993): Construcs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Kurt Heller, Franz J. Mönks und A. Harry Passow (Hg.): International handbook for research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon, S. 69-87.
- Gagné, François (2008): Building Gifts Into Talents: Brief Overview of the DMGT 2.0: F. Gagné. Montréal. Online verfügbar unter: <https://books.google.de/books?id=8Q8knQAACAAJ> (zuletzt geprüft am 21.04.2021).
- Gardner, Howard (1983): Frames of mind the theory of multiple intelligences. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_inteligences (zuletzt geprüft am 21.04.2021).
- Gardner, Howard (1991): Abschied vom I.Q. – Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Howard (2005): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (Hg.) (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Gruber, Hans; Jarotzka, Halszka (2018): Expertise. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 185-192.
- Hackl, Armin (2012): Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis. In: Armin Hackl, Claudia Pauly, Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand (Hg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 80-86.
- Hackl, Armin; Pauly, Claudia; Steenbuck, Olaf; Weigand, Gabriele (Hg.) (2012): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Hackl, Armin; Steenbuck, Olaf; Weigand, Gabriele (Hg.) (2011): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Hany, Ernst Albert (1998): Gifted children in the classroom: Which diagnostic skills do teachers need? Paper presented at the European Council for High Ability Conference. Oxford, UK.
- Hany, Ernst Albert (2012): Zum Verhältnis von Begabung und Leistung. In: Armin Hackl, Claudia Pauly, Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand (Hg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 35-40.
- Hattie, John (2010): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Reprinted. London: Routledge.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, John; Yates, Gregory C. R. (2015): Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive. 1. Auflage, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning and the science of how we learn“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hector Kinderakademie (2020): Homepage. Online verfügbar unter: <https://hector-kinderakademie.de/Lde/Startseite> (zuletzt geprüft am 21.04.2021).
- Heinbokel, Annette (2009): Handbuch Akzeleration. Was Hochbegabten nützt. Münster: Lit.
- Heinbokel, Annette (2012): Handbuch Akzeleration. Was Hochbegabten nützt. 2. Auflage. Berlin: Lit.
- Heller, Kurt (2006): Das Münchner Hochbegabungsmodell und seine Relevanz für die Identifizierung und Förderung hoch begabter Sekundarstufenschüler. In: Albert Ziegler et al. (Hg.): Beyond standards. Hochbegabtenförderung weltweit – frühe Förderung und Schule. Bad Boll: Evangelische Akademie, S. 1-26.
- Heller, Kurt; Mönks, Franz J.; Passow, A. Harry (Hg.) (1993): International handbook for research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon.
- Heller, Kurt; Mönks, Franz J.; Passow, A. Harry (Hg.) (2004): Definitions and conceptions of giftedness. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heller, Kurt; Perleth, Christoph (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Kurt A. Heller und Albert Ziegler (Hg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin, Münster: Lit, S. 139-170.
- Heller, Kurt A. (1976): Intelligenzmessung. Zur Theorie und Praxis der Begabungsdiagnostik in Schule und Sonderpädagogik unter Berücksichtigung neuer Forschungsergebnisse. Villingen: Neckar Verlag.
- Heller, Kurt A. (2000): Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In: Harald Wagner (Hg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bad Honnef: Bock, S. 39-70.

- Heller, Kurt A. (Hg.) (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Heller, Kurt A. (Hg.) (2002): International handbook of giftedness and talent. 2. ed. (revised reprint). Amsterdam: Elsevier.
- Heller, Kurt A. (Hg.) (2007): Begabt sein in Deutschland. Berlin, Münster: Lit.
- Heller, Kurt A.; Reimann, Ralph; Senfter, Angelika (Hg.) (2005): Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern. Münster: Lit.
- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2005): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Brühwiler, Christian (2018): Unterrichtsqualität. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 860-869.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (1998): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2008): Hochbegabung und Schule. Hessisches Kultusministerium. Fulda: dtl.
- Hopf, Christel; Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Online verfügbar unter: Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema (ssoar.info) (zuletzt geprüft am 03.05.2021).
- Hoyer, Timo (2012): Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In: Armin Hackl, Claudia Pauly, Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand (Hg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 14-22.
- Hoyer, Timo; Weigand, Gabriele; Müller-Oppliger, Victor (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Hülshoff, Theo (2002): Leadership Tätigkeiten. Landau: WBS-Studienmaterial.
- Hülshoff, Theo (2004): Das Handlungskompetenzmodell – Ein grundlegendes betriebliches Konstrukt. Landau: WSN- Information.
- Hülshoff, Theo (2010): Über den Zusammenhang von Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Führungskultur im betriebs- und führungspädagogischen Kontext. In: Christoph Negri (Hg.): Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 70-76.
- Hunger, Ina; Zimmer, Renate (Hg.) (2014): Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit. Schorndorf: Hofmann.
- Hurrelmann, Klaus; Erhart, Michael; Ravens-Sieberer, Ulrike (2014): Prävention und Gesundheitsförderung im Kindesalter. In: Klaus Hurrelmann, Theodor Klotz und Jochen Haisch (Hg.): Lehrbuch – Prävention und Gesundheitsförderung. 4. Auflage, Hans Huber: Bern, S.13-23.

- Husén, Torsten; Postlethwaite, T. Neville (Hg.) (1993): The International Encyclopedia of education. Exeter: BPC Wheatons.
- Huser, Joelle (2011). Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen. 6., überarbeitete Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o.J.): Beruf der Lehrkraft. Experten für Lehren und Lernen. Online verfügbar unter: <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/BerufLehrkraft> (zuletzt geprüft am 21.04.2021).
- iPEGE (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. International Panel of Experts for Gifted Education. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). Autor*innengruppe: Friedl, Silvia; Hany, Ernst; Holzinger, Andrea; Müller-Oppliger, Victor; Perleth, Christoph; Preckel, Franzis; Rosner, Waltraud; Schäffer, Gerhard; Stadelmann, Willi; Weigand, Gabriele; Weiglun, Walburga.
- Jacob, Nikolaus; Schoen, Harald; Zerback, Thomas (Hg.) (2009): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.) (2004): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. 2. korrigierte Auflage. Darmstadt: Schneider Verlag Hohengarten GmbH.
- Kinderakademie Mannheim (2018): Konzeption. Online verfügbar unter: <https://www.kinderakademie-mannheim.com/kinderakademie/Konzeption/> (zuletzt geprüft am 15.12.2020).
- Kinderakademie Mannheim (2020). Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.kinderakademie-mannheim.com/> (zuletzt geprüft am 21.04.2021).
- Kiso, Carolin Johanna (2020). Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Klafki, Wolfgang (1974): Handlungsforschung. In: Christoph Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 267-272.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim. Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/281345382_Zur_Entwicklung_nationaler_Bildungsstandards_Eine_Expertise_Stand_Juni_2003 (zuletzt geprüft am 19.06.2020).
- Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (6), S. 805-818.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungs-wissenschaften. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 01.05.2021).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2006): Qualitätssicherung in Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html#c1564> (zuletzt geprüft am 01.05.2021).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2015a): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Berlin u.a.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2015b): Artikel 11 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg. Beschluss einer Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler vom 11.06.2015. Stuttgart.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem. Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf (zuletzt geprüft am 23.04.2019).
- Knoblauch, Hubert (2011): Transkription. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Forschung. 3. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 159-160.
- Köller, Olaf; Meyer, Hilbert (2013): Vom guten Unterricht zum guten Lehrer. In: DSZ – Deutsches Stiftungszentrum GmbH (Hg.): Tätigkeitsbericht 2013. Vom Glück der Bildung, S. 28-31.
- Konrad, Klaus (2007): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Krapp, Andreas (2018): Interesse. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 286-297.
- Krauss, Stefan et al. (2004): Professionswissen von Lehrkräften. Kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Online verfügbar unter: (PDF) Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente (researchgate.net) (zuletzt geprüft am 21.04.2021).
- Kruse-Heine, Michaela; Künne, Thomas (2013): Sprache – Beziehung – Selbstkompetenz. Nifbe-Themenheft 18. Osnabrück: Nifbe.
- Kruse-Heine, Michaela; Solzbacher, Claudia (2013): Lernentwicklungsberichte: Instrument beziehungssensibler Lernbegleitung und individueller Leistungsbewertung. In: SchulVerwaltung, Spezial 15 (2), S. 25-27.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Künne, Thomas; Aufhammer, Frank; Frankenberg, Heiko; Kuhl, Julius (2013): Selbstkonzept und Selbstbild – zwei Partner für eine gesunde Selbstentwicklung. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2257.html> (zuletzt geprüft am 19.08.2020).
- Künne, Thomas; Sauerhering, Meike (2012): Selbstkompetenz(-Förderung) in KiTa und Grundschule. Osnabrück: Eigenverlag.
- Künne, Thomas; Sauerhering, Meike; Strehlau, Alexandra (2011): Selbstkompetenzförderung als Basis frühkindlichen Lernens. Ein (weiterer) Anspruch an die elementarpädagogische Praxis!? Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpedagogik.de/2208.html> (zuletzt geprüft am 19.08.2020).

- Kuhl, Julius (2011): Erkenntnisse aus der Erforschung des Selbst. Wie funktioniert das Selbst? In: *Psychologie-Unterricht*, 44, S. 23-27.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle Pädagogische Haltung. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 79-106.
- Kuhl, Julius; Solzbacher, Claudia (2012): Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In: Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using und Inga Doll (Hg.): *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. 1. Auflage. Köln: Link, S. 277-295.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2016): Bildungspläne für die Grundschule. Online verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GS (zuletzt geprüft am 24.03.2020).
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2020): Internetportal. Online verfügbar unter: <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/BerufLehrkraft> (zuletzt geprüft am 04.06.2020).
- Kultusministerium Baden-Württemberg (o.J.): Experten für Lehren und Lernen. Online verfügbar unter: <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/BerufLehrkraft> (zuletzt geprüft am 03.05.2021).
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Neubrand, Michael (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Gräsel, Cornelia (2018): Lehrerexpertise und Lehrerkompetenzen. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 400-407.
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2008): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2012): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 4., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kvale, Steinar (1995): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Uwe Flick (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union, S. 427-431.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (Hg.) (2016): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lange, Kim; Kleickmann, Thilo; Tröbst, Steffen; Möller, Kornelia (2012): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, S. 55-75.
- Lehwald, Gerhard (2017): *Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern*. Bern: Hogrefe.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 47-70.
- Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: *Schulpädagogik heute*, 3 (8), S. 1-17.
- Lohmann, Gert (2011): *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. 8., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.

- Lotz, Miriam; Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz und Karola Schöppe (Hg.): Begabungen entwickeln und Kreativität fördern. München: kopaed, S. 97-136.
- Marquardt-Mau, Brunhilde (2004): Ansätze zur Scientific Literacy. Neue Wege für den Sachunterricht. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-83.
- Martin, Insa; von Manteuffel, Annette (2012): Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff. In: Armin Hackl, Claudia Pauly, Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand (Hg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 62-66.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela (2003): Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, S. 257-275.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehlhorn, Gerlinde; Schöppe, Karola; Schulz, Frank (Hg.) (2015): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. Geht zurück auf das Symposium „Begabungen entwickeln & Kreativität fördern“, das vom Dachverband Kreativitätspädagogik e.V. am 16. und 17. Mai 2014 am BIP Kreativitätsschulzentrum Leipzig durchgeführt wurde. München: kopaed.
- Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hg.) (2001): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe mit 65 Min.-Vortrag (DVD). 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? 9. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Miller, Reinhold (2011): Beziehungsdidaktik. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021): Homepage. Online verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/institution.html?institutionen_id=905 (zuletzt geprüft am 03.05.2021).
- Mönks, Franz J.; Mason, Edward J. (1993): Development of gifted children. In: Husén, Torsten und T. Neville Postlethwaite (Hg.): The International Encyclopedia of education. Exeter: BPC Wheatons, S. 2492-2495.
- Moschner Barbara; Dickhäuser, Oliver (2018): Selbstkonzept. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 750-756.
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. 3. Auflage. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Müller-Oppliger, Victor; Hoyer, Timo; Weigand, Gabriele (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

- Neber, Heinz (2018): Kooperatives Lernen. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 354-362.
- Negri, Christoph (Hg.) (2010): Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Niggli, Alois (2000): Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer.
- Nolting, Hans-Peter (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. 14., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger Verlag, S. 215-342.
- Oser, Fritz; Biedermann, Horst (2018): Moralentwicklung und Moralförderung. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 559-568.
- Peipert, Dominique; Wirthwein, Linda (2008): Die Förderung von Hochbegabten. In: Hessisches Kultusministerium (Hg.): Hochbegabung und Schule. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, S. 70-79.
- Petersen, Peter (Hg.) (1916): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig, Berlin: Johann Ambrosius Barth.
- Petillon, Hanns (2018): Soziales Lernen und Peerbeziehungen. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 782-788.
- Preckel, Franzis; Baudson, Tanja Gabriele (2013): Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern. München: Beck.
- Preckel, Franzis; Brüll, Matthias (2008): Intelligenztests. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Preckel, Franzis; Vock, Miriam (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS.
- Renzulli, Joseph S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. In: Phi Delta Kappan, 60 (3), S. 180-184, 261.
- Renzulli, Joseph S. (2002): Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. In: Phi Delta Kappan, 84 (1), S. 33-58.
- Renzulli, Joseph S. (2003): Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital. Vortrag am Kongress „Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung – Begabungen fördern, Lernen individualisieren“ vom 24.-27.09.2003 an der Universität Münster. Zusammenfassung und Übersetzung: Monika Jost (2005/6). Labyrinth 86/2005 und Labyrinth 87/2006. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind.
- Renzulli, Joseph S. (2011): What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. In: Phi Delta Kappan, 92 (8), S. 81-88.
- Rheinberg, Falko (2009): Bezugsnormorientierung. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-62.

- Richter, Dirk (2019): Quereinstieg in den Lehrerberuf – Evaluation eines Grundschul-Studiengangs. Online verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/medieninformationen/detail/2019-10-08-quereinstieg-in-den-lehrerberuf-evaluation-eines-grundschul-studiengangs-beginnt> (zuletzt geprüft am 01.05.2021).
- Rost, Detlef H. (1993): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, Detlef H. (2000): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.
- Rost, Detlef H. (2008): Begabung, Intelligenz, Hochbegabung. In: Hessisches Kultusministerium (Hg.): Hochbegabung und Schule. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, S. 4-27.
- Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hg.) (2018): Handbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Roth, Heinrich (1952): Begabung und begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung, 7, S. 395-407.
- Roth, Heinrich (1971a): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Roth, Heinrich (1971b): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 13. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Sacher, Werner (2014): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emmanuel; Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language, 50, S. 696-735.
- Schenz, Christina; Esser, Petra (2011): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Begabtenförderung. Überlegungen unter dem Aspekt der Professionalität von Lehrkräften. In: Olaf Steenbeck, Helmut Quitmann und Petra Esser (Hg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 105-112.
- Scheuch, Erwin K. (1967): Das Interview in der Sozialforschung. In: König, René (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1. Stuttgart: Enke, S. 77-93.
- Schick, Hella (2012): Schulische Förderung intellektueller Hochbegabung. In: Christian Fischer und Dagmar Bergs-Winkels (Hg.): Allgemeine Förder- und Förderkonzepte. Berlin: Lit, S. 337-350.
- Schiefele, Ulrich; Köller, Olaf; Schaffner, Ellen (2018): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, 309-308.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., aktualisierte Auflage. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 45-48.
- Schreiber, Petra; Solzbacher, Claudia; Welzien, Simone (2015): Das BEB-E-Learning Programm: Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten. Eine Fortbildung für pädagogische Fachkräfte in KiTa und Grundschule auch zur inklusiven Begabungsförderung. In: Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand und Petra Schreiber (Hg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz, S. 199-206.

- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: FQS Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 15, No. 1, Art. 18
- Schützenmeister, Falk; Bußmann, Maike (2009): Online-Befragungen in der Wissenschaftsforschung. In: Nikolaus Jakob (Hg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 245-260.
- Schwer, Christina; Behrensen, Birgit (2014): Differenzierung und Homogenisierung – Zwei konträre Orientierungen? In: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 187-197.
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2015): Die Bedeutung von Haltung für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung: Warum eine inklusionsbejahende Einstellung aber per se noch keine professionelle pädagogische Haltung ist. In: Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand und Petra Schreiber (Hg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 85-105.
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia; Behrensen, Birgit (2014): Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 47-77.
- Seligman, Martin E. P., Csikszentmihályi, Mihály (2000): Positive psychology: An introduction. In: American Psychologist, 55 (1), S. 5-14.
- Sembill, Detlef (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen forschenden Lernens. Göttingen: Hogrefe.
- Shulman, Lee S. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: Merlin C. Wittrock (Hg.): Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. 3. ed. New York: Macmillan, S. 3-36.
- Shulman, Lee S. (1987): Wissen und Lehre: Grundlagen der neuen Reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1), S. 1-22.
- Solzbacher, Claudia (2007a): Hochbegabte in der Schule. Identifikation und (individuelle) Förderung. In: Sebastian Boller, Elke Rosowski und Thea Stroot (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 78-89.
- Solzbacher, Claudia (2007b): Hochbegabung in der Schule erkennen und fördern. In: Claudia Solzbacher und Dorothea Minderop (Hg.): Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess. Neuwied: Luchterhand, S. 188-197.
- Solzbacher, Claudia (2008): Individuelle Förderung in der Schule: Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. In: Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 139-143.
- Solzbacher, Claudia (2014): Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Bildungsprozess: Wie Lernen (besser) gelingen kann. In: Claudia Solzbacher, Miriam Lotze und Meike Sauerhering (Hg.): SELBST-LERNEN-KÖNNEN. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 8-19.

- Solzbacher, Claudia; Behrensen, Birgit (2014): Inklusive Begabtenförderung. In: Margit Stamm (Hg.): Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents. Bern: Huber, S. 563-572.
- Solzbacher, Claudia; Behrensen, Birgit (2015): Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand und Petra Schreiber (Hg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 13-27.
- Solzbacher, Claudia et al. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, Claudia; Calvert, Kristina (Hg.) (2014): Ich schaff das schon. Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg: Verlag Herder.
- Solzbacher, Claudia; Lotze, Miriam; Sauerhering, Meike (2014): Selbst-lernen-können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne; Doll, Inga (Hg.) (2012): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. 1. Auflage. Köln: Link.
- Solzbacher, Claudia; Schwer, Christina (2013): Beziehungsgestaltung als grundlegendes Moment der Begabungsförderung – auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. In: Journal für Begabungsförderung, S. 7-18.
- Solzbacher, Claudia; Schwer, Christina; Doll, Inga (2012): Individuelle Förderung als Begabungsförderung. In: Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using und Inga Doll (Hg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. 1. Auflage. Köln: Link, S. 19-37.
- Solzbacher, Claudia; Weigand, Gabriele; Schreiber, Petra (Hg.) (2015): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Spearman, Charles (1927): The abilities of man. London: Macmillan.
- Stapf, Aiga (2010): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. 5. Auflage. München: C.H. Beck.
- Steenbuck, Olaf (Hg.) (2011): Merkmal begabungsfördernden Unterrichts. In: Steenbuck, Olaf; Quitmann, Helmut; Esser, Petra (Hg.) (2011). Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim, Basel, Beltz, S. 70-91.
- Steenbuck, Olaf; Quitmann, Helmut; Esser, Petra (Hg.) (2011): Inklusive Begabungsförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Steffens, Ulrich; Höfer, Dieter (2012): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim, Basel: Beltz.
- Steffens, Ulrich; Höfer, Dieter (2015): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die Forschungsbilanz von John Hattie. In: Christian Fischer (Hg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Münster: Waxmann Verlag, S. 40-43.
- Stern, William (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, William (1916): Psychologische Begabungsförderung und Begabungsdiagnose. In: Peter Petersen (Hg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig, Berlin: Johann Ambrosius Barth, S. 105-120.
- Sternberg, Robert J.; Horvarth, Joseph A. (1995): A prototype view of expert teaching. In: American Educational Research Association, 24, S. 9-17.

- Sternberg, Robert J.; Zang, Li-fang (2004): What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. In: Kurt Heller, Franz J. Mönks und A. Harry Passow (Hg.): *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, S. 69-87.
- Sytsma, Rachel Elizabeth (2003): *Co-cognitive factors and socially constructive giftedness: Distribution, abundance, and relevance among high school students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut: Storrs.
- Taddicken, Monika (2009): Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung: Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommunikation und erreichbarer Datengüte. In: Nikolaus Jakob (Hg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-107.
- Tausch, Reinhard (2018): Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 637-644.
- Terman, Lewis M. (1916): *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Textor, Martin R. (2000): Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz. In: Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor (Hg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim: Beltz, S. 71-83.
- Torrance, Ellis Paul (1982): Hochbegabte Kinder identifizieren. In: Klaus K. Urban (Hg.): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg: Schindele, S. 56-63.
- Trautmann, Thomas (2010): *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Urban, Klaus K. (Hg.) (1982): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg: Schindele.
- Vock, Miriam; Preckel, Franzis; Holling, Heinz (Hg.) (2007): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Völker, Susanne; Schwer, Christina (2012): Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Kindern: Was sagt die Forschung? In: Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using und Inga Doll (Hg.): *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. 1. Auflage. Köln: Link, S. 296-308.
- Vogt, Michaela; Krenig, Katharina (2015): Hochbegabtenförderung aus inklusiver Perspektive – ein Brückenschlag. In: Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand und Petra Schreiber (Hg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 69-84.
- von Hentig, Hartmut (1969): *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Wechsler, David; Bondy, Curt (1964): *Die Messung der Intelligenz Erwachsener*. Bern: Hans Huber.
- Weinert, Franz E. (1996): „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. Beiträge zur Lehrerbildung. In: Max Planck Institute for psychological research, 14, S. 141-151.
- Weinert, Franz E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hg.): *Wissen und Werte für die*

- Welt von morgen. München: Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst, S.101-125.
- Weinert, Franz E. (2000): Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: Neue Sammlung, 40 (3), S. 353-368.
- Weinert, Franz E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wolfgang Melzer und Uwe Sandfuchs (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa, S. 65-85.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Sabine; Weinert, Franz. E. (2018). Entwicklung, Lernen, Erziehung. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Susanne Buch (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 127-140.
- Wettstein, Alexander (2010): Unterrichtsstörungen, Ursachen und Handlungsstrategien. Beitrag zur Tagung Lerncoaching im Unterricht an der Pädagogischen Hochschule Bern am 28.08.2010. Online verfügbar unter: https://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2010/Unterlagen/ws01_unterrichtsstoerungen.pdf (zuletzt geprüft am 02.04.2021).
- Wichmann, Jürgen (2008): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Winkel, Rainer (2009): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Winter, Felix (2014): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 6., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wittrock, Merlin C. (Hg.) (1986): Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. 3. ed. New York: Macmillan.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Ziegler, Albert (Hg.) (2006): Beyond standards. Hochbegabtenförderung weltweit – frühe Förderung und Schule. Bad Boll: Evang. Akad.
- Ziegler, Albert (2008): Hochbegabung. München, Basel: E. Reinhardt.
- ZWD Politikmagazin (2019): Forschungsprojekt prüft dauerhafte Einführung von Studiengang für Lehramts-Quereinsteiger*innen. Online verfügbar unter: http://www.zwd.info/forschungsprojekt-prueft-einfuehrung-eines-masterstudienganges-fuer-lehramts-quereinsteiger*innen.html (zuletzt geprüft am 21.04.2021).

In der Reihe „*Individuum – Entwicklung – Institution*“, herausgegeben von Prof. Dr. Thomas Trautmann sind bisher erschienen:

ISSN 2364-2912

1	Lara Maschke	Am Dienstag darf man nie auf's Klo!? oder: Ironie im Unterricht	
		ISBN 978-3-8325-3932-0, 2015, 163 Seiten	32.00 €
2	Thomas Trautmann (Hg.)	Begabungsförderung am Gymnasium. Enrichment am Beispiel Lernentwicklungsblatt	
		ISBN 978-3-8325-4086-9, 2015, 270 Seiten	39.80 €
3	Mareike Brümmer, Thomas Trautmann	„Vom Sichtbar Werden – Sichtbar Sein“. Divergentes Denken als Element ästhetischer Erfahrung und deren Verarbeitung im begabungsfördernden Unterricht – nachgezeichnet an einer weiblichen Viertklässlerin	
		ISBN 978-3-8325-4217-7, 2016, 199 Seiten	34.50 €
4	Thomas Trautmann, Jule Brommer (Hrsg.)	Transitionen exemplarisch. Schulanfang, Klassenstufensprung, Schulartwechsel am Einzelfall	
		ISBN 978-3-8325-4311-2, 2016, 478 Seiten	49.80 €
5	Christin Ihde, Thomas Trautmann	Einschulungspraxis von Zwillingen	
		ISBN 978-3-8325-4468-3, 2017, 200 Seiten	35.50 €
6	Nina Brück	Prozesse beim gemeinsamen Lernen aus der Sicht von Schü- lerinnen und Schülern. Eine Studie im jahrgangsübergreifen- den Unterricht einer Grundschule	
		ISBN 978-3-8325-4611-3, 2018, 440 Seiten	49.50 €
7	Lara Maschke	Authentizität multiperspektivisch. Näherung an eine kompli- zierte Dimension pädagogischen Handelns	
		ISBN 978-3-8325-4584-0, 2019, 328 Seiten	44.00 €

8	Isabelle Kasanmascheff	Das Bild über Schule und schulisches Lernen von Schulanfängern. Eine Interviewstudie zu schulischen Konzepten von Vorschulkindern	ISBN 978-3-8325-4845-2, 2019, 353 Seiten	42.00 €
9	Thomas Trautmann, Lara Maschke, Marielle Micha	Vom Fall zu(m) Fall. Qualitative Transitionsforschung mit Kindern in schwierigen Lebenslagen	ISBN 978-3-8325-4821-6, 2019, 292 Seiten	46.00 €
10	Marcus Bohn	Zur Unterstützung des Strebens nach Erkenntnis und Selbstständigkeit hoch begabter Grundschulkinder in außerschulischen naturwissenschaftlichen Lernkontexten	ISBN 978-3-8325-5092-9, 2020, 361 Seiten	47.50 €

Alle erschienenen Bücher können unter der angegebenen ISBN im Buchhandel oder direkt beim Logos Verlag Berlin (www.logos-verlag.de, Fax: 030 - 42 85 10 92) bestellt werden.

„Auf den Lehrer kommt es an!“ Das Postulat des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie stellt die Kompetenzen aller Lehrenden in den Fokus. So erfordert auch die professionelle Förderung von hochbegabten Kindern kompetentes Handeln der pädagogischen Kräfte, um eine verbesserte Potenzialentwicklung und eine komplexe individuelle Förderung der Kinder zu verwirklichen. Doch über welche Handlungskompetenz müssen Begabungsfördernde verfügen, um dieses Ziel zu erreichen?

Dieser Frage widmet sich das vorliegende Buch, indem es sich mit Herausforderungen und Grenzen der Handlungskompetenz von Begabungsfördernden bei Planung und Gestaltung von Lernumgebungen an einer außerschulischen Institution, einer Kinderakademie, auseinandersetzt. Aspekte der Handlungskompetenz werden auf der Basis der Selbsteinschätzung der Begabungsfördernden beleuchtet. Fortbildungsbedarf, Beziehungsgestaltung, Selbstkompetenzförderung und Feedbackkultur sowie das Verständnis und die Haltung von und zur Hochbegabung und ihrem Einfluss auf die Hochbegabungsförderung stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Nanni Kaiser Schulamtsdirektorin a.D., Absolventin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, ist Geschäftsführerin einer Kinderakademie für hochbegabte Grundschulkinder in Mannheim, für deren Aufbau und Konzeption sie selbst verantwortlich war. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Entwicklung von Förderkonzepten für hochbegabte Kinder mit dem Fokus auf die Handlungskompetenz der Begabungsfördernden.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5392-0

ISSN 2364-2912