

Bildungsplanung und Evaluation



BiEv 3 | 04

**Die Förderung besonders
begabter Kinder**

**Evaluation des
Schulversuchs 2**

Christine Wolfgramm

März 2004

Bezugsadresse:

Bildungsplanung und Evaluation
Erziehungsdirektion des Kantons Bern
Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern

Tel.: 031 633 85 07

Fax: 031 633 83 55

E-Mail: biev@erz.be.ch

Net: www.erz.be.ch/bildungsplanung/projekte

621.0

Die Förderung besonders begabter Kinder

Evaluation des Schulversuchs 2

Christine Wolfgramm

Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des
Kantons Bern

März 2004

Inhalt

1	AUSGANGSLAGE	7
1.1.1	Organisation	7
1.1.2	Identifikation	8
1.1.2.1	Förderung	9
1.1.3	Weiterbildung.....	10
2	EVALUATION.....	11
2.1	ZIELE	11
2.1.1	Organisation	11
2.1.2	Identifikation	11
2.1.3	Förderung.....	11
2.1.4	Gesamtbeurteilung des Schulversuchs	11
2.2	METHODE	12
2.2.1	Stichprobe	12
2.2.1.1	Rücklauf	13
2.2.2	Instrumente	14
2.2.2.1	Fragebogen.....	14
2.2.2.2	Intelligenztest	14
2.3	ERGEBNISSE.....	16
2.3.1	Organisation	16
2.3.1.1	Projekt.....	16
2.3.1.2	Förderkurse.....	17
2.3.1.3	Begabungsfördernde Massnahmen im Regelunterricht.....	18
2.3.1.4	Unterstützungsmassnahmen.....	18
2.3.2	Identifikation	19
2.3.2.1	Geschlecht, kulturelle und soziale Herkunft.....	19
2.3.2.2	Intelligenzquotient	21
2.3.2.3	Schulleistungen.....	24
2.3.2.4	Selbstkonzept und Personfaktoren	26
2.3.2.5	Gewichtung	29
2.3.3	Förderung.....	30
2.3.3.1	Fördermassnahmen.....	30
2.3.3.2	Förder- und Regelunterricht im Vergleich	32
2.3.3.3	Veränderungen der Kinder.....	33
2.3.4	Weiterbildung.....	34
2.3.5	Gesamtbeurteilung des SVBB 2 durch die Befragten.....	34
2.4	FAZIT	35
2.4.1	Organisation	35
2.4.2	Identifikation	35
2.4.3	Förderung.....	35
3	LITERATUR.....	36

Vorwort & Dank

Mit Beschluss vom 5.Sept.2000 stimmte der Erziehungsdirektor der Erweiterung des „Schulversuchs zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in der Volksschule“ zu. Im Hinblick auf die flächendeckende Umsetzung der Begabtenförderung gemäss Art. 17 VSG sollten ausgewählte Schulen Modelle zur Förderung besonders begabter Kinder entwickeln und erproben. Im August 2001 begannen vier Modellschulen ihre Konzepte zur Begabtenförderung umzusetzen.

Die Evaluation des Schulversuchs setzte erst am Ende dieses ersten Schuljahres ein. Zweimal, nämlich einmal nach dem ersten und einmal nach dem zweiten Jahr des Schulversuchs wurden alle Betroffenen, dies sind Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Mentorinnen und Mentoren der Förderkurse, befragt. Die Ergebnisse dieser Befragungen liegen nun in diesem Abschlussbericht vor.

Im ersten Teil wird der Schulversuch bezüglich der drei Aspekte „Organisation“, „Identifikation der Kinder“ und „Förderung“ beschrieben. Im zweiten Teil werden zuerst die Ziele und die Methode der Evaluation erläutert und danach die Ergebnisse beschrieben.

Bereits im ersten „Schulversuch zur Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern der Volksschule“ wurde eine Evaluation durchgeführt und deren Ergebnisse in einem Abschlussbericht veröffentlicht¹. Zum Vergleich beider Schulversuche miteinander und zur Diskussion der Vor- und Nachteile für die flächendeckende Einführung von Massnahmen zur Förderung besonders Begabter liegt ein weiterer Bericht vor.

Bei dieser Gelegenheit danke ich allen, die die Evaluation des SVBB 2 unterstützt haben, herzlich. Besonders bedanken möchte ich mich bei

- den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern und Lehrkräften, die sich an den Befragungen beteiligt haben.
- den Projektleiterinnen und Projektleitern der Modellschulen, die mir für die Evaluation Einlass in ihre Schulen gewährt haben.
- Annette Maurer, die mich in meiner Arbeit beraten und unterstützt hat.
- Liliane Schulthess-Singeisen, die mir ihre Instrumente, Daten und ihre Erfahrungen aus der Evaluation des SVBB 1 zur Verfügung gestellt hat.
- Barbara Affolter, Fabienne Engel und Matthias Frey für ihre Mitarbeit an diesem Bericht.

Bern, Dezember 2003

Christine Wolfgramm

¹ Schulthess-Singeisen, L. (2002). Die Förderung besonders begabter Kinder. Evaluation des Schulversuchs 1. Förderung durch Sonderprogramme. ABF-Bericht 4. Bern: Amt für Bildungsforschung des Kantons Bern.

Das Wichtigste in Kürze

Aufgrund der Motion „Förderung von Begabungen in der Schule“² erprobte die Erziehungsdirektion ab Ende 1999 Möglichkeiten, intellektuell besonders begabte Schülerinnen und Schüler in der Volksschule ausserhalb des Lehrplans zusätzlich zu fördern. Dies geschah zwischen 1999 und 2002 im „Schulversuch zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in der Volksschule“. Dieser erste Schulversuch (SVBB 1) wurde zentral von der Projektleitung der Erziehungsdirektion in Zusammenarbeit mit einer Begleitgruppe geleitet. Sowohl die gesamte Organisation, als auch die Selektion und die Förderung der Kinder wurden zentral durchgeführt. Zur Aufnahme in ein Förderprogramm musste das objektive Kriterium eines Intelligenzquotienten von über 130 Punkten erreicht werden. Die Evaluation des Schulversuchs zeigte, dass die Begabungsförderung auf diese Weise zu wenig in den Schulen verankert ist, worauf ein zweiter Schulversuch (SVBB 2) mit dem Ziel einer schulinternen Begabungsförderung ins Leben gerufen wurde. In vier Modellschulen wurden zwischen 2001 und 2003 eigene Förderkonzepte erarbeitet und erprobt. Die Begabungsförderung war diesmal von der Auswahl der Kinder bis zur Durchführung der Förderkurse in der Verantwortung der Schulen. Somit fehlten objektive Kriterien für die Auswahl der Kinder.

Die Evaluation dieses zweiten Schulversuchs fokussiert insbesondere die Bereiche, in denen sich der SVBB 2 vom SVBB 1 durch die Übergabe an die Modellschulen unterscheidet. Dies sind die gesamte Organisation sowie die Selektion und Förderung der Kinder. Die

Selektion hatte neben dem Erfassen intellektuell besonders Begabter das Ziel, die im SVBB 1 zu wenig berücksichtigten Mädchen, Fremdsprachigen und Kinder aus bildungsfernen Familien besonders zu beachten. Das Ziel der Förderung war wie im SVBB 1 die Verbesserung der schulischen, emotionalen und sozialen Integration der besonders begabten Kinder.

Die **Organisation** des SVBB 2 wurde insgesamt von den befragten Projektleitungen der Schulen, Lehrkräften, Förderlehrkräften und Eltern positiv beurteilt. Diese Zufriedenheit bezieht sich auf alle Bereiche, die der Schulversuch umfasst. Auch die Kinder selbst zeigten sich mit „ihrem Schulversuch“ zufrieden. Der Hauptkritikpunkt war der grosse Arbeitsaufwand für die Schulen, der bei einer flächendeckenden Einführung minimiert werden sollte. Aus organisatorischer Sicht ist die Übergabe der Begabungsförderung an die Schulen geglückt.

Ein anderes Bild zeigt die Überprüfung der **Selektion**: Die besondere Beachtung von Mädchen und Fremdsprachigen zeigte Wirkung; beide waren in der Versuchsgruppe angemessen vertreten. Die Kinder aus bildungsfernem Milieu wurden jedoch, zumindest im ersten Versuchsjahr, wiederum zu wenig berücksichtigt. Im Hinblick auf das Hauptkriterium für die Auswahl, nämlich die besondere intellektuelle Begabung, gelang die Selektion nicht: 20% der Versuchsgruppe entsprach dem Intelligenzkriterium entsprechend SVBB 1. Die restlichen 80% befanden sich fälschlicherweise in der Auswahl, dies aufgrund guter schulischer Leistungen und bildungsnaher Herkunft. Umgekehrt wurden bei der Selektion 30% der Kinder, die dem Intelligenzkriterium entsprechen,

² M 108/99, FDP, Fritschy-Gerber, Rüfenacht

übersehen. Diese wiederum zeichnen sich tendenziell durch schlecht ausgebildete Väter und durch weibliches Geschlecht aus. Das Fazit, das aus dieser Erfahrung gezogen werden kann, ist, dass die Selektion intellektuell besonders Begabter durch Lehrkräfte nicht gelingen kann. Sie sollte nach heutigem Wissensstand unbedingt durch Fachpersonen durchgeführt werden.

Die **Wirksamkeit der Förderung** konnte nur ungenügend erfasst werden. Bei den Kindern zeigten sich nach zwei Jahren aber ausser der Verbesserung des schulischen Fähigkeitskonzepts keine messbaren Veränderungen durch die Teilnahme am SVBB 2. Eine Verbesserung der schulischen, emotionalen und sozialen Integration der Kinder konnte nicht gefunden werden. Mögliche Gründe dafür sind die zu kurze Zeitdauer der Kurse und das Fehlen klarer inhaltlicher Ziele.

1 Ausgangslage

Jedes Kind hat Anrecht auf eine seinen Fähigkeiten angepasste Bildung, Förderung und Schulung. Dieser Grundsatz, der für Leistungsstärkere ebenso wie für Leistungsschwächere gilt, ist in der bernischen Verfassung und im Volksschulgesetz verankert. Begabungsförderung gehört somit zum Grundauftrag der Volksschule.

Die Motion Fritschy-Gerber von 1999 verlangt die Verbesserung der Förderungen von Begabungen in der Volksschule im Kanton Bern. Mit dem Schulversuch "Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in der Volksschule 1" (SVBB 1) sollten mögliche Massnahmen zu deren Umsetzung erprobt werden.

Der Schulversuch richtete sich an besonders begabte Kinder der 1.-6. Schuljahre der Primarschule, die im Regelunterricht unterfordert sind. Während eines halben Tages pro Woche wurden die im Schulversuch aufgenommenen Kinder vom Schulunterricht frei gestellt und in regional organisierten Gruppen in einem Sonderprogramm speziell gefördert. Die Grundbedingung für eine Teilnahme am Sonderprogramm war eine Vorselektion durch Lehrpersonen und Eltern anhand von Verhaltensmerkmalen sowie eine testdiagnostische Intelligenz-Abklärung mit dem Kriterium eines Intelligenzquotienten von über 130. Die Selektionskriterien waren bewusst hoch angesetzt, damit nur ausserordentlich begabte Kinder am Projekt teilnehmen konnten. Angesichts der finanziellen Rahmenbedingungen des Schulversuchs beschränkte man sich darauf, intellektuell besonders begabte Kinder aufzunehmen. Der finanzielle Rahmen sowie die Projektanlage als Schulversuch bedingten weiter, dass

die Anzahl der aufgenommenen Kinder begrenzt war.

Die Evaluation des SVBB 1 zeigte, dass durch die zentrale Projektorganisation und Förderung die Akzeptanz der Förderprogramme in den Schulen sehr gering ist. Um diesem Problem zu begegnen, wurde ein zweiter Schulversuch ins Leben gerufen, der SVBB 2. In diesem sollte die Organisation der Hochbegabtenförderung näher an die Schulen herangebracht und teilweise ganz an diese übergeben werden, um die Bedingungen, die zur Umsetzung der Förderprogramme in den Schulen selbst zu schaffen sind, realistisch zu erproben.

1.1.1 Organisation

Interessierte Schulen im Kanton Bern wurden aufgefordert, eigene Konzepte einzureichen, um sich als Modellschulen zu bewerben. Vier Schulen kamen dieser Aufforderung nach und entwickelten in Zusammenarbeit mit der Projektleitung eigene Förderkonzepte. Dies sind die Schulen der Gemeinde Langnau, die Schule Brunnmatt/Steigerhubel in Bern, die beiden Schulhäuser Obermatt und Schoren in Gwatt und die Primarschule Rüfenacht und Vielbringen. In Langnau, Bern und Gwatt werden diese Konzepte seit August 2001 umgesetzt, in Rüfenacht seit dem Schuljahr 2002. Ziel des Schulversuchs ist abzuklären, wie die schulische, emotionale und soziale Integration von Kindern mit ausserordentlicher intellektueller Begabung durch die Teilnahme an einem Sonderprogramm verbessert werden kann. Zudem soll erhoben werden, mit welchen weiteren Massnahmen besonders begabte Kinder im Regelunterricht zusätzlich gefördert werden können.

1.1.2 Identifikation

Im Konzept für die beiden Schulversuche hat die Projektleitung festgehalten, dass sie sich bei der Definition von Hochbegabung auf das „triadische Interdependenz-Modell der Hochbegabung“ von Mönks bezieht (siehe Abb. 1). Die drei Kreise des Modells stellen bedingende Faktoren für Hochbegabung dar, die äusseren Einflüsse (Familie Peers/ Gleichaltrige und Schule) ermöglichen bei einem günstigen Zusammenspiel deren Entfaltung.

Für die Identifikation besonders begabter Kinder müssen die Merkmale, die das gewählte Hochbegabungsmodell verlangt, gemessen werden. Beim Mönks-Modell stellt sich dabei das Problem, dass für das Merkmal „Kreativität“ bisher kein Messinstrument existiert, das den testtheoretischen Anforderungen genügt. Für die Merkmale „Aufgabenorientierung“ bzw. „Leistungsmotivation“ und „Intelligenz“ hingegen gibt es psychologische Tests, die aber nur von einer Fachperson durchgeführt werden können und einen beträchtlichen Aufwand fordern. Dennoch ist der Intelligenztest das

objektivste und effizienteste Messinstrument. Ausserdem weist die allgemeine Intelligenz eine so hohe Übereinstimmung mit den verschiedensten Bereichen menschlicher Fähigkeiten auf, dass sie diese mit einschliesst. Vor diesem Hintergrund ist die Entscheidung zu sehen, für die Identifikation im SVBB 1 Intelligenztests durchzuführen. Das Kriterium wurde, entsprechend dem Modell, auf einen Intelligenzquotienten von 130 festgelegt. Mit dem Intelligenztest wurde verhindert, dass Kinder fälschlicherweise identifiziert werden. Die falsche Identifikation stellt bei allen anderen Identifikationsmethoden ein Problem dar.

Wie in Abbildung 2 ersichtlich wird, können bei der Identifikation oder Selektion zwei Fehler auftreten: Werden viele Kinder identifiziert, ist die Gefahr grösser, viele falsche Positive (B), d.h. Kinder, die dem Kriterium nicht entsprechen, auszuwählen, wird eine tiefe Identifikationsquote festgelegt, gibt es dagegen mehr falsche Negative (D), d.h. Kinder, die dem Kriterium entsprechen, aber nicht entdeckt werden.

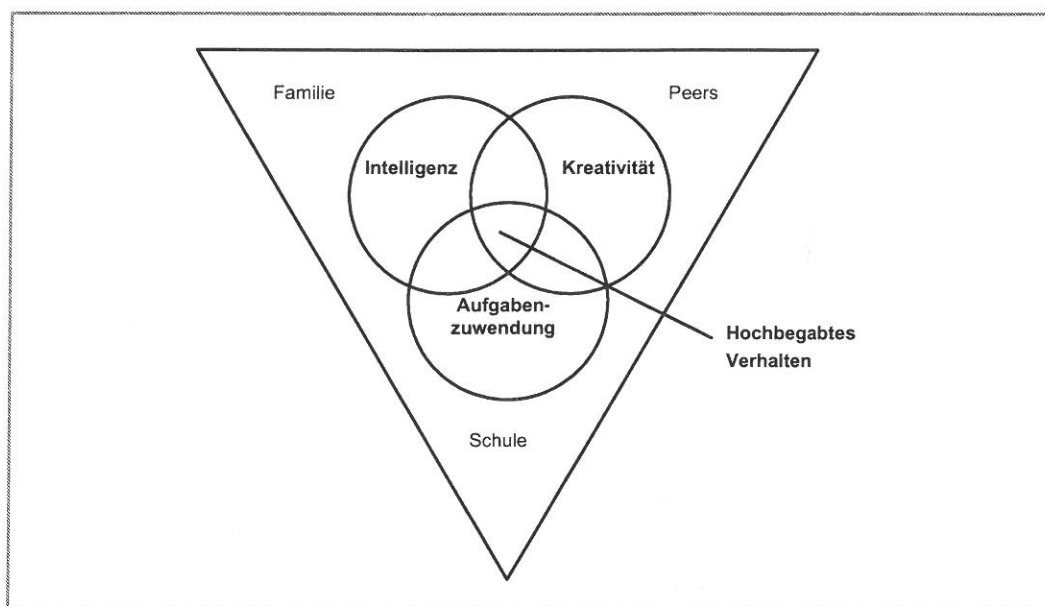


Abb. 1: Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung nach Mönks, 1987

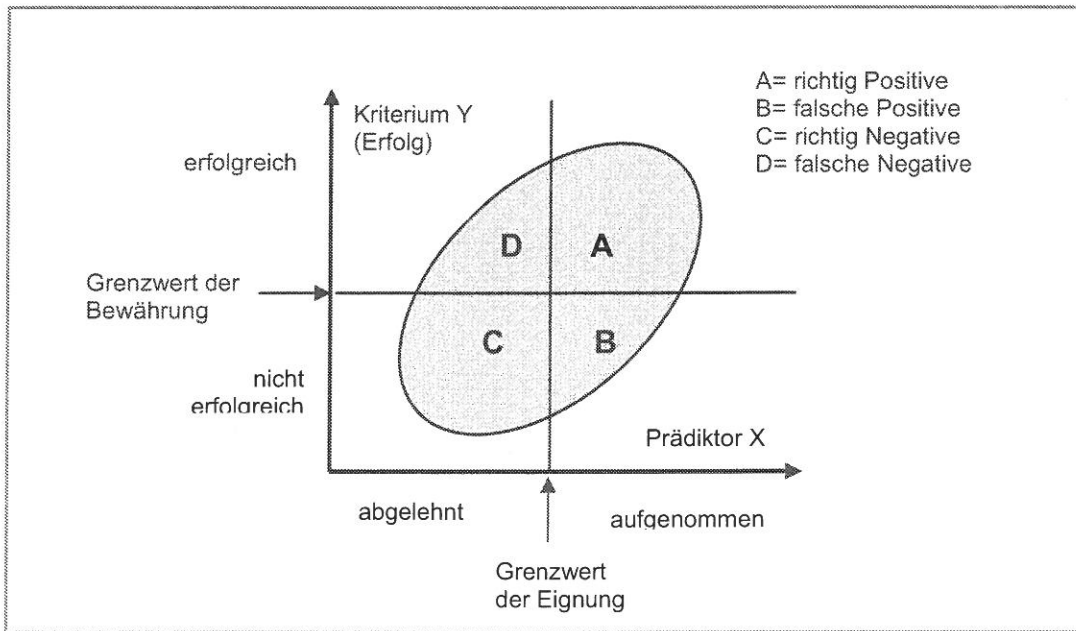


Abb. 2: Einfache Selektion

Die Alternative zu Tests ist die Nomination durch Lehrkräfte, Eltern, die Klasse oder die Schülerinnen und Schüler selber. Untersuchungen dazu haben ergeben, dass Lehrkräfte ihr Urteil bei der Nomination hochbegabter Schülerinnen und Schüler eher auf die schulischen Leistungen abstützen und somit die Leistung oder Performanz beurteilen, nicht aber die Begabung im Sinne eines Potenzials (Rost, 1991). Bei der Nomination durch Eltern besteht bei den einen die Gefahr von Fehlern durch Übertreibungen, unrealistischem Wunschdenken und überhöhten Bildungsaspirationen, bei den anderen durch Unkenntnis oder Bescheidenheit. Zudem fehlen den meisten Eltern Vergleichsmöglichkeiten (Freund-Braier, 2001).

Durch die Übergabe der gesamten Planung und Durchführung des Schulversuchs an die Schulen fiel diesen auch die Selektion zu. Die Schulen entwickelten eigene Verfahren zur Identifikation der besonders Begabten. Alle Schulen entschieden sich, trotz der nicht sehr ermutigenden Befundlage, für ein informelles Identifikationsverfahren. Diese unterschieden sich in verschiedenen Punkten voneinander. Allen gleich war, dass die Auswahl ohne objektive Tests, sondern

anhand von Eltern-, Kinder- und Lehrerurteil getroffen wurde. An allen Schulen wurde eine Variante der Ratingskala von Renzulli zu Hilfe genommen. Mit dieser werden die Kinder in fünf Bereichen, *intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität, Motivation, Führungsverhalten* und *Planungsverhalten* beschrieben. Die drei ersten Bereiche, die den drei Ringen des Modells von Renzulli entsprechen, gelten als Identifikationskriterium. Die Bereiche *Führungsverhalten* und *Planungsverhalten* sollen der Auswahl des Förderprogramms dienen. Jeder der Bereiche wird durch sieben bis fünfzehn Fragen repräsentiert. Die Skalen wurden von den Schulen teilweise verändert und neu zusammengestellt.

1.1.2.1 Förderung

Die Schulen des SVBB 2 entschieden sich alle für eine äussere Differenzierung in Form von Pull-out-Programmen. Die Modellschulen haben sich alle für eine ähnliche Organisation der Förderkurse entschieden. Die ausgewählten Schülerinnen und Schüler werden während 2-4 Lektionen vom Regelunterricht freigestellt und in Gruppen von 3-12 Kindern gefördert. Diese Gruppen wurden und werden zum Teil altershomogen zusam-

mengestellt, zum Teil auch gemischt. In Blöcken von 5-16 Wochen werden jedes Semester Kurse durchgeführt, die inhaltlich sehr unterschiedlich sind. So werden in Kursen wie Rätoromanisch, Chinesisch, Spanisch oder „Geschichten schreiben“ sprachliche, in Angeboten zu Schach, Robotik, Kartografie oder Computer hingegen mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten gefördert. Andere Kurse sollen (entgegen dem Konzept) mit den musischen Fächern Musik und Gestalten oder mit Musical und Theater einen Ausgleich zu den intellektuellen Begabungen der Kinder schaffen. Einen weiteren Bereich stellen die Kurse Radio und Zeitung dar. Der Inhalt der Kurse stellte denn auch einen wichtigen Diskussionspunkt zwischen den Schulen und der Projektleitung der Erziehungsdirektion dar. Die Ausdehnung der Förderangebote über die intellektuelle Förderung hinaus widerspricht dem Konzept der SVBB 1 & 2 und erschwert die Überprüfung der Wirksamkeit.

1.1.3 Weiterbildung

Die Lehrerinnen und Lehrer der Modellschulen erhielten durch die Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eine Weiterbildung sowie Beratung während der Zeit des Schulversuchs. Die Weiterbildung an den Schulen hatte die folgenden Inhalte:

- *Begabungsbegriffe und Begabungsmodelle (Renzulli, Mönks, Gagné etc.)*
- *Identifizierung von besonders begabten Kindern (verschiedene Methoden, Vor- und Nachteile)*
- *Fallbeispiele von besonders begabten Kindern (Videos, Filme etc.)*
- *Projektmanagement (Wie muss das Projekt geplant und umgesetzt werden.)*
- *Einbezug der Eltern*
- *Arbeit mit dem ganzen Kollegium (Verankerung: Förderung von besonders begabten Kindern als Schulentwicklungsprozess)*

Die Weiterbildung und Betreuung der Schulen wurden individuell verschieden gestaltet und sehr stark an die praktischen Bedürfnisse angepasst. So wurden die Kurse nach Angaben der Kursleitung bzw. der Beraterin und des Beraters der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung immer in Bezug auf das gewählte Projekt der Schule gestaltet. Dies bedeutet, dass beispielsweise nur Hochbegabungsmodelle aus der gleichen Forschungstradition wie das von Mönks berücksichtigt wurden (Renzulli, Gagné, Heller & Hany). Auch die Auswahl der besprochenen Identifikationsverfahren entsprach den von der Kursleitung empfohlenen Verfahren. Es wurden dabei vermutlich eher praktische Anforderungen an die Instrumente als ihre Gültigkeit in den Vordergrund gestellt (s. Kap. 2.1.2). In der Weiterbildung wurden als Fördermassnahmen Informationen zu Enrichmentmassnahmen³ und zu schulinternen Pull-out-Programmen⁴ vermittelt. Die Beurteilung der Unterstützung durch die beteiligten Lehrpersonen konnte nicht ausgewertet werden, da die Beteiligung zu klein war. Es besteht aber offensichtlich noch Bedarf an weiterer Fortbildung (s. Kap. 2.3.1.4).

³ Anreicherung des Lehrstoffs

⁴ Fördermassnahme ausserhalb der Regelklasse

2 Evaluation

Die Evaluation soll einerseits den Erfolg des Schulversuchs 2 messen. Andererseits sollen die Ergebnisse mit denen des SVBB 1 vergleichbar sein (siehe separaten Bericht zum Vergleich der beiden Schulversuche). Entsprechend richtet sich die Evaluation wie beim SVBB 1 auf die drei Bereiche Organisation, Identifikation und Wirksamkeit der Fördermassnahmen. Die Evaluation konnte erst gleichzeitig mit dem Schulversuch an den Schulen beginnen. Es war deshalb nicht möglich, anhand eines vorher-nachher-Vergleichs durch den Schulversuch bedingte Veränderungen zu messen.

2.1 Ziele

Das Ziel der Evaluation ist die Überprüfung des SVBB 2 im Hinblick auf eine flächendeckende Überführung in den Regelbetrieb. Die Fragestellung richtete sich nach den Zielen des Schulversuchs.

2.1.1 Organisation

- Welche organisatorischen Erfahrungen werden bei der Planung und Durchführung der Förderprogramme gemacht?
- Welche Fördermassnahmen werden im Schulversuch umgesetzt und welche Erfahrungen werden damit gemacht?
- Welche begabungsfördernden Massnahmen werden parallel im Regelklassenunterricht ergriffen?
- Welche Unterstützungsmassnahmen (Externe Beratung, Fortbildung, finanzielle Mittel) würden die Lehrpersonen bei allfällig breitflächig eingeführter Begabungsförderung benötigen?

2.1.2 Identifikation

- Welche Selektions- und/oder Identifikationsverfahren wurden von den Schulen eingesetzt und welche Erfahrungen werden damit gemacht?
- Welche Kinder werden durch den Schulversuch erfasst?
- Welche Kinder (bezüglich des Geschlechts, des sozioökonomischen Status, der Muttersprache und der Leistungen) werden durch den Schulversuch nicht erfasst?

2.1.3 Förderung

- Was wird in den Förderprogrammen gefördert, was können die besonders begabten Kinder lernen?
- Zeigen die an Förderprogrammen teilnehmenden Kinder Veränderungen in Bezug auf die Ziele des SVBB („Förderung der schulischen, emotionalen und sozialen Integration“)?
- Wie reagiert das schulische und ausserschulische Umfeld auf den Schulversuch?

2.1.4 Gesamtbeurteilung des Schulversuchs

- Wie fällt das Gesamturteil der Betroffenen aus?
- Wie fällt das Gesamturteil aufgrund der Evaluation aus?

2.2 Methode



Tab. 1: Untersuchungsplan

1. Sem. 02	2. Sem. 02	Befragung 02	1.Sem. 03	2.Sem. 03	Befragung 03
1. Kursblock	2.Kursblock	Fragebogen an:	3. Kursblock	4.Kursblock	Fragebogen an:
Bern	Bern	Besonders Begabte (BB)	Bern	Bern	Besonders Begabte (BB)
Gwatt	Gwatt	Kontrollgruppe (KG)	Gwatt	Gwatt	Kontrollgruppe (KG)
Langnau	Langnau	Lehrkräfte	Langnau	Langnau	Lehrkräfte
		Mentoratspersonen	Rüfenacht	Rüfenacht	Mentoratspersonen
		Zusätzlich: Intelligenztest mit BB und KG			Projektleitung der Schulen
					Kursleiterinnen und Kursleiter der ZS LLFB

Am Ende beider Versuchsschuljahre wurden die Beteiligten jeweils per Fragebogen befragt (siehe Tab.1). Um die Identifikation zu überprüfen, wurden die messbaren Kreise des Mönks-Modells erhoben. Dies bedingte zusätzlich einen Intelligenztest, der nur am Ende des ersten Schuljahres (2002) durchgeführt wurde.

2.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus den Kindern, die für ein Förderprogramm des Schulversuchs ausgewählt wurden (Versuchsgruppe), und aus einer Kontrollgruppe (siehe Tab. 2). Die Kontrollgruppe setzt sich aus 12 Klassen verschiedener Altersstufen zusammen, aus denen jeweils mindestens ein Kind am Schulversuch teilnimmt. Dies waren in Langnau eine erste, eine dritte, eine fünfte und eine gemischte Klasse mit Fünft- und Sechstklässlern sowie eine Gesamtschulklasse. In Gwatt wurden eine dritte, eine vierte und eine gemischte Klasse mit Fünft- und Sechstklässlern als Kontrollgruppe ausgewählt. In Bern eine dritte und eine sechste Klasse. Es wurden in beiden Befragungen die gleichen Kinder als Kontrollgruppe befragt. Allerdings fielen die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler

beim zweiten Untersuchungszeitpunkt weg, da sie nicht mehr zur Altersgruppe des Schulversuchs gehörten. In Rüfenacht wurden neben der Versuchsgruppe eine zweite und eine sechste Klasse befragt. Die Stichprobe setzt sich je ungefähr zur Hälfte aus Mädchen und Jungen zusammen. In der Kontrollgruppe sind es 46 Prozent Mädchen und 54 Prozent Jungen, in der Versuchsgruppe genau je 50 Prozent. Die Schulen unterschieden sich nicht bezüglich der Geschlechterverteilung. 35 der befragten Kinder sind fremdsprachig, d.h., sie sprechen mit beiden Eltern eine andere Sprache als Deutsch. Bezogen auf die gesamte Stichprobe sind das 11 Prozent, 10 Prozent in der Versuchs- und 12 Prozent in der Kontrollgruppe. Als Familiensprache wurden 19 verschiedene Sprachen genannt (Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Holländisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Persisch, Portugiesisch, Rätoromanisch, Russisch, Spanisch, Suaheli, Tamilisch und Türkisch). Die fremdsprachigen Kinder der Versuchsgruppe sprechen zu Hause Italienisch, Holländisch, Tamilisch, Albanisch, Englisch, Bosnisch oder Türkisch.

Tab. 2: Anzahl der Kinder, die einen Fragebogen ausgefüllt bzw. einen Intelligenztest gemacht haben, nach Befragungszeitpunkt

	Befragung 2002			Intelligenztest 2002			Befragung 2003		
	KG	VG	Total	KG	VG	Total	KG	VG	Total
Langnau	97	38	135	93	35	128	85	47	132
Obermatt & Schoren	50	20	70	49	17	66	51	18	69
Brunnmatt & Steigerhubel	33	11	44	31	11	42	24	20	44
Rüfenacht & Vielbringen	35	14	49	32	17	49	29	21	50
Total	215	83	298	205	80	285	189	106	295

KG = Kontrollgruppe VG = Versuchsgruppe

Tab. 3: Anzahl der Eltern, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, nach Befragungszeitpunkt

	Befragung 2002			Befragung 2003		
	KG	VG	Total	KG	VG	Total
Langnau	68	34	102	85	32	117
Obermatt & Schoren	44	20	64	39	22	61
Brunnmatt & Steigerhubel	15	11	26	18	5	23
Rüfenacht & Vielbringen	33	14	47	36	22	58
Total	160	79	239	178	81	259

KG = Kontrollgruppe VG = Versuchsgruppe

Die Anzahl der beantworteten Elternfragebogen kann in Tabelle 3 abgelesen werden. In der Befragung 2002 wurde von 49 Lehrerinnen und Lehrern und 16 Mentorinnen und Mentoren ein Fragebogen ausgefüllt. Im zweiten Jahr beteiligten sich 40 Lehrerinnen und Lehrer und 19 Mentorinnen und Mentoren an der Befragung. Der Fragebogen für die Mitglieder der schulinternen Projektleitungen wurde von 12 Personen zurückgeschickt.

Die Kinder wurden zu 72 Prozent von ihrer Klassenlehrerin oder ihrem Klassenlehrer, zu 15 Prozent von den Eltern und zu 13 Prozent von beiden Seiten für die Versuchsgruppe nominiert. Die durchschnittliche Identifikationsquote beträgt in den untersuchten Klassen 11 Prozent;

die Spanne zwischen den Klassen reicht von vier bis 18 Prozent. Es gibt aber in allen Schulen auch Klassen, aus denen kein Kind nominiert wurde. Im zweiten Jahr konnte diese Frage nicht ausgewertet werden, da sie nur von 30 Prozent der Befragten beantwortet wurde.

2.2.1.1 Rücklauf

Die Fragebogen wurden von den Schülerinnen und Schülern während einer Schulstunde ausgefüllt. Im ersten Jahr beteiligten sich 100 Prozent der Versuchsgruppe und 98 Prozent der Kontrollgruppe an der Befragung. Bei den Eltern beteiligten sich aus der Versuchsgruppe 92 Prozent und aus der Kontrollgruppe 66 Prozent der Befragten an der Untersuchung. Der Rücklauf der Frage-

bogen für Lehrerinnen und Lehrer kann nicht eruiert werden, da der Fragebogen von den Schulen selbst an die betroffenen Lehrkräfte verteilt wurde. Der Rücklauf bei den Fragebogen für Mentorinnen und Mentoren beträgt für das erste Jahr 84 Prozent. Der Rücklauf für das zweite Befragungsjahr lässt sich nicht feststellen, da die genauen Angaben über die Teilnehmerzahlen der Programme und deren Lehr- und Mentoratspersonen fehlen.

2.2.2 Instrumente

Zur Erfassung der Daten wurden in beiden Jahren Fragebogen an die Schulen verteilt, die von den betroffenen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, Lehrkräften und den Mentorinnen und Mentoren ausgefüllt werden sollten. Die erhobenen Skalen wurden grösstenteils aus der Evaluation des SVBB 1 übernommen, um die Vergleichbarkeit der beiden Schulversuche zu gewährleisten. Zur Messung der Intelligenz wurde ein standardisierter Intelligenztest eingesetzt. Dieser wurde von einer psychologischen Fachperson in den Klassen bzw. in den Fördergruppen durchgeführt.

2.2.2.1 Fragebogen

Im Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler wurden in beiden Befragungen anhand standardisierter Skalen die Selbstkonzept- und Personfaktoren erhoben. Weiter sollten die Kinder angeben, wie gut ihnen die einzelnen Schulfächer gefallen. Die Versuchsgruppe gab zusätzlich an, wie nötig sie den Förderkurs für sich persönlich hielten, wie dieser ihnen gefiel und ob sie gerne am Unterricht im Förderkurs teilnahmen und sich in der Fördergruppe wohl fühlten. Die Versuchsgruppe beurteilte ebenfalls die Wirksamkeit ihres Förderkurses und nahm zum Schluss eine Gesamtbeurteilung des Schulversuchs vor. Die Antworten konnten auf einer vierstufigen Skala angekreuzt werden. Im zweiten Jahr wurde für die Kontrollgruppe der gleiche

Fragebogen eingesetzt, für die Versuchsgruppe wurden einige Angaben etwas gekürzt. Die Eltern schätzen Veränderungen ihrer Kinder bezüglich der gleichen Selbstkonzept- und Personfaktoren ein, die auch von den Kindern beurteilt wurden. Zusätzlich machten sie Angaben zum Sozialverhalten der Kinder. Die Eltern beurteilten ebenfalls die Wirksamkeit des Regelunterrichts, die Eltern der Kinder der Versuchsgruppe zusätzlich diejenige des Förderkurses. Ausserdem wurden Angaben zum sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund der Familie erfragt. Die Eltern der besonders Begabten nahmen daneben noch zu verschiedenen Aspekten der Projektorganisation Stellung. Die Lehrkräfte wurden ebenfalls zur Projektorganisation und zur Wirksamkeit der Förderprogramme befragt. Sie wurden im zweiten Jahr zusätzlich um eine Einschätzung der Entwicklung der geförderten Kinder gebeten. Auch die Mentorinnen und Mentoren machten Angaben zur Wirksamkeit ihres Programms und zur Entwicklung der Kinder. Die Projektleitungsmitglieder schliesslich beurteilten die Organisation des SVBB 2 und die Förderprogramme an ihren Schulen. Ausserdem wurden sie um ihre Meinung zur flächendeckenden Einführung von Begabungsfördermassnahmen im Kanton Bern gebeten. Auch sie machten abschliessend eine Gesamtbeurteilung des SVBB 2.

2.2.2.2 Intelligenztest

Zur Erfassung der Intelligenz wurde der CFT (Culture Fair Intelligence Test Scale) verwendet, um sprach- und kulturbedingte Verzerrungen möglichst zu vermeiden. Da die Testung möglichst wenig Schulzeit in Anspruch nehmen sollte, wurde nur die allgemeine Intelligenz gemessen und auf Skalen zur Erhebung spezieller Intelligenzbereiche verzichtet. Die Schülerinnen der ersten und zweiten Klasse wurden mit dem CFT 1 getestet, die der dritten bis sechsten Klasse mit dem CFT 20.

Die Grundintelligenztest-Skala 1, CFT 1 von Weiss und Osterland (1977), ist eine partielle Adaption des „Culture Fair Intelligence Test Scale 1“ von Cattell (1960). Auch die Grundintelligenztest-Skala 2, CFT 20 von Weiss (1972), basiert auf der ursprünglichen Testkonstruktion von Cattell (1960). Verwendet wurde vom CFT 1 die fünfte, revidierte Auflage von 1997, beim CFT 20 die vierte, überarbeitete Auflage von 1988. Beide Tests wurden als Gruppentest in der Papier- und Bleistift-Version mit zwei Pseudoparallelförmigkeiten durchgeführt. Die Auswertung erfolgte bei beiden Tests anhand der Altersnormen, nach Geburtsdatum. Ziel des Grundintelligenztests

nach Cattell ist die valide Erfassung der grundlegenden geistigen Leistungsfähigkeit („general mental capacity“, „g-Faktor“), unabhängig von soziokulturellen und erziehungsspezifischen Merkmalen. Gemessen wird nur die „allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit“ im Sinne der „flüssigen Intelligenz“, in dem sprachfreie Problemstellungen erfasst, Beziehungen hergestellt, Regeln erkannt und Merkmale rasch wahrgenommen und identifiziert werden müssen. Die „kristalline Intelligenz“, von der die Schulleistungen im Wesentlichen abhängen, wird nicht getestet. Aus diesem Grund ist der CFT besonders zur Identifizierung von Minderleistenden geeignet.

2.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden zum Teil in Form von Häufigkeitsangaben (in Zahlen oder Prozent) berichtet. Wenn möglich wurden jene auf statistische Signifikanz geprüft. Für diese wurde ein Signifikanzniveau von 5 Prozent festgelegt. Dies bedeutet, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit für das gefundene oder für ein extremeres Untersuchungsergebnis unter 5 Prozent liegt. Ein hochsignifikantes Ergebnis liegt dann vor, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit 1 Prozent oder weniger beträgt. Wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen 5 Prozent und 10 Prozent beträgt, wird von marginal signifikanten Ergebnissen oder von einer Tendenz gesprochen.

2.3.1 Organisation

Zur Evaluation der Organisation des SVBB 2 gehören die Beurteilung der Projektorganisation allgemein und die der Förderkurse der einzelnen Schulen.

2.3.1.1 Projekt

Die **Ziele** des Schulversuchs wurden von den Eltern, den Lehrkräften, den Mentorinnen und Mentoren sowie den Projektleitungsmitgliedern mit überwiegender Mehrheit als wichtig bis sehr wichtig eingestuft. Der Schulversuch wurde im Durchschnitt für die Entwicklung des Kindes als **eher nötig** erachtet. Auch bildungspolitisch fanden die Lehrkräfte

und Projektleitungsmitglieder den SVBB 2 eher, die Mentorinnen und Mentoren sogar sehr nötig. Die Eltern der Versuchsgruppenkinder fanden den Schulversuch in Bezug auf beide Aspekte sehr notwendig.

Die Rahmenbedingungen des Schulversuchs wurden von den Mitgliedern der Projektleitung beurteilt. Sowohl die Organisation und der finanzielle Rahmen des Projekts als auch die Administration und der Informationsfluss im Projekt wurden durchschnittlich als gut bewertet. Die Beurteilungen reichten von genügend bis sehr gut.

Das **Identifikationsverfahren** wurde im ersten Jahr von allen Befragten durchschnittlich als gut beurteilt, wobei die Spannweite von ungenügend bis sehr gut reicht. Die Eltern der besonders Begabten waren im zweiten Jahr mit der Identifizierung ihrer Kinder sogar noch zufriedener, sie fanden die Beurteilung der Kinder durch die Lehrkräfte 2003 sehr gut. Die anderen blieben bei ihrer Beurteilung, die Zahl der Enthaltungen bei dieser Frage war jedoch mit 10 Prozent relativ hoch.

Die **Zusammenarbeit** zwischen den beteiligten Gruppen wurde allgemein als gut, die mit der schulinternen Projektleitung sogar als sehr gut eingeschätzt (siehe Abb. 3).

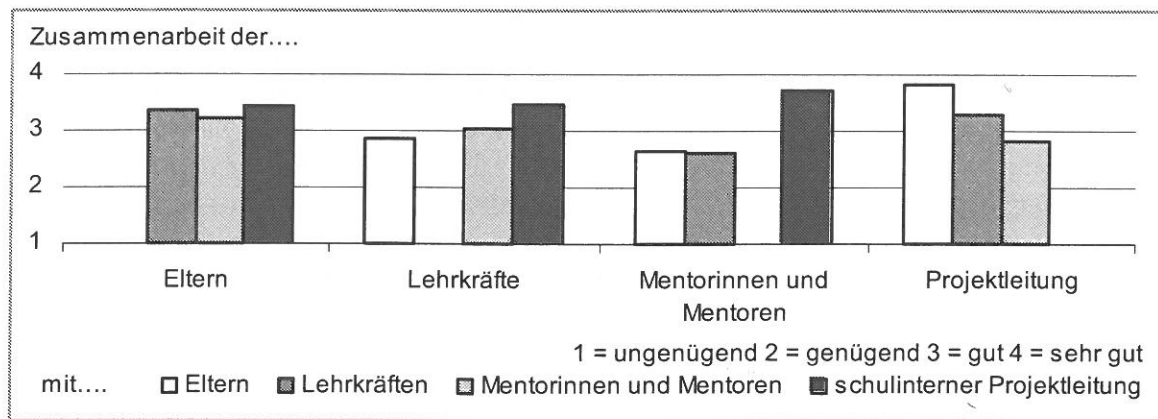


Abb. 3: Durchschnittliche Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen den Gruppen

2.3.1.2 Förderkurse

Die Förderkurse wurden in der Befragung 2002 von den Eltern, den Lehrkräften und den Mentorinnen und Mentoren in Bezug auf verschiedene organisatorische Bereiche beurteilt. Wie in Abbildung 4a zu sehen ist, wurde die Gruppenzusammensetzung durchschnittlich als gut oder sehr gut bewertet. Kritik gab es einerseits von den Mentorinnen und Mentoren für die teilweise ungünstige Zusammensetzung der Gruppen und andererseits für die ungleiche Geschlechterverteilung in den einzelnen Fördergruppen. In der Abbildung 4b sind die durchschnittlichen Beurteilungen der anderen organisatorischen Bereiche der Förderkurse abgebildet.

Am meisten Kritik gab es für die kurze Dauer der Programme im ersten Jahr. Als Reaktion auf diesbezügliche Rückmeldungen wurden die Kurse im zweiten Versuchsjahr in allen Schulen verlängert. Dies entspricht auch den Ergebnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung zur Wirksamkeit von Interventi-

onsprogrammen. Jede Förderung kann nur eine langfristig stabile Wirkung erzielen, wenn sie auch sehr langfristig regelmässig stattfindet und breit abgestützt ist. Die Wirkung sowohl zeitlich als auch inhaltlich punktuell ansetzender Förderungsbemühungen erwies sich in der Vergangenheit nicht als nachhaltig.

Für einige Lehrkräfte und je nach betroffenen Fächern auch für Eltern, stellte der Zeitpunkt der Kurse ein Problem dar. So wurde kritisiert, dass die Kinder im Regelunterricht wichtigen Schulstoff verpassten, den sie zu Hause teilweise nur schwer aufarbeiten könnten. Insbesondere in der fünften und sechsten Klasse war dies wegen der Einführung neuer Fächer, aber auch im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarstufe 1 in einigen Fällen Grund für den Austritt aus dem Förderprogramm. Manche Kinder wiederum wollten diejenigen Fächer nicht verpassen, die ihnen am meisten Spass machen, bzw. die für die Integration in der Klasse besonders wichtig sind, z.B. Sport.

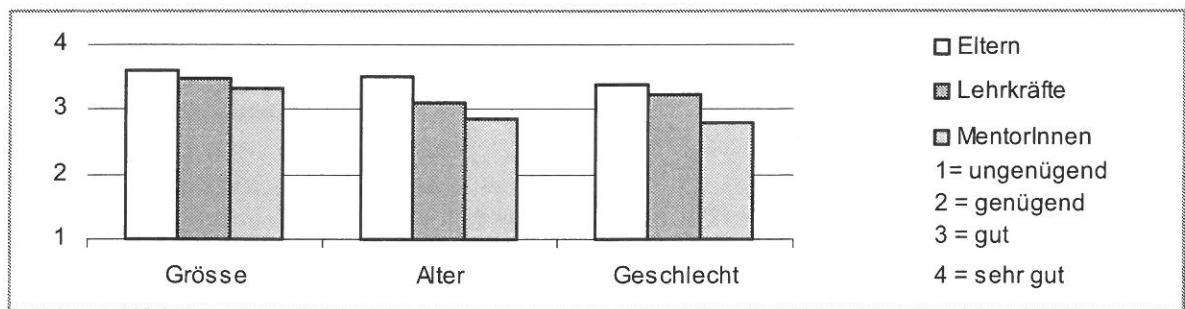


Abb. 4a: Durchschnittliche Beurteilung der Gruppenzusammensetzung der Förderkurse 2002 durch Eltern, Lehrkräfte und Mentorinnen und Mentoren

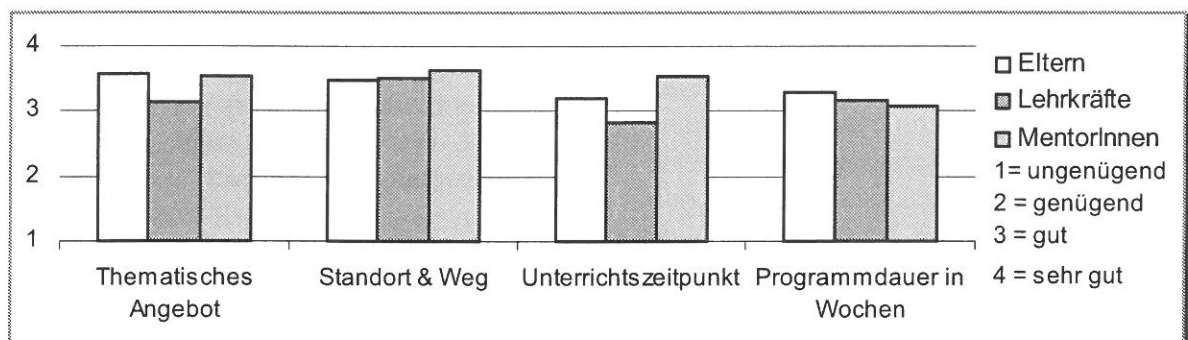


Abb. 4b: Durchschnittliche Beurteilung der Förderkurse 2002 durch Eltern, Lehrkräfte und Mentorinnen und Mentoren

99 Prozent aller Befragten waren mit den Förderprogrammen zufrieden oder sehr zufrieden. Dies waren noch etwas mehr als im SVBB 1, wo es 96 Prozent waren. 96 Prozent der Kinder freuten sich jeweils auf den Kurs und 97 Prozent fühlten sich in der Fördergruppe wohl.

2.3.1.3 Begabungsfördernde Massnahmen im Regelunterricht

In der ersten Befragung wurden die Lehrkräfte wie in der Evaluation des SVBB 1 nach den Massnahmen zur Begabungsförderung gefragt, die sie im Regelunterricht einsetzen. 22 der 34 Lehrpersonen gaben an, oft mit individualisierenden Methoden zu unterrichten, 12 manchmal. Leistungshomogene Lerngruppen wurden von 27 Lehrpersonen oft oder manchmal gebildet, von den restlichen sieben nur selten oder gar nie. 29 Lehrpersonen gaben weiter an, oft oder manchmal spezifisches Lehrmaterial zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler einzusetzen, fünf taten dies nur selten. Alle reicherten den Schulstoff für die besonders Begabten manchmal oder oft an oder vertieften ihn mit diesen Kindern zusätzlich. Der Besuch von einzelnen Lektionen in höheren Klassen kam nur sehr selten vor. Nur gerade zwei Lehrkräfte gaben an, dies manchmal umzusetzen. Hingegen wurde insgesamt schon von sechs Lehrkräften in den letzten Jahren das Überspringen einer Klasse empfohlen. Einige Lehrkräfte möchten die besonders Begabten überhaupt nur in der Klasse oder in der Freizeit fördern und nicht wie jetzt im Schulversuch in Pull-out-Programmen.

Dafür wurden andere Fördermassnahmen vorgeschlagen:

- *Klassengrössen (14-18 max.)*
- *Unterricht im Teamteaching*
- *Es müsste gelingen, speziell begabte Kinder innerhalb der Regelklasse zu fördern.*
- *Der Unterricht sollte nach der Schule stattfinden, ... da die dabei entstehenden Lücken (bei Pull-out-Programm) zu gross wären.*

2.3.1.4 Unterstützungsmassnahmen

Wie die Fördermassnahmen im Regelunterricht wurde auch der Bedarf an Unterstützungsmassnahmen nur in der ersten Befragung (2002) erfragt. Der Bedarf an Lehrmitteln ist, wie bereits im SVBB 1, von allen Massnahmen am grössten. 30 von 47 Lehrkräften sahen grossen Bedarf und weitere 14 mittleren Bedarf an unterstützenden Lehrmitteln zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler. Nur zwei Drittel (im SVBB 1 waren es drei Viertel) möchten diese jedoch in Form einer Materialsammlung in der Schulwarte zur Verfügung gestellt bekommen. Ebenfalls grosser Bedarf besteht offenbar an gezielter Fort- und Weiterbildung und an spezifischen Beratungsangeboten. 43 von 48 Lehrerinnen und Lehrern gaben trotz der erhaltenen Fortbildung im Schulversuch grossen oder mittleren Bedarf an weiterer Fortbildung an. Erfahrungsaustausch wünschten sich 42 von 47 Personen, Unterstützung durch das Schulteam 33 von 44. Ein Mentor nannte zusätzlich den Bedarf an didaktischer Unterstützung. Dieser Bedarf ist vermutlich vorwiegend bei Mentorinnen und Mentoren vorhanden, die selbst keine pädagogische Ausbildung haben. Betont wurde auch bei den zusätzlichen Nennungen noch einmal der Bedarf an Unterrichtsmaterial.

2.3.2 Identifikation

Ob ein Kind als hochbegabt identifiziert wird oder nicht, hängt nicht nur von der Identifikationsstrategie, sondern von einer ganzen Reihe von Einflussvariablen ab. Erstens sind dies (vorwiegend genetische) Faktoren, die bestimmen, ob sich eine hohe Begabung entwickelt. Dazu kommen (vorwiegend Umwelt-) Faktoren, die entscheiden, ob sich die Begabung auch in entsprechendem Verhalten manifestieren kann. Drittens haben verschiedene Faktoren einen Einfluss darauf, ob die Begabung entdeckt wird. Es bleibt offen, ob die Eigenschaften, durch die sich Hochbegabte in Förderprogrammen auszeichnen, auf ihre Begabung zurückzuführen sind, dieser nur zur Entfaltung verholfen haben oder nur mit der Identifikation als begabt zusammenhängen.

2.3.2.1 Geschlecht, kulturelle und soziale Herkunft

Obwohl sich in Intelligenztests kein Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt, werden für Hochbegabten-Förderprogramme regelmässig mehr Jungen als Mädchen ausgewählt. Ein Grund dafür könnte im schlechteren Fähigkeitskonzept der Mädchen liegen. Eine weitere Begründung ist das grössere Interessenspektrum der Mädchen, das eine gezielte Weiterentwicklung intellektueller Fähigkeiten verhindert⁵. Weiter scheinen Eltern immer noch stärker an der kognitiven Förderung ihrer Söhne als ihrer Töchter interessiert zu sein. Ein letzter Grund könnte auch das angepasstere Sozialverhalten der Mädchen gegenüber den Jungen sein, wodurch Mädchen die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte weniger auf sich ziehen. So fallen Begabungen weniger auf.

Hochbegabte Kinder stammen sehr viel häufiger aus Familien, mit einem hohen sozioökonomischen Status. Dies zeigt sich in der besseren Ausbildung der El-

tern, insbesondere der Väter, und z.B. auch im Besitz von Büchern und Kunstwerken sowie bei der Anzahl Urlaubsreisen. Einerseits können sozioökonomisch besser gestellte Eltern ihren Kindern ein grösseres Anregungspotenzial bieten, andererseits spielen wahrscheinlich auch genetische Faktoren eine Rolle. Möglicherweise hängt aber auch dieses Ergebnis stärker mit der Auswahl Hochbegabter für Förderprogramme und weniger mit der Verteilung der Begabung in der Bevölkerung zusammen. Dasselbe gilt auch für die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit, die sich negativ auf die Entdeckung als hochbegabt auswirkt. Hochbegabte stammen häufiger aus Familien mit älteren Eltern und weniger Geschwistern als Kinder aus Vergleichsstichproben. Weiter zeigte sich in einigen Studien, dass Erstgeborene häufiger als hochbegabt identifiziert werden als Kinder in anderen Positionen der Geschwisterfolge. All diese Unterschiede könnten möglicherweise dadurch erklärt werden, dass sie mit mehr Aufmerksamkeit der Eltern einhergehen.

Sowohl im ersten wie auch im zweiten Jahr des SVBB 2 wurden von den Schulen etwa gleich viele Mädchen und Jungen für den Schulversuch ausgewählt. Dies bedeutet, dass die Mädchen im SVBB 2 im Gegensatz zum SVBB 1 nicht benachteiligt wurden.

Auch der häufige Befund, dass fremdsprachige Kinder in Förderprogrammen für Hochbegabte untervertreten sind, liess sich im SVBB 2 nicht bestätigen. Diese Fremdsprachigen wurden bei der Auswahl für die Förderkurse nicht benachteiligt. Dieses Ergebnis ist umso erstaunlicher, wenn die folgenden Ergebnisse mit einbezogen werden. Die Familien der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler der Stichprobe sind im Durchschnitt weniger „bildungsnah“ als die ihrer deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies zeigte sich sowohl in der durchschnittlich schlechteren Ausbildung der Mutter als auch des Vaters und zusätzlich in der geringeren

⁵ Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Anzahl Bücher, die die Familie besitzt. Die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler unterschieden sich von den anderen auch durch etwas schlechtere Schulnoten in den Fächern Mathematik, Natur-Mensch-Mitwelt und besonders in Deutsch, wo sie mit einer 4.6 deutlich unter dem Durchschnitt der deutschsprachigen Kinder mit der Durchschnittsnote von 5.2 lagen. Da sich die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler aber im Intelligenzquotienten nicht von den deutschsprachigen unterschieden, ist sehr erfreulich, dass die Auswahl der Schulen in Bezug auf diese Kindergruppe sehr gut gelang.

Unterschiede im sozioökonomischen Status der Familie zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe wurden bei der Evaluation des SVBB 2 anhand zweier Variablen gemessen. Einerseits wurde die Anzahl Bücher erfragt, die die Familie besitzt, andererseits wurde die höchste abgeschlossene Ausbildung beider Eltern erhoben. Die Anzahl Bücher stellt einen Indikator für die Bildungsnähe der Familie dar. Im ersten Jahr des Schulversuchs ergab sich darin ein hochsignifikanter Unterschied zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu-

gunsten der erstgenannten (siehe Abb. 5). Dieser Unterschied liess sich im zweiten Versuchsjahr nicht mehr finden. Möglicherweise stellt diese Veränderung bereits eine Reaktion der Schulen auf die Resultate der Evaluation dar.

Auch bezüglich der Ausbildung der Eltern unterschieden sich die Kinder, die im ersten Jahr für den Schulversuch ausgewählt wurden, von denen des zweiten Jahres. Im ersten Jahr des SVBB 2 befanden sich unter den Kindern der Versuchsgruppe mehr mit besser ausgebildeten Vätern als in der Kontrollgruppe, im zweiten Jahr zeigte sich dieser Unterschied nicht mehr (siehe Abb. 6). Die Väter der Kinder der Versuchsgruppe hatten öfter einen Hochschulabschluss als diejenigen der Kontrollgruppe. Kinder mit Vätern, die als höchste Ausbildung einen obligatorischen Schulabschluss angaben, waren im ersten Jahr des SVBB 2 jedoch in der Versuchsgruppe gar nicht vertreten. Dies änderte sich im zweiten Jahr. Im Schuljahr 2002/2003 unterschieden sich die Kinder der beiden Gruppen nicht mehr bezüglich der Ausbildung ihrer Väter.

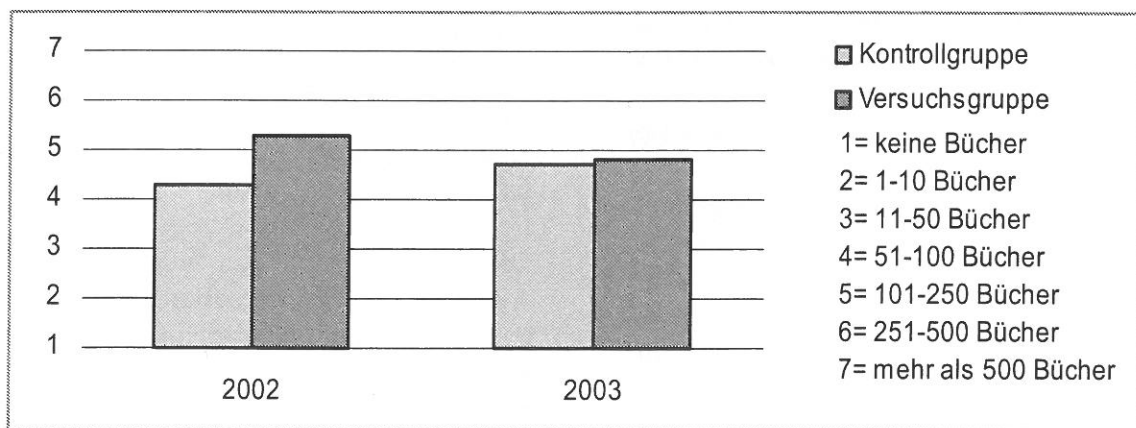


Abb. 5: Durchschnittliche Anzahl Bücher in der Familie nach Gruppen und Jahr

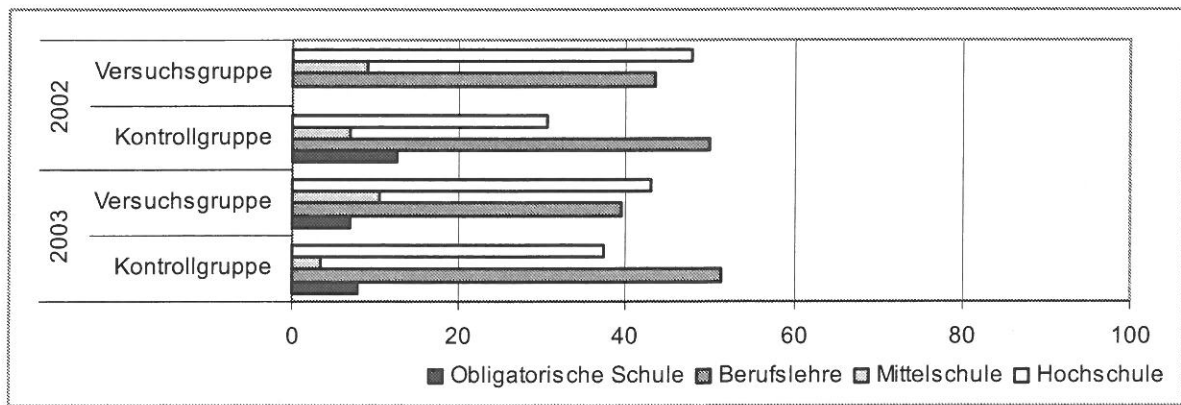


Abb. 6: Ausbildung des Vaters nach Versuchsgruppe und Jahr

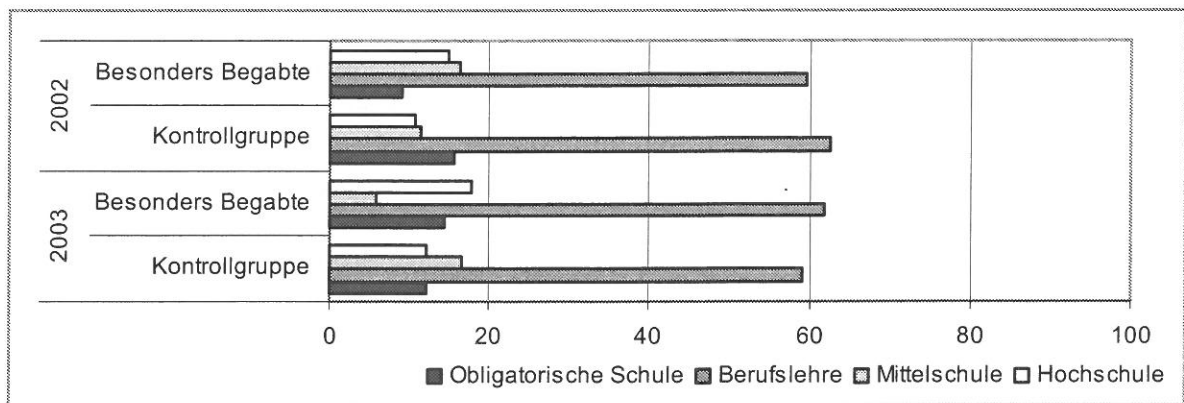


Abb. 7: Ausbildung der Mutter nach Versuchsgruppe und Jahr

Die in Abbildung 7 dargestellten Häufigkeiten der verschiedenen Ausbildungen der Mütter verteilten sich weder im ersten noch im zweiten Jahr unterschiedlich auf die beiden Gruppen.

Die kulturelle Herkunft und das Geschlecht hatten weder im ersten noch im zweiten Jahr einen Einfluss auf die Identifikation im SVBB 2. Bezüglich dieser beiden Faktoren war die Auswahl durch die Lehrkräfte, im Gegensatz zu den meisten in der Literatur bekannten Beispielen, sehr gut gelungen. Im ersten Jahr des SVBB 2 konnte eine Bevorzugung von Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten Familien bei der Identifikation für einen Förderkurs für besonders Begabte festgestellt werden. Dies hat sich im zweiten Versuchsjahr geändert. Die sozioökonomische Herkunft hatte keinen Einfluss mehr auf die Auswahl für einen Förderkurs.

Interessant wäre in diesem Zusammenhang zu untersuchen, ob durch diese stärkere Berücksichtigung von Schüle-

rinnen und Schülern aus sozioökonomisch schwächeren Familien die Intelligenz bei der Identifikation im Verhältnis weniger berücksichtigt wurde. Der Intelligenzquotient wurde nur im ersten Jahr erhoben (Ergebnisse dazu siehe folgendes Kapitel). Die Kinder wurden im zweiten Versuchsjahr grösstenteils neu ausgewählt, weswegen dazu keine Aussagen gemacht werden können.

2.3.2.2 Intelligenzquotient

Der Intelligenzquotient verteilt sich auf die Bevölkerung in Form einer Normalverteilung (siehe Abb. 8). Der Mittelwert liegt bei 100. Eine Standardabweichung beträgt 15 Punkte. Das bedeutet, dass sich der Bereich von 100 minus 15 (85) bis 100 plus 15 (115) innerhalb einer Standardabweichung befindet und somit den Normbereich darstellt. Sowohl unterhalb als auch oberhalb der Norm befinden sich, wie an den Prozenträngen zu erkennen ist, nur je 16 Prozent der Bevölkerung. Der grösste Teil, nämlich 68 Prozent hingegen befindet sich im Norm-

bereich. Eine Abweichung von diesem nach oben ist nicht automatisch mit Hochbegabung gleichzusetzen. In der Definition von Hochbegabung nach Mönks wird diese erst ab einem Intelligenzquotienten von 130 angenommen. Nach Prozentrang würde dies auf 2 Prozent der Bevölkerung zutreffen. Im SVBB 2 wurde mit der Auswahl von 5 Prozent der Kinder eine etwas mildere Grenze festgelegt.

Die Auswertung der Intelligenztests ergab einen mittleren Intelligenzquotienten der gesamten Stichprobe von 106.6 mit einer Standardabweichung von 16.9. Der tiefste erreichte Intelligenzquotient beträgt 53, der höchste 148. In der Versuchsgruppe variierte der Intelligenzquotient von 86 bis 148.

Es gab keinen Geschlechtsunterschied bezüglich der Ergebnisse im Intelligenztest. Der mittlere Intelligenzquotient der Versuchsgruppe lag bei 117.6 Punkten, im Vergleich zu 102.1 Punkten bei der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied von 15 Punkten ist hochsignifikant. Der durchschnittliche Intelligenzquotient der Versuchsgruppe lag, wie in Abbildung 8 zu sehen, etwas über einer Standardabweichung vom Durchschnitt entfernt beim Prozentrang 88. Dies bedeutet statistisch, dass 88 Prozent der Altersgruppe im gleichen Test schlechter abschneiden würden und 12 Prozent besser. Damit steht schon fest, dass nicht wie angestrebt die obersten 5 Prozent der Altersgruppe

erfasst wurden, was dem Prozentrang 95 entsprechen würde. Dies könnte erst (ebenfalls in Abbildung 8 dargestellt) bei einem Intelligenzquotienten von 124 Punkten angenommen werden. Nach der im Hochbegabungsmodell von Mönks festgehaltenen Definition müsste die Grenze sogar bei 130 Punkten und Prozentrang 97 liegen.

Die Kinder wurden nach ihren Intelligenzquotienten in sieben Gruppen eingeteilt. Wie sich die gesamte Stichprobe und im Speziellen die Gruppe der Versuchs- im Vergleich zur Kontrollgruppe auf diese IQ-Gruppen verteilen, ist in Tabellen 4 und 5 zu sehen. Die Verteilung der Versuchsgruppe auf die IQ-Gruppen unterschied sich statistisch signifikant von derjenigen der Kontrollgruppe. In Tabelle 4 ist ausserdem die prozentuale Verteilung nach den Gruppen (Versuchs- vs. Kontrollgruppe) zu sehen. In dieser Darstellung wird ersichtlich, dass 11 Prozent der Versuchsgruppe einen Intelligenzquotienten unter 100 aufwies und nur gut ein Drittel der Versuchsgruppe dem Kriterium zu den obersten 5 Prozent der Altersgruppe zu gehören entsprach. Nur gut 20 Prozent der identifizierten Kinder entsprachen auch dem Kriterium eines Intelligenzquotienten von über 130, das im Konzept zu den Schulversuchen verlangt wird und im SVBB 1 als Bedingung für die Aufnahme in eine Fördergruppe diente.

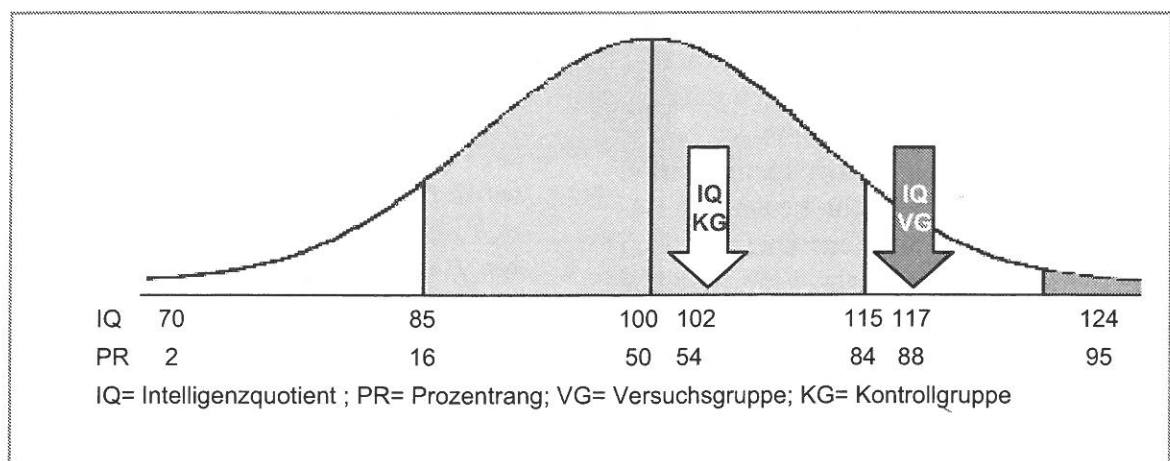


Abb. 8: Intelligenzquotienten der Stichprobe des SVBB 2, im Vergleich zur Normalverteilung des Intelligenzquotienten

Tabelle 5 zeigt die Prozentzahlen nach den IQ-Gruppen. Aus dieser Darstellung kann z.B. abgelesen werden, dass in der Gruppe der Kinder mit einem Intelligenzquotienten ab 135 mehr als ein Drittel von den Lehrkräften und den Eltern fälschlicherweise nicht identifiziert wurde und somit nicht zu einem Förderprogramm zugelassen war. Aus der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem Intelligenzquotienten zwischen 116 und 124 wurde dafür fast die Hälfte fälschlicherweise identifiziert und kam so zu dem Privileg, an einem Förderkurs für besonders Begabte teilnehmen zu dürfen. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem Intelligenzquotienten von 130 oder höher machte mit 24 Kindern 9 Prozent der gesamten Stichprobe aus, von denen 71 Prozent für den Schulversuch identifiziert wurden. Dies heisst

aber auch, dass 29 Prozent dieser Kinder übersehen, also nicht identifiziert wurden, obwohl sie objektiv als intellektuell besonders begabt angesehen werden können.

In der Gruppe der Hochintelligenten mit einem Intelligenzquotienten über 134 fand sich ein tendenzieller Unterschied zwischen den Identifizierten und den nicht Identifizierten bezüglich der Ausbildung des Vaters. Die Väter der Kinder dieser Intelligenzgruppe, die zur Versuchsgruppe gehörten, hatten eine bessere Ausbildung als die Väter der hochintelligenten Kinder der Kontrollgruppe. Weiter zeigte sich ein tendenzieller Unterschied in der Identifikation der Hochintelligenten bezüglich ihres Geschlechts. Die hochintelligenten Mädchen wurden bei der Auswahl tendenziell benachteiligt.

Tab. 4: Verteilung der Stichprobe auf die Intelligenzgruppen nach Versuchs- und Kontrollgruppe

IQ-Gruppe	Kontrollgruppe		Versuchsgruppe		Total	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
IQ < 85	18	9	0	0	18	7
IQ 85 -99	49	26	9	11	58	21
IQ 100 - 115	88	46	23	29	111	41
IQ 116 - 123	21	11	18	23	39	14
IQ 124 - 129	9	5	13	16	22	8
IQ 130 - 134	2	1	8	10	10	4
IQ >134	5	3	9	11	14	5
Total	192	100	80	100	272	100

Tab. 5: Verteilung der Stichprobe auf die Versuchs- und die Kontrollgruppe nach Intelligenzgruppe

IQ-Gruppe	Kontrollgruppe		Versuchsgruppe		Total	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
IQ < 85	18	100	0	0	18	100
IQ 85 -99	49	84	9	16	58	100
IQ 100 - 115	88	79	23	21	111	100
IQ 116 - 123	21	54	18	46	39	100
IQ 124 - 129	9	41	13	59	22	100
IQ 130 - 134	2	20	8	80	10	100
IQ >134	5	36	9	64	14	100
Total	192	71	80	29	272	100

Insgesamt 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe entsprachen dem Kriterium von Mönks (IQ 130) nicht. Diese Schülerinnen und Schüler, die trotz durchschnittlichem oder nur leicht überdurchschnittlichem Intelligenzquotienten identifiziert wurden, unterschieden sich von den Kindern im selben Intelligenzbereich (IQ zwischen 86 und 123) der Kontrollgruppe durch ein besseres schulisches Fähigkeitskonzept, durch bessere Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und NMM und durch eine grössere Bildungsnähe der Herkunftsfamilie.

Die Kinder, die von Lehrkräften identifiziert wurden, unterschieden sich nicht von denen, die durch die Eltern ausgewählt worden waren. Ein Unterschied in der Trefferquote von Lehrkräften und Eltern ist somit nicht feststellbar.

2.3.2.3 Schulleistungen

Die Schulnoten wurden in der ersten Befragung mit Einwilligung der Eltern von 123 Kindern erhoben. Die Ergebnisse, getrennt nach Gruppe, sind in Tabelle 6 dargestellt.

Wie in der Tabelle ersichtlich, wiesen die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe in allen Fächern bessere Schulnoten auf als die Kontrollgruppe. Die Noten der einzelnen Fächer sind in der Tabelle nach der Differenz zwischen den beiden Gruppen absteigend geordnet. Die gröss-

ten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe waren in den Fächern Mathematik, Deutsch und NMM zu finden. Neben den Gruppenunterschieden fanden sich auch Geschlechtsunterschiede in fast allen Fächern. In allen diesen Fächern, ausser Mathematik und Sport, erzielten die Mädchen bessere Noten als die Jungen. In Mathematik gab es keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern, in Sport hatten die Mädchen nur tendenziell bessere Noten als die Jungen. Die Hauptfachnoten standen ausserdem auch mit der Ausbildung des Vaters und mit der Bildungsnähe der Eltern in einem positiven Zusammenhang. Das heisst, Kinder mit einer besseren sozialen Herkunft erhielten im Durchschnitt bessere Noten in der Schule als ihre schlechter gestellten Mitschülerinnen und Mitschüler. Gute Schulleistungen standen ebenfalls mit einem guten schulischen Fähigkeitskonzept in Zusammenhang, was nicht verwundert, da sich dieses zumindest zum Teil aus den schulischen Leistungen generiert. Auch eine hohe Leistungsmotivation und tendenziell auch das Wohlbefinden in der Schule standen in einem positiven Zusammenhang mit den Schulnoten. Kein Zusammenhang zeigte sich zwischen den Noten und dem allgemeinen Selbstwert und der wahrgenommenen Anerkennung in der Klasse.

Tab. 6: Schulnoten nach Versuchsgruppe

Fach	Kontrollgruppe		Versuchsgruppe		Total	
	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.
Mathematik **	4.87	0.65	5.54	0.38	5.11	0.65
Deutsch **	4.92	0.62	5.54	0.28	5.14	0.61
NMM **	5.05	0.44	5.64	0.33	5.25	0.49
Gestalten **	5.16	0.49	5.51	0.41	5.28	0.5
Musik **	5.26	0.53	5.58	0.46	5.37	0.53
Sport *	5.26	0.56	5.47	0.46	5.33	0.53
Total **	5.09	0.39	5.55	0.26	5.21	0.61

* = signifikanter Unterschied ($p < 0.05$)

** = hochsignifikanter Unterschied ($p < 0.01$)

M = Mittelwert

SD = Standardabweichung

$N_{(BB)} = 46$

$N_{(KG)} = 86$

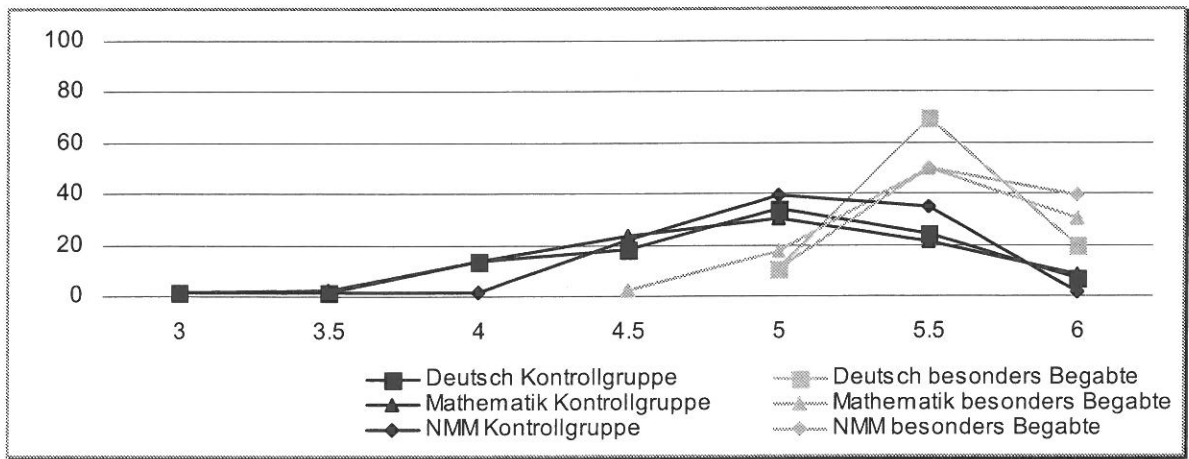


Abb. 9: Schulnoten nach Versuchsgruppe

In Deutsch und NMM hatte keines der ausgewählten Kinder eine Note unter einer fünf. In Mathematik gab es nur in einem Fall die Note 4.5 (siehe Abb. 9). In Deutsch und NMM erreichten je 89 Prozent der Ausgewählten die Note 5.5 oder 6, im Gegensatz zu etwa 35 Prozent bei der Kontrollgruppe. In Mathematik waren es in der Gruppe der Nominierten immer noch 80 Prozent, die mindestens die Note 5.5 erhielten, im Vergleich zu 29 Prozent in der Kontrollgruppe.

Da Intelligenz nur erkannt werden kann, wenn sie sich mindestens einmal durch eine Leistung, beispielsweise in einem Intelligenztest, ausdrückt, besteht das Risiko, dass sie nicht erkannt wird. Kinder, die trotz nachweislich hoher Intelligenz in der Schule nur durchschnittliche oder sogar unterdurchschnittliche Leistungen erbringen, werden als Minderleistende oder Underachiever bezeichnet. Hinsichtlich der exakten Definition dieser Gruppe herrscht allerdings kein Konsens. Eine mögliche Definition ist die eines Intelligenzquotienten über 130 und gleichzeitig unterdurchschnittlicher Schulnoten. In einer viel zitierten deutschen Studie⁶ fanden sich mit dieser Definition 11.8 Prozent Minderleistende

unter den Hochbegabten. Nicht nur die inadäquaten Leistungen wurden als charakteristisch für diese Gruppe gefunden, diese Kinder zeigten auch ein negativeres Selbstkonzept: Sie waren weniger zufrieden, weniger beliebt, psychisch labiler und fanden sich weniger attraktiv. In der Persönlichkeit der hochbegabten Minderleistenden fand sich eine niedrigere Willenskontrolle, eine höhere emotionale Erregbarkeit, Impulsivität und soziale Scheu. Als Risikofaktoren für niedrige Leistungen bei einer hohen intellektuellen Begabung zählen die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit, weibliches Geschlecht und eine ungünstige soziale Herkunft.

In der Stichprobe des SVBB 2 im Jahr 2002 entsprach nur ein Kind dem Kriterium für hochbegabte Underachiever. Dies vermutlich deshalb, weil die Notenunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einerseits relativ klein, andererseits möglicherweise nicht immer für die Leistungsunterschiede repräsentativ sind. Zum Teil werden Noten, besonders in der Volksschule, anhand einer individuellen und nicht anhand der Klassennorm gesetzt. Damit kann die Entwicklung eines Kindes gemessen werden. Die Vergleichbarkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern ist dann aber nicht mehr gegeben. Dieses Mädchen aus der dritten Klasse hatte bei einem Intelligenzquotienten von 135 einen Hauptfachnotenschnitt von 4.83, der hauptsächlich durch eine 4 in Mathematik zu Stande kam.

⁶ „Marburger-Studie“ von Rost und Mitarbeitenden, z.B. Hanses, P. & Rost, D. H. (1998). Das "Drama" der hochbegabten Underachiever - "Gewöhnliche" und "aussergewöhnliche" Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.

Die hochbegabte Minderleisterin in der Stichprobe des SVBB 2 ist deutschsprachig, beide Eltern haben eine Berufslehre abgeschlossen und die Familie besass zwischen elf und 50 Bücher, was eher einem bildungsfernen Umfeld entspricht. Diese Schülerin wurde nicht für den Schulversuch nominiert, ihre hohe Begabung wurde nicht entdeckt. Umgekehrt wurden 12 hochbegabte hoch Leistende gefunden, von denen zehn, das entspricht 83 Prozent, für den Schulversuch identifiziert wurden. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe bestand das Hauptmerkmal der hochbegabten Hochleistenden in der tendenziell besseren Ausbildung ihrer Mütter und einem besseren Fähigkeitskonzept gegenüber dem Rest der Stichprobe. Die hoch leistenden Hochbegabten unterschieden sich von den anderen Kindern der Stichprobe nicht in ihrer Leistungsmotivation. Es bestand auch kein Unterschied zwischen der Gruppe der hoch leistenden Hochbegabten und den anderen in der Ausbildung der Väter, der Bildungsnähe der Familie oder der kulturellen Herkunft.

Innerhalb der Normalbegabten wurde ausserdem eine Gruppe Hochleistender von einer Gruppe Normal- und Niedrigleistender unterschieden. Die Gruppe der hoch leistenden Normalbegabten hatte einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten von 104, die der Niedrigleistenden einen von 102, was keinen statistisch signifikanten Unterschied darstellt. Der Notendurchschnitt der Fächer Mathematik, Deutsch und NMM, der die Gruppen definiert, beträgt bei den Hochleistenden 5.6 (von 5.3 bis 6), bei den Normal- und Niedrigleistenden 4.8 (von 4 bis 5.2), was einen hochsignifikanten Unterschied bedeutet. Von den 31 hoch leistenden Normalbegabten gehören 16 Kinder zur Versuchsgruppe. Diese Kinder wurden somit fälschlicherweise identifiziert. In der Gruppe der normal und niedrig leistenden Normalbegabten befanden sich dagegen 47 Kinder, von denen nur eines fälschlicherweise identifiziert wurde. In der Gruppe der Normalbegabten war die Einschätzung der Lehrkräfte und Eltern

als besonders begabt oder nicht besonders begabt sehr stark von den Noten abhängig. Die beiden Gruppen unterschieden sich ausserdem hochsignifikant durch ein besseres schulisches Fähigkeitskonzept, eine höhere Leistungsmotivation und durch eine bessere sozioökonomische Herkunft, gemessen an der Ausbildung der Mutter und des Vaters sowie der Anzahl Bücher zu Hause.

2.3.2.4 Selbstkonzept und Personfaktoren

Im generellen Selbstwert als ein Teil des Selbstkonzepts finden sich normalerweise keine Unterschiede zwischen Hochbegabten und Normal- oder Minderbegabten. Der Selbstwert hängt insgesamt stärker mit den Leistungen als mit der Begabung zusammen. Niedrige Selbstwerte werden besonders bei Minderleistenden, generell bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sowie bei solchen mit schlechten Lesefähigkeiten gefunden. Die gleichen Effekte zeigen sich auch im schulischen Fähigkeitskonzept, das bei hoch leistenden Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Begabung besser ist. Mit den meist guten Schulleistungen der Hochbegabten kann auch ihr deutlich besseres schulisches Fähigkeitskonzept erklärt werden. Dass das Fähigkeitskonzept bei Schülerinnen und Schülern mit schlechten Leistungen zum Teil nicht tangiert ist, liegt vermutlich an Kontrollmechanismen, die zum Selbstschutz eingesetzt werden.

Die Beliebtheit der Hochbegabten und ihre Integration in der Schulklasse ist ein häufiges Thema in der Begabungsliteratur. Die Annahme einer schlechteren Integration lässt sich generell jedoch nicht bestätigen. Der Zusammenhang zwischen Begabung und Qualität der Beziehungen zur Klasse fällt sogar leicht positiv aus. Auch zwischen Intelligenz und Popularität in der Klasse besteht ein positiver Zusammenhang. Das heisst, dass begabte Kinder grundsätzlich beliebter sind als weniger begabte. Bei einer ausserordentlich hohen Begabung trifft dies aber nicht zu, diese Kinder sind

genau wie die wenig begabten eher weniger beliebt.

Die Leistungsmotivation stellt im Zusammenhang mit dem Hochbegabungsmodell von Mönks, das in beiden Schulversuchen als Grundlage dient, eine wichtige Variable dar. Sie gilt in diesem Modell als notwendige Bedingung für Hochbegabung bzw. für hochbegabtes Verhalten. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Leistung ergaben, dass leistungsmotivierte Schülerinnen und Schüler ebenso wie zum Zusammenarbeiten bevorzugen. Sie arbeiten ausserdem selbstständiger, ausdauernder und dies auch in Abwesenheit der Lehrperson. Ein Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Leistung lässt sich somit bestätigen (Rost & Wetzels, 2000). Ein Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Begabung konnte empirisch jedoch bisher nicht bestätigt werden. Die höhere Leistungsmotivation scheint eher ein Merkmal Hochleistender zu sein, und zwar sowohl hoch leistender Hoch- wie auch Normalbegabter. Wird Hochbegabung mit hoher Leistung, also mit Performanz, gleichgesetzt, kann der Zusammenhang zu einer hohen Leistungsmotivation bestätigt werden. Versteht man Begabung aber als Potenzial, findet sich kein Zusammenhang. Folglich unterscheiden sich hochbegabte Minderleistende genau in diesem Punkt von den hochbegabten Hochleistenden: Sie weisen eine tiefere Leistungsmotivation auf als andere Hochbegabte. Die Befindlichkeit spiegelt „die momentane Gesamtheit

aller Stimmungen und Empfindungen und die emotionalen Zustände einer Person“ wider (Tewes & Wildgrube, 1992, S. 45). Eder (1995, S.16) versteht unter der Befindlichkeit in der Schule „die affektiv wertende Selbstwahrnehmung schulbezogener Merkmale der eigenen Person und der Beziehungen zu den relevanten Elementen der schulischen Umwelt“. Die positive Ausprägung der Befindlichkeit, das Wohlbefinden, kann mit Gesundheit gleichgesetzt werden und meint sowohl das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden. Die meisten Kinder auf der Volksschulstufe gehen gerne zur Schule. Für etwa 20-25 Prozent stellt die Schule jedoch eine erhebliche Belastung dar. In verschiedenen Untersuchungen (z.B. Rost, 2000) konnte ein höheres Wohlbefinden in der Schule der Hoch- im Vergleich zu Normalbegabten gezeigt werden. Auch in der Freude am schulischen Arbeiten als ein Aspekt des Wohlbefindens in der Schule liegen Hochbegabte teilweise deutlich über dem Durchschnitt. Weiter zeigen sie weniger Angst vor Klassenarbeiten und eine positivere Einstellung zum Wissenserwerb.

Die drei Selbstkonzeptfaktoren „genereller Selbstwert“, „wahrgenommene Anerkennung in der Klasse“ und „schulisches Fähigkeitskonzept“, in den beiden Befragungen der Evaluation des SVBB 2 erhoben, wurden auf Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen geprüft. Im generellen Selbstwert unterschieden sich die Kinder der Versuchsgruppe in beiden Befragungen nicht von der Kontrollgruppe (siehe Abb.10).

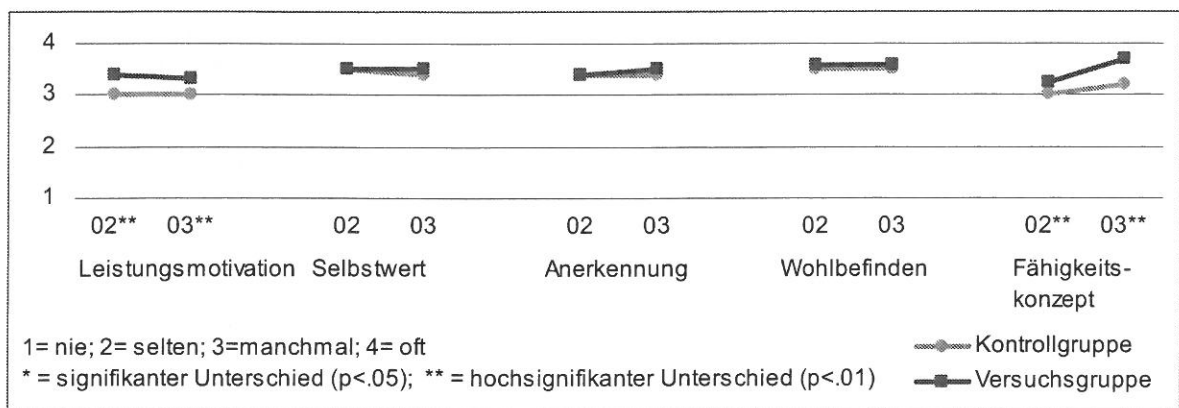


Abb. 10: Selbstkonzept- und Personfaktoren nach Versuchsgruppe und Befragungszeitpunkt

Tab. 7: Korrelationen zwischen Selbstkonzept- und Personfaktoren, Intelligenz, Herkunft und Schulnoten

	Fähigkeitskonzept	Anerkennung in der Klasse	schulische Zufriedenheit	Leistungsmotivation	Selbstwert
Intelligenzquotient	0.26(**)	0.08	0.02	0.18(**)	0.10
Ausbildung der Mutter	0.28(**)	0.06	0.11	0.13(*)	-0.03
Ausbildung des Vaters	0.25(**)	0.03	0.04	0.08	0.10
Anzahl Bücher	0.30(**)	0.14(*)	-0.02	0.17(**)	0.13(*)
Deutsch	0.38(**)	0.16(*)	0.06	0.28(**)	0.04
Mathematik	0.36(**)	0.10	0.06	0.40(**)	0.06
NMM	0.33(**)	0.02	0.06	0.28(**)	0.06

* = signifikanter Unterschied ($p < .05$); ** = hochsignifikanter Unterschied ($p < .01$)

Dafür zeigte sich in der ersten Befragung ein höherer Selbstwert der Jungen gegenüber den Mädchen. Dieser Geschlechtseffekt verschwand in der zweiten Befragung. In der wahrgenommenen Anerkennung in der Klasse gab es keinen Unterschied zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe, dafür aber zwischen den Hochintelligenten ($IQ > 130$) und den Normal- und Niedrigintelligenten. Die Hochintelligenten nahmen in der Klasse deutlich weniger Anerkennung wahr als ihre weniger intelligenten Mitschülerinnen und Mitschüler. Der gleiche Effekt war auch am unteren Ende der Intelligenzverteilung zu beobachten; am meisten Anerkennung nahmen die Schülerinnen und Schüler im mittleren Intelligenzbereich wahr.

Im schulischen Fähigkeitskonzept unterschied sich die Versuchs- von der Kontrollgruppe positiv. Entsprechend ihren guten Schulnoten waren die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe mehr von ihren schulischen Fähigkeiten überzeugt als diejenigen der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied war in beiden Jahren hochsignifikant. Das schulische Fähigkeitskonzept stand ausserdem in beiden Jahren mit einer guten Ausbildung der Mutter und des Vaters und mit einer bildungsnahen Herkunftsfamilie in einem positiven Zusammenhang, nicht aber mit dem Geschlecht und der kulturellen Herkunft. Beim Personfaktor „Wohlbefinden in der Schule“ zeigte sich kein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen. Es wurde im ersten Jahr ein leicht höheres Wohlbefinden in der Schu-

le der Mädchen gegenüber den Jungen gemessen. Dieser Geschlechterunterschied könnte unter anderem mit den besseren Schulnoten der Mädchen zusammenhängen, die mit dem Wohlbefinden korrelieren. In der Leistungsmotivation bestand ein grosser Unterschied zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe. Die Kinder der Versuchsgruppe waren in beiden Befragungen hochsignifikant stärker leistungsmotiviert. Die Leistungsmotivation hing ebenfalls hochsignifikant mit guten Schulnoten zusammen, was den starken Gruppenunterschied sicherlich zum Teil erklären kann. Die korrelativen Zusammenhänge⁷ zwischen den Selbstkonzept- und Personvariablen und dem Intelligenzquotienten sowie den Variablen der sozioökonomischen Herkunft und den Noten sind in Tabelle 7 dargestellt.

⁷ Der Korrelationskoeffizient beschreibt die Enge des Zusammenhangs zweier Merkmale durch eine Zahl zwischen +1 und -1. Bei +1 besteht ein perfekt positiver Zusammenhang oder eine 100%ige positive Übereinstimmung der beiden Merkmale. D.h., wenn der eine Wert ansteigt (z.B. die schulische Leistung), nimmt auch der andere zu (z.B. die Freude am Unterricht). Bei -1 besteht ein perfekt negativer Zusammenhang oder eine 100%ige negative Übereinstimmung. In diesem Fall sinkt der eine Wert im gleichen Mass, in dem der andere steigt (werden z.B. die schulischen Leistungen schlechter, steigt möglicherweise die Prüfungsangst um ebenso viel an). Ist der Korrelationskoeffizient = 0, besteht kein Zusammenhang. Eine Korrelation um 0.30 bedeutet bei psychologischen Variablen eine mittlere Übereinstimmung.

2.3.2.5 Gewichtung

In Abbildung 11 ist die Grösse der erhobenen Einflussfaktoren auf die Identifikation im Schulversuch dargestellt. Es wird sichtbar, dass einige Merkmale auch einen indirekten Einfluss auf die Identifikation hatten. So wirkten sich die sozioökonomische Herkunft und die Intelligenz durch ihren Einfluss auf die Noten auf die Identifikation aus. Eine fremde kulturelle Herkunft hängt zwar mit einem ungünstigen sozioökonomischen Status der Familie zusammen und könnte über diesen Weg einen negativen Einfluss auf die Identifikation haben. Durch die Sensibilisierung der Lehrkräfte diesbezüglich, konnte ein solcher Einfluss jedoch vermieden werden. Umgekehrt sollten sich die besseren Schulnoten der Mädchen gegenüber den Jungen in einer häufigeren Identifikation niederschlagen, was jedoch nicht der Fall war.

In dieser Abbildung sind die gegenseitigen Überschneidungen der verschiedenen Einflüsse nicht berücksichtigt. Die Grösse jedes Einflusses auf die Identifikation wurde für das Modell einzeln gerechnet,

als ob es keine anderen Einflüsse gäbe. Es sind nur statistisch signifikante Einflüsse dargestellt. Werden diese Überschneidungen mitberücksichtigt, indem alle Variablen in einem Modell der Grösse nach eingegeben werden, bleibt die Grösse des stärksten Einflusses, der Hauptfachnoten, bei 54 Prozent. Die beiden weiteren Einflussgrössen, der Intelligenzquotient und die sozioökonomische Herkunft, werden kleiner, da sie sich ihren Einfluss mit demjenigen der Noten teilen. Der Intelligenzquotient kann in diesem Fall noch 8 Prozent an zusätzlicher Varianz aufklären. Der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft beträgt noch weitere 3 Prozent, was jedoch statistisch kein signifikanter Anstieg der Aufklärung mehr darstellt. Insgesamt kann mit diesen drei Einflussgrössen, den Noten, dem Intelligenzquotienten und der sozioökonomischen Herkunft, zu 64 Prozent vorhergesagt werden, ob ein Kind im SVBB 2 identifiziert wurde oder nicht.

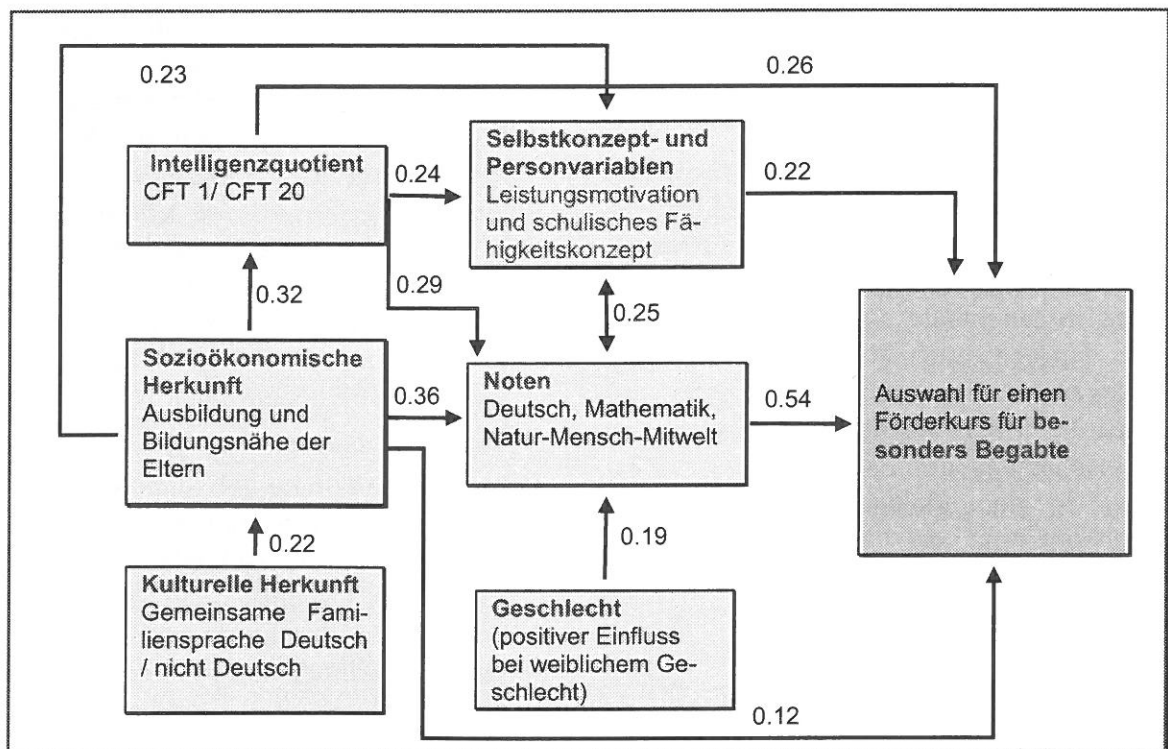


Abb. 11: Einflüsse auf die Auswahl für einen Förderkurs für besonders Begabte⁸

⁸ Die einzelnen Einflussgrössen wurden durch logistische Regressionen berechnet, die gegenseitige Beeinflussung der Merkmale untereinander anhand linearer Regressionen.

2.3.3 Förderung

Die Förderung wurde von den Mentorinnen und Mentoren, den Lehrkräften, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern der Versuchsgruppe beurteilt. Wie im SVBB 1 bewerteten die Befragten die Bereiche „selbstständiges Arbeiten“, „Arbeitstechniken einsetzen“, „Informationsquellen erschliessen“, „auf hohem intellektuellem Niveau arbeiten“ und „Eigeninitiative und Selbstbewusstsein entwickeln“. Ein weiterer Aspekt der Förderkurse war ausserdem der Sozialkontakt mit ähnlich begabten Kindern. Nur bei den Eltern wurde auch der Regelunterricht zum Vergleich bewertet. Zusätzlich wurde erhoben, wie gut das Erlernte im Regelunterricht umgesetzt und ob der während dem Förderkurs im Regelunterricht verpasste Stoff selbstständig aufgeholt werden konnte. Abschliessend wurde die Zufriedenheit mit den Kursen bei allen und das Wohlbefinden im Förderkurs der Kinder erhoben. Der zweite Bereich, der zur Beurteilung der Wirksamkeit hinzugezogen wurde, betrifft die Entwicklung der Kinder, besonders in den vom Schulversuch angestrebten Bereichen (siehe Kap. 1.1.3). Die Kinder selbst machten Angaben zu den Selbstkonzeptbereichen, „Selbstwert“, „schulisches Fähigkeitskonzept“ und „wahrgenommene Anerkennung in der Klasse“ sowie zu den Personfaktoren „Leistungsmotivation“ und „Wohlbefinden in der Schule“. Da zwei Messungen zu den genannten Merkmalen vorliegen, konnte eine Entwicklung beobachtet werden. Die Eltern wurden ebenfalls um eine Einschätzung der Entwicklung der Kinder in den gleichen fünf Bereichen gebeten. Auch die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Mentorinnen und Mentoren wurden nach ihren Beobachtungen zu Veränderungen der Kinder der Versuchsgruppe durch die Teilnahme am Schulversuch gefragt. Als drittes Element zur Beurteilung der Förderkurse wurde ebenfalls bei allen Betroffenen die Zufriedenheit mit den Kursen erfragt.

2.3.3.1 Fördermassnahmen

Die Meinungen darüber, was genau gefördert werden sollte, gingen bei den Befragten auseinander. So gaben die Mentorinnen und Mentoren denn auch unterschiedliche Förderziele an: So z.B. die Förderung von Eigeninitiative, Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Flexibilität und Durchhaltevermögen oder auch die Verbesserung der Sozialkompetenz.

Intellektuelles Niveau

Der grösste Teil, nämlich 84 Prozent aller Befragten gab an, dass die Kinder in den Förderkursen manchmal oder oft gefordert wurden, auf hohem intellektuellem Leistungsniveau zu arbeiten. Die Ergebnisse der Untersuchung 2002 zeigten, dass die Lehr- und die Mentoratspersonen tendenziell öfter angaben, dies treffe zu (95 Prozent) als die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern (80 Prozent). 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler und der Eltern, aber nur 5 Prozent der Lehrkräfte und Mentoratspersonen fanden, dass eine Förderung auf hohem intellektuellem Niveau in den Förderkursen nur selten oder nie stattfinde. Die Befragung 2003 ergab bei den Schülerinnen und Schülern und den Eltern das gleiche Ergebnis wie im Vorjahr, jedoch bei den Lehrpersonen und den Mentorinnen und Mentoren eine leichte Abnahme der positiven Antworten, so dass der Unterschied zwischen den Gruppen nicht mehr statistisch signifikant waren.

Selbstständigkeit

In der Beurteilung, ob den Kindern im Förderkurs selbstständiges Arbeiten vermittelt werde, unterschieden sich die verschiedenen Gruppen nicht. Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern sowie Lehrkräfte und Mentorinnen und Mentoren waren in beiden Jahren zu 92 Prozent der Meinung, dies sei manchmal oder oft geschehen. Nur 8 Prozent aller Befragten gaben an, dies sei selten bis nie der Fall gewesen.

Arbeitstechniken

Darüber, wie oft den Kindern in den Förderkursen Arbeitstechniken vermittelt wurden, waren die Ansichten der befragten Gruppen nach dem ersten Schulversuchsjahr verschieden. In der Gruppe der Mentorinnen und Mentoren und der Lehrkräfte waren alle der Meinung, es seien manchmal oder oft Arbeitstechniken vermittelt worden. Von den Eltern waren es noch 86 Prozent, bei den Schülerinnen und Schülern nur noch zwei Drittel. Beim zweiten Untersuchungszeitpunkt hatten sich die Meinungen zu diesem Förderbereich angeglichen. 90 Prozent aller Befragten gaben an, dass der Einsatz verschiedener Arbeitstechniken manchmal oder oft in den Kursen vermittelt wurde.

Informationsquellen

Die Befragung 2002 ergab, dass fast drei Viertel der Befragten fanden, die Kinder lernten in den Förderkursen manchmal oder oft, verschiedene Informationsquellen zu erschliessen. 2003 waren es sogar 85 Prozent.

Eigeninitiative

Die Frage, ob die Förderkurse die Eigeninitiative der Kinder förderten, wurde von diesen selbst nicht beantwortet. Die Eltern, Lehrkräfte und Mentorinnen und Mentoren befanden aber in beiden Jahren einheitlich zu 92 Prozent, dass dies manchmal bis oft geschehen sei.

Selbstbewusstsein

Dass die Teilnahme an einem Förderkurs für besonders Begabte das Selbstbewusstsein der Kinder stärkte, wurde von fast allen Befragten, nämlich von etwa 95 Prozent in beiden Jahren, bestätigt.

Sozialkontakte

Die Frage, ob die Kinder im Förderkurs Sozialkontakte mit ähnlich begabten Kindern pflegen konnten, wurde von den befragten Gruppen unterschiedlich beurteilt. Etwa 95 Prozent der Kinder und der Lehrkräfte waren 2002 der Ansicht, dies sei manchmal oder oft zutreffend gewesen. Bei den Mentorinnen und Mentoren und den Eltern waren es nur 85 Prozent.

Im zweiten Jahr unterschieden sich die Gruppen in diesem Punkt nicht mehr. Von allen Befragten fanden durchschnittlich etwa 90 Prozent, in den Förderkursen habe der Kontakt mit ähnlich begabten Kindern gepflegt werden können, wogegen die restlichen 10 Prozent angaben, dies habe nur selten oder nie zugefallen.

Umsetzung im Regelunterricht

Ein wichtiger Aspekt der Förderprogramme für besonders Begabte ist die Übertragung des Gelernten auf andere Situationen, besonders auf den Regelunterricht. Zu beiden Befragungszeitpunkten fanden insgesamt etwa 60 Prozent der Stichprobe, das Gelernte habe manchmal oder oft im Regelunterricht umgesetzt werden können. Im ersten Jahr der Befragung stimmten die Befragten in diesem Urteil überein. Im zweiten Jahr wurden zu diesem Punkt nur noch die Kinder, die Lehrkräfte und die Mentorinnen und Mentoren befragt, nicht aber die Eltern. Zwischen diesen Gruppen gab es grosse Unterschiede. Je etwa zwei Drittel der Kinder und der Mentoratspersonen waren der Meinung, eine Umsetzung im Regelunterricht sei manchmal oder oft erfolgt, wogegen bei den Lehrerinnen und Lehrern umgekehrt zwei Drittel angaben, diese sei nur selten oder nie möglich gewesen.

Verpasster Schulstoff

Neben der Umsetzung des im Förderkurs Gelernten im Regelunterricht war auch der während dem Förderunterricht verpasste Unterrichtsstoff des Regelunterrichts ein Thema. Je ein Drittel der Versuchsgruppe gab an, sie verpassten nie, selten bzw. manchmal bis oft wichtige Dinge im Regelunterricht. So gaben auch etwa 30 Prozent in beiden Jahren an, sie hätten durch den Förderkurs viele zusätzliche Hausaufgaben gehabt, die restlichen 70 Prozent fanden dies nur selten oder gar nie. Zur Frage, wie gut der während dem Förderunterricht verpasste Schulstoff selbstständig nachgeholt werden konnte, gaben 2002 zwei Drittel, 2003 sogar drei Viertel der Versuchsgruppe an,

sie hätten dies oft gekonnt. Etwa 20 Prozent kreuzten in beiden Jahren an, dies sei manchmal der Fall gewesen. 12 Prozent (10 Kinder) im ersten und 5 Prozent (5 Kinder) im zweiten Jahr berichteten, das selbstständige Nacharbeiten des verpassten Stoffs sei selten oder nie möglich gewesen. Auch die Regellehrkräfte waren diesbezüglich optimistisch. Sie gaben (2003 befragt) zu etwa 95 Prozent an, das Nacharbeiten sei manchmal oder oft selbstständig und mit Leichtigkeit geschehen.

2.3.3.2 Förder- und Regelunterricht im Vergleich

Die Beurteilung verschiedener Bereiche des Unterrichts einerseits im Förderkurs und andererseits im Regelunterricht, wurde nur 2002 von den Eltern vorgenommen. Dies vor allem deshalb, weil die Lehrkräfte und die Mentorinnen und Mentoren jeweils selbst betroffen waren und die Kinder wiederum nicht mit zu vielen Fragen belastet werden sollten und die Fragen für die jüngeren noch recht schwierig gewesen wären. Vergleichend wurden weiter nur Bereiche beurteilt, die sowohl Bestandteil des Regelunterrichts als auch des Förderkurses sind. So kann vom Regelunterricht nicht erwartet werden, dass in vergleichbarem Mass zum Förderkurs Kontakt mit ähnlich begabten Kindern oder die Förderung auf hohem intellektuellem Niveau stattfindet. In den erfassten Bereichen zeigte sich, dass die vorhandenen Unterschiede in der Beur-

teilung von Regel- und Förderunterricht immer zu Ungunsten des Zweitgenannten ausfallen (siehe Abb. 12). Für dieses Ergebnis gibt es verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Möglicherweise waren die Erwartungen an die Förderkurse so hoch, dass sie strenger beurteilt wurden als der Regelunterricht. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass im Unterricht in Kleingruppen weniger selbstständig gearbeitet, verschiedene Arbeitstechniken eingesetzt und Informationsquellen erschlossen werden müssen als in der Klasse. Dies gehörte aber zum Auftrag der Förderkurse und hätte bewusst gefördert werden müssen. Die Stärkung des Selbstwerts geschah vermutlich schon allein durch die Identifikation. Dennoch bestand in diesem Bereich kein Unterschied zum Regelunterricht. Dies kann eventuell darauf zurückgeführt werden, dass die Anforderungen im Förder- gegenüber dem Regelunterricht höher waren, was eher zu Misserfolgserebnissen der Kinder der Versuchsgruppe geführt haben könnte. Auch der Vergleich mit ähnlich Begabten hätte eher zu negativen Einschätzungen des eigenen Selbstwerts führen können als der mit eher leistungsschwächeren Klassenkameradinnen und -kameraden. Generell stellt sich die Frage, wie gut der Unterricht von den Eltern beurteilt werden kann. Besser wären in jedem Fall objektive Beobachtungen oder Messungen der Entwicklung der Kinder (siehe Kap. 2.3.3.2).

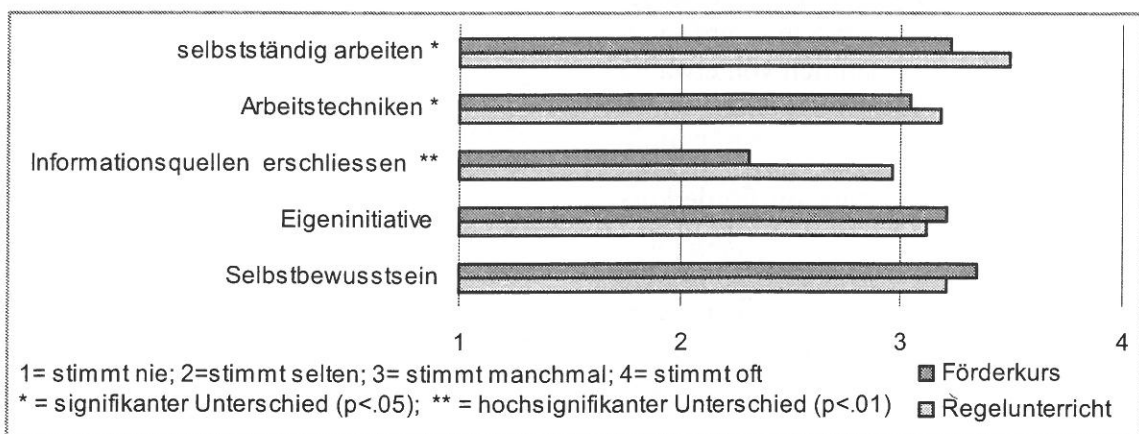


Abb. 12: Beurteilung der Förderung in Regelunterricht und Förderkurs in verschiedenen Bereichen, durch die Eltern der Versuchsgruppe

Zufriedenheit im Förderunterricht

Den Kindern gefiel es grösstenteils in ihrem Förderkurs. Allerdings hat die Begeisterung vom ersten zum zweiten Jahr nachgelassen. Im ersten Jahr gaben noch 73 Prozent der Stichprobe an, dass es ihnen sehr gefallen habe. Nur ein Kind meldete zurück, es gefalle ihm eher nicht. Im zweiten Jahr gefiel es noch 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler sehr gut; 7 Prozent, das sind 8 Kinder, gaben an, es gefalle ihnen eher oder gar nicht in ihrem Förderkurs. Vergleichbar sind auch die Angaben zur Frage, ob sich die Kinder auf den Förderkurs freuten und ob sie sich in ihrer Fördergruppe wohl fühlten. Etwa 70 Prozent bzw. 75 Prozent gaben 2002 an, sie freuten sich sehr bzw. fühlten sich in der Gruppe sehr wohl, etwa 65 Prozent waren es 2003. Im ersten Jahr machten diesbezüglich nur 2 Kinder negative Aussagen, ein Jahr später waren es fast 10 Prozent, d.h. 10 Personen.

2.3.3.3 Veränderungen der Kinder

Um die Entwicklung der Kinder, die an einem Förderkurs teilnahmen, zu verfolgen, wurde die Gruppe der Kinder, die sowohl im ersten als auch im zweiten Jahr identifiziert wurden ($n=43$), mit einer Kontrollgruppe, bestehend aus den Kindern, die weder im ersten noch im zweiten Jahr identifiziert wurden ($n=139$), verglichen (siehe Abb.13). Geprüft wurde einerseits der Unterschied zwischen den beiden Gruppen pro Jahr (signifikante Unterschiede mit Sternchen) und andererseits die Veränderun-

gen der Gruppen vom ersten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt. Da nicht die gleichen Gruppen miteinander verglichen wurden, wie im Kapitel 2.3.2.4. sind die Resultate nicht identisch. Wie in Abbildung 9 ersichtlich, gab es zu beiden Erhebungszeitpunkten Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe. Eine Veränderung über die Zeit konnte jedoch in keiner der Gruppen festgestellt werden. Im Selbstwert gab es weder Gruppenunterschiede noch solche über die Zeit. Dasselbe trifft auf die wahrgenommene Anerkennung in der Klasse und das Wohlbefinden in der Schule zu. Im schulischen Fähigkeitskonzept waren zu beiden Untersuchungszeitpunkten hochsignifikante Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe messbar. Zusätzlich fand eine Entwicklung beider Gruppen in Richtung eines besseren schulischen Fähigkeitskonzepts statt. Die positive Entwicklung der Versuchsgruppe in diesem Aspekt des Selbstkonzepts war jedoch signifikant grösser als die der Kontrollgruppe. In der Einschätzung der Eltern stellte sich die Entwicklung der Kinder etwas anders dar (siehe Abb. 14). Die Versuchsgruppe unterschied sich danach von der Kontrollgruppe im ersten Jahr durch einen besseren Selbstwert und eine schlechtere Entwicklung der sozialen Beziehungen zu Familie, Freunden und Klasse und im zweiten Jahr durch weniger Anerkennung in der Klasse.

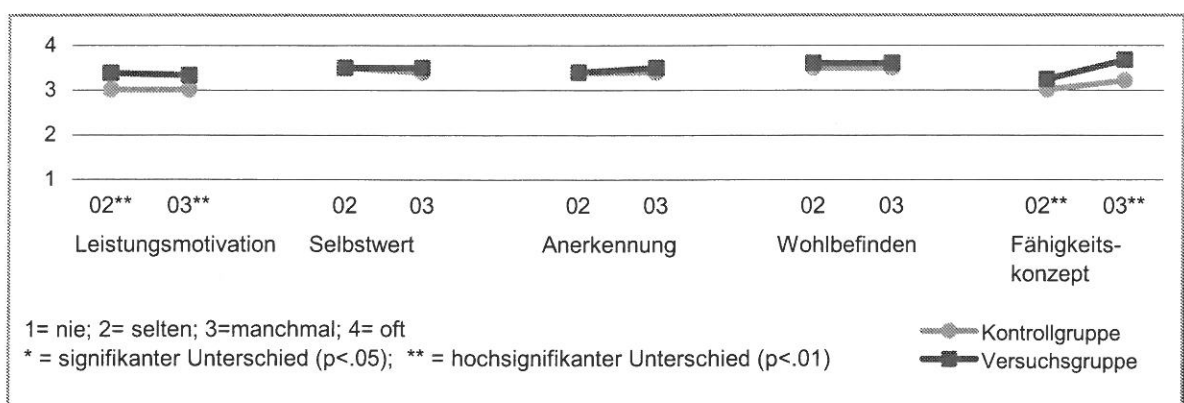


Abb. 13: Veränderungen der Selbstkonzept- und Personfaktoren, in der Selbsteinschätzung der Versuchs- und der Kontrollgruppen-Kinder im Vergleich.

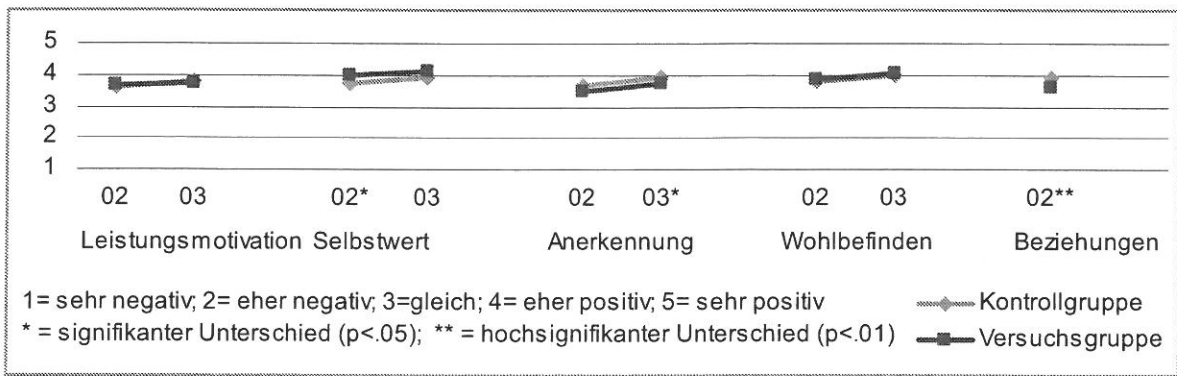


Abb. 14: Veränderungen der Selbstkonzept- und Personfaktoren der Versuchs- und der Kontrollgruppen-Kinder, eingeschätzt durch die Eltern

Die Eltern der Kinder beider Gruppen, die Lehrkräfte und Mentoratspersonen schrieben zusätzlich freie Texte zur Entwicklung der Kinder. Dabei wurde vielfach erwähnt, die Kinder seien selbstständiger und selbstbewusster geworden, allerdings ebenso oft bezüglich beider Gruppen. Es wurde auch oft berichtet, die Kinder hätten sich nicht verändert bzw. altersgemäss entwickelt. Die Mentorinnen und Mentoren beschrieben vor allem Lernprozesse, die in ihren Kursen stattfanden, die aber nicht unbedingt mit der Begabung der Kinder zusammenhängen. Als besonderer Effekt für die Kinder der Versuchsgruppe wurde einige Male erwähnt, der Kurs habe dazu beigetragen, die Freude an der Schule nicht zu verlieren. Festzuhalten bleibt insgesamt, dass die Förderkurse für die meisten Kinder eine gute Erfahrung darstellten, für andere Kinder aber nicht weniger wertvoll und fördernd gewesen wären.⁹

2.3.4 Weiterbildung

Die Weiterbildungs- und Beratungsangebote konnten wegen einem zu kleinen Rücklauf der Fragebogen nicht evaluiert werden. Es wurden aber von verschiedenen Lehr- und Projektleitungspersonen

⁹ Bei der Interpretation der Ergebnisse zur Wirksamkeit der Förderkurse muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Versuchsgruppe grösstenteils nicht um intellektuell besonders begabte Kinder handelte (siehe Ergebnisse zur Selektion). Wie die Förderung sich auf die eigentliche Zielgruppe auswirken würde, kann hier nicht abschliessend beurteilt werden. Dennoch weist die Übereinstimmung der Ergebnisse mit denen des SVBB 1 auf die von der Versuchsgruppe relativ unabhängige Gültigkeit dieser hin.

positive Äusserungen gemacht. Der Bedarf an zusätzlicher Weiterbildung und Beratung der Schulen bezüglich Begabungs- und Begabtenförderung wurde sowohl von der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als auch von den Lehrerinnen und Lehrern (siehe Kap. 2.3.1.4) als gross angesehen. Auch die Ergebnisse der Evaluation zur Identifikation und zur Förderung legen dies nahe.

2.3.5 Gesamtbeurteilung des SVBB 2 durch die Befragten

Das Gesamturteil fiel bei den Betroffenen insgesamt sehr positiv aus: 98 Prozent der Befragten fanden den Schulversuch gut oder sehr gut. Bei den Bemerkungen gab es allerdings neben positiven auch einige kritische Stimmen. So wurde von einigen Eltern, Lehrkräften und auch Mentorinnen und Mentoren das Identifikationsverfahren als unbefriedigend beurteilt. Es wurde von vielen bezweifelt, dass wirklich die Hochbegabten ausgewählt worden waren. Weiter wurde auf das Problem aufmerksam gemacht, dass die Kinder der Versuchsgruppe durch das Fehlen im Regelunterricht und die Bezeichnung als „besonders begabt“ teilweise Schwierigkeiten in der Regelklasse bekommen hätten. Dies könnte mit ein Grund dafür sein, dass zwischen dem Regelunterricht und dem Förderkurs so wenig Austausch durch die Kinder stattfand. Diese erzählten möglicherweise wenig vom Förderkurs, um bei den Klassenkameraden nicht negativ aufzufallen.

2.4 Fazit

Als Fazit kann festgestellt werden, dass der SVBB 2 in einigen Bereichen, so z.B. in der Beteiligung der Schulen, dem SVBB 1 deutlich überlegen war. Es konnten in der Evaluation aber auch Schwächen festgestellt werden, die vor einer flächendeckenden Einführung unbedingt gelöst werden sollten.

2.4.1 Organisation

Ergebnisse: Die Organisationsform des SVBB 2 wurde von den meisten Beteiligten als zufrieden stellend erlebt. Die Beteiligung der Schulen scheint aus dieser Sicht Erfolg versprechend. Bei einer flächendeckenden Einführung wäre der Aufwand, ein eigenes Konzept zu entwickeln, für die Gemeinden aber sehr gross.
Aktionspunkt: Die aktive Beteiligung der Schulen sollte beibehalten werden. Allerdings dürfen diese mit der Aufgabe nicht allein gelassen werden. Mit klaren Vorgaben sollte die Freiheit und gleichzeitig auch der Aufwand für die Schulen in einem vernünftigen Rahmen gehalten werden. Hilfestellungen in Form von spezifischem Unterrichtsmaterial werden derzeit in der Schulwarte geschaffen.

2.4.2 Identifikation

Ergebnisse: Die Identifikation intellektuell besonders begabter Schülerinnen und Schüler, oder anders ausgedrückt, die Selektion von Kindern für Förderprogramme durch die Lehrkräfte und Eltern, ist gescheitert. Die Kinder wurden nicht nach ihrer Begabung sondern vielmehr nach ihren schulischen Leistungen ausgewählt. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt dabei ausserdem die sozio-ökonomische Herkunft.

Aktionspunkt: Da Intelligenztests nach heutigem Wissensstand, das einzig objektive Identifikationsverfahren für besonders Begabte sind, kann die Auswahl der Kinder ohne die Unterstützung von Fachpersonen nicht geleistet werden. Bisher gibt es keine Belege für die Verbesserung der Auswahl durch Lehrkräfte durch deren Schulung. Die Selektion

intellektuell besonders Begabter sollte aus diesem Grund nicht wie im SVBB 2 an die Schulen delegiert werden. Eine Alternative dazu stellt das erfolgreiche Modell des SVBB 1 dar. Ohne standardisierte Tests bei der Selektion, muss die Zielsetzung, nämlich die Förderung intellektuell besonders Begabter, revidiert werden.

2.4.3 Förderung

Ergebnisse: Das Entwickeln und Durchführen wirksamer Förderprogramme stellt hohe Anforderungen an das Fachwissen und das pädagogische und didaktische Können. Fachkräften für bestimmte Themengebiete (beispielsweise Schach, Computer usw.) fehlt dieses häufig. Lehrpersonen fehlt umgekehrt das Fachwissen zu den Themengebieten. Der Austausch mit externen Förderlehrpersonen wurde auch für den Schulalltag als grosse Bereicherung erlebt. Die Förderprogramme wurden zu Beginn von allen Schulen zu kurz angesetzt. Dies wurde im Lauf des Schulversuchs korrigiert. Der Transfer des im Förderkurs Erlernten in den Regelunterricht war nicht gewährleistet. Die Kurse wurden eher als unabhängiges Zusatzangebot erlebt.

Aktionspunkt: Die Kurse sollten nach Möglichkeit von Fachpersonen geleitet werden, die sowohl pädagogisches und didaktisches als auch fachspezifisches Wissen mitbringen. Ausbildungen für Begabungsförderung werden seit kurzem an verschiedenen Stellen angeboten. Bemühungen, Fachkräfte auszubilden und für Förderprogramme einzustellen, sollten fortgesetzt und verstärkt werden. Auch Weiterbildungsangebote für interessierte Lehrpersonen sollten bei einer flächendeckenden Einführung vermehrt angeboten werden. Förderkurse für besonders Begabte können nur erfolgreich sein, wenn sie möglichst früh beginnen und langfristig angelegt sind. Inhaltlich sollte der Erwerb von Lernstrategien im Mittelpunkt stehen, damit ein Transfer in den Regelunterricht möglich wird.

3 Literatur

- Feger, B. (1987). Förderprogramm für Hochbegabte. Überlegungen zur Planung und Durchführung. *Erziehung und Unterricht*, 34, 161-170.
- Feger, B. (1988). *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern: Huber.
- Fels, C. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern: Haupt.
- Freund-Braier, I. (2001). *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. N.Y.: Waxmann.
- Hanses, P. & Rost, D. H. (1998). Das "Drama" der hochbegabten Underachiever - "Gewöhnliche" und "aussergewöhnliche" Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.
- Hany, E. A. (1987). *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. München, unveröffentlichte Dissertation.
- Hany, E. A. (2000). Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In H. Wagner (Ed.), *Begabung und Leistung in der Schule* (pp. 71-96). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Hogrefe.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (1991). Identifizierung von "Hochbegabung". *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(3), 197-231.
- Rost, D. H. (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (1997). Wer nichts leistet ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 167-177.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Schulthess-Singeisen, L. (2002). *Die Förderung besonders begabter Kinder. Evaluation des Schulversuchs 1. ABF-Bericht*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stamm, M. (1992). *Hochbegabungsförderung in den Deutschweizer Volksschulen*. Zürich: Philosophische Fakultät I.
- Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster: Waxmann.
- Wild, K. P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Heidelberg: Asanger.

