

**Helga Joswig (Hrsg.)**

**Möglichkeiten und Konzepte  
der Förderung begabter  
Schülerinnen und Schüler**



# **Möglichkeiten und Konzepte der Förderung begabter Schülerinnen und Schüler**

*Herausgegeben von Helga Joswig*

Universität Rostock  
Philosophische Fakultät  
Institut für Pädagogische Psychologie  
2001

**CIP-Kurztitelaufnahme:**

Möglichkeiten und Konzepte der Förderung begabter Schülerinnen und Schüler/ hrsg. von Helga Joswig.-

Rostock: Univ.,Philos. Fak., Institut für Pädagogische Psychologie, 2001.-

ISBN

---

Universität Rostock, Philosophische Fakultät,18051 Rostock

Institut für Pädagogische Psychologie

Tel.: +49-381/498-2652

Fax.: +49-381/498-2684

Druck: Universitätsdruckerei Rostock

---

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort		7
Helga Joswig	Möglichkeiten der Begabungsförderung	9
Helga Joswig	Begabungsförderung im Unterricht	27
Horst Drewelow	Integrative und differenzierende Varianten der Begabungsförderung	37
Katja Gericke	Untersuchung zum Projektunterricht in den Förderklassen hoch begabter Schüler am Christophorusgymnasium Rostock	47
Birgit Haack	Evaluation des Hochbegabtenförderkonzepts des Gymnasiums Rostock Reutershagen	65
Stefan Schneider	Förderung von begabten und leistungsstarken Schülern im Literaturunterricht am Beispiel der Entwicklung eines semiotischen Text- verständnisses	105



## Vorwort

Mit der Veröffentlichung dieser Schrift wird ein weiterer Schritt gegangen, um die notwendige Verbindung von Theorie und Praxis in der Begabungsforschung und Begabungsförderung, wie sie in Rostock seit mehreren Jahren gezielt im Kalkül ist, weiter zu befördern.

Das Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Rostock pflegt eine schon Jahre andauernde Beziehung zu Schulen der Hansestadt Rostock und arbeitet gegenwärtig mit drei Rostocker Schulen, die Begabungsförderung in ihren Bildungskonzeptionen akzentuieren, gezielt auf diesem Gebiet zusammen. Dabei wird versucht, wissenschaftliche Anregungen und Hilfen zu geben und gleichermaßen aus der pädagogischen Praxis wichtige Impulse für den Forschungsprozess zu erhalten. Diese Praxisbeziehung und ihre Wechselwirkungen zu zwei Schulen ist im vorliegenden Buch angedeutet.

Die Jugenddorf- Christophorusschule Rostock führt seit einigen Jahren eine Spezialklasse für Hochbegabte ab der Klasse 9. Mit dem Schuljahr 2000/2001 begann an der Schule die Förderung von Hochbegabten in integrativen Klassen ab der Klasse 5. Am Gymnasium in Rostock Reutershagen, einer staatlichen Schule, werden nunmehr bereits im 4. Jahr hoch begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in einer Klasse besonders gefördert. Die Schule wird diese Fördermaßnahme, nachdem dazu ein Schulversuch genehmigt ist, bis zur Klasse 10 fortsetzen und in jedem Jahr ab der 5. Klasse 18 bis 20 Schülerinnen und Schüler in diese Förderklasse aufnehmen.

Durch das Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Rostock werden diese Vorhaben über die Laufzeit wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Es wird Unterstützung gegeben bei der Erkennung von Begabungen, bei der Beratung begabter Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Mit der künftig am Institut angesiedelten Beratungsstelle für Hochbegabung „Odysseus“ werden die bestehenden Beziehungen weiter zum gegenseitigen Nutzen bereichert. Auch werden im Rahmen von studienqualifizierenden Abschlussarbeiten und Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer die wissenschaftlich-praktischen Kontakte weiter intensiviert.

Somit versteht sich die vorliegende Schrift nicht nur als eine gewisse Ist-Analyse, sondern sie beabsichtigt auch innovativ die Diskussion um das weite Feld der Begabungsförderung weiter mit zu befördern.

Die vorliegenden Beiträge umfassen verschiedene Aspekte des Problemfeldes. In den beiden Beiträgen der Herausgeberin geht es 1. um Möglichkeiten und Praktiken der Begabungsförderung, wie sie in ausgewählten Ländern Europas und speziell in der Bundesrepublik Deutschland praktiziert werden. Dabei werden Vorzüge und auch Hemmnisse diskutiert. Im 2. Beitrag werden Möglichkeiten der Begabungsförderung im Unterricht vorgestellt, wobei insbesondere lern- und motivationspsychologische Erkenntnisse herangezogen werden, deren praktische Umsetzung in ersten Erprobungen empirisch überprüft wurden.

Mit dem Beitrag von H. Drewelow werden die beiden Varianten der Förderung Begabter, integrative bzw. differenzierende, diskutiert, und die besonderen Potenzen der Förderung in Spezialschulen hervorgehoben.

Die Beiträge von K. Gericke und B. Haack haben den Charakter von Evaluationsstudien, eingegrenzt auf spezielle Persönlichkeitsbereiche begabter Schülerinnen und Schüler und besondere Förderungsmethoden. Im Beitrag von St. Schneider wird ein Förderkon-

zept vorgestellt, welches der Autor selbst am Gymnasium Reutershagen im Literaturunterricht der Förderklasse 7 umgesetzt hat.

Die Inhalte der publizierten Beiträge werden von den Autoren selbst verantwortet.

Für die Erstellung der vorliegenden Schrift danke ich den beteiligten Autoren. Ein besonderer Dank gilt auch denen, die mich bei der technischen Fertigstellung maßgeblich unterstützt haben, vorrangig Frau Marit Schmidt und Doz. Dr. habil. Horst Joswig.

Rostock, Juli 2001

Prof. Dr. Helga Joswig

---

# Möglichkeiten der Begabungsförderung

Helga Joswig

## 1. Begabungsförderung - Problematik und gegenwärtige Diskussion

„Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher“ (in Passow, 1988). Dieser Ausspruch des amerikanischen Psychologen Paul F. Brandwein wird in der Literatur zur Hochbegabtenforschung immer wieder zitiert, macht er doch deutlich, dass im psychischen und körperlichen Entwicklungsprozess besondere Maßnahmen notwendig sind für „Ungleiche“, für solche, die sich in ihrer intellektuellen bzw. physischen Leistungsfähigkeit vom allgemeinen Durchschnitt der Gesamtbevölkerung in irgendeiner spezifischen Weise abheben. Für Begabte trifft zu, dass sie „ungleich“ sind. Sie heben sich hinsichtlich ihrer kognitiven und nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale von einer Norm ab. Sie zeichnen sich durch eine spezifische, „auffällige“ Individualität aus und erwarten und bedürfen einer dieser Spezifik entsprechenden individuellen Zuwendung und Förderung durch die Umwelt. Nichtbeachtung der Besonderheiten Begabter, ihrer „Ungleichheit“ im Verhältnis zu anderen, mündet in Verwehrung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten und führt damit zur Missachtung derer Chancen im individuellen Lebensprozess in der Gesellschaft.

Chancengleichheit in der Bildung entsprechend den individuellen Fähigkeiten und Anlagen ist nach der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland verbrieftes Recht aller ihrer Bürger. Dieses Recht auf Chancengleichheit in der Bildung ist ebenfalls in den Landesverfassungen der Bundesländer verankert. Es trifft für alle sich im Bildungsprozess befindenden Schülerinnen und Schüler zu, ein Recht auf individuelle Förderung aller ihrer Leistungsvoraussetzungen zu haben, und gilt somit auch für jene Schülerinnen und Schüler, die über besondere intellektuelle wie auch körperliche Fähigkeiten verfügen und auf speziellen Gebieten gerichtete Interessen und Lernbedürfnisse entwickelt haben. Diese inhaltlich gerichteten Lernbedürfnisse sind, wie bei allen Lernenden, auch gezielt bei Begabten zu berücksichtigen. Wenn die Formulierung gebraucht wird „zu berücksichtigen“, handelt es sich um einen psychologischen und pädagogischen Anspruch, nicht um einen Rechtsanspruch, denn ein solcher ist aus dem Grundgesetz nicht ableitbar. In den Landesverfassungen der Bundesländer Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind jedoch spezielle Maßnahmen zur Förderung von Begabungen vorgesehen, insbesondere durch die Möglichkeiten des Besuches von Spezialschulen und Spezialklassen für besondere Begabungen bzw. Hochbegabte. Trotz des zurzeit nicht existierenden Rechtsanspruches auf die Schaffung spezieller Einrichtungen zur Förderung von Hochbegabten wird die öffentliche Diskussion dieses Problemfeldes sehr intensiv geführt und bedingt dadurch der gesellschaftliche Druck nach Schaffung besonderer Fördermaßnahmen stärker, was dazu geführt hat, dass in fast allen Bundesländern spürbar reagiert wird. So wird eine intensive erziehungswissenschaftliche Forschung zur Begabungsförderung erkennbar, und es laufen Schulversuche und Projekte zum Problemfeld. Sehr deutlich artikulieren sich Eltern und Elternvereinigungen zum Thema und fordern einen Rechtsanspruch auf geeignete Förderung ihrer begabten Kinder. Auch mehr und mehr Lehrerinnen und Lehrer wie auch Schulkollegien rücken die Förderungs-

problematik Begabter durch ihre schulinterne Weiterbildung in das bildungspolitische und bildungsdidaktische Bewusstsein. Vielfach wird das Bedürfnis nach Fortbildung und Unterstützung zu Fragen der Begabungsförderung aus der pädagogischen Praxis und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit signalisiert.

Es ist insgesamt in der Öffentlichkeit, besonders in den letzten Jahren, eine deutliche Sensibilisierung gegenüber der Thematik festzustellen. Davon zeugen bereits durchgeführte bildungspolitische Foren, wie die Fachtagung des „Forum Bildung“ der Bundesländerkommission am 6. und 7. 3. 2001 in Berlin. Ebenso nationale und internationale wissenschaftliche Konferenzen, wie die im zweijährigen Turnus durchgeführten Tagungen des „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V.“ in Deutschland oder des „European Council for High Ability“ und des „World Council for Gifted and Talented Children“, um nur ausgewählte zu nennen. Ebenso sei in diesem Zusammenhang auf die immer aktiver agierenden Elternvereinigungen hingewiesen wie auch auf eine enorme Zunahme wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Publikationen zum Problemkreis der Begabungsförderung.

## 2. Fördermöglichkeiten für Begabte

Bei Betrachtung der Fördervarianten, wie sie in europäischen Ländern in Schuldokumenten und in Schulkonzepten verankert sind und praktiziert werden, lassen sich folgende Möglichkeiten ableiten. Begabte werden gefördert durch Akzeleration und Enrichment sowie auch durch eine Kombination dieser beiden Möglichkeiten und weiterer, meist extracurricularer Maßnahmen als auch durch innere und äußere Differenzierungen, wie sie innerhalb des Enrichments umgesetzt werden können.

Zu den Akzelerationsansätzen, was ein schnelleres Bewältigen des Schulpensums und schnelleres Durchlaufen der Schulzeit beinhaltet, zählen solche, wie das frühe Einschulen bzw. die nachträgliche und höhere Einschulung hoch begabter Kinder, das Überspringen von Klassen, Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen entsprechend der besonderen Begabung, und der Besuch sogenannter D-Zug-Klassen, was zu dem Effekt führen kann, dass (Hoch) Begabte bereits früher Universitäten besuchen können, ihre Lernbiografie somit zeitlich verkürzt durchlaufen können. Zu den Enrichmentmaßnahmen, also die Anreicherung des Schulstoffes mit qualitativ höheren Inhalten, die über das Anforderungsniveau der jeweiligen Curricula hinausgehen und durch Hinzufügung weiterer Lerninhalte die Vertiefung des Wissens beabsichtigen, werden folgende gezählt: Schaffung von Parallelfachklassen, Besuch von Arbeitsgemeinschaften und Pluskursen, die Nutzung von Ressourcenzimmern und die Durchführung selbstständiger Studien sowie die Betreuung durch Ressourcen- und Wanderlehrkräfte. Als Mischformen von Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen gelten die Binnendifferenzierung im Klassenverband, der Besuch profilierter (Spezial-) Schulen und Klassen bzw. Sonderschulen, eine (teilweise) Freistellung vom Schulunterricht, die Teilnahme an Wettbewerben und die Betreuung von Mitschülern, gewissermaßen als Tutor tätig zu sein.

Über diese Formen hinaus gibt es eine Vielzahl von weiteren Fördermaßnahmen und -angeboten, die häufig von den regional organisierten Elternvereinen zur Förderung hoch begabter Kinder und Jugendlicher eingeleitet werden. Zu diesen sind zu benennen:

- verschiedene Schülerzirkel und Arbeitsgemeinschaften,
- Korrespondenzzirkel (vor allem für ländliche Gebiete),
- Wochenendseminare und Exkursionen,
- Vorbereitungsseminare und Teilnahme an überregionalen Wettbewerben,
- Studientage und Besuchswochen an Universitäten,
- Sommerkurse und Sommerakademien (Fels, 1998).

Folgt man der Unterscheidung nach innerer und äußerer Differenzierung so lassen sich inhaltlich zu diesen Fördermaßnahmen folgende Charakterisierungen treffen: Die innere Differenzierung erfolgt durch die Vermittlung verschiedener und additiver Lerninhalte und den Einsatz besonderer Unterrichtsmethoden, insbesondere durch projektorientiertes und fächerübergreifendes sowie wahlobligatorisches und freiwilliges Lernen. Der Entwicklungsstand der Schüler<sup>1</sup>, ihr Lerntempo und das bereichsspezifische Vorwissen, individuell bei jedem Schüler, sind zu berücksichtigen (Hany, 1995). Für intellektuell hoch begabte Schüler sind besondere motivationale und kognitive Merkmale des Lernens zutreffend, welche innerhalb des Unterrichts zu beachten und zu fördern sind. Diese Schüler zeichnen sich durch ein hoch entwickeltes Lernbedürfnis aus. Sie sind primär motiviert, d. h. ihr Lernen ist interessen- und fachbereichsspezifisch orientiert, auf Wissenserwerb und freudvollen Umgang mit den Lernmaterialien und dem Lernvorgang selbst ausgerichtet. Sie erreichen die Befriedigung dieses Lernbedürfnisses aus der Lerntätigkeit selbst, wenn geeignete Bedingungen geschaffen werden, ihnen Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht eingeräumt werden, wie zum Beispiel über ihr Spezialgebiet zu berichten, in oberen Klassen selbstständig eine Unterrichtsstunde vorzubereiten oder wenn ihnen hinreichend Freiräume für „knobelnde Denkansätze“ gegeben werden. Dadurch werden auch die kognitiven Voraussetzungen der Schüler verstärkt angeregt und im Sinne von Entwicklung befördert. Durch eine Vielfalt von Denkansätzen entdecken die hoch begabten Schüler weitaus mehr Aspekte einer Thematik. Sie durchdringen einen Sachverhalt komplexer, was wiederum kompensatorisch einer möglichen Unterforderung und damit häufig verbundener aufkommender Langeweile entgegenwirkt, die erwiesenermaßen aus der Tatsache heraus resultieren kann, dass der sichere Kenntniserwerb der Begabten im Vergleich zum Durchschnitt der im Klassenverband lernenden Schüler schneller erfolgt. Für hoch Begabte muss also ein hohes Unterrichtstempo organisiert werden, was innerhalb einer leistungsheterogenen Klasse nur durch Vorbereitung zusätzlicher Aufgaben, die ein höheres Anforderungsniveau aufweisen und komplexe Denkvorgänge anregen, realisiert werden kann. Hany (1995) spricht von einem Lernzeit - Lerntempo - Dilemma, in welchem sich hoch begabte Schüler aber auch deren Lehrer befinden. Die hoch begabten Schüler benötigen auf Grund ihres schnelleren Lerntempos, ihrer schnelleren Lernfähigkeit und ihres häufig umfangreichen Vorwissens weniger Zeit für die Aneignung des Schulstoffes, was, wenn diese Leerlaufzeiten nicht ausgefüllt werden, zu einer nachlassenden Lernmotivation führen kann, die mit weiteren Folgen für die Erbringung von Schulleistungen möglicherweise verbunden ist. Andererseits erweist sich auch für Lehrer dieser individuelle Zuschnitt der Unterrichtsvorbe-

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit halber wird häufig nur die maskuline Form verwendet, die feminine ist mitgedacht.

---

reitung und -durchführung in leistungsheterogenen Gruppen in ihrer täglichen Praxis als ein Problem, zumal er sowohl für die begabten Schüler als auch weniger begabten Schüler gilt. Es existiert keine Hochbegabtdidaktik. Heller und Hany (1996) schlagen entsprechend der Merkmale hoch Begabter mögliche Anpassungen für die Unterrichtsgestaltung vor. Auf Grund des großen Lernbedürfnisses hoch begabter Schüler sollten ihnen mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht eingeräumt werden. Es sollten ihnen Chancen gegeben werden, selbstgewählte Inhalte im Unterricht (im weitesten Sinne) zu nutzen. Ihren kognitiven Fähigkeiten kann durch ein hohes Unterrichtstempo mit wenigen Wiederholungen, komplexen Inhalten, dem Ergründen zu Grunde liegender Prinzipien und systemischen Erfassungen und Betrachtungen bei der Kenntnisaaneignung besser entsprochen werden. Die Neugier und Sachbezogenheit sollte durch entdeckendes Lernen, durch Problemlösen und selbstständiges Lernen immer wieder angeregt und wachgehalten werden. Breite Möglichkeiten für kreatives Gestalten während des Unterrichts sind einzuräumen.

Das Konzept zur Förderung primärer Motivation im Unterricht (Joswig, 1995, S. 133) stellt didaktisch-methodische Möglichkeiten für eine innere Differenzierung vor, die die unterschiedliche Neugier und Sachmotivation - primäre Motivation - bei den Schülern berücksichtigt und durch die diese primäre Motivation gleichsam gefördert werden kann. Mit dem Unterrichtskonzept wird eine stärkere Sachbezogenheit beim Lernen initiiert. Dies kann geschehen durch eine problemhafte Unterrichtsgestaltung und das Wecken von Neugier, durch die Schaffung von Erfolgserlebnissen und von Leistungs- und sozialer Kompetenz. Bei anspruchsvollen Problemaufgaben, die auf Grund ihres Schwierigkeitsgrades, der Verfügbarkeit oder auch der Nichtverfügbarkeit von Lösungsmethoden (Algorithmen/Heuristiken) und den Zielanforderungen, einen Ist-Zustand zu erreichen, eine Herausforderung darstellen, werden erkenntnistrebige, über ein hohes intellektuelles Anspruchsniveau verfügende Schüler angeregt, sich mit diesen Aufgaben zu beschäftigen und sie zu lösen. Im subjektiven Erleben führt dies zu Erfolgserlebnissen sowie Leistungs- und sozialer Kompetenz bei den Schülern, die im Rahmen selbstständigen Lernens und der Bereitstellung von Freiheitsgraden, wie es bei kooperativem Lernen, Erarbeitung zusätzlichen Wissens und dessen Übermittlung/Anwendung im Unterricht der Fall ist, eine zusätzliche Stimulierung erhält (Joswig, 1998).

Die oben dargestellten Möglichkeiten zur inneren Differenzierung (Hany,1995; Heller & Hany, 1996; Joswig,1995, 1998) gelten sowohl für heterogene Klassen, normal zusammengesetzte Schulklassen, in welche hoch begabte Schüler integriert sind, als auch für homogene Klassen (zumindest werden diese so charakterisiert, wenn die Zusammensetzung nach Begabungs- und/oder Leistungsniveau erfolgte. In gewissem Rahmen werden diese Klassen aber auch wieder heterogen). Sie beziehen sich auch auf die Gestaltung des Lernens z. B. in Arbeitsgemeinschaften, Intensivkursen, weiterführenden Kursen, Studententage an den Universitäten. Insgesamt geht es um den individuellen Zuschnitt, den Schüler „da abzuholen“, wo er steht.

Die Möglichkeiten der äußeren Differenzierung beziehen sich auf Differenzierungen im Schulsystem und auf gesonderten Unterricht in verschiedenen Schulformen und Einrichtungen. Die Gliederung des Schulsystems selbst kann als eine äußere Differenzierungsmaßnahme angesehen werden sowie der Besuch von Spezial- bzw. Sonderschulen und -klassen. Weitere Formen äußerer Differenzierung, die sich als sinnvoll und nützlich für die Begabungsförderung erweisen, sind jahrgangsübergreifender Unterricht, Teilunterricht in höheren Klassen, der Besuch so genannter Pluskurse, die Teilnahme an Lehrveranstaltungen an Universitäten, die Nutzung zusätzlicher Bildungsangebote mit Schwerpunktsetzungen, wie Arbeitsgemeinschaften, Sportgemeinschaften und Musikurse, Sommerkurse und -akademien. Äußere Differenzierungen können somit als verstärkende Möglichkeiten verstanden werden, die über den normalen „Einheitsunterricht“, wie er für alle Kinder und Jugendlichen verbindlich ist, hinausgeht, indem Differenzierung nach Leistungen/ Begabungen/Interessen und Neigungen erfolgt. Diese Zuordnungen ermöglichen dann auf unterschiedlichem Niveau und Umfang gesonderte Förderung.

Welche konkreten Möglichkeiten und Konzepte gibt es für die Förderung von Begabungen und welche werden im Bildungsbereich verfolgt?

Will man diesen Fragen nachgehen, ist zunächst ein weitgegliederter Zugang erforderlich, um eine differenzierte Sicht bezüglich der Möglichkeiten und Konzepte zu erhalten. Von dorthin können spezielle, gesonderte Möglichkeiten analysiert werden.

Im Folgenden soll die Begabungsförderung zunächst in einer weiten Sicht, wie sie in den europäischen Ländern realisiert wird, dargestellt werden. Dann werden die speziellen Möglichkeiten und Praktiken, wie Programme, Forschungs- und praktische Projekte, wie sie in Deutschland wahrzunehmen sind, herausgehoben.

## 2.1. Begabungsförderung in europäischen Ländern

Für die Erarbeitung der 2. Ausgabe des „International Handbook of Giftedness and Talent“ (Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000) wurden von Persson, Joswig und Balogh Recherchen zur Begabungsförderung in Europa durchgeführt und die Ergebnisse zusammengefasst im Part VI/4 des Handbuches dargestellt. Einbezogen waren 25 europäische Länder. Die Botschaften und Bildungsministerien dieser Länder sowie renommierte Experten der Begabungsforschung wurden mittels eines Fragebogens zu den Konzepten und Praktiken der Begabungsförderung in ihren Ländern befragt. Die Fragen waren darauf gerichtet, ob Begabungsförderung in der Legislative, in Bildungs- und Schulgesetzen, als Recht verankert ist und ob in der Praxis Schulen und Klassen zur Förderung von (Hoch) Begabten bzw. Schülern mit besonderen Begabungen existieren, unterschieden nach privater und staatlicher Förderung. Des Weiteren wurde gefragt nach außerunterrichtlichen und anderen Fördermöglichkeiten sowie nach der Aus- und Weiterbildung von Lehrern zur Förderung begabter Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern.

In der nachfolgenden Tabelle sind die Ergebnisse der Befragung zusammengefasst aufgeführt.

Table 1

Table 1. An Overview of Different Aspects of European Provision for the Gifted and Talented.

Countries	Legislation	Type of provision				
		Schools	Classes	Extracurricular	Training	Other
Bulgaria	•	•	•	•	•	-
Croatia	•	-	-	•	•	-
Hungary	•	•	•	•	•	-
Poland	•	-	•	•	•	-
Romania	•	•	•	•	•	-
Slovakia	•	•	-	•	•	-
Slovenia	•	•	-	•	•	-
The Ukraine	•	•	•	•	-	-
Austria	•	•	-	•	•	•
Belgium	-	•	-	•	•	•
France	-	•	•	•	•	•
Germany	• <sup>a</sup>	•	•	•	•	•
Italy	-	•	-	•	-	•
Portugal	-	-	-	•	•	•
Switzerland	-	•	-	•	-	•
Spain	-	-	-	•	•	•
The Netherlands	-	•	-	•	•	•
Sweden	-	-	• <sup>b</sup>	-	•	•
Denmark	-	-	-	-	-	•
Finland	-	-	-	•	-	•
Norway	-	-	-	-	-	•
Russia	•	•	•	•	•	-
Latvia	•	-	-	•	-	-
England/Wales	-	•	• <sup>c</sup>	-	•	•

**Legend:** Note that legislation refers to legislation specific to making provision for the highly able. Similarly, schools and classes refer to specially designated learning environments (also specially designated higher education)—private and/or state-controlled. Extracurricular pertains to all manner of provision or specially designated activities, which are not part of a school system. By training is meant all types of teacher training, either by in-service training, specially offered courses, or unique teacher training programs. Other includes means of provision typical of inclusive strategies such as grade skipping, within-class provision and/or a variety of enrichment strategies.

<sup>a</sup>There is legislation in a few federal states, especially in the 'new states' of former GDR.

<sup>b</sup>Note that these are six experimental classes, launched in 1999 in Stockholm by initiative of the Stockholm LEA.

<sup>c</sup>Note that these are experimental classes.

Persson, R.S., Joswig, H. & Barlogh, L. (2000). Gifted Education in Europe: Programs, Practices, and Current Research. In Heller, K.A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (p. 725). Oxford: Pergamon.

Bei der Betrachtung der Aufstellungen in der Tabelle fallen zwei Tendenzen bezüglich der Förderung von Begabungen in Europa auf. Zum Einen lässt sich ein großer Unterschied feststellen zwischen den Ländern in Nordeuropa und denen in Süd-, Ost-, Mittel- und Westeuropa und zum Anderen zwischen den Ländern Ost- und Westeuropas. In den skandinavischen Ländern (Nordeuropa) wurde sich den Fragen der Begabung und deren Förderung kaum zugewandt. Sowohl in der offiziellen Politik als auch in der Bildungspraxis wird Auswahl und besondere Förderung nicht gewünscht. Es gilt ein Gleichheitsgrundsatz, wonach alle Kinder in altersspezifischen Klassen gleich unterrichtet werden. In den Schulgesetzen wird kein Bezug auf besondere Förderung genommen, und in der Praxis existieren nur erste, einzelne Ansätze, wie z.B. die Schaffung von sechs Experimentalklassen zur Begabungsförderung in Stockholm. Einige Möglichkeiten, wie die Teilnahme an und die Vorbereitung auf Wettbewerbe und an Arbeitsgemeinschaften und

Kursen gibt es. Sie werden aber nicht flächendeckend angeboten und systematisch betrieben. Die nordischen Länder fallen aus dem Kanon der anderen europäischen Länder heraus. Soziale Gleichheit steht als kulturell-traditionell verwurzeltes Prinzip über individuelle Auswahl und Förderung.

Bei den ost- und westeuropäischen Ländern fällt augenscheinlich der Unterschied bei der Schulgesetzgebung auf. Während in den osteuropäischen Ländern die Förderung von Begabungen bildungspolitisch rechtlich verankert ist, weisen die westeuropäischen Länder mit Ausnahme von Österreich und einigen Bundesländern Deutschlands, dies nicht aus. In den ehemaligen sozialistischen/kommunistischen Ländern ist der Anspruch auf besondere Förderung von Begabungen in den Bildungsdokumenten festgeschrieben. Es lassen sich auch verschiedenste Möglichkeiten aufzeigen. Aber insgesamt gesehen, werden die guten Absichten und Intensionen häufig durch materielle/finanzielle Schwierigkeiten in ihrer Verwirklichung behindert. Mönks berichtet beispielsweise von Rumänien, dass die Begabtenförderung dort zwar gesetzlich verankert ist, aber in der Realität diesbezüglich fast nichts geschieht. An der Universität in „Al. I. Cuza“ in Iasi werden für Studierende Kurse zur Begabtenförderung angeboten, „aber ansonsten wird nur sporadisch extra-curricular Begabtenförderung verwirklicht.“ (Mönks, 2001, S. 328). In Ungarn ist die Situation anders. Obwohl auch hier Begrenzungen durch fehlende finanzielle Mittel bestehen, ist in der breiten Öffentlichkeit und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern Begabtenförderung thematisiert. Es existieren Begabungsforschungszentren an der Universität in Budapest und Debrecen. Die Universität Debrecen betreibt seit 1997 intensiv ein viersemestriges Trainingsprogramm für Lehrer zum Erwerb des „European Advanced Diploma in Education the Gifted (ECHA-Diploma) in Zusammenarbeit mit der Universität Nijmegen in den Niederlanden und dem dort angesiedelten „Center for the Study of Giftedness (CSG)“. Im Jahre 2000 erhielten die ersten 25 ungarischen Lehrerinnen und Lehrer anlässlich der wissenschaftlichen Tagung des „European Council for High Ability“ in Debrecen das „ECHA-Diploma“. Es existieren in Ungarn staatlich und privat geförderte sowie auch von Kirchen unterstützte Spezialschulen. Nationale Organisationen, wie „The Hungarian Association for High Ability“, „The Corporation for Public Academic Activitis“, „The Bolyai Association“, „MENSA“, „The Hungarian Association for Professional Training“, setzen sich für die Begabtenförderung ein, nehmen Einfluss auf schulpolitische, auch regional notwendige Entscheidungen, organisieren Fördermöglichkeiten für Begabte und betreiben Aufklärungsarbeit. Von diesen verschiedenen Initiativen zeugen auch die in den letzten Jahren umfangreich in Ungarn und international erschienenen Publikationen zur Begabungsförderung (vgl. auch Balogh & Tóth, 2001).

Bei der Betrachtung der west- und mitteleuropäischen Länder, mit Ausnahme von Österreich und vier Bundesländern in Deutschland, fällt auf, dass in den staatlichen Verordnungen und Bildungsgesetzen Belgiens, Frankreichs, Deutschlands, Italiens, Portugals, Spaniens, der Schweiz und der Niederlande ebenfalls, wie dies in Skandinavien der Fall ist, eine Integration der begabten Schüler im Rahmen der Regelschule favorisiert wird. Es lassen sich in den Bildungsdokumenten allgemeine Formulierungen nach Chancengleichheit in der Bildung für alle Kinder und Forderungen nach angemessener Förderung ihrer Fähigkeiten, Interessen und Neigungen finden und die im weiten Sinne auch

eine Förderung der Begabten implizieren. Akzentuierungen für Akzelerations- und Enrichmentprogramme werden ebenfalls in den Dokumenten getroffen, die für die Begabungsförderung genutzt werden können. Ein verbrieftes Recht für den Einzelnen besteht aber nicht.

Spezielle Akzelerationsmöglichkeiten, die sich in den Bildungsgesetzen finden lassen, betreffen hauptsächlich die frühzeitige Einschulung und das Überspringen oder schnellere Durchlaufen von Schulstufen. Die Regularien für diese Maßnahmen sind unterschiedlich festgeschrieben. Für eine vorzeitige Einschulung ist beispielsweise in Frankreich keine Festlegung des Mindestalters und keine besondere Genehmigung durch die zuständige Schulbehörde mehr nötig. Die Genehmigung wird von der aufnehmenden Schule erteilt. In den anderen Ländern bedarf diese Maßnahme eines Antrags- und Genehmigungsverfahrens, einschließlich pädagogisch-psychologischer Begutachtung. Die Möglichkeit des Überspringens von Schulklassen ist ebenfalls unterschiedlich geregelt. In den meisten Ländern wird diese Möglichkeit als eine benannt, die im Einzelfall angewendet werden kann, wenn andere Fördermaßnahmen nicht zur Verfügung stehen. In Frankreich, Deutschland und Spanien gibt es konkrete Festlegungen. In Frankreich darf in der Grundschule nur einmal eine Klasse übersprungen werden. An den Colléges gibt es Möglichkeiten der Verkürzung des Vier-Jahres-Kurses auf drei Jahre. In Spanien ist eine Schulzeitreduzierung von zwei Jahren möglich. Diese darf aber nicht auf einer Schulstufe erfolgen. (Deutschland wird nachfolgend im Abschnitt 2.2. gesondert betrachtet.) In der Schweiz, im Kanton Zürich, ist das Überspringen einer Klasse im sogenannten Promotionsreglement verankert, wonach im Primarstufenbereich eine Klasse übersprungen werden kann. Am 27.1. 1998 wurde vom Erziehungsrat des Kantons Zürich ein Beschluss unterbreitet, der vorsieht, das Überspringen neu auf alle Klassenstufen auszudehnen und ein mehrmaliges Überspringen in der Primarstufe nicht von vornherein auszuschließen (Bähr, 1998 b). Als Argumentationsgrundlage für diesen Vorschlag wurden Ergebnisse einer in den Jahren von 1995 bis 1997 durchgeführten empirischen Untersuchung herangezogen, in welcher zum Ausdruck kam, dass sich das Überspringen von Klassen als eine Maßnahme zur Verminderung der Unterforderung bei Begabten erwiesen hat (Bähr, 1998 a). In Portugal werden zu Akzelerationsmaßnahmen gegenwärtig Untersuchungen in Lissabon durchgeführt, in welchen ein Programm zur Frühentwicklung an Schulen erprobt wird (Martins, 1997). Auch in Belgien gibt es Möglichkeiten des Besuchs von D-Zug-Klassen (D'hondt, 1998). Die genannten Akzelerationsmaßnahmen sind aber nicht durchgängige Praxis in den Ländern Europas. Vorurteile und bürokratische Handhabungen erschweren häufig die Durchsetzung.

Für Enrichment gibt es in Schuldokumenten verschiedene Hinweise auf unterschiedliche Formen zur Erweiterung und Vertiefung von Wissen und Können, welche somit auch Möglichkeiten der Begabungsförderung bieten. Diese beziehen sich auf Formen der inneren und äußeren Differenzierung. Der Entwicklungsstand der Schüler, ihr Lerntempo und das bereichsspezifische Vorwissen, individuell bei jedem Schüler, sind zu berücksichtigen (Hany, 1995). Die Berücksichtigung individueller Komponenten in leistungsheterogenen Lerngruppen erweist sich aber in der Praxis als ein Problem. In den betrachteten Ländern wird in unterschiedlicher Intensität an der Entwicklung von Curricula für die Förderung von Begabten gearbeitet (Cardoso, Coutinho, Fernandes, 1997; Hany, 1995; Heller, 1995, 1998; Joswig, 1998; Martin, 1997; Pagnin, 1994).

Möglichkeiten äußerer Differenzierungen sind ebenfalls in Bildungsdokumenten aufgezeigt und Rahmenrichtlinien gegeben, die ausgebaut und verwirklicht werden können. Diese beziehen sich auf Differenzierungen im Schulsystem und auf gesonderten Unterricht in verschiedenen Schulformen und Einrichtungen. Das österreichische Schulsystem beispielsweise gliedert sich nach der vierjährigen Grundschule in Hauptschule und Gymnasium. In Deutschland wird in einigen Bundesländern ein dreigliedriges Schulsystem favorisiert. Im französischen Schulsystem ist nach dem Besuch des Lycées, welches inhaltliche Schwerpunkte hinsichtlich Geistes-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften setzt, und dem darauffolgenden Besuch von zweijährigen Vorbereitungsklassen der Zugang zu den Eliteschulen „Grande Ecoles“ vorgesehen. Diese äußeren Differenzierungen werden häufig mit der Förderung von Hochbegabten gleichgesetzt. Ein schuldifferenzierter Besuch ist auch durch Privatschulen gegeben (Deutschland, Frankreich, Italien, Schweiz), welche Schüler sowohl nach Leistung, häufig aber auch nach finanziellen Möglichkeiten der Eltern aufnehmen. Weitere Formen äußerer Differenzierung, die nützlich für die Begabungsförderung sind, sind jahrgangsübergreifender Unterricht (Belgien, Frankreich, Deutschland), Teilunterricht in höheren Klassen (Österreich, Belgien, Deutschland), der Besuch sogenannter Pluskurse (Österreich, Deutschland, Italien), der Besuch von Lehrveranstaltungen an der Universität (Österreich, Deutschland), zusätzliche Bildungsangebote mit Schwerpunktsetzungen, wie Arbeitsgemeinschaften, Sportgemeinschaften und Musikkurse (in allen Ländern möglich), der Besuch von Klassen und Schulen mit besonderem Profil. In Österreich und Frankreich gibt es auch Möglichkeiten des Hausunterrichts unter staatlicher Aufsicht. In Belgien kann eine Förderung durch sogenannte Wanderlehrer erfolgen. Die Kooperation zwischen den Schulen und einem gut ausgestalteten Netzwerk der Schulleitungszentren gilt in Belgien als ein wesentliches Element der Förderung von Begabungen (D`hondt, 1998).

## **2.2. Besondere Bemühungen zur Begabungsförderung in den mittel- und westeuropäischen Ländern**

Als besondere Bemühungen der Begabungsförderung können in den Ländern die Schaffung von Spezialschulen und Spezialklassen, von besonderen Forschungseinrichtungen und Instituten, die Durchführung von summerschools für Begabte sowie die Gestaltung verschiedener Wettbewerbe auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene, an denen Begabte teilnehmen können, gewertet werden.

In Österreich gibt es an einzelnen Hauptschulen und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen Sonderformen, die Schwerpunkte besonders für eine musikalische, sportliche oder fremdsprachliche Ausbildung setzen. Ein Schulversuch „Bilinguale Volksschule“, bei welchem Deutsch und Englisch als Unterrichtssprachen angewendet werden, läuft in Wien. Bilinguale Schulen existieren auch in Graz und in Linz. Bekannt ist auch die „Vienna International School“, in welcher Kinder vom 5. Lebensjahr an bis zum internationalen Bakkalaureat unterrichtet werden (Bundeskanzleramt, 1994). Genannt werden sollte auch, dass es in Österreich 6 Hochschulen künstlerischer Richtung gibt. Ab dem Schuljahr 1998/99 wurde ein Schulversuch zur Schaffung der ersten Begabtenerschule, die „Sir-Karl-Popper-Schule“, mit je zwei Klassen pro Stufe am „Wiedner Gymnasium“ in

Wien gestartet. Diese Schule setzt sich das Ziel, besondere Begabungen auf den verschiedensten intellektuellen und sozialen Gebieten zu fördern. Der Lehrplan wurde vom Popper-Verein entwickelt, und das Coaching-System ist ein wesentliches Merkmal dieser Schule (Witzmann, 1998). An den jährlich stattfindenden Wettbewerben im fremdsprachlichen, geisteswissenschaftlichen, sportlichen und künstlerischen Bereich sowie an den Olympiaden in Mathematik, Physik und Chemie sowie am informellen Wettbewerb „Umweltschutz“ können sich Kinder der verschiedenen Jahrgangsstufen beteiligen und ihr Talent unter Beweis stellen.

In Belgien (Region Flandern) gibt es im Sekundarschulbereich 5 Kunstschulen und 3 Sportschulen. In den Ferien werden von privaten Organisationen Kurse für Sprachen, Sport, kreatives Schreiben und Computer für Schüler ab dem 12. Lebensjahr, die begabt und motiviert sind, organisiert. Jährlich finden Olympiaden für Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Sprachen für Schüler des letzten Schuljahres der Sekundarstufe statt (D'hondt, 1998).

In Frankreich existiert eine Privatschule für intellektuell Hochbegabte, das Lycée Michalet in Nice, für etwa 150 Schüler im Alter von 8 bis 16 Jahren. An 13 Collèges gibt es Spezialklassen für intellektuell Hochbegabte im Alter von 11 bis 15 Jahren. Die erste Spezialklasse wurde 1990 an einer staatlichen Schule, the Collège du Cèdre, Le Vèsinet, auf Initiative der Direktorin S. Côte gegründet. Seit Anfang der 70er Jahre existieren in jeder Region Frankreichs Spezialschulen für musikalisch und sportlich Begabte. Die bekannteste Schule ist wohl die „Ecole de L'Opera“ in Paris. Eine Vielzahl von Wettbewerben werden in Frankreich organisiert. Dazu zählen Musik- und Sportwettbewerbe, Schachwettbewerbe, Wettbewerbe, die über das Fernsehen oder den Rundfunk laufen. Verschiedene Organisationen führen wissenschaftliche oder mathematische Spiele durch, wie die Olympiaden in Chemie, Physik und mathematische Wettbewerbe wie Kangourou und Logic Flips. Die Universität Jussieu in Paris organisiert regelmäßig Kurse und Treffen, an denen sich Jugendliche aus verschiedenen territorialen Gebieten beteiligen, und einmal im Jahr findet der nationale Kongress wissenschaftlicher Köpfe statt, der „Mathematik und Jeans“ genannt wird. Das Nationale Bildungsministerium organisiert am Ende des Schuljahres für die besten Schüler Wettbewerbe in den Hauptfächern Französisch, Philosophie, Mathematik, Englisch Deutsch und Physik (Monnier, 1998).

Auch in Italien werden mit Unterstützung privater Vereinigungen Wettbewerbe in Mathematik und Naturwissenschaften sowie im künstlerischen Bereich (Malen, Schreiben, Filme produzieren) durchgeführt (Pagnin, 1994).

Besondere Initiativen zur Begabungsförderung sind durch die Verbindung von Wissenschaft und Forschung mit der schulischen Praxis in den Niederlanden zu verzeichnen. Durch die Schaffung des „Center of the Study of the Gifted (CSG)“ an der Universität Nijmegen und der Einrichtung des Lehrstuhls „Growth and development of the gifted child“ sowie der Ernennung von F. Mönks zu seinem Inhaber im Jahre 1988, einer in Europa einmaligen Einrichtung, wurden Möglichkeiten von direkter Überführung von Forschungsergebnissen zur Begabtenidentifizierung und -förderung in die pädagogische Praxis geschaffen, was für die Entwicklung in Europa insgesamt einen befruchtenden Einfluss hatte (Mönks, 1994). Als besondere Aktivitäten zur Förderung von Begabten lassen sich die seit 1996 durchgeführten Sommerkurse für 14- bis 17jährige Europäer nennen, die von den Universitäten Rotterdam, Delft und Twente at Enschede organisiert werden (Pluymarkers, 1997).

In der Schweiz zeichnen sich auch erste Bemühungen für gesonderte Förderung von Begabten ab. Es gibt einen Schulversuch in Zürich mit einer speziellen „Schule für künstlerisch und sportlich befähigte Jugendliche“. Ab dem Schuljahr 1998 wurde in Zürich eine Privatschule im Primarbereich für hoch begabte Kinder („Talenta“) eingerichtet. In Basel bietet die Privatschule „Minerva“ einen speziellen Ausbildungsgang für hoch begabte Gymnasiasten an. Eine ähnliche Einrichtung gibt es auch in Solothurn. In Graubünden gibt es private Sportgymnasien. Jugendliche können in der Schweiz am Wettbewerb „Jugend forscht“ teilnehmen (Bähr, 1998a). Die „Schweizerische Studienstiftung“ bietet begabten jungen Studierenden Möglichkeiten, an vielfältigen Programmen teilzunehmen und international Erfahrungen zu sammeln (Schweizerische Studienstiftung, 1998).

Zu den besonderen Bemühungen zur Förderung von Begabten gehören auch die in den Ländern Europas in den letzten Jahren verstärkter durchgeführter Lehrertrainings, die sich mit der Identifizierung von Begabten und deren Förderung in Formen der inneren und äußeren Differenzierung beschäftigen.

In Österreich werden in einigen Bundesländern dreiteilige Kurse für Lehrer angeboten (Köhler, 1998). An der Wissenschaftlichen Landesakademie für Niederösterreich in Krems werden seit 1991 Symposien zur Begabtenförderung für Lehrer mit internationaler Beteiligung durchgeführt. Als verdienstvoll sind auch die Aktivitäten der Universität Wien in Zusammenarbeit mit der Universität Nijmegen zu nennen, die in den letzten Jahren Training für Lehrer aus ost- und südosteuropäischen Ländern angeboten haben.

„The Center of the Study of the Gifted“ in Nijmegen führt seit März 1992 ganztägige Fortbildungstagungen für Lehrer durch. Als eine besondere Initiative sind die in Nijmegen seit 1994 laufenden Fortbildungskurse für Lehrer aus europäischen Ländern zu nennen, in welchen die Teilnehmer das „European Advanced Diploma in Educating the Gifted“ erwerben können (Kaiser, 1994).

In Belgien werden ebenfalls two-day-Seminars zur Differenzierung des Curriculums in der Primar- und Sekundarbildung“ seit 1995 angeboten (Kieboom, 1994).

In Portugal fanden ebenfalls Lehrertrainingskurse statt, und die Konferenzen in Lissabon und in Palmela dienten der Informierung und Sensibilisierung von Lehrern bezüglich Begabter und der Förderung der Kreativität in der Schule (Martins, 1997).

In Spanien werden Förderprogramme entwickelt. Diese beziehen sich inhaltlich auf die individuelle Förderung von Begabten und auf die Förderung in Gruppen, auf die Durchführung von summerschools, die Förderung von Familien und auf die Entwicklung von internationalen Austauschprogrammen (Alonso, 1998). Spezielle Lehrertrainingskurse wurden von pädagogisch-psychologischen Wissenschaftlern an der Universität in Madrid in den letzten Jahren durchgeführt (Tourón, Peralta & Reparaz, 1998).

In fast allen Ländern gibt es Elternvereinigungen sowie Vereinigungen von Wissenschaftlern, Lehrern und Erziehern, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, auf die Problematik der Begabtenförderung aufmerksam zu machen und konkrete Unterstützung zu geben. Als Beispiel seien einige genannt: 1994 wurde der „Österreichische Verein für hochbegabte Kinder“, eine Selbstorganisation von Eltern, gegründet. In Belgien existiert seit 1986 die Vereinigung „Begaafde Kinderen & Adolescenten (BEKINA)“. Eine sehr aktive Organisation ist die „Association Francaise pour les Enfants Précoces

(AFPE)" unter der Leitung von S. Côte, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Veränderungen im Bildungswesen Frankreichs zu Gunsten der Begabten zu bewirken, die Weiterbildungen für Lehrer durchführt, Eltern begabter Kinder berät und Treffen und Kongresse in Frankreich organisiert, auf denen Wissenschaftler, Lehrer und Eltern gemeinsam an verschiedenen Aspekten der Begabungsförderung arbeiten (Côte et al., 1997, 1998a,b).

Der „Niederländische Verein für Eltern hoch begabter Kinder (Pharos)", 1987 gegründet, bietet ebenfalls ein reichhaltiges Programm für begabte Kinder und Jugendliche an und führt regelmäßig Wochenendcamps mit begabten Kindern durch (Nawroth, 1997). Die Schaffung von besonderen Fördermöglichkeiten ist auch das Ziel der „Talent Support Foundation", dessen Präsident P. Span ist.

In Portugal wurde die Thematik sowohl im Bildungswesen als auch im öffentlichen Leben in den letzten Jahren sehr befördert. „The Portuguese Association for Gifted Children (APCS)", 1998 in Oporto gegründet, widmet sich insbesondere bildungspolitischen Fragen und deren Veränderung. „The Portuguese Centre for Creativity, Innovation and Leadership (CPCIL)", 1989 in Lissabon gegründet, organisierte Konferenzen und workshops mit begabten Kindern und erarbeitete Förderprogramme. Die 1995 gegründete „Portuguese Association for the Study of the Problems of Intelligence Creativity and Talent (APEPICTA)" organisierte die Internationale Konferenz in Oporto 1996 (Martins, 1997). In der Schweiz engagiert sich die „Elternvereinigung hochbegabter Kinder" und in Spanien die „Assoziation para el Desarrollo de la Creatividad y Talented (CREDEYTA)" in Barcelona für die Belange der Begabten (Heller, Mönks & Passow, 1993). Eine maßgebende Arbeit zur Förderung der Forschung auf dem Gebiet der Begabung und zur Überführung der Ergebnisse in Lehrqualität in Spanien und auch international hat das Centro „HUERTA del Rey" in Valladolid in den letzten 15 Jahren geleistet. Auf die Arbeit von Alonso, J.A. und Benito, Y. (1996) sind Veränderungen in bildungspolitischer und schulpraktischer Hinsicht zurückzuführen.

### 2.3. Begabungsförderung in Deutschland

In Deutschland obliegt jedem Bundesland die Bildungshoheit und diese ist in den Länderverfassungen verankert. Die turnusmäßig stattfindenden Kultusministerkonferenzen der zuständigen Landesminister der einzelnen Bundesländer treffen Vereinbarungen und geben Empfehlungen für einheitliche Regelungen im Bildungswesen, die einer Abstimmung und gegenseitiger Anerkennung bedürfen. Einheitlich in allen Länderverfassungen ist die Chancengleichheit für alle Kinder gesichert sowie die Forderung nach Berücksichtigung individueller Fähigkeiten, Interessen und Neigungen. In den Bundesländern Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind darüber hinaus explizit Maßnahmen zur Förderung von Begabungen durch den Besuch von Spezialschulen und Spezialklassen formuliert. Diese ergeben sich aus der Bildungstradition der ehemaligen DDR, die diesbezüglich von den genannten Ländern übernommen wurde.

In Deutschland wird von den meisten Ländern ein dreigliedriges Schulsystem nach dem Primarschulbereich favorisiert, was sich unterteilt in Gymnasium, Realschule und Hauptschule. Zunehmend wird in einigen Bundesländern auch eine Integration von Real- und

Hauptschule angestrebt (Mecklenburg-Vorpommern: die sogenannte Regionalschule), bzw. existieren auch in einzelnen Bundesländern Gesamtschulen.

Die in den Schuldokumenten verankerten Fördermaßnahmen für Begabte umfassen solche Möglichkeiten, wie innere Differenzierung in heterogenen Klassen, flexible und frühzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen, Besuch von Arbeitsgemeinschaften und Kursen sowie zusätzlicher Leistungskurse, den Besuch sogenannter D-Zug-Klassen und, wie schon erwähnt, von Spezialschulen und Spezialklassen.

Es gibt in den neuen Bundesländern 30 Spezialschulen zur Förderung besonderer Begabungen. Diese wurden nach der Vereinigung Deutschlands im Jahre 1990 aus dem Bildungssystem der ehemaligen DDR von den neuen Bundesländern auf staatlicher Ebene bzw. auch unter neuer, privater Trägerschaft übernommen und weitergeführt. In Thüringen bestehen 3 staatliche mathematisch-naturwissenschaftliche Spezialgymnasien (in den Städten Jena, Ilmenau, Erfurt), in Sachsen-Anhalt sind es 2 (in den Städten Magdeburg, Halle), in Sachsen sind es 4 solchen Typs (in den Städten Dresden, Riesa, Leipzig, Chemnitz) und im Land Brandenburg existieren 2 Schulen dieser Art (in den Städten Cottbus, Frankfurt/Oder) ( v. Gneisenau, 2001, <http://www.spezies.de>). Hinzu kommen 11 Spezialschulen für Kunst und Musik und 6 für Sprachen. Die Landesschule Pforta in Sachsen-Anhalt fördert 3 Spezialrichtungen (Naturwissenschaften, Sprachen, Musik). Die ehemalige Spezialschule mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung in Rostock (Mecklenburg-Vorpommern) wurde vom Christlichen Jugenddorf-Christophorus 1990 übernommen. Am CJD in Rostock existieren heute Förderklassen für intellektuell (Hoch) Begabte und für Sport. Des Weiteren gibt es in Deutschland 29 Sportgymnasien, 20 davon in den neuen Bundesländern. Einige Schulen führen auch Spezialklassen, Förderklassen für (Hoch) Begabte, so im Gymnasium Rostock Reutershagen und dem Jahn-Gymnasium in Neubrandenburg sowie spezielle Förderklassen für Musik (in Schwerin, Demmin) und für Sport (in Rostock, Neubrandenburg). Letztgenannte Spezialklassen befinden sich sämtlich in Mecklenburg-Vorpommern.

Spezielle Fördermöglichkeiten gibt es auch in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und in Bayern durch den Besuch sogenannter D-Zug-Klassen. Die Schüler durchlaufen das Gymnasium verkürzt, d.h. anstatt in 9 schon in 8 Schuljahren (G8-Modell). Die in den beiden erstgenannten Bundesländern seit 1987 durchgeführten Schulversuche wurden seit 1989 als erfolgreich evaluiert (Heller & Hany, 1992; Neber & Wystrychowski, 1993; Heller, Osterrieder & Wystrychowski, 1995; Heller & Reimann, 1999; Kaiser, 1997). Bei dem am Münchener Maria Theresia Gymnasium seit 1997 etablierten Schulversuch handelt es sich um ein kombiniertes Akzelerations- und Enrichmentprogramm. Ab 1999 wurden Spezialklassen mit solch einem Programm auch in München, Nürnberg und Regensburg eingeführt (Sprengel, 1999). In Nordrhein-Westfalen existiert in Geseke-Eringerfelde seit dem Schuljahr 2000/01 ein staatlich anerkanntes Gymnasium zur Förderung von (Hoch) Begabten, das sogenannte TALENTA-Gymnasium (Focus Nr. 52, 12 2000).

Zu den Schulen unter privater Trägerschaft, die die Förderung von Begabten in ihre Bildungskonzeptionen aufgenommen haben, gehören die Jugenddorf-Christophorus-Schulen in Braunschweig, Königswinter und Rostock, die ab der 9. Klasse eine (Hoch) Begabtenklasse führen und bereits ab der 5. Klasse für Begabte in integrativen Klassen eine spezielle Förderung durch Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen ermöglichen. Die „Freie Schule“ in Rostock fördert begabte Schüler integrativ ab Klasse 1 bis zurzeit

Klasse 9. (Eine Weiterführung bis zum Abitur ist geplant.) Geplant ist auch die Eröffnung einer Schule zur Förderung von (Hoch) Begabten ab August 2001 in Ratingen durch die GmbH Matura, einer Vereinigung von Mensa-Mitgliedern in Deutschland, die aus eigener Schulerfahrung heraus sich die Fragen gestellt haben, was (Hoch) Begabte in der Schule vermissen und was eine Schule heute anbieten muß (Szameit, 2000).

Eine besondere Initiative wurde seit 1995 vom „Jugenddorf Hannover“ entwickelt, welches hoch begabte Kinder bereits im Kindergarten und in der Grundschule fördert. Nach Verlassen des Kindergartens werden die Kinder in heterogen zusammengesetzten Grundschulklassen durch Maßnahmen der inneren Differenzierung weiterhin gefördert. Einher damit geht eine besondere psychologische Betreuung und Beratung der Eltern und der betreffenden Kinder. Diese Einrichtung wurde durch die Karg-Stiftung ins Leben gerufen.

Psychologische Beratungsstellen wurden auch an den Jugenddorf-Christophorus-Schulen in Braunschweig und Rostock sowie an den Instituten für Psychologie der Universitäten München, Münster, Tübingen und Rostock, letztgenannte ebenfalls von der Karg-Stiftung unterstützt, eingerichtet. In Hamburg wurde durch den Senat der Hansestadt der Aufbau und Betrieb einer „Beratungsstelle für besondere Begabungen“ initiiert. Zu den Aufgaben dieser Beratungsstellen gehören die individuelle Beratung von Eltern, von hoch begabten Schüler/innen und deren Lehrer/innen. Es werden Empfehlungen für die Schullaufbahn gegeben und weitere Fördermöglichkeiten aufgezeigt, bei Konflikten mit der Schule vermittelt und Lehrer/innen zu Fragen der Förderung von Hochbegabten weitergebildet.

Wie in den bereits beschriebenen Ländern werden auch in Deutschland in den verschiedenen Bereichen Wettbewerbe für begabte und motivierte Schüler angeboten. Im naturwissenschaftlich-technischen Bereich gibt es den Wettbewerb „Jugend forscht/Schüler experimentieren“, die Bundeswettbewerbe Mathematik und Informatik sowie die Auswahlwettbewerbe für die Internationalen Olympiaden in Mathematik, Physik, Chemie und Biologie und den Bundes- Umweltwettbewerb. Im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich können Schüler ihre Fähigkeiten bei verschiedenen Sprachwettbewerben, beim Wettbewerb zur politischen Bildung und zur deutschen Geschichte sowie beim Gestaltungswettbewerb „Zeitgeschichte“ und im Europäischen Wettbewerb „Europa in der Schule“ unter Beweis stellen. Im musikalisch-kulturellen Bereich werden Wettbewerbe, wie Vorlese- und Schreib- sowie Liederwettbewerbe, „Schüler machen Theater“, „Schüler machen Filme und Videos“ und der Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ organisiert (Bildung und Begabung e.V., 1997).

Als besondere Form der Förderung intellektuell besonders befähigter und interessierter Jugendlicher im außerschulischen Bereich hat sich die „Deutsche Schülerakademie“ etabliert. Initiiert von „Bildung und Begabung e.V.“ in Zusammenarbeit mit dem damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurden seit 1988 für Schüler Ferienprogramme entwickelt. Nach Zustimmung durch den Deutschen Bundestag 1993 und dem einstimmigen Votum der Kultusministerkonferenz 1994 wird diese Einrichtung als eine dauerhafte Maßnahme im Haushalt des Bundesministeriums als ein Ansatz zur Begabungsförderung geführt. Seit 1988 haben über 3000 besonders befähigte Schüler an Ferienkursen der „Deutschen Schülerakademie“ teilgenommen (Bildung und Begabung e.V., 1998).

In Deutschland gibt es mehr als ein Dutzend Förderprogramme für Begabte. 10 von diesen wurden in den letzten Jahren evaluiert (Heller et al., 1997; Heller & Viek, 2000). Auch Lehrertrainingsprogramme zur Förderung von Begabungen wurden entwickelt (Heller, 1992a,b, 1995a,b, 1996, 1997a; Neber, 1995; Heller & Ziegler, 1996; Ziegler & Heller, 1998, 2000). Der internationale MA-Aufbaustudiengang „Psychology Excellence“ an der Universität München ist eine einmalige Initiative weltweit für Begabtenbildung und -forschung. Dieses Pilotprojekt bietet für Psychologen und Pädagogen einen viersemestrigen Aufbaustudiengang zur Erkennung und Förderung von Begabungen an (<http://www.paed.uni-muenchen.de/excellence/>). In Zusammenarbeit mit der Universität Nijmegen in den Niederlanden wird jetzt der Studiengang „Specialist in Gifted Education“ für deutsche Bewerber und Anwärter an der Universität in Münster als eine Zusatzqualifikation angeboten (Mönks, 2001).

In Deutschland gibt es mehrere Organisationen mit umfangreichen Aktivitäten für die Begabtenerkennung und -förderung. Die Elterninitiative „Hochbegabtenförderung e.V.“ bietet in 13 deutschen Städten Fördermöglichkeiten in insgesamt 63 Kursen mit rund 470 Kindern an. Außerdem erfolgt durch den Verein eine individuelle Diagnostik und Beratung für begabte Kinder und deren Eltern. Die „Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.“, 1978 gegründet, mit rund 3000 Mitgliedern in 15 Regionalverbänden arbeitend, organisiert ebenfalls Förderkurse für Kinder, Studientage an Universitäten, berät Eltern begabter Kinder, führt Familienveranstaltungen durch und betreibt eine umfangreiche öffentliche Aufklärungsarbeit. Der Verein „Bildung und Begabung e.V.“ organisiert Wettbewerbe und die Kurse der „Deutschen Schülerakademie“. Der „Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V.(ABB)“ in Rostock als nationale Vereinigung von Wissenschaftlern, Bildungspolitikern und Lehrern bemüht sich um die Förderung von Forschungsaktivitäten, deren Bündelung und Überführung in die Praxis (Urban & Joswig, 1998).

Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, dass auch in Deutschland das Überspringen von Schulklassen möglich ist und praktiziert wird. Das Überspringen einer Klasse ist möglich einmal in der Grundschule und ebenso einmal im Bereich der Sekundarstufe I bzw. in der 11. Klasse des Gymnasiums. Untersuchungen von Heinbokel (1996) zeigen, dass das Überspringen von Klassen für (Hoch) Begabte in ihrer Gesamtentwicklung von Vorteil war.

Die hier aufgezeigten Praktiken und Möglichkeiten der Begabtenförderung werden als Überblick dem Anspruch auf Vollständigkeit nicht völlig gerecht. Es gibt eine Reihe weiterer Initiativen, die in den letzten Jahren und auch ganz aktuell durchgeführt werden und die dem Anliegen der Begabtenförderung wertvolle Impulse verleihen. Insgesamt scheint die Thematik mehr und akzentuierter in das öffentliche und bildungspolitische wie auch wissenschaftliche Interesse gerückt zu sein. Das fordert weiterhin dazu heraus, die staatliche Verpflichtung gegenüber der Förderung der Begabten in unserer Gesellschaft als eine Aufgabe für die Entwicklung junger Menschen und das Recht auf eine ihren Fähigkeiten und Interessen gemäße Bildung und Ausbildung immer wieder einzufordern.

## Literaturverzeichnis

- Alonso, J.A. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación esco: social en Secundaria* (Begabte: Schul- und soziale Anpassung in der Sekundarbildung). Madrid: Narcea.
- Alonso, J.A. (1998). <http://www.tds.es/c h rey>.
- Bähr, K. (1998a). *Bericht der verwaltungsinternen Arbeitsgruppe zum Thema „Hochbegabte“*. Zürich, Schweiz: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. <http://www.blacklotus.ch/EHK/Recht/ERB 98. html>.
- Bähr, K. (1998b). *Überspringen einer Klasse im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Untersuchung der Jahre 1995 -1997*. Zürich, Schweiz: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich Pädagogische Abteilung. <http://www.blacklotus.ch/EHK/Recht/UEB 97. html>.
- Balogh, L. & Tóth, L. (2001). *Gifted Development at schools: Research and Practice* (Begabtenentwicklung in der Schule: Forschung und Praxis). Debrecen: University of Debrecen.
- Bildung und Begabung e.V. (1997). *Tätigkeitsbericht 1996/97*. Bonn: Bildung und Begabung e.V.
- Brandwein, P.F. in Passow, H.A. (1988). (Ed.), *Gifted young in sciences: potential trough performance*. Washington, D.C.: National Science Teachers Association.
- Bundeskanzleramt (1994). *Das österreichische Bildungswesen*. Wien, Österreich: Bundespressedienst.
- Cardoso, M.L.S., Coutinho, A.M. & Fernandes, P.B. (1997). New perspectives, new directions in the discovery and development of gifted and talented children in Portugal (Neue Perspektiven, neue Richtlinien bei der Erkennung und Entwicklung begabter und talentierter Kinder). In Chan, J., Li, R. & Springs, J. (Eds.), *Maximizing Potential: Lengthening and Strengthening our Stride* (pp. 76 - 79). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Côte, S., Adda, A. & Capron, C. (1997). *Précocité intellectuelle: de la mythologie à la génétique* (Frühe Intelligenz: vom Mythos zur Genetik). Paris: ACP Editions.
- Côte, S., Adda, A. & Cancill, G. (1998a). *Les Efants Précoces* (Die hochbegabten Kinder). Paris: ACP Editions.
- Côte, S., Bouchard, P. & Delcros, X. (1998b). *Le paradoxe de L' enfant précoce* (Das Paradoxon des hoch begabten Kindes). Paris: ACP Edition.
- D'hondt, Ch. (1998). *Answers to the Questionnaire* (Beantwortung des Fragebogens). Schreiben vom 13. Juli 1998 aus Kortrijk, Belgien.
- Fels, Ch. (1998). Zur Fördersituation der Hochbegabten in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In Eckerle, G.-A., Grunder, H.-M., Knoll, M., Party, J.-L., Rebell, K. & Saller, M. (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln*, 2. Jg., H.1 (S.49 - 55).
- Hany, E.A. (1995). Eines schickt sich nicht für alle: Eine Führung durch das Methodenarsenal der Begabtenförderung. In Wagner, H. (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule* (S.52 - 75). Bad Honnef: Bock.
- Heinbokel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster: LIT Verlag.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1992). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schüler. Zusammenfassender Projektbericht an das Ministerium für Kultus und Sport, Baden- Württemberg*. München: Institut für Pädagogische Psychologie der LMU. (Veröffentlicht vom Auftraggeber als Heft 15 der Reihe „Förderung besonders befähigter Schüler“.)
- Heller, K.A. (1992a). Aims and methodological problems of an intervention study in gifted and talented girls (Ziele und methodologische Probleme einer Interventionsstudie begabter und talentierter Mädchen). In Mönks, F.J. & Peters, W.A.M. (Eds.), *Talent for the future: Social Personality Development of Gifted Children* (pp. 149 - 154). Assen: Van Gorcum.
- Heller, K.A. (1992b). Giftedness research and education of the gifted and talented in Germany (Begabungsforschung und Förderung der Begabten und Talentierten in Deutschland). In Mönks, F.J., Katzko, M.W. & Boxtel, H.W. (Eds.), *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues* (pp. 71-85). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, H. (1993). (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.

- Heller, K.A. (1995a). Begabungsdefinitionen, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In Wagner, H. (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule* (S. 6-36). Bad Honnef: Bock.
- Heller, K.A. (1995b). Evaluation of programs for the gifted (Evaluation von Begabungsprogrammen). In Katzko, M. & Mönks, F.J. (Eds.), *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability* (pp. 264 - 268). Assen/ Maastricht: Van Gorcum.
- Heller, K.A., Osterrieder, K. & Wystrychowski, W. (1995). A longitudinal follow-up evaluation study of a statewide acceleration program for highly gifted students at the German gymnasium (eine Längsschnittstudie des Akzelerationsprogramms für hoch begabte Schüler am deutschen Gymnasium). In Katzko, M. & Mönks, F.J. (Eds.), *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability* (pp. 269 - 274). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Heller, K.A. (1996). Erkennen und Fördern hochbegabter Kinder und Jugendlicher. In Kretz, H. (Hrsg.), *Lebendige Psychohygiene* (S.207-249). München: Eberhard.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In Weinert, F.E. (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, Bd.2 der Päd. Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie)* (S.477-513). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the natural sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? (Geschlechtsunterschiede in Mathematik und den Naturwissenschaften: Kann ein Attribuierungsretraining die Fähigkeiten begabter Mädchen beeinflussen?). *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Heller, K.A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S.181-201). Weinheim: Beltz/PVU.
- Heller, K.A. (1998). Gender differences in performance and in attributional styles among the gifted. (Geschlechtsunterschiede in den Fähigkeiten und den Attribuierungsstilen bei Begabten). In Zorman, R. & Kröngold, N. (Eds.), *Nurturing Gifted Girls in the Natural Sciences* (Englisch: pp. 3-37/Hebrew: pp 9-24). Jerusalem: The Henrietta Szold Institute/The National Institute for Research in the Behavioral Science.
- Heller, K.A. & Reimann, R. (1999). *Achter Bericht über die wissenschaftliche Evaluation des Baden-württembergischen Schulmodellversuchs „Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang“*. Methoden und Ergebnisse der ersten acht Untersuchungswellen (1992-1999) an achtjährigen Gymnasien unter Einschluß dreier Erkundungswellen (1997-1999) an neunjährigen Regelgymnasien. München: LMU/Stuttgart: MKS.
- Heller, K.A. & Vieh, P. (2000). Support for the gifted university students: individual and social factors. (Förderung begabter Universitätsstudenten: individuelle und soziale Faktoren). In van Lieshout, C.F.M. & Heymans, P.G. (Eds.), *Talent, Resilience, and Wisdom Across the Life Span* (pp. 299-321). London: Psychology Press.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (2000). (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Joswig, H. (1995). *Begabung und Motivation*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Joswig, H. (1998). Innere Differenzierung und Begabungsentwicklung. In Urban, K.K. & Joswig, H. (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Schule* (S.51-59). Rodenber. klausur-verlag.
- Joswig, H. (2000). (Hrsg.). *Begabungen erkennen-Begabte fördern*. Rostock: Universitätsdruckerei.
- Kaiser, A. (1997). (Hrsg.). *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit*. Mainz: Hase & Koehler.
- Kieboom, T. (1994). Where we want to go: Antwerp, Belgium (Wohin wir gehen wollen: Antwerpen, Belgien). *ECHA News*, 8 (3), 9.
- Köhler, Th. (1998). *Antwortbrief: Anfrage betreffend Begabungsförderung vom 30. Juni 1998*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Österreichs.

- Martins, M. (1997). Correspondent's Report from Portugal (Bericht des Korrespondenten Portugals). *ECHA News*, 11 (2), 7.
- Mönks, F.J. (1994). Begabungsförderung- eine Europäische Perspektive. In Drewelow, H. & Urban, K.K. (Hrsg.), *Begabungsförderung- eine europäische Perspektive* (S.17-20). Rostock: Universitätsdruckerei.
- Mönks, F.J. (2001). Begabungsförderung im europäischen Vergleich: In Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.), *Finden und Fördern von Begabungen Fachtagung des Forums Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin* (S.325-332). Bonn: Digitale Seiten GmbH Nikolaus Rulle.
- Monnier, S.A. (1998). What's the situation of talent development like France? (Wie ist die Situation zur Talententwicklung in Frankreich?). *ECHA News*, 12 (2), 5-7.
- Nawroth, E. (1997). Niederländischer Verein „Pharos“ feierte Zehnjähriges. DGhK (Hrsg.), *Labyrinth*, 53, 9.
- Neber, H. (1995). Explanations in problem-oriented, cooperative learning (Erklärungen zum problemorientierten, kooperativen Lernen). In Olechowski, R. & Khan-Svik, G. (Eds.), *Experimental Research on Teaching and Learning* (pp. 158-167). Frankfurt a.M.: Lang.
- Pagnin, A. (1994). Die Situation der Hochbegabtenforschung in Italien. In Drewelow, H. & Urban, K.K. (Hrsg.), *Begabungsförderung- eine europäische Perspektive* (S. 71.-73). Rostock: Universitätsdruckerei.
- Persson, R.S., Joswig, H. & Balogh, L. (2000). Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research. In Heller, K.A., Mönks, E.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 703-734). Oxford: Pergamon.
- Pluymarkers, M. (1997). Opportunities for highly able Students (Möglichkeiten für hochbegabte Schüler). *ECHA News*, 11 (2), 5-6. Schweizerische Studienstiftung (1998). *Fonds für begabte junge Menschen*. [http://www.aces.ch/studienstiftung/Was\\_will.html](http://www.aces.ch/studienstiftung/Was_will.html).
- Sprengel, H.J. (1999). In Bayern 1999/2000: Drei Förderklassen am Gymnasium. ABB e.V. *Informationen*, 28, 22-23.
- Szameit, W. (2000). Eine Schule von Hochbegabten für Hochbegabte. In Joswig, H. (Hrsg.), *Begabungen erkennen - Begabte fördern* (S. 225-258). Rostock: Universitätsdruckerei.
- Tourón, J., Perlata, F. & Reparaz, Ch. (1998). *La superdotation intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas* (Die intellektuell Begabten: Modelle, Identifikation und Förderstrategien). Paplona, Spanien: EUNSA.
- Urban, K.K. & Joswig, H. (1998). (Hrsg.). *Begabungsförderung in der Schule*. Rodenberg: klausur verlag.
- Witzmann, E. (1998, 21. April). Namenspatron Popper und 48 Fünfzehnjährige. *Die Presse*, 7.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (1998). An attribution retraining for self-related cognitions among women (Ein Reattribuierungstraining zum kognitiven Selbstkonzept bei Frauen). *Gifted and Talented International* 12, 36-41.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (2000). Conditions for self-confidence among boys and girls achieving highly in chemistry (Bedingungen für Selbstvertrauen bei Jungen und Mädchen mit hohen Leistungen in Chemie). *Journal of the Secondary Education of the Gifted*, 10, 192-199.

## Begabungsförderung im Unterricht

Helga Joswig

Die zu Recht erhobene Forderung nach Berücksichtigung der individuellen kognitiven und nichtkognitiven Persönlichkeitsbedingungen leistungsstarker und begabter Schülerinnen und Schüler bei deren Förderung im Unterricht macht auf das Problem der Nutzung und Entwicklung motivationaler Persönlichkeitsvariablen Leistungsstarker und Begabter aufmerksam. Darauf soll hier detaillierter eingegangen werden. Die Gründe liegen in Folgendem:

- Motivationspsychologische Überlegungen spielen in der Unterrichtdidaktik und speziell bei der Förderung von Begabten im Unterricht eine untergeordnete Rolle.
- Aus den Ergebnissen der motivationspsychologischen Forschung ist bekannt, dass sich in einer gegebenen Lernsituation die Lernmotivation am ehesten beeinflussen lässt, im geringeren Maße ist das für die vorhandenen Fähigkeiten möglich.
- Es kann davon ausgegangen werden, dass Begabte besonders „erkenntnishungrig“ sind, somit stark sachbezogen motiviert lernen.

In unserer Terminologie wird diese sachbezogene, durch Neugier und Interesse angetriebene Motivation als primäre Motivation bezeichnet. Einher mit dem Antrieb geht die Freude am Vorgang des Denkens (Flow-Erleben), (Csikszentmihalyi, 1993) bei der fortschreitenden Erschließung des Gegenstandes, der dabei erlebte Erfolg und das zunehmende Erleben von Kompetenzerwerb, was wiederum zu einer ausdauernden Zuwendung, zur Entwicklung volitiver Eigenschaften, führt. Es wird deutlich, dass sich diese Art Motivation erschließen und fördern lässt innerhalb folgender Dimensionen:

- objektbezogene Eigenaktivität,
- persönliche Sinnggebung,
- Selbstregulation und Selbstbekräftigung.

Die objektbezogene Eigenaktivität entwickelt sich auf der Basis subjektiver Bedürfnisse, welche bei Begegnung mit der Sache aktualisiert werden. Die Gegenstände erhalten Aufforderungscharakter. In der kognitiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen werden geistige Bedürfnisse befriedigt und entwickelt, die auf ein tieferes Eindringen in ihr Wesen gerichtet sind und somit ein Streben nach weitergehender Erkenntnis verkörpern. Dieses Erkenntnisbedürfnis ist eine wesentliche Antriebskraft bei Begabten. Es gilt gewissermaßen als das Leitmotiv für unablässiges Forschen und Nachdenken.

Im Zuge der fortschreitenden Erkenntnisgewinnung gewinnt der Gegenstand selbst für den nach Erkenntnis Strebenden einen persönlichen Sinn. Er erkennt den Gegenstand, dieser hat für ihn Bedeutung, was dazu führt, dass er, der Gegenstand, ihn zukünftig ausrichten und nicht so schnell wieder „loslassen“ wird. Durch diese intensive Erkenntnisbeziehung werden volitive Eigenschaften entwickelt, wie Fleiß, Ausdauer, Beharrlichkeit, Genauigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Hartnäckigkeit. Es entwickelt sich ein subjektives Anspruchsniveau bezüglich der Übernahme von Anforderungen und deren quali-

tativer Bewältigung, was wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes hat.

## **1. Lernpsychologische Grundlagen für die Erlangung primärer Motivation im Unterricht**

Welche Bedingungen gilt es im Unterricht zu schaffen und zu nutzen, damit diese intensive Erkenntnisbeziehung ermöglicht wird? Zur Förderung primärer Motivation im Unterricht muss Folgendes beachtet werden:

### *1. Erschließung der subjektiven Bedeutsamkeit der Lerngegenstände*

Der Schüler<sup>1</sup> muss erleben, dass die Lerngegenstände für ihn Valenz besitzen. Dies wird gefördert durch die fortschreitende persönliche Sinnerschließung.

### *2. Eigenständige Regulation der Lerntätigkeit am Lerngegenstand*

Im Prozess der Sinnerschließung der Lerninhalte kommt es zu qualitativen und quantitativen Veränderungen subjektiv regulierender psychischer Komponenten, indem die Prozesse der Motivation und Zielbildung selbst innerhalb der Lerntätigkeit entstehen. Um diese immanente Regulierung, Stimulierung und Ausrichtung der Tätigkeit zu bewirken, ist es notwendig, ein System steigender Anforderungen zu konzipieren.

### *3. Längerfristige Zielsetzungen für den Lernenden*

Entsprechend der Aussage, dass sich die Motivation aus dem Gerichtetsein auf Zukünftiges ergibt, trifft für die Lerntätigkeit zu, dass den Schülern die Formen bevorstehender Tätigkeiten aufgezeigt werden. Einzelne Lernhandlungen müssen in umfassende Lernziele eingeordnet werden können. Das Lernen wird dann zum Mittel zur Lösung von Aufgaben in bevorstehenden Tätigkeiten.

### *4. Erfolgserlebnisse bei kognitiver Meisterung von Aufgaben*

In der Leistungsmotivationsforschung wird darauf verwiesen, dass intrinsische Motive in komplexeren und produktiven geistigen Leistungen bedeutende Energien bereitstellen. Solche Motive können durch Erfolgserleben stimuliert werden.

### *5. Angemessene Forderungen beim Lernen*

- Äußere Lernanforderungen müssen im Hinblick auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1964) des Schülers konzipiert werden und beim Schüler gewissermaßen kognitive Konflikte auslösen. Durch das Erkennen einer Problemsituation durch den Schüler wird dieser zur geistigen Tätigkeit angeregt. Es entsteht der Wunsch nach Klarheit und Lösung des Problems.
- Die Lerntätigkeit des Schülers muss so geführt werden, dass er jene Informationen zunehmend aufnimmt, die für die Lösung des Problems notwendig sind, für ihn somit von Bedeutung sind, persönlichen Sinn haben.
- Dieser Lernprozess führt zunehmend zur Einsichtsgewinnung und es entwickeln sich Einstellungen und Strebungen zur Lösung aktueller Aufgaben, wie auch eine

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit halber wird häufig die maskuline Form verwendet, die feminine ist mitgedacht.

generell positive Einstellung zum Lernen. Der Schüler bewertet die Lerntätigkeit für sich, indem ständige motivationale Reafferenzen erfolgen, die die Tendenz zu zunehmend erfolgreichen Tätigkeiten implizieren.

- In der kognitiven Durchdringung und Erschließung der Lerngegenstände entsteht eine emotionale Bindung zum Lerngegenstand. Es wird die Bereitschaft der Schüler entwickelt, unter erhöhter Anstrengung die kognitiv erarbeitete Zielstellung zu realisieren.

#### *6. Strukturierung des Lerngegenstandes, der zum Lernen auffordert und die Anwendung des Gelernten fordert*

Durch die Strukturierung der Lerngegenstände, welche eine intensive Beschäftigung mit ihnen ermöglicht und gerade dazu auffordert, indem sich der Lerner den Gegenstand durch eigene geistige Aktivität erschließt, werden Möglichkeiten für eine Effektivierung der Lerntätigkeit gesehen. Die Schüler sollten veranlasst werden, bisher angeeignetes Wissen im Unterricht anzuwenden.

#### *7. Kooperation beim Lernen*

Bei kooperativem Lernen lässt sich Selbstverantwortung und Kreativität verwirklichen. Vorschläge und Ideen können gemeinsam beraten werden, was zu einer kritischen Bewertung der eigenen Positionen und deren kritischen Verteidigung befähigt. Die Schüler können untereinander Bewertungen vollziehen und sich gegenseitig Anerkennung aussprechen, was förderlich für das Lernen ist. In der Gruppe kann eine auf Vertrauen basierende Atmosphäre entwickelt werden, die persönliches Wohlbefinden, Freude und individuellen Erfolg zusichert (Joswig, 1995).

## **2. Das Konzept zur Förderung primärer Motivation im Unterricht**

Unter Berücksichtigung dieser 7 oben genannten Grundbedingungen für die Gestaltung des Unterrichts, durch die eine höhere Lernmotivation initiiert und aufrecht erhalten wird, wurde ein Konzept didaktisch- methodischer Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation im Unterricht entwickelt. Für die Erzeugung einer Zuwendung zu den Lerngegenständen ist epistemische Neugier, ein kognitives Erkundungsverhalten ( Erkenntnisstreben), von besonderer Bedeutung. Die Intensität der epistemischen Neugier hängt dabei von der Intensität des gedanklichen „Konflikts“ ab. Bestimmt wird dieser Konflikt durch die Anzahl konkurrierender Symbolprozesse sowie deren jeweilige Intensität und Unvereinbarkeit. Nach Berlyne (1974) drängt dieser kognitive Konflikt auf seine eigene Beilegung hin. Diese wird dadurch erreicht, dass auf dem Wege zielgerichteten Denkens angemessene, benötigte, Informationen gesucht und geprüft werden. Dieser gedankliche Konflikt kann in verschiedenen Varianten auftreten:

- Er kann als Zweifel reflektiert werden, d. h. es besteht ein Konflikt, eine Aussage zu glauben oder nicht zu glauben.
- Es kann Perplexität beim Schüler ausgelöst werden. Diese entsteht, wenn Informationen vorliegen, die den Schüler zu gegenseitig sich ausschließenden Überzeugungen führen, ohne dass mit Sicherheit die richtige Lösung zu erkennen ist.

- Der Schüler erkennt einen Widerspruch zwischen Erwartung und Erfahrung.
- Der Konflikt kann durch Ungereimtheiten entstehen, wenn von der Unvereinbarkeit zweier Eigenschaften ausgegangen wird und diese dennoch gemeinsam auftreten.
- Es kann Verwirrung beim Schüler erzeugt werden, wenn Mehrdeutigkeiten, Verwechslungen, auch Interferenzen auftreten, die eine gewisse Wahrscheinlichkeit besitzen.
- Durch Irrelevanz (Es werden irrelevante Gedanken übermittelt, die nicht zur Lösung führen.) wird die Ungewissheit unvermindert beim Schüler aufrecht erhalten.

Das Auftreten des kognitiven Konfliktes und auch dessen Varianten sind individuell und weisen große interindividuelle Unterschiede auf. So kann ein Schüler auf eine Inkongruenz im Unterricht mit sachmotivierter Informationssuche, ein anderer mit Nichtbeachtung, ein dritter mit Verdrängung und ein weiterer mit Nichterkennung des Problems reagieren.

Begabte Schüler „springen“ sehr schnell auf Inkongruenzen an. Die sachmotivierte Informationssuche setzt schnell ein. Ungereimtheiten und Unklarheiten lassen sie nicht ruhen und fordern sie zur kognitiven Aktivität heraus. Ihr Lernbedürfnis wird angeregt. Sie erleben einen kognitiven Mangelzustand, den es auszugleichen und zu befriedigen gilt. Für die Erzeugung dieser kognitiven Konflikte im Unterricht ist eine problemhafte Gestaltung eine wesentliche didaktisch- methodische Möglichkeit. Unter Hinzuziehung der Varianten, wie Berlyne sie beschreibt, lassen sich Problemstellungen in den Unterricht einbringen, wie sie in Tabelle 1 ausgewiesen sind.

Die Motivierbarkeit durch Inkongruenzen steht wiederum im Zusammenhang mit der Entwicklung weiterer Persönlichkeitsmerkmale beim Schüler, wie Selbstvertrauen, Kreativität, Komplexität der kognitiven Struktur, Leistungsmotivation, Erregbarkeit und hängt ab von der individuellen Lerngeschichte und vom erlebten Erfolg bei der Lösung von Inkongruenzen und ist auch abhängig von der positiven Zuwendung durch die Umwelt, in der Schule also von der positiven Sanktionierung durch Lehrer und Mitschüler. Aber auch die Verstärkung durch die Sache selbst, d.h. der Schüler bewertet die Lösung des Problems für sich selbst als Erfolg, ist eine Sanktionierung, eine positive Selbstbegräftigung. Dem Schüler macht das Knobeln dann Spaß, wenn es für ihn mit einem erfolgreichen Abschluss verbunden ist. Diese letztgenannte primäre Motivation ist das Entscheidende. Im pädagogischen Prozess sollten positive oder negative Sanktionen von Außen, wenn sie nötig sind, immer auf die Sache, nicht auf die Person gerichtet sein. Verstärkende Maßnahmen sollten sich außerdem weniger auf die Lösung selbst als auf die Bemühungen beziehen, die zu ihr hinführen. Der spezifische Einsatz von Lob und Tadel kann sachliche Erfolge durchaus verstärken und Misserfolge mindern. Damit aber sachmotiviertes Lernen nicht negativ beeinflusst wird, muss vor einer Überbetonung der Leistungsmotivation gewarnt werden. Bei den Möglichkeiten zur Schaffung von Erfolgserlebnissen (s. Tabelle 1) sind diese Grundüberlegungen einzubeziehen. Ziel für den Lehrer sollte es immer sein, Fremdbegräftigung durch Selbstbegräftigung zu ersetzen, das Interesse der Schüler an der Sache selbst zu wecken.

Die Lösung von Problemen und das Erleben eigenen Erfolgs lässt sich in Formen offenen Unterrichts am besten realisieren und sichern. Kooperatives Lernen und Entdecken, was beispielsweise im Projektunterricht vollzogen wird, verbunden mit der Repräsentation

eines gemeinsam geschaffenen Produktes, lassen Schüler Leistungskompetenz erleben und fördern ebenfalls die Entwicklung sozialer Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, gegenseitiges Verstehen und Helfen (Empathie), Übernahme von Führungspositionen und selbstständiges Lernen sowie Arbeiten zum Nutzen anderer. Bei fächerübergreifendem Projektunterricht wird komplexes Denken, Anwendung und Einordnung von Gelerntem gefordert, was für begabte Schüler eine kognitive Herausforderung darstellt und Auswirkungen auf volitive Persönlichkeitsmerkmale nach sich zieht. Somit sind diese Möglichkeiten zur Schaffung von Leistungs- und sozialer Kompetenz bei der Unterrichtsgestaltung unbedingt zu nutzen (s. Tabelle 1).

### **3. Umsetzung und Erprobung des Konzeptes zur Förderung primärer Motivation im Unterricht**

Die oben genannten lernpsychologischen Grundlagen fanden Eingang in das Konzept zur Förderung primärer Motivation und sind in der bereits angedeuteten Tabelle 1 aufgeführt (siehe folgende Seite).

Die Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation wurden zusammengestellt und zu den einzelnen dominierenden didaktischen Stundenphasen hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit zugeordnet. Durch Außengutachter wurden die einzelnen Möglichkeiten sowie die Zuordnung zu den Stundenphasen Hinführung, Erarbeitung, Festigung und Kontrolle validiert, indem sie als sehr bedeutsam [X (!)] bzw. bedeutsam (X) eingeschätzt wurden.

Das Unterrichtskonzept wurde in vier Etappen in unterschiedlichen Fächern und Altersstufen hinsichtlich seiner Praktikabilität und seiner Wirkungen auf die Lernmotivation der Schüler untersucht.

Zunächst wurde eine Feldstudie an einer Population von 19 Schülern (10 Mädchen, 9 Jungen, davon 9 leistungsstarke und 10 leistungsschwache Schüler) einer 6. Klasse durchgeführt. Es erfolgte dann eine gezielte Erprobung des Unterrichtskonzeptes im Biologieunterricht 7. Klassen, in die 2 Versuchs- und eine Kontrollklasse einbezogen wurden. Verifiziert wurden die Ergebnisse aus der Erprobung im Biologieunterricht durch Untersuchungen im Literaturunterricht in 8. Klassen. In der abschließenden Felduntersuchung in einer 9. Klasse wurde dann die Ausgangsfrage nach der praktischen Umsetzung und den motivationalen Lernbedingungen bei den Schülern wieder aufgegriffen.

Das Unterrichtskonzept (s. Tabelle 1) diente bei den empirischen Untersuchungen gleichzeitig als Beobachtungsschema während des Unterrichts. Es wurden die Häufigkeit des Einsatzes der einzelnen sachbezogenen Motivierungsmöglichkeiten durch die Lehrer und die Meldehäufigkeit der Schüler erfasst. Zur Objektivierung der durch die Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Daten wurden weitere Untersuchungsmethoden eingesetzt: Schülerbefragungen, Lehrerbefragungen, ein Fragebogen zum Temperament bei Lehrern (Besuch, 1987) und zum Berufserfolg bei Lehrern (Leuschner, 1976).

Tabelle 1: Didaktisch- methodische Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation im Unterricht

Didaktisch-methodische Möglichkeiten	dominierende Stundenphase			
	Hin- führung	Erar- beitung	Fes- tigung	Kon- trolle
<b>1. Problemhaftigkeit und Wecken von Neugier</b>				
- Gegenüberstellung einander widersprechender Tatsachen	x(!)	x(!)		
- Gleichzeitige oder sukzessive Einführung ähnlicher und leicht verwechselbarer Begriffe, Regeln usw.		x(!)		
- Konfrontation von Alltagserfahrungen mit wissenschaftlichen Begriffen	x(!)	x(!)		x
- Ausführung praktischer Handlungen mit Schwierigkeiten		x(!)	x	
- Fragestellungen nach Ursache und Bedingungen einer „selbstverständlichen“ Alltagserscheinung	x(!)	x		x(!)
- Bekannt machen mit Tatsachen, die für Schüler unerklärlich erscheinen	x(!)			x(!)
<b>2. Schaffung von Erfolgserlebnissen</b>				
- Sanktionen durch den Lehrer in Form von Worturteil, auch Schülerurteil möglich	x	x(!)	x(!)	x(!)
- Sanktion durch Zensur			x	x(!)
- eigenes Erfolgserleben durch selbständige Lösung von Lernaufgaben bei den Schülern		x(!)	x(!)	x(!)
<b>3. Schaffung von Leistungs- und sozialer Kompetenz bei Schülern</b>				
- kooperatives Lernen		x(!)	x	
- Darstellung selbständig erarbeiteten Wissens im Unterricht	x	x(!)	x	
- Schüleraufträge, die in den Unterricht einbezogen werden	x	x	x(!)	

x(!) = sehr bedeutsam, x = bedeutsam

(Joswig, 1995, S.133)

In den einzelnen Untersuchungsetappen konnten folgende empirische Ergebnisse gewonnen werden:

### Klasse 6

Die Unterrichtsbeobachtungen in 13 Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern ergaben, dass von den Lehrern im „normalen Unterricht“ insbesondere die problemhafte Gestaltung und die Weckung von Neugier sowie die Schaffung von Erfolgserlebnissen zur Förderung der primären Motivation genutzt wurden. Die problemhafte Unterrichtsgestaltung erfolgte hauptsächlich in den Hinführungs- und Erarbeitungsphasen. Erfolgserlebnisse wurden vorrangig in Festigungs- und Kontrollphasen durch Zensuren und Worturteil des Lehrers geschaffen. Eigenes Erfolgserleben bei den Schülern konnte nicht festgestellt werden, was deutlich macht, dass einer grundlegenden pädagogischen Forderung, nämlich der Entwicklung der Selbstbekräftigung und -verstärkung im Lernprozess, zu wenig entsprochen wird. Es dominierte die Verstärkung von Außen. Auch die Möglichkeiten zur Schaffung von Leistungs- und sozialer Kompetenz wurden in den beobachteten Unterrichtsstunden nicht genutzt, wodurch sicher wichtige Potenzen zur Stimulierung von Erkenntnis- und volitiven Motiven vergeben wurden. Bezüglich des Zusammenhanges von Häufigkeit des Einsatzes von Problemstellungen im Unterricht und positiver Bewertung durch die Lehrer sowie der Meldeaktivität der Schüler konnten aber deutliche Korrelationen ( $R= 0,7$ ) ermittelt werden. Ein Zusammenhang von  $R= 0,6$  wurde auch ermittelt zwischen dem Berufserfolg der Lehrer und der Häufigkeit des Einsatzes von Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation. Beruflich erfolgreiche Lehrer verstehen es offensichtlich besser, die Schüler zu motivieren. Möglicherweise ist es aber auch so, dass die pädagogische Fähigkeit, Lernmotivation bei den Schülern zu erzeugen, eine wesentliche Komponente des Berufserfolgs darstellt.

### Klasse 7 und 8

Bei den gezielten Erprobungen des Unterrichtskonzeptes in den Fächern Biologie (7. Klassen) und Deutsche Literatur (8. Klassen) an verschiedenen Schulen konnten die Ergebnisse der Felduntersuchungen aus dem vorherigen Jahr bestätigt werden. Obwohl die Untersuchungslehrer extra auf die Umsetzung des Unterrichtskonzeptes in den Versuchsklassen eingestellt waren und das Konzept bewusst umzusetzen versuchten, wurden wiederum wie in Klasse 6 als bevorzugte Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation die problemhafte Unterrichtsgestaltung sowie die Schaffung von Erfolgserlebnissen durch Worturteil und Zensur genutzt. Eigenes Erfolgserleben durch Selbstbekräftigung bei den Schülern und Leistungs- und soziale Kompetenz wurden kaum entwickelt. Es zeigte sich bei den Lehrern eine stark verinnerlichte Lehrstrategie, die gegenüber offenen Unterrichtsformen nicht genügend „offen“ war. Die Untersuchungslehrer selbst konnten sich nicht in ihrer Lehrtätigkeit so schnell umstellen. (Wie sich diese Forderungen realisieren lassen, wird in dem in diesem Buch veröffentlichten Beitrag von St. Schneider deutlich.)

Aber auch bei diesen Unterrichtserprobungen konnten Zusammenhänge zwischen der problemhaften Gestaltung und der positiven Bewertung und der Erhöhung der Meldeaktivität der Schüler (Klasse 7:  $R=0,7$ , Klasse 8:  $R=0,6$ ) festgestellt werden, wobei insbesondere bei den Leistungsstarken diese Zunahme auftrat. Dies stützt die Annahme, dass begabte und/oder leistungsstarke Schüler intensiver lernen, wenn ihr Erkenntnisstre-

ben durch Inkongruenzen im Unterricht angeregt wird. Ein signifikanter Unterschied bei der Erhöhung der Meldehäufigkeit zeigte sich auch im Literaturunterricht der 8. Klassen zu Gunsten der Mädchen, was Auffassungen zu einer geschlechtsspezifischen Gerichtetheit bezüglich des Lerngegenstandes stützt.

In den Schülerbefragungen zum Erleben des Unterrichts gaben in beiden Untersuchungen wenig mehr als die Hälfte der Schüler an, einen Unterschied zum „normalen“ Unterricht erlebt zu haben, ihnen habe der Unterricht Spaß gemacht, und sie würden mit Mitschülern und Lehrern außerhalb des Unterrichts über den vermittelten und angeeigneten Lerninhalt sprechen. Die Wirkungen bei der Umsetzung des Konzeptes liegen offensichtlich in einer aktuellen Aktivitätserhöhung durch die Stimulierung von Erkenntnisbedürfnissen und Interessen, was sich in einer lustbezogenen Hinwendung zum Lerngegenstand äußert.

### Klasse 9

In einer abschließenden Felduntersuchung in einer 9. Klasse wurden, ohne Untersuchungsziele den Lehrern bekanntzugeben, Motivierungsmaßnahmen der Lehrer sowie das Lernverhalten der Schüler über zwei Schulwochen hinweg beobachtet und festgehalten. Auch in diesen Untersuchungen zeigte sich, dass die Schaffung von Leistungs- und sozialer Kompetenz bei den Schülern im „normalen“ Unterricht unterrepräsentiert ist. Die Potenzen des Lernens in der Gruppe, bei welchem die Schüler ihre Stärken einbringen und Kompetenzen erleben können, wurden nicht genutzt. Aber auch hier konnte festgestellt werden, dass durch problemhaftes Unterrichten ein höherer Sachbezug bei den Schülern hergestellt werden konnte (Joswig, 1995, 1998).

In Auswertung dieser empirischen Untersuchungen ergibt sich, dass begabte und leistungsstarke Schüler durch Möglichkeiten zur Förderung primärer Motivation im Unterricht mehr angesprochen und aktiviert werden. Dies gilt sowohl für einen Unterricht in heterogen als auch homogen (nach Leistungen, Fähigkeiten und Interessen) zusammengesetzten Lerngruppen bzw. Klassen. Da die interindividuellen Unterschiede der Schüler bezüglich der Vorkenntnisse, des Erkenntnis- und Leistungsstrebens, der Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientiertheit, des Lerntempos aber erheblich sind, gilt es, diese zu berücksichtigen und differenzierte Unterrichtsmethoden entsprechend einzusetzen. Eine differenzierte Unterrichtsgestaltung erfordert aber auch eine entsprechende Klassenfrequenz, welche bei etwa 20 Schülern liegen sollte. Differenziertes Lehren ist bei höheren Klassenfrequenzen wohl kaum erfolgreich zu realisieren. Begabte Schüler benötigen aber auf jeden Fall diese „Ungleichheit“ im Sinne von Differenziertheit für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Somit sind für die „Beschulung“ von begabten Schülern sowohl inhaltliche, auf den Lern- und Lehrstoff und die didaktisch- methodische Gestaltung des Unterrichts bezogene als auch organisatorische, strukturelle, die Bildungspolitik berührende Überlegungen und Anstrengungen weiterführend erforderlich.

## Literaturverzeichnis

- Berlyne, D.E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation*. Stuttgart: Klett
- Besuch, A. (1987). *Konstruktion eines Verfahrens zur Erfassung von Temperamentseigenschaften*. Unveröff. Dissertation. Rostock: Universität Rostock.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett
- Joswig, H. (1995). *Begabung und Motivation*: Frankfurt a.M.: Lang.
- Joswig, H. (1998). Innere Differenzierung und Begabungsentwicklung. In Urban, K.K. & Joswig, H. (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Schule* (S.51-59). Rodenberg: klausur-verlag.
- Leuschner, G.-G. (1976). *Untersuchungen zum Zusammenhang von psychischer Beanspruchung, Persönlichkeit und Tätigkeit im Lehrerberuf*. Unveröff. Dissertation. Rostock: Universität Rostock.
- Wygotski, L.S. (1964). *Denken und Sprache*. Berlin: Akademie Verlag.



## **Integrative und differenzierende Varianten der Begabungsförderung - Unterschiedliche Entwicklungen in den alten und neuen Bundesländern**

Horst Drewelow

Sollen besonders Begabte auch in besonderen Klassen oder Schulen gefördert werden? James Gallagher bezeichnete auf dem Hamburger Weltkongress über Hochbegabung (1986) die Auseinandersetzung um das Verhältnis von integrativen und differenzierten Formen der Begabungsförderung als die „klassische Frage“ in der „ewigen“ bildungspolitischen Diskussion (S.18). Die folgenden Überlegungen gehen von dieser Feststellung aus: Viele Wege führen nach Rom. Notwendig ist die Integration von Begabten in den Schulalltag an Regelschulen, aber auch auf ihre Förderung in speziellen Klassen / Einrichtungen sollte nicht verzichtet werden.

### **Zur Integrationsvariante**

Das Integrationskonzept (Drewelow, 1992, S. 30) geht davon aus, dass die Förderung von besonders Begabten in heterogen zusammengesetzten Gruppen erfolgt. Begründet wird dieses Konzept

- mit der Individualität, der Einmaligkeit des Menschen, die eine Normierung verbietet und
- mit der Soziabilität, der Einsicht in das soziale Wesen des Menschen (Zoon politikon/Aristoteles), womit sich jegliche Ausgrenzung aus der Gemeinschaft, der Gesellschaft verbietet.

Vertreter der integrativen Variante betonen das Miteinander ganz unterschiedlicher Schüler in einer Gruppe. Danach ist die Ungleichheit kein Hemmnis, sondern eher eine Potenz für Förderung und Entwicklung von Persönlichkeit und Begabung. Diese Richtung lehnt eine Unterscheidung zwischen „integrierbaren“ und „nicht integrierbaren“ Schülern ab. Vielmehr wird gefordert, dass alle Schulen und Schulklassen das Kriterium „integrierfähig“ erfüllen.

Die Integrationspädagogik in ihrer konsequentesten Form schließt als ein ganzheitliches Konzept sowohl Aspekte der multikulturellen Erziehung, der Integration Behinderter als auch der Förderung von Begabten in heterogen zusammengesetzten Gruppen ausdrücklich ein.

Die konsequente Verwirklichung der integrativen Variante der Begabungsförderung macht eine grundlegende und massenhafte Veränderung des Unterrichts in Richtung auf Binnendifferenzierung erforderlich, einschließlich des von der Integrationsdidaktik geforderten zeitweiligen Einsatzes eines Zweitlehrers. Die Erwartung eines derartigen Innovationsschubes während der nächsten Jahrzehnte wäre eine Utopie.

### **Zur Differenzierungsvariante**

Dem Differenzierungskonzept (Drewelow, S. 31) liegt das Leistungsprinzip in der Schule und in der Gesellschaft zugrunde. Als Kriterium für den Effekt schulischer Bildung und Erziehung wird die gesellschaftliche Produktion und die gesellschaftliche Verwertung von Begabungen gesehen. Dieses Konzept setzt voraus,

- dass Schüler mit unterschiedlichen Leistungen eine differenzierte Förderung erfahren und
- dass die Förderung von besonders Begabten in leistungshomogenen Schülergruppen zu besseren Ergebnissen führt.

Ausgehend von diesen Annahmen hat sich in Deutschland die äußere Leistungsdifferenzierung in Form des gegliederten Schulwesens durchgesetzt. Damit erfolgt eine Grobsortierung der Schüler entsprechend ihren Leistungen. Begründet wird diese hierarchische Schulstruktur ausdrücklich mit der Begabungsdifferenzierung, wobei eine weitgehende Gleichsetzung von Schulleistung und Begabung vorausgesetzt wird.

Der Verwirklichung des Leistungsprinzips in der Schule dienen die bekannten Formen der äußeren Differenzierung, deren konsequenteste Variante die Einrichtung spezieller Klassen und/oder Schulen für besonders Begabte ist.

### **Bildungspolitische Kontroversen**

Über Jahrzehnte war die Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland zu integrativen und differenzierten Formen der Begabungsförderung durch gegensätzliche ideologische Positionen geprägt. Besonders heiß verlief der Streit um die Förderung von intellektuell Hochbegabten in besonderen Klassen / Schulen. Und er dauert an.

Rost (1990) berichtet über Lehrer- und Elternmeinungen zur Förderung von Hochbegabten aus den 60er und 80er Jahren. In einer Untersuchung 1962 bildeten die Befürworter und Ablehner von speziellen Klassen/Schulen für besonders Begabte zwei „gleich große Gruppen“ (S. 91). Bei einer Analyse in den 80er Jahren beurteilten Lehrer und Eltern diese Art der Förderung ebenfalls kontrovers, die Eltern stärker ablehnend (S. 103).

In der Praxis der Begabungsförderung existiert an der Christophorusschule in Braunschweig seit 1981 ein Zweig für Hochbegabte. Es blieb der einzige westdeutsche Versuch, bis nach mehr als einem Jahrzehnt ein weiterer an der Christophorusschule in Königswinter gestartet wurde (Gardyan, 2000).

In der deutschsprachigen Literatur findet man überwiegend ablehnende bis negative Urteile über die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in speziellen Klassen oder Schulen. Roth formulierte 1982 die Frage: „Brauchen wir Eliteschulen?“ und beantwortete sie mit einem klaren Nein.

Weinert stellt (1998, S. 166) fest: „Hochbegabterschulen als institutionell eigenständige Einrichtungen haben sich weltweit nicht durchgesetzt... . Sieht man von den wenigen allgemeinen, am Intelligenzniveau orientierten und einigen mathematischen (oder sprachlichen) Hochbegabterschulen ab, so finden sich entsprechende Einrichtungen am

häufigsten - aber glücklicherweise immer noch selten genug - im sportlichen und künstlerischen Bereich."

Feldhusen (1998, S. 41 f.) erklärt aus USA-Sicht allerdings: „Meiner Meinung nach besteht kein Zweifel, dass hoch talentierte Jugendliche, die dazu noch motiviert sind,... besondere Schulen und/oder besondere Klassen besuchen“....sollten. Er folgert: „Für Jugendliche mit hoher akademischer Begabung ist das Modell einer Spezialschule ... geradezu ideal“ und beschreibt eine in Florida bestehende öffentliche Schule, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Hochbegabten entspricht (S. 46).

Damit werden Ergebnisse einer Studie aus den USA bestätigt, in der 1200 Lehrer, Eltern und Schulverwaltungsmitarbeiter auf die Frage, welche Maßnahmen sie zur Förderung besonders Begabter in der Sekundarstufe favorisieren, die Einrichtung von speziellen Klassen/Schulen mit großem Abstand an erster Stelle nennen (Gallagher, 1986, S. 20).

### **Spezialschulen für intellektuell Begabte in der DDR**

In der DDR versperrte das Festhalten an dem überzogenen Einheitsschulprinzip den Weg zu weiterführenden Differenzierungsmaßnahmen und damit auch zu Möglichkeiten der Begabungsförderung. Die innere (unterrichtliche) Differenzierung zum Zweck der Begabtenförderung blieb die große Ausnahme. Deshalb gab es im Wesentlichen zwei Richtungen der pädagogischen Arbeit, die der Begabtenförderung dienten. Neben dem ausgebauten und von den Schülern genutzten System von außerunterrichtlichen und außerschulischen Angeboten war es eine zwingende Notwendigkeit, Einrichtungen für besonders Begabte zu schaffen, die Spezialschulen mit unterschiedlichen Richtungen. Hier ist von mathematisch - naturwissenschaftlich orientierten Spezialschulen für intellektuell Begabte die Rede.

Die erste Spezialschule für Mathematik/Physik wurde Mitte der 60er Jahre in Berlin gegründet und erhielt den Namen Heinrich-Hertz-Schule. Wenig später folgte die Einführung von Spezialklassen für Mathematik und Physik u.a. an der Humboldt-Universität zu Berlin, der Martin-Luther-Universität Halle sowie an einigen Technischen Hochschulen. In den 60er und 70er Jahren wuchs die Zahl der Spezialschulen mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung in der DDR auf 14 an: Berlin, Chemnitz, Cottbus, Dresden, Erfurt, Frankfurt/Oder, Halle, Ilmenau, Jena, Kleinmachnow, Leipzig, Magdeburg, Riesa und Rostock. Sie kooperierten - entsprechend dem polytechnischen Charakter des DDR-Schulwesens - mit den führenden Kombinat und Hochschulen des Territoriums, z.B. mit dem Kombinat Carl Zeiss und der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, dem Kombinat Robotron und der Technischen Universität in Dresden oder dem Kombinat Schiffbau und der Universität in Rostock.

Schülerinnen und Schüler wurden für den Besuch der Spezialschulen nach einem mehrstufigen, über Jahre verlaufenden Prozess ausgewählt, über den Pitsch (1990) berichtet. Auf Vorschlag der Lehrer wurden Leistungskontrollen und Testverfahren, Teilnahme an Olympiaden und anderen Wettbewerben, Gespräche mit den Kandidaten und ihren Eltern, Korrespondenzzirkel, Förderzirkel und Mathematikklubs an den delegierenden Schulen sowie Vorbereitungslager eingesetzt. Die meisten der 14 Spezialschulen verfüg-

ten über Internate, die den Begabten aus umliegenden Schulen und den ländlichen Gebieten erst eine gezielte Förderung ermöglichten.

Die Klassenfrequenzen lagen zwischen 15 bis 18 Schülerinnen und Schülern. Die Stundentafel sah zusätzlichen Unterricht in Mathematik, den Naturwissenschaften und in den 80er Jahren Informatik vor und enthielt Möglichkeiten für individuelle Fördermaßnahmen. Der Fachunterricht im Rahmen der schulischen Profilierung wurde zum Teil von Lehrern aus den kooperierenden Hochschulen erteilt. Nach vierjährigem Besuch dieser Schulen (9. bis 12. Klassen) legten die Spezialschüler ein Abitur mit erhöhten Anforderungen ab. Untersuchungen zu ihrer Bewährung im Studium und Beruf (Engel, 1990, S. 221 ff.) ergaben ein deutlich positives Bild, z. B. beendeten 75% der Spezialschüler ihr Studium mit dem Prädikat „Auszeichnung“ oder „Sehr gut“ (Mehlhorn, 1988, S. 158).

Die Bezeichnung *Spezialschule* sollte die Profilierung auf die Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Begabungen kennzeichnen, sie erweist sich aber im Rückblick als irreführend. Die Förderung diente der Entwicklung allgemeiner geistiger Fähigkeiten und führte zu einem beachtlichen Anstieg des Intelligenzniveaus (Mehlhorn, 1988, S. 164). Pollmer weist darauf hin, dass sich viele dieser Schülerinnen und Schüler *nicht einseitig*, sondern durchaus *vielseitig* orientierten und ein breites Interessenspektrum entwickelten (1992, S. 274 ff.). Belege dafür sind u.a. die erfolgreiche Teilnahme von Spezialschülern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung an Wettstreiten im musischen, sprachlichen und auch im sportlichen Bereich.

### **Begabungsförderung in Gymnasien mit besonderem Profil**

Mit den im Herbst 1989 in der DDR eingeleiteten grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen in allen Bereichen des Lebens entstand auch die Frage nach der weiteren Entwicklung der Begabungsförderung an den Spezialschulen. Von den 14 Schulen führen 13 die Tradition der Begabungsförderung unter den neuen Bedingungen weiter, und zwar in verschiedenen Varianten. Aus den 13 Spezialschulen haben sich Gymnasien mit besonderem Profil entwickelt, z.B. in Rostock die Jugenddorf-Christophorusschule als Gymnasium mit einem Zweig für Hochbegabte. In anderen Schulen setzt die Aufnahme besonders begabter Schüler bereits mit der 5. oder 7. Klasse ein.

Das auf mathematisch-naturwissenschaftliche Förderung gerichtete Profil haben die meisten Schulen beibehalten, so auch das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium in Leipzig. Dort wird die Begabungsförderung durch Unterricht nach einer modifizierten Stundentafel mit einem breit gefächerten fakultativen Lehrangebot realisiert, ergänzt durch Arbeitsgemeinschaften sowie durch Projekte als Jahresarbeiten, in denen eine besondere Lernleistung nachzuweisen ist (Heink & Sachsenröder, 2000).

Förderung und Unterstützung erfahren die Begabten bei der Vorbereitung auf die unterschiedlichsten Wettbewerbe. Schüler dieser Schule waren seit 1990 nicht nur Sieger und Preisträger in dreizehn internationalen Wettbewerben, sondern erreichten im letzten Jahrzehnt auch hervorragende Ergebnisse bei nationalen und internationalen Vergleichen in den Fremdsprachen, bei „Jugend forscht“, auf künstlerischem Gebiet und im Schülerwettbewerb zur politischen Bildung. Allein diese Bilanz spricht dafür, dass es sich bei der Begabungsförderung mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil nicht um eine enge Spezialisierung handelt.

Beibehalten und weiter ausgebaut wurde die bereits seit Jahrzehnten bestehende Kooperation zur Leipziger Universität, zu Hochschulen, Instituten und zu Unternehmen in der Region. „...Schüler werden dort z.B. an Forschungsprojekten beteiligt und erfahren individuelle Betreuung durch Wissenschaftler und Mitarbeiter der Einrichtungen“ (Heink & Sachsenröder, 2000, S. 237).

Bisherige Versuche zur Aufarbeitung bildungspolitischer und pädagogischer Erkenntnisse und Erfahrungen zur Begabungsförderung an Spezialschulen blieben erfolglos. Seit Jahren werden mehrere Forschungsanträge mit entsprechenden Zielstellungen abgelehnt.

Auf einer bald nach der Wiedervereinigung (1992) veranstalteten Konferenz des „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung“ in Rostock zum Thema „Besondere Begabungen - spezielle Schulen?“ mussten die Tagungsteilnehmer die offizielle (bundesministerielle) Position zur Kenntnis nehmen, die besagt, dass derartige Schulen oder Klassen für Begabte „grundsätzlich nicht anzustreben“ sind (Blanke, 1992, S. 10). Obwohl die Spezialschulen zu den „wenigen Pfunden“ zählten, mit denen „ostdeutsche Länder bildungspolitisch und pädagogisch praktisch wuchern könnten“, wie ein Kenner der Materie urteilte (Hilgendorf, 1988), gab es zweifellos auch prinzipielle Vorbehalte gegenüber jeglichen DDR-Relikten, die zu dieser ablehnenden Grundposition führten.

Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung rechnet das gleiche Ministerium in seinem Ratgeber „Begabte Kinder finden und fördern“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999) die Spezialschulen bzw. deren nachfolgende Gymnasien mit besonderem Profil in den neuen Bundesländern offensichtlich *nicht* zu den schulischen Förderangeboten (S. 68).

### **Neue Akzente in der öffentlichen Meinungsbildung**

In letzter Zeit publizieren Massenmedien Stellungnahmen westdeutscher Eltern, bei denen neue Akzente zur Frage der Begabungsförderung gesetzt werden. Da beschreibt Spoerr in der WELT vom 2. Oktober 2000 (S. 5) unter der leicht verwirrenden Überschrift „Im Osten gedeihen Eliten besser“ die günstigen Möglichkeiten zur Förderung mathematisch - naturwissenschaftlicher Begabungen an Spezialschulen in den neuen Bundesländern und kritisiert den „Mangel staatlicher Förderung für hoch Begabte“ in den alten Bundesländern.

Der Untertitel zu diesem Beitrag kann deshalb als eine Anmahnung verstanden werden: „Hätte die DDR mehr von ihren Spezialschulen hinterlassen, wäre Deutschland die Green-Card-Debatte erspart geblieben“.

Eine Mutter aus Schleswig-Holstein, deren begabter Sohn die Spezialschule mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil im Thüringischen Jena besucht, erklärt: Solche staatlichen Einrichtungen zur Begabungsförderung müsste es nicht nur in den neuen Bundesländern geben. Die wöchentliche Anreise ihres Sohnes von Plön nach Jena und zurück bedeutet auf die Dauer auch für den stark motivierten Hochbegabten eine zusätzliche Belastung, die nicht erforderlich wäre.

Im *Stern* vom 5. Oktober 2000 stellt Lehmann (S. 215) fest, dass dieser „West-Ost-Pendler... längst nicht der einzige“ ist. Unter der Überschrift „Wer schlau ist, macht

rüber" informiert der Artikel über eine Schülerin aus Aachen, deren Begabung ebenfalls in einer ostdeutschen Internatsschule gefördert wird, mit der ergänzenden Information: „In Schulpforta (Sachsen-Anhalt) kommt fast jeder Zehnte aus dem Westen" (S. 216). Der *Stern* kommentiert: „Weil die westlichen Bundesländer sich mit der Eliteförderung schwer tun, zieht es immer mehr hochbegabte Schüler in die staatlichen Spitzen-Internate im Osten".

Der Hessische Rundfunk hat für 2001 eine Fernsehsendung zum gleichen Thema angekündigt. Heike Gerdes fragt in einer Broschüre zur Vorstellung des gemeinnützigen Vereins *Vulkan* zur Förderung hoch begabter Kinder in Weser-Ems: „Sollen unangepasste hoch begabte Kinder auswandern?"

Eine Mutter aus Bayern schreibt: „Zu der noch recht unterentwickelten Situation, die wir hier für unsere Kinder vorfinden, kommt erschwerend hinzu, dass detaillierte Informationen über Fördereinrichtungen in den `neuen` Bundesländern nur schwer zu erhalten sind" (ABB-Information Nr. 34/2001- Rundbrief des Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung, S. 18).

### **Begabungsförderung als Aufgabe von Privatschulen?**

Wenn in den verschiedenen Ratgebern für Eltern und Lehrer zum Thema schulischer Förderangebote lediglich der Hinweis gegeben wird, hoch begabten Kindern den Besuch von Privatschulen zu empfehlen, dann verweisen die Angesprochenen auf „das Nettogehalt eines Facharbeiters" (*Stern*, S. 216), das als Schulgeld an Schulen in freier Trägerschaft zu zahlen ist. Eine westdeutsche Mutter, deren Kind „ausgewandert" ist, zitiert in diesem Kontext die Bundesministerin für Bildung und Forschung: „Begabungseliten sind etwas anderes als Geldeliten."

Ein Ausschussbericht des Nordrhein-Westfälischen Landtags (Landtag intern vom 23.1.2001) berichtet über eine Anhörung unter der Fragestellung „Hochbegabtenförderung: Aufgabe für Staat oder Privatschulen?" Folgendes: Zustimmung gab es in dieser Veranstaltung zu der Feststellung, dass „die Hochbegabtenförderung nicht in den Bereich der Privatschulen abgedrängt" werden dürfte. Sie „ist Aufgabe des staatlichen Schulwesens"(S. 3).

Im Zusammenhang mit diesen kritischen Äußerungen von Eltern ist die Initiative der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) vom Februar 2000 bemerkenswert. Es wurde - ausdrücklich anknüpfend an die Tradition der Spezialschulen in der DDR - der Vorschlag unterbreitet, in jedem Bundesland einzelne Gymnasien dafür zu gewinnen, Mathematik und Naturwissenschaften als herausragendes Profil ihrer Schule auszuweisen und sich als Excellence-Center zu organisieren. Über einen von der BDA getragenen Verein sollen diese Schulen zu einem Netzwerk von „Leuchttürmen für Naturwissenschaften" zusammengefasst werden. An der Initiativveranstaltung des BDA nahmen Vertreter der Berliner und Leipziger „Leuchttürme" (ehemalige Spezialschulen) teil; denn sie verfügen über Erkenntnisse und Erfahrungen aus mehreren Jahrzehnten Begabungsförderung (Quelle: Fax des BDA vom 11.02.2000).

## Bildungspolitik im vereinten Deutschland

Die Beispiele machen deutlich: Der Druck auf die Bildungspolitik nimmt zu. Da mahnt die deutsche Wirtschaft an, in den alten Bundesländern flächendeckend Schulen zur Förderung von Begabungen auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiet nach den ostdeutschen Beispielen zu schaffen. Und nun folgen Stimmen aus der Elternschaft. Die Initiatorin der Elternaktivitäten, Barbara von Gneisenau, stellt in ihrer Presseinformation unter dem Titel „Schulen für die Zukunft“ fest, dass diese ostdeutschen Gymnasien, die begabten und leistungsfähigen Schülern eine zukunftsorientierte Ausbildung bieten, von den Politikern und Bildungsexperten in den alten Bundesländern ignoriert werden.

Hier erwächst ein bildungspolitisches Grundproblem, in dem sich zehn Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung auch Fragen nach dem Zusammenwachsen abzeichnen. Die unterschiedlichen Varianten der Begabungsförderung entstanden aus unterschiedlichen Bildungskonzeptionen. Heller (1990) weist darauf hin, „daß in Ländern mit etablierten Einheitsschulsystemen - der östlichen wie der westlichen Sphäre - die Notwendigkeit spezieller Hochbegabtenförderungsmaßnahmen in der Regel früher erkannt worden ist als in Ländern mit traditionell gegliederten Sekundarschulen. Diese Feststellung gilt wohl auch bezüglich DDR und Bundesrepublik Deutschland“ (S.279).

Die Feststellung Hellers über die speziellen Varianten der Begabungsförderung aus internationaler Perspektive findet auch ihre Bestätigung in zahlreichen Publikationen über internationale Vergleiche zur Begabungsförderung, u.a. bei Urban (1984), Passow (1986), Mehlhorn & Urban (1989).

### Ein optimistischer Ausblick?

Es wäre ein optimistischer Ausblick auf dieses Problem, wenn die deutsche Wiedervereinigung für unser Anliegen die Einsicht fördern würde: Beide Varianten der Begabungsförderung sind zu akzeptieren und zu realisieren - die Integration von Hochbegabten in den Schulalltag an Regelschulen und ihre Förderung in speziellen Klassen und Schulen. Die letzten Informationen aus den Kultusministerien (Antwort der Landesregierung Niedersachsens auf die Große Anfrage der CDU zur Hochbegabtenförderung - Länderumfrage) lassen vermuten, dass sich auch in den alten Bundesländern spezielle Klassen bzw. Schulen für Hochbegabte in der Entwicklung befinden oder geplant sind. Entsprechende Mitteilungen gibt es aus Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein.

Abschließend bleibt festzustellen: Vom deutschen Schulwesen ist mehr Flexibilität zu fordern. Viele Angebote sind erforderlich, um jedem Kind gerecht zu werden. Dazu gehören an jeder Schule besondere Herausforderungen nach und neben dem Unterricht ebenso wie eigene Klassen und Schulen für besonders Begabte.

## Literaturverzeichnis

- Antwort der Landesregierung (Niedersachsen) auf die Große Anfrage der CDU betr. Hochbegabtenförderung vom 12.05.2000, Anlage 1: Ergebnisse der Länderumfrage zur Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern. Quelle: dpa-Meldung vom 31.05.2000.
- Blanke, E.A. (1992). Grußwort des BMBW. In Drewelow, H. & Urban, K.K. (Hrsg.) *Besondere Begabungen - spezielle Schulen?* Erziehungswissenschaftliche Beiträge 18 (S. 10-11). Rostock: Universität Rostock.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999). (Hrsg.). *Begabte Kinder finden und fördern*. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn: roco druck, Wolfenbüttel.
- Drewelow, H. (1992). Differenzierung versus Integration? In Drewelow, H. & Urban, K.K. (Hrsg.), *Besondere Begabungen - spezielle Schulen?* Erziehungswissenschaftliche Beiträge, 18 (S. 30-33). Rostock: Universität Rostock.
- Engel, W. (1990). Förderung mathematisch begabter Schüler außerhalb des Unterrichts und durch Spezialschulen in der DDR bis 1990. In Wagner, H. (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980 - 1990 - 2000* (S. 211-226). Bad Honnef: K.H. Bock.
- Feldhusen, J.F. (1988). Aktuelle Hochbegabungskonzepte. In BMW AG & Bayerisches Staatsministerium für Kultus und Unterricht (Hrsg.), *Kongress Hochbegabtenförderung 15./16. Juli 1988* (S. 39-61). München: BMW AG.
- Gallagher, J.J. (1986). Hochleistungsförderung und Chancengleichheit - Ein weltweiter Konflikt. In Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Hochbegabung - Gesellschaft - Schule* (S. 18-27). Bad Honnef: K.H. Bock.
- Gardyan, H.-J. (2000). Integrationsklassen für hochbegabte Kinder in der Erprobungsstufe Klasse 5 und 6 an der Jugenddorf Christophorusschule Königswinter. In Joswig, H. (Hrsg.), *Begabungen erkennen - Begabte fördern* (S. 201-217). Rostock: Universität Rostock.
- Heink, B. & Sachsenröder, H. (2000). Begabungsförderung am Wilhelm-Ostwald-Gymnasium. In Joswig, H. (Hrsg.), *Begabungen erkennen - Begabte fördern* (S. 235-238). Rostock: Universität Rostock.
- Heller, K.A. (1990). Resümee und Zukunftsperspektiven. In Wagner, H. (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000* (S. 276-284). Bad Honnef: K.H. Bock.
- Hilgendorf, E. (1988). Zur Entwicklung der Hochbefähigtenförderung in westlichen Ländern. In *Pädagogik und Schule in Ost und West* 3.
- Lehmann, S. (2000). Wer schlau ist, macht rüber. Weil die westlichen Bundesländer sich mit der Eliteförderung so schwer tun, zieht es immer mehr hochbegabte Schüler in die Spitzen-Internate im Osten. *STERN* vom 5.10.2000, 215-217.
- Mehlhorn, H.-G. et. al. (1988). *Persönlichkeitsentwicklung Hochbegabter*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Mehlhorn, H.-G. & Urban, K.K. (1989). (Hrsg.). *Hochbegabtenförderung international*. Berlin: Verlag der Wissenschaften.
- Passow, A.H. (1986). Hochbegabtenförderung in internationaler Perspektive. In Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Hochbegabung-Gesellschaft-Schule* (S. 40-50). Bad Honnef: K.H. Bock.
- Pitsch, S. (1990). Methoden zum Finden und Fördern wissenschaftlich-technisch begabter Schüler an der Spezialschule mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung Chemnitz. In Wagner, H. (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980 - 1990 - 2000* (S. 227-234). Bad Honnef: K.H. Bock.

- Pollmer, K. (1992). Intellektuelle Hochbegabung und mathematische Spezialbegabung. Theoretische Auffassungen, empirische Befunde, Konsequenzen für die Förderung. In Urban, K.K. (Hrsg.), *Begabungen entwickeln, erkennen und fördern* (S. 273-286). Hannover: Universität Hannover.
- Roth, H. (1982). Brauchen wir Eliteschulen? *Allgemeiner Schulanzeiger*, 16, (3), 67-68.
- Spoerr, K. (2000). Im Osten gedeihen Eliten besser. Hätte die DDR mehr von ihren Spezialschulen hinterlassen, wäre Deutschland die Green-Card-Debatte erspart geblieben. *DIE WELT* vom 2.10.2000, 5.
- Urban, K.K. (1984). *Hochbegabtenerziehung weltweit. Ein internationaler Aus- und Überblick über schulische und außerschulische Programme und Modelle*. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Weinert, F.E. (1988) Welche Schulen brauchen Hochbegabte? In: BMW AG & Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Kongress Hochbegabtenförderung 15./16. Juli 1988* (S. 157-174). München.



---

# Untersuchung zum Projektunterricht in den Förderklassen für hochbegabte Schüler am Christophorusgymnasium in Rostock

Katja Gericke

## 1. Problemstellung und Hypothesen

Hochbegabte Schüler verfügen über spezielle, sich vom Durchschnitt der Schülerschaft abhebende, Lernbedürfnisse, die aus den Lernvoraussetzungen resultieren, die sie mitbringen. Dazu gehören u.a. herausragende Gedächtnisleistungen (Winner, 1998), die Anwendung hoch effizienter Informationsverarbeitungsstrategien, das schnelle Durchschauen von Ursache-Wirkungs-Beziehungen sowie auffällige Abstraktionsleistungen (Hany & Nickel, 1992; Fels, 1999). Hinzu kommen ein „fast obszessiv anmutendes Interesse an bestimmten Bereichen“ (Winner, 1998, S. 35), ein außergewöhnliches Maß an Ausdauer und Konzentration bei der intrinsisch motivierten, interessen geleiteten Arbeit an bestimmten Sachgebieten, gelangweiltes Reagieren, wenn Routineaufgaben erledigt werden müssen, ein sehr individualistisches Denken, das eine hohe Selbstkritik bezüglich Arbeitstempo und Ergebnis mit einschließt (Hany & Nickel, 1992).

Aus den genannten Lernvoraussetzungen, von denen hier nur ein Teil aufgeschlüsselt wurde, leiten sich ganz spezielle Lernbedürfnisse ab (z.B. Tätigkeiten und Handlungsrichtungen selbst steuern und bestimmen zu können, individuell vertiefend und erweiternd in bestimmte Stoffgebiete einzudringen, den eigenen Lernstrukturen und dem individuellen Lerntempo entsprechend zu arbeiten, sowie außergewöhnliche Lösungswege entwickeln zu können, nur selten Routineaufgaben, reproduzierende Aktivitäten oder häufige Wiederholungen praktizieren zu müssen, problemlos an notwendige arbeitsrelevante Informationen zu kommen u.v.a).

Bei Versuchen, Schülern individuelle Förderangebote zu unterbreiten, wird den offenen Unterrichtsansätzen eine große Bedeutung zugeschrieben, da sich diese Konzepte in besonderem Maße dazu eignen, Lernumwelten bereitzustellen, die an den Fähigkeiten und Interessen der Schüler ansetzen sowie eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten zulassen und damit den Lernbedürfnissen intellektuell begabter Schüler entgegenkommen.

Auf dem Rostocker Christophorus-Gymnasium kommt seit Anfang 1996 eines dieser Unterrichts-konzepte, speziell die Projektmethode nach Karl Frey, in den Hochbegabtenförderklassen der 9.-12. Jahrgangsstufe als ein Förderangebot, das den Bedürfnissen der Schüler entgegenkommen und somit den Unterrichtsalltag bereichern soll, ein- bis zweimal monatlich zum Einsatz.

Ausgangspunkt für die Untersuchung war eine Anfrage der Schule im Sommer 1999, den Unterrichtsansatz hinsichtlich seiner Effektivität zu bewerten. Anliegen ist es, einen Einblick dahingehend zu erhalten, ob der Projektunterricht, wie er bis zum jetzigen Zeitpunkt an der Schule praktiziert wird, tatsächlich den Lernbedürfnissen intellektuell begabter Schüler besonders entgegenkommt sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördert.

Schüler und Lehrer sollen ihre Meinung zur Unterrichtsrealität, zu den positiven Aspekten wie auch den Schwachstellen des Unterrichts darlegen, um darauf aufbauend gegebenenfalls gezielte Veränderungen einleiten zu können, die einer Optimierung des Projektunterrichts und damit einer besseren Anpassung des Unterrichts an die speziellen Bedürfnisse der Schüler dienlich sind.

Fragen, die für die Erfassung der Daten grundlegend sind und damit einer speziellen Berücksichtigung bedürfen, sind folgende:

1. Wird der Projektunterricht in den zu untersuchenden Förderklassen hinsichtlich wesentlicher Aspekte des Unterrichtsaufbaus, in Anlehnung an die Projektmethode nach K. FREY (1996) praktiziert? (Die Klärung dieser Frage dient als Orientierung, auf welche Prinzipien besondere Rücksicht genommen wird.)
2. Über welche Lernbedürfnisse verfügen die intellektuell begabten Schüler der Untersuchungspopulation? Entsprechen die Lernbedürfnisse denen, die aus den in der Literatur dargestellten Lernvoraussetzungen begabter Schüler abgeleitet werden können?
3. Führt der Einsatz der Projektmethode in den Förderklassen des Christophorus-Gymnasiums zu einer Befriedigung der spezifischen Lernbedürfnisse dieser Schülerpopulation? Werden den Schülern innerhalb dieser Unterrichtsform Freiräume bereitgestellt, ihren Lernbedürfnissen entsprechend zu arbeiten? Nutzen die Schüler vorhandene Freiräume zu einer Befriedigung ihrer Lernbedürfnisse?

Aus den Fragestellungen wurden 3 Hypothesen abgeleitet, die bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse im Abschnitt 3 jeweils aufgeführt werden.

## 2. Untersuchungsplan und Methoden

### 2.1. Untersuchungspopulation

Die Untersuchungsstichprobe setzt sich aus 53 Schülern der 9. bis 12. Klassenstufe des Förderzweiges (Hochbegabtenklassen) des Rostocker Christophorus-Gymnasiums zusammen. Auf Klassen und Geschlechter verteilt ergibt sich folgendes Bild der Untersuchungspopulation:

Tabelle 1: Darstellung der Untersuchungspopulation, differenziert nach Klassen und Geschlecht

Klasse	Mädchen	Jungen	Gesamt
9F	6	9	15
10F	3	8	11
12N6	7	6	13
12A7	5	9	14
<b>Gesamt</b>	<b>21</b>	<b>32</b>	<b>53</b>

Das Vorhandensein zweier zwölfter Klassen ergibt sich aus der diesjährigen Neuregelung, die vorschreibt, dass die Sekundarstufe II, zum Erlangen des Abiturs, nicht mehr wie bisher in zwei, sondern in drei Jahren zu absolvieren ist. In Anbetracht der Situation, dass es den intellektuell begabten Schülern keine Probleme bereitet, den Unterrichtsstoff in zwei Jahren durchzuarbeiten, und um zu vermeiden, dass sie durch die Neuregelung ein weiteres Jahr an die Schule "gebunden" sind, hat die zehnte Klasse des letzten Schuljahres komplett das Orientierungsjahr übersprungen und durchläuft somit die Sekundarstufe II wie bisher in zwei Jahren. Es handelt sich hierbei um die Klasse 12N6.

Die teilweise enormen Altersunterschiede, die sich innerhalb einiger Klassen ausmachen lassen, sind auf akzelerierende Maßnahmen, die einzelne Schüler in den vorangegangenen bzw. in der jetzigen Schule erfahren haben, zurückzuführen.

## *2.2. Untersuchungsinstrument*

Die Datenerfassung erfolgte mit Hilfe eines Fragebogens, dessen äußerer Aufbau von KRAAK & NORD-RÜDIGER (1989) (vgl. Gericke, 1999) übernommen wurde. Der Fragebogen gliedert sich in zwei Abschnitte, wobei die Fragebogeninhalte des ersten Teils speziell für die Untersuchung zusammengestellt wurden. Dazu wurde, je nach Iteminhalt, auf verschiedene Autoren Bezug genommen\*.

Im ersten Abschnitt wurden folgende Items aufgenommen:

- 8 Items zum Aufbau des Projektunterrichts (nach FREY 1996),
- 3 Items zur Lehrerrolle im Projektunterricht,
- 7 Items zu den Lernbedürfnissen, die gleichzeitig einen Einblick in die methodische Offenheit des Unterrichts ermöglichen,
- 5 Items zu sozialen Inhalten und
- 5 Items zum fächerübergreifenden Unterricht im Rahmen des regulären Unterrichts.

Ein weiteres Item wurde auf Wunsch der Schulpsychologin in den Fragebogen integriert (Item 9). Damit ergeben sich für den ersten Abschnitt insgesamt 29 Items. Die Daten werden mit Bezug auf drei Problemstellungen erfasst: erstens hinsichtlich der Bedeutsamkeit, zweitens bezüglich der Gegebenheiten an der Schule und drittens mit Blick auf die Einschätzung der eigenen Beeinflussungsmöglichkeiten durch die Schüler. Das Antwortsystem ist geschlossen. Die Schüler haben die Möglichkeit, sich von vier, je nach Problemstellung variierenden, vorgegebenen, Antworten eine auszuwählen.

Im zweiten Teil des Fragebogens besteht für die Schüler die Möglichkeit, ihre individuelle Meinung zum Projektunterricht zu äußern. Hier können sie Kritik am bisherigen Verlauf der Projektstage üben, Anregungen für die weitere Praktizierung des Projektunter-

---

\* Die Iteminhalte zu den Inhalten und Zielen des Projektunterrichts sowie den darin zu vermittelnden sozialen Fertig- und Fähigkeiten wurden vorrangig nach GÜNTHER (1996), FREY (1996) und dem Informationsblatt von der JDCS (1998) "Die Projektmethode nach Karl Frey" zusammengestellt. Bei den Lernbedürfnissen liegt der Bezug bei verschiedenen Autoren, wie URBAN, in HANY & NICKEL 1992; WINNER, 1998; FELS 1999 u.a.(vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.2.1 und 2.2.2).Die Iteminhalte zu fächerübergreifenden Aspekten wurden in Anlehnung an Lange (1997), in Popp & Duncker (Hrsg.) gewählt.

richts geben und auf Aspekte eingehen, die für sie hinsichtlich des Projektunterrichts von Bedeutung sind (Gericke 1999).

### 2.3. Durchführung

Die Untersuchung erfolgte klassenweise in einer jeweils eigens dafür bereitgestellten Schulstunde. Nach der Instruktion durch die Untersuchungsleiterin erfolgte die Beantwortung des Fragebogens. Zur Datenauswertung wurden den Antwortfeldern Zahlenwerte zugeordnet. So gab es für die Antwort "Ich finde das ... *sehr wichtig*" vier Punkte und für die Antwort "Ich finde das ... *sehr unwichtig*" einen Punkt. Das gleiche Prinzip wurde bei den Antwortfeldern zur Gegebenheit und der Beeinflussbarkeit für die Items 1-29 und zu deren Zutreffen für die Items 30-45 genutzt. Die Daten wurden sowohl klassenweise als auch nach Geschlechtern getrennt erfasst. Die Aufschlüsselung der Daten erfolgte tabellarisch. Es wurden nachfolgend die Median-, Mittel- und Prozentwerte der erhaltenen Angaben zur Wichtigkeit, Gegebenheit und Beeinflussbarkeit der Inhalte der Items für/durch die Schüler bestimmt. Die Erfassung und Darstellung der Ergebnisse erfolgte mit Hilfe von Zahlenangaben sowie zusätzlich in grafischer Form. Die aufgestellten Hypothesen gelten dann als, hinsichtlich einzelner Aspekte oder vollständig, bestätigt, wenn mindestens 66,66% der Schüler die jeweils zur Überprüfung der einzelnen Hypothesen herangezogenen Items als sehr wichtig bzw. wichtig oder als in hohem bzw. mittleren Maße gegeben ansahen. Eine Ausnahme stellt Hypothese<sub>1</sub> dar. Hier soll nur beschrieben werden, welche Prinzipien der Projektmethode nach Frey in den jeweiligen Klassen mehr oder weniger angewendet werden.

## 3. Untersuchungsergebnisse und Interpretation

Zur Auswertung der Daten werden jeweils die zwei Angaben im "Positiv-Bereich" und die zwei Angaben im "Negativ-Bereich" (z.B. in hohem Maße gegeben und in mittlerem Maße gegeben vs. in geringem Maße gegeben und gar nicht gegeben) zusammengezogen. Damit soll einerseits den Schülern entsprochen werden, die ihre Angaben überwiegend im "neutralen", mittleren Bereich (also z.B.: in mittlerem Maße gegeben oder in geringem Maße gegeben) ansiedeln. Diese umgehen zwar Angaben in Randbereichen, zeigen aber die Richtung an, in die ihre Meinung tendiert. Andererseits werden mit der Zusammenfassung der Daten auch die Angaben von Personen, die eine Neigung zeigen, überwiegend Randwerte anzukreuzen, relativiert. Somit ergibt sich ein aussagekräftiges Gesamtbild. Zur Ergebnisdarstellung werden die erhobenen Prozentwerte genutzt. Die Ergebnisse setzen sich aus den Angaben aller vier untersuchten Klassen zusammen. Bei besonderen Abweichungen einzelner Klassen voneinander erfolgt zusätzlich eine spezifische klassenweise Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.

### 3.1. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu Hypothese<sub>1</sub>

H<sub>1</sub>. Der Projektunterricht auf dem Christophorus-Gymnasium weist charakteristische Merkmale der Projektmethode nach FREY (1996) auf.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Ergebnisse der Befragung der Schüler zu den Gegebenheiten an der Schule (**Items 1-5, 7, 8 und 24**) aus dem Fragebogen herangezogen. Diese Items bieten einen Einblick dahingehend, welche der ausgewählten Unterrichtsprinzipien praktiziert werden, die, nach Frey (1996), wesentlich zur Verfolgung o.g. Ziele und Werte (siehe Abschnitt 3.3) beitragen. Zunächst erfolgt ein tabellarischer Überblick über die gewonnenen Gesamtergebnisse:

Tabelle 2: Ergebnisse zu den Gegebenheiten des praktizierten Projektunterrichts in Prozent (in Klammern: Schülerzahl ohne Antwortgabe)

Wenn nach der Projektmethode unterrichtet wird, dann ...				
Das ist ... gegeben. (Angaben in %)				
Item ...	in hohem Maße	in mittlerem Maße	in geringem Maße	gar nicht
<b>1</b>	34,62	51,92	13,46	0,00
<b>2</b>	13,46	59,62	26,92	0,00
<b>3</b>	15,38	59,62	25,00	0,00
<b>4</b>	42,31	44,23	13,46	0,00
<b>5</b>	61,15	30,76	7,69	0,00
<b>7</b>	15,38	57,69	26,92	0,00
<b>8 (1)</b>	11,53	42,31	34,61	11,54
<b>24 (3)</b>	19,23	53,84	21,11	0,00

(Ein Schüler machte zu keinem der aufgeschlüsselten Items Angaben und wurde bei der Berechnung der Daten nicht berücksichtigt. Die Berechnungsgrundlage bildeten damit 52 Schüler. Bei den Items 8, 11, 12 und 24 gaben ein bzw. drei weitere Schüler keine Daten an. Daher ergibt sich bei den Berechnungen zu diesen Items kein Wert von etwa 100%.)

Nach FREY (1996) können die Schüler, der Lehrer oder der Lehrplan ein Projekt vorschlagen. Über 86% der Schüler gaben an, dass die Wahl der Projektthemen in einem hohen bzw. mittleren Maße durch sie selbst erfolgt (**Item 1**). Das ist ein sehr hohes Ergebnis, da die Projektthemen damit eher an den Interessen der Schüler ansetzen als

wenn sie vom Lehrer vorgeschlagen werden. Dies wiederum führt zu einer höheren Lernmotivation unter den Schülern.

Dass für die Bearbeitung der Themen alles von den Schülern selbst vorbereitet wird (**Item 2**), dem stimmten 73 % der Schüler zu, davon allerdings der Großteil (60%) mit Einschränkung. Klassenspezifische Besonderheiten zeigen sich in den Klassen 12N6 und 12A7. Hier sahen 31% bzw. 36% der Schüler das Item als nur gering gegeben an. Da Frey (1996) der Entwicklung der Selbstständigkeit eine übergeordnete Bedeutung beimisst, sollten die Schüler möglichst viele Aktivitäten auch in selbsttätiger Arbeit organisieren. Das betrifft in ganz besonderem Maße die genaue Planung der Themenschwerpunkte und, damit verbunden, auch die Informationsbereitstellung. Bezüglich eines oder beider Aspekte(s) sind in den beiden letztgenannten Klassen Reserven erkennbar.

Insgesamt 75% der Schüler sahen es als in mittlerem Maße (60%) bzw. hohem Maße gegeben an, dass sich der gewählte Stoff an alltagsnahen Situationen/ realen Gegenständen orientiert (**Item 3**).

Die theoretische und praktische Bearbeitung der Themen (**Item 4**) sahen insgesamt über 86% der Schüler als gegeben an, davon 42 % in hohem und 46% in mittlerem Maße. In der Klasse 12A7 wurde von über 71% der Schüler angegeben, dass dies in einem hohen Maße gegeben sei und von über 21%, dass dies mit Einschränkung zutreffe. Damit lagen die Einschätzungen der Schüler dieser Klasse, die zu diesem Item eine Angabe machten, zu 100% im positiven Bereich (ein Schüler machte keine Angabe, was die fehlenden 7% ausmacht).

Im Projektunterricht kommt der Gruppenarbeit eine gewisse Bedeutung zu. Knapp 92% (61,15%/ 30,76%) der Schüler gaben an, dass diese auch in hohem oder mittlerem Maße realisiert werde (**Item 5**). Knapp 80% der Klasse 12A7 und 72% der Klasse 10F sahen dies sogar als in einem hohen Maße gegeben an. Dem gegenüber machten nur 38% der Klasse 12N6 die gleiche Angabe. Da die Gruppenarbeit eine wichtige Arbeitsform im Projektunterricht (bei der Planung und Abstimmung, bei der Zusammenführung der Ergebnisse und auch bei der Auswertung) darstellt, ergibt sich bei dieser Klasse die Frage nach der Wichtigkeit der Gegebenheit des Items für die Schüler. Ein Blick auf die entsprechenden Daten ergibt, dass kein Schüler der Klasse 12N6 Gruppenarbeit als wichtig ansah (gegenüber 40% der Klasse 9F, 36% der Klasse 10F und 57% der Klasse 12A7) und immerhin 33% der Schüler Gruppenarbeit als unwichtig einschätzten (gegenüber 20% der Klasse 9F, 9% der Klasse 10F und 14% der Klasse 12A7). Ein solches Ergebnis lässt vermuten, dass es in der Klasse Probleme hinsichtlich der Realisierung der Gruppenarbeit gibt. Daher erfolgt noch ein Blick auf das Item 39 im zweiten Teil des Fragebogens, wo die Schüler angeben sollten, ob sie lieber allein an einem Teilproblem arbeiten würden und, wenn ja, warum. Über 58% der Schüler machten die Angabe, dass dies zutreffe. Zu den Begründungen gehörten folgende: "weil ich bis jetzt keine effektive und befriedigende Teamarbeit erlebt habe", "individuelle Lösungen, keine erzwungene Rücksichtnahme auf Meinungen und Geschwindigkeit", "eigenes Tempo", "kein unnötiger Aufwand durch Gruppenkoordination, Unabhängigkeit", "weil ich dann machen kann, was ich will", "eigenes Interesse, nicht gegebene Koordinationsprobleme" und "keine Ahnung, ist irgendwie angenehmer wegen der Zeiteinteilung". Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Meinungen sind nicht auszumachen. Einerseits lassen sich in den Antworten spezifische Lernbedürfnis der Schüler erkennen, die mit dem selbstbestimmten Arbeiten eine Befriedigung erhalten sollen, z.B. dem Lerntempo entsprechend arbeiten oder individuel-

le Lösungen entwickeln zu können. Andererseits lässt sich bei der Betrachtung der Antworten feststellen, dass einige Schüler damit gleichzeitig ganz einfach das Problem umgehen, mit anderen Mitschülern kooperieren, etwas aushandeln und sich selbst damit ein Stück zurücknehmen zu müssen.

**Item 7**, ob am Ende eines Projekts fast immer ein Produkt steht, sahen 73% (15,38%/57,69%) der Schüler als gegeben bzw. eingeschränkt gegeben an. Dass in Klasse 12N6 über 30% der Schüler angaben, dies wäre nur in geringem Maße gegeben, könnte im Zusammenhang mit der nicht optimalen Organisation der Gruppenarbeit stehen. Denn ein gutes Endergebnis resultiert nicht zuletzt aus einer kooperativen Zusammenarbeit der Schüler untereinander. Auch in der Klasse 9F gaben 27% der Schüler an, das Item wäre nur in einem geringen Maße gegeben. Hier spielt es vermutlich eine große Rolle, dass die Schüler erst seit Beginn des Schuljahres gemeinsam in einer Klasse lernen (zum Untersuchungszeitpunkt ca. zweieinhalb Monate). Die ersten beiden Projekte in dieser Klasse liefen erst vor bzw. direkt nach den Herbstferien. Dass es da noch Schwierigkeiten bei der Koordination der Vielzahl von Aspekten gibt, die berücksichtigt werden müssen, damit ein Projekt einen produktiven Verlauf nimmt, ist ganz normal.

Insgesamt 54% (12%/42%) der Schüler sahen es als in hohem Maße bzw. mittlerem Maße gegeben an, dass der Projektunterricht fächerübergreifend (**Item 8**) praktiziert wird. Immerhin 46% der Schüler gaben an, dass dies nur in geringem Maße bzw. gar nicht zutreffe. Damit ist der Anteil fächerübergreifender Aktivitäten als niedrig einzustufen, besonders in Anbetracht der Situation, dass die Projektstage in einem Informationsmaterial zur Hochbegabtenförderung am Christophorus-Gymnasium (CJD 1999) direkt als fächerübergreifend ausgewiesen werden.

Ein kritische und differenzierte Auswertung der Projektergebnisse (**Item 24**) erfolgt nach der Ansicht von 72% der Schüler in hohem bzw. mittlerem Maße. In der Klasse 10F sahen sogar 82% (36%/46%) der Schüler das Item als in hohem bzw. mittlerem Maße gegeben an. Das niedrigste Ergebnis erreichte die Klasse 9F. Die Antworten lagen zwar zu 67% im positiven Bereich, aber kein Schüler dieser Klasse sah das Item als in hohem Maße gegeben an. Wenn man berücksichtigt, dass die letztgenannte Klasse erst in die Projektmethode eingeführt wird, verwundert das Ergebnis etwas. Gerade in der Eingangsphase ist ein kritisches und differenziertes Feedback zu den erreichten Ergebnissen (die ja, nach Angaben der Schüler, noch nicht optimal sind) für die Schüler doch von großer Bedeutung, um darauf aufbauend nach und nach eine Optimierung der Effektivität des Unterricht erreichen zu können. Schaut man sich die Ergebnisse im Gesamtkomplex an, werden nach Angaben von mindestens 66,66% der Schüler folgende Items in den jeweiligen Klassen in hohem bzw. mittlerem Maße praktiziert:

- in Klasse 9F: - die Items 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 und 24 (=alle),
- in Klasse 10F: - die Items 1, 2, 3, 4, 5, 7 und 24,
- in Klasse 12N6: - die Items 1, 2, 4, 5, 7 und 24 und
- in Klasse 12 A7: - die Items 1, 3, 4, 5 und 24.

Immer noch mindestens 50% der Schüler gaben an, dass folgende Items in hohem bzw. mittlerem Maße praktiziert werden:

- Klasse 10F: - das Item 8 (63%) ,
- Klasse 12 N6: - das Item 3 (61%) und
- Klasse 12 A7: - die Items 2 (57%), 7 (57%) und 8 (50%).

In den verschiedenen Projekten werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und realisiert. Insgesamt deuten die Ergebnisse aber darauf hin, dass in allen untersuchten Klassen die charakteristischen Merkmale der Projektmethode nach FREY (1996) aufgegriffen und berücksichtigt werden, so dass man sagen kann, dass der Projektunterricht in Anlehnung daran praktiziert wird.

### 3.2. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu Hypothese<sub>2</sub>

H<sub>2</sub> Begabte Schüler verfügen über besondere Lernbedürfnisse, wie sie von Jähnich, 1989; Joswig & Wiese, 1990; Joswig, 1995 dargestellt sind.

Zur Überprüfung dieser Hypothese sollen die Angaben zur Wichtigkeit der Items 6, 14, 15, 16 und 19 für die Schüler näher betrachtet werden. Diese testen ausgewählte Lernbedürfnisse ab, über die die Schüler der Untersuchungspopulation verfügen müssten. Zwei weitere Items (Item 17 und 18) sollen erfassen, inwieweit die Schüler unabhängig von anderen Mitschülern arbeiten möchten, um eine Befriedigung der Lernbedürfnisse zu erreichen (Item 18), und wie wichtig ihnen die Entwicklung ihrer Begabung(en) ist (Item 17). In der nachfolgenden Tabelle sind die Ergebnisse der gesamten Untersuchungspopulation dargestellt:

Tabelle 3: Ergebnisse zu den Lernbedürfnissen der Schüler in Prozent  
(Die Berechnungsgrundlage zu diesem Item bildeten 53 Schüler.)

<b>Wenn nach der Projektmethode unterrichtet wird, dann...</b>				
Ich finde das ... (Angaben in %)				
<b>Item ...</b>	<b>sehr wichtig</b>	<b>wichtig</b>	<b>unwichtig</b>	<b>sehr unwichtig</b>
<b>6</b>	33,96%	50,09%	15,09%	0,00%
<b>14</b>	52,83%	33,96%	9,43%	3,77%
<b>15</b>	49,06%	39,62%	9,43%	1,89%
<b>16(2)</b>	41,51%	49,06%	5,66	0,00%
<b>17(2)</b>	28,30%	41,51%	22,64%	3,77%
<b>18(2)</b>	24,53%	11,32%	54,72%	5,66%
<b>19(2)</b>	37,74%	47,17%	9,43%	1,89%

84% der Schüler gaben an, dass es ihnen sehr wichtig bzw. wichtig ist, dass die Gruppenarbeit zu einer vielseitigen (divergenten) Betrachtungsweise des Problems anregt

**(Item 6).** Das Item fragt nicht nur ab, welche Bedeutung der Gruppenarbeit hinsichtlich der Förderung einer divergenten Betrachtungsweise eines Problems zukommt. Es schließt gleichzeitig mit ein, dass die Schüler überhaupt das Lernbedürfnis haben, einen vielseitigen Einblick in ein Problem zu bekommen. Ein Blick auf die Verteilung der Ergebnisse bezüglich der einzelnen Klassen zeigt, dass sich hier einige Unterschiede ausmachen lassen. Für die Klassen 10F und 12A7 besitzt das Item einen sehr großen Wert. 91% bzw. 100%(!) der Schüler dieser Klassen machten die Angaben, dass ihnen dieses Item sehr wichtig ist. 80% bzw. 70% der Schüler der Klassen 9F und 12N6 sahen dies genauso. Es ist zu vermuten, dass den Schülern der beiden letztgenannten Klassen das Bedürfnis nach einer divergenten Betrachtungsweise eines Problems genauso groß ist, wie in den anderen Klassen. Die Ergebnisse scheinen eher in Frage zu stellen, ob dies den Schülern viel eher allein gelingt als in der Gruppe.

Methodenkritisch ist anzumerken, dass es sich als günstiger erwiesen hätte, das Lernbedürfnis allein abzufragen. Da, trotz des Integrierens der Gruppenarbeit in das Item, mindestens 70 % der Schüler der jeweiligen Klassen die Anregung zu einer divergenten Betrachtungsweise eines Problems als sehr wichtig bzw. wichtig empfanden, kann dieser Aspekt als Lernbedürfnis der Schüler der Untersuchungspopulation dennoch bestätigt werden.

Über das Bedürfnis, ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können (**Item 14**), verfügen über 86% der Schüler. Mit über 53% gab mehr als die Hälfte der Untersuchungspopulation an, dass ihnen dieses Item sehr wichtig ist. Nur Item 15 besitzt für die Schüler ebenfalls eine annähernd so große Wichtigkeit!

89% der Schüler machten die Angabe, dass es ihnen sehr wichtig bzw. wichtig ist, außergewöhnliche Lösungswege für ein Problem entwickeln zu können (**Item 15**). Wie gerade schon angedeutet wurde, machten auch bei diesem Item sehr viele Schüler die Angabe (nämlich 49% der Gesamtpopulation), dass die Berücksichtigung dieses Items für sie von sehr großer Wichtigkeit ist. Sich eigene Themenschwerpunkte setzen und tiefgreifend bearbeiten zu können (**Item 16**), gaben 91% (42%/49%) der Schüler als sehr wichtig bzw. wichtig an. Auch hier zeigt sich eine sehr hohe Bedeutsamkeit des Items.

Nicht zuletzt verfügen knapp 85 % der Schüler über ein sehr großes bzw. großes Bedürfnis, nur selten Routineaufgaben erledigen zu müssen (**Item 19**).

Bei den Items 14, 15, 16 und 19 konnten keine klassen- bzw. geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden. Die Ergebnisse zu diesen Items zeigen, dass es mindestens 85% der Schüler der Gesamtpopulation sehr wichtig bzw. wichtig ist, den genannten Arbeitsweisen entsprechend arbeiten zu können. Auch dem Item 6 stimmten, trotz des ungünstigen Itemaufbaus, insgesamt 84% der Schüler zu. Damit liegen die Ergebnisse bei allen abgefragten Items deutlich über der festgelegten zwei Drittel Grenze. Hypothese H2 kann somit, bezüglich aller abgefragten Lernbedürfnisse, als bestätigt angesehen werden.

Zusätzlich zu den Items 6, 14, 15, 16 und 19, die einen Einblick in ausgewählte Lernbedürfnisse der untersuchten Schülerpopulation ermöglichen sollten, wurde mit Item 18 erfasst, ob es für die Schüler von Bedeutung ist, häufig unabhängig von den Mitschülern arbeiten zu können. 35% der Schüler gaben an, dass sie dies sehr wichtig bzw. wichtig finden. Es lässt sich feststellen, dass in den Klassen 10F und 12A7, mit 27% bzw. 29%, weniger Schüler ein ausgeprägtes Bedürfnis zeigten, häufig unabhängig von den anderen

zu arbeiten als in den Klassen 9F und 12N6, mit 40% bzw. 46%. Die Klasse 12N6 erreicht damit die höchsten Werte. Aber 58% der Schüler dieser Klasse gaben auch an, lieber allein an einem Teilproblem zu arbeiten. In der Klasse 9F decken sich die Ergebnisse zu beiden Items. Mit Blick auf die zusätzlichen Angaben, die ein Teil der Schüler beider Klassen machten, wenn sie Item 39 (Wenn nach der Projektmethode gearbeitet wird, arbeite ich lieber allein an einem Teilproblem.) zustimmten, können mögliche Ursachen angedeutet werden. Für einige Schüler stellt die Gegebenheit von Item 39 eine Möglichkeit dar, um Konflikten, die sich bei der Gruppenarbeit ergeben könnten, von vornherein aus dem Weg zu gehen. Für andere wiederum ist das selbstbestimmte Lernen ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, weil es gewährleistet, dass sie ihren Lernbedürfnissen entsprechend arbeiten können. Insofern stellt die genannte Arbeitsform für diesen Teil der Schüler eine Wichtigkeit dar und sollte im Unterricht eine Berücksichtigung finden. Ansonsten muss gesagt werden, dass im Zusammenhang mit der Praktizierung der Projektmethode nicht nur die Lernbedürfnisse intellektuell hoch begabter Schüler eine Berücksichtigung finden, sondern auch soziale Fertigkeiten trainiert werden sollen. Es gilt also, ein ausgeglichenes Verhältnis von Gruppen- und Einzelarbeitsphasen zu finden und zu praktizieren.

Mit Item 17 wurde übergreifend erfasst, wie wichtig es den Schülern ist, dass innerhalb des Unterrichts die Entwicklung ihrer Begabung(en) gefördert wird (Item 17). 28% der Schüler machten dazu die Angabe, dass ihnen dies sehr wichtig ist. Weitere 42% der Schüler sahen es als wichtig an. Damit ergibt sich für 70% der Schüler eine Bedeutsamkeit. Die Ergebnisse fielen in den einzelnen Klassen unterschiedlich aus. So gaben knapp 87% der Schüler der Klasse 9F und 86% der Schüler der Klasse 12A7, gegenüber von nur 54% der Schüler von Klasse 12N6 und 45% der Schüler der Klasse 10F, an, dass dieses Item für sie eine Bedeutung besitzt. Etwa die Hälfte der Schüler der beiden letztgenannten Klassen setzen ihre Ansprüche damit sehr tief an. Die Interpretation für die Ergebnisse kann in zwei verschiedene Richtungen gehen. Möglich ist, dass einige dieser Antworten zustande kamen, weil sich die entsprechenden Schüler, z.B. mit außerunterrichtlichen Förderangeboten (Es gibt immerhin 30 Arbeitsgemeinschaften!), die speziell auf ihre Begabungen gemünzt sind, ausreichend mit Förderangeboten versorgt fühlen, und sie damit nicht unbedingt eine Förderung ihrer Begabungen innerhalb des Unterrichts erwarten. Die Antworten anderer Schüler sind vielleicht eher als Resignation bzw. bewusste Reaktion darauf zu verstehen, dass die Berücksichtigung der speziellen Begabungen im Rahmen des Projektunterrichts nur sehr eingegrenzt erfolgt. Wie viele der Schüler eine Förderung ihrer Begabungen innerhalb des Projektunterrichts als gegeben ansahen, wird im nächsten Abschnitt näher betrachtet.

### *3.3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu Hypothese<sub>3</sub>*

H<sub>3</sub> Im Rahmen des Unterrichts nach der Projektmethode können ausgewählte Kriterien des Unterrichtsaufbaus zur Stimulierung der Lernbedürfnisse der Schüler der Untersuchungspopulation umgesetzt werden.

In diesem Abschnitt soll verdeutlicht werden, ob und welche ihrer Lernbedürfnisse die Schüler bei der Projektmethode berücksichtigt sehen, ob ein Zusammenhang zwischen der Befriedigung der Lernbedürfnisse und der Möglichkeit, unabhängig von den anderen

Schülern zu arbeiten, besteht und, ob die Schüler das Gefühl haben, dass dieser Unterricht zu einer Förderung der individuellen Begabungen beiträgt. Dazu werden die Angaben zu den Gegebenheiten der Items 6, 14, 15, 16, 17, 18 und 19 überprüft. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ergebnisse:

Tabelle 4: Angaben aller Schüler zu den Gegebenheiten der Items und damit zur Befriedigung der Lernbedürfnisse bei der Anwendung der Projektmethode

Wenn nach der Projektmethode unterrichtet wird, dann...				
Das ist ... gegeben. (Angaben in %)				
Item ...	in hohem Maße	in mittlere- rem Maße	in gerin- gem Maße	gar nicht
<b>6(1)</b>	30,19%	52,83%	15,09%	0,00%
<b>14(2)</b>	18,87%	52,83%	24,53%	0,00%
<b>15(2)</b>	22,64%	35,84%	33,96%	3,77%
<b>16(2)</b>	13,21%	52,83%	28,30%	1,89%
<b>17(2)</b>	5,66%	39,62%	43,39%	7,55%
<b>18(2)</b>	13,21%	28,30%	45,28%	
<b>19(2)</b>	32,08%	43,34%	16,98%	1,89%

82% der Schüler der Gesamtpopulation gaben an, dass die Gruppenarbeit im Projektunterricht zu einer vielseitigen Betrachtungsweise eines Problems anregt. Dies ist ein sehr hohes Ergebnis. In der Klasse 10F sahen alle Schüler (100%) dies als gegeben an, in Klasse 12A7 machten, mit einer Ausnahme, ebenfalls alle Schüler Angaben im positiven Bereich. Klasse 12N6 wies, mit 69% der Angaben im positiven Bereich, die niedrigsten Werte auf. Mit diesem Ergebnis festigt sich der Eindruck, dass die Gruppenarbeit in dieser Klasse weniger effektiv verläuft als in den anderen Klassen. Ein Blick in die eigenen kritischen Anmerkungen der Schüler zum bisher praktizierten Unterricht zeigt, dass einige Schüler, wenn ihnen das Thema nicht passt, für das sich im Kontext der Klasse entschieden wurde, nur eine mangelhafte Motivation zeigen, sich für das Thema zu engagieren.

71% der Schüler sahen es als in einem hohen bzw. mittleren Maße gegeben an, dass sie ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten können (**Item 14**), wobei die deutlich überwiegende Mehrheit der Meinung ist, dass dies in einem mittleren Maße zutrifft. An dieser

Stelle sollen die Bedeutsamkeit und Gegebenheit von Item 18, wie sie sich individuell für die Schüler darstellen, mit in die Betrachtung einbezogen werden.

In Klasse 12N6 zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler, die über ein sehr großes Bedürfnis verfügen, häufig unabhängig von den anderen zu arbeiten, dies auch in einem hohen bzw. mittleren Maße praktizieren. Die Schüler, denen das Item unwichtig ist, arbeiten nur in geringem Maße allein.

In Klasse 9F ergibt sich ein deutlicher Widerspruch. Hier gaben gerade die Schüler, denen es nicht wichtig ist, unabhängig von den anderen zu arbeiten, an, dass sie dies in einem hohen bzw. mittleren Maße praktizieren, wohingegen die Hälfte der Schüler, die es sehr wichtig finden, häufig allein zu arbeiten, die Angabe machte, dies treffe gar nicht oder nur in einem geringen Maße zu.

In den Klassen 12A7 und 10F zeigte sich, bei einem insgesamt geringer ausgeprägten Wunsch nach häufig unabhängiger Arbeit, dass ein Teil der Schüler, die dieses Bedürfnis haben, dies in hohem oder mittlerem Maße praktiziert und der andere Teil nicht. Die Schüler, die nicht über dieses Bedürfnis verfügen, praktizieren die unabhängige Arbeitsweise auch nur selten. Es ist sehr schwer, diese Ergebnisse zu deuten. Zu Klasse 9 können leider keine Interpretationen angeboten werden. In Klasse 12N6, in der das Bedürfnis nach einer unabhängigen Arbeitsweise doch relativ groß ist, weisen die Angaben der Schüler darauf hin, dass sie auf jeden Fall auch die Freiräume haben, um eine solche umzusetzen.

Im Folgenden wird auf die Besonderheiten in den Klassen bezüglich des Lernbedürfnisses, dem individuellen Lerntempo entsprechend arbeiten zu können (**Item 14**), eingegangen. Auch hier ist die Auswahl an unterschiedlichen Gegebenheiten wieder sehr groß.

In Klasse 12N6 machten knapp 54% der Schüler die Angabe, ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können. Mit Blick auf die individuellen Angaben, lassen sich zwei Ergebnisgruppen herauskristallisieren. Eine Gruppe besteht aus den Schülern, denen es wichtig ist, ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können, es gleichzeitig aber als relativ unwichtig ansehen, häufig unabhängig von den anderen Mitschülern zu arbeiten und dies auch nur in einem geringen Maße praktizieren. Diese Schüler gaben an, dass sie nur in einem geringen Maße ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten können. Die zweite Gruppe verfügt ebenfalls in einem hohen bzw. mittleren Grad den Wunsch, dem individuellen Lerntempo entsprechend arbeiten zu können und gleichzeitig über das Bedürfnis, häufig unabhängig von den anderen Schülern arbeiten zu können. Diese Schüler praktizieren das auch in einem mittleren Maße und erfahren, nach eigenen Angaben, auch eine Befriedigung des Lernbedürfnisses, ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können. Es wird also deutlich, dass zu Gunsten der Gruppenarbeit ein dem individuellen Lerntempo entsprechendes Arbeiten zurücktritt.

In Klasse 12A7 gaben es nur 38% der Schüler als sehr wichtig bzw. wichtig (7%/21) an, dass sie häufig unabhängig von den anderen arbeiten können, und nur 21% der Schüler praktizieren dies auch in einem hohen oder mittlerem Maße. Trotzdem schätzten 78% der Schüler ein, in hohem bzw. mittlerem Maße, ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können.

Auch den Schülern der Klasse 10F war es weniger wichtig, häufig unabhängig von den anderen zu arbeiten. Nur etwa 36% der Schüler gaben an, dies auch in hohem oder mittlerem Maße zu praktizieren. Wie in Klasse 12A7 war in dieser Klasse die Tendenz er-

kennbar, dass es den Schülern besser gelingt, trotz der Gruppenarbeit einen Konsens für sich zu finden, um dem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können. Knapp 73% der Schüler dieser Klasse gaben an, in hohem oder mittlerem Maße ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können. Von zwei Schülern der Klasse sind die Ergebnisse nicht richtig einzuordnen. Ein Schüler, der es zwar als sehr wichtig bewertet, oft allein zu arbeiten und dies auch in einem hohen Maße praktiziert, erfährt trotzdem nur eine geringe Befriedigung seines ausgeprägten Bedürfnisses, dem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können. Einem weiteren Schüler ist es unwichtig, seinem Lerntempo entsprechend arbeiten zu können, was aber in einem hohen Maße gegeben ist. Gleichzeitig sieht der Schüler, trotz des sehr ausgeprägten Wunsches, unabhängig von den anderen arbeiten zu können, dies als gar nicht gegeben an. Leider ist der Fragebogen nicht so angelegt, dass an dieser Stelle eine Ursachenforschung stattfinden könnte.

In Klasse 9F gaben 80% der Schüler an, dass sie ihrem Lerntempo entsprechend arbeiten können. Zwei der drei Schüler, die dies nicht so sahen, machten die Angabe, dass sie selten oder gar nicht unabhängig von den anderen Schülern arbeiten. Einer davon wiederum gab an, dass es für ihn aber sehr wichtig sei, häufig allein arbeiten zu können. Abgesehen von diesem einen Schüler machten 53% der Schüler der Klasse die Angabe, häufig unabhängig von den anderen Schülern zu arbeiten, so dass sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem oben und dem zweit genannten Item zeigt.

58% der Schüler sind der Meinung, dass sie bei der Praktizierung der Projektmethode die Chance haben, außergewöhnliche Lösungswege für ein Problem entwickeln zu können (**Item 15**).

In den Klassen 12A7 und 10F sahen dies 78% bzw. 73% der Schüler als gegeben an. Interessant ist, dass alle fünf Schüler dieser beiden Klassen, die dieses Item nur als in geringem Maße gegeben ansahen, nur selten allein arbeiten und dieses Item auch nicht als wichtig bewerten. Gleichzeitig ist es aber allen dieser Schüler wichtig bzw. sogar sehr wichtig, eigene Lösungswege kreieren zu können.

In den Klassen 9F und 12N6 jeweils 53% bzw. gaben sogar nur 33% der Schüler an, dass sie im Rahmen des Projektunterrichts außergewöhnliche Lösungswege für ein Problem entwickeln können. Acht Schüler der Klasse 9F meinten, dass das Item 15 in hohem bzw. mittlerem Maße gegeben sei. Fünf dieser 8 Schüler machten die Angabe, häufig unabhängig von den anderen zu arbeiten. In Klasse 12N6 traf dies für zwei von den vier Schülern zu, die das Item als gegeben ansahen. Insgesamt acht Schüler, beider Klassen, die die Tendenz zeigten, eher unabhängig von den anderen Schülern zu arbeiten, waren der Meinung, dass es nur in geringem Maße gegeben ist, dass sie kreative Lösungswege für ein Problem entwickeln können. Für drei dieser acht Schüler war dies auch unwichtig. Eine mögliche Erklärung wäre, dass es den anderen fünf Schülern und den entsprechenden Schüler der beiden anderen Klassen nicht gelingt, die Themen für sich so nutzbar zu machen, dass sie zu einer kreativen und außergewöhnlichen Problemlösung anregen.

66% der Schüler der Gesamtpopulation sahen es als in hohem bzw. mittlerem Maße gegeben an, dass sie sich eigene Themenschwerpunkte setzen und diese tiefgreifend bearbeiten können (**Item 16**). Die höchsten Werte diesbezüglich erreichte die Klasse 10F. Hier waren 91% (!) der Schüler der Meinung, dass das Item in hohem bzw. mittlerem Maße zutreffe. Gleicher Ansicht waren 67% der Schüler der Klasse 9F, 64% der Schüler der Klasse 12A7 und nur 46% der Schüler der Klasse 12N6. In Klasse 12N6 (sie soll

hier als Beispiel dienen) lässt sich keine Tendenz feststellen, dass Schüler, die häufiger unabhängig von den anderen arbeiten, eine bessere Befriedigung des Lernbedürfnisses erreichen. Umgekehrt trifft Gleiches zu. Die Festlegung der Themen wird in Klasse 12N6, nach Angaben von 92% der Schüler, in hohem bzw. mittlerem Maße durch sie selbst bestimmt. Der Fakt, dass, nach Ansicht von 61% der Schüler, der Lehrer in hohem bzw. mittlerem Maße das Unterrichtsgeschehen in die von ihm gewünschte Richtung lenkt, kann eine mögliche Ursache für die Angaben eines Teils der Schüler sein. Denn auch in Klasse 10F (nach Angaben von 54% der Schüler) ist dies häufiger der Fall, und die Schüler dieser Klasse können sich trotzdem in hohem bzw. mittlerem Maße eigene Themenschwerpunkte setzen und diese tiefgreifend bearbeiten. Drei der sechs Schüler, die Item 16 als nur in geringem Maße als gegeben ansehen, gaben zu Item 42, ob es ihnen schwer fällt, sich die Zeit so einzuteilen, dass sie mit der Bearbeitung der Thematik fertig werden, an, dass dies eher zutrifft. Da nur ein weiterer Schüler der Klasse eine solche Angabe machte, könnte hierin ein möglicher Hinweis zu sehen sein.

Dass innerhalb der Praktizierung der Projektmethode nur selten Routineaufgaben erledigt werden müssen (**Item 19**), sehen 32% der Schüler als in hohem und 43% der Schüler in mittlerem Maße gegeben an (entspricht 75% der Gesamtpopulation). In Klasse 10F sahen 100% (45%/55%) der Schüler dieses Item als in hohem bzw. mittlerem Maße gegeben an. Auch in Klasse 12A7 sind diesbezüglich sehr gute Ergebnisse zu verzeichnen. Hier war nur ein Schüler der Meinung, dass das Item eher nicht gegeben ist. In den Klassen 9F und 12N6 waren nur 60% bzw. 62% der Schüler der Meinung, dass innerhalb der Praktizierung der Projektmethode nur selten Routineaufgaben erledigt werden müssen.

Mit **Item 17** wurde zusätzlich erfasst, ob die Schüler der Ansicht sind, dass durch die Praktizierung der Projektmethode die Begabungen, über die sie verfügen, gefördert werden.

45% der Schüler der Gesamtpopulation gaben an, dass dies in hohem bzw. mittlerem Maße gegeben sei. Klassenspezifisch betrachtet, ist hier an erster Stelle die Klasse 9F zu nennen. In dieser Klasse sahen dieses Item insgesamt 67% als in hohem bzw. mittlerem Maße gegeben an. Sie werden erst seit Beginn des laufenden Schuljahres im Förderzweig unterrichtet und verbinden damit sicherlich hohe Erwartungen. Inwieweit sich das Ergebnis im weiteren Verlauf des Unterrichts bestätigen lässt, wird sich zeigen.

In Klasse 12A7 gaben 57% der Schüler an, dass das Item in mittlerem Maße gegeben sei. Nur 36% der Schüler der Klasse 10F und 15% der Schüler der Klasse 12N6 waren gleicher Meinung. Diese Ergebnisse verwundern insofern nicht, als die Themen, die innerhalb der Klasse ausgehandelt werden, nicht immer den Neigungen und Interessen jedes Schülers entsprechen. Wenn die Begabung und auch die Interessen eines Schülers zum Beispiel vorrangig auf dem Gebiet der Physik liegen, das Thema sich aber z.B. inhaltlich mit der Geschichte der Entstehung des Theaters beschäftigt, und der Schüler in diesem Zusammenhang keine Möglichkeit für sich sieht, eine Verknüpfung seiner Begabung und seiner Interessen mit der Thematik zu vollziehen, wird er natürlich nicht der Meinung sein, dass seine Begabungen eine Förderung erfahren.

Betrachtet man die Ergebnisse klassenweise, fallen Unterschiede auf. Es soll an dieser Stelle ein Überblick gegeben werden, wie viel Prozent der Schüler der einzelnen Klassen

die Items 6, 14, 15, 16 und 19 als in hohem bzw. mittlerem Maße gegeben bewerteten und damit eine Befriedigung der Lernbedürfnisse in hohem bzw. mittlerem Maße als verwirklicht ansahen:

Tabelle 5: Im positiven Bereich liegende Angaben der Schüler zu den Gegebenheiten der Items, und damit der Befriedigung der Lernbedürfnisse, innerhalb der Praktizierung der Projektmethode

Item	Klasse 9F	Klasse 10F	Klasse 12N6	Klasse 12A7
6	80%	100%	69%	85%
14	80%	73%	54%	79%
15	53%	73%	21%	79%
16	67%	91%	36%	64%
19	60%	100%	62%	86%

Rein statistisch betrachtet, kann festgestellt werden, dass in Klasse 10F durch die Praktizierung der Projektmethode nach Frey (1996) Arbeitsbedingungen herrschen, die, nach Angaben von jeweils mindestens zwei Dritteln der Schüler, eine Befriedigung aller abgefragten Lernbedürfnisse in einem hohen bzw. mittleren Maße zulassen. In Klasse 12A7 trifft dies immer noch für vier der fünf Items zu. In Klasse 9F sind die Bedingungen für eine ausreichende Realisierung der abgefragten Lernbedürfnisse schon deutlich weniger gegeben als in den beiden letztgenannten Klassen. Von den Schülern der Klasse 12N6 schließlich sieht (bei fast jedem Item) nur eine jeweils eher eng begrenzte Schülerzahl eine hohe bzw. mittlere Befriedigung einzelner, spezieller Lernbedürfnisse durch den Projektunterricht als gegeben an. Ein Blick auf die Gesamtübersicht zu dieser Klasse zeigt, dass es keine Schüler gibt, die alle Lernbedürfnisse als eher befriedigt bzw. alle Lernbedürfnisse als eher unbefriedigt ansahen. Die Arbeitsbedingungen und damit die Befriedigung der Lernbedürfnisse stellen sich für jeden Schüler in anderen Bereichen als nur unzureichend gegeben dar.

Für die Klassen 10F und 12A7 (mit geringer Einschränkung bezüglich eines Items) stellt die Projektmethode, wie sie in diesen Klassen praktiziert wird, einen Unterrichtsansatz dar, innerhalb dessen, nach Angaben von jeweils mindestens zwei Dritteln der Schüler, die Rahmenbedingungen für eine ausreichende Berücksichtigung der Lernbedürfnisse gegeben sind. Somit kann Hypothese<sub>3</sub> für beide Klassen als bestätigt angesehen werden. Gleichzeitig kann gesagt werden, dass die Praktizierung der Projektmethode, wie sie in diesen beiden Klassen bezüglich der gegebenen Items erfolgt, eine geeignete Form der innerunterrichtlichen Begabtenförderung darstellt.

In den Klassen 9F sind die Bedingungen für die Realisierung der Items 6, 14 und 16, und damit entsprechend dieser Lernbedürfnisse, für zwei Drittel der Schüler hinreichend gegeben. In Klasse 12N6 trifft dies lediglich für die Bedingungen zu Item 6 in diesem Maße zu. Da Klasse 9F sich noch in der Einführungsphase befindet, und noch nicht gesagt werden kann, inwieweit sich nach weiteren Projekttagen eine Situation einstellt, in

der die Schüler für sich und ihr eigenes selbstständiges Lernen einen Weg finden, eine Befriedigung ihrer Lernbedürfnisse zu erreichen, soll an dieser Stelle offen bleiben, ob die Praktizierung der Projektmethode sich für die Schüler dieser Klasse als geeignete Möglichkeit der innerunterrichtlichen Begabtenförderung darstellt.

Zumindest für Klasse 12N6 zeigt sich, dass es doch erhebliche Probleme bei der Realisierung des Unterrichts gibt, wofür an dieser Stelle Beispiele von Anmerkungen, die durch die Schüler im dritten Teil des Fragebogens gemacht wurden, gegeben werden:

"zu wenig Projekte, wenig Nachbereitung - scheitert am Desinteresse vieler SchülerInnen", "kaum Organisation, da wenig Erfahrung, zu wenig Projekte", "zu selten, manche Lehrer hatten keinen Bock", "bisher zu wenig Projektstage, bisweilen langweilige Themen", zu wenig Projekte, scheitert oft an Organisation und Bereitswilligkeit". Ein Schüler machte eine besonders kritische Anmerkung zur Begabtenförderung an der Schule überhaupt. Es wäre möglich, dass in der Klasse generell eine diesbezüglich (gruppendynamisch bedingte) eher negative Tendenz herrscht, womit sich ein Teil der Ergebnisse eher deuten ließe.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass auch Klasse 12 A7 angab, dass Projektstage bisher nicht mit der Regelmäßigkeit, wie dies laut Schulkonzept sein müsste, praktiziert wurden. In Anbetracht der Situation, dass es in allen Klassen Schüler gab, die trotz seltener Gruppenarbeit eine Befriedigung spezifischer Lernbedürfnisse als mindestens in einem mittleren Maße gegeben ansahen und in allen Klassen gleichzeitig andere Schüler der Ansicht waren, trotz einer hohen bzw. mittleren Gegebenheit des Items 18 (... arbeite ich häufig unabhängig von den anderen Schülern) nur selten einigen ihrer Lernbedürfnissen entsprechend arbeiten zu können, stellt sich die Frage nach entsprechenden Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, damit eine Befriedigung der Lernbedürfnisse in einem zumindest mittleren Maße erreicht werden kann. Für einen Teil der Schüler stellt es augenscheinlich eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dar, dass ihnen nur genügend individuelle Arbeitsfreiräume zur Verfügung stehen müssen, um eine Befriedigung einzelner Lernbedürfnisse zu erreichen. Es gibt also weitere Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, damit die Items eine Realisierung erfahren können.

Es können an dieser Stelle nur Vermutungen dazu angestellt werden, welche Ursachen, alle Ergebnisse betrachtend, insgesamt für die Schüler in Frage kommen können, wenn sie der Ansicht sind, eine nur geringe bzw. gar keine Befriedigung einzelner oder mehrerer Lernbedürfnisse zu erfahren (für jeden Schüler wird eine individuelle Kombination aus einem oder mehreren der genannten oder andere Fakten zutreffen):

- Gruppenarbeit,
- Organisationsprobleme innerhalb der Klasse hinsichtlich der Realisierung der Teamarbeit,
- ungünstige soziale Konstellation in der Klasse,
- mangelnde Motivation bei Bearbeitung nicht gewünschter Themen (was auch andere Schüler wiederum negativ beeinflusst),

- zu seltenes Arbeiten in Projektform und damit *fehlende Strategien, um unabhängige Arbeitsweise kreativ und produktiv zu gestalten,*
- zu wenig bzw. zu große Lenkung durch den Lehrer,
- schlechte Zeiteinteilung ... und wohl vieles andere.

#### 4. Abschließende Betrachtung der Ergebnisse

Die durchgeführte Untersuchung hat den Status eines Prätests, der einen ausschnitthaften Einblick in den Ist-Zustand der praktizierten Projektmethode und die innerhalb dieser Unterrichtsform gegebenen Bedingungen für eine Befriedigung der Lernbedürfnisse der Schüler der Untersuchungspopulation geben soll. Der Fragebogen ist nicht so angelegt, dass er einen ausreichenden Einblick in die Ursachen der gewonnenen Daten geben kann. Die Ergebnisse zeigen aber, dass es nicht ausreicht, den Schülern einfach nur ausreichend Freiräume innerhalb des Unterrichts bereitzustellen, in denen sie ihren Bedürfnissen entsprechend arbeiten können. Es gilt eine Menge von Randbedingungen zu erfassen und zu berücksichtigen, wenn den Bedürfnissen der Schüler, und auch denen intellektuell begabter Schüler, mit solchen Unterrichtsformen entsprochen werden soll. Nicht jeder Schüler verfügt über Strategien, ein festgelegtes Thema für sich auf eine Art und Weise nutzbar zu machen, dass er sich in kreativer und schöpferischer Tätigkeit tiefgreifend damit auseinandersetzen kann.

Die gewonnenen Ergebnisse können als Grundlage für eine weiterführende Untersuchung dienen, die sich mit der Erfassung der Rahmenbedingungen beschäftigt, die gegeben sein müssen, damit durch die Praktizierung der Projektmethode nach K. Frey in den Förderklassen des Christophorus-Gymnasiums eine Befriedigung der Lernbedürfnisse der Schüler in einem größeren Umfang gewährleistet werden kann.

Werden die notwendigen Bedingungen geschaffen, stellt die untersuchte Unterrichtsform, wie sie im Christophorus-Gymnasium in Rostock zum Einsatz kommt, eine Möglichkeit dar, den Unterricht in den Hochbegabtenförderklassen zu bereichern (Gericke, 1999).

---

## Literaturverzeichnis

- FELS, CH. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- FREY, K. (1996). *Die Projektmethode* (7. unveränderte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- GERICKE, K. (1999). *Lernbedürfnisse bei hochbegabten Schülern als sonderpädagogisches Problem*. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen des ersten Staatsexamens, Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Rostock.
- HANY, E.A. & NICKEL, H. (Hrsg.). (1992). *Begabung und Hochbegabung: Theoretische Konzepte, Empirische Befunde, Praktische Konsequenzen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- JÄHNICH, W. (1989). *Zur Struktur und Entwicklung des Lernbedürfnisses in der Mittelstufe der Polytechnischen Oberschule*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule "Liselotte Hermann", Pädagogische Fakultät, Güstrow.
- JOSWIG, H. & WIESE, H. (1990). Zur Entwicklung des Lernbedürfnisses beim Übergang von der 4. zur 5. Klasse der allgemeinbildenden Schule. In Pädagogische Hochschule "Liselotte Hermann" (Hrsg.), *Wissenschaftliche Zeitschrift*. Güstrow: Eigenverlag.
- JOSWIG, H. (1995). *Begabung und Motivation*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- JOSWIG, H. (1998). Innere Differenzierung und Begabungsentwicklung. In K. K. Urban & H. Joswig (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Schule* (S. 51-59). Rodenber: Klausur-Verlag.
- UEBERALL, L. (1998). Kompetent werden für die Identifikation Hochbegabter in der Schule - Worauf müssen Lehrer und Lehrerinnen achten? In Pädagogisches Handeln, 2. Jg. (1), S. 43-48.
- WINNER, E. (1998). *Hochbegabt - Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Katja Gericke, Referendarin für das Lehramt Sonderpädagogik, Neustrelitz

---

## Evaluation des Hochbegabtenförderkonzeptes des Gymnasiums Rostock Reutershagen

Birgit Haack

### 1. Konzepte der Hochbegabtenförderung

Hochbegabung wird vorrangig als Disposition zu einer hohen Leistungsfähigkeit in kognitiven und/oder nicht-kognitiven Bereichen verstanden, deren Entwicklung von kognitiven, motivationalen und sozialen Persönlichkeitsfaktoren und der sozialen Umwelt beeinflusst wird (Heller 1995; Joswig 1995; Perleth 2000; Urban 1998).

Aus diesem Verständnis wird deutlich, dass es bei der Hochbegabtenförderung „nicht nur um eine isolierte Förderung der kognitiven Fähigkeiten, sondern um die Förderung der Gesamtpersönlichkeit, also auch um die Motivation, Kreativität, die Ausdauer und das Lern- und Leistungsverhalten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2000, 4) geht.

Maßnahmen und Programme zur Hochbegabtenförderung sollten daher die folgenden Kriterien beinhalten:

- Förderung der kognitiven Fähigkeiten auf hohem Niveau,
- Vermittlung von Strategien, um Wissen zu sammeln, zu strukturieren und zu speichern,
- Vermittlung von Strategien zur Produktion von neuem Wissen,
- Anregungen zu verschiedenen Denkformen (z.B. analysierendes und komplexes Denken, schlussfolgerndes und reflektierendes Denken, flexibles und schöpferisches Denken, strategisches und planendes Denken, bewertendes und metakognitives Denken),
- Vermittlung von Werten und Normen,
- Umgang mit Kindern und Jugendlichen des ähnlichen Entwicklungsstandes, um die Gefahr einer sozialen Isolation zu vermindern,
- besondere Beachtung von Kindern und Jugendlichen, die benachteiligten Gruppen (z.B. hochbegabte Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, hochbegabte Mädchen, Underachiever) zuzuordnen sind,
- Schaffung eines lern- und innovationsfreudigen Unterrichtsklimas, in dem sich die Schüler so angenommen fühlen, wie sie sind (Jost, 1999).

Hochbegabtenförderung kann in verschiedenen Organisationsformen erfolgen. Auf diese wird im Folgenden eingegangen.

## *1.1. Akzeleration*

Unter Akzeleration lassen sich alle Fördermaßnahmen zusammenfassen, die zu einem schnelleren Durchlaufen der Schullaufbahn führen. Dieser Förderansatz entspricht dem Verständnis von Schule als Vermittler von Wissen und Fähigkeiten im Rahmen eines vorgegebenen Umfangs. Ist diese Aufgabe vollbracht, zieht sie sich aus der Förderung zurück, da ihre Pflicht erfüllt ist (Fels, 1999). Als Maßnahmen der Akzeleration sind u.a. die vorzeitige Einschulung, das Überspringen von Klassen und sogenannte D-Zug-Klassen zu nennen.

### *1.1.1. Vorzeitige Einschulung*

Mit der Vollendung ihres 6. Lebensjahres bis zu einem per Länderregelung festgelegten Stichtag (meistens bis zum 30.06. des laufenden Kalenderjahres) beginnt für Kinder in Deutschland die Schulpflicht. Diese Regelung führt zwar zu altershomogenen, nicht aber zu entwicklungshomogenen Klassen. Häufig haben sich hochbegabte Kinder das Lesen, Schreiben und Rechnen schon alleine beigebracht. Viele Hochbegabte sind intellektuell, körperlich, emotional und sozial bereits vor Vollendung des sechsten Lebensjahres schulfähig (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999).

Eine vorzeitige Einschulung ist für Kinder, die bis zum 31. 12. eines Jahres sechs Jahre alt werden, möglich. Sie „können auf Antrag der Erziehungsberechtigten in demselben Jahr mit Beginn des Schuljahres eingeschult werden, wenn sie für den Schulbesuch körperlich, geistig und verhaltensmäßig hinreichend entwickelt sind.“ (Schulgesetz M-V, § 43) Eine altersunabhängige Einschulung auf Antrag der Eltern ist nur in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein möglich. In diesen Ländern wird die Einschulung nicht „ausschließlich anhand von festen Stichtagsregelungen durchgeführt, sondern flexibel am Entwicklungsstand und den geistigen Fähigkeiten der Kinder orientiert.“ (Mannhart, 1999, S. 75)

Barrieren, die Eltern hindern, hochbegabte Kinder vorzeitig einschulen zu lassen, liegen vor allem in der Vorstellung, Kinder so lange wie möglich vor dem „Ernst des Lebens“ bewahren zu wollen. Für viele hochbegabte Kinder, die ständig auf der Suche nach Lernstimulation sind, bedeutet Schule jedoch eine neue Herausforderung, und sie freuen sich darauf. Eine vorzeitige Einschulung ist dann sinnvoll, „wenn das Kind tatsächlich intellektuell hochbegabt ist, seine körperliche und sozial-emotionale Entwicklung ebenfalls beschleunigt oder jedenfalls nicht verzögert ist und sowohl das Kind, die Eltern und die Schule mit der Maßnahme einverstanden sind.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999, S. 47)

### 1.1.2. Überspringen von Klassen

Das Überspringen einer Klassenstufe ist in Deutschland zweimal, in der Grundschule und der Sekundarstufe I bzw. in der 11. Klasse, rechtlich erlaubt. Gründe für das Überspringen einer Klassenstufe liegen in einer offensichtlichen Unterforderung (sehr gute schulische Leistungen werden ohne sichtbare Mühe erreicht) eines Kindes, die zu emotionalen Problemen und Auffälligkeiten im Unterricht führen können.

Obwohl das Überspringen eine kostengünstige Fördermaßnahme für hochbegabte Schüler darstellt, die ohne großen Aufwand von Seiten der Schule durchzuführen ist, wird von dieser Möglichkeit nur selten Gebrauch gemacht, da Lehrer und Eltern ihr eher skeptisch gegenüber stehen. Befürchtet werden vor allem eine intellektuelle und sozial-emotionale Überforderung des Kindes. Insbesondere aber die Untersuchung von Heinbokel (1996) macht deutlich, dass das Überspringen als pädagogisch sinnvolle Maßnahme zu bewerten ist, da es dazu beitragen kann, „die Freude am Lernen, am Erwerb neuen Wissens, am Ausprobieren der eigenen Fähigkeiten und dem Austesten der eigenen Grenzen zu erhalten oder wiederzuerreichen und Freundinnen und Freunde zu finden, mit denen Interessen geteilt werden können.“ (Heinbokel, 1996, S. 212)

Es ist zu beachten, dass ein Überspringen für manche Schüler nur eine Übergangslösung darstellt, da sie den Stoff in kurzer Zeit nachgeholt haben und wiederum beginnen, sich zu langweilen. Für diese Schüler müssen weitere Fördermaßnahmen in Betracht gezogen werden.

### 1.1.3. D-Zug-Klassen

In sogenannten „D-Zug-Klassen“ durchlaufen besonders befähigte, motivierte und interessierte Schüler mit guten bis sehr guten schulischen Leistungen den gesamten Lehrstoff in verkürzter Zeit, z.B. das Lernpensum von vier in drei Schuljahren (Fels, 1999; Holling & Kanning, 1999). Es ergibt sich eine Verkürzung der Gesamtschulzeit um ein Jahr. Da sich D-Zug-Klassen nicht nur für hochbegabte, sondern auch für besonders leistungsfähige, hoch motivierte normalbegabte Schüler eignen, lassen sich an größeren Gymnasien genügend Schüler finden, um eine solche Maßnahme durchführen zu können.

Die Förderung Hochbegabter in D-Zug-Klassen entspricht der schnellen Auffassungsgabe dieser Schüler am besten, kann jedoch zur Vernachlässigung weiterer Bedürfnisse zu Gunsten der Straffung des Unterrichtsstoffes führen. So wird von Fels auf die Gefahr „der Favorisierung angepasster, fleißiger und schulisch motivierter Schüler und Schülerinnen gegenüber produktiven und schöpferischen Hochbegabten...“ (Fels, 1999, S. 187) hingewiesen. Weiterhin ist bei der Auswahl der Schüler zu beachten, dass sich die Aufnahme in eine D-Zug-Klasse auf Grund der abweichenden Lehrpläne nur schwer rückgängig machen lässt. Daher sind bei der Auswahl der Schüler hohe Ansprüche in Bezug auf die Auffassungsgabe, die Konzentrationsfähigkeit, die Ausdauer, das Arbeitstempo und die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten zu setzen (Fels, 1999; Langeneder, 1997).

## 1.2. Enrichment

Enrichment-Programme bieten eine Ergänzung des üblichen Unterrichtsangebotes durch die vertiefte bzw. verbreiterte Behandlung des Lernstoffs (vertikales Enrichment) oder durch die Einführung und Bearbeitung von Inhalten und Themen, die im normalen Unterrichtsprogramm nicht vorgesehen sind (horizontales Enrichment). Im Gegensatz zu Akzelerationsmaßnahmen, die dem schnelleren Absolvieren der Schullaufbahn dienen, zielt der Enrichmentansatz auf eine breitere Förderung der persönlichen, emotionalen und/oder intellektuellen Entwicklung der Schüler bei gleichbleibender Schuldauer (Fels, 1999; Holling & Kanning, 1999). Möglichkeiten einer Erweiterung und Vertiefung normaler Unterrichtsinhalte liegen in der inneren und/oder der äußeren Differenzierung des Unterrichts.

### 1.2.1. Innere Differenzierung

Maßnahmen der inneren Differenzierung beziehen sich nicht explizit auf die Förderung Hochbegabter. Vielmehr sind hierunter Maßnahmen zur Förderung *aller* Schüler entsprechend ihrer *individuellen Fähigkeiten* zu verstehen, die von Lehrerinnen und Lehrern *innerhalb* des regulären Fachunterrichts durchgeführt werden können. Da sich die einzelnen Schüler einer Klasse hinsichtlich ihres Begabungsniveaus stark unterscheiden können, bedeutet Binnendifferenzierung für die unterrichtenden Lehrer, nicht zuletzt auf Grund fehlender Materialien und der hohen Schülerfrequenz in den Klassen, einen erheblichen Mehraufwand (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999; Fels, 1999; Jost, 1999).

Als Einzelmaßnahmen zur Förderung hoch begabter Schüler innerhalb der Binnendifferenzierung können u.a. genannt werden:

- Stellen von Aufgaben mit individuellem Spielraum hinsichtlich der Wahl des Lösungsweges,
- Einbinden der Schüler als Experten, indem sie Vorträge zu selbstgewählten Themen halten bzw. kurze Unterrichtsphasen selbst gestalten und durchführen können,
- Schüler animieren, Aufgaben und Experimente zum jeweiligen Unterrichtsthema zu entwickeln,
- zu Tätigkeiten anregen, die über den eigentlichen Unterrichtsstoff hinausgehen
- vielfältige Nutzung des Computers,
- Einsatz bilingualer Materialien.

Da Maßnahmen der inneren Differenzierung nicht für alle hochbegabten Schüler eine ausreichende Förderung darstellen bzw. aus den o.g. Gründen der Mehrbelastung der Lehrer nicht ausreichend durchgeführt werden, bieten sich im Bereich des Enrichments, vor allem für Schüler der Sekundarstufen I und II, die Möglichkeit der äußeren Differenzierung an.

### 1.2.2. Äußere Differenzierung

Unter dem Begriff „äußere Differenzierung“ werden Maßnahmen zusammengefasst, die für einzelne hoch begabte Schüler *außerhalb* ihres Klassenverbandes angeboten und *zusätzlich* zum regulären Unterricht besucht werden können (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999; Langeneder, 1997).

Vorteile dieser Maßnahmen sind der Verbleib des Schülers in der gewohnten Klassengemeinschaft und der Umgang mit Gleichbegabten in den Zusatzkursen. Besonders geeignet ist diese Art der Förderung für Schüler mit Spezialbegabungen. Möglichkeiten der äußeren Differenzierung sind u.a. Arbeitsgemeinschaften, Pluskurse, zusätzliche Leistungskurse und Lernwerkstätten.

### 1.3. Weitere Förderungsmöglichkeiten

Einige Fördermaßnahmen lassen sich nicht eindeutig dem Akzelerations- oder Enrichmentansatz zuordnen. Der Lernstoff wird im Unterricht sehr konzentriert vermittelt, wobei Wiederholungs- und Übungsphasen weitgehend entfallen (Akzeleration). Dadurch wird Zeit für regelmäßige interessenbezogene Vertiefung des Lernstoffes (Enrichment) frei. Diese Art der Förderung wird vor allem an Spezialschulen bzw. -klassen für Hochbegabte praktiziert.

Die Förderung Hochbegabter an Spezialschulen ist in Deutschland umstritten. Kritiker verweisen zum Einen auf die Segregation der Schüler und äußern zum Anderen den Verdacht einer Elitebildung (Fels, 1999; Jost, 1999). Nachteilig an der Förderung von hoch begabten Schülern an Spezialschulen ist die häufig notwendige Trennung von Familie und Freunden, da diese Schulen meistens als Internatsschulen konzipiert sind. Vorteile der Förderung hoch begabter Kinder und Jugendlicher in Spezialschulen liegen insbesondere in der „wechselseitigen positiven Einflussnahme und Stimulation der Schüler und Schülerinnen durch Unterricht und Gemeinschaft mit ähnlich Begabten sowie der Vermeidung von Egoismus und Arroganz durch die Erfahrung der *Nicht-Einzigartigkeit*.“ (Fels, 1999, S. 203) Weiterhin kann an Spezialschulen intensiv auf die Bedürfnisse der hoch begabten Schüler eingegangen werden.

Die Förderung von hoch begabten Kindern und Jugendlichen in Spezialklassen an Regelschulen bietet ähnliche Vorteile wie die Förderung an Spezialschulen, ohne jedoch die Gefahr der Segregation mit sich zu bringen. Die hochbegabten Schüler werden in den regulären Schulalltag eingebunden und integriert. Ein Beispiel für die Förderung hoch begabter Kinder und Jugendlicher in Spezialklassen an einer Regelschule ist das Konzept zur Hochbegabtenförderung des Gymnasiums Rostock Reutershagen.

## 2. Das Hochbegabtenförderkonzept des Gymnasiums Rostock Reutershagen

Im Schuljahr 1997/98 wurde am Gymnasium Rostock Reutershagen in Zusammenarbeit mit der „Deutschen Gesellschaft für das Hochbegabte Kind e.V.“ die erste „integrative, leistungsorientierte Förderklasse“<sup>1</sup> in der Klassenstufe 5 eingerichtet. In den folgenden Jahren wurden weitere Klassen aufgebaut. Im Schuljahr 1999/2000 bestanden drei Förderklassen in den Klassenstufen 5 bis 7.

### 2.1. Klassenzusammensetzung

Die Förderklassen sind homogen nach den schulischen Leistungen der Schüler zusammengesetzt. Die Klassenstärke reicht von 19 bis 23 Schüler. Hoch begabte Schüler, Überspringer einer Klassenstufe sowie besonders leistungsstarke Schüler lernen in diesen Klassen gemeinsam. Über die Aufnahme eines Kindes in eine Förderklasse entscheiden Eltern, Lehrer und Schulpsychologen gemeinsam.

### 2.2. Inhalte des Förderkonzeptes

Die integrative Förderung hoch begabter und besonders leistungsstarker Schüler ist ein wesentlicher Schwerpunkt des Förderkonzeptes. In den Klassen lernen die Schüler von- und miteinander. Die soziale Integration hat besonders auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen der Kinder einen positiven Einfluss.

Um die Förderklassen in die Schulgemeinschaft zu integrieren, werden die Klassen nach außen hin nicht als Förderklassen, sondern entsprechend der jeweiligen Klassenstufe mit 5<sub>1</sub>, 6<sub>1</sub>, 7<sub>1</sub> bezeichnet.

Das Förderkonzept des Gymnasiums entspricht einer Mischung aus Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen. Die Förderung der Schüler baut auf den Rahmenrichtlinien der jeweiligen Klassenstufen auf, jedoch werden die Themenbereiche vertieft behandelt und durch Aufgaben eines höheren Anforderungsgrades bereichert. Hauptanliegen der methodisch - didaktischen Arbeit ist die Entwicklung der für ein selbstständiges und selbsttätiges Lernen notwendigen Methodenkompetenz der Schüler. Schwerpunkte liegen hierbei in der:

- „Erarbeitung und Aneignung neuer Begriffe mit höherer Selbstständigkeit,
- Übertragung von Sachverhalten auf neue Bedingungen unter
- Einbeziehung komplexer Aufgabenstellungen,
- Entwicklung der für die Bewältigung dieser Aufgaben notwendigen Handlungsgrundlagen und Arbeitstechniken (Entwicklung von Problemlösungsstrategien, Entwicklung kooperativer Lernformen, Quellenanalyse u.a.),

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird die „integrative, leistungsorientierte Förderklasse“ mit dem Begriff „Förderklasse“ gekennzeichnet.

- schöpferischen Übertragung angeeigneter Orientierungsgrundlagen auf neue Bedingungen,
- Förderung eigener schöpferischer Ideen, der Phantasie und Kreativität des einzelnen Kindes unter Berücksichtigung seiner Individualität" (Ehlert, 2000, S. 232).

### *2.3. Umsetzung des Förderkonzeptes*

Die methodisch - didaktische Umsetzung erfolgt vor allem durch Gruppen- und Projektarbeit, entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen, Freiarbeit und offenen Unterricht. Die Erarbeitung von Themenkomplexen innerhalb fächerübergreifender Projekte wird angestrebt und wurde bereits erfolgreich umgesetzt (Ehlert, 2000, S. 232ff.). Die Auswahl der Methodik orientiert sich an den individuellen Fähigkeiten und Begabungen der Schüler.

Um die Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten und Begabungen fördern zu können, erfolgt eine äußere Differenzierung der 5. und 6. Klasse in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache für jeweils drei Wochenstunden. In diesen Fächern arbeiten zwei Fachlehrer eng zusammen. Neue Themenkomplexe werden von dem Hauptfachlehrer eingeführt und dann in den Gruppen weiter bearbeitet. Die Zusammensetzung der Gruppen liegt im Ermessen der Fachlehrer und kann sich je nach Lernziel und Fähigkeiten der Schüler verändern. Ziel der Differenzierung ist die Festigung und Ausprägung von Lerntechniken. Die Intensität des Unterrichts wird erhöht und Schwächen einzelner Schüler werden ausgeglichen.

Ab der Klassenstufe 7 haben sich die Arbeitstechniken soweit gefestigt, dass die Schüler in der Lage sind, in den Gruppen selbstständig, ohne einen zweiten Fachlehrer, zu arbeiten. Entsprechend der Neigung und Begabung der Schüler werden zusätzliche projektorientierte Kurse angeboten. Die zweite Fremdsprache wird ab dieser Klassenstufe im Kurssystem unterrichtet. Der gemeinsame Unterricht mit gleichaltrigen Schülern der Parallelklassen ist wiederum ein Beitrag zur sozialen Integration der Schüler der Förderklassen.

In den Förderklassen unterrichten Lehrer, die sich durch besonderes Engagement und Interesse an der Thematik der Hochbegabtenförderung auszeichnen. Es stehen keine Zusatzstunden zur Verfügung. Die Fortbildung der Lehrer erfolgt schulintern, in einer eigens gebildeten Arbeitsgruppe oder in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen. Zu nennen ist hier zum Beispiel die Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Rostock.

#### *2.4. Weiterführung des Schulprojekts*

Das Schulprojekt zur integrativen Förderung wird als Schulversuch weitergeführt werden. Ziel des Schulversuchs soll der Ausbau eines Schulzweiges zur integrativen Förderung von begabten Kindern und Kindern mit besonderen kognitiven Fähigkeiten ab Klassenstufe 5 sein.

Es ist geplant, den Schulversuch bis zur Klassenstufe 10 weiterzuführen. In den Klassen 9 und 10 erfolgt die Förderung der Schüler insbesondere über ein spezielles Angebot im Rahmen der Wahlpflichtfächer. Hierbei wird eine enge Zusammenarbeit mit den verschiedenen Fachbereichen der Universität Rostock angestrebt.

### **3. Evaluation des Konzeptes zur Hochbegabtenförderung am Gymnasium Rostock Reutershagen**

Im Schuljahr 1999/2000 wurde, im Rahmen einer Diplomarbeit, eine Evaluation des Hochbegabtenförderkonzeptes des Gymnasiums Rostock Reutershagen durchgeführt.

Aus dem Verständnis von Hochbegabung als Disposition lässt sich hinsichtlich der Evaluation von Hochbegabtenfördermaßnahmen ableiten, dass bei einer solchen sowohl die Begabungsbereiche und nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale als auch die soziale Umwelt der Schüler berücksichtigt werden müssen. Für die Evaluation des Hochbegabtenförderkonzeptes des Gymnasiums Rostock Reutershagen wurde eine Auswahl aus diesen Faktoren getroffen. Hinsichtlich der Begabungsbereiche wurden nur die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler betrachtet, die vor allem aus der Zuordnung zur Förderklasse, aber auch aus schulische Leistungen und vorliegenden Ergebnissen aus Intelligenztests o.ä. (nur bei einigen Schülern) hervorgehen.

In Bezug auf nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale der Schüler wurden das Motiv der Anstrengungsbereitschaft, das schulische Leistungsmotiv und der Pflichter ausge wählt.

Bei der Betrachtung der sozialen Umweltfaktoren wurde besonderer Wert auf die Analyse der Unterrichtsgestaltung (Erhebung durch Lehrerbefragung), des Erlebens des Unterrichts und der sozialen Beziehungen durch die Schüler (Erhebung durch Schülerbefragung) gelegt. Weiterhin wurde ein Vergleich mit den Parallelklassen angestrebt. Die Evaluation wurde in den Klassenstufen 5 bis 7 durchgeführt, um das pädagogische Konzept auch unter entwicklungspsychologischen Aspekten betrachten zu können.

#### *3.1. Untersuchungsfragen*

Die Evaluation sollte aufzeigen, ob im Vergleich von Schülern der Förder- und der Parallelklassen Unterschiede im Hinblick auf die ausgewählten nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale bei den Schülern festzustellen sind. Ein weiterer Schwerpunkt der Untersuchung lag in der Einschätzung der Effektivität und der Förderungsmethodik des Unterrichts aus Sicht der Schüler der integrativen leistungsorientierten Förderklassen und aus Sicht der in den Förderklassen unterrichtenden Lehrer.

Die Evaluation orientierte sich an den folgenden Untersuchungsfragen:

1. Unterscheiden sich die Schüler der Klassenstufen 5 bis 7 (Gesamtuntersuchungspopulation und getrennt nach Förder- und Vergleichsklassen) hinsichtlich der ausgewählten nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale?
2. Unterscheiden sich die Schüler der Förderklassen hinsichtlich ausgewählter motivationaler Faktoren von den Schülern der Vergleichsklassen?
3. Unterscheiden sich die Mädchen und die Jungen der Förder- und Vergleichsklassen hinsichtlich ausgewählter motivationaler Faktoren?
4. Unterscheiden sich in den Förderklassen die Schüler mit sehr guten schulischen Leistungen hinsichtlich ausgewählter motivationaler Faktoren von den Schülern mit weniger guten schulischen Leistungen?
5. Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Anstrengungsvermeidungstendenz und des Pflichteifers zwischen den hochbegabten und den leistungsstarken Schülern der Förderklassen feststellen?
6. Wie beurteilen die Schüler der Förderklassen den Unterricht bzw. die Unterrichtsmethodik in ihren Klassen? Gibt es bei der Beurteilung Unterschiede zwischen hochbegabten und leistungsstarken Schülern?
7. Wie beurteilen die in den Förderklassen unterrichtenden Lehrer die Umsetzung des Konzeptes, insbesondere den Unterricht und die Unterrichtsmethodik, in den Förderklassen?

### *3.2. Untersuchungspopulation*

#### *3.2.1. Schüler*

An der Untersuchung nahmen insgesamt 141 Schüler der Klassenstufen 5 bis 7 teil. Davon waren 61 Teilnehmer Schüler der Förderklassen 5/1, 6/1 und 7/1<sup>2</sup>. 80 weitere Schüler gehören den jeweiligen Parallelklassen<sup>3</sup> an, die den Förderklassen als Vergleichsgruppen gegenübergestellt wurden. Die Auswahl dieser Parallelklassen erfolgte durch die Projektleiterin der Schule.

Die Schüler wurden auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung und die anonyme Behandlung der Daten hingewiesen. Durch einen Brief wurden die Eltern um die Zustimmung zur Teilnahme ihrer Kinder an der Untersuchung gebeten. Diese Zustimmung wurde von allen Eltern gegeben. Der Anteil der Schüler der Förderklassen an der Gesamtuntersuchungspopulation beträgt 43 %, der Anteil der Schüler der Vergleichsklassen 57 %. Der geringere Anteil der Förderschüler ergibt sich aus der geringeren Schülerfrequenz in den Förderklassen mit durchschnittlich 20 Schülern. In den Vergleichsklassen lernen im Vergleich dazu durchschnittlich 27 Schüler.

<sup>2</sup> Im Folgenden werden die Förderklassen auch als 5F, 6F und 7F gekennzeichnet.

<sup>3</sup> Im Folgenden werden die Parallelklassen als Vergleichsklassen bezeichnet und mit 5V, 6V und 7V gekennzeichnet.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Untersuchungspopulation nach Klassenart, Geschlecht und Gesamt

Geschlecht	Förderklassen		Vergleichsklassen		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Mädchen	26	43	48	60	74	52
Jungen	35	57	32	40	67	48
<b>Gesamt</b>	61	100	80	100	141	100

Aus der Tabelle 1 ist ersichtlich, dass sich die Förder- und Vergleichsklassen hinsichtlich der Geschlechterverteilung signifikant unterscheiden [U-Test nach Mann und Whitney, Signifikanz \* (.042)]. In den Förderklassen lernen mehr Jungen (57 %) als Mädchen (43 %). In den Vergleichsklassen hingegen liegt der Anteil der Jungen (40 %) unter dem Anteil der Mädchen (60 %). Die Förderklassen werden von hoch begabten ( $n = 10$ )<sup>4</sup> und besonders leistungsstarken ( $n = 51$ ) Schülern besucht. Die Zusammensetzung der Förderklassen wird in der Tabelle 2 veranschaulicht. Hierbei wird deutlich, dass auch der Anteil der hoch begabten Jungen weit über dem Anteil der hoch begabten Mädchen liegt.

Tabelle 2: Zusammensetzung der Förderklassen nach Begabung und Geschlecht

Geschlecht	Schüler der Förderklassen			
	hochbegabt		leistungsstark	
	n	%	n	%
Mädchen	2	20	24	47
Jungen	8	80	27	53
<b>Gesamt</b>	10	100	51	100

Aus Tabelle 3 ist die Zusammensetzung der Untersuchungspopulation nach den einzelnen Klassen und dem Geschlecht zu entnehmen. Es ist zu erkennen, dass der Mädchenanteil in den Förderklassen von der 5. zur 7. Klasse hin abnimmt. Der geringere Mädchenanteil in den Förderklassen - insbesondere der geringe Anteil hoch begabter Mädchen - könnte als Hinweis auf das bestehende Problem der Identifizierung und Förderung hoch begabter Mädchen gedeutet werden (Davis & Rimm, 1998; Holling & Kanning 1999).

<sup>4</sup> Durch Intelligenztest festgestellter Intelligenzquotient ab 130.

Tabelle 3: Zusammensetzung der Untersuchungspopulation nach Klassen, Geschlecht und Gesamt

Ge- schlecht	Klasse										Gesamt			
	5F		5N		6F		6N		7F				7N	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mädchen	12	63	16	59	10	43	15	52	4	21	17	71	74	52
Jungen	7	37	11	41	13	57	14	48	15	79	7	29	67	48
<b>Gesamt</b>	19	100	27	100	23	100	29	100	19	100	24	100	141	100

### 3.2.2. Lehrer

Die Lehrerbefragung wurde bei den Klassen- und Fachlehrern der Förderklassen durchgeführt. Es nahmen 12 Lehrer an der Befragung teil. Die Lehrer wurden auf die Freiwilligkeit und Anonymität der Teilnahme an der Untersuchung hingewiesen. Für jede Förderklasse wurden jeweils der Klassenlehrer und drei Fachlehrer (insbesondere der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch) befragt.

### 3.3. Untersuchungsinstrumente

Bei der Evaluation wurden die folgenden Instrumente eingesetzt:

- Fragebogen zur Erfassung des schulischen Leistungsmotivs (FSL 5-7) (Ingenkamp, 1977),
- Anstrengungsvermeidungstest (AVT) (Rollett & Bartram 1977),
- Informeller Fragebogen für Schüler der Förderklassen 5 - 7 (Haack, 2001),
- Informeller Fragebogen für Lehrer (Haack, 2001).

#### 3.3.1. Fragebogen zur Erfassung des schulischen Leistungsmotivs (FSL 5-7)

Der standardisierte Fragebogen zur Erfassung des schulischen Leistungsmotivs beinhaltet 38 Aussagen, welche die folgenden Verhaltens- und Erlebnisbereiche hoch leistungsmotivierter Schüler repräsentieren:

- das Leistungsstreben und die Anstrengungsbereitschaft, in der Schule Aufgaben erfolgreich zu bewältigen,
- das Anspruchsniveau, in Zukunft etwas besser als bisher bzw. als andere zu machen,
- die Freude am Erfolg in schulischen Leistungssituationen,
- die Freude am Lernen für die Schule und in der Schule (Ingenkamp, 1977).

Die Schüler beurteilen das Zutreffen dieser Aussagen durch die Vergabe von Punkten, wobei ein Punkt die völlige Ablehnung einer Aussage und fünf Punkte die völlige Übereinstimmung mit einer Aussage kennzeichnen. Für jeden Schüler liegen nach der Auswertung Rohwerte und standardisierte Werte (hier mittlere T-Werte und Prozentrangwerte) vor. Anhand der T-Wert-Skala lässt sich die individuelle Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs eines Schülers in eine entsprechende Kategorie einordnen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs

Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs	Kategorie
sehr wenig leistungsmotiviert	I
wenig leistungsmotiviert	II
durchschnittlich leistungsmotiviert	III
hoch leistungsmotiviert	VI
sehr hoch leistungsmotiviert	V

Um die Anonymität der Befragung zu garantieren, wurde das Deckblatt des FSL, welches biografische Angaben der Schüler abfragt, für diese Untersuchung verändert. Die Fragen nach Namen und Alter der Schüler sowie dem Beruf des Vaters wurden herausgenommen.

### 3.3.2. Anstrengungsvermeidungstest (AVT)

Der AVT erfasst zum Einen die Tendenz eines Schülers, Anstrengungen in bestimmten Bereichen zu vermeiden (*Anstrengungsvermeidungstendenz*) und zum Anderen die Bereitschaft, in schulischen Anforderungssituationen Anstrengung auf sich zu nehmen und schulische Aufgaben korrekt auszuführen (*Pflichteifer*). Der standardisierte Test ist in den Klassenstufen 5 bis 9 an Hauptschulen und weiterführenden Schulen einsetzbar. Der Test enthält 41 Aussagen mit je zwei Antwortalternativen (Zustimmung/ Ablehnung). Die Ergebnisse liegen jeweils in Form von Rohwerten und Normwerten (Prozentrangwerte und Standardwerte<sup>5</sup>) vor und lassen sich in drei Kategorien einordnen (vgl. Tabelle 5).

<sup>5</sup> Die Prozentrang- und Standardwerte für den Bereich Pflichteifer entsprechen den korrigierten Skalen von Dr. M. Bartram (Revision 1995).

Tabelle 5: Ausprägungsgrad der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers

Ausprägung	Kategorie
geringer Ausprägungsgrad	I
mittlerer Ausprägungsgrad	II
hoher Ausprägungsgrad	III

Wie bereits beim FSL wurden auch bei diesem Test Fragen nach biografischen Daten herausgenommen, um die Anonymität der Befragung zu gewährleisten.

### 3.3.3. Informeller Fragebogen für Schüler der Förderklassen 5 bis 7 (Haack, 2001)

Der Fragebogen für Schüler wurde als halbstandardisierter Fragebogen entwickelt. Er enthält 24 offene und geschlossene Fragen, welche die folgenden Bereiche betreffen:

- Klassenklima und die Befindlichkeit des Schülers in der Klasse,
- Unterricht und besondere Unterrichtsmethoden in den Förderklassen,
- Einschätzung der eigenen schulischen Leistung, die Zufriedenheit mit diesen Leistungen,
- Gestaltung der Freizeit.

Diese Bereiche orientieren sich an den unter 3.1. angeführten Untersuchungsfragen.

Die Bearbeitung der geschlossenen Fragen erfolgt über eine vierstufige Skala („stimmt“ bis „stimmt gar nicht“), auf der die Schüler ihre Zustimmung zu bzw. die Ablehnung einer Aussage kennzeichnen. Die offenen Fragen dienen zum Teil als Begründung für die Beantwortung der geschlossenen Fragen.

### 3.3.4. Informeller Fragebogen für Lehrer (Haack, 2001)

Der Fragebogen für Lehrer enthält 21 offene und geschlossene Fragen, die sich auf die Schüler und den Unterricht in den Förderklassen beziehen. Die Bearbeitung der geschlossenen Fragen erfolgt wie beim Schülerfragebogen über eine vierstufige Skala (s.o.).

## 3.4. Methodik der Datenanalyse

Ausgehend von den Untersuchungsfragen bezieht sich die Datenanalyse hauptsächlich auf den Vergleich der Ausprägung ausgewählter nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale bei Schülern der Förder- und der Vergleichsklassen. Hierbei werden die verschiedenen Klassenstufen und die geschlechtsspezifischen Unterscheidungen berücksichtigt.

Eine Prüfung der durch den FSL und den AVT erhobenen Daten mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests ergibt eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung. Daher wird bei der Auswertung der Daten vorrangig auf parameterfreie Tests zurückgegriffen.

Zur Datenanalyse wird das Computerprogramm „SPSS für Windows 9.0“ eingesetzt. Die folgenden statistischen Verfahren werden verwendet:

- Mittelwertberechnungen,
- U-Test nach Mann und Whitney,
- H-Test nach Kruskal und Wallis,
- $\chi^2$  nach Pearson,
- Rangkorrelationskoeffizient nach Kendall.

In Tabellen und Grafiken werden die Ausprägungen der schulischen Leistungsmotivation, der Tendenz der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers in den entsprechenden Kategorien angegeben. Für die statistischen Berechnungen werden hauptsächlich die sich aus den Tests ergebenden Standardwerte herangezogen. Die Zuordnung der Standardwerte zu den Kategorien ist in den Tabellen 6 bis 8 dargestellt.

Tabelle 6: Kategorien des schulischen Leistungsmotivs nach mittleren T-Werten

Mittlerer T-Wert	Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs	Kategorie
< 30	sehr wenig leistungsmotiviert	I
30 bis 40	wenig leistungsmotiviert	II
41 bis 60	durchschnittlich leistungsmotiviert	III
61 bis 70	hoch leistungsmotiviert	VI
> 70	sehr hoch leistungsmotiviert	V

Tabelle 7: Kategorien der Anstrengungsvermeidungstendenz nach Standardwerten

Standardwert	Anstrengungsvermeidungstendenz	Kategorie
84 - 90	gering	I
95 - 100	durchschnittlich	II
106 - 130	hoch	III

Tabelle 8: Kategorien des Pflichteifers nach Standardwerten

Standardwert		Ausprägung des Pflichteifers	Kategorie
Klassen 5, 6	Klasse 7		
81 - 93	80 - 92	gering	I
96 - 101	96 - 103	durchschnittlich	II
104 - 107	107 - 115	hoch	III

In der Darstellung der Ergebnisse werden die folgenden Abkürzungen und Symbole verwendet:

Abkürzung/Symbol	Bedeutung
F bzw. Fk	Förderklasse
V bzw. Vk	Vergleichsklasse
KS	Klassenstufe
Avt	Anstrengungsvermeidungstendenz
PE	Pflichteifer
SFB	Schülerfragebogen
LFB	Lehrerfragebogen
n	Anzahl der Fälle
%	Prozent
p	Irrtumswahrscheinlichkeit
r	Rangkorrelationskoeffizient
df	Freiheitsgrade
ns	nicht signifikant ( $p > .05$ )
*	signifikant ( $p \leq .05$ )
**	sehr signifikant ( $p \leq .01$ )
***	höchst signifikant ( $p \leq .001$ )
SW	Standardwert

### 3.5. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den oben angeführten Untersuchungsfragen. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse zu den einzelnen Untersuchungsfragen präsentiert. Eine Interpretation der Daten erfolgt in Kapitel 3.6.

### 3.5.1. Untersuchungsfrage 1

Im Folgenden soll untersucht werden, ob sich die Schüler der einzelnen Klassenstufen (5 bis 7) hinsichtlich der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Anstrengungsvermeidungstendenz und des Pflichteifers signifikant unterscheiden. Es werden sowohl die Gesamtuntersuchungspopulation als auch die Klassenstufen getrennt nach Klassenart (Fk/Vk) betrachtet.

#### 3.5.5.1. Das schulische Leistungsmotiv

Das schulische Leistungsmotiv der Schüler der Gesamtuntersuchungspopulation (n = 141) lässt sich in drei Kategorien entsprechend des Ausprägungsgrades einteilen. Die Kategorien I und V sind nicht vertreten.

Tabelle 9: Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs (Gesamt)

Kategorie	n	%
II	28	19,9
III	100	70,9
IV	13	9,2
Summe	141	100

Der Großteil der Schüler (70,9 %) ist durchschnittlich leistungsmotiviert, ca. 20 Prozent sind wenig bzw. sehr wenig leistungsmotiviert und nur 9,2 Prozent sind hoch leistungsmotiviert.

Tabelle 10: Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs (KS 5-7 Gesamt)

Kategorie	Klassenstufe					
	5		6		7	
	n	%	n	%	n	%
II	4	8,7	14	26,9	10	23,3
III	32	69,6	36	69,2	32	74,4
IV	10	21,7	2	3,8	1	2,3
Gesamt	46	100	52	99,9 <sup>6</sup>	43	100

<sup>6</sup> Abweichungen von 100 sind rundungsbedingt.

Die Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs unterscheidet sich in den Klassenstufen 5 bis 7 (Gesamtuntersuchungspopulation) sehr signifikant [H-Test nach Kruskal und Wallis, Signifikanz \*\* (.003)]. Die Schüler der Klassenstufe 5 haben ein deutlich höher ausgeprägtes schulisches Leistungsmotiv (21,7 %) als die Schüler der Klassenstufe 6 (3,8 %) und der Klassenstufe 7 (2,3 %). Vergleicht man die Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs in den Klassenstufen 5 bis 7 getrennt nach Förderklassen und Vergleichsklassen, fällt auf, dass sich nur die Schüler der Vergleichsklassen signifikant - zu Gunsten der Schüler der Klassenstufe 5 - unterscheiden (Tabelle 11).

Tabelle 11: Ergebnis Kruskal-Wallis-Test (Vergleich Fk/Vk KS 5-7)

Statistische Größen	Mittlere T-Werte (Fk KS 5-7)	Mittlere T-Werte (Vk KS 5-7)
Chi-Quadrat	3,259	7,655
df	2	2
Signifikanz	ns (.196)	* (.022 )

### 3.5.1.2. Anstrengungsvermeidungstendenz

Betrachtet man die Gesamtuntersuchungspopulation hinsichtlich der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz, stellt sich die folgende Verteilung (Tabelle 12) dar.

Tabelle 12: Ausprägung Avt (Gesamt)

Kategorie	n	%
I	40	28,4
II	51	36,2
III	50	35,5
Summe	141	100,1

Die Mehrzahl der Schüler verfügt über eine durchschnittliche bis hohe Tendenz, Anstrengungen zu vermeiden. In der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassenstufen 5 bis 7 feststellen (Tabelle 13).

Tabelle 13: Ausprägung Avt (KS 5-7 Gesamt)

Kategorie	Klassenstufe					
	5		6		7	
	n	%	n	%	n	%
I	15	32,6	14	26,9	11	25,6
II	16	34,8	15	28,8	20	46,5
III	15	32,6	23	44,2	12	27,9
<b>Gesamt</b>	46	100	52	99,9	43	100

Auch im Vergleich zwischen den Schülern der Förder- und Vergleichsklassen treten keine signifikanten Unterschiede in der Ausprägung der Anstrengungsvermeidung zwischen den Klassenstufen auf.

### 3.5.1.3. Pflichteifer

Der Pflichteifer ist in der Gesamtuntersuchungspopulation wie folgt ausgeprägt:

Tabelle 14: Ausprägung PE (Gesamt)

Kategorie	n	%
I	22	15,6
II	83	58,9
III	36	25,5
<b>Summe</b>	141	100

Es ist zu erkennen, dass der Pflichteifer bei den Schülern der Untersuchungspopulation vorrangig durchschnittlich ausgeprägt ist (Kategorie II = 58,9 %). Eine hohe Ausprägung des Pflichteifers (Kategorie III = 25,5 %) ist häufiger vorhanden als eine geringe Ausprägung (Kategorie I = 15,6 %).

Aus der Tabelle 15 ist ersichtlich, dass die Schüler der Klassenstufe 5 einen wesentlich stärker ausgeprägten Pflichteifer haben (Kategorie III = 41,3 %) als die Schüler der Klassenstufen 6 (17,3 %) und 7 (18,6 %). Der mit den PE-Standardwerten durchgeführte Kruskal-Wallis-Test ergibt eine hohe Signifikanz [Signifikanz \*\* (.003)].

Tabelle 15: Ausprägung PE (KS 5-7 Gesamt)

Kategorie	Klassenstufe					
	5		6		7	
	n	%	n	%	n	%
I	3	6,5	10	19,2	9	20,9
II	24	52,2	33	63,5	26	60,5
III	19	41,3	9	17,3	8	18,6
<b>Gesamt</b>	46	100	52	100	43	100

Vergleicht man auch für den Bereich Pflichteifer die Ausprägung bei den Schülern der Klassenstufen 5 bis 7 getrennt nach Förder- und Vergleichsklassen, lässt sich feststellen, dass sich nur die Schüler der Vergleichsklassen der Klassenstufen 5 bis 7 signifikant unterscheiden (Tabelle 16). Tendenziell ist dieser Trend jedoch auch in den Förderklassen feststellbar.

Tabelle 16: Kruskal-Wallis-Test (Vergleich Fk/Vk KS 5-7)

Statistische Größen	SW PE (Fk KS 5-7)	SW PE (Vk KS 5-7)
Chi-Quadrat	5,130	6,1160
df	2	2
Signifikanz	ns (.077)	* (.046)

### 3.5.2. Untersuchungsfrage 2

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit der Frage nach Unterschieden hinsichtlich der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Anstrengungsvermeidungstendenz und des Pflichteifers im Vergleich von Schülern der Förder- und Vergleichsklassen.

#### 3.5.2.1. Das schulische Leistungsmotiv

Bei der Betrachtung der Tabelle 17 (Gesamtuntersuchungspopulation) ist zu erkennen, dass mehr Schüler der Vergleichsklassen (11,3 %) als Schüler der Förderklassen (6,6 %) ein hoch ausgeprägtes schulisches Leistungsmotiv haben. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Tabelle 17: Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs nach Klassenart (Gesamt)

Kategorie	Klassenart			
	Förderklasse		Vergleichsklasse	
	n	%	n	%
II	13	21,3	15	18,8
III	44	72,1	56	70,0
VI	4	6,6	9	11,3
<b>Gesamt</b>	61	100	80	100,1

In der Tabelle 18 wird die Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs der Schüler der Förder- und Vergleichsklassen aus den Klassenstufen 5 bis 7 dargestellt.

Tabelle 18: Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs Klasse 5-7 (Vergleich Fk/Vk)

Kategorie	Klasse											
	5F		5V		6F		6V		7F		7V	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
II	3	15,8	1	3,7	6	26,1	8	27,6	4	21,1	6	25,0
III	13	68,4	19	70,4	16	69,6	20	69,0	15	78,9	17	70,8
VI	3	15,8	7	25,9	1	4,3	1	3,4	0	0	1	4,2
<b>Gesamt</b>	19	100	27	100	23	100	29	100	19	100	24	100

Die Unterschiede in den Klassen sind nicht signifikant. Es lassen sich jedoch einige Unterschiede tendenziell feststellen. In beiden Klassenarten jeder Klassenstufe hat die Mehrzahl der Schüler ein durchschnittlich ausgeprägtes schulisches Leistungsmotiv. Erkennbare Unterschiede bestehen besonders bei den Schülern der Klassen 5F und 5V. In der Klasse 5V haben mehr Schüler ein stark ausgeprägtes Leistungsmotiv (25,9 %) als in der Klasse 5F (15,8 %). Weiterhin ist zu erkennen, dass in der Klasse 5F mehr Schüler ein gering ausgeprägtes Leistungsmotiv (15,8 %) besitzen als in der Vergleichsklasse 5V (3,7 %).

Der Vergleich der Gruppe der Jungen der Förderklassen mit der Gruppe der Jungen der Vergleichsklassen ergibt sowohl bei der Betrachtung der Gesamtuntersuchungspopulation als auch bei der Gegenüberstellung der einzelnen Klassen keinen signifikanten Unterschied in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs. Gleiches gilt für die Gruppe der Mädchen.

### 3.5.2.2. Anstrengungsvermeidungstendenz

Im Hinblick auf die Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülern der Förder- und Vergleichsklassen feststellen. Aus der Tabelle 19 ist zu erkennen, dass die Schüler der Vergleichsklassen eine tendenziell höhere Bereitschaft haben, Anstrengungen zu vermeiden als die Schüler der Förderklassen.

Tabelle 19: Ausprägung Avt (Gesamt)

Kategorie	Klassenart			
	Förderklasse		Vergleichsklasse	
	n	%	n	%
I	20	32,8	20	25,0
II	23	37,7	28	35,0
III	18	29,5	32	40,0
<b>Gesamt</b>	61	100	80	100

Die Tabelle 20 zeigt die Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz für die einzelnen Klassen.

Tabelle 20: Ausprägung Avt Klasse 5-7 (Vergleich F/V)

Kategorie	Klasse											
	5F		5V		6F		6V		7F		7V	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I	6	31,6	9	33,3	7	30,4	7	24,1	7	36,8	4	16,7
II	9	47,4	7	25,9	6	26,1	9	31,0	8	42,1	12	50,0
III	4	21,1	11	40,7	10	43,5	13	44,8	4	21,1	8	33,3
<b>Gesamt</b>	19	100,1	27	99,9	23	100	29	99,9	19	100	24	100

Es lassen sich auch hier einige tendenzielle Unterschiede feststellen. Die Schüler der Förderklassen in den Klassenstufen 6 und 7 haben eine geringere Tendenz zur Anstrengungsvermeidung als die Schüler der Vergleichsklassen. In allen Klassenstufen haben mehr Schüler der Vergleichsklassen eine höhere Anstrengungsvermeidungstendenz als die Schüler der Förderklassen. Vergleicht man die Gruppe der Jungen der Förderklassen mit der Gruppe der Jungen der Vergleichsklassen, so lässt sich feststellen, dass die Jungen der Vergleichsklassen eine höhere Bereitschaft zur Anstrengungsvermeidung aufweisen als die Jungen der Förderklassen [U-Test nach Mann und Whitney, Signifikanz .059 (ns)]. Für die Gruppe der Mädchen der Förder- und Vergleichsklassen lässt sich eine solche Tendenz nicht feststellen.

### 3.5.2.3. Pflichteifer

Die Tabelle 21 zeigt die Verteilung der Ausprägung des Pflichteifers für die Gesamtuntersuchungspopulation. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülern der Förder- und Vergleichsklassen hinsichtlich der Ausprägung des Pflichteifers feststellen.

Tabelle 21: Ausprägung PE (Gesamt)

Kategorie	Klassenart			
	Förderklasse		Vergleichsklasse	
	n	%	n	%
<b>I</b>	14	23,0	8	10,0
<b>II</b>	32	52,5	51	63,8
<b>III</b>	15	24,6	21	26,3
<b>Gesamt</b>	61	100,1	80	100,1

Die Ausprägung des Pflichteifers in den einzelnen Klassen ist in der Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22: Ausprägung des Pflichteifers in den Klassen 5-7 (Vergleich F/V)

Kategorie	Klasse											
	5F		5V		6F		6V		7F		7V	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>I</b>	2	10,5	1	3,7	6	26,1	4	13,8	6	31,6	3	12,5
<b>II</b>	9	47,4	15	55,6	14	60,9	19	65,5	9	47,4	17	70,8
<b>III</b>	8	42,1	11	40,7	3	13,0	6	20,7	4	21,1	4	16,7
<b>Gesamt</b>	19	100	27	100	23	100	29	100	19	100,1	24	100

Tendenziell lässt sich feststellen, dass mehr Schüler der Förderklassen aller Klassenstufen einen geringer ausgeprägten Pflichteifer haben als Schüler der Vergleichsklassen. Besonders deutlich ist dieser Unterschied in der Klassenstufe 7 zu erkennen. 32 Prozent der Schüler der Förderklasse haben einen gering ausgeprägten Pflichteifer. In der Vergleichsklasse lassen sich nur 13 Prozent der Schüler in diese Kategorie einordnen.

Der Vergleich der Gruppe der Jungen der Förderklassen mit der Gruppe der Jungen der Vergleichsklassen ergibt keinen signifikanten Unterschied in der Ausprägung des Pflichteifers. Dies trifft auch für die Gruppe der Mädchen zu.

### 3.5.3. Untersuchungsfrage 3

Diese Untersuchungsfrage bezieht sich auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Anstrengungsvermeidungstendenz und des Pflichteifers bei den Schülern der Förder- und Vergleichsklassen sowohl innerhalb der Gesamtuntersuchungspopulation als auch innerhalb der einzelnen Klassen.

#### 3.5.3.1. Die schulische Leistungsmotivation

In der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs bei den Jungen und den Mädchen der Gesamtuntersuchungspopulation (Tabelle 23) ist ein sehr signifikanter Unterschied festzustellen [U-Test nach Mann und Whitney; Signifikanz \*\* (.01)].

Tabelle 23: Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs  
(Vergleich Jungen/Mädchen Gesamt)

Kategorie	Jungen		Mädchen	
	n	%	n	%
II	20	29,9	8	10,8
III	42	62,7	58	78,4
IV	5	7,4	8	10,8
<b>Gesamt</b>	67	100	74	100

Die Jungen haben ein deutlich schwächer ausgeprägtes schulisches Leistungsmotiv (30 % in Kategorie II) als die Mädchen (11 % in Kategorie II). Betrachtet man die einzelnen Klassen hinsichtlich der Unterschiede in den Ausprägungen der schulischen Leistungsmotivation zwischen Mädchen und Jungen, ist auffällig, dass signifikante Unterschiede nur bei Schülern der Vergleichsklassen der Klassenstufen 6 [U-Test nach Mann und Whitney, Signifikanz \*\* (.008)] und 7 [U-Test nach Mann und Whitney, Signifikanz \* (.023)] bestehen. In der Abbildung 1 werden die Ergebnisse für die Förder- und die Vergleichsklasse der Klassenstufe 7 gegenübergestellt. Es ist deutlich zu erkennen, dass sich die Mädchen und die Jungen der Vergleichsklasse in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs stark unterscheiden, während sie sich in der Förderklasse fast gleichen.

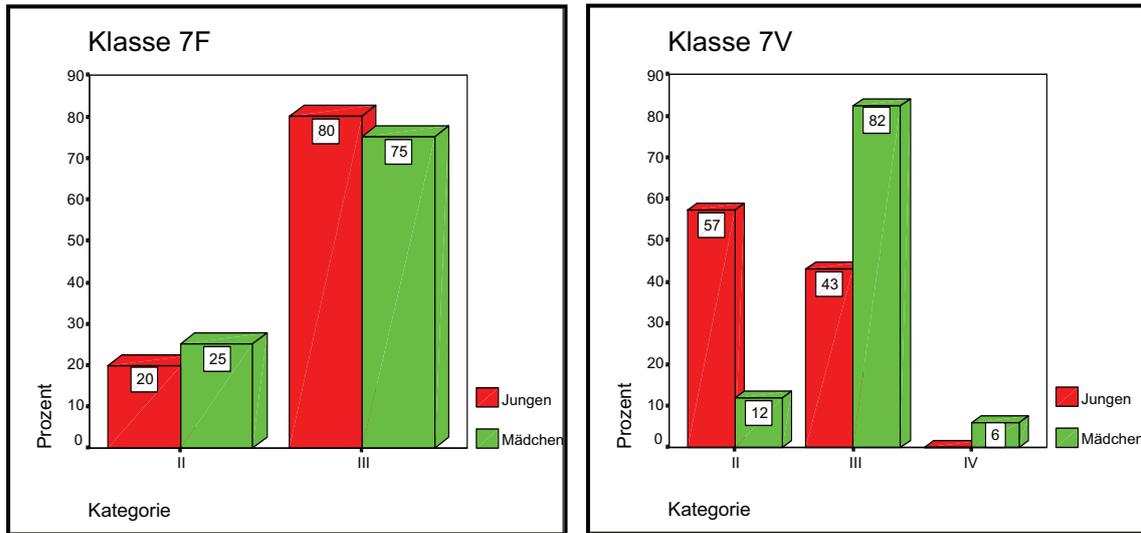


Abbildung 1: Geschlechtsspezifische Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs (Klasse 7F/7V)

In der Klassenstufe 5 ergeben sich in keiner Klasse signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.

### 3.5.3.2. Anstrengungsvermeidungstendenz

In der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz kann kein signifikanter Unterschied zwischen den Jungen und den Mädchen der Gesamtuntersuchungspopulation festgestellt werden [U-Test nach Mann und Whitney; Signifikanz ns (.074)]. In der Abbildung 2 ist jedoch als Tendenz zu erkennen, dass im Vergleich zu den Mädchen der Gesamtuntersuchungspopulation weniger Jungen (25 %) eine gering ausgeprägte Anstrengungsvermeidungstendenz haben als die Mädchen (31 %). Deutlicher wird der Unterschied in der Ausprägung zwischen Jungen und Mädchen in der Kategorie III. 27 Prozent der Mädchen haben eine stark ausgeprägte Tendenz, Anstrengungen zu vermeiden. Von der Gruppe der Jungen lassen sich 45 Prozent dieser Kategorie zuordnen.

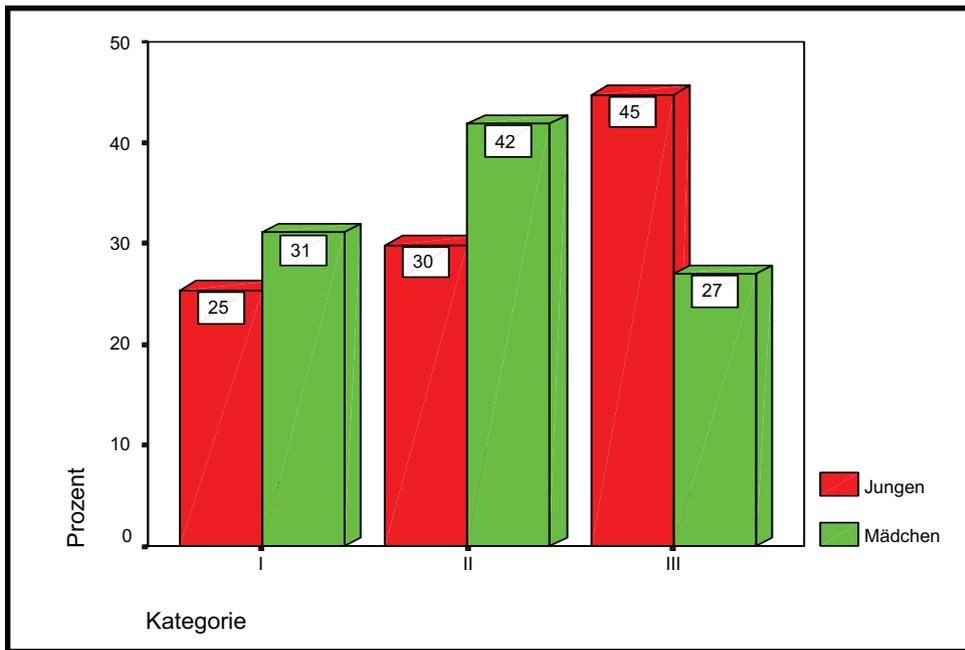


Abbildung 2: Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz (Jungen/Mädchen Gesamt)

Ein Vergleich der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz zwischen Jungen und Mädchen der jeweiligen Förder- und Vergleichsklassen einer Klassenstufe ergibt einen signifikanten Unterschied in der Vergleichsklasse der Klassenstufe 6 [U-Test nach Mann und Whitney, Signifikanz \* (.039)].

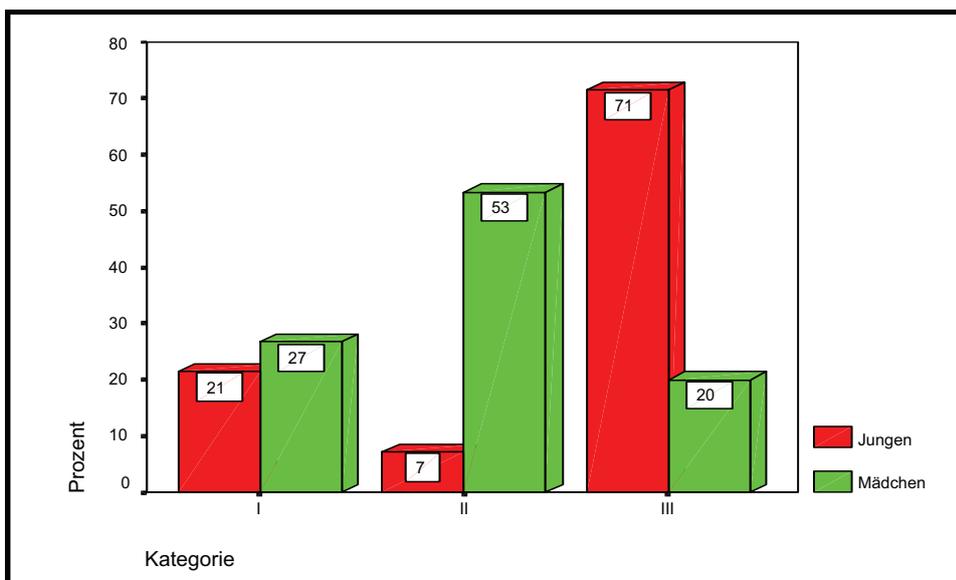


Abbildung 3: Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz (Jungen/Mädchen Klasse 6V)

Die aus der Abbildung 3 ersichtlichen Daten bestätigen die oben beschriebene Tendenz. Im Gegensatz zu den Mädchen (20 %) haben 71 Prozent der Jungen der Klasse 6V eine hohe Anstrengungsvermeidungstendenz.

### 3.5.3.3. Pflichteifer

In der Ausprägung des Pflichteifers ist im Vergleich zwischen Jungen und Mädchen der Gesamtuntersuchungspopulation ein sehr signifikanter Unterschied zu verzeichnen [U-Test nach Mann und Whitney; Signifikanz  $^{**}(.01)$ ].

Tabelle 24: Ausprägung PE Vergleich Jungen/Mädchen Gesamt

Kategorie	Jungen		Mädchen	
	n	%	n	%
I	15	22,4	7	9,5
II	40	59,7	43	58,1
III	12	17,9	24	32,4
<b>Gesamt</b>	67	100	74	100

Aus der Tabelle 24 ist zu erkennen, dass 22,4 Prozent der Jungen einen gering ausgeprägten Pflichteifer (Kategorie I) haben. Die Mädchen sind in dieser Kategorie mit 9,5 Prozent vertreten. Im Gegensatz zu 32,4 Prozent der Mädchen haben nur 17,9 Prozent der Jungen einen stark ausgeprägten Pflichteifer (Kategorie III). Ein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen der Förder- und Vergleichsklassen der jeweiligen Klassenstufe und der Gesamtuntersuchungspopulation kann nicht nachgewiesen werden. Im Vergleich der Förder- und Vergleichsklassen der Gesamtuntersuchungspopulation lässt sich jedoch tendenziell feststellen, dass die Mädchen der Vergleichsklassen einen stärker ausgeprägten Pflichteifer besitzen als die Jungen der Vergleichsklassen [U-Test nach Mann und Whitney, Signifikanz ns (.067)].

### 3.5.4. Untersuchungsfrage 4

Im Rahmen dieser Frage werden die Daten der Schüler der Förderklassen auf den Zusammenhang zwischen sehr guten schulischen Leistungen und der Ausprägung motivationaler Faktoren (schulisches Leistungsmotiv, Tendenz der Anstrengungsvermeidung, Pflichteifer) untersucht. Ein Vergleich zwischen Schülern der Förderklassen und den Schülern der Vergleichsklassen kann nicht durchgeführt werden, da für die Schüler der Vergleichsklassen keine Noten vorliegen. Für die statistischen Berechnungen werden die Schüler entsprechend ihres Notendurchschnitts<sup>7</sup> in zwei Gruppen eingeteilt.

Notendurchschnitt	Gruppe	n
-------------------	--------	---

<sup>7</sup> Der angegebene Notendurchschnitt basiert auf den Noten aller Fächer im Laufe eines Schuljahres.

1,0 bis 2,0	A	35
2,1 bis 3,2	B	26

Die Schüler der Klassen 5F bis 7F unterscheiden sich im Notendurchschnitt sehr signifikant [Kruskal-Wallis-Test, Signifikanz \*\* (0,005)].

Im Boxplot der Abbildung 4 ist dies sehr deutlich zu erkennen. In der Klasse 5F liegt der Median bei einem Wert von 1,7. In den Klassen 6F und 7F liegt der Median bei einem Wert von 2,1 bzw. 2,0.

Die minimalen und maximalen Werte (Ausreißer<sup>8</sup>) sind in der Abbildung 4 durch Kreise gekennzeichnet. Diese zeigen den Unterschied im erreichten Notendurchschnitt zwischen Jungen und Mädchen der Förderklassen sehr deutlich.

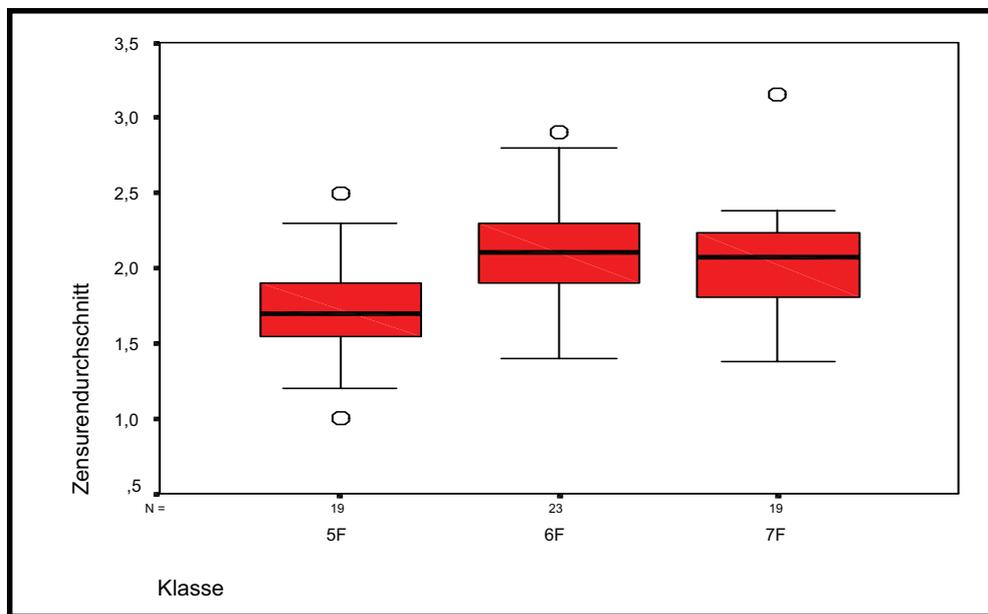


Abbildung 4: Notendurchschnitt Klassen 5F-7F

Eine Schülerin der Klasse 5F hat den besten Notendurchschnitt (1,0) der Schüler aller Förderklassen (unterer Ausreißerwert). Die oberen Ausreißerwerte kennzeichnen schlechtere Notendurchschnitte im Vergleich zum Klassendurchschnitt. Diese Werte sind ausschließlich Jungen zuzuordnen. Ein Vergleich des Notendurchschnitts der Schüler der Förderklassen ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen. Die Jungen haben einen signifikant schlechteren Notendurchschnitt als die Mädchen (\*\*\*,  $\chi^2=10,139$ ;  $df=1$ ). Zwischen den Schülern mit sehr guten und guten bis befriedigenden schulischen Leistungen lassen sich in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs und der Anstrengungsvermeidungstendenz keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Die Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Kendall ergibt jedoch eine signifikante Korrelation zwischen dem Notendurchschnitt und der Tendenz der Anstren-

<sup>8</sup> Als Ausreißer werden Werte bezeichnet, die um mehr als anderthalb Kastenlängen außerhalb liegen.

gungsvermeidung [ $r = .186$ ; Signifikanz \* (.046)]. Je höher die Tendenz der Anstrengungsvermeidung eines Schülers ist, desto schlechter werden seine schulischen Leistungen. Eine Korrelation zwischen dem Notendurchschnitt und dem schulischen Leistungsmotiv besteht nicht.

Eine sehr hohe Signifikanz zwischen Schülern mit sehr guten und weniger guten Leistungen besteht in der Ausprägung des Pflichteifers [U-Test nach Mann und Whitney, Signifikanz \*\* (.006)]. Schüler mit einem sehr guten Zensuredurchschnitt (Gruppe A) haben einen deutlich stärker ausgeprägten Pflichteifer als Schüler mit weniger guten Zensuren. Dies wird auch in der Abbildung 5 deutlich.

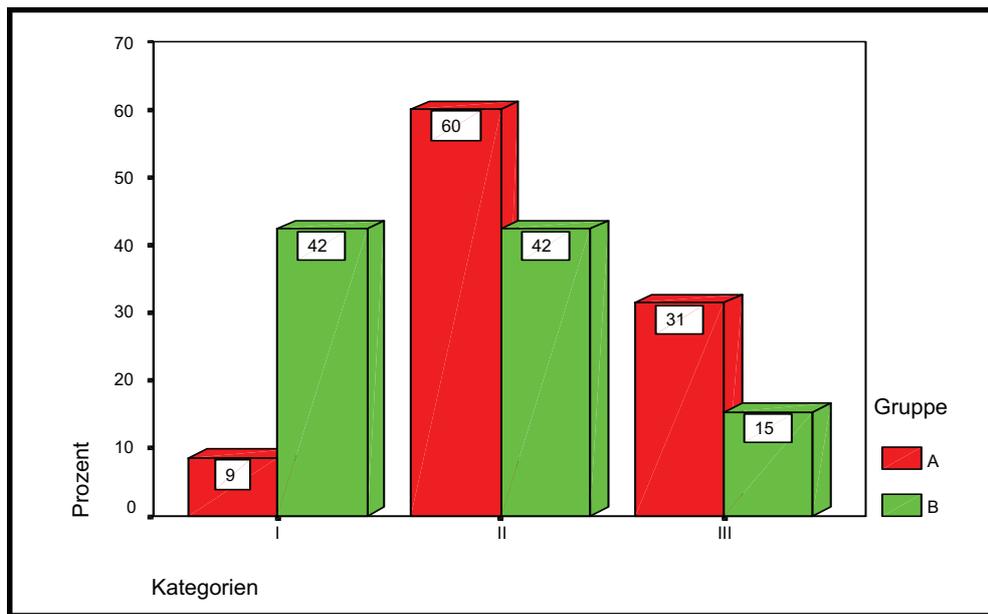


Abbildung 5: Ausprägung PE (Vergleich Zensurengruppen A/B)

Eine Überprüfung der Korrelation zwischen dem Zensuredurchschnitt und dem Pflichteifer ergibt eine höchst signifikante negative Korrelation [ $r = -.303$ ; Signifikanz \*\*\* (.001)]. Je höher der Pflichteifer eines Schülers ist, desto niedriger liegt der Zensuredurchschnitt.

### 3.5.5. Untersuchungsfrage 5

Diese Untersuchungsfrage bezieht sich auf Unterschiede in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers zwischen den hoch begabten und leistungsstarken Schülern der Förderklassen. Die Verteilung in den einzelnen Klassen ist in der Tabelle 25 dargestellt.

Tabelle 25: Verteilung hochbegabte/leistungsstarke Schüler Klasse 5F-7F

Schüler	Klasse						Gesamt
	5F		6F		7F		
	m	w	m	w	m	w	
hochbegabt	1	1	1	1	6	0	10
leistungsstark	6	11	12	9	9	4	51
<b>Gesamt</b>	19		23		19		61

Ein Vergleich zwischen hoch begabten und leistungsstarken Schülern der Förderklassen bezüglich der Ausprägung motivationaler Faktoren (schulische Leistungsmotivation, Anstrengungsvermeidungstendenz und Pflichteifer) ergibt sowohl für die Gesamtuntersuchungspopulation als auch in der Betrachtung der einzelnen Klassen keine signifikanten Unterschiede.

### 3.5.6. Untersuchungsfrage 6

Zur Beurteilung des Unterrichts und der Unterrichtsmethodik in ihren Klassen wurde von den Schülern der Förderklassen der informelle Schülerfragebogen bearbeitet.

Für die Auswertung der Fragebögen wird die vierstufige Antwortskala in eine zweistufige Skala umgewandelt. Die Aussagen „stimmt“ und „stimmt teils“ werden zur Antwort „stimmt“. Die Aussagen „stimmt eher nicht“ und „stimmt gar nicht“ werden zu „stimmt nicht“. In der Auswertung wird die Aufzählung der Antwortbegründungen der Schüler auf Mehrfachnennungen beschränkt. Zwischen hoch begabten und leistungsstarken Schülern treten keine Unterschiede in der Beantwortung der Fragen auf.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung dargestellt.

Die Schüler der Förderklassen gehen in der Mehrzahl gern zur Schule (*Frage 1*,  $n = 47$ ) und fühlen sich in ihren Klassen wohl (*Frage 2*,  $n = 55$ ). Sie treffen in der Schule ihre Freunde und haben Freude am Erwerb von Wissen und am Lernen. Einige Schüler finden die Schule aber auch langweilig ( $n = 20$ ) und anstrengend ( $n = 8$ ).

Eine Überprüfung der vorliegenden Daten aus der Bearbeitung der Schülerfragebögen nach Korrelationen (Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten nach Kendall) ergibt eine höchst signifikante negative Korrelationen der Frage 1 („Gehst du gern zur Schule“) des Schülerfragebogens mit der Höhe der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs [ $r = - .558$ ; Signifikanz  $*** (.001)$ ] und des Pflichteifers [ $r = - .548$ ; Signifikanz  $*** (.001)$ ]. Mit der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz korreliert die Beantwortung der Frage 1 positiv [ $r = .467$ ; Signifikanz  $*** (.001)$ ]. Je höher das schulische Leistungsmotiv und der Pflichteifer eines Schülers ausgeprägt sind und je geringer die

Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Schüler gerne zur Schule geht.

An ihren Klassen gefällt den Schülern besonders, dass sie sich mit ihren Mitschülern gut verstehen und untereinander befreundet sind (*Frage 9*). Positiv beurteilen die Schüler in diesem Zusammenhang auch den gleichen Leistungsstand in den Klassen.

In der Klasse 6<sub>1</sub> werden einige Schüler gehänselt und „gemobbt“. Dies wird von den meisten Schülern (n = 16) dieser Klasse kritisch beobachtet (*Frage 10*).

Die Schüler der Förderklassen beurteilen den Unterricht im Allgemeinen sehr positiv (*Frage 5*). 48 Schüler geben an, den Unterricht in ihrer Klasse zu mögen. Gründe dafür sind vor allem die gute Gestaltung des Unterrichts (n = 33) und nette Lehrer (n = 9).

Die Schüler der Klassen 5<sub>1</sub> und 6<sub>1</sub> sind überwiegend der Meinung, an der Auswahl von Unterrichtsthemen nicht beteiligt zu werden (*Frage 7*, n = 33).

In der Klassenstufe 7 fühlen sich die Schüler bei dieser Auswahl eher beteiligt (n = 11).

Die Schüler können selbstständig Lösungswege für die Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht suchen und erproben (*Frage 8*, n = 50). Dies entspricht dem Anspruch des pädagogischen Konzeptes auf selbstbestimmtes Lernen der Schüler.

Die Schüler der Förderklassen lösen Aufgaben gerne im Team (*Frage 12*, n = 57). Es mache mehr Spaß (n = 30) und man könne sich gegenseitig helfen, Lösungswege diskutieren und Lösungen vergleichen (n = 44).

Die Teilung ihrer Klasse (*Frage 6*) in den Hauptfächern wird von der Mehrzahl der Schüler begrüßt (n = 50). Als Hauptgrund wird angegeben, dass es in den Gruppen ruhiger ist und dass in den kleineren Gruppen konzentrierter gearbeitet werden kann.

Der gemeinsame Unterricht mit anderen Klassen im Kurssystem ab der Klassenstufe 7 (*Frage 6*) wird von den Schülern der Förderklasse 7<sub>1</sub> nicht nur positiv betrachtet. Acht Schüler bemängeln die Trennung von den Freunden ihrer Klasse. Außerdem wird die Klasse 7<sub>1</sub> von Schülern der Parallelklassen als „Streberklasse“ bezeichnet. Die Schüler der Klassen stehen miteinander in einer Art „Konkurrenzkampf“. Hieraus ist zu erkennen, dass die Integration der Schüler der Förderklassen in den regulären Schulalltag nicht unbedingt reibungslos erfolgt

Für die Schüler der Förderklassen sind gute Schulnoten sehr wichtig (*Frage 15*, n = 59). Die meisten Schüler sind mit ihren Noten zufrieden (*Frage 14*). Sie sind jedoch auch der Meinung, durch intensiveres Lernen ihre Noten verbessern zu können (*Frage 16*).

Mit der Hausaufgabenanfertigung und dem Lernen verbringen die Schüler ein bis zwei Stunden am Tag (*Frage 17*). Sie geben an, genug Zeit zur Verfügung zu haben, um sich auf die Schule vorzubereiten und die Hausaufgaben zu erledigen (*Frage 18*).

An den zusätzlichen Angeboten der Schule (*Frage 19*) nehmen hauptsächlich Schüler der Klasse 6<sub>1</sub> und der Klasse 7<sub>1</sub> teil.

In ihrer Freizeit beschäftigen sich die Schüler hauptsächlich mit Sport, mit dem Computer und damit, Freunde zu treffen (*Frage 20*).

Die Mehrzahl der Schüler ist in einer Arbeitsgemeinschaft, einem Verein oder Ähnlichem tätig (*Frage 22*). Besonders beliebt bei den Schülern sind Sportvereine und Musikschulen (Konservatorium, Chöre etc.). In der Arbeitsgemeinschaft oder Ähnlichem verbringen die Schüler in der Woche bis zu drei Stunden und mehr (*Frage 23*).

### 3.5.7. Untersuchungsfrage 7

Die Beurteilung der Umsetzung des Konzeptes zur Hochbegabtenförderung durch die in den Förderklassen unterrichtenden Lehrer erfolgte ebenfalls über die Bearbeitung eines informellen Fragebogens. Auch zur Auswertung der Lehrerfragebögen wird die vierstufige Antwortskala in eine zweistufige Skala umgewandelt.

Im Folgenden soll zuerst auf Besonderheiten im Lernen der Schüler und des Unterrichts in den Förderklassen eingegangen werden. Daran schließt sich die Beschreibung und Bewertung der Unterrichtsmethodik und der Umsetzung des pädagogischen Konzeptes zur Hochbegabtenförderung am Gymnasium Rostock Reutershagen an.

Die Lehrer beobachten bei den Schülern der Förderklassen aller Klassenstufen folgende Besonderheiten im Lernen (*Frage 5*):

- ein z.T. sehr hohes Arbeitstempo der Schüler,
- die bevorzugte Bearbeitung anspruchsvoller Aufgaben,
- eine Begeisterung der Schüler für neue Aufgaben und Problemstellungen,
- ein sehr gutes Allgemein- und Grundlagenwissen,
- ein z.T. sehr oberflächliches Arbeiten (besonders im schriftlichen Bereich),
- schnell aufkommende Langeweile bei den Schülern bei Routineaufgaben und Wiederholungen.

Das Verhältnis der Schüler innerhalb der Förderklassen (*Frage 10*) wird von den Lehrern als überwiegend freundschaftlich und kameradschaftlich beschrieben. Die Schüler der Klassen 5<sub>1</sub> und 6<sub>1</sub> werden z.T. aber auch als Individualisten eingeschätzt, die sich nur ungern einordnen. Das Verhältnis der Schüler der Klassen 6<sub>1</sub> und 7<sub>1</sub> zeichnet sich nach Angaben der Lehrer durch Akzeptanz und Toleranz aus. In beiden Klassen erleben die Lehrer ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler.

Das Klassenklima in den Förderklassen wird nach Angaben der Lehrer durch folgende Faktoren positiv beeinflusst (*Frage 11*):

- geringe Schülerfrequenz in den Klassen,
- gleicher Leistungsstand der Schüler,
- ähnliche Interessen der Schüler,
- spezielle Unterrichtsmethodik (z.B. Gruppen- und Partnerarbeit, Teilung der Klasse in den verschiedenen Fächern),
- gemeinsame Aktivitäten der Klasse,

- enge Zusammenarbeit der Fach- und Klassenlehrer,
- Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler.

Faktoren, die das Klassenklima negativ beeinflussen, sind (*Frage 12*):

- unterschiedliches Arbeitstempo der Schüler,
- z.T. fehlende Bereitschaft der Schüler, sich in die Klasse einzuordnen,
- ein z.T. sehr starkes Streben nach Perfektion,
- ungenügende Lernbereitschaft der Schüler,
- Verhaltensauffälligkeiten einiger Schüler,
- unausgewogenes Verhältnis von Jungen und Mädchen in einigen Klassen.

Die Lehrer setzen neue Lehr- und Lernformen in den Förderklassen ein (*Frage 17*), um den Schülern Raum für die Entwicklung der eigenen Kreativität und Phantasie zu geben. Hierzu gehört vor allem das Bearbeiten von Aufgaben in Partner- und Gruppenarbeit mit anschließender Präsentation der Arbeitsergebnisse. Diese Arbeitstechnik wird z.B. zur selbstständigen Erarbeitung neuer Lerninhalte oder zur Bearbeitung von selbstgewählten Themen eines Komplexes mit eigener Arbeitsorganisation eingesetzt. Weitere eingesetzte didaktische und methodische Mittel sind:

- fächerübergreifender Projektunterricht,
- Projektarbeit in den Klassen,
- das Einbeziehen der Erfahrungen der Schüler in den Unterricht,
- Arbeit mit Zusatzliteratur und Nachschlagewerken,
- individuelle Schülerarbeit,
- Unterrichtsgespräche und Diskussionen,
- selbstständige Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte durch Arbeitsblätter, Rollenspiele,
- Nutzung unterschiedlicher Medien.

Die Lehrer geben an, dass die Schüler Aufgaben gerne in Teams oder Gruppen bearbeiten (*Fragen 14 und 15*) und in der Lage sind, selbstständig Lösungswege für die Bearbeitung von Aufgaben zu finden (*Frage 16*).

Die Zusammenarbeit der Klassen- und Fachlehrer einer Klasse sowie klassenübergreifend ist zur Umsetzung des Konzeptes unerlässlich und wird von den Lehrern in verschiedener Form geleistet (*Frage 19*). Diese Zusammenarbeit dient vor allem dem Austausch von Beobachtungen der Leistungsentwicklung und dem Verhalten der Schüler, aber auch der Planung und Organisation neuer Projekte.

Um den besonderen Ansprüchen des Unterrichts in den Förderklassen, insbesondere im Umgang mit den hochbegabten Schülern, gerecht zu werden, nehmen die dort unterrichtenden Lehrer an schulinternen und schulexternen Fortbildungen zum Thema „Hochbegabung“ teil bzw. bilden sich durch eigenes Literaturstudium und durch Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrern fort.

Im Rahmen der Möglichkeiten einer Regelschule halten die meisten Lehrer die Förderung der hochbegabten Schüler am Gymnasium Rostock Reutershagen für ausreichend (*Frage 20*). Um die Förderung der Schüler noch effizienter zu gestalten, weisen die Lehrer auf folgende Punkte hin (*Frage 21*):

- Erweiterung der Projektangebote für interessierte Schüler,
- Angebot von Projekten in kleinen Gruppen (entsprechend der Begabung und den Interessen) schon ab Klasse 5,
- Ausbau der Klassenteilung, um noch individueller mit jedem Schüler arbeiten zu können,
- Aufbrechen des üblichen Zeitrahmens einer Schulstunde,
- weiterer Ausbau der Beziehungen zu anderen Einrichtungen,
- Einbindung der Schüler in Forschungsprogramme der Wirtschaft,
- Verbesserung der materiellen Ausstattung (z.B. Nachschlagewerke, Unterrichtsmaterialien, Lehrerstunden),
- Kontaktstunden für den Klassenlehrer bzw. Beratungslehrer.

### *3.5.8. Bewertung des Unterrichts durch Schüler und Lehrer der Förderklassen*

Im Folgenden sollen einzelne inhaltliche Punkte des Förderkonzeptes des Gymnasiums Rostock Reutershagen aufgegriffen und mit Lehrer- und/oder Schüleraussagen verglichen und bewertet werden.

Die integrative Beschulung hoch begabter und besonders leistungsstarker Schüler ist ein wesentlicher Schwerpunkt des pädagogischen Konzeptes der Schule. Der Leistungsstand in den Klassen ist weitgehend homogen. Der Notendurchschnitt der Schüler der Förderklassen liegt bei 1,9. Die Lehrer beurteilen diese homogenen Klassenzusammensetzungen als sehr günstig für die Förderung der Schüler. In der Beantwortung der Frage 9 des Schülerfragebogens kommt zum Ausdruck, dass den Schülern an ihren Klassen u.a. der gleiche Leistungsstand gefällt. Die Schüler fühlen sich von ihren Klassenkameraden ernst genommen. So findet ein Schüler an seiner Klasse gut, dass er von den Mitschülern nicht ausgelacht wird. Die meisten Schüler haben in ihren Klassen Freunde gefunden, mit denen sie auch ihre Freizeit verbringen. Die Integration in den regulären Schulalltag erfolgt jedoch nicht immer reibungslos (s.o.).

Zur optimalen Förderung der Schüler wird eine Klassenstärke von nicht mehr als 20 Schülern angestrebt. Die befragten Lehrer sind der Meinung, dass sich diese Schülerfrequenz besonders günstig auf die Förderung der Schüler auswirkt (*LFB, Frage 6*). Auch die Schüler der Förderklassen beurteilen die geringe Klassenstärke positiv (*SFB, Frage 9*).

Zur individuellen Förderung der Schüler ist im Konzept der Schule eine Teilung der 5. und 6. Klassen in den Hauptfächern vorgesehen. Ab Klasse 7 findet ein Teil des Unterrichts im Kurssystem statt. Diese Teilung wird von Lehrern (*LFB, Frage 9*) für eine intensivere Förderung als wichtig betrachtet.

Die Schüler der Klassenstufe 5 und 6 begrüßen den Unterricht in den kleineren Gruppen, da sie dort effektiver lernen können. Der gemeinsame Unterricht mit Schülern anderer Klassen im Kurssystem wird von den Schülern der 7. Klasse eher kritisch betrachtet, da sie ihr gewohntes Klassengefüge aufgeben und sich auf andere Schüler einstellen müssen (*SBF, Frage 6*).

Die Umsetzung des in Kapitel 2.2. beschriebenen Hauptanliegens der didaktisch-methodischen Arbeit - die Entwicklung der für ein selbstständiges und selbsttätiges Lernen notwendigen Methodenkompetenz der Schüler - erfolgt durch den Einsatz besonderer didaktischer und methodischer Mittel im Unterricht. Die Lehrer setzten verschiedene Unterrichtsmethoden ein. Dazu gehört u.a. die Bearbeitung von Aufgaben in Team- und Gruppenarbeit. Auch die Schüler bevorzugen diese Methode zur Bearbeitung von Aufgaben, da sie sich gegenseitig helfen, Lösungswege vergleichen und diese diskutieren können (*SFB, Frage 12*).

Die vorangegangenen Betrachtungen machen deutlich, dass sowohl die Lehrer als auch die Schüler der Förderklassen die Umsetzung des Förderkonzeptes der Schule als effektiv einschätzen.

### *3.6. Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse*

Im Folgenden werden die Ergebnisse entsprechend der aufgestellten Untersuchungsfragen dargelegt, auf Zusammenhänge überprüft und diskutiert.

#### Zur Untersuchungsfrage 1:

Bezüglich der Anstrengungsvermeidungstendenz lassen sich keine Unterschiede in der Ausprägung zwischen den Schülern der Klassenstufen 5 bis 7 feststellen.

Aus den vorliegenden Ergebnissen geht hervor, dass sich die Schüler der Klassenstufen 5 bis 7 der Gesamtuntersuchungspopulation hinsichtlich der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs und des Pflichteifers, zu Gunsten der Klassenstufe 5, signifikant unterscheiden. Die Schüler der Klassenstufe 5 besitzen ein stärker ausgeprägtes schulisches Leistungsmotiv und einen höheren Pflichteifer als die Schüler der Klassenstufen 6 und 7. Die Schüler der Klassenstufen 6 und 7 unterscheiden sich in der Ausprägung dieser motivationalen Faktoren nicht. Die signifikanten Unterschiede in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs und des Pflichteifers zwischen den Schülern der Klassenstufen 5 bis 7 sind nur in den Vergleichsklassen, nicht aber in den Förderklassen festzustellen.

Ein Vergleich der Schüler der Klassenstufe 5 macht deutlich, dass bei den Schülern der Klasse 5F das schulische Leistungsmotiv geringer ausgeprägt ist als bei den Schülern der Klasse 5V. Die Schüler der Klasse 5F unterscheiden sich in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs nicht von den Schülern der Klassen 6F und 7F. Die Schüler der Klasse 5F haben jedoch einen tendenziell höheren Pflichteifer als die Schüler der Förderklassen der Klassenstufen 6 und 7. Es ist zu vermuten, dass hieraus der bessere

Notendurchschnitt<sup>9</sup> der Schüler der Klasse 5F gegenüber den Schülern der Klassen 6F und 7F resultiert. Erklären ließen sich die geringere Ausprägung der o.g. motivationalen Faktoren und der höhere Notendurchschnitt bei den Schülern der Klassenstufen 6 und 7 entwicklungspsychologisch. Mit dem Eintritt in die Pubertät, etwa ab dem 12. Lebensjahr (Mädchen früher, Jungen später), kommt es zu körperlichen Veränderungen bezüglich des Wachstums und der Geschlechtsreife (Weiss, 1991). Dieser „zweite Gestaltwandel“ ist mit einer veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung verbunden und wirkt sich dadurch auf die psychische und soziale Entwicklung des Kindes aus (Oerter, 1987). Die Interessen und Interaktionsfelder verändern sich. Der Heranwachsende muss lernen, mit speziellen Aufgaben und Problemen des „Erwachsenwerdens“ umzugehen („Entwicklungsaufgaben“ des Jugendalters nach Havinghurst). Zu Beginn der Pubertät ist eine Verschlechterung der Schulleistungen daher häufig zu beobachten (Weiss, 1991).

#### Zur Untersuchungsfrage 2:

Zwischen den Schülern der Förder- und der Vergleichsklassen lassen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Anstrengungsvermeidungstendenz und des Pflichteifers beobachten. Als Tendenz lässt sich jedoch feststellen, dass die Schüler der Vergleichsklassen über ein stärker ausgeprägtes schulisches Leistungsmotiv, einen höheren Pflichteifer und eine höhere Tendenz der Anstrengungsvermeidung verfügen als die Schüler der Förderklassen.

Es wird vermutet, dass die stärkere Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs und des Pflichteifers der Schüler der Vergleichsklassen dadurch bedingt ist, dass die Schüler der Vergleichsklassen eine höhere Leistungsmotivation für das Erbringen schulischer Leistungen aufweisen als die Schüler der Förderklassen. Da sich die Förderklassen ausschließlich aus hoch begabten und besonders leistungsstarken Schülern zusammensetzen, sind gute Noten hier fast selbstverständlich. Den Schülern ist das Erreichen guter Schulnoten sehr wichtig, doch müssen sie hierfür nicht so viel Fleiß investieren wie die Schüler der Vergleichsklassen. Der Notendurchschnitt liegt in den Förderklassen bei 1,7 bzw. 2,1. Ein Vergleich des Notendurchschnitts von Förder- und Vergleichsklassen ist auf Grund fehlender Daten in Bezug auf die Vergleichsklassen nicht möglich.

In Bezug auf das schulische Leistungsmotiv soll an dieser Stelle auf die bestehende Kritik an dem Konzept der Leistungsmotivation und deren Bedeutung für schulisches Lernen verwiesen werden. Grünwald (1998) zeigt auf, dass in vielen Untersuchungen kein signifikanter Unterschied in der Ausprägung des Leistungsmotivs zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern festgestellt werden konnte.

Engagiertes Verhalten ist immer polydeterminiert. Schulische Leistungen können nicht zwangsläufig auf die Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs zurückgeführt werden. Andere Lernmotive, wie zum Beispiel Erkenntnismotiv, Berufsmotiv, Elternmotiv usw., können die Grundlage für gute schulische Leistungen sein. Belegt wird die Annahme anderer Lernmotive als Grundlage des Schulerfolgs durch die durchgeführte Korrelationsanalyse zwischen der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs und dem Noten-

<sup>9</sup> Der Notendurchschnitt liegt nur für die Schüler der Förderklassen vor. Daher können keine Aussagen über evtl. bestehende Zusammenhänge zwischen der besuchten Klassenstufe und des Notendurchschnitts der Schüler in den Vergleichsklassen gemacht werden.

durchschnitt der Schüler der Förderklassen. Zwischen diesen Faktoren konnte keine Korrelation festgestellt werden.

Über die weiteren Lernmotive der Schüler geben die, in dieser Untersuchung, durchgeführten Tests keinen Aufschluss. Auf Grund der vorliegenden Daten wird jedoch angenommen, dass bei den Schülern der Förderklassen das Sach- bzw. Wissensmotiv (primäres Lernmotiv) beim Lernen eine große Rolle spielt. Joswig (1995) unterscheidet bezüglich der Lernmotivation in der Schule zwei Grundtypen. Schüler, für die der Lerninhalt persönliche Bedeutung besitzt und die aus Interesse am Lerngegenstand bzw. aus Freude am Erkunden lernen, sind der ersten Motivationsgruppe, der primären Lernmotivation, zuzuordnen. Auf Grund des persönlichen Interesses am Lerngegenstand beschäftigen sich primär lernmotivierte Schüler ausdauernder und intensiver mit aufgabenspezifischen Anforderungen.

Die geringere Tendenz der Anstrengungsvermeidung bei Schülern der Förderklassen im Vergleich zu Schülern der Vergleichsklassen legt die Vermutung des Vorliegens primärer Lernmotive bei Schülern der Förderklassen nahe. Die Vermutung einer primären Motivation bei den Schülern der Förderklassen wird auch durch die Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung gestützt. Die Schüler der Förderklassen geben an, gerne zur Schule zu gehen, da sie Freude am Lernen und am Erkunden von Neuem haben. Nach Angabe der Lehrer bearbeiten die Schüler bevorzugt anspruchsvolle Aufgaben. Die Schüler lassen sich für neue Aufgaben und Problemstellungen schnell begeistern, langweilen sich jedoch bei Routineaufgaben und Wiederholungen.

Für Schüler der zweiten Motivationsgruppe, der sekundären Lernmotivation, liegt der Anreiz zum Handeln in den möglichen Folgen des Gelingens der Lernleistung (z.B. gute Zensuren, Lob, materielle Belohnung etc.). Es handelt sich hierbei immer um äußere Stimuli. Der höhere Pflichteifer bei Schülern der Vergleichsklassen stützt die Annahme des Vorliegens sekundärer Lernmotive bei dieser Schülergruppe. „Unter ‚Pflichteifer‘ wird die Motivation verstanden, gestellte (schulische) Aufgaben korrekt zu erfüllen.“ (Heller, 1997, 1999). Sie orientiert sich an äußeren Maßstäben und ist auf eine Bewertung durch andere Personen gerichtet.

Wie bereits ausgeführt, können über die Art der Lernmotivation bei den Schülern der Förder- und Vergleichsklassen, über eventuelle Unterschiede und über bestehende Zusammenhänge an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden, die einer weiteren Überprüfung bedürfen.

#### Zur Untersuchungsfrage 3:

Die Mädchen der Gesamtuntersuchungspopulation besitzen ein signifikant stärker ausgeprägtes schulisches Leistungsmotiv und einen signifikant höheren Pflichteifer als die Jungen. In der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz unterscheiden sich die Mädchen und Jungen nicht signifikant. Bei den Jungen ist jedoch tendenziell eine höhere Tendenz zur Anstrengungsvermeidung zu erkennen.

Dieses Ergebnis entspricht den Ergebnissen anderer Untersuchungen (Grünwald, 1998; Heller, 1997; Ingenkamp, 1977; Rollet & Bartram 1977). Heller spricht in diesem Zusammenhang vom „Faulpelz“-Syndrom. Dieser Begriff bezeichnet „das vielfach - vor al-

lem in der Sekundarstufe - beobachtete Verhaltensmuster von Jungen und Mädchen [...]: höhere Anstrengungsvermeidung und geringerer Pflichteifer bei Schülern und das gegenteilige Profil bei Schülerinnen." (Heller, 1997, S. 199)

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Anstrengungsvermeidungstendenz und des Pflichteifers treten nur bei den Schülern der Vergleichsklassen auf. In den Förderklassen gleichen sich die Mädchen und Jungen in der Ausprägung dieser motivationalen Faktoren. Eine Erklärung hierfür ist die homogene Zusammensetzung der Förderklassen bezüglich der schulischen Leistungen der Schüler. Verwiesen wird an dieser Stelle weiterhin auf die, in den Ausführungen zur Untersuchungsfrage 2, geäußerten Vermutung über das Vorliegen unterschiedlicher Lernmotive bei den Schülern der Förder- und Vergleichsklassen. In einer weiteren Untersuchung sollte überprüft werden, ob sich die Lernmotive nicht nur hinsichtlich der Schüler der Förder- und Vergleichsklassen, sondern auch geschlechtsspezifisch unterscheiden.

#### Zur Untersuchungsfrage 4:

Schüler mit sehr guten schulischen Leistungen haben einen signifikant höheren Pflichteifer als Schüler mit guten bis befriedigenden Leistungen. Zwischen dem Notendurchschnitt und der Ausprägung des Pflichteifers besteht eine negative Korrelation. Je höher der Pflichteifer eines Schülers ausgeprägt ist, desto niedriger ist der Notendurchschnitt, d.h. Schüler mit einem hohen Pflichteifer haben bessere Noten. Auf Grund der Definition von Pflichteifer (Heller, 1997) erscheint dies als logische Konsequenz.

Hinsichtlich der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs und der Tendenz der Anstrengungsvermeidung lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülern mit sehr guten und Schülern mit guten bis befriedigenden Schulnoten feststellen. Eine Korrelation des Notendurchschnitts mit der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs kann nicht nachgewiesen werden. Es besteht jedoch eine Korrelation des Notendurchschnitts mit der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz, d.h. je stärker die Anstrengungsvermeidungstendenz eines Schülers ausgeprägt ist, desto schlechter sind seine Noten. Die Antworten, die auf die Fragen des Schülerfragebogens von Schülern mit sehr guten und Schülern mit guten bis befriedigenden Schulnoten gegeben worden sind, unterscheiden sich inhaltlich nicht.

#### Zur Untersuchungsfrage 5:

Die Untersuchungsergebnisse wurden hinsichtlich der Frage überprüft, ob Unterschiede in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Tendenz der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers zwischen den hochbegabten und den leistungsstarken Schülern der Förderklassen bestehen.

Da sich keine Unterschiede in der Ausprägung des schulischen Leistungsmotivs, der Tendenz der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers zwischen hoch begabten und leistungsstarken Schülern feststellen lassen, muss die Frage verneint werden. Offensichtlich besteht hinsichtlich dieser motivationalen Faktoren keine Differenzierung nach hoch begabten (diagnostizierter hoher Intelligenzquotient) und leistungsstarken Schülern (sehr gute bis gute Schulnoten, ohne diagnostizierten Intelligenzquotienten). Die Klassenzusammensetzung bezüglich des Leistungsniveaus scheint homogen zu sein.

Das wirft die Frage auf, ob Intelligenztestungen für die Aufnahme in die Förderklasse unbedingt notwendig sind. Es ist jedoch zu beachten, dass Intelligenztests für die Identifizierung von Underachievern erforderlich sind und daher nicht auf sie verzichtet werden kann.

Die Untersuchungsfragen 6 bis 7 beziehen sich auf die Auswertung der Schüler- und Lehrerbefragung. Auf die Ergebnisse der Befragungen soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da eine ausführliche Bewertung bereits vorgenommen wurde.

### *3.7. Methodenkritik*

Im Folgenden wird auf die Methodik der durchgeführten Evaluation kritisch eingegangen.

Aus schulorganisatorischen Gründen konnte sich nicht an die im Testmanual der standardisierten Tests (FSL, AVT) angegebenen Durchführungsbestimmungen gehalten werden. Die Tests wurden in allen teilnehmenden Klassen im Laufe eines Schultages durchgeführt. In den Testmanuals wird jedoch darauf hingewiesen, die Tests in den ersten Stunden eines Schultages bearbeiten zu lassen, da die Schüler ansonsten „abgespannt sind und wegen der zu erwartenden Pause oder des Schulschlusses die Fragen nicht mit der genügenden Sorgfalt beantworten“ (Rollet & Bartram, 1977, S. 11). Es kann dadurch zu unrealistischen Ergebnissen kommen.

Eine Verschiebung der Ergebnisse kann auch in der Bearbeitung der verschiedenen Tests und Fragebögen durch die Schüler innerhalb einer Durchführungsphase begründet sein. Die Schüler mussten sich innerhalb kurzer Zeit auf die verschiedenen Fragestellungen und Antwortskalen einstellen.

Da aus organisatorischen Gründen in den Vergleichsklassen keine Schüler- und Lehrerbefragungen durchgeführt wurden, kann ein Vergleich bezüglich der Einschätzung des Unterrichts und der Einstellung zu schulischen Fragen zwischen Schülern der Förder- und Vergleichsklassen nicht vorgenommen werden. Damit wurde von vornherein ein wichtiges Kriterium zur Einschätzung des Effektivität des Unterrichts und der Unterrichtsmethodik in den Förderklassen ausgeschlossen.

Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen den Schulnoten und bestimmten motivationalen Faktoren konnte nur für die Förderklassen durchgeführt werden, da für die Schüler der Vergleichsklassen keine Noten vorlagen. Auch Rückschlüsse auf unterschiedliche Lernmotive bei Schülern der Förder- und Vergleichsklassen konnten auf Grund der fehlenden Daten für die Vergleichsklassen nicht vorgenommen werden. Diese Kritikpunkte sollten bei weiterführenden Untersuchungen beachtet und aufgenommen werden.

### *3.8. Resümee und Ausblick*

Die durchgeführte Evaluation kann, als Querschnittsuntersuchung geplant und durchgeführt, keinen umfassenden Aufschluss über die Effektivität des pädagogischen Konzeptes zur Hochbegabtenförderung des Gymnasiums Rostock Reutershagen geben.

Besonders aus den Ergebnissen der Schüler- und Lehrerbefragungen lassen sich jedoch Hinweise auf eine Einschätzung der Effektivität ableiten. Die Schüler und Lehrer äußern sich weitgehend positiv über den Unterricht und die Unterrichtsmethodik in den Förderklassen. Die meisten Schüler fühlen sich in ihren Klassen wohl und haben Spaß am und im Unterricht.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zu ausgewählten motivationalen Faktoren lassen keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Effektivität des Unterrichts zu. Es lassen sich trotzdem interessante Hinweise hinsichtlich unterschiedlicher Ausprägungen motivationaler Faktoren zwischen Schülern der Förder- und der Vergleichsklassen aufzeigen. Diese unterschiedlichen Ausprägungen lassen jedoch keine eindeutige Zuordnung zur Unterrichtsmethodik zu. Um eindeutige Aussagen über die Effektivität des Konzeptes zur Förderung hoch begabter und leistungsstarker Schüler des Gymnasiums Rostock Reutershagen treffen zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen, die als Langzeitstudie angelegt werden sollten. Hierzu lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen u.a. die folgenden Untersuchungsfragen ableiten:

- Welche Veränderungen in der Einstellung zum Bereich Schule lassen sich im Lauf des Schulbesuchs bei Schülern der Förder- und der Vergleichsklassen feststellen?
- Lassen sich Veränderungen im Selbst- und Begabungskonzept bei Schülern der Förderklassen beobachten?
- Liegen bei Schülern der Förderklassen eher primäre und bei Schülern der Vergleichsklassen eher sekundäre Lernmotive vor?
- Inwieweit bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Lernmotive?

## Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (1999). *Begabte Kinder finden und fördern*. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn: BMBF.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*. 4<sup>th</sup> ed. Boston; London; Toronto; Sydney; Tokyo; Singapore: Allyn & Bacon.
- Ehlert, M. (2000). Konzeption zur Begabungsförderung an öffentlichen Schulen. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen - Begabte fördern*: Beiträge anlässlich der wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22.-24.10.1999 (S. 231-234). Rostock: Universitätsdruckerei.
- Fels, Ch. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Grünwald, S. (1998). *Motivationale Bedingungen des Lernens jugendlicher Schüler*. Unveröff. Dissertation, Universität Rostock.
- Haack, B. (2001). *Hochbegabtenförderung als sonderpädagogische Aufgabe - Evaluation eines Schulversuchs*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Rostock.
- Heinbokel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster: LIT.

- Heller, K. A. (1995). Begabungsdefinitionen, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 6-36). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Heller, K. A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 181-217). Weinheim: Beltz.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1977). *Fragebogen zum schulischen Leistungsmotiv für 5.-7. Klassen*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Jost, M. (1999). *Extra-Klasse? Hochbegabte in der Schule erkennen und begleiten*. Wiesbaden: Universum-Verl.-Anst.
- Joswig, H. (1995). *Begabung und Motivation*. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.
- Langeneder, A. (1997). *Selektive Begabtenförderung? Probleme und Möglichkeiten*. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.
- Mannhart, B. (1999). *Die Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen nach deutschem Recht*. Dissertation, Universität Münster.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg - Vorpommern (2000). *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996* (Stand: Februar 2000). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2000). *Talent und Neigung. Individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen*. Düsseldorf: MSWWF.
- Oerter, R. (1987). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 265-337). München; Weinheim: Beltz.
- Perleth, Ch. (2000). Neue Tendenzen und Ergebnisse in der Begabungs- und Intelligenzdiagnostik. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen - Begabte fördern: Beiträge anlässlich der wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22.-24.10.1999* (S. 35-64). Rostock: Univ., Philos. Fak., Inst. für Pädagogische Psychologie.
- Rollett, B., Bartram, M. (1977). *Anstrengungsvermeidungstest*. Braunschweig: Westermann.
- Urban, K. K. (1998). Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung. In U. Hoyningen-Süess & P. Lienhard (Hrsg.), *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem* (S. 21-48). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Weiss, R. (1991). *Psychologie für Erziehung und Unterricht. Teil 1. Kindheit und Jugend: eine Entwicklungspsychologie*. Innsbruck: Wagner.

## Förderung von begabten und leistungsstarken Schülern im Literaturunterricht am Beispiel der Entwicklung eines semiotischen Textverständnisses (Ein Unterrichtsversuch zur Behandlung von Kurzgeschichten in Klasse 7)

Stefan Schneider

### 1. Einführung

Zwei Fragen sollten sich mit dem Titel dieser Untersuchung aufdrängen: Was ist ein *semiotisches Textverständnis*? Und: Warum sollte es Gegenstand des gymnasialen Deutsch-Unterrichts werden? Beide Fragen zielen auf den verborgenen Tambour dieser Arbeit. Und begründen ihren Stellenwert. Bevor sie jedoch beantwortet werden, seien einige Prämissen für die nachfolgende Argumentation benannt.

Die verschiedenen Rahmenpläne, Handreichungen und Verordnungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern setzen (stets) einen fachwissenschaftlichen Ausgangspunkt voraus (EPA, 1989, S.4f.). Was aber heißt das? Wann lässt sich überhaupt von einer wissenschaftlichen Arbeitsweise sprechen, welche Regeln und Standards werden hier, unabhängig von den verschiedenen Schulen und Modellen, gefordert, welche Formalia umgekehrt ausgeschlossen? Zum Ersten gilt es, vor jeder Arbeit das eigene begriffliche Instrumentarium zu explizieren. Nur so lassen sich im wissenschaftlichen Meinungs-austausch Missverständnisse und Ungenauigkeiten vermeiden. Zum Zweiten ist die Methode, die Verfahrensweise, mit der die jeweilige Untersuchung vorangetrieben werden soll, zu benennen und konsequent einzuhalten. Beide Positionen räumen dem kritischen Leser Kontrollmöglichkeiten ein: Nur wenn die Mittel und ihre Anwendung ausgeführt werden, kann er die vorgelegten Ergebnisse prüfen. Mit anderen Worten, wissenschaftliche Arbeitstechniken wenden sich wider jede Beliebigkeit, gegen Unschärfe und Unendlichkeit. Dies alles mag Dozenten und Professoren vertraut sein und womöglich trivial erscheinen. Gilt dies allerdings auch für den Schulalltag? Arbeitet beispielsweise der Literaturunterricht mit trennscharfen Begriffspaaren und verschiedenen theoretischen Schemata? Führt er die Schüler zu methodologischen Grenzen? Eine Antwort fällt schwer. Zwei der gängigen Ressentiments verdeutlichen, warum: Zu den verbreiteten Ansichten im Literaturunterricht gehört die Vorstellung, wonach es für viele literarische Texte viele verschiedene Lesarten gibt<sup>10</sup>. Dies ist so sicherlich richtig. Es ist aber eben unhaltbar, wenn einige grundlegende Konditionen aus der Literaturwissenschaft ernst genommen werden. Nicht weniger problematisch scheint die Auffassung, wonach jede Lesart eines Textes erlaubt ist, so für sie einen Beleg zu finden ist. Dies hieße überspitzt beispielsweise, dass die Figur des Mephistopheles im GOETHESCHEN *Faust* im Sinne einer vernünftigen, an der klassischen Philosophie geschulten Pose zu verstehen ist, weil sie im Studierzimmer folgende Verse spricht:

*Gebraucht der Zeit, sie geht so schnell von hinnen,*

<sup>10</sup> Zumeist wird diese Behauptung als 'ungedekelter Scheck' verwendet. Die theoretische Debatte, und wichtiger: die hier verwendeten inhaltlichen Argumente, das Für und Wider einer solchen Position, sind kaum bekannt. Nachzulesen in der Kontroverse zwischen J. DERRIDA (1990) und U. Eco (1996).

*Doch Ordnung lehrt Euch Zeit gewinnen.  
Mein teurer Freund, ich rat' Euch drum  
Zuerst Collegium Logicum. [1908-1911]*

Dass eine solche Deutung widersinnig ist, könnten bereits die nachfolgenden Zeilen [1912-1917] belegen, ganz zu schweigen von der Anlage der Figur des Beelzebub in der gesamten Tragödie. Allgemein gesprochen: Mit der einfachen Verifikation einer Lesart am Text ist eine fundierte und an wissenschaftlichen Maximen ausgerichtete Interpretation nicht gesichert.

An dieser Stelle sei die eingangs gestellte Frage noch einmal zugespitzt formuliert: Welche Regeln und Standards werden innerhalb der Literaturwissenschaft für den Umgang mit einem sprachlichen Zeichen vorausgesetzt, inwieweit sind diese für die Gestaltung des Deutschunterrichts zwingend?

Grundlegend ist hier die Unterscheidung von *Analyse* und *Interpretation*. Während mit der *Analyse* jene Verfahrensweisen zusammengefasst werden, die, ausgehend von einer bestimmten methodischen Ordnung, Zeichen sezieren, verstecken sich hinter der *Interpretation* jene Praktiken, mit denen die ermittelten Elemente und Strukturen zueinander in Beziehung gesetzt werden<sup>11</sup>. Anders gewendet: Es geht um die gedankliche Trennung von einem objektivierbaren Grundstock von Textdaten und seiner anschließenden Deutung. Die in der Abbildung 1 skizzierte Schrittfolge veranschaulicht, wie einfach diese Unterscheidung ist: *Man kann über die Bedeutungsspielräume und Lesarten, über die Widersprüchlichkeiten und Kontexte eines sprachlichen Zeichen nur disputieren, wenn man die Bausteine dieses Zeichens zuvor (sic!) gesichert und systematisiert hat.*

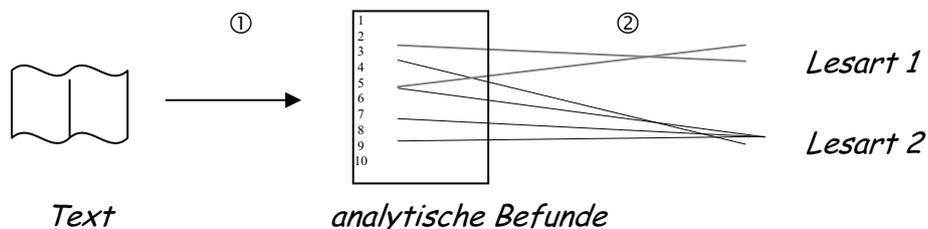


Abbildung 1: Von der einfachen Lektüre zur geschulten Interpretation

Zumindest drei Überlegungen lassen sich hier ableiten: So impliziert diese Differenzierung eine strenge Schrittfolge für den Umgang mit literarischen Texten. Zudem (und im Umkehrschluss) wird jede Form einer willkürlichen Hypothesenbildung mit Skepsis zu betrachten sein. Schließlich legt dieses Modell nahe, dass es richtige und fehlerhafte, glaubhafte und weniger glaubhafte Interpretationen gibt. Es wäre dann nur zwingend, die Kriterien für eine solche Bewertung genauer zu benennen. Die mit der Abbildung 1 illustrierte Unterscheidung verrät auch die Not der Deutschdidaktik: Denn wie proble-

<sup>11</sup> Wichtige Verständnishaften lassen sich aus der Etymologie des Wortes *Interpretieren* gewinnen. Es ist auf den lateinischen Topos *interpres* = Erklärer, Vermittler, zurückzuführen. Interpretationen sind demnach als klärende Verfahren mit erheblicher sozialer Verantwortung zu begreifen, denn sie werden nicht allein zur Selbstversicherung des Interpreten entworfen, sondern wirken im Sinne einer Transformation auf ein weites Publikum (KLUGE, 1999, S.404).

matisch scheint jeder Anspruch auf eine wissenschaftliche Grundlage im Angesicht der Vielzahl von literaturwissenschaftlichen Methodiken. Schon der erste Arbeitsschritt (①) ließe sich nach Mustern vollziehen, die ihrerseits verschiedensten (psychologischen, rezeptionsästhetischen, diskursanalytischen, semiotischen oder pragmatischen) Schulen verpflichtet sind. Was also tun? Keinesfalls kann die Fülle von Methodiken übergangen werden, keineswegs unbegründet *ein* Muster favorisiert werden. Dringend ist hier eine Transferleistung der Literaturdidaktik gefragt.

Ohne dieses Dilemma auflösen zu können, lassen sich mit Blick auf den vorzustellenden Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I zumindest zwei Gedanken formulieren: Beachtet man zum Einen die in den Rahmenplänen betonten Lernziele, so sollten nur jene methodischen Modelle Anwendung finden, die die Ganzheit des Textes voraussetzen (Rahmenplan MV, 1999, S.7f.). Moderne Konzepte wie die Diskurstheorie nach M. FOUCAULT oder die historische Semantik nach R. KOSELLECK, in denen Texte nur partiell betrachtet werden, können folglich ausgeschlossen werden. Berücksichtigt man zum Anderen das Alter und daran geknüpft die Vorstellungskraft der Schüler, sollten jene Methodiken zu vernachlässigen sein, welche das sprachliche Zeichen auf eine höhere Ordnung abstrahieren; hierher gehören beispielsweise die objektive Hermeneutik nach U. OEVERMANN sowie psychoanalytische Verfahrensweisen nach E. FROMM. Schüler der Sekundarstufe I können die hier angelegten verschiedenen Abstraktionsklassen, die *latenten Sinnstrukturen* und das *Unbewusste*, nicht erfassen (WILLENBERG, 1999). Statt dessen sollten jene methodischen Muster Aufmerksamkeit finden, die für die Schüler vorrangig von Bedeutung sind. Gemeint ist die Schulung ihrer unmittelbaren Wahrnehmungsgewohnheiten. Wie wichtig die Entwicklung einer derartigen Kompetenz ist, verrät das angebrochene Zeitalter, in dem die Öffentlichkeit unbekannte und gleichsam 'bedeutende' Dimensionen gewinnt, in dem die Mediendichte ein noch kaum vorzustellendes Ausmaß erreicht hat und die Schüler diesen suggestiven Einflüssen ausgesetzt sind. Dieser Tatbestand hat Konsequenzen: Zum Einen scheint es einsichtig, dass insbesondere der Deutschunterricht die Schüler gegen diese Zeichenfülle widerstandsfähiger machen muss<sup>12</sup>, andererseits wird offenkundig, dass weniger Inhalte als Fähigkeiten vermittelt werden müssen. Nicht die Klassiker sind zuerst von Bedeutung, sondern der Umgang mit diesen (oder anderen, weniger antiken) sprachlichen Zeichen. Und damit nicht genug: Tatsächlich sollten (bereits) die Schüler der Sekundarstufe I nicht einfach Zeichen produzieren oder rezipieren, sondern deren kommunikative Funktionsweisen durchschauen lernen. Anders gewendet, sie sind aus der Rolle des einfachen Lesers, des *Beobachters erster Ordnung*, in die Position eines *Beobachters zweiter Ordnung* zu führen: Sie sollen nicht einen Text 'irgendwie' interpretieren können, sondern verstehen, inwiefern dieser welche Interpretationsspielräume steuert.

Hier lässt sich der erste Kreis schließen, denn ein *semiotisches Textverständnis* zielt auf diesen Punkt, auf die (selbst)reflexive kritische Wahrnehmung von sprachlichen Zeichen (ECO, 1992, S.43 u. 54). Die folgende Unterrichtseinheit suchte diesen Vorgaben gerecht zu werden. Schrittweise sollte mit den Schülern der Abstieg in die Strukturwelt literarischer Texte gelingen: Zwischen Faszination und Widerspruch, zwischen Fragen und Fragen *über* Fragen.

<sup>12</sup> In der Deutschdidaktik wird diese Problemstellung unter dem Topos der *Medienkompetenz* gebündelt (ZIESENIS, 1998, S.349-387).

## 2. Zu den Voraussetzungen innerhalb der Lerngruppe

Die 7. Klasse, in der der Unterrichtsversuch durchgeführt wurde, ließe sich im mehrfachen Sinne als eine heterogene Gruppe beschreiben. Zum Ersten bildete diese Klasse die Fortsetzung eines Experimentes zur Förderung von begabten Kindern und solchen mit besonderen kognitiven Fähigkeiten, das im Schuljahr 1997/ 1998 am GYMNASIUM REUTERSHAGEN begonnen wurde<sup>13</sup>. Die Klasse musste also als eine komplizierte Symbiose von begabten und leistungsstarken Schülern verstanden werden. Zum Zweiten (und daraus folgernd) war ein schwierig gelagertes Spannungsfeld innerhalb des Klassenverbandes zu vermerken. Nicht nur ließen sich Schüler mit musisch- künstlerischen Fähigkeiten von Schülern mit naturwissenschaftlichen Interessen unterscheiden, auch im Leistungsniveau schienen Differenzen - deren Ursachen hier nicht diskutiert werden können - evident. Zum Dritten war ein geschlechtsspezifisches Ungleichgewicht - von den 19 Schülern waren 15 Jungen und 4 Mädchen - auffällig. Eindeutig dominierten die Jungen mit ihrem Habitus das Klassen- und Unterrichtsklima.

Die Klasse unterrichtete ich in den Fächern *Deutsch* und *Geschichte* ein Schuljahr. In Anlehnung an die oben dargelegte Struktur der Klasse ließen sich folgende Beobachtungen, die für den Unterrichtsversuch wesentlich wurden, herausstellen:

- Da den Schülern der besondere Status ihrer Klasse vertraut war, kamen diese häufig mit gehobenen Erwartungen in den Unterricht. Damit soll keineswegs ein elitäres Selbstbild, eine überhebliche Verhaltensweise unterstellt, sondern auf die zeitweise ungewöhnliche Motiviertheit der Schüler hingewiesen werden.
- Zugleich muss festhalten werden, dass mehr als die Hälfte der Schüler mit einem für ihre Altersstufe imponierenden Anspruchsniveau arbeitete. Die Begabung dieser Schüler zeigte sich etwa bei der schnellen Erfassung von Problemstellungen, mehr noch bei der eigenständigen Entwicklung von Lösungsstrategien und dem hohen kreativen Eigenmoment.
- Die pragmatischen Kompetenzen der Schüler entsprachen denen Gleichaltriger: Auf der einen Seite konnten wiederholt kommunikative Hemmschwellen beobachtet werden; auf der anderen Seite waren für beinahe alle Schüler durchschnittliche sprachliche Anlagen zu vermerken. Die Schwankungen der Mitarbeitsleistungen, die in den bisherigen Stunden zu verzeichnen waren, sollten deshalb vordergründig auf die unterschiedlichen fachlichen Interessen sowie die differierenden intellektuellen Ausgangsniveaus der Schüler zurückzuführen sein.

<sup>13</sup> Die Fortführung des Versuchs ist vorgesehen bis zum Abschluss der Sekundarstufe I. Bisher bestehen derartige integrative Förderklassen am GYMNASIUM REUTERSHAGEN in der fünften, sechsten und siebten Jahrgangsstufe. Ziel des Unterrichtsversuchs ist die Entwicklung eines separaten Zweigs innerhalb des allgemeinbildenden Gymnasiums. Die integrative Förderklasse konzentriert Kinder mit einer hohen allgemeinen intellektuellen Befähigung, durch Intelligenztest festgestellt, oder von Lehrern vorgeschlagene Kinder ohne Test. Auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien sollen durch spezielle Anforderungen die Fähigkeiten dieser Kinder entwickelt werden (• Erarbeitung neuer Begriffe mit höherer Selbständigkeit, • Lösung von Aufgaben mit komplizierten Strukturen, • Ausprägung von Orientierungsgrundlagen und Arbeitstechniken, • Förderung der Kreativität des einzelnen Kindes unter Berücksichtigung seiner Individualität) (Konzept Reutershagen, 1997).

- Die Schüler waren an variable Sozialformen, Einzel- und Gruppenarbeit, gewöhnt. Schwächen zeigten sich, für die Altersstufe nicht ungewöhnlich, bei schriftlichen Arbeiten, und hier bei der Einhaltung von formalen Regeln.

Neben diesen psychischen und sozialen Dispositionen war es vor dem eigentlichen Unterricht wichtig, die fachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe festzuhalten. Eine solche Evaluation schien einerseits zwingend, um die Kompetenzen der Schüler für die anstehende Stoffeinheit zu ermitteln. Andererseits räumte dies die Möglichkeit ein, den Lerneffekt (mit einer zweiten Kontrolle am Ende der Unterrichtseinheit) genauer zu prüfen. Der Unterrichtsversuch wurde also von zwei Tests eingerahmt. In beiden Fällen sollte das Textverständnis der Schüler eruiert werden. Dies geschah allerdings nicht auf der Basis einzelner literarischer Beispiele, sondern auf einem allgemeineren Niveau. Verzichtet wurde bei der Verifikation der Fähigkeiten der Schüler vor und nach dem eigentlichen Unterrichtsversuch auf konkrete Texte deshalb, weil diese Vorgehensweise vorausgesetzt hätte, dass die in den einzelnen Stunden untersuchten Texte nicht nur über vergleichbare Strukturen verfügen und diese ähnlich harmonisieren, sondern sich auch die Decodierungsleistungen, die jeweils von den Schülern zu erbringen waren, zueinander kongruent verhielten. Dem war nicht so. (Überhaupt gibt es kaum Texte, die in ihrem Strukturplan, im Zusammenspiel einzelner Elemente, übereinstimmen.)

Die Schüler wurden vor der Unterrichtseinheit aufgefordert, ihr bisheriges Verständnis von einem (literarischen) Text zu explizieren und die für sie üblichen Herangehensweisen aufzuzählen. Das Ergebnis war in vielfacher Hinsicht beachtlich:

- So wurde die Kategorie *Text* von den Schülern als „eine begrenzte Menge von Wörtern“ beschrieben, als „eine Zusammensetzung von Worten, wie z. B. eine Kette“, „eine Aneinanderreihung von Sätzen“, „die Sinn hat“, „ein Gebilde, durch das man sich von vorne nach hinten durcharbeiten muss“. Die Beispiele zeigen, dass die Schüler Texte als lineare und damit eindimensionale Konstruktionen verstanden, genaugenommen: zu verstehen gelernt hatten. Anders gewendet, sie begriffen bis dahin den literarischen Text nicht als ein Zeichen, welches sich aus verschiedenen Strukturebenen mit unterschiedlichen Funktionen zusammensetzt. Dies wiederum erlaubte den Schluss, dass die Schüler bestimmte Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen noch nicht zu durchschauen vermochten.
- Ähnlich bemerkenswert waren die Ausführungen der Schüler zu den von ihnen praktizierten Umgangsformen mit literarischen Texten. An keiner Stelle wurde auf die Trennung von analytischen und interpretativen Verfahren hingewiesen. Die Schüler waren es gewohnt, den Inhalt des Textes zu paraphrasieren und, wie die folgende Stellungnahme belegt, sehr früh (sic!) auf ethische Aspekte hin zu diskutieren: „Nachdem ich den Text gelesen habe, habe ich ihn im Kopf zusammengefasst und darauf gewartet, dass die anderen sich dazu äußerten ... die Moral habe ich auch ein bisschen beachtet.“
- Zudem ließ sich anhand einzelner Äußerungen der Schüler ein Fauxpas ausmachen, der eine präzise, an wissenschaftlichen Kriterien geschärfte Textanalyse von vornherein ausschloss. Zunächst scheint die Position der Schülerin harmlos: „Ich vergleiche den Text immer mit Erlebnissen, die ich hatte.“ Strittig ist diese Einstellung deshalb, weil mit ihr die Annäherung an den Text sofort unter das Diktat persönlicher Vermutungen fällt. Im Umkehrschluss und überspitzt ließe sich unterstellen,

dass hier nicht der Text primär seine Deutungsgrenzen markiert, sondern die Phantasie der Schüler.

- Auch die wiederholte Anwendung produktionsorientierter Unterrichtsmodelle schien an den bislang skizzierten Befunden nichts zu ändern. Dass solche Phasen kreativen Schreibens in den Literaturunterricht eingeflochten wurden, beweist die folgende Aussage: „Manchmal haben wir ein Ende dazu geschrieben.“ Der Blick auf die bisherigen Beobachtungen zeigt hier, dass die Vervollständigung von einzelnen Textfragmenten, der Vergleich von spielerisch ersonnenen Textschlüssen, die Eindimensionalität des Textverständnisses der Schüler nur zuspitzte, zumindest aber nicht aufhob.

Wie aber lassen sich diese Befunde erklären? Inwieweit sind diese Textbilder der Schüler als Indizien für eine fehlerhafte Unterrichtsgestaltung zu begreifen? Statt einer Antwort seien zwei Fragen angefügt. Mit ihnen kann das kritische Terrain der nachfolgenden Darstellung weiter ausgereizt werden. (Wie notwendig eine solche Auseinandersetzung ist, vermag ein Blick in die derzeitige Praxis des Deutschunterrichts veranschaulichen. Denn dass das oben nachgezeichnete Textverständnis nicht nur eine Eigenart der ausgewählten Probanden ist, scheint evident.) Ist es nicht tatsächlich so, dass elementare und insofern unaufschiebbare Unterscheidungen der Wissenschaftswelt im Literaturunterricht vernachlässigt werden? Gilt es nicht entsprechend neu abzuwägen, wann und in welchem Maße Schülern des Sekundarbereichs I analytische Algorithmen zugemutet werden können und müssen?

### 3. Zu den fachlichen Voraussetzungen

Nur knapp können in diesem Kapitel die fachwissenschaftlichen Grundfeste des Unterrichtsversuches nachgezeichnet werden. Zum Einen sind die wichtigsten Annahmen eines semiotischen Denkmodells zu benennen, zum Anderen jene Textstrukturen analytisch nachzuzeichnen, die in dem späteren Experiment in das Blickfeld der Schüler geraten sollten.

Die Vorzeichen für eine semiotisch ausgerichtete Textanalyse scheinen auf den ersten Blick nicht ungewöhnlich. Sich an ihnen strikt zu orientieren, ist gleichwohl ein schwieriges Unterfangen. Dies gilt nicht nur für Literaturwissenschaftler, sondern auch für Lehrer und Schüler. Mit anderen Worten, die folgenden Prämissen gleichen wichtigen Fixpunkten auf einer didaktischen Landkarte, sie sind identisch mit jenen Voraussetzungen, unter denen die Schüler (vorsätzlich) arbeiteten.

- a. Ausgegangen wird davon, dass der Text (lat. *textus* 'Gewebe', 'Geflecht') als eine Rezeptionsvorgabe, als das komplexe Zusammenspiel von formalen und inhaltlichen Strukturen, Bedeutungen und Grenzen von Bedeutungen vermittelt. Er geht dabei eine dialektische Beziehung mit dem Leser, dessen sprachlichen und enzyklopädischen Wissensbeständen, ein (LERCHNER, 1987, S.7-22; HEINEMANN, 1991, S.13).
- b. Bereits vorweggenommen wurde die Position, wonach es qualitativ unterschiedliche Interpretationsleistungen gibt. Wohl muss zwischen guten und abwegigen Lesarten ein und desselben Textes unterschieden werden. Nur nach welchen Kriterien richtet

sich ein solches Urteil? Der von U. Eco geäußerte Trost, im Lauf der Zeit würden sich letztlich bestimmte Lesarten behaupten<sup>14</sup>, ist für den Schulalltag nicht praktikabel. Vernünftiger scheint es, verschiedene Interpretationen zu entwickeln und dann im Kreise der Schüler an ihrer Plausibilität<sup>15</sup> zu messen. Ein solcher Prozess würde sowohl formale Aspekte (die sich unter dem Begriff der *Textangemessenheit*<sup>16</sup> bündeln ließen) als auch das Verständnis der Leser (bei der Suche nach einem *kollektiven Konsens*) einschließen.

- c. En passant wird mit den beiden bisherigen Annahmen ein weiterer wichtiger Punkt berührt. Danach wird die *intentio auctoris* scharf von der *intentio operis* zu trennen sein. Mehr noch: Es ist mit Blick auf die bisher formulierte Zielstellung nicht von Relevanz, was ein Verfasser mit seinen Zeilen anstrebte, sondern nur, was diese Zeilen in einem Kommunikationsakt regeln und suggerieren konnten. Im Umkehrschluss kann also nur der Text darüber entscheiden, welche Assoziationen angedacht und ausgeführt, welche Schlüsse als unangemessen disqualifiziert werden können und müssen.
- d. Dieser Sachverhalt lässt sich noch zuspitzen. Denn (zumindest) im Rahmen der Textanalyse ist jedwede Spekulation zu vermeiden. So müssen beispielsweise offene Stellen auch als offene Stellen kenntlich gemacht werden, vage Signale sind also nicht zu übergehen. Die Rechte des Textes sind in der Phase der Datenaufnahme nicht zu überfordern. Auch jede Form der Projektion von persönlichem und/ oder enzyklopädischem Wissen auf das sprachliche Material ist zu beanstanden.
- e. Schließlich gilt es, im Augenblick der eigentlichen Interpretation, im Moment der Verknüpfung einzelner Strukturelemente, den historischen und den gegenwärtigen Kontext voneinander zu trennen. Wohl ist es ein Unterschied, ob man einen Text aus der aufklärerischen Zeitenwende vor seinem ureigensten Bezugsfeld oder einer postmodernen Öffentlichkeit liest.

An diesem Punkt angekommen muss ein weiteres Problem, das an sich in den späteren didaktischen Diskurs gehört, zugleich aber eine Eigenart des bisher entwickelten semiotischen Textmodells offenbart, dargelegt werden: Tatsächlich stützt sich jenes Textmodell (in seiner empirischen Anwendung) auf eine Vielzahl von einzelnen und dabei komplizierten Analyseschritten. Dies ist nicht verwunderlich. Denn die Wahrnehmung eines literarischen Zeichens kann sowohl Plotstrukturen als auch Isotopien, illokutiven wie perlokutiven Bestrebungen, Attribuierungen und Perspektivwechseln unterliegen<sup>17</sup>. Wie

<sup>14</sup> Wohl ließe sich von einer Art *Kulturdarwinismus* sprechen (Eco, 1996, S.150-162; COLLINI, 1996, S.7-27).

<sup>15</sup> Auch dieser Topos lässt sich aus seiner Etymologie heraus begreifen. Das Wort *Plausibilität* wurde dem Lateinischen entlehnt, ursprünglich mit der Bedeutung *Beifall verdienend*. Frei übersetzt, ließe sich unterstellen, dass der besseren Interpretation (mehr) *Beifall gespendet* wird (KLUGE, 1999, S.637).

<sup>16</sup> *Textangemessenheit* soll hier bedeuten, dass die wesentlichen semantischen Vorgaben einer zu untersuchenden Literatur in ihrer Lesart berücksichtigt werden, dass die Deutung eines Textes seinen semantischen Besonderheiten nicht widerspricht. Hieran schließt sich ein einfacher aber keineswegs unproblematischer Gedanke. Die Frage, ob nicht die jeweils bessere Interpretation auf *mehr* Strukturelementen fußt? Entsprechend wäre in Abbildung 1 dieser Arbeit *Lesart 2* der *Lesart 1* überlegen, weil sie sich auf eine größere Zahl von analytischen Befunden bezieht.

<sup>17</sup> Hinter dieser Maßgabe steht eine schlichte Beobachtung: Ein längerer Text wird im Allgemeinen nicht mit gleichbleibender Aufmerksamkeit rezipiert. Das Gedächtnis wählt aus und behält nur das, was wesentlich oder interessant scheint. Durch Anwendung spezieller Strategien kann aber die Aufmerksamkeit des Lesers auf bestimmte Elemente gelenkt werden. Diese Strategien werden als *Markierungen* bezeichnet (METZELTIN, JAKSCHE, 1983, S.77).

aber lässt sich diese Fülle von möglichen Untersuchungsschritten für Schüler überschaubar und also handlich machen? Zumindest vier Optionen können vorgestellt werden:

- Einsichtig ist, dass eine (selbst)reflexive kritische Wahrnehmung von sprachlichen Zeichen nicht in einem Schuljahr und/ oder in einer Unterrichtseinheit zu erlernen ist, sondern ein kontinuierliches Training, mit einem frühen Ausgangspunkt voraussetzt.
- Damit wird deutlich, dass einem solchen Unterricht nicht nur ein größerer Stufenplan zu Grunde liegen muss, der jeweils vertraute und neue Verfahrensweisen berücksichtigt, die neu erlernten analytischen Techniken sollten auch in einem Verzeichnis, einem Algorithmus, fixiert werden. Ein solches Schema hätte für die Schüler sowohl eine systematisierende (ordnende und mnemotechnische) als auch eine praktische Funktion. Denn jedes neue sprachliche Zeichen könnte mit Hilfe dieses (wachsenden) Instrumentariums studiert werden.
- Da die einzelnen Analyseschritte als hochartifizielle Lösungsverfahren, durchaus mathematischen Grundoperationen ähnlich, zu begreifen sind, scheint es zudem zwingend, über die Einführung dieser Verfahren nachzudenken. Nicht in jedem Falle, dies sollte Konsens sein, können Schüler auf induktivem Wege (über das *entdeckende Lernen*) derartige Techniken erfahren. Gerade weil es sich hier um 'Grundrechenarten' mit einem erheblichen Abstraktionsgrad handelt, müssen Phasen einer *observationalen Erfassung* eingeräumt werden.
- Schließlich lässt sich in Anlehnung an die Eigenart des semiotischen Textmodells und mit Blick auf einen wirkungsvollen Unterricht *ein Gebot* formulieren: Stets ist mit den Schülern die Sinnhaftigkeit einzelner Untersuchungsschritte, aber auch das Zusammenspiel mehrerer Befunde zu explizieren. Die Analyse darf sich weder mit der Suche nach formalen Elementen und Figuren (um ihrer Selbst willen) noch mit der Verdopplung einzelner Textdetails begnügen. Eine solche Forderung setzt allerdings auch eine bestimmte Textanlage voraus. Genau genommen sind sprachliche Zeichen gefragt, die nach der Erstlektüre einen simplen Gehalt vortäuschen, deren Analyse jedoch einen semantischen Reiz, einen Überraschungseffekt, verspricht. Nur welche Texte verfügen über derlei Strukturen und machen damit den Schülern ernsthafte Analysen plausibel, verwandeln Schulklassen in ein 'Volk von Detektiven'?

Zweifelsohne müssen diese Texte entdeckt werden. Wie schwierig ein solches Unternehmen ist, zeigen zwei Beobachtungen: Zum Einen genügen die wenigsten in den aktuellen Lehrbüchern abgedruckten Texte diesem Anspruch, zum Anderen stehen zu vielen potenziellen Texten umfassendere Strukturuntersuchungen noch aus. Dies gilt auch, der Anmerkungsapparat mit den neueren wissenschaftlichen Arbeiten darf hier nicht täuschen, für die ausgewählten literarischen Texte. Selbst in der umfassenden Forschung zu HEINRICH VON KLEISTS *Gespensstergeschichte* „Das Bettelweib von Locarno“, aber auch in den Beiträgen zur frühen Prosa INGEBORG BACHMANNs fehlen einfache Strukturanalysen. An dieser Stelle sind die einzelnen Textbeispiele, deren unsichtbare Strukturen, in komprimierter Weise vorzustellen. *Komprimiert* bedeutet dabei zweierlei: Einerseits wird in den jeweiligen Darstellungen auf Interpretationsversuche verzichtet, die einzelnen Skizzen beschränken sich also auf die Darstellung analytischer Befunde; andererseits können hier nur die wesentlichen (überraschenden und dabei folgenreichen) Textstrukturen aufgedeckt werden.

„Die Fähre“ (INGEBORG BACHMANN)

„Die Fähre“, eine 1945 von I. BACHMANN (1996, S.10-14)<sup>18</sup> verfasste Kurzgeschichte<sup>19</sup>, setzt sich, dies zeigen analytische Verfahren, aus zwei Niveaus zusammen: Einer narrativen Oberfläche und einem provokativen Subcode. Beide Ebenen seien im Folgenden vorgestellt.

Liest man die Erzählung zum ersten Mal - ohne über ihre einzelnen Elemente zu reflektieren - scheint sie eine zaghafte Liebesgeschichte wiederzugeben: Der junge Josip Poje, ein Fährmann, der Korbflechterinnen und Handwerksleute, Fremde und ganze Gesellschaften an das andere Ufer eines großen Flusses zu einem Herrenhaus bringt, verweigert der schönen Maria aus Eifersucht die Fahrt zur anderen Seite. Es geschieht dies in jenem Augenblick, da sich Maria dem Schlossherren hingeben will. Am Ende des kurzen Wortwechsels steht allerdings nicht nur diese Verweigerung, sondern auch der Wunsch Josips, mit der jungen Frau im Winter zu tanzen. Zaghaft stimmt Maria diesem Begehren zu.

Studiert man diesen Text ein zweites Mal, nunmehr unter strukturalistischen Prämissen, wird deutlich, dass dieser vermeintlich schlichte Plot von verschiedenen Markierungen durchbrochen wird. Markierungen, die einerseits verraten, welche geistige Referenz für eine ideale Rezeption vorausgesetzt wurde; die andererseits aber auch belegen, wie ernst die Grenzen der Interpretation vorgezeichnet wurden. Tatsächlich führt eine Analyse der Kurzgeschichte „Die Fähre“ zu dem Schluss, dass mit dem Plot nur eine einfache Liebesgeschichte vorgetäuscht wird. Zumindest lassen sich die vier Primärkonzepte<sup>20</sup> in ihrem Zusammenspiel als ein intertextuelles Regelsystem verstehen, welches eindeutig die Rezeption kanalisiert:

- Der Fluss wird als „tausendstimmiger Gesang, der das Land mit Rauschen füllt“, als „breit“ „und wie in sich selbst versunken“, als „Kraft“, die „Trennung bedeutet“, attribuiert.
- Das auf der anderen Uferseite liegende „Herrenhaus“, das „Schloss“, ist hingegen von „brennender weißer Farbe“; der Herr wird als „ruhelos“, „sehr mächtig“, „Scheu und Ratlosigkeit verbreitend“, als „gut“ und „nicht mehr jung“ vorgestellt.
- Unter welchem Vorzeichen sich diese Daten summieren lassen, wird schließlich mit der Figurenkonstellation deutlich: Gegenüber stehen sich Josip, oberdeutsch für *Joseph*, und *Maria*. Sowohl diese neutestamentlichen Namen als auch die Attribuierungen der Primärkonzepte *Fluss* und *Herr* (als Grenzziehung zu einer fremden Lichtgestalt) machen deutlich, dass die vermeintlich einfache Geschichte einen religiösen Unterbau transportiert. Anders gewendet, die Erzählung „Die Fähre“ verfügt über eine Motivkette (formal wahrnehmbar als *Isotopie*<sup>21</sup>), die ein christliches Bezugssystem zur Interpretation dieser Erzählung konditioniert. Welche Folgen aber hat die-

<sup>18</sup> Der Forschungsstand zu dieser frühen Prosa kann hier nicht einmal annähernd skizziert werden (HAPKEMEYER, 1982; WEBER, 1986).

<sup>19</sup> Dieser Topos soll hier nicht definiert werden. Denn es ist nicht einsichtig, welche spezifischen pragmatischen Aspekte eine *Kurzgeschichte* im Unterschied beispielsweise zu einer *Anekdote* und einer *Novelle* offeriert. Nach Maßgabe eines semiotischen Textmodells sind nicht die Merkmale einer literarischen Gattung wesentlich, sondern deren rezeptive Konsequenzen (SPINNER, 1984, S.29-48; THIERMANN, 1999, S.9ff.).

<sup>20</sup> Vgl. zu dieser hilfreichen Konstruktion die wichtigen Arbeiten von H.-G. WERNER (1984, hier S.236-270).

<sup>21</sup> Darunter sind als Verbindungslinien (Ketten) gedachte, semantische Beziehungen zwischen bedeutungsähnlichen Wörtern in einem Text zu verstehen. Isotope haben so eine textbedeutungsaufbauende Funktion.

ser intertextuelle Verweis? Für die Beantwortung dieser Frage scheint es zwingend, die urchristliche Geschichte, insbesondere die Evangelien von Matthäus (Matth 1,18-25) und Lukas (Luk 1,26-33) vergleichend hinzuzuziehen. Die Provokationen, die nun abzuleiten sind, können hier nur angedeutet werden:

- Die BACHMANNSCHE Erzählung widerspricht der Darstellung der Evangelien insofern, als sich Maria selbst dem Herrn „bringen“ möchte. Noch in der Verkündung des Lukas 'ward berichtet', dass der Weltenschöpfer die Initiative ergriff und seinen Boten Gabriel aussandte.
- Zudem gelangt Maria in der Adaption von I. BACHMANN auf Grund der Weigerung des jungen Fährmannes nicht zum Herren. Mit anderen Worten, der Augenblick der unbefleckten Empfängnis wird hier verhindert. Dies lässt dann einen nächsten Schluss zu: Dass nämlich die Zeugung des Messias als ein 'weltlicher' Akt zu begreifen ist.
- Im gleichem Atemzug gewinnt die Figur des Joseph die Qualität eines 'echten' Rivalen. Denn tatsächlich hat Josip in der BACHMANNSCHEN Geschichte die Kraft, dem Herren der anderen Welt Paroli zu bieten.
- Auf eine höhere Abstraktionsebene übersetzt, lässt sich zusammenfassen, dass ein Mann und damit ein Mensch die Liebe und Ordnung des urchristlichen Gottes verhindert<sup>22</sup>.

Nochmals, nimmt man die Befunde der hier vorgestellten kurzen Untersuchung ernst, verbietet sich eine oberflächliche Diskussion des Plots. Statt dessen ist über die Funktion mehrerer intertextueller Markierungen nachzudenken. Sie fungieren als wesentliches Deutungskorsett.

#### „Das Trockendock“ (STEFAN ANDRES)

Zumindest zwei Parallelen verbindet die Kurzgeschichte „Das Trockendock“ von S. ANDRES (HOYER, 1948)<sup>23</sup> mit der vorherigen Erzählung. Zum Einen eröffnet auch hier die Analyse eine vordem eher unscheinbare Perspektive auf den Text, zum Anderen wurde in beiden Fällen das gleiche Referenzsystem bemüht.

Erzählt wird die seltsame Geschichte von der Erfindung des *Trockendocks* (in Toulon gegen Ende des 18. Jahrhunderts). Der Ingenieur Grogard beobachtet den Stapellauf eines Schiffes, bei dem, wie üblich, ein Galeerensträfling unter Lebensgefahr versucht, die letzten Bremsklötze wegzuschlagen, um sich so seine Freiheit zu verdienen. Der Sträfling mit der Nummer 3222 verliert bei diesem Versuch sein Leben. Grogard, von diesem Ereignis betroffen, entwickelt daraufhin eine Technologie, die derlei Unfälle verhindern soll: das Trockendock. Kurz nach Gebrauch des ersten Docks wird Grogard

<sup>22</sup> Die Zeitangabe am Anfang der BACHMANNSCHEN Erzählung widerspricht diesen Ausführungen nicht! Denn nach der hebräischen Kalenderrechnung entspricht der sechste Monat des Jahres, in Mitteleuropa der erste Sommermonat, dem Monat März. Damit ist die Schwangerschaftszeit von neun Monaten bis zur Geburt Christi am 25. Dezember realistisch. Eines ist dabei zu beachten: Da in den Evangelien keine Angaben zum Datum der Geburt gemacht werden, ist nicht sicher, dass JESUS tatsächlich an diesem Tag geboren wurde. Eigentlich wird das Weihnachtsfest erst seit 354 gefeiert, als Papst GREGOR den 25. Dezember zum Tag Jesu Geburt erklärte. Damit folgte er der frühen Kirche, die dazu tendierte, heidnische Riten mit ihren eigenen Festen zu vereinen.

<sup>23</sup> Auch hier muss die literaturwissenschaftliche Forschung vernachlässigt werden (THIERMANN, 1999, S.207-223; HENNECKE, 1962).

von einem Sträfling als 'Mann des Fortschritts, der den Weg zur Freiheit versperrte' erschlagen.

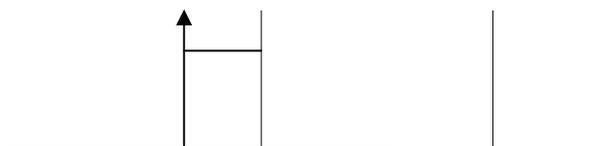
Der Leser dieser Prosa wird durch verschiedene Hürden gestört. Bereits der Titel der Erzählung irritiert, denn was ist ein 'Trockendock'?<sup>24</sup> Neben diesem fachlichen Wissen wird dem Leser ein erhebliches Maß an poetologischer Kompetenz abverlangt. Tatsächlich unterbinden mehrere erzähltechnische Besonderheiten eine nur flüchtige Rezeption. Hierzu gehören a) die raffinierte Kreuzung unterschiedlicher literarischer Gattungen, b) die schwierige Staffelung der einzelnen Handlungsabschnitte sowie c) auf der Ebene des Plots die Verschränkung von zwei unterschiedlichen Unglücksfällen. Auf alle drei Sachverhalte sei kurz eingegangen.

zu a) Zumindest zwei literarische Gattungen wurden in der Erzählung „Das Trockendock“ miteinander verschränkt: Zum Einen lassen sich in diesem Text novellistische Elemente nachweisen, hierzu gehört vor allem die Darstellung einer 'unerhörten Begebenheit'<sup>25</sup>; zum Anderen sind anekdotische Züge auffällig. Zu den wesentlichen Merkmalen dieser Gattung zählt man nicht nur das kleine Ereignis, die oft zugespitzt, pointiert oder dramatisch gestaltete Handlung, die menschliche, schicksalhafte, nicht selten politische Bedeutungen vermittelt, sondern auch, und dies ist hier entscheidend, die Gratwanderung zwischen gedachten und historisch gesicherten Details (WILPERT, 1979, S.27f.). Anekdoten sind also im Niemandsland zwischen Fiktion und Wirklichkeit angesiedelt.

Die Überschneidung beider Gattungen hat nun wenigstens zwei Konsequenzen: Einerseits wird eine ungeheuerliche, vermeintlich fingierte Begebenheit auf das Niveau einer authentischen Geschichte gehoben, andererseits damit die Glaubwürdigkeit der Darstellung nicht nur erhöht, sondern zugleich die affektive Anbindung des Lesers um ein Vielfaches verstärkt. Dem Leser wurde damit die Möglichkeit verstellt, allzu schnell für eine nüchterne Bewertung auf eine allgemeinere Beobachterperspektive auszuweichen.

zu b) Ähnlich kompliziert gestaltet sich die Strukturierung des Plots. So wird der Leser nicht mit einer einfachen Abfolge der Ereignisse konfrontiert, sondern, wie die Abbildung 2 zeigt, vor drei sowohl in der Chronologie als auch der Abstraktion unterschiedliche Ebenen geführt: Nachdem im ersten Abschnitt der Gegenstand der Erzählung allgemein und rätselhaft umrissen wird, suchen die beiden folgenden Absätze zuerst den Anstoß für die Erfindung des Trockendocks durch Grognard, dann aber das Verhängnis des Ingenieurs nachzuzeichnen. Durchaus ließe sich also von einer deduktiven Herangehensweise sprechen.

### Abstraktionsgrad



<sup>24</sup> Trockendocks werden meist dazu verwendet, Schiffe unter der Wasserlinie zu reparieren. Das Schiff wird in ein unter der Wasseroberfläche liegendes Trockendock gezogen, dann wird dieses geschlossen und das Wasser herausgepumpt, so dass das ganze Schiff für Reparaturarbeiten zugänglich ist.

<sup>25</sup> Beinahe wörtlich wird dieses bekannte Kriterium aus den Gesprächen GOETHES mit ECKERMANN (25.01.1827) übernommen. Es findet sich als Selbstreferenz am Anfang der Erzählung: „Das Trockendock in Toulon ... verdankt einer merkwürdigen Begebenheit seinen Ursprung.“ (Hervorhebung durch d. V.) (WILPERT, 1979, S.556-559, hier S.557)

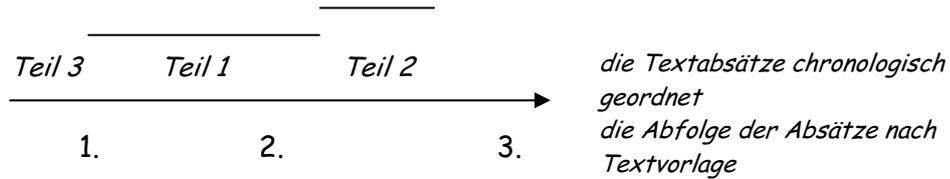


Abbildung 2: Die Struktur der Erzählung 'Das Trockendock'

zu c) Schwierig ist schließlich die Bewertung des Geschehens. Zweifelsohne lässt sich die Geschichte als 'entsetzlich' und 'tragisch' apostrophieren. Damit ist allerdings noch nicht geklärt, für welche Figur bzw. Figurengruppe der Leser Sympathien entwickeln soll. Tatsächlich konditioniert eine erste Lektüre sowohl für den Sträfling mit der Nummer 3222 als auch den sterbenden Grognard Mitgefühl. Zudem scheint der schreckliche Vergeltungsakt am Ende der Erzählung nicht unbegründet. Immerhin nahm die Erfindung des Ingenieurs vielen Galeerensträflingen die Möglichkeit, um ihre Freiheit zu ringen.

Wer also ist wessen Opfer, wer kann und muss als tragische Figur begriffen werden? Eine genauere Betrachtung der handelnden Figuren führt zu einem erstaunlichen Befund und erlaubt eine Antwort: Während der Ingenieur Grognard als Angehöriger der Aristokratie sozial ausgewiesen wird - er „ergötzte seine Augen an den übrigen festlichen Gästen“, hielt selbst einen „Stock mit Silberknauf“ in seinen Händen - erscheint der im Angesicht des Todes stehende Sträfling mit der Nummer 3222 beinahe künstlich dekoriert: Er stand in seiner „roten Jacke“, mit „schweren hufnagelbeschlagenen Schuhen“ und „einem riesigen Zuschlaghammer in der Hand“ vor dem „schwarzen Fittich“ und 'verdrehte kurz die Augen, als verschlinge er damit das Schiff'. Bereits diese wenigen Markierungen, insbesondere der Kontrast von schwarzer und roter Farbe sowie der Pferdefuß, legen den Schluss nahe, dass der Sträfling mit Attributen des Teufels versehen wurde. Eine weitere Sichtung des Textes bestätigt diesen Verdacht. Nicht nur wird der Tod des Häftlings mit „ausgelassenem und teuflischem Jubel“ begleitet, nicht nur wünscht der spätere Mörder Grognards sein Opfer „zur Hölle“, auch die Nummer auf der grünfarbenen Mütze lässt sich in diesem Sinne lesen. Tatsächlich birgt die Zahl 3222 eine Multiplikationsaufgabe mit einem unzweideutigen Ergebnis:  $3 \times 222$ . In der Tradition der *Apokalypse* steht die Zahlenfolge 666 als Symbol des Bösen (Offb 13,18). Erst jetzt ließe sich die eingangs gestellte Frage beantworten. Tatsächlich scheiden die Sträflinge als vermeintliche Sympathieträger des Lesers nicht nur aus ethischen Beweggründen aus, auch verschiedene sprachliche Gestaltungselemente verbieten eine Anteilnahme. Zugleich rückt der letzte Befund, der Nachweis religiöser Markierungen, den Text in einen neuen Problembereich: Denn nunmehr steht der Konflikt zwischen aufklärerischen und theologischen Bedeutungsfeldern zur Disposition.

„Die Karawane und die Auferstehung“ (INGEBORG BACHMANN)

Ganz anders die Erzählung „Die Karawane und die Auferstehung“ von I. BACHMANN (1996, S.23-27). Erstmals am 25. Dezember 1949 sowie am 14. April 1951 veröffentlicht, wird in ihr die Geschichte von fünf Menschen geschildert, die das Jenseits, eine

wüste Landschaft, durchlaufen: Ein alter Mann, ein Mädchen, ein junger Mann, eine ältere Frau und ein Knabe erinnern sich an den Augenblick ihres Todes, „es war Frühling und der Wind trommelte ans Fenster“. Allein der Knabe hebt sich von diesem Kreis ab, allein er spürt noch die Sehnsucht nach Leben und läuft mit stiller Freude. Schließlich wird die kleine Karawane von zwölf Glockenschlägen erschüttert. Darauf sind die Wanderer verschwunden, nur an der Stelle, wo der Knabe lief, brennt eine kleine Flamme.

Hier beginnt die Annäherung an diese Prosa. Tatsächlich werden dem Leser der Geschichte, wie die folgende graphische Darstellung zeigt, mehrere Differenzierungen abverlangt.

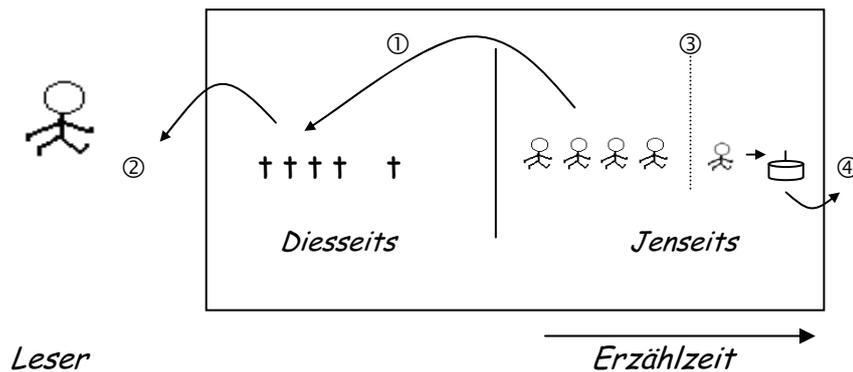


Abbildung 3: Der Bauplan der BACHMANN'SCHEN Erzählung

Das raffinierte Kompositionsprinzip dieses Textes erschließt sich erstmals mit der präzisen Analyse der einzelnen Figuren (①). Verschiedene Berührungspunkte sind hier festzuhalten:

- So wird von den Figuren deren eigentliche Todesursache (teilweise verschlüsselt!) wiedergegeben. Während sich der alte Mann an „quälende Schmerzen“ erinnert, scheint das Mädchen an Schwindsucht (als Folge von Hunger) gestorben zu sein, während sich der junge Mann nach der Verletzung seiner Beine auf Krücken schleppt, scheint die ältere Frau erfroren zu sein: „Ach wäre doch der Wind durchs Fenster geflogen und hätte Feuer gemacht.“
- Auch auf der lexischen Ebene weisen die Retrospektiven der einzelnen Figuren Gemeinsamkeiten auf: Bemerkenswert scheint zum Einen die wiederholte Verwendung des Topos 'Frühling', und hier dessen Bedeutungsverschiebung: 'Frühling' wird in der Erinnerung der Verstorbenen (mit Ausnahme des Knaben) nicht als Sinnbild von Hoffnung und Neubeginn konnotiert, sondern in die Nähe des Wortes 'Tod' gerückt. Dies wird im Aufbegehren des Jungen sogar expliziert: „Das ist doch nicht der Frühling, von dem ihr sprecht!“ Zum Anderen ist mehrfach vom „Wind“, der an das Fenster, an die Brust „trommelte“, die Rede. Ein Wind, der Feuer hätte machen können, der wohl euphemistisch die peitschenden Geräusche eines Maschinengewehrs umschreibt.

Der kleinste gemeinsame Nenner dieser Befunde und damit der Hintergrund der Erzählung lässt sich mit einem Wort bezeichnen (②): Krieg. Bemerkenswert ist diese Herleitung deshalb, weil sie mit einer sprachlichen Besonderheit einhergeht, die in der Literaturwissenschaft unter dem Terminus der *Leerstelle* bekannt ist. Darunter versteht man

den empirisch verifizierbaren Sachverhalt, dass eine Aussage, die im Textplan angelegt aber nicht verbalisiert ist, den Sinn des Textes gleichwohl mitbestimmt. Tatsächlich findet sich der Topos 'Krieg' nicht ein einziges Mal im gesamten Text.

Doch welches Gewicht kommt dem Knaben zu? Immerhin unterscheidet er sich von den übrigen Wanderern. Und dies in mehrfacher Hinsicht (③): Zum Ersten wird die Ursache für seinen Tod nicht genannt, allenfalls sind Spuren von Einsamkeit, also seelische Verletzungen, zu vermuten<sup>26</sup>; zum Zweiten hat (nur) der Junge seine Erwartungen an den Frühling behalten („Den müßt ihr mir zeigen, den wunderbaren, goldblauen Frühling, der mit einem Gefolge von Kirschblüten und klingenden Himmelschlüsseln kommt ...“); zum Dritten fällt er durch seinen inneren Frohsinn aus der Gruppe heraus; zum Vierten bleibt nur von ihm ein Gran, eine kleine Flamme. Dem Interpreten bleibt es vorbehalten, diese Besonderheiten zu erklären. Sicherlich wird man von einem 'Prinzip Hoffnung' ausgehen können.

Schließlich ist auf die christlichen Markierungen in der BACHMANNSCHEN Erzählung hinzuweisen (④). Und zwar deshalb, weil von ihnen sowohl die semantische Dimension als auch die formale Struktur des Textes betroffen ist. Zumindest zwei dieser Hinweise seien hier angeführt. Gemeint ist die wiederholte Verwendung des Auferstehungsmotivs (etwa in der Überschrift), gemeint sind allerdings auch die eigentlichen Veröffentlichungsdaten dieser Geschichte: Sowohl der 25. Dezember 1949 als auch der 14. April 1951 lassen sich als christliche Feiertage (Weihnachten und Ostern) erkennen. Doch damit nicht genug: Am Ende der Erzählung werden die Figuren von zwölf Glockenschlägen überrascht. Nur, was kündigen diese Schläge an? Verständlich wird diese Nachfrage mit Blick auf eine katholische Tradition. Zwölf Glockenschläge können hier zweierlei symbolisieren: In der Mittagsstunde den Tod, um Mitternacht die Auferstehung. (LURKER, 1988, S.241) Dass tatsächlich der Augenblick des neuen Morgens angedacht war, zeigt in diesem Zusammenhang eine letzte Beobachtung: Der Text hatte entsprechend der *Werkausgabe* genau 24 Absätze.

#### „Die Kirschen“ (WOLFGANG BORCHERT)

Ohne derlei intertextuelle Bezüge kommt die folgende kurze Geschichte, „Die Kirschen“ von W. BORCHERT (1996, S.13-15), aus. Weder lassen sich hier religiöse Zusammenhänge noch Verweise auf einen konkreten historischen Kontext nachweisen<sup>27</sup>.

Im Mittelpunkt dieser Geschichte steht ein kranker Junge, der im Fieberwahn glaubt, sein Vater würde im benachbarten Zimmer seine Kirschen essen. Der Junge prüft seinen Verdacht, muss aber feststellen, dass sich sein Vater statt dessen beim Versuch, die Kirschen umzufüllen, verletzt. Die Kirschen selbst stehen vor dem Fenster. Als der Vater sie dem Jungen bringt, hat dieser die Bettdecke weit über seinen Kopf gezogen. Eine bewegende Erzählung, zweifellos. Gleichwohl irritiert sie den Leser. Denn, scheint das Thema nicht allzu schlicht? Welcher tiefere Sinn sollte sich hinter einem Glas von Kirschen verbergen? Perspektivwechsel. Steht nicht im Mittelpunkt einer semiotischen Textbetrachtung die Frage nach einer pragmatischen Steuerung? Und müssten insofern

<sup>26</sup> „Nur der Knabe wußte nichts von Geigen, die zu leise klingen, und von Töchtern, die 'Vater' sagen, nichts von schönen Haaren, nichts von Gott ... nicht einmal von Großmüttern wußte er, die auf Enkelkinder warten ...“ (BACHMANN, 1996, S.25)

<sup>27</sup> Da im Vorfeld dieser Darstellung die Suche nach einer *intentio auctoris* ausgeschlossen wurde, ist es nicht legitim, biographische Details, etwa BORCHERTS bestürzende Erfahrungen aus dem 2. Weltkrieg auf diesen Text zu projizieren. Auch seine Entstehungszeit ändert daran nichts! Die Erzählung wurde um 1945 geschrieben.

---

nicht zumindest grundlegende Daten gesichert werden? Im Fall der vorliegenden Prosa fällt dies zunächst nicht schwer. Die Handlung spielt in einem eng begrenzten Raum, in zwei kargen Zimmern, vage wird der zeitliche Rahmen angedeutet. Wichtiger scheint der Umstand, wonach die *Geschichte* aus einer personalen Erzählposition entwickelt wird. Genaugenommen gleicht sich der Fokus der Wahrnehmung des fiebernden, um seine Kirschen besorgten Knaben an. Gerade weil der Junge so krank ist, muss diese Wahrnehmung jedoch angezweifelt werden. Mit anderen Worten, die *Geschichte* von WOLFGANG BORCHERT entwirft nicht einfach eine Welt, sondern zeigt diese Welt gebrochen durch die Augen eines kranken Kindes.

Der bedenkliche Zustand des Jungen wird durch die Redundanz zweier Wörter, „Kirschen“ und „Fieber“, deutlich. Dass allerdings die von ihm wahrgenommenen Vorgänge nicht identisch sind mit dem tatsächlichen *Geschehen*, scheint nur an einer einzigen Stelle (①) zwingend: Der Junge findet seinen Vater auf dem Boden sitzend, „die ganze Hand voll Kirschsafft“ [8-11;15]. Erst Augenblicke später spricht der Vater dazu einige klärende Worte: „Ach das ist nicht so schlimm. Das ist nur ein kleiner Schnitt. Das hört gleich auf.“ [29] Der fiebernde Knabe, und mit ihm der Leser, sieht also nicht die Verwundung, er verwechselt das Blut mit dem roten Kirschsafft. Problematisch ist diese Nahtstelle zwischen der fiktiven Welt des Textes und deren verfälschten Wahrnehmung deshalb, weil auch hier, ähnlich der vorherigen Erzählung, eine Leerstelle zu beobachten ist: Der Topos 'Blut' kommt nicht vor. Mit anderen Worten, dem Leser dieser kurzen *Geschichte* wird sowohl eine Verknüpfungs- als auch eine Differenzierungsleistung abverlangt. Er wird nicht einfach in eine fingierte Welt eingeführt, sondern muss über *eine* Irritation, die nicht ausdrücklich ausgeführt wird, die dargestellte Welt als Täuschung begreifen.

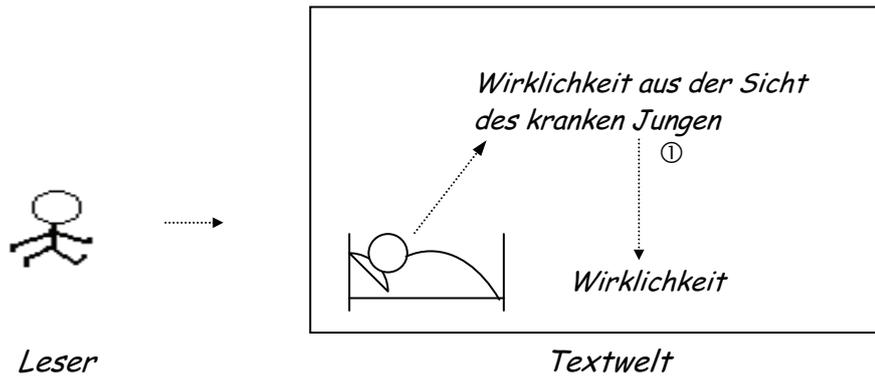


Abbildung 4: Die Spur für den idealen Leser des Textes von W. BORCHERT

Erst jetzt kann die Arbeit des Interpreten beginnen. Erst jetzt kann über die Sympathieträger der Erzählung diskutiert werden. So wird deutlich, dass es nicht um die egoistischen Züge eines Kindes geht, sondern um Urteile ohne Wirklichkeitsbezug.

„Das Bettelweib von Locarno“ (HEINRICH VON KLEIST)

Zu den bekanntesten Erzählungen H.V. KLEISTS zählt die erstmals in den *Berliner Abendblättern* am 11. Oktober 1810 publizierte Gespenstergeschichte „Das Bettelweib von Locarno“ (1997, S.51-54). Die Zahl der Interpretationen ist hier, im Gegensatz zu den bisherigen Texten, beachtlich<sup>28</sup>. Gleichwohl sei ein eigenes Angebot vorgestellt.

Erzählt wird die Geschichte eines Marchese, der bei seiner Heimkehr von der Jagd in seinem Schloss, in dem Zimmer, in dem er seine Waffen abzustellen pflegte, eine alte kranke Frau auf Stroh gebettet findet. Unwirsch fordert der Marchese das Bettelweib auf, sich hinter den Ofen zu begeben. Die Alte rutscht indes auf dem glatten Boden aus und stirbt. Erst Jahre später wird ein Gast, ein florentinischer Ritter, der das Anwesen zu kaufen wünscht, auf einen Spuk aufmerksam, der an diese Geschichte erinnert. Am Ende einer Kette solcher gespenstischen Erscheinungen zündet der Marchese das Schloss an und stirbt in den Flammen.

Genaugenommen zerfällt die Geschichte in zwei Hälften. Während im ersten Teil der Tod der Alten im Mittelpunkt steht, wird in der zweiten Hälfte vor allem die Spukerscheinung, die den Marchese in den Tod drängt, beschrieben. Aber nicht dies scheint strittig, sondern die Frage, in welcher Weise beide Teile zusammengehören. Zwei Antworten scheinen möglich: Aus der Sicht des Bettelweibes lässt sich von einem Racheakt sprechen, aus der Perspektive des Marchese von der Einlösung einer Schuld.

Tatsächlich? Es wird zu zeigen sein, dass diese Deutung des Plots (und nur des Plots) problematisch ist, so man die Eigenheiten des Textes ernst nimmt.

<sup>28</sup> Während sich E. WERLICH (1965, S.193-197) bemühte, die Erzählung durch biblische und soziale, also textexterne, Assoziationen aufzuwerten, las C. GRAWE (1974, S.92ff.) die Spukgeschichte vor dem Hintergrund biographischer Details als Folgeerscheinung der KANT- Krise, als Drama des Zusammenbruchs einer rationalen Weltinterpretation. Während G. SCHULZ (1974, S.431-440) phantasievoll den KLEISTSCHEN Text als Ehetragödie rezipierte, suchten E. PASTORS und R. LEROYS (1979, S.166ff.), die zahlreichen Brüche der Erzählhaltung als Ausdruck einer widersprüchlichen Welt zu interpretieren, in der als sinnvolles, regelmäßiges Gesetz einzig der Spuk bleibt. Die folgende Analyse der wirklichkeitsmodellierenden Funktion des Textes kann diese Vorstellung teilweise bestätigen.

In einem ersten Arbeitsschritt müsste die Erzählung nach auffälligen Markierungen untersucht werden. Insbesondere die detaillierten Informationen zu dem geheimnisvollen Zimmer, jenem 'Ort gespenstischer Strafe' sind hier zu verfolgen. Eindeutig lässt sich verifizieren:

- Der Raum befindet sich im Haupt- und Herrschaftsgebäude.
- Das Zimmer liegt in der oberen Etage des Hauses. Es ist davon die Rede, dass „der florentinische Ritter mitten in der Nacht verstört und bleich herunter kam“.
- Der Raum wird als „hoch und weitläufig“, als „sehr schön und prächtig eingerichtet“ beschrieben.
- Das Zimmer verfügt über einen Ofen und führt als Inventar zumindest einen Waffenschrank.
- Der Boden des Raumes ist glatt. (Hier lässt sich über Marmor- und Parkettbelege streiten.)

Mit Blick auf einen zeitgenössischen sozialen Standard bekommen diese Verweise nun ein erstaunliches Gewicht. Denn mit der Figurenkonstellation, dem Marchese als Vertreter einer adligen Lebenssphäre und dem Bettelweib aus dem vierten Stand, wird ein direkter Bezug auf zwei Antipoden und die damit verbundenen Konventionen hergestellt. Die Geschichte liest sich vor diesem Hintergrund neu: Ein Adliger kommt von der Jagd und findet in seinen exklusiven Wohnräumen eine bettelnde Frau. Unerhört? Er reagiert „unwillig“, nicht böseartig, und befiehlt der Alten „aufzustehen und sich hinter den Ofen zu verfügen“. Er droht nicht mit Strafe, verweist sie nicht etwa des Hauses. Er ordnet an, dass sie sich hinter dem Heizkörper aufhalten soll (um nicht die Etikette zu stören, mag man mutmaßen). Von einer Schuld des Marchese kann mit Blick auf die im zeitgenössischen Lesepublikum selbstverständlichen Wissenssysteme also nicht die Rede sein. Tatsächlich reagiert er im Rahmen seiner Konventionen ausgesprochen milde<sup>29</sup>.

Nur welchen Konflikt berührt dann diese Erzählung? Eine Antwort sollte das greise Weib geben. In einem zweiten Arbeitsschritt müsste geklärt werden, mit welcher Funktion diese Figur in der romantischen Literatur eingesetzt wurde. Hilfreich sind hier die Arbeiten von G. GLÖCKENJAN und A. TAEGER (1990, S.74-76), ihr Versuch, die verschiedenen literarischen Erscheinungsformen der alten Frau aufzuschlüsseln: Nahm das graue Weib den ihm zugewiesenen sozialen Ort in Ehe und Familie nicht ein, wurde ihm überhaupt kein Platz in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zugestanden. Mit ungewöhnlicher Konstanz beschwor diese Alte, die Greisin als literarische Figur, die Mächte des Schicksals. Man mag sich hier an andere romantische Erzählungen, den „Blonden Eckbert“ von L. TIECK, an den „Goldenen Topf“ von E.T.A. HOFFMANN, an BRENTANOS „Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl“ oder das „Märchen von der goldenen Gans“ der Gebrüder GRIMM erinnern. Stets griff das alte Weib in das Leben der Helden ein, wurde es sowohl real als auch transzendent konnotiert. Die KLEISTSCHER Erzählung beschreibt in dieser Folge nicht das Verhältnis von Schuld und Sühne, sondern wie undurchschaubar, wie ungerecht das Schicksal dem menschlichen Wertempfinden bleibt. (Dies ist im Übrigen auch Gegenstand der Novelle „Michael Kohlhaas“. Auch hier

<sup>29</sup> Zumal mit dieser Annahme einer Schuld- Sühne- Problematik im Text erhebliche inhaltliche Differenzen ungelöst bleiben: So scheint die gespenstische Rache der alten Frau „nach mehreren Jahren“ äußerst vage motiviert, finden sich für die Einsicht von Schuld und eine Erinnerung an das weit zurückliegende 'Verbrechen' keinerlei Belege.

findet sich das alte, geheimnisvolle Weib, die Zigeunerin Elisabeth, die das tragische Ende der Geschichte kennt und mittels einer verschlossenen Kapsel den verurteilten Kohlhaas zu retten sucht.) In der Erzählung „Das Bettelweib von Locarno“ erklärt dieser schicksalhafte Einschnitt schließlich, warum der vermeintlich schuldige Marchese im Augenblick der 'gerechten Strafe' als „Unglücklicher“ bezeichnet wird. Denn die gespenstische Rückkehr des Bettelweibes scheint willkürlich. Und keine Oberflächlichkeit, kein Fehlverhalten des Schlossherrn begründet das hereinbrechende Ende.

#### 4. Didaktische Analyse

Nunmehr sind die vorgestellten literaturwissenschaftlichen Befunde für die 'Ordnung des Unterrichts' zu übersetzen. Ein solcher Transfer impliziert genaugenommen zwei Niveaus: Zum Einen die Frage, welchen Gewinn die Schüler aus einer derartigen Unterrichtseinheit ziehen können, zum Anderen die Frage nach ihrer gesellschaftlichen Bedeutung.

Der Ausgangspunkt der bisherigen Gedankenfolge knüpfte an die Beobachtung eines medialen Zeitalters. Tatsächlich ist die heutige junge Generation einer Flut, einem immensen Angebot von raffinierten bildhaften und sprachlichen Zeichen, ausgesetzt und kann sich vor dieser Gefahr zumindest nicht verbergen. Inwieweit der Deutschunterricht hier eine Hilfestellung geben und also eine aufklärerische Funktion beanspruchen kann, wird zu diskutieren sein. Ziel müsste es in jedem Fall sein, die Schüler gegen diese Angebote unzähliger Öffentlichkeiten kritikfähig zu machen. Dies setzt letztlich voraus, dass sie verstehen, auf welche Weise Zeichen Bedeutungen suggerieren, weshalb überhaupt Zeichen faszinieren können. Ein solcher Anspruch führt, ernstgenommen, zu erheblichen Konsequenzen. Denn es reicht nicht aus, die pragmatische Veranlagung der Schüler weiterzubilden. Es reicht auch nicht aus, deren alltägliche Umgangsform mit Zeichen über einzelne analytische Schritte an wissenschaftliche Kriterien anzubinden. Vielmehr gilt es, Wirkungsweisen von Sprache grundlegend aufzudecken<sup>30</sup>. Anders gewendet, es ist ein Unterschied, ob man einen Text unreflektiert wahrnimmt oder das Verständnis des gleichen Textes über die Differenzierung bestimmter Strukturelemente zu sichern versucht oder diesen Text auf seine suggestive und kanalisierende Kraft hin untersucht.

Eine kritische Wahrnehmung von sprachlichen Zeichen anzuregen, ist zweifelsohne schwierig, denn sie setzt unterschiedliche Blickwinkel voraus. So ist zu beachten, welche sprachlichen Elemente welcher Strukturebenen einander bedingen, welche Punkte eines Zeichens als Gelenkstellen für verschiedene Lesarten fungieren, welche Anschlussmöglichkeiten an welche Wissenssysteme wie offeriert werden. Zugleich werden Zweifel an den vertrauten Praktiken des Literaturunterrichts deutlich. Denn wie weit führt die Inhaltswiedergabe eines Textes, die Verflechtung der Textoberfläche mit den biographischen Spuren des Verfassers, die Sammlung von rhetorischen Figuren, auch die kreative Vollendung eines Textfragments? Da noch nicht der Zeitpunkt ist, auf diese Unter-

<sup>30</sup> Dieses Verlangen ist so neu nicht. Zumindest auf der bildungspolitischen Ebene lassen sich ähnliche Forderungen belegen. Vgl. bspw. für Klassenstufe 7 u. 8: „Erkennen des Zusammenhangs von Struktur und Funktion in Abhängigkeit von kommunikativen Bedingungen ... Erkennen verschiedener Möglichkeiten der Textverflechtung“ (Rahmenplan MV, 1999, S.8 u. bes. 17f.)

richtsmethoden einzugehen, ist nur soviel festzuhalten: Keiner dieser Verfahren erlaubt es, die komplexen Wirkungsweisen eines Textes und also das unsichtbare Regelwerk<sup>31</sup> der 'gebundenen' Sprache zu erhellen.

Im vorherigen Kapitel wurden (stark verkürzt) fünf Erzählungen und deren unscheinbare Strukturen nachgezeichnet. Ausgewählt wurden die Prosatexte von I. BACHMANN, S. ANDRES, W. BORCHERT und H.V. KLEIST vor allem aus einem Grund. Sie sind nicht nur (mit einer Durchschnittslänge von 80 Zeilen) relativ überschaubar, sondern täuschen bei der ersten Lektüre eine Einfachheit vor und verbergen gleichsam ihre wundersamen Wurzeln. Erst eine ernsthafte Untersuchung der Textdaten kann zeigen, welche Wege dem aufmerksamen Leser auferlegt werden, welche Grenzen die Texte geltend machen<sup>32</sup>.

Deutlich werden bereits an dieser Stelle zwei Effekte eines semiotischen Unterrichtsmodells: Zum Einen werden Schüler zu einem intensiven Leseverhalten angeregt, zum Anderen die Rechte des Textes (zumindest) über die ersten Lektüreeindrücke gestellt. Das daraus resultierende Misstrauen wider eine oberflächliche Umgangsweise mit sprachlichen Zeichen kann bereits als selbstreflexive Verhaltensweise verstanden werden. Dennoch erregt die Auswahl der Texte Widerspruch. Die Probleme können in drei Punkten gebündelt werden:

- a. Aus der Perspektive eines pragmatischen Philosophen (oder eines Dekonstruktivisten) ließe sich wohl fragen, inwieweit die präsentierten Strukturen als 'positivistischer Rückfall', als Zeugnis einer absurden Wahrheitssuche verstanden werden können?
- b. Vergleicht man unabhängig von dieser grundsätzlichen Kritik das Niveau der vorgestellten Erzählungen mit den Fähigkeiten, über die die Schüler einer 7. Klasse verfügen, könnte man zu dem Schluss kommen, die Textauswahl sei zu anspruchsvoll.
- c. Hieran knüpft schließlich ein unterrichtsmethodischer Einwand an. Denn wenn die Schüler der 7. Klasse mit den vorgestellten Textstrukturen überfordert wären, sollten die Grenzen der Texte nur mit einer engen Steuerung erreicht werden können. Derlei rigide Formen (beispielsweise im Unterrichtsgespräch) sollten wiederum das eigenständige, entdeckende Lernen der Schüler verhindern und damit in hohem Maße demotivierend wirken<sup>33</sup>.

zu a.

Wenig Hoffnung besteht, die Auseinandersetzung zwischen Pragmatikern und Strukturalisten, zwischen Semiotikern und Dekonstruktivisten aufzulösen. Deshalb sei lediglich ein Ressentiment, das stets mit textwissenschaftlichen Ansprüchen verbunden wird, aufgegriffen. Es ist schlicht unrichtig, die Mühen um strukturalistische Methodologien, als 'knöcherne Verfahren', die den Text in der Objektivität eines sprachlichen Gegenseitiges zu erkennen glauben, zu disqualifizieren. Richtig ist, dass die Textwissenschaft ein analytisches Inventar zur Verfügung stellt, mit dem sich Interpretationsverfahren

<sup>31</sup> En passant wird hier ein neuer Begriff berührt: Die Kommunikationstheorie erfasst mit dem *Code* jene Elemente, die eine Verständigung zwischen Zeichen und Empfänger regeln. Der *Code* basiert auf jeweils spezifischen Strukturelementen (BAUERNFEIND, 1995, S.13).

<sup>32</sup> Auch das Votum für die epischen Grundform lässt sich begründen. Auf dramatische und lyrische Textbeispiele wurde verzichtet, weil es einer gesonderten methodischen Schrittfolge bedurft hätte, um die kommunikative Qualität von Metren, Strophenformen, Spannungsbögen und Dialogstrukturen zu problematisieren.

<sup>33</sup> Vgl. die Position von K.H. SPINNER (1995, S.127-144).

verdichten und Grundstücke von Daten für eine wissenschaftliche Quellendiskussion gewinnen lassen<sup>34</sup>.

zu b.

Ausführlicher ist auf den Vorwurf einzugehen, die Textauswahl und mehr noch die bisher aufgedeckten Strukturen würden die Schüler einer 7. Klasse überfordern und infolgedessen eine unfreie Unterrichtskultur heraufbeschwören. (Bevor einer solchen Kritik zu begegnen ist, sei darauf hingewiesen, dass die folgenden Gedanken vor dem eigentlichen Unterrichtsversuch entwickelt wurden und insofern einer theoretischen Reflexion gleichkommen.) Sind also die vorliegenden Texte und ihre vorab skizzierten poetologischen Strukturen für Schüler der 7. Klasse unerreichbar?<sup>35</sup> Vor dem Versuch einer Antwort gilt es zu klären, welche verschiedenen Kompetenzen das Niveau der vorgestellten Analysen überhaupt voraussetzte. Anders gefragt, welche analytischen Techniken und welche enzyklopädischen Wissensbestände werden dem Leser nach Maßgabe der entwickelten Textstrukturen abverlangt? Die Antwort ist erstaunlich, denn keineswegs wurde bisher mit unkonventionellen Verfahren gearbeitet<sup>36</sup>:

- Mit Ausnahme der KLEISTSCHEN Spukgeschichte wurden alle Erzählungen zuerst über die Figurenanalyse erschlossen. Dabei waren einerseits die auffälligen Attribuierungen der Hauptfiguren, andererseits aber auch lexische Phänomene in ihrem Umfeld herauszustellen. Von entscheidender Bedeutung war die Präzision, mit der die einzelnen Daten isoliert und aufgelistet wurden. (Von geringerem Stellenwert waren alle anderen Untersuchungsschritte, die Ermittlung der literarischen Gattung, der Erzählperspektive, die Einteilung des Textes in Handlungs- und Sinnabschnitte sowie die Untersuchung hervorstechender Wortpaare.)
- Nachdem eine Übersicht über die wesentlichen Befunde erstellt wurde, galt es, Zusammenhänge zwischen einzelnen Beobachtungen, also verschiedene Kompatibilitäten, zu entdecken. (In welcher Weise ließen sich beispielsweise die Namen der Figuren in der Erzählung "Die Fähre" mit den Konnotationen der Komplexe *Herr* und *Fluss* verknüpfen? Welche Verbindung ließ sich in der KLEISTSCHEN Gespenstergeschichte zwischen der sozialen Stellung der Protagonisten und dem Ort der unheimlichen Erscheinungen herstellen?)
- Schließlich waren die ermittelten semantischen Wegweiser auf ihre intertextuelle Qualität hin zu untersuchen. (Auf welches zeitgenössische Ereignis zielten etwa die Todesursachen der fünf Figuren in der Geschichte "Die Karawane und die Auferstehung"? Welches Wissenssystem wurde mit der Attribuierung des Galeerensträflings in der Erzählung „Das Trockendock“ konditioniert?)

<sup>34</sup> An dieser Stelle wäre noch einer weiteren Kritik an der Textwissenschaft zu begegnen: Zu sagen, dass ein Text unendlich sei, bedeutet nicht, dass jeder Interpretationsakt gerechtfertigt ist. Selbst der radikalste Dekonstruktivist sollte die Vorstellung akzeptieren, dass es Interpretationen gibt, die völlig unannehmbar sind. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass der Text seinen Interpreten Zwänge auferlegt (Eco, 1992, S.22).

<sup>35</sup> Dies wäre insofern ein bemerkenswerter Befund, als drei der zitierten Erzählungen in den Lesebüchern der Sekundarstufe I zu finden sind. Während die beiden Texte von I. BACHMANN bisher nicht entdeckt wurden, gehören die Erzählungen von BORCHERT, ANDRES und VON KLEIST immer wieder zu den Mustertexten verschiedener Schulbuchverlage (Lesezeichen, 1991, S.90-92; Deutsches Lesebuch, 1980, S.93-95).

<sup>36</sup> Die folgende Differenzierung ist nur grob angelegt. Sie richtet sich bspw. nicht nach dem ausführlichen Modell von J. GRZESIK (1990, S.65-139).

Erst jetzt lässt sich die Frage, ob und inwieweit die vorgestellten Textstrukturen zu anspruchsvoll ausfallen, eingehender beantworten. Denn nun können die einzelnen kognitiven Hürden und mehr noch ihr Schwierigkeitsgrad geprüft werden. Tatsächlich sollte der erste Schritt der vorgestellten Textanalysen von Schülern der 7. Klasse zu leisten sein: Immerhin werden nicht nur in den Handreichungen der Bildungspolitik, sondern auch in diversen Lehrbüchern für die Sekundarstufe I Kenntnisse über die Figurenkonstellation literarischer Texte eingefordert und vermittelt (Rahmenplan MV, 1999, S.15). Die Besonderheiten einzelner Figuren akribisch zu erfassen, erscheint vor diesem Hintergrund lösbar. Wesentlich schwieriger sollte es (nicht nur für Schüler der 7. Klasse) sein, die Fülle von Daten in einer sinnvollen Ordnung zu verknüpfen. Denn dabei gilt es nicht nur auf einer höheren Abstraktionsebene verschiedene Kombinationen mit verschiedenen Hypothesen zu entwickeln, sondern auch die Sinnhaftigkeit dieser Kombinationen gegeneinander abzuwägen.

Noch problematischer sollte die Erschließung intertextueller Markierungen werden. Denn inwiefern können Schüler einer 7. Klasse mit den Namen aus der *Weihnachtsgeschichte*, mit der Zahlenfolge 666, mit den Farben *rot/schwarz* und einer *sozialen Pyramide* Assoziationen entwickeln und diese auf den jeweiligen Textplan souverän anwenden? Im Umkehrschluss ließ sich also vermuten, dass lediglich die Analysen der handelnden Figuren durch die Schüler eigenständig auszuführen sind, dass jedoch bei der Entwicklung einer zusammenhängenden Interpretation und mehr noch bei der Suche nach wichtigen Wissenssystemen verschiedene Hilfen durch den Lehrer bereitgestellt werden müssen. Doch die Wirklichkeit, damit sei ein empirischer Befund vorweggenommen, sah anders aus. Tatsächlich bereitete den Schülern nicht die Erschließung von religiösen und historischen Markierungen ein Problem; beinahe spielend wurde in der Erzählung "Die Fähre" der christliche Hintergrund der Namen *Maria* und *Joseph* entdeckt, fast mühelos die teuflische Attribuierung des verunglückten Galeerensträflings in der Geschichte "Das Trockendock" erkannt. Probleme hatten die Schüler im Unterrichtsversuch vielmehr mit der präzisen (sic!) Erarbeitung von Datenbeständen und im Anschluss daran mit der Ableitung von kommunikativen Regelsystemen<sup>37</sup>.

zu c.

Auch der Kritik, das vorgeschlagene semiotische Unterrichtsmodell würde nur (wie üblich) zum müden Austausch von unterschiedlichen Lesarten führen, ist zu begegnen. Keineswegs wurde eine träge Lernhaltung für den Unterrichtsversuch in Kauf genommen. Vielmehr sollten die Schüler von Anbeginn über den experimentellen Charakter des Unterrichtsversuches informiert sein und, entsprechend der Hypothese, dass es richtige, wenig glaubhafte und fehlerhafte Interpretationen gibt, zu einem geistigen Duell her-

<sup>37</sup> Folgt man den maßgebenden Konzepten aus der Entwicklungspsychologie, bspw. dem Modell von J. PIAGET, sollten bereits Sekundarschüler die letzte Stufe der kognitiven Entfaltung, das *formal operatorische Stadium*, erreicht haben. Dies vorausgesetzt, muss nicht zuerst über die Zumutbarkeit von diversen Abstraktionsgraden, sondern die Qualität didaktischer Transfers disputiert werden. Anders formuliert, es sollte in dem Unterrichtsversuch, der hier zu beschreiben ist, weniger um die Frage der kognitiven Überlastung gehen, als um die Verständlichkeit, mit der einzelne Probleme dargelegt werden können (OERTER, 1982, S.400ff.)

ausgefordert werden. Die Erzählungen der anstehenden Unterrichtsstunden sollten darüber hinaus als 'geschickt konstruierte Rätsel' eingeführt werden.

Der Motivationsschub aus dieser Einleitung (in der ersten Stunde) war erheblich. Nachdem das angestrebte Niveau der Unterrichtseinheit expliziert wurde, waren die Schüler nicht nur bestrebt, im intellektuellen Wettstreit untereinander eine überzeugende und gleichsam verblüffende Textanalyse vorzustellen, sie entwickelten auch eine gewisse Skepsis, einen Widerstand gegen die Vorschläge und Einwürfe des Lehrers. Mit anderen Worten, die Schüler suchten sich mit zwei Techniken zu behaupten: Zum Einen bemühten sie sich um ein eigenes Deutungskonzept, das sie dann vehement verteidigten, zum Anderen stellten sie immer wieder kritisch die Beobachtungen und Modelle anderer Parteien in Frage. Sie waren zugleich Detektiv, Anwalt und Richter.

Von besonderer Bedeutung war im Rahmen dieses unsichtbaren Rollenspiels die Art der Argumentation. Nie wurde eine eigene Lesart vorgestellt, mithin der Text auf *eine* Aussage reduziert, stets galt es im Streitgespräch nachzuweisen, welche Entscheidungen und Positionen der jeweilige Text seinem Leser aufnötigt.

An dieser Stelle lassen sich erste wichtige Bausteine des Unterrichtsversuches zusammenfassen: Zum Ersten ist das skizzierte Unterrichtsmodell nicht als 'Nekrolog auf die klassische Textexegese' zu verstehen, zum Zweiten entspricht es aufgrund seiner Anlage als 'Problemlösungskonkurrenz' eher einem Spiel, als einer schwerfällig gelenkten Konzeption. Von einem *freien* entdeckenden Lernen kann insofern die Rede sein, als der Text und seine Strukturen die Grenzen der Erkenntnis dirigieren sollten, nicht der Lehrer! Dies gilt insbesondere für den ersten Arbeitsschritt, die Textanalyse. (Auch auf dem Feld der Schlussfolgerungen sollte sich der Lehrer möglichst zurückhalten.) Zum Dritten ist dieser semiotisch ausgerichteten Unterrichtsform, dies liegt in der Natur der Sache, eine fächerübergreifende Ausrichtung nicht abzusprechen. Sowohl kommunikations-theoretische und textstrukturalistische als auch historische und kulturgeschichtliche (etwa philosophische und theologische) Wissensgebiete werden berührt. Hier lässt sich nun eine Antwort auf die eingangs formulierte Frage nach der Bedeutung einer derartigen Unterrichtseinheit anschließen. Tatsächlich sollten die Schüler mit einem solchen Modell nicht nur geistesgeschichtliche Fixpunkte kennenlernen<sup>38</sup>, sondern, und dies ist entscheidend, über verschiedene Strukturbeobachtungen ein neues Verständnis von der Wirkungsweise eines literarischen Textes erhalten. Genaugenommen galt es zu erkennen, aus welchen Strukturen sich das einzelne sprachliche Zeichen zusammensetzt und mehr noch, wie diese Strukturen miteinander korrelieren. Verschiedene theoretische Kategorien sollten dabei gestreift werden, etwa die Funktionsweise einer *Leerstelle*, die Differenz von *Erzählperspektive* und *Plot*, von *Text* und *Kontext*. Auch drei Kriterien für die Qualität einer semiotischen Arbeit können und müssen im Rahmen einer solchen Unterrichtseinheit herausgestellt werden, die Begriffe *Plausibilität*, *Textangemessenheit* und *Konsens*.

Dass mit diesen neuen Kategorien wirklich ein Sprung im Textverständnis der Schüler angeregt werden kann, sollte auch die folgende Graphik veranschaulichen. Das obere Bild zeigt die beiden Abstraktionsebenen, die im Umgang mit literarischen Texten (zumindest im Rahmen eines semiotisch ausgerichteten Deutschunterrichts) zu unterscheiden sind: Der Text mit seiner oberflächlichen Erscheinungsform und sein 'Palimpsest'. Wie

<sup>38</sup> Obwohl, dies sei ausdrücklich angemerkt, das Erinnerungsvermögen an bestimmte kulturhistorische Details durch die Anbindung an verblüffende Textschlüssel erheblich vergrößert wird.

wichtig diese Differenz ist, können die beiden unteren Darstellungen zeigen. Es gilt, zwischen der naiven Wahrnehmung eines Textes (l.) entsprechend seiner linearen Manifestation (Wort für Wort, Satz für Satz, Information für Information) und der Erfassung eines Textes im Sinne eines unsichtbaren Netzwerkes (r.) zu unterscheiden. Die suggestive Kraft sprachlicher Zeichen, deren Vermögen, Einstellungen des Lesers zu lenken, kann allenfalls mit dem rechten Modell beschrieben werden.

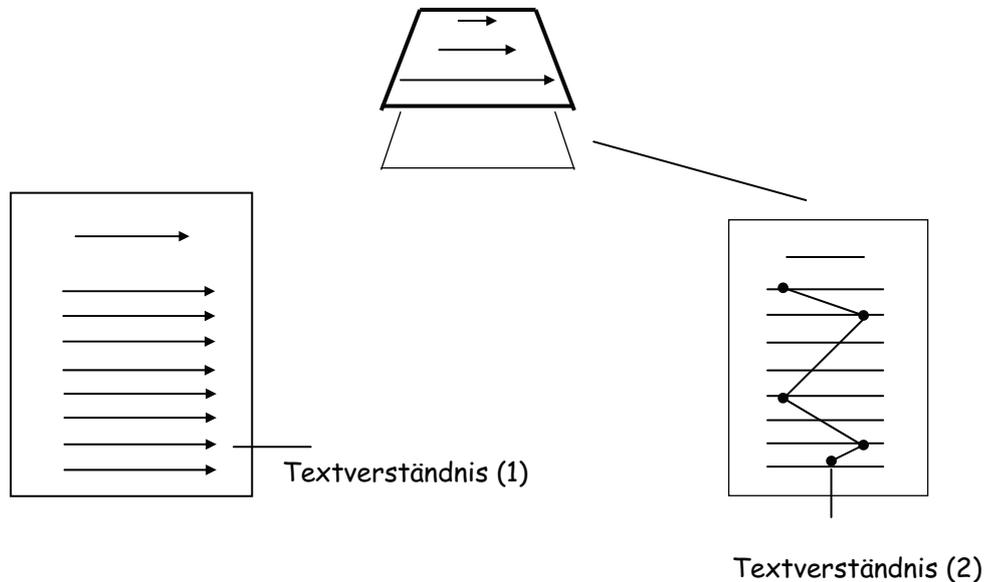


Abbildung 5: Die zwei Betrachtungsweisen eines Textes

Gesellschaftliche Relevanz erlangt ein an dieser Differenz ausgerichtetes Unterrichtsmodell nur, wenn es gelingt, Schülern dauerhaft (sic!) neben der Rolle des unbedachten Konsumenten die skizzierte Position eines kritischen Beobachters einzuräumen. Das Stundenkonzept suchte im Rahmen dieses Anspruches einen Einstieg zu entwickeln. Auch die Anordnung der fünf Erzählungen folgte der Logik dieses Unternehmens.

Nachdem in der ersten Stunde der bisherige Wissensstand erfasst (Prätest) und die Klasse in die anstehenden Aufgabenstellungen und deren Prämissen eingeführt wurde<sup>39</sup>, galt es in den zwei folgenden Unterrichtsstunden die Geschichte „Die Fähre“ gemeinsam zu erschließen. Dieser Text wurde aus zwei Gründen an den Anfang des Unterrichtsversuches gestellt: Zum Einen, weil die überraschende Wendung hier an mehreren Strukturpositionen zu ermitteln ist, zum Anderen, weil die Diskrepanz zwischen den Lesarten vor und nach der Textanalyse erheblich scheint. Denn der Text, auf den ersten Blick eine unglückliche Liebesgeschichte, wandelt sich nach Erfassung wesentlicher Markierungen in eine theologische Provokation. Im Anschluss an diese Untersuchung galt es, die Erzählung „Das Trockendock“ zu studieren. Auch hier war ein religiöses Spurenelement, die teuflische Attribuierung des Galeerensträflings mit der Nummer 3222, zu entdecken. Darüber hinaus sollte der Text als Grenzgang zwischen einer merkwürdigen und einer authentischen Geschichte diskutiert werden. (Die analytische Annäherung an die Prosa von S. ANDRES wurde bereits in die Hände der Schüler gelegt. In Gruppen sollten

<sup>39</sup> Hierzu gehören die im fachlichen Teil skizzierten Elemente einer semiotischen Herangehensweise: a. der Text muss genügen (intentio operis), b. die Absichten des Autors sind unwichtig, c. es werden keine Informationen an den Text herangetragen, d. subjektive Assoziationen sind nicht erlaubt.

sie ihre Beobachtungen austauschen und zu einem sinnvollen, mehr noch verblüffenden Vortrag über die Steuerungsformen des Textes zusammenfassen.)

Mit der sechsten und siebenten Stunde war der Fokus auf die Erzählung „Die Karawane und die Auferstehung“ zu lenken. Zu den beiden bisherigen Sachfragen - *Wie sind einzelne Figuren gezeichnet?*<sup>(a)</sup> *Welche Eigenschaften welcher literarischen Gattung werden angesprochen?*<sup>(b)</sup> - sollte die Beobachtung *lexischer Elemente*<sup>(c)</sup> kommen. Sowohl häufig verwendete Topoi (Schlüsselbegriffe) als auch unsichtbare Wortfelder (Leerstellen) galt es zu vermerken.

Die Analyse der nachfolgenden Kurzgeschichte, „Die Kirschen“, konnte diese Reihe von Strukturserfahrungen fortsetzen. In das Blickfeld der Textanalyse geriet hier die Differenzierung der unterschiedlichen *Erzählperspektiven*<sup>(d)</sup>. Insbesondere die Sinnhaftigkeit einer personalen Position war zu diskutieren.

In den beiden abschließenden Stunden sollten dann die Regularien der Erzählung „Das Bettelweib von Locarno“ erarbeitet werden. Neben den bislang herausgestellten analytischen Schritttfolgen galt es, den Text in Handlungsabschnitte einzuteilen und dann die Verbindung der ermittelten Teile zu begründen<sup>(e)</sup>. Zuletzt waren (in einem Posttest) die neu gewonnenen Erkenntnisse zu prüfen.

Deutlich wird das Prinzip, nach dem die Texte ausgerichtet wurden. Es ging weder um eine chronologische noch eine thematische Gliederung. Vielmehr wurden die Erzählungen so zusammengestellt, dass einerseits die neu erlernten analytischen Arbeitstechniken immer wieder angewandt werden mussten, andererseits aber sukzessiv neue Strukturphänomene in den Mittelpunkt des Interesses gerieten. Der auf diese Weise anwachsende Algorithmus wurde schriftlich festgehalten und konnte alsdann im Sinne einer 'Checkliste' Verwendung finden. Auch die innere Bauart der einzelnen Unterrichtsstunden wurde vor dem eigentlichen Experiment abgewogen. Die einzelnen Texte waren zu Hause zu lesen (erster Kontakt), zu Beginn der Unterrichtsstunde zusammenzufassen (inhaltliche Reduktion), in der Gruppe auf besondere Markierungen zu untersuchen und im Sinne konkreter Rezeptionsvorgaben zu bündeln (Hypothesenbildung). Nach dieser Arbeitsphase galt es die eigenen Vorschläge im Streitgespräch zu evaluieren und, was noch bedeutsamer war, einen Konsens innerhalb der Klasse zu finden. Dieser rigide Aufbau evoziert nun zumindest zwei Gedanken: Zum Einen ist zu fragen, ob nicht auch andere, weniger hermetische Wege zu den einzelnen Texten führen können; beispielshalber seien folgende Eröffnungen zitiert: *Wie habt ihr den Text erfahren? Wir versuchen einmal das Ende der Geschichte zu schreiben. Wir malen zu dieser Erzählung zuerst ein Bild.* Zum Anderen gilt es zu klären, wann welche gymnasialen Anforderungsbereiche eingelöst werden konnten. Zumindest die angebotenen Beispiele für eine offenere Textannäherung müssen angezweifelt werden. Denn mit ihnen werden die subjektiven Befindlichkeiten des Schülers vor die Maßgaben des Textes gestellt. Mit anderen Worten, die spontane und wenig systematische Äußerung über das sprachliche Zeichen wird begünstigt. Fragwürdig sind diese Einstiege in die Textanalyse nicht nur, weil sie hochgradig intuitive und also zufällige Wahrnehmungsweisen bestärken, damit aber Schüler ohne Inspiration und Aufmerksamkeit exkludieren; fragwürdig sind solche Annäherungen auch, weil sie ineffektiv sind. Denn wie sinnvoll ist es, mit einer offenen Aufgabenstellung den Rezipienten und seine kreativen Potenzen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen, wenn doch nach fachwissenschaftlicher (hier semiotischer) Auf-

fassung das Zeichen als erstes Regulativ (zumindest aber als einzige Invariante des Kommunikationsprozesses) die Rezeption steuert?

Gleichmäßig waren die gymnasialen Anforderungsbereiche über die gesamte Unterrichtseinheit und innerhalb der einzelnen Stunden zu verteilen. Der Anforderungsbereich I, mit dem insbesondere die „Kenntnis von Fakten und Fachbegriffen, Methoden und Modellen“ betont wird, sollte jeweils dann erreicht sein, wenn die Schüler mit elementaren erzähltechnischen (aber auch grammatischen) Kategorien arbeiteten. Mit der „selbständigen Anwendung des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen“, beispielsweise mit dem Einsatz neu erlernter Analysetechniken auf bislang unbekannte Texte war der Anforderungsbereich II erreicht. Der Anforderungsbereich III wurde schließlich berührt, wenn über die einzelnen analytischen Befunde hinaus „begründete Schlüsse“ entwickelt, „Wertungen vorgenommen“ oder „das eigene Vorgehen kritisch beurteilt“ wurden (EPA, 1989, S.10).

## 5. Methodische Schrittfolgen

Auch wenn sich die ausgewählte Klasse aus einer Vielzahl von leistungsstarken Schülern zusammensetzte und das Interesse dieser Schüler für das analytische Experiment erstaunlich war, galt es vordem verschiedene Schnitt- und Gelenkstellen zu bedenken. Im Folgenden seien zumindest die vier für den Unterrichtsversuch wesentlichen methodischen Punkte benannt:

a. Bereits in der didaktischen Analyse wurde die Binnenstruktur der einzelnen Stunden skizziert: Nachdem die Texte von den Schülern zu Hause ein erstes Mal zu studieren waren, galt es, zu Beginn der Unterrichtsstunde ein Einvernehmen über die vorliegende inhaltliche Datenbasis herzustellen. Darauf folgte die zentrale Erarbeitungsphase in Gruppen von 3 und 4 Schülern. In kurzen Referaten waren dann die hier entwickelten Hypothesen vorzustellen und im Unterrichtsgespräch (dass zumeist in die zweite Stunde verlagert wurde) zu diskutieren. Das Ziel war dann erreicht, wenn sich ein Konsens zu den ermittelten Ergebnissen fand.

Ein besonderes Augenmerk verdient in diesem Zusammenhang die Einstiegsphase. Denn hier sollten die Schüler für die nachfolgenden Phasen des Unterrichts begeistert (und eben nicht frustriert) werden. Entsprechend durfte sich der Auftakt zu den einzelnen Quellendiskussionen nicht auf das Paraphrasieren der Textoberfläche beschränken, vielmehr galt es über provokative Äußerungen einen kognitiven Konflikt und also das Interesse der Schüler anzuregen. Ein solcher problemorientierter Einstieg setzte allerdings eine Differenz, den Gegensatz von verschiedenen Positionen, voraus. Zwei Wege schienen möglich: Zum Einen ließen sich am Anfang der Stunde und also vor der intensiven Textanalyse persönliche Leseerfahrungen der Schüler mittels Brainstorming sammeln und auf Widersprüche prüfen. Gegensätzliche Haltungen konnten dann unter Schülern die Forderung nach einer Verifikation, einer weitergehenden Untersuchung des Textes, konditionieren. (Weshalb dieses Verfahren außerhalb eines semiotischen Bannkreises steht, wurde bereits erklärt<sup>40</sup>.) Zum Anderen ließ sich ein geistiges Spannungsfeld durch die Gegenüberstellung von unterschiedlichen wissenschaftlichen Lesarten

<sup>40</sup> Beispielhaft für dieses Vorgehensweise K.H. SPINNER (1984, S.74ff.)

erzeugen. Allein aus der Differenz zweier Antipoden (genaugenommen aus ihrem Brennpunkt) sollten die Schüler ein Erkenntnisinteresse ableiten und formulieren können. Im Rahmen des gesamten Unterrichtsversuches wurde eine solche Vorgehensweise drei Mal genutzt. Ein Beispiel, der Einstieg in die Behandlung der Erzählung „Das Bettelweib von Locarno“ (Stunde 10/ z.T. 11), sei hier kurz vorgestellt. Mit Folie und Overheadprojektor wurden die beiden folgenden Zitate an die Wand geworfen<sup>41</sup>:

E. WERLICH (1965)

„Denn das Bettelweib, eine einfach Frau niedrigsten Standes, - und damit den Landleuten nahestehend -, hat jenen Adeligen mit seinem Besitz zu strafen vermocht für ein Vergehen, das er sich als Schloßbesitzer zuschulden kommen ließ. Der Verpflichtung zur Menschlichkeit, die ihm das Schloß und sein Stand in erhöhtem Maße auferlegten, ist er nicht nachgekommen.“

J. SCHRÖDER (1967)

„Wer hier mit Kategorien wie Ursache und Wirkung oder Schuld und Sühne argumentieren wollte, sähe sich bald in groteske Mißverhältnisse verstrickt. In keiner Weise entspricht der 'unwillige' halbbewusste Befehl des Marchese seinem grausigen Ende. Und wodurch hätte es die alte Frau verdient, jahrelang umzugehen, bevor sie erlöst wird?“<sup>42</sup> Die methodische Konzeption sah an dieser Stelle folgende Schritte vor: Nachdem die beiden Fragmente als Auszüge wissenschaftlicher Deutungsversuche vorgestellt wurden, sollten die Schüler angehalten werden, zu beiden Zitaten Stellung zu beziehen. Da der eigentliche Referenztext, die Erzählung „Das Bettelweib von Locarno“, nach der häuslichen Lektüre als bekannt vorausgesetzt werden konnte, beschränkte sich diese Aufgabenstellung auf den Vergleich der zwei Interpretationsansätze. Es wurde erwartet, dass die Schüler die *Gegensätzlichkeit* beider Deutungen (insbesondere zur Frage von Schuld und Sühne des Marchese) erkennen. Nachfolgend waren die Schüler aufzufordern, aus dieser Paradoxie ein Erkenntnisinteresse in Form einer Frage zu formulieren. Unterschiedliche Vorschläge wurden für möglich gehalten (und in dem eigentlichen Unterrichtsexperiment auch tatsächlich unterbreitet): *Welcher der beiden Literaturwissenschaftler hat Recht? Weshalb kommen die beiden Wissenschaftler zu so unterschiedlichen Interpretationen? Welcher Lesart können wir uns anschließen? Was sagt der Text in Bezug auf diese beiden Positionen. Lässt sich diese Paradoxie überhaupt auflösen?* Ein solcher Stundenauftritt lohnte aus unterschiedlichen Beweggründen. Er sollte nicht nur suggerieren, dass die Schüler in der jeweiligen Unterrichtsstunde ein von ihnen verbalisiertes Ziel verfolgen, er räumte auch die Identifikation zumindest aber den Wettbewerb mit einem wissenschaftlichen Niveau ein. Mit anderen Worten, die Auseinandersetzung mit konträren Forschungsansätzen offerierte den Schülern einen Rollenwechsel, es galt die geistigen Spuren unterschiedlicher Gelehrter zu verfolgen. Mit diesem Einstieg konnte also eine erhebliche Motivation gesichert werden.

b. Eine zweite wesentliche methodische Entscheidung wurde mit der sozialen Organisation der analytischen Arbeit berührt. Tatsächlich sollten die Schüler nicht nur einfach

<sup>41</sup> Ein derartiges Verfahren motiviert nicht nur die Schüler. Es eröffnet dem Lehrer auch die Möglichkeit zu evaluieren, ob und inwieweit die Schüler das Kernproblem der jeweiligen Unterrichtsstunde erfasst haben.

<sup>42</sup> Beide Zitate sind der Aufsatzsammlung von A. u. W. RINSUM entnommen (1994, S.142-153, hier S.149f.)

in Gruppen<sup>43</sup> mit ihrer Phantasie, ihrem Differenzierungsvermögen, ihrem detektivischen Gespür und nicht zuletzt der Textkopie alleingelassen werden, sondern eine subtile Art der Orientierungshilfe erfahren. Im Augenblick, da die Schüler mit der jeweiligen Kurzgeschichte für sich blieben, hatten sie verschiedene Anhaltspunkte für ihre Arbeit:

- Zum Ersten jene Ratschläge aus der ersten, in die Unterrichtseinheit einführenden Stunde, hier war auf die verborgenen Spuren und Zusammenhänge eines sprachlichen Zeichens hingewiesen worden.
- Zum Zweiten die an der Tafel fixierten zentralen Arbeitsaufträge, dabei wurde die Analyse des Textes, die Suche nach Fäden und Konstellationen angemahnt.
- Zum Dritten ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten, hierzu sollten auch die jeweils in den vorangegangenen Stunden explizierten Verfahren und Verknüpfungsmöglichkeiten gehören.

Doch damit nicht genug. Auf dem Tisch der einzelnen Arbeitsgruppen lag auch stets ein geschlossener grüner Briefumschlag. In diesem Umschlag befanden sich zwei Teile, eine Botschaft und ein kleines gelbes Kuvert, in dem eine weitere Nachricht lag. Die Schüler waren bereits in der Einführungsstunde mit den zu beachtenden Modalitäten vertraut gemacht worden. Sie sollten ohne Einflussnahme des Lehrers zu anspruchsvollen und damit für sie beachtlichen Leistungen gelangen. Ihnen war bekannt, dass sich in der grünen Briefhülle eine erste, im gelben Kuvert eine zweite Hilfestellung fand. Für den Fall, dass eine Gruppe mit dem eigenen Vorankommen unzufrieden war, konnte sie jeweils einen Fingerzeig nutzen. Interessant sollte dieses Verfahren nicht nur sein, weil es den Lehrer in bestimmter Weise 'abkömmlich' machte und im Bereich der Steuerung eine Binnendifferenzierung einräumte. Es verlagerte darüber hinaus die Entscheidung, wann wie stark geholfen wird, in die Reflexionswelt der Schüler. Damit hatten die Mitglieder einer Gruppe nicht nur die Möglichkeit, untereinander Ideen und Beobachtungen auszutauschen, sie waren auch angehalten, über die eigenen Leistungsgrenzen, über das Niveau der vorliegenden Befunde und die Frage einer Hilfe oder eines Vergleiches nachzudenken. Da mit dem Farbenspiel der Umschläge der Wechsel des Schwierigkeitsgrades markiert wurde, und das Maß der beanspruchten Hinweise vor dem jeweiligen Schülerreferat zu benennen war, sollten die einzelnen Gruppen zuerst bemüht sein, das eigene Potenzial, die eigenen Spielräume auszuloten. Das geschilderte Verfahren berührte also sowohl fachliche, als auch soziale und Selbstkompetenzen. Wie diese Methode tatsächlich aussah, zeigt das folgende Beispiel, die beiden analytischen Hinweise zur Untersuchung des Textes „Die Fähre“ (Stunde 2/ z.T. 3). An die Tafel wurde nur eine Aufgabenstellung geschrieben: *Untersuche den Text auf Auffälligkeiten und Elemente, die die Einstellung des Lesers steuern können!*

Neben dieser allgemein gehaltenen Auflage konnten zwei Ratschläge eingeholt werden. In dem grünen Kuvert wurden die Schüler aufgefordert, die vier wesentlichen Bausteine der Erzählung (u.a. die Komplexe *Herr* und *Fluss*) so genau wie möglich zu beschreiben, um dann zu klären, welche (geheimnisvolle) Anspielung sich aus der Kombination dieser Bausteine ableiten lässt. In dem gelben Briefumschlag wurden die Schüler zudem darauf hingewiesen, dass es Texte gibt, die sich bei genauerer Betrachtung auf bekannte ältere

---

<sup>43</sup> Die Klasse wurden in vier Gruppen mit je vier und eine Gruppe mit drei Schülern aufgeteilt. Die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen wurde nicht beeinflusst, weil die Leistungsdichte ausgeglichen schien.

Geschichten beziehen, allerdings nur, um ein völlig neues Licht auf diese älteren Geschichten zu werfen.

Die meisten Arbeitsgruppen entdeckten den Subtext nach der Öffnung des ersten Umschlages. Eine Gruppe löste dieses Rätsel völlig ohne Hilfe. Schwieriger schien dagegen der zweite Teil der Aufgabenstellung. Mehrere Schüler hatten Probleme, die herausgearbeiteten Ergebnisse zu einem Bedeutungskorsett zu verknüpfen. Auch der zweite Fingerzeig in der gelben Briefhülle half hier nicht allen.

c. Entsprechend wichtig wurde das Unterrichtsgespräch, die Streitkultur und in kritischen Fällen die Einflussnahme des Lehrers. *Kritisch* konnte dabei zweierlei bedeuten. Einerseits galt es einzuschreiten, wenn die Diskussion in ein Patt mündete, andererseits sollten inhaltliche Anstöße notwendig werden, wenn die Schüler mit dem erreichten Niveau unzufrieden waren. Damit wird eine grundlegende Entscheidung deutlich: Das Unterrichtsexperiment räumte sehr wohl und im Gegensatz zu verschiedenen Ressentiments moderner Didaktiker (SPINNER, 1999, S. 34 Pkt.3) die Ermittlung eines Befundes ein, der vorher von der Lehrkraft ermittelt und als potenzieller Maßstab für die Textanalyse in der Stundenvorbereitung vermerkt wurde. Da die Schüler dieser Klasse zum ersten Mal aus einer semiotischen Perspektive auf einen Text blickten, war es zwingend, verschiedene konstitutive Positionen vorzustellen. Gleichwohl sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler nicht intellektuell bevormundet werden. Statt dessen galt es mit der Kunst der provokanten und/oder vertiefenden Frage, und hier aus der Position eines *Primus inter Pares*, eines 'Ratgebers' unter Gleichen, die Schüler zu weiteren gedanklichen Schritten anzuregen<sup>44</sup>. Dass wirklich von einer *Kunst* gesprochen werden muss, wird offenkundig, so man sich im Umkehrschluss der fehlerhaften Techniken des Fragens bewusst wird. Nicht gestattet sein sollten Suggestiv- und Entscheidungsfragen, wiederholte Hinweise und Ungeduld.

d. Und noch ein methodisches Element, das im Verlaufe der bisherigen Argumentation bereits mehrfach gebraucht wurde, sollte den Unterricht bereichern und vereinfachen. Gemeint ist die parallele Führung von sprachlichen Gedanken und deren bildhafter Darstellung. Der Wechsel von verbalem und bildlichem Code, auf den Notizblättern der Schüler wie an der Tafel, hatte mehrere Funktionen. Keineswegs ging es darum, eine ästhetische Zeichnung zu einer Erzählung zu entwerfen; vielmehr sollten schematisch Zusammenhänge der jeweiligen Geschichte nachgestellt und damit eine 'semantische Landkarte' für den kritischen Leser entwickelt werden. Im engeren Sinne trainierte dieses Verfahren das Abstraktionsvermögen der Schüler, im weiteren Sinne versprach dieses Vorgehen einen mnemotechnischen Effekt. Nicht nur wurde die Überschaubarkeit von Plotstrukturen erleichtert, auch als Anwendungs- bzw. Vertiefungsvariante konnte die Entwicklung von Graphiken genutzt werden. Die Schüler ließen sich, hier sei nochmals ein empirischer Befund vorweggenommen, sehr schnell und variabel auf diese Art der

<sup>44</sup> In welchem Tonfall eine Beteiligung des Lehrers zulässig sein sollte, zeigen die beiden folgenden, leicht abgewandelten Vorschläge aus der Schule M. WAGENSCHNEIDER: 'Sich mit den Lernern rätselhaften, tiefgründigen, aufschlussreichen Phänomenen der Sprache ins Gespräch kommen - dabei unser verfestigtes Wissen durchzweifeln und durch das Staunen wieder in Fluss bringen - solange bis ein klares Verständnis aus eigener Sacheinsicht sich selber formt und formulieren lässt: das wäre Bildung.' „Aber es muß noch anderes dazukommen: der Lehrer muß das Thema mögen, ja lieben; und diese Liebe muß sich zu einer gedanklichen Könnerschaft ausgewachsen haben. In diesem Thema muß er Profi geworden und Amateur geblieben sein; er will und kann es unterrichten, und das muß zu spüren sein.“ (BERG, 1995, S.25 u. 33)

Gedankenstütze ein. Die Fülle von Vorschlägen, die in diesem Kreis unterbreitet wurden, ist nicht einmal ansatzweise darzulegen.

## 6. Zum Unterrichtsversuch

Nachdem in den letzten drei Kapiteln ausführlicher die theoretischen Grundbausteine des Unterrichtsversuches, der Anteil von didaktischen und methodischen Entscheidungen für die Stundenplanung, nachgezeichnet wurde, ist nun über die Durchführung zu berichten, sind Hürden und gelungene Abschnitte vorzustellen. Dabei gilt es jedoch zweierlei zu beachten. Zum Einen kann das Experiment nicht Stunde um Stunde abgearbeitet werden, nur die signifikanten Aspekte sind genauer auszuleuchten; zum Anderen wurden bereits auf den vorherigen Seiten verschiedene empirische Befunde vorweggenommen. Abgesehen davon muss die folgende Skizze als Gratwanderung zwischen *Soll* und *Ist* - Zuständen, als Balanceakt, verstanden werden. Das Experiment umfasste 11 Unterrichtsstunden und wurde in den Monaten April und Mai 2000 durchgeführt.

In der ersten Stunde galt es, die Schüler für den Unterrichtsversuch zu begeistern. Die Klasse wurde zum 'Wettstreit' um den Titel eines *Poeta laureatus*<sup>45</sup>, zu einer geistigen Konkurrenz über fünf Runden, aufgefordert. Allerdings reichte dieser in Aussicht gestellte Titel nicht völlig, tatsächlich musste über ein zusätzliches 'Honorar' verhandelt werden: Der Lehrer hatte demnach auf Wunsch der künftigen Sieger ein Lied vorzutragen. Neben diesem Anreiz wurden die Schüler allerdings auch versteckt fachlich auf die folgenden Untersuchungen eingestellt. Die Texte, die mit der Hausaufgabe erstmals zu studieren waren, wurden nicht allein als *Kurzgeschichten*, sondern als *literarische Rätsel* vorgestellt. (Denn ist es nicht so, dass Schüler sich eher für Rätsel denn für poetische Texte begeistern können?) Wie interessiert die Klasse dieses Angebot annahm, zeigte sich an verschiedenen Stellen. Bereits die vorbereitende Lektüre zu Hause wurde von mehr als der Hälfte der Schüler sehr ernst genommen. Deutlich wurde dies zu Beginn der Unterrichtsstunden (2;4;6;8;10), wenn der Handlungsverlauf des neuen Textes wiedergegeben werden sollte, wenn um die Klärung verschiedener, eher unbekannter Topoi gebeten wurde. Die Schüler hatten die fremden Begriffe zumeist nachgeschlagen. Ähnlich positiv stellte sich die eigentliche (analytische) Arbeitsphase dar. Die Schüler diskutierten ernsthaft, teilweise auch sehr heftig die wechselseitig entwickelten Hypothesen in ihren Gruppen. Durchschnittlich 25 Minuten dauerten diese internen Gespräche, eine Zeitspanne, in der der Steuerungsaufwand des Lehrers verschwindend blieb, und dies, obwohl zur gleichen Zeit die Schüler objektiv (sic!) die Möglichkeit hatten, fachliche, soziale und eigene Grenzen auszuschöpfen. Sowohl die Qualität der Schülerreferate als auch der wiederholte Verzicht auf die in den Briefumschlägen abgelegten Hinweise zeigen, wie wirksam diese Arbeitsphase war.

<sup>45</sup> *Poeta laureatus*, auch *Poet laureate*, (lat.: mit Lorbeer bekränzter Dichter), in der Antike der Name für einen durch eine Dichterkrönung mit Lorbeer gewürdigten Dichter. Die Tradition wurde im Mittelalter wieder aufgenommen. In England ist der *Poet laureate* ein königlich auf Lebenszeit verliehenes Amt, das der Ausarbeitung von Gedichten zu Hof- und Staatsfeierlichkeiten dient. Der erste offizielle *Poet laureate* war 1668 JOHN DRYDEN.

Bevor einzelne Schülerarbeiten zumindest bruchstückhaft zitiert werden, ist noch auf einen Effekt hinzuweisen, der bei der Stundenvorbereitung nicht aufgefallen war. Bereits mehrfach wurde die wesentliche Zielstellung dieses Unterrichtsexperimentes benannt. Die Schüler sollten nicht 'einfach' ihre eigene Lesart am Text begründen können, sondern die Steuerungsqualität des sprachlichen Zeichens prüfen. Ihren Ausdruck fand diese methodische Zäsur in den zentralen Fragestellungen. Bestimmte Formulierungen wurden nun vermieden, etwa: *Wie verstehst du den Text? Wie findest Du den Text? Was wollte der Autor vermitteln?* Statt dessen wurden allgemeinere kommunikative Zusammenhänge anvisiert: *Was wird dem Leser dieses Textes abverlangt? Welche Bedeutungen werden dem Leser nahegelegt? Welche Bedeutung haben einzelne formale Merkmale für den Leser?*

Erst nach dem Unterrichtsversuch waren die Konsequenzen dieser Steuerung einsichtig. Zum Einen förderte diese Herangehensweise von vornherein eine abstraktere Wahrnehmung des Textes und seiner Offerten: Die Schüler hatten nicht *den Text und sich*, sondern *den Text und seine Ausstrahlung auf verschiedene (imaginierte) Leser* zu beobachten. Dies schloss eine Revision der eigenen Wahrnehmung jedoch nicht aus! Zum Anderen führten die veränderten Fragestellungen zu einer 'Befreiung' der Schüler von dem hartnäckigen Gut- Böse- Schema. Zumindest zwei Auszüge aus Schülerarbeiten seien an dieser Stelle wörtlich wiedergeben. Beide Beispiele verraten, wie mühevoll die Suche nach wichtigen Textmarkierungen geriet:

- Unter den Anmerkungen, die sich der Schüler xxx nach dem Gruppengespräch zu der Erzählung „Das Trockendock“ machte, findet sich die folgende Notiz: „Er [der Text - d.V.] erwartet, dass man die verschiedenen Ebenen richtig zusammen stricken kann, die Absätze richtig einteilt und, dass man aus den Personenattributen erkennt, dass der Grognard das Opfer ist und der 'teuflische' Sklave nicht das Opfer sein kann.“ Deutlich werden mit diesem Zitat nicht nur diverse Schwächen in der Grammatik sowie begriffliche Indifferenzen (Figur ~ Person), sondern auch eine erstaunliche Beobachtungsgabe. Sowohl die Grobstruktur des Plots als auch die Attribuierung der handelnden Figuren wurde hier fixiert.
- Auch der folgende Redebeitrag zu der Kurzgeschichte „Die Kirschen“ verrät neben mehreren Ungenauigkeiten einen geschärften Blick: „In dem Text 'Die Kirschen' geht es darum, dass ein Fieberkranker Kirschen holen möchte. Er sieht seinen Vater mit blutiger Hand auf dem Boden sitzen und denkt im Fieberwahn der Vater wollte seine Kirschen essen und hält das Blut fälschlicherweise für Kirschsafft. Wir konnten feststellen, dass der Kranke alles durch seinen 'Fieberfilter' sieht und deshalb denkt der Kirschsafft sei Blut ... Man kann noch darauf hinweisen, dass sich die Gedanken des Fieberkranken andauernd wiederholen, was darauf hinweist, dass er sich im Wahn befindet.“ Zwar wurde in diesem Auszug nicht die Perspektive des (idealen) Lesers expliziert, gleichwohl sind die notierten analytischen Befunde bemerkenswert. Zum Einen wurde hier die wesentliche Schnittstelle zwischen der Wahnvorstellung des Jungen und seiner tatsächlichen Umgebung benannt, zum Anderen die hohe Redundanz verschiedener sprachlicher Elemente festgehalten und (sic!) gedeutet.

Beide Schülerarbeiten wurden ohne Öffnung der Briefumschläge entwickelt!

Hier kann eine weitere Aussage zu der Leistungsfähigkeit der einzelnen Gruppen angefügt werden. Tatsächlich ließen sich zwei unterschiedliche Leistungstypen innerhalb des Klassenverbandes unterscheiden: Während drei Gruppen auf die Verwendung der (grün- und gelbfarbenen) Hilfestellungen verzichteten und dennoch wichtige Beobachtungen und Beiträge für das Streitgespräch lieferten - insbesondere die Attribuierung der Figuren sowie auffällige Topoi wurden in diesen Kreisen genauestens festgehalten - benötigte der Rest der Klasse sowohl die 'Briefbotschaften' als auch Anregungen aus dem nachfolgenden Unterrichtsgespräch. Diese Differenz ließ sich allerdings nicht mit einem geringeren Leistungsniveau erklären, sondern vielmehr mit der hier teilweise schwierigen Gruppenzusammensetzung. Tatsächlich trafen in den einzelnen Arbeitskreisen auch Schüler aufeinander, die nicht miteinander umzugehen wussten. Ganz anders das Beteiligungsprofil: Beinahe alle Schüler nutzten die Diskussion und übten an den einzelnen Gruppenpräsentationen Kritik. Dabei wurde sowohl auf die Art des Schülervortrages als auch auf die Überzeugungskraft und damit die Textnähe der jeweiligen Ausführungen geachtet. Wirklich bemerkenswert waren diese Gespräche im Hinblick auf die finale Abstimmung: Immer waren sich bei der Kür der Sieger wenigstens 2/3 der Klasse einig! Und doch darf dieses Bild nicht über verschiedene Mängel hinwegtäuschen: Zum Ersten gelang es zuweilen nicht, das enzyklopädische Wissen der Schüler en passant zu aktivieren. Mehrfach wurden bekannte Sachverhalte zu konkret 'abgefragt'. Zum Zweiten wurde kein gedankliches Konzept gefunden, um die Schüler auf eine neuralgische Stelle der Textanalyse vorzubereiten: Den Tatbestand, wonach man immer eine Fülle von Strukturelementen aus einem Text filtern kann, aber nicht alle diese Elemente von 'Bedeutung' sind. Dies war insofern folgenreich, als Schüler die neuen analytischen Instrumentarien an noch unbekanntem Texten selbstverständlich anwendeten, stets in der Erwartung, dass sich bekannte Auflösungsmuster abzeichnen. Zum Dritten schien die veranschlagte Arbeitszeit von zwei Stunden je Text zu knapp bemessen. Tatsächlich ermüdete das Interesse der Schüler nach dem Streitgespräch nicht wie erwartet, sondern wurde wiederholt (etwa bei der Erzählung „Die Karawane und die Auferstehung“) eine weitere Prüfung bestimmter Befunde angemahnt.

Diesen kritischen Punkten können auch verschiedene positive Resultate gegenübergestellt werden: So lernten die Schüler der Klasse 7 in diesem Unterrichtsversuch eine neue und an semiotischen Kriterien ausgerichtete Umgangsweise mit literarischen Texten, wurden analytische Verfahren nicht nur vorgestellt und trainiert, sondern auch ausgereizt. Darüber hinaus gerieten verschiedene (u.a. biblische) Wissensbestände als Co-dereferenzen in das Blickfeld, wurde Misstrauen gegen die eigene, allzu flüchtige Wahrnehmung sprachlicher (literarischer) Zeichen gesät.

Auch der abschließende Test bestätigte diesen Trend. Im Anschluss an die Diskussionsrunde zu der Gespenstergeschichte „Das Bettelweib von Locarno“ wurden die Schüler nochmals aufgefordert, ihre Erwartungen an einen literarischen Text schriftlich niederzulegen. Die Positionen, die hier vertreten wurden, veranschaulichten zumindest den Wahrnehmungsbruch. Tatsächlich hatte sich die imaginäre Gestalt eines sprachlichen Zeichens für die Schüler erheblich gewandelt:

- Die Kategorie *Text* wurde nunmehr von den Schülern als „ein Körper, der mehrere Seiten hat“, als „Pyramide“ und „doppeltes Netz“ vorgestellt, „oft mit einem ver-

steckten Hintergrund" und/ oder „vielen Hintertüren“. Deutlich wird bereits mit diesen wenigen Stichproben, wie sehr sich das Textverständnis verschoben hatte. Erwartet wurde nunmehr mit einem skeptischen Blick das sprachliche Zeichen und seine zweite, ja dritte Dimension.

- Ähnlich gravierend begannen sich die Umgangsformen mit Texten zu verändern. Bereits nach diesen 11 Stunden hatten sich verschiedene elementare Analysetechniken verfestigt. Der mikroskopische Blick auf die Textbausteine wurde beinahe souverän gesucht. So fanden sich auf sämtlichen Testbögen die bis dahin besprochenen Niveaus, von der *Figurenkonstellation* bis hin zur *Leerstelle*, von *zeitgeschichtlichen Bezügen* bis zur *Erzählperspektive*.

## 7. Ausblicke

Vielleicht lässt sich dieses Resümee auch aus einer anderen Perspektive ziehen. Dann wäre auszuführen, gegen welche Unterrichtspraktiken sich die bisherige Darstellung wendete, welchen Verfahrensweisen misstraut wird.

- Wiederholt wurde darauf verwiesen, dass Textanalysen nicht um ihrer Selbst willen vollzogen werden sollen, dass sie vielmehr Effekte haben müssen. Vor allem sollte Schülern die Sektion sprachlicher Zeichen einsichtig gemacht werden. Denn, je größer die Diskrepanz ist zwischen der ersten Lektüre eines Textes und seiner späteren reflexiven Wahrnehmung, desto stärker können Schüler für die Analyse von literarischen Zeichen interessiert werden.
- Wenn Texte als Invarianten eines Kommunikationsaktes und hier als Regelsysteme verstanden werden und deren Aufklärung Ziel des Deutschunterrichts ist, lässt sich des Weiteren festhalten, dass formale Beobachtungen, dazu zählt auch die leidliche Auflistung von rhetorischen Figuren<sup>46</sup>, nur dann zwingend sind, wenn sie die Rezeptionsvorgaben und Bedeutungskanäle des gedachten Lesers erhellen.
- Auch kann der Kritik K.H. SPINNERS vorausschauend begegnet werden. Zumindest müssen seine beiden folgenden Positionen nach den Ergebnissen des Unterrichtsexperimentes als polemisch und, was besonders bedenklich scheint, als undifferenziert verstanden werden:
  - P.1: Moderne Kurzprosa „zielt nicht auf eine vorweg festgelegte Nutzenanwendung, wie das bei älteren moralischen Erzählungen der Fall gewesen sein mag; sie will vielmehr den Leser beunruhigen, zum Nachdenken anhalten oder auch zum Experimentieren mit Gedanken und Gefühlen anregen. Diese grundsätzliche Offenheit wird zerstört, wenn auf feste Analyseergebnisse als Lernziele hingearbeitet wird.“ (SPINNER, 1984, S.54)
  - P.2: „Viele Schülerinnen und Schüler empfinden eine Textbehandlung, bei der die Lehrerin oder der Lehrer durch gezielte Fragen ihr Denken leitet und zum geplanten Interpretationsergebnis führt, als Gängelung.“(SPINNER, 1999, S.34, Pkt.3)

<sup>46</sup> In den seltensten Fällen kann man bspw. aus dem Nachweis einer *Metapher* oder einer *Synekdote* eine Veränderung der Textbedeutung oder eine kommunikative Regel ableiten.

Wie zweifelhaft beide Äußerungen (wenigstens aus semiotischer Perspektive) sind, zeigen die folgenden Punkte:

Zum Ersten ist dringend zu klären, welche 'Offenheit' eines Textes überhaupt gemeint ist. Durch welches pragmatische Tor soll der Leser eines sprachlichen Zeichens gehen, welches phantastische Sprungbrett wird ihm wann und wie offeriert? Ist ein offener Text beispielsweise offen, wenn jedes fünfte Wort verschiedene Assoziationen einräumt? Oder wenn der Plot 'vermeintlich' willkürlich unterbrochen wurde? Oder wenn eine Moral fehlt? Oder wenn der Beobachter nicht fähig oder bereit war, die natürlichen Grenzen der Textsprache zu prüfen? Zum Zweiten ist richtigzustellen, dass die Analyse eines Textes nicht Offenheit zerstört, sondern allenfalls freilegt<sup>47</sup>. Man sollte die Vieldeutigkeit eines sprachlichen Zeichens erst konstatieren, nachdem (sic!) man sich analytisch um seine Bedeutungsgrenzen bemüht hatte. Zum Dritten ist nach den Befunden des Unterrichtsversuches entschieden die Behauptung zu bestreiten, dass das „persönliche Lesevergnügen und Betroffensein“ der Schüler mit einer akribischen Textanalyse unterdrückt wird<sup>48</sup>. Zumindest lassen sich hier unterschiedliche empirische Gegenargumente anführen. So wurde die Suche nach latenten Textkonstruktionen, der Versuch anspruchsvolle Rätsel zu lösen, von den Schülern mit beträchtlichem Eifer aufgenommen. Dies führte immerhin soweit, dass die Klasse um eine Verlängerung der vorgestellten Unterrichtseinheit bat. Wohlgedenkt zu ihren Konditionen. Tatsächlich sollten von nun an kurze Texte, die sie auswählten, gemeinschaftlich besprochen und untersucht werden. Darüber hinaus war in den Unterrichtsgesprächen wiederholt zu bemerken, dass Schüler aus verschiedenen Beweggründen auf konkrete und also fest umrissene Ergebnisse bestanden, dass phantasievolle und freie Angebote eher unbefriedigende Diskussionsteilnehmer hinterließen. Der Wunsch nach 'Wahrheit', dies würden vielleicht auch ausgewiesene Konstruktivisten und Dekonstruktivisten akzeptieren, ist eine menschliche Grundkonstante. Das wäre schon ein schönes weil provokatives Schlusswort. Doch dieses letzte Kapitel sollte *Ausblicke* gewähren. Was also bleibt zu tun? Zum Einen sollte die skizzierte Herangehensweise auf den Kunstunterricht übertragen werden. Auch bewegte Bilder lassen sich als Kommunikationsangebote lesen, als Netze von Informationen. Zum Anderen müsste diese Konzeption über die in diesem Unterrichtsexperiment herrschenden idealen Zustände hinaus ausgeweitet werden. Auf andere Klassen und höhere Klassenstufen. Es käme auf einen Versuch an!

### Literaturverzeichnis

- Bachmann(1996). *Sämtliche Erzählungen*. München: Piper.
- Bauernfeind, R. (1995). *Sozio- Logik. Der kulturelle Code als Bedeutungssystem*. Frankfurt am Main: Lang.
- Berg, H.C., Schulze, T. (1995). *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied: Luchterhand.
- Borchert, W. (1996). *Liebe blaue graue Nacht*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

<sup>47</sup> Auch die Rezeptionsästhetik, auf die sich K. H. SPINNER in seinen didaktischen Vorschlägen beruft, verzichtet nicht auf analytische Verfahren (WARNING, 1988, S.9-41).

<sup>48</sup> Die (auch von K. H. SPINNER) favorisierte Alternative, das produktionsorientierte Unterrichtsmodell, hat längst die Klassenzimmer überflutet. Nur ein Punkt sei zu diesem didaktischen Konzept angemerkt: Ziel dieses Konzeptes ist es, die Schüler auch kreativ schreiben zu lassen. Im Kern ist damit allerdings nicht das Ausleben einer maßlosen Phantasie gemeint, sondern die absichtsvolle Verwendung sprachlicher Mittel. Dies setzt zuerst die Kenntnis verschiedener narrativer Techniken und ihrer Funktion voraus. Nur: Kennenlernen kann man diese Techniken und Funktionsweisen zuerst an souverän geschriebenen Texten durch analytische Verfahren. Aus sich heraus erfindet kaum ein Schüler ein Metrum, eine Topikkette oder ein illokutives Signal!

- Collini, S. (1996). Die begrenzbare und die unbegrenzbare Interpretation. In Eco, U. *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation* (S. 7 - 28). München: dtv.
- Derrida, J. (1990). *Was ist Dichtung = Qu'est - ce que la poesie?* Berlin: Brinkmann und Bose.
- Eco, U. (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. München: Hanser.
- Eco, U. (1996). *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*. München: dtv.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Deutsch. Beschluss vom 01.12. 1989 (1992)*. Neuwied: Luchterhand.
- Foucault, M. (1994). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fromm, E. (1997). *Märchen, Mythen und Träume. Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glöckenjan, G. & Taeger, A. (1990). Matrone, alte Jungfer, Tante. In *Archiv für Sozialgeschichte*, 30 (S. 74 - 76). Bonn: Verlag für Literatur und Zeitgeschehen. 74-76.
- Grawe, C. (1974). *Sprache im Prosawerk. Beispiele von Goethe, Fontane, Thomas Mann, Bergengruen, Kleist und Johnson*. Bonn: Bouvier.
- Uther, H.-J. (Hrsg.). (1996). *Grimm & Grimm. Kinder- und Hausmaerchen. Nach der Grossen Ausgabe von 1857, textkritisch revidiert, kommentiert und durch Register erschlossen*. München: Diederichs.
- Grzesik, J. (1990). *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett.
- Haerkötter, H. (Hrsg.). (1980). *Deutsches Lesebuch 1*. Darmstadt: Winklers.
- Hapkemeyer, A. (1982). *Die Sprachthematik in der Prosa Ingeborg Bachmanns. Todesarten und Sprachformen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hein, S. & Kluge, G. (Hrsg.). (1991). *Lesezeichen. Lesebuch Ausgabe A/B für Gymnasien und Realschulen. 8. Schuljahr*. Stuttgart: Klett.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hennecke, H. (1962). *Stefan Andres. Eine Einführung in sein Werk*. München: Piper.
- Hoyer, F. A. (Hrsg.). (1948). In *Erzähler der Zeit. (Stefan Andres)*. Düsseldorf: Schwann.
- Jakubowicz- Pisarek, M. (1984). *Stand der Forschung von Ingeborg Bachmann*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kleist, H.v. (1991). *Sämtliche Erzählungen und Anekdoten..* München: dtv.
- Kluge, F. (1999). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Konzept des Gymnasiums Reutershagen zum Unterrichtsversuch*. (1997). Rostock.
- Lerchner, G. (1987). Literarischer Text und literarischer Diskurs. In *Sprach- und literaturwissenschaftliche Aspekte bei der Interpretation literarischer Texte, T.1, 7-22*.
- Lurker, M. (Hrsg.). (1988). *Wörterbuch der Symbolik*. Stuttgart: Kröner.
- Mersch, D. (Hrsg.). (1998). *Zeichen über Zeichen. Texte zur Semiotik von Charles Sanders Peirce bis zu Umberto Eco und Jaques Derrida*. München: dtv.
- Metzeltin, M. & Jaksche, H. (1983). *Textsemantik. Ein Modell zur Analyse von Texten*. Tübingen: Niemeyer.
- Oerter, R. & Montada, L. (1982). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Oevermann, U (et al.). (1983). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In Zedler, P. & Moser, H. (Hrsg.). *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie* (S. 95-123). Opladen: Leske.
- Pastor, E. & Leroy, R. (1979). Die Brüchigkeit als Erzählprinzip in Kleists 'Bettelweib von Locarno'. In *Etudes Germaniques*, 34.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (Hrsg.). (1999). *Rahmenplan. Gymnasium. Deutsch. Jahrgangsstufen 7-10*.
- Reuß, R., Staengle, P. (Hrsg.). (1997). Kleist, H.v. *Berliner Abendblätter. I/II. BKA II/7-8*. Frankfurt am Main: Stroemfeld.

- Rinsum, A. & W.v. (1994). *Interpretationen. Kurzprosa*. München: Bayerischer Schulbuchverlag.
- Schulz, G. (1974). Kleists *Bettelweib von Locarno* - Eine Ehegeschichte? In *JDSG* (S. 431-440). 18. Stuttgart: Kröner.
- Segebrecht, W. (Hrsg.). (1985). Hoffmann, E.T.A. *Sämtliche Werke*. In sechs Bänden. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.
- Spinner, K.H. (1984). *Moderne Kurzprosa in der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel.
- Spinner, K.H. (1995). Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In *Jahrbuch der Deutschdidaktik* (S. 127-144). Tübingen: Narr.
- Spinner, K.H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In Spinner, K.H. (Hrsg.). *Neue Wege im Literaturunterricht* (S. 33-41). Hannover: Schroedel.
- Thiermann, F.-J. (1999). *Kurzgeschichten im Deutschunterricht. Texte - Interpretationen - Methodische Hinweise*. Bochum: Kamp.
- Warning, R. (1988). Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In Warning, R. (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (S. 9-41). München: Fink.
- Weber, H. (1986). *An der Grenze der Sprache. Religiöse Dimension der Sprache und biblisch-christliche Metaphorik im Werk Ingeborg Bachmanns*. Essen: Blaue Eule.
- Werlich, E. (1965). Kleists „Bettelweib von Locarno“. Versuch einer Aufwertung des Gehalts. In *Wirkendes Wort*. 5. H.4 (S. 193-157). Düsseldorf: Schwann.
- Werner, H.-G. (Hrsg.) (1978). Brentano, C. *Gedichte, Erzählungen, Märchen*. Bd. 1.: *Gedichte und Erzählungen*. Berlin : Union.
- Werner, H.-G. (1984). *Text und Dichtung - Analyse und Interpretation. Zur Methodologie literaturwissenschaftlicher Untersuchungen*. Berlin: Aufbau.
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg: Akademie- Verlag.
- Willenberg, H. (Hrsg.). (1987). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten, Unterrichtsmethoden, Beispiele*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Wilpert, G.v. (1979). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner.
- Ziesenis, W. (1998). Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht. In Lange, G. & Neumann, K. (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd.1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik* (S. 349-387), Schneider.

Stefan Schneider, Matthias-Thesen-Str. 5c, 16515 Oranienburg, Lehrer am Gymnasium