



Universität Zürich

Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung

Pädagogisches Institut Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend

FS&S

Metaevaluation

Begabungsförderung

Marie-Theres Imhasly

Dezember 2004

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Methoden	5
	2.1 Zielsetzung und Fragestellung.....	5
	2.2 Datenauswertung	6
3	Ergebnisse	7
	3.1 Grunddaten der Evaluationen	7
	3.2 Erkenntnisse aus den Evaluationen.....	8
	3.2.1 Auswahlverfahren	8
	3.2.2 Gestaltung der Angebote	10
	3.2.3 Verbindung zum Regelunterricht.....	11
	3.2.4 Wirkungen	12
	3.2.5 Zufriedenheit.....	15
	3.3 Rahmenbedingungen.....	17
4	Elemente von best practice.....	19
5	Empfehlungen – konzeptionelle Konsequenzen	20
	5.1 Positionierung der Begabungsförderung im kantonalen Bildungsangebot	21
	5.2 Ziele und Wirkung der Begabungsförderung definieren und überprüfen.....	21
	5.3 Verhältnis guter Unterricht – Begabungsförderung klären	22
6	Exkurs Qualitätskriterien für den Regelunterricht	23
7	Literatur.....	29

1 Einleitung

Das „Netzwerk Begabungsförderung“, das von 19 Kantonen der Deutschschweiz gebildet wird, gelangte mit dem Auftrag an den FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung der Universität Zürich, einen Überblick über diejenigen Evaluationen und deren Ergebnisse, die seit der Gründung des Netzwerkes im Jahre 2000 entstanden waren, zu verfassen. Darum entstand im Herbst 2004 die vorliegende Meta-Analyse über neun bestehende Evaluationen von Programmen der Begabungsförderung. Die Auswahl der Evaluationen wurde vom „Netzwerk Begabungsförderung“ getroffen. Am halbjährlich stattfindenden Treffen des „Netzwerkes Begabungsförderung“ vom 18. November 2004 stellte die Autorin die Zwischenergebnisse der Metaevaluation und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen den anwesenden Vertretern und Vertreterinnen der Kantone vor.

Begabungsförderung ist in den 90er Jahren zum pädagogischen Anliegen geworden, weil die großen Unterschiede in den Leistungsfähigkeiten zwischen den Kindern bei Schuleintritt nicht länger ignoriert werden konnten. Empirisch wurde nachgewiesen, womit im schulischen Alltag die Lehrpersonen konfrontiert waren, dass nämlich inzwischen eine beachtliche Anzahl Kinder bei Schuleintritt in den Fächern Sprache und Rechnen bereits diejenigen Fähigkeiten besaßen, die sie im Verlauf des ersten Schuljahres sich hätten aneignen sollen. In den letzten Jahren des vergangenen Jahrhunderts begann sich abzuzeichnen, was heute noch deutlicher erkennbar ist: Heterogenität ist die zentrale pädagogische Herausforderung für Schule und Unterricht. Parallel dazu entwickelte sich die Erkenntnis, dass die Volksschule ihre Doppelaufgabe, nämlich allen Kindern und Jugendlichen eine Allgemeinbildung zu ermöglichen und zugleich jedes Kind seinen besonderen Befähigungen entsprechend zu fördern, dann lösen kann, wenn sie sich von der Defizitorientierung verabschiedet und die Förderung von Begabungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit und Anstrengungen rückt. Primär geht es dabei darum, Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen aufzudecken, um darauf aufzubauen und entsprechende Kompetenzentwicklung zu stärken und zu unterstützen. Mit diesem Wechsel in der pädagogischen Grundhaltung nun primär auf die Förderung der Potenziale zu zielen statt wie bis anhin die Arbeit mit und an Defiziten im Fokus zu haben gehen noch weitere pädagogische Grundhaltungen einher¹.

¹ z. B. Basislernziele definieren, die von allen erreicht werden sollen und von vielen überschritten werden können. Leistungsmöglichkeiten nach oben offen und unbegrenzt lassen. Leistungsbeurteilung vor allem an der einzelnen Schülerin, am einzelnen Schüler orientieren und nicht am Klassendurchschnitt (vgl. SKBF 1999).

Eine dynamische Begabungskonzeption resp. eine dynamische Vorstellung von Begabungsförderung entspricht dieser Grundhaltung. Danach vermittelt die Begabungsförderung durch kulturelle Anregung Begabungsentfaltung.

Der Bericht ist so aufgebaut, dass in Kapitel 2 Fragestellung und verwendete Methode der Meta-Analyse erläutert werden. Die Beantwortung der Fragen an die Meta-Analyse findet sich in Kapitel 3. Daraus abgeleitet werden die Schlussfolgerungen dieser Studie als „Elemente von best practice“ (Kapitel 4) und als „Empfehlungen – konzeptionelle Konsequenzen“ in Kapitel 5. Den Bericht schliesst in Kapitel 6 ein Exkurs über Qualitätskriterien des Regelunterrichtes ab.

Dank

An dieser Stelle sei Frau Silvia Grossenbacher, der im Auftrag der SKBF eingesetzten Koordinatorin des Netzwerkes Begabungsförderung, herzlich für das entgegengebrachte Vertrauen und die kooperative Zusammenarbeit gedankt.

2 Methoden

Im Folgenden wird dargelegt, welche Zielsetzung und Fragestellung für die Meta-Analyse leitend waren. Zudem wird die Vorgehensweise bei der Datenauswertung dargestellt.

2.1 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel dieser Meta-Analyse ist, Antworten auf folgende Fragen zu geben:

- a) Welches sind die Grunddaten zu den Evaluationen?²
- b) Welche Erkenntnisse lassen sich aus den Evaluationen ziehen bezüglich
 - Auswahlverfahren resp. Verfahren und Begabungsprofil³
 - Gestaltung der Angebote
 - Verbindung zum Regelunterricht
 - Wirkungen der Begabungsförderung⁴
 - Zufriedenheit verschiedener Zielgruppen.
- c) Gibt es Hinweise auf förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen für Begabungs- und Begabtenförderung?

Aufgrund der Beantwortung dieser drei Fragen lautet die Fragestellung für die Meta-Evaluation:

- 1) Welche Elemente der vorgestellten Umsetzungsmodelle können als «best practice» gewertet werden?
- 2) Welche generellen, übereinstimmenden Empfehlungen werden als Schlussfolgerungen aus den Evaluationen abgeleitet resp. welche konzeptionellen

² Wie viele Befragte/Beobachtete sind in die Evaluationen einbezogen, über welchen Zeitraum wurde die Evaluation erstellt, mit welchen Methoden wurde evaluiert?

³ Welche Auswahlverfahren wurden angewendet? Welche Auswahlverfahren erwiesen sich als günstig? Wurden Mädchen, fremdsprachige Kinder, Kinder aus «bildungsfernen Schichten» besonders berücksichtigt?

⁴ Führten die Angebote zu einem Leistungszuwachs im Regelunterricht? Konnten die Kinder v.a. ihre Fähigkeiten zeigen oder wurde ihr Lernen ernsthaft gefördert? Konnte die Förderung Symptome der Unterforderung lindern?

Konsequenzen drängen sich schwerpunktmässig für die Begabungs- und Begabtenförderung auf?

2.2 Datenauswertung

Mit der vorliegenden explorativen, qualitativen Meta-Analyse wird die Meinungsvielfalt eingefangen, ohne dass die Verteilung der Meinung abgebildet wird, d. h. eine Einzelmeinung wird wie eine Mehrheitsmeinung behandelt. Jede der neun vorgegebenen Evaluationen wird als Einzelfall behandelt. Der fallübergreifende Vergleich verläuft in der Art, dass die Ergebnisse, die in den Berichten zum gleichen Aspekt oder Phänomen enthalten sind, zusammengefasst werden. Dabei wird nicht berücksichtigt, wie die Ergebnisse verteilt sind (vgl. Hubermann & Miles, 1994). Das bringt mit sich, dass sich die Aussagen unter Umständen widersprechen, was ein Hinweis darauf ist, dass das entsprechende Moment kontrovers diskutiert wird.

Die Ergebnisse werden entlang den Fragen an die Meta-Analyse dargestellt – also entlang der Fragen nach den Grunddaten, Erkenntnissen und Rahmenbedingungen. Erkenntnisse aus den Evaluationen sind dabei auf die fünf bereits eingangs erwähnten Gesichtspunkte bezogen:

- Auswahlverfahren
- Gestaltung der Angebote
- Verbindung zum Regelunterricht
- Wirkungen der Begabungsförderung
- Zufriedenheit verschiedener Zielgruppen

Die Abschnitte (3.2.1 – 3.2.4) bestehen jeweils aus zwei Teilen. Einerseits werden in ihnen die Befunde aus den Evaluationen zusammengestellt und andererseits auch die Empfehlungen, die in den Berichten formuliert sind. Einzig bezüglich der Zufriedenheit der verschiedenen Zielgruppen werden in den Berichten und somit auch in dieser Studie keine Empfehlungen abgegeben (Abschn. 3.2.5). Zur optischen Unterscheidung sind die *Empfehlungen kursiv* gedruckt. Es sei nochmals betont, diese Empfehlungen stammen aus den evaluierten Berichten. Die Empfehlungen der Meta-Analyse dagegen sind in Kapitel 6 zu finden unter dem Titel „Empfehlungen – konzeptionelle Konsequenzen“.

3 Ergebnisse

3.1 Grunddaten der Evaluationen

Die Meta-Analyse befasst sich mit insgesamt 9 Evaluationen im Bereich Begabungsförderung/Begabtenförderung. Davon betreffen 3 Studien die Möglichkeit, eine Schulklasse zu überspringen (Üsp BE und Üsp ZH⁵), in 2 Studien wird eine Typologie von Schülern und Schülerinnen erarbeitet, die Begabungsförderung erhalten resp. es wird die Begabungsförderung als sonderpädagogische Aufgabe dargelegt (Föta TG und Explo ZH) und in den verbleibenden 4 Evaluationen werden Programme zur Begabungsförderung untersucht, wobei nicht alle Programme unabhängig sind. Beispielsweise ist SV 2 BE aufgrund der formativen Effekte der Evaluation von SV 1 BE erwachsen.

Die Berichte decken die Zeitspanne von 1997 bis 2003 ab⁶, wobei die Evaluationen nach den Interventionen durchgeführt wurden. Das heisst, dass die Massnahmen der Begabungsförderung bereits vorher eingeleitet wurden. Im Kanton Bern beispielsweise lief der Schulversuch zum Überspringen einer Schulklasse im Zeitraum zwischen den Schuljahren 1986/87 und 1993/94. Als erste Intervention erfolgte die Akzeleration durch das Überspringen einer Schulklasse (Kanton Bern und Zürich), danach wurden weiterführende Programme realisiert.

Nachfolgende Tabelle 1 zeigt im Überblick, in welchen Jahren die Evaluationen durchgeführt wurden.

Tabelle 1: Zeitraum der Evaluationen⁷

1998	1999	2000	2001	2002	2003
Üsp BE					
	Üsp ZH	Üsp ZH			
	Föta TG	Föta TG	Föta TG		
	Univ ZH	Univ ZH	Univ ZH		
		SV 1 BE	SV 1 BE	SV 1 BE	
			Explo ZH	Explo ZH	Explo ZH
				SV 2 BE	SV 2 BE
				Befö AG	

⁵ Abkürzungen siehe Literaturliste

⁶ Die Studie zum Klassenüberspringen im Kanton Bern wurde im Januar 1998 gedruckt, d. h. die Erhebungen haben im Jahr 1997 stattgefunden.

⁷ Abkürzungen siehe Literaturliste

In den Berichten wurden insgesamt mindestens 2061 Personen befragt. In einer Studie fehlen diesbezüglich Angaben und in einer andern Studie ist nicht ersichtlich, wie sich das Total der Befragten in die Untergruppen aufteilt. Tabelle 2 zeigt die zusammengefassten Angaben aus den Berichten.

Tabelle 2: Befragte Beteiligte

	n	Anteil
Lehrpersonen	318	15.4%
Schüler und Schülerinnen	806	40%
Eltern	757	36.7%
Förderpersonen	63	3.1%
Experten und Expertinnen	10	0.5%
Lokale Projektleitungen	12	0.6%
Koordinationspersonen	4	0.2%
Gesamtzahl der Befragten	91	4.4%
Total	2061	

In sämtlichen Erhebungen wurden Fragebogen – auch halbstandardisierte – eingesetzt. In einzelnen Fällen geben die Befragten zwei- oder dreimal Auskunft⁸. In einer Auswertung wurde auch eine Kontrollgruppe von Schülern und Schülerinnen befragt. In fünf Evaluationen wurden Interviews geführt, wobei nur in drei Fällen die Ergebnisse daraus Eingang in den Bericht gefunden haben. Dreimal nahmen Experten und Expertinnen schriftlich Stellung. Unter Experten und Expertinnen werden auch Kommissionsmitglieder und Peers verstanden. Ebenfalls dreimal fanden Gesprächsrunden statt. Schliesslich sind einmal Hospitationen und ist einmal ein IQ-Test durchgeführt worden.

3.2 Erkenntnisse aus den Evaluationen

3.2.1 Auswahlverfahren

In allen Evaluationen ist die Selektion der Schüler und Schülerinnen, welche berechtigt sind, die entsprechenden Angebote zu nutzen, thematisiert. In drei Berichten wird ein administratives Verfahren erwähnt, ohne darauf inhaltlich einzugehen. Vor-

⁸ jeweils nach einem Semester

urteils anfällige Verfahren stützen sich auf die subjektiven Einschätzungen von Eltern, Kindern und Lehrpersonen und sind informeller Art. In drei Evaluationen werden solche Verfahren explizit ausgeführt. Anstrengungen, das Auswahlverfahren zu objektivieren und zu systematisieren, werden aber auch festgestellt. Es besteht eine Vielfalt von Instrumenten⁹. Deren Einsatz ist allerdings eher unsystematisch und eine Kombination von verschiedenen Verfahren kommt selten zur Anwendung. Bemühungen zur systematischen Erkennung und Erfassung münden in formale Verfahren mit kriteriumsorientierter Beurteilung. Zwei Beispiele formaler Verfahren werden beschrieben:

- a) zweistufiges Verfahren mit einer Vorselektion durch die Lehrpersonen aufgrund einer Ratingskala¹⁰, auf der auch Verhaltensmerkmale eingeschätzt werden und mit anschliessendem IQ-Test¹¹ (Kriterium: ≥ 130), der von Fachleuten ausgeführt wird.
- b) mehrstufiges Verfahren mit einem Beobachtungsbogen¹² für Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen (Kriterium: 17 von 31 Merkmalen müssen erfüllt sein), einer schulärztlichen resp. schulpsychologischen Abklärung, einem Interessefragebogen, einem Elterngespräch und abschliessendem Antrag an die Schulbehörde.

Die Empfehlungen aus den Berichten lauten, vielfältige¹³, formale und systematisierte Verfahren anzuwenden, so dass Begabungen nicht ausschliesslich über Noten identifiziert werden¹⁴. Basis für die systematische Zuweisung sollen standardisierte Tests sein. Die Selektion soll aufgrund objektiver Selektionskriterien erfolgen und nicht an Schulen delegiert, sondern von neutraler Stelle vorgenommen werden. Das Verfahren resp. ein Instrument dafür, soll nicht nur hochleistungsfähige Kinder, sondern auch Kinder mit verdeckten Potenzialen, Minderleister/innen, Kinder aus bildungsfernen Schichten, begabte Mädchen und begabte behinderte Kinder aufspüren. Die

⁹ z. B. Beobachtungsbogen, Portfolio, Checklisten, Vortests

¹⁰ modifizierte Version der Renzulli-Skalen

¹¹ HAWIK-III

¹² Huser Joëlle (1998): Beobachtungsbogen für Lehrpersonen zur Erkennung von Kindern mit hohen Fähigkeiten.

¹³ Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmale erfassen

¹⁴ d. h. die Selektionsstrategie zu erweitern, also zusätzliche Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Portfolio, Lehrpersonenurteil in Bezug auf das Förderpotenzial erfassen. Es geht darum, Bedürfnisse, die nicht im Regelunterricht abgedeckt werden können, zu identifizieren und stärker zu gewichten. Empfohlen werden: dossier unterricht (Kanton Aargau) und Urban, Klaus K. 1997: Lehrerfragebogen zur Erkennung von Schüler/innen mit besonderen Begabungen. Rodenburg: Klausur.

Informationspolitik soll gut und transparent sein. Allenfalls ist es angebracht, auf Familien mit Kindern, die schwer identifizierbar sind, aktiv zuzugehen. Eine Empfehlung lautet, das Zulassungsverfahren pädagogisch auszurichten¹⁵.

Welches Begabungsprofil zeigen die Schüler und Schülerinnen in den Berichten? Es sind vornehmlich leistungsstarke und im Verhalten angepasste Kinder mit leistungsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen¹⁶. Ihre besondere Begabung bezieht sich auf ihre hohe Intelligenz. Teilweise haben sie bereits vor dem Förderprogramm schulische Massnahmen beansprucht. Hochbegabte Behinderte sowie Minderleisterinnen und Minderleister werden nicht erfasst. Zudem sind Mädchen, zweisprachige Kinder und Kinder aus Randregionen untervertreten. Mit entsprechender Sensibilisierung werden in zwei Fällen der Geschlechteranteil und in einem Fall der Anteil von Kindern aus schulbildungsfernen Elternhäusern ausgeglichen. In einem Bericht kommt zum Ausdruck, dass das Profil von förderungswürdigen Schülern und Schülerinnen von Bildungspolitik, Lehrerschaft und von der Projektleitung nicht deckungsgleich ist.

In den Berichten wird empfohlen, den dynamischen Begabungsbegriff weiterhin resp. noch stärker zu verfolgen, weil es darum geht, vorhandenes, verborgenes und somit nicht entwickeltes Potenzial zu fördern. Somit gilt es, unterschiedliche Profile von Hochbegabung zu berücksichtigen. Zudem soll das Geschlechterverhältnis ausgeglichen sein. Letztlich muss die Zielgruppe präzise bestimmt sein.

3.2.2 Gestaltung der Angebote

Das Überspringen einer Schulklasse ist eine Massnahme der Akzeleration. In den andern Programmen sind anreichernde Elemente vorhanden, in denen gezielt an den Stärken und Schwächen der Jugendlichen gearbeitet wird. Allerdings ist nicht eindeutig feststellbar, wie gross dieser Anteil am gesamten Programm ist. Der Erwerb von Arbeits- und Lerntechniken ist nämlich gering. Es gibt wenig Anleitung dazu, wie Wissensbestände und Vorerfahrungen ermittelt, Stärken und Schwächen sowie Bedürfnisse und Präferenzen eingebaut werden können. Die Angebote sind kognitiv-intellektuell herausfordernd. Gefördert werden sprachliche und mathematisch-

¹⁵ Gemeint ist damit, dass Schulschwierigkeiten und Lernvoraussetzungen erhoben werden, dass ein runder Tisch Entscheidungsgremium ist für die Aufnahme und Länge der Begabungsförderung und dass regelmässig eine Standortbestimmung erfolgt.

¹⁶ D. h. sie verfügen über ein überdurchschnittliches akademisches Selbstkonzept und haben hohes Durchsetzungsvermögen. Sie attribuieren Erfolge intern, verbuchen sie somit als Ergebnisse ihrer Fähigkeiten und haben schulisches Selbstvertrauen sowie wenig Prüfungsangst.

naturwissenschaftliche sowie musische Fähigkeiten. Die Didaktik in den Programmen ist traditionell¹⁷, eher lenkend als selbstentfaltend und die Ziele entsprechen der traditionellen Wissensvermittlung, denn Ziele in Bezug auf Metakognition und Denktraining fehlen. An anderer Stelle wird vermerkt, dass die Angebote eher Idealbeispiele guten Unterrichts seien als anforderungsreiche Angebote gemäss Begabungspädagogik.

Die Empfehlungen aus den Studien gehen dahin, dass ein Angebot intellektuell herausfordernd und kontinuierlich sein soll, also früh beginnt und langfristig angelegt ist. Der Erwerb von Lernstrategien soll im Zentrum stehen, was den Transfer in den Regelunterricht ermöglicht. Die Lernziele sollen sich deutlich von Wahlfachangeboten und gutem Schulunterricht unterscheiden¹⁸. Die Angebote sollen die Didaktik der Begabungsförderung und deren spezifische Methoden¹⁹ berücksichtigen. Auch wird die Erweiterung des Angebotes empfohlen zur Passung von Bedürfnissen und Angebot. Letztlich wird auch zur Verwendung der Standardsprache Deutsch in den Förderprogrammen geraten.

3.2.3 Verbindung zum Regelunterricht

Auf der einen Seite haben die Massnahmen separativen Charakter, denn sie laufen ohne Rückkoppelung an den Klassenunterricht und der Klassenunterricht wirkt nicht auf die Begabungsförderung. Die Massnahmen sind vom Schulalltag isoliert und fungieren als unabhängiges Zusatzangebot. In einem Bericht wird es auf den Punkt gebracht: Begabungsförderung bildet ein eigenes System neben dem Hauptsystem Schule und Unterricht und die beiden stehen in einem Konkurrenzverhältnis. Das Zusammenspiel Regelunterricht – Begabungsförderung ist problembehaftet. Beispielsweise kann an den Aufgaben aus den Programmen in den Klassen nicht weitergearbeitet werden. Die Mitschüler und Mitschülerinnen sind weder am Thema noch an Inhalten und Rückmeldungen interessiert. Teilweise machen die betroffenen Kinder ihre Teilnahme an der Begabungsförderung nicht öffentlich. Die Verankerung in der Schule ist schwach, denn institutionalisierte Gesprächsformen für die Zusam-

¹⁷ D. h. die Arbeitsschritte sind genau definiert gemäss einem Stufenprinzip

¹⁸ Nämlich: Analyse, Synthese, Bewertung sowie reflexive Aneignung von Lern-, Arbeits- und Denktechniken. Die Ziele sollen auf Denk- und Wissensförderung ausgerichtet sein und nicht auf Interesse und Unterhaltung. Der Computer soll nicht nur für die Informationssuche sondern auch für die Informationsverarbeitung genutzt werden.

¹⁹ Das meint: induktive Auseinandersetzung mit selbstgewählten Problemstellungen und Unterrichtskonzeptionen mit forschendem, entdeckendem Lernen sowie individualisierender Aufgabenstellung und erweiterte Lernformen.

menarbeit zwischen den Klassenlehrpersonen und den mit dem Förderprogramm betrauten Fachleuten fehlen. Oder im Kollegium und/oder bei der Behörde dominiert eine skeptische, abwartende Haltung.

Auf der andern Seite wird aber auch von Begabung stimulierenden Lernumgebungen im Regelunterricht berichtet, also von der täglichen Berücksichtigung der Begabungen und Interessenfelder. Dazu gehört auch die räumliche Integration in den Schulalltag.

Empfohlen wird in den Berichten die integrative Beschulung verbunden mit einem professionellen Umgang mit Heterogenität. Gemeint ist damit, dass das Unterrichten im Klassenverband erste Priorität haben soll. Eine zusätzliche und spezifische Förderung soll erst in zweiter Linie erfolgen. Regelunterricht und Massnahmen der Begabungsförderung gilt es besser zu verzahnen und den Transfer zu sichern²⁰. Geraten wird auch, fachbezogene Austausch- und Kontaktmöglichkeiten zwischen Klassenlehrpersonen und Förderpersonen zu institutionalisieren, allenfalls Kooperationsverträge abzuschliessen und regelmässige Zusammenkünfte zu pflegen. Begabungsförderung soll Teil der Gesamtbemühung eines Schulhauses und einer Schulgemeinde sein, also vom Kollegium getragen und von der Behörde gestützt. Dann ist auch die Anschlussfähigkeit bei Klassenwechsel gesichert.

3.2.4 Wirkungen

Gesamthaft lässt sich eine breite Palette von erwünschten und unerwünschten Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen festhalten, auch wenn Stimmen vorhanden sind, die erwähnen, dass eine nachhaltige Wirkung noch nicht feststellbar ist oder sich (noch) keine messbaren Erfolge abzeichnen. Es ist sinnvoll, in diesem Abschnitt die Aussagen in den Studien zum Überspringen einer Schulklasse von den andern Berichten zu unterscheiden, weil sie spezifisch ausfallen.

Leistungsmässig sind Kinder, die eine Schulklasse übersprungen haben, nach etwa einem Jahr teilweise bereits wieder an der Spitze der neuen Klasse und brauchen erneut Zusatzaufgaben. Sie sind – nach anfänglichen Schwierigkeiten – in der neuen Klasse gut integriert. Das Überspringen ist als kurzfristige Massnahme angemessen, denn es hat zur Entspannung einer problematischen Situation beigetragen. Langfristig lässt sich diese Massnahme aber nicht als ausreichend betrachten.

²⁰ Konkret heisst das, Schülerinnen und Schüler berichten im Unterricht von ihrer Arbeit in der Begabungsförderung und können daran im Regelunterricht weiterarbeiten. Sie haben in beiden Lernfeldern Gelegenheit, Lern- und Arbeitstechniken sowie selbständiges Arbeiten kontinuierlich zu erproben und anzuwenden.

Negativ zu Buche schlägt, dass der körperliche Altersunterschied nicht wettgemacht werden kann und dass es zu einer Polarisierung unter den Lehrpersonen kommt²¹. Zudem nimmt der Anteil der Eltern und Kinder, die das Überspringen ablehnen, innerhalb eines Jahres zu²².

Nun zu den Wirkungen in den Programmen. Es lässt sich zwischen erwünschten und unerwünschten Effekten bei den Kindern, in der Begabungsförderung und im Unterricht unterscheiden. Bezogen auf die Leistungen der Kinder werden schulische Leistungserfolge wohl festgestellt, allerdings sind sie am geringsten im Vergleich zu den Wirkungen in den andern Bereichen, z. B. im Vergleich zu den Wirkungen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung. In den Bereichen Metakognition und Leistungsorientierung zeigt sich wenig Wirkung. Dagegen wird einerseits die Persönlichkeitsentwicklung²³ als Wirkung festgestellt oder eine grössere Leistungs- und Lernmotivation sowie eine erhöhte Zufriedenheit und Selbständigkeit. Gestiegen sind auch das Selbstbewusstsein, das schulische Fähigkeitskonzept und der Selbstwert. Zu den positiven sozialen Folgen der Begabungsförderung gehören die sozialen Kontakte mit ähnlich begabten Kindern, was bedeutet dass sich die Schüler und Schülerinnen weniger einsam fühlen und ihre Interessen artikulieren dürfen. Andererseits aber verschweigen Kinder die Kursteilnahme und sie nehmen eine Sonderstellung ein²⁴. In Tabelle 3 sind die Wirkungen der Begabungsförderungsmassnahmen auf die Kinder in der Übersicht dargestellt.

Wirkungen zeigen sich auch im Bereich der Begabungsförderung. Zu den erwünschten Effekten gehören eine gelungene Förderung eines breiten Begabenspektrums sowie ein erhöhter Mädchenanteil. Als erfreuliche Wirkung wird beurteilt, dass Begabungsförderung möglich ist, trotz ungenügender Rahmenbedingungen, einer Mehrbelastung und einem wenig fortschrittlichen Beurteilungssystem. Unerfreulich dagegen wird interpretiert, dass es eine Anzahl von Aussteigerinnen und Aussteiger gibt, welchen durch die Vorbereitungen auf den Übertritt an die Oberstufe die Teilnahme nicht mehr möglich ist. Unerwünscht ist auch, dass ein dynamischer Begabungsbegriff und damit die Chancengleichheit nicht gewährleistet sind. Schliesslich

²¹ Während die einen den Schritt des Überspringens gut vorbereiten und das Kind tatkräftig fördern, halten sich die andern in der Vorbereitung und Unterstützung zurück.

²² von 0% auf 6% bei den Eltern und von 6% auf 8% bei den Kindern

²³ z. B. Durchhaltevermögen, Teamfähigkeit, soziale Beziehungsfähigkeit, Reflektierfähigkeit oder Wohlbefinden und ausgeglicheneres Verhalten und bessere Einstellung gegenüber dem Regelunterricht

²⁴ weil die soziale Integration und Anerkennung in der Klasse sinkt sowie die sozialen Beziehungen zu Familie und Freunden sich verschlechtern

wird auch festgehalten, dass eine systematische und ganzheitliche Förderung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung fehlt.

Die Programme zeigen gemäss den Berichten auch positive Wirkung im Bereich der Unterrichtsentwicklung. So evozieren sie Individualisierung und Binnendifferenzierung im Regelunterricht oder fördern den pädagogischen Diskurs über Unterrichtsqualität, über den Umgang mit Heterogenität und über integrative Massnahmen. In Tabelle 4 sind die Wirkungen der Begabungsförderungsmassnahmen auf die Begabungsförderung und Unterrichtsentwicklung dargestellt.

Tabelle 3: Wirkungen auf die Kinder

	Kinder
Leistungen	± schulische Leistungserfolge – wenig Wirkung im Bereich Metakognition und Leistungsorientierung
Persönlichkeitsentwicklung	+ Persönlichkeitsentwicklung + erhöhte Lern- und Leistungsmotivation, Zufriedenheit und, Selbständigkeit + Selbstbewusstsein, schulisches Fähigkeitskonzept, Selbstwert gestiegen
Soziale Konsequenzen	+ Soziale Kontakte mit ähnlich begabten Kindern – Kursteilnahme verschweigen – Sonderstellung der Kinder, Aussenseiterrolle

Tabelle 4: Wirkungen auf die Begabungsförderung und die Unterrichtsentwicklung

Begabungsförderung	+ Gelungene Förderung eines breiten Begabtenpektrums + erhöhter Mädchenanteil + Begabungsförderung ist möglich – Aussteiger/innen – Chancengleichheit und dynamischer Begabungsbegriff nicht gewährleistet – keine systematische und ganzheitliche Beobachtung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung
Unterricht	+ Individualisierung und Binnendifferenzierung im Regelunterricht + päd. Diskurs über Unterrichtsqualität, über Umgang mit Heterogenität und integrative Massnahmen

Legende: + erwünschte Wirkung; – unerwünschte Wirkung ± ambivalente Wirkung

Aus den Berichten lassen sich drei Empfehlungen in Bezug auf die Wirkungen herauschälen. Als erstes sollen die Langzeiteffekte der verschiedenen Massnahmen überprüft werden und als zweites soll die Nachhaltigkeit – gemeint ist die Umsetzbarkeit der Kompetenzen – gezielt und längerfristig überprüft werden. Drittens wird empfohlen, Fördermassnahmen und Unterrichtsqualität anhand beobachtbarer Merkmale zu evaluieren.

3.2.5 Zufriedenheit

Die Massnahmen erfahren in den Berichten grundsätzliche und breite Akzeptanz. Aufgrund der Meta-Analyse wird ersichtlich, dass jene Faktoren, die Zufriedenheit bewirken, auch Widerstand hervorrufen und Skepsis stärken können, je nach Ausprägungsgrad resp. nach Vorhandensein oder Fehlen des Faktors. Fünf folgende Faktoren der Zufriedenheit lassen sich unterscheiden: „Beurteilung der Massnahme“, „Nominationsverfahren und Angebote“, „Lehrpersonenverhalten“, „Verankerung“ und „soziale Konsequenzen“. Jeder dieser Faktoren kann eine Zufriedenheit stützende und eine Zufriedenheit belastende Ausprägung haben. Übersichtsmässig werden in Tabelle 5 die fünf Faktoren in ihren selbstredenden Ausprägungen dargestellt.

Tabelle 5: Zufriedenheit stützende und belastende Faktoren

	unterstützend	belastend
Beurteilung der Massnahme	<ul style="list-style-type: none"> – positive Einstellung gegenüber dem Unterrichten von besonders begabten Kindern in Kleingruppen mit gleichem intellektuellen Niveau durch eine Förderperson – positive Einstellung gegenüber altersdurchmischtem Lernen – Einverständnis mit der Zielsetzung des Projektes – ergriffene Massnahme als notwendig und als die richtige betrachtet – erfüllte Elternerwartungen bezüglich gesteigertem Wohlbefinden des Kindes 	<ul style="list-style-type: none"> – Unsicherheit darüber, ob die Erwartungen an das Programm erfüllt sind oder nicht – Zweifel darüber, ob die richtigen Kurse angeboten werden – nicht immer kongruente Elternerwartungen an die Lehrpersonen und Förderpersonen
Nominationsverfahren und Angebote	<ul style="list-style-type: none"> – Selektion durch Fachstelle, mit klaren Kriterien und geregelten Instanzen – keine Geschlechtsunterschiede 	<ul style="list-style-type: none"> – unklare Nominationsverfahren – zu enges

	<ul style="list-style-type: none"> - Begegnung mit andern Lebenswelten - Inhalt und Qualität der Angebote 	<ul style="list-style-type: none"> Selektionskriterium²⁵ - Förderperson kennt Selektionskriterium nicht - geringe Aufgabenschwierigkeit und wenig Herausforderungscharakter der Angebote - fehlende Kontinuität der Angebote²⁶ - Kurs kann nicht selber gewählt werden
Lehrpersonenverhalten	<ul style="list-style-type: none"> - gute Förderung durch die Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> - nicht adäquate Hilfe von der Lehrperson
Verankerung der Begabungsförderung	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit der Beteiligten - Begabungsförderung in die regionale Schullandschaft eingebettet - Organisation der Kurse - Administration - finanzieller Rahmen - Informationsfluss - geeigneter Support der Lehrpersonen - gegenseitige Unterstützung im Lehrpersonenteam und Sicherheit in der Umsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> - zu wenig Gespräche und Information über die Inhalte der Angebote für die Lehrpersonen - vor Kursbeginn zu wenig Information der Eltern und Kinder über die Inhalte - Förderpersonen zu wenig im schulischen Alltag eingebunden - nicht ausreichende Kommunikation zwischen Eltern und Förderperson - Mangelnde Zusammenarbeit mit der Projektleitung - zentrale Organisation

²⁵ wenn Selbst- und Sachkompetenzen, individuelle Begabungen und außerschulisch gezeigte Leistungen nicht dazu gehören

²⁶ Kurse statt Begabungsförderung

		<ul style="list-style-type: none"> – problembehaftete Einbettung in den Stundenplan²⁷ – grosser administrativer Aufwand – zu grosse Altersspanne der Kinder – keine Resonanz im Schulhausteam – keine Entlastung der Arbeitssituation
Soziale Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> – Schüler und Schülerinnen fühlen sich von Förderperson ernst genommen und geschätzt – Sozialkontakte mit andern Kindern in ähnlichen Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> – Sonderstellung der Kinder – gefährdete soziale Integration der Kinder

3.3 Rahmenbedingungen

Die letzte Frage an diese Studie betrifft Hinweise auf förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen in der Begabungsförderung. In den Berichten zeichnen sich verschiedene Rahmenbedingungen ab. Die einen werden als günstig erachtet und sind teilweise umgesetzt oder werden als Empfehlung abgegeben. Andere dagegen werden eher als hinderlich beurteilt resp. sind als hinderlich erlebt worden. Im Sinne eines Fazits werden in diesem Abschnitt hauptsächlich diejenigen Rahmenbedingungen erläutert, die sich als günstig erwiesen haben oder als günstig empfohlen werden, auch mit der Erkenntnis, dass dann wenn sie fehlen oder in anderer Weise vorhanden sind, sie als hinderlich anzusehen sind. Einzelne, ausgewählte hinderliche Rahmenbedingungen werden abschliessend genannt. Die günstigen Rahmenbedingungen lassen sich auf zwei Ebenen ansiedeln; zum einen auf der Ebene Kanton und zum andern auf der Ebene Einzelschule.

²⁷ z. B. Unterrichtsstoff nachholen müssen, Angebot während neuer Fächer des Regelunterrichtes und während Sportunterricht

Ebene Kanton

Günstig ist eine umfassende und vielfältige **Konzeption** von Begabungsförderung, ein Zusammenspiel von Binnendifferenzierung im Unterricht und Zusatzunterricht, von akzelerierenden Fördermassnahmen und Stufen übergreifenden Fördermöglichkeiten. Die Förderung ist längerfristig²⁸ und kontinuierlichen sowie über den Primar-schulbereich hinaus koordiniert. Förderlich ist die Positionierung der Begabungsförderung im kantonalen Bildungsangebot²⁹.

Die **Förderperson** soll speziell ausgebildet sein³⁰. Neben fachlicher Professionalität sind auch Kompetenzen in spezifischer Elternarbeit gefragt³¹, allenfalls auch Fähigkeiten zur professionellen Erziehungsberatung.

Dazu ist ein geregeltes Anstellungsverhältnis mit transparentem Stellenprofil und umschriebenem Gesamtaufwand erforderlich. Kommunikative interne Netzwerke ermöglichen die theoretische Reflexion der eigenen Arbeit.

Auch die **Unterstützung** der verschiedenen Beteiligten ist eine beachtenswerte Rahmenbedingung. Der Bedarf nach Beratung ist bei den Beteiligten – Kindern, Eltern, Lehrpersonen – vorhanden. Eine Fachstelle, fachspezifisch oder interdisziplinär, mit niederschwelligem Beratungs- und Unterstützungsangebot wird deshalb als günstig erachtet.

Zudem ist der Bedarf an Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien formuliert sowie die vermehrte Einbindung der Fachhochschulen für Pädagogik in die Begabungsförderung, so dass die Sensibilisierung und Motivierung für Begabungsförderung bereits in der Grundausbildung erfolgt³². Für günstig erachtet wird, wenn die Weiterbil-

²⁸ Expertise statt Schnuppern

²⁹ gemäss einem Bericht betrifft dies die Entflechtung der Aufgaben Unterricht, Beratung und Projektleitung. Zudem braucht es eine Koordinationsstelle für Begabungsförderung und die Positionierung als sonderpädagogisches Angebot

³⁰ erwähnt werden methodisch-didaktische Kenntnisse, Fachkompetenz im spezifischen Lernfeld und Vorbild sein durch ihre eigene Lust am Lernen

³¹ teilweise haben Eltern schlechte Erfahrungen mit Lehrpersonen und andern Beteiligten der Schule gemacht

³² Das Knowhow der Förderpersonen resp. die Expertise einzelner Projektgemeinden soll in die Lehrerbildung einfließen

dungsangebote überdacht und Alternativen gesucht werden³³. Die Weiterbildung soll befähigen, Potenziale zu erkennen und zu begabungsentwickelndem Unterricht sowie zu einer elaborierten Unterrichtsdidaktik führen.

Eine Unterstützung wird schliesslich darin gesehen, dass die kantonale Behörde Öffentlichkeitsarbeit leistet und attraktive Bedingungen für interessierte Schulgemeinden sowie Beratungsangebote in den Bereichen Projektmanagement und Zugangsverfahren bietet.

Ebene Einzelschule

Günstig ist, wenn zuerst Leitideen resp. Leitsätze – also Strategien – entwickelt werden und erst in einem zweiten Schritt die Strukturen der Angebote. Begabungsförderung soll stärker in der Einzelschule eingebunden, d. h. auch räumlich und zeitlich in den Schulalltag integriert sein. Die Förderpersonen sollen im Schulteam eingebunden sein³⁴. Günstig beurteilt werden institutionalisierte Kooperationsplattformen mit Kontakt- und Austauschmöglichkeiten.

Ausgewählte hinderliche Rahmenbedingungen

Als hinderlich erweist sich, wenn Konzeptentwicklungen auf der Selbstinitiative von Einzelpersonen oder Einzelgruppen basieren. Das Angebot wird dann der Schule angehängt oder übergestülpt.

Ein hoher administrativer Aufwand durch Lohnauszahlungsverfahren sowie das Bereitstellen von Räumen und Material muss als ungünstige Rahmenbedingung zur Kenntnis genommen werden genauso wie die Unklarheit über die Weiterführung der Massnahme.

4 Elemente von best practice

Dieses und das nachfolgende Kapitel beantworten die Fragestellung der Meta-Evaluation. Als erstes geht es darum, die Elemente der ergriffenen Massnahmen zu bezeichnen, die sich als beispielhaft und somit als „best practice“ erwiesen haben. In diesem Kapitel wird ein Idealzustand beschrieben, werden Ziele festgehalten.

³³ z. B. kurze, fachspezifische vor Ort; zentrale Sequenzen verbunden mit umfassender schulinterner Lehrerfortbildung

³⁴ Sensibilisierung für Begabungsförderungsmassnahmen, Projekte vorbereiten und interne Weiterbildung gestalten

- Der dynamische Begabungsbegriff wird beibehalten und gestärkt. Das bringt mit sich, dass eine systematische und ganzheitliche Beobachtung und Förderung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung eines Kindes resp. eines Jugendlichen stattfindet. Die Begabungen und Interessen der Lernenden werden täglich berücksichtigt.
- Die Nominationsverfahren sind vielfältig, formal und systematisiert und fassen auf objektiven Kriterien. Zur Nomination werden Diagnoseverfahren angewendet im Sinne von Lernstandserhebungen, um damit Anhaltspunkte für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten resp. um Begabungspotenziale aufzudecken, damit deren Entfaltung unterstützt werden kann. Dazu wird eine offene Informationspolitik verfolgt, die beinhaltet, dass auf Familien mit tieferen Bildungsambitionen aktiv zugegangen wird.
- Begabungsförderungs-Angebote weisen Kontinuität auf. In ihnen erfolgt systematische Förderung und sie haben nicht mehr Kurscharakter. Sie ermöglichen Begegnungen mit andern Lebenswelten und bieten Wahlmöglichkeiten bezüglich der Inhalte. Zudem werden begabungsförderliche Methoden angewendet. Die Unterrichtsgestaltung – notabene in deutscher Standardsprache oder in einer Fremdsprache – erfolgt entsprechend und ermöglicht beispielsweise die induktive Auseinandersetzung mit selbstgewählten Problemstellungen, forschendes entdeckendes Lernen, jeweils individualisierte Aufgabenstellungen³⁵ und erweiterte Lernformen. Die Unterrichtsqualität wird anhand beobachtbarer Merkmale überprüft.
- Beispielhaft ist schliesslich, dass alle Beteiligten zusammenarbeiten und dass sich die Schülerinnen und Schüler ernst genommen und geschätzt fühlen. Die soziale Integration der Kinder wird zudem aktiv gefördert.

5 Empfehlungen – konzeptionelle Konsequenzen

Die zweite Fragestellung betrifft die generellen Empfehlungen, die sich aus der Untersuchung ergeben. Aufgrund der Meta-Analyse müssen schwerpunktmässig drei Konsequenzen auf konzeptioneller Ebene beachtet werden, die dann im Folgenden ausgeführt werden:

1. Begabungsförderung muss im kantonalen Bildungsangebot positioniert werden. Dazu gehört der Grundsatzentscheid darüber, ob dafür ein neues, separatives Ge-

³⁵ inkl. rascheres Durcharbeiten des Schulstoffes

fäss geschaffen wird oder ob auf den Regelunterricht unter Beizug von speziell ausgebildeten Fachleuten gesetzt wird.

2. Ziele und Wirkung der Begabungsförderung müssen definiert und überprüft werden. Anschliessend gilt es, Massnahmen abzuleiten und Rahmenbedingungen festzulegen, nach der Devise: zuerst die Strategie dann die Strukturen.
3. Das Verhältnis von gutem Unterricht und Begabungsförderung muss geklärt und die Verzahnung definiert werden.

5.1 Positionierung der Begabungsförderung im kantonalen Bildungsangebot

Mit der Absicht, die Begabungsförderung im kantonalen Bildungsangebot zu positionieren sollten Überlegungen einhergehen, ob eine weitere Entflechtung der Regelklasse sinnvoll ist, m. a. W. ob ein weiteres selektives Gefäss in der Schule in die richtige Richtung weist. Die Berichte zeigen auf, dass segregative Massnahmen nicht nur Nutzen bringen, sondern auch ihren Preis haben. Gesamthaft gesehen sollte in der Begabungsförderung nach einer Form gesucht werden, in der segregative Elemente in einem integrativen Modell enthalten sind, in der sich Segregation und Integration gegenseitig ergänzen und stützen. Auch die Ergebnisse von PISA 2000 und 2003 zeigen auf, dass einer weiteren Ausdifferenzierung eines selektiven Schulsystems gegenüber eher Zurückhaltung und Skepsis angebracht sind.

Bei der Konzeptionierung der Begabungsförderung ist zudem darauf zu achten, dass die Förderung längerfristig und kontinuierlich erfolgt sowie die ganze Volksschule betrifft. Sie muss von der Einzelschule getragen und darauf ausgerichtet sein, dass vorhandene Ressourcen und Synergien genutzt werden.

Die Bedingung einer spezifischen Qualifikation jener Personen, die mit der Begabungsförderung betraut werden, ist unumstritten, d. h. mit der Positionierung der Begabungsförderung im kantonalen Bildungsangebot ist auch die Möglichkeit der entsprechenden (Nach)Qualifikation von Spezialistinnen und Spezialisten mitzubedenken.

5.2 Ziele und Wirkung der Begabungsförderung definieren und überprüfen

Die Meta-Analyse hat einen bunten Strauss von Wirkungen der Programme ergeben. Ein Phänomen, das wohl bei jeder Massnahme beobachtet werden kann. Darum ist es angebracht, spezifische Ziele resp. beabsichtigte Wirkungen von Begabungsförderung zu formulieren. Grundlage für diese Definition ist ein dynamischer Begabungsbegriff. Nur damit kann dem Postulat der Chancengleichheit Rechnung getragen

werden. Diese Grundhaltung führt zudem zu einer Differenzierung der Begabungsprofile.

In den Berichten sind die erwarteten typischen Aspekte von Unterforderung³⁶ der Kinder im Regelunterricht selten aufgetaucht und Bezüge zum Befund aus verschiedenen Studien, dass leistungshomogene Lerngruppen bei leistungsstarken Kindern geringen positiven Einfluss auf deren Leistungsfähigkeit haben, fehlen ganz (vgl. SKBF 1999 oder Kronig et al. 2000). Zudem wird klar, dass ein fixer Prozentsatz von förderungsberechtigten Kindern – was u. a. einem dynamischen Begabungsbegriff widerspricht – zu überdenken ist. Bezüglich der Gruppengrösse und dem Grad der Altersdurchmischung werden zwar Empfehlungen abgegeben³⁷, aber es wird deutlich, dass diese Fragen nicht generell zu beantworten sind.

Verbunden mit der Notwendigkeit Wirkungen resp. Ziele zu formulieren, besteht die Anforderung, dass die längerfristigen Wirkungen der Massnahmen überprüft werden, so dass die Massnahmen datengestützt entwickelt und modifiziert werden können.

5.3 Verhältnis guter Unterricht – Begabungsförderung klären

Dominant steht die Frage im Raum, ob sich guter Unterricht und Begabungsförderung gegenseitig ausschliessen oder ob sie sich gegenseitig bedingen. Oder anders gesagt: Werden spezielle Angebote der Begabungsförderung überflüssig, wenn der Regelunterricht gut ist? Muss sich Begabungsförderung von gutem Unterricht unterscheiden und abgrenzen oder ist ein entscheidendes Merkmal von gutem Unterricht, dass er auch Begabungsförderung bewirkt? Fragen solcher Art müssen beantwortet resp. Ziele in Bezug auf den Zusammenhang von gutem Unterricht und Begabungsförderung müssen formuliert werden.

In den 9 Berichten, die der Meta-Analyse als Basis dienen, wurden Projekte und Massnahmen zur Begabungsförderung evaluiert. Dabei wurde immer wieder implizit auf den Regelunterricht rekurriert und es wurden Qualitäts-Ansprüche an dessen Gestaltung gerichtet. In der Regel wird in den Berichten nicht klar, ob die Forderungen nach Verbesserungen des Unterrichtes aufgrund von untersuchten Resultaten erfolgen oder nicht. Einzig in einem Fall wurden auch begabungsfördernde Massnahmen im Regelunterricht untersucht und daraus Empfehlungen abgeleitet³⁸. Auch Stamm

³⁶ z. B. Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten

³⁷ 12 Kinder und max. 2 Altersjahrgänge

³⁸ nämlich: forschendes, entdeckendes Lernen, offene Aufgabenstellungen, erweiterte Lernformen, rascheres Durcharbeiten des Schulstoffes, Ressourcenzimmer

(1999) erachtet die Begabungsförderung als genuine Aufgabe jeder Lehrperson und den Unterricht als das Herzstück der Begabungsförderung. Dementsprechend folgert sie, dass die Hauptkonzentration auf den Unterricht angebracht wäre. Die Evaluationen allerdings sind nicht spezifisch auf den Regelunterricht konzentriert sondern vielmehr auf Projekte ausgerichtet.

Folglich müssten Studien schwerpunktmässig darauf fokussiert sein zu untersuchen, wie Begabungsförderung im Unterricht erfolgt resp. inwiefern Schulen und Lehrpersonen, die begabungsfördernden Unterricht realisieren, unterstützt und bekräftigt werden können und müssen. Dieses Interesse ist einem Ressourcen orientierten Ansatz verpflichtet. Denn es wird untersucht, was vorhanden ist resp. wo Potenziale liegen, um dann darauf aufzubauen resp. die Entfaltung der Potenziale zu stützen. Das gilt für die Unterrichts- und Schulentwicklung genauso wie für das Lernen des einzelnen Kindes. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit resp. der Bezug einer spezifisch qualifizierten Förderperson hat dabei eine zentrale Bedeutung. Diese Überlegungen bringen es mit sich, dass auch die Fachhochschulen für Pädagogik in die Begabungsförderung einbezogen werden müssen.

Ein begabungsförderlicher Unterricht kommt ohne binnendifferenzierende Gestaltung nicht aus. Dies wiederum bedingt Diagnoseinstrumente und Unterrichtsmittel zur individuellen Förderung. Das heisst die Entwicklung solcher Instrumente und Hilfsmittel ist bedeutend. Momentan ist zu beobachten, dass viele Diagnose- und Unterrichtsmittel zur individuellen Förderung von verschiedenen Interessengruppen, Projekten und Anbietern auf den Markt kommen, so dass u. U. nicht die Entwicklung der Kernpunkt ist, sondern der Gewinn eines Überblickes und die gegenseitige Abstimmung der verschiedenen Instrumente.

6 Exkurs Qualitätskriterien für den Regelunterricht

Wie in der Einleitung dieses Berichtes bereits erwähnt, stellte die Autorin vor Berichtlegung die Zwischenresultate der Meta-Analyse den Vertreterinnen und Vertretern aus dem „Netzwerk Begabungsförderung“ vor. In der daran anschliessenden Diskussion zeigte sich im Publikum ein grosses Interesse an Qualitätskriterien für den Regelunterricht. Im Folgenden wird darum in einem von den analysierten Berichten unabhängigen Exkurs kurz darauf eingegangen. Es ist zu beachten, dass der Frage nach den Qualitätskriterien für den Regelunterricht von verschiedenen Disziplinen nachgegangen wird. In diesem Exkurs werden eine kurze Antwort auf allgemeindidaktischer Ebene mit einer Literaturempfehlung und eine etwas ausführlichere Antwort auf der Ebene der empirischen Unterrichtsforschung gegeben.

Allgemeindidaktische Qualitätskriterien für den Regelunterricht

In seiner allgemeindidaktischen Einführung zählt Sonderegger (1999) auf, welche Möglichkeiten zur Förderung besonderer Begabungen im Unterricht bestehen. Dies sind: Arbeit mit Plänen (z. B. Lern- und Wochenplänen), produktive Lernaufgaben (z. B. problem- und projektorientiertes Lernen), anregende Lernumwelten (z. B. Werkstattunterricht), offene Arbeitsräume und Arbeitszeiten, sozialorientierte Konzepte und Kinder als Lehrende. Diese Art der Unterrichtsgestaltung ist effektiver, wenn flankierende Massnahmen wie zielorientiertes Begleiten und Bewerten und strukturelle Aufweichung der Jahrgangsklassen sie begleiten (vgl. Trendbericht SKBF 2 S. 45 ff).

Als weiterführende Literatur sind die nachfolgenden Titel ausgewählt worden. Sie enthalten u. a. Instrumente für die Unterrichtsbeobachtung und –beurteilung:

Buchen, H.; Horster, L; Pantel, G. & Rolff, H.-G. (2002): Unterrichtsentwicklung und PISA. Stuttgart: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement.

Landwehr, N. (2003): Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht. Q2E Broschüre 2. Bern: h.e.p. verlag ag.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Empirische Qualitätskriterien für den Regelunterricht

Die empirische Unterrichtsforschung fokussiert darauf, welche Art von Unterricht sich bewährt, so dass nachweislich bessere Lernergebnisse erzielt werden. Dabei zeigte die Forschung, dass es „den“ guten Unterricht nicht gibt. Unterschiedliche Kombinationen von Unterrichtsmerkmalen können erfolgreich sein. Diese Kombinationen hängen ab von den Zielsetzungen, vom Lerngegenstand und den Lernvoraussetzungen einer Klasse. Bezüglich der Fachleistung sind folgende Merkmale zentral (Clausen zit. nach Klieme & Rakoczy, 2003):

- a) hohe Lehrerlenkung
- b) effektive Zeitnutzung für Lernaktivitäten
- c) zügiges, nicht zu hohes Unterrichtstempo
- d) Klarheit, Strukturiertheit
- e) angemessene Forderung und Förderung der Schülerinnen und Schüler

- f) Monitoring³⁹
- g) Lernzielkontrolle

In der neueren Unterrichtsforschung dominiert je länger je mehr eine multikriteriale Definition von Unterrichtsqualität, wobei als zusätzliches Kriterium für erfolgreichen Unterricht das Interesse der Lernenden am Fach mitberücksichtigt wird. In sogenannten „Positivklassen“ (Helmke und Schrader, 1990) werden positive Entwicklungen sowohl im kognitiven als auch im affektiv-motivationalen Bereich beobachtet. Um eine gute, multikriteriale Unterrichtsqualität zu erhalten, ist eine Ausbalancierung der verschiedenen Bereiche auf mittlerem Niveau erforderlich, m. a. W. sie ist nicht mit einer Maximierung von einzelnen Kriterien zu erreichen. Für eine positive Gesamtentwicklung sind folgende Kriterien förderlich (Gruehn, 1995):

- a) effiziente Klassenführung
- b) geringer Leistungsdruck
- c) niedriges Interaktionstempo
- d) klar verständlicher, wenig sprunghafter Unterricht
- e) positive Schüler/innenorientierung
- f) sozialdiagnostische Kompetenz
- g) individuelle Bezugsnormorientierung⁴⁰

Auch in der internationalen PISA-Studie 2000 wurden Qualitätskriterien für effektive Unterrichtsgestaltung überprüft. Im Kontext der Meta-Analyse zur Begabungsförderung interessieren weniger die Resultate als die Kriterien, welche untersucht wurden und somit als Qualitätskriterien für guten Regelunterricht betrachtet werden. Für den Deutsch- wie auch für den Mathematikunterricht galten fünf identische Kriterien (vgl. Klieme & Rakoczy, 2003):

- a) Disziplinprobleme
- b) Unterstützung durch die Lehrkraft
- c) Leistungsdruck
- d) individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson
- e) Klarheit und Regeltreue

³⁹ Lehrperson nimmt laufend den Unterrichtsprozess wahr und registriert mögliche Hindernisse

⁴⁰ Lehrpersonen bewerten die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht im Vergleich zu den andern Kindern der Klasse, sondern anhand der Leistungsentwicklung jedes einzelnen Kindes.

Zusätzlich war für den Mathematikunterricht ebenfalls bedeutend:

f) anspruchsvolles Üben

Schliesslich wurde ein letztes Kriterium erfasst, das nicht auf ein spezifisches Fach abzielt, aber ein wichtiger zusätzlicher Aspekt des Lehrpersonenhandelns darstellt:

g) Beziehungsqualität

Bei seiner Zusammenstellung der Untersuchungsergebnisse zu Unterrichtsqualität weist Ditton (2000) darauf hin, dass zwar inzwischen viele Einzelvariablen empirisch überprüft worden seien, dass aber die Theorieentwicklung bislang unbefriedigend ist. Die Variablen überschneiden sich, sind teilweise uneindeutig und werden zu theorie-losen Listen zusammengestellt. Er unternimmt eine Strukturierung der Faktoren und schlägt dazu ein Modell von Slavin vor, das auf dem sogenannten QAIT-Ansatz beruht. Das Modell wird übersichtsmässig in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts (QAIT-Modell)

Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos angemessener Medieneinsatz Übungsintensität behandelter Stoffumfang Leistungserwartung und Anspruchsniveau	bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
angemessener Schwierigkeitsgrad Adaptivität diagnostische Sensibilität/Problemsensibilität individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	verfügbare Zeit Lerngelegenheiten genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

Für den Lernzuwachs erscheint Ditton eine balancierte Verbesserung mehrerer Elemente wirksamer als die Optimierung eines isoliert betrachteten einzelnen Elementes.

In der Forschung zur Unterrichtsqualität werden vor allem Effekte auf die Entwicklung von Fachleistungen geprüft. Dabei zeigt sich, dass sich ein überwiegend lehrerzentrierter und direkter Unterricht als besonders förderlich erweist. Ungewiss ist aber, ob dies auch für den Erwerb von übergreifenden Kompetenzen, für die Entwicklung von Denkfähigkeit, Problemlösefähigkeit oder von Kompetenzen im sozialen und kommunikativen Handeln gilt. Vielmehr wird ein variierender Methodeneinsatz postuliert, indem die gegenstands- und adressatenspezifischen Voraussetzungen berücksichtigt werden. Ditton fasst zusammen, dass es um einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht gehen muss, in den alle Schüler/innen einbezogen werden. Ein gut strukturierter Unterricht muss dann nicht zwangsläufig lehrerzentrierter Unterricht sein. Letztlich ist nicht nur die Unterrichtsmethode relevant, sondern auch die insgesamt aufgewendete Lernzeit.

Nach Fend (2000) hängt die Qualität des Bildungswesens davon ab, ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen. Er resümiert, dass es keine klare Festlegung des richtigen Unterrichtens gäbe. Dennoch zeichnen sich Leitlinien dafür ab, nämlich hohe fachliche Kompetenzen der Lehrpersonen, effektive Zeitnutzung, gut strukturierte Darbietung des Lehrstoffes, flexible Nutzung von sozialen Arrangements, gute Diagnosefähigkeit von Fehlern mit begleitenden Fördermassnahmen und freundliche, konsistente Klassenführung. Umgesetzt auf den Schulalltag heisst dies, dass im Lern- und Lebensraum Schule möglichst viele Schülerinnen und Schüler an etwas Sinnvollem „dran sind“, dass sie aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt sind. Die Kernforderung lautet: Lernen muss für möglichst viele Schülerinnen und Schüler so ausgerichtet sein, dass es als Entwicklung vom Kinde aus und als Lernen vom Kinde aus verstanden wird. Lehrpersonen und Erwachsene sind verantwortliche Gestalter dieser eigenen Lernprozesse der Kinder. Den Lehrpersonen soll es gelingen, Vorgaben für die Höherentwicklung von Verständnis und von Fertigkeiten in den Lernprozess einzubringen, so dass diese Vorgaben die optimale Passung zwischen vorhandenem und zu erreichendem Entwicklungsstand repräsentieren. Qualität im Unterrichtsverhalten bedeutet folglich, dass es der Lehrperson gelingt, für möglichst viele Schülerinnen und Schüler Stütze auf dem Weg zu einem höheren Lernniveau zu sein. Dies heisst, dass die Lehrperson die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler fördert und die unvermeidlichen Fehler konstruktiv korrigiert. Fend versteht Lernen als ein Entwicklungsweg, der vor allem von innen kommen muss, von Entfaltungsprozessen und Aktivitäten der Lernenden. Lernen erfolgt durch eigenes Tun, durch Eigenaktivität. Es ist eng mit Emotionen und Motivationen verbunden. Darum kann sich eine Lehrperson nicht nur auf kognitive Lehrstrategien verlassen. Eine Lehrperson muss auch mit grundlegenden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen umgehen können, mit jenen nach Autonomie, nach Akzeptanz und nach Selbstwert. Ebenso muss die Lehrperson mit den Schattenseiten des Schüler/innendaseins umgehen können: mit Tendenzen zu Miss-

gunst und Konkurrenzneid, mit den Neigungen zu vernichtendem Dominanzstreben und Ausschlusshaltungen, mit dem Hang zur Bequemlichkeit und narzisstischen Selbstverliebtheit, mit Borniertheit und Überheblichkeit.

Wie dieser Exkurs andeutet, gibt es eine grosse Anzahl von Listen von Qualitätskriterien für den Regelunterricht⁴¹. Sie sind allgemein gehalten und müssen auf die unterschiedlichen Unterrichtsfächer, Kompetenzen, die es zu erwerben gilt und Schulstufen adaptiert werden. Mit andern Worten sie müssen an die spezifische, konkrete Situation angepasst werden. Eine solche ist beispielsweise guter Regelunterricht verzahnt mit adäquaten Massnahmen der Begabungsförderung.

⁴¹ siehe auch: Ditton und Merz (2000). In ihrer Untersuchung zu „Qualität von Schule und Unterricht“ befragen die beiden Schüler und Schülerinnen nach ihrer Meinung über den Mathematikunterricht an der Oberstufe. Wiederum sind die Ergebnisse im Zusammenhang mit diesem Exkurs nicht von Bedeutung, viel mehr dagegen interessieren die erhobenen Qualitätsmerkmale des Mathematikunterrichtes. Es sind dies:

- Klarheit und formal kognitive Strukturiertheit, also wie verständlich und logisch aufgebaut der Unterricht ist und wie inhaltlich strukturiert
- hohe Leistungserwartung der Lehrperson und mittlerer Schwierigkeitsgrad, d. h. zeitlich befristete Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen abhängig von Schüler- und Schülerinnenleistung
- Anregung, das meint intensives Üben, motivierende Unterstützung und Hilfestellung durch die Lehrperson, interessanter Unterricht.
- intensive Zeitnutzung, effizientes Klassenmanagement, hohes Tempo
- Sozialklima in der Klasse, also positives Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander
- positives Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler/innen
- diagnostische Kompetenz der Lehrperson
- geringe Leistungsangst der Schülerinnen und Schüler

7 Literatur

- Ammann, Lillemore & Bähr, Konstantin (2000). Überspringen einer Klasse. Zwischenbericht für das Schuljahr 1998/99. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich; Generalsekretariat, Bildungsplanung. (Üsp ZH)
- Ammann, Lillemore & Bähr, Konstantin (2001). Überspringen einer Klasse. Zwischenbericht für das Schuljahr 1999/2000. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich; Generalsekretariat, Bildungsplanung. (Üsp ZH)
- BFS/EDK (2002): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht PISA 2000. Bern und Neuenburg.
- BFS/EDK (2004): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Bern und Neuenburg.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen. Katholische Universität Eichstätt / Universität Osnabrück.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. (S. 73-92) Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. (S. 55-72) Weinheim und Basel: Beltz.
- Hoyningen-Süess, Ursula & Gyseler, Dominik (2001). Thurgauer Fördertag. Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (1999-2001). Im Auftrag des Departements für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau. Zürich: Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik. (Föta TG)
- Hoyningen-Süess, Ursula & Gyseler, Dominik (2003). Exploratio. Ein Projekt der Begabten- und Begabungsförderung. Schlussbericht der externen wissenschaftlichen Begleitung. Zürich: Universität, Institut für Sonderpädagogik. (Explo ZH)
- Hubermann, A. M. & Miles, M. B. (1994). Qualitative Data Analysis. London: SAGE Publications, Inc.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003): Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2002 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske + Budrich, 2003.

- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Schulthess-Singeisen, Liliane (2002). Die Förderung besonders begabter Kinder. Evaluation des Schulversuchs 1 Förderung durch Sonderprogramme. Bern: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (SV 1 BE)
- SKBF Trendbericht Nr. 2 (1999): Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sonderegger, J. (1999): Erster Förderort ist der Unterricht: Allgemeindidaktische Einführung. In: Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. SKBF Trendbericht Nr. 2 (S. 45 – 60). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stamm, M. (1999): Einführung in die Thematik. In: Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. SKBF Trendbericht Nr. 2 (S. 10 – 28). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stamm, Margrit (2000). Der Pilotversuch «Begabtenförderung in Volksschulklassen der Stadt Zürich» (1998 bis Sommer 2001). Zürich: Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich, Koordination Begabtenförderung. (Univ ZH)
- Stamm, Margrit (2003). «Begabungsförderung in der Volksschule des Kantons Aargau». Berichterstattung zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen. (Befö AG)
- Tschanz, U. (1998). Wenn begabte Kinder unterfordert sind. Erfahrungen mit dem Überspringen eines Schuljahrs. ABF-Bericht 1. Bern: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (Üsp BE)
- Wolfgramm, Christine (2004). Die Förderung besonders begabter Kinder. Evaluation des Schulversuchs 2 Bern: Bildungsplanung und Evaluation, Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (SV 2 BE)
- Wolfgramm, Christine (2004). Die Förderung besonders begabter Kinder. Fazit aus zwei Schulversuchen. Bern: Bildungsplanung und Evaluation, Erziehungsdirektion des Kantons Bern