



Begabungsförderung – kein Tabu mehr

Bilanz und Perspektiven



SKBF | CSRE

Trendbericht 11

Begabungsförderung – kein Tabu mehr

Bilanz und Perspektiven

Trendbericht 11

Begabungsförderung – kein Tabu mehr
Bilanz und Perspektiven

Silvia Grossenbacher

in Zusammenarbeit mit Marie Louise Barben, Martin Huber,
Elisabeth Ryter und Urs Vögeli-Mantovani

Schulporträts: Kathrin Spring

Vorwort von Stefan C. Wolter

Aarau, 2007
© SKBF | CSRE
Schweizerische Koordinationsstelle
für Bildungsforschung
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Gestaltung: Sandra Walti, Aarau
Umschlagbild: Pia Zanetti, Zürich
Fotos: Georg Anderhub, Luzern
Satz: Peter Meyer, SKBF
Druck: Albdruk, Aarau
Auflage: 600
ISBN 978-3-905684-07-9

Inhalt

Vorwort – 7

Einleitung – 11

1. **Begabungs- und Begabtenförderung im Zusammenspiel von Forschung und Schulentwicklung – 14**

Silvia Grossenbacher und Martin Huber

- **Porträt Alterswilen – 27**

2. **Bestandesaufnahme I: Massnahmen der deutschschweizerischen Kantone zur Begabungsförderung – 32**

Silvia Grossenbacher

3. **Erreichtes und Künftiges, kritisch reflektiert. Gruppengespräche mit kantonalen Projektverantwortlichen der Begabungsförderung – 64**

Elisabeth Ryter und Marie Louise Barben

- **Porträt Oberägeri – 87**

4. **Bestandesaufnahme II: Massnahmen der Kantone der Suisse romande und des Tessins zur Begabungsförderung – 91**

Urs Vögeli-Mantovani

- **Porträt Gettnau – 104**

5. **Weiterbildungsangebote für Begabungsförderung – 108**

Silvia Grossenbacher und Urs Vögeli-Mantovani

- **Porträt Birmenstorf – 114**

6. **Begabungs- und Begabtenförderung: Erfolgsgeschichte und Verpflichtung – 119**

Silvia Grossenbacher

Anhänge und Literatur – 129

Vorwort

Als im Juni 1999 der von der Schweizerischen Koordinationstelle für Bildungsforschung koordinierte Reader zum Thema Begabungsförderung als Trendbericht Nr. 2 «Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität» veröffentlicht wurde, hätte man sich das grosse und breite Interesse an diesem Bericht und somit dieser Thematik kaum vorstellen können. Kein Trendbericht der SKBF ist so häufig ausgeliefert worden. Auch wenn es schwierig ist, eine einfache Erklärung für diesen Erfolg zu finden, kann die Tatsache, dass viele Privatpersonen den Trendbericht bestellt haben, doch dahingehend gedeutet werden, dass die Förderung von Begabungen in der Volksschule ein Anliegen ist, das von der Bildungspolitik und der Bildungsforschung ernst genommen werden muss.

Seit dem Erscheinen des Trendberichts sind nun einige Jahre vergangen, in denen gerade in der Umsetzung der Begabungsförderung in den Kantonen viel geschehen ist, so dass eine erneute Bestandesaufnahme und auch eine kritische Würdigung der umgesetzten Initiativen fällig sind. Dabei konnte auf das mittlerweile aufgebaute und gut funktionierende Netzwerk «Begabungsförderung» zurückgegriffen werden, das von den drei deutschschweizerischen EDK-Regionalkonferenzen getragen wird.

Neben individueller Betroffenheit und persönlichem Interesse an der Thematik der Begabungsförderung hat diese natürlich auch eine kollektive Dimension mit gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen, aber auch ökonomischen Aspekten. Die ökonomische und die bildungspolitische Dimension der Begabungsförderung werden in zweierlei Hinsicht schnell evident.

Zum einen ist der Verzicht auf das Nutzen, das Fruchtbarmachen von individuellen Begabungen mit einem volkswirtschaftlichen Verlust verbunden, weil Potenziale brachliegen, die nicht nur dem betroffenen Individuum etwas gebracht, sondern auch soziale Erträge generiert hätten. Aus einer ökonomischen Perspektive ist Begabungsförderung und somit die Förderung von Humanressourcen deshalb geradezu eine Pflicht – allerdings mit zwei Einschränkungen. Erstens kostet die Förderung von Begabungen in der Regel Geld, und dieses steht dann für andere Aufgaben nicht mehr zur Verfügung. Daher ist, wie bei

allen Bildungsmassnahmen, darauf zu achten, dass die Instrumente zur Begabungsförderung sowohl effektiv wie auch effizient sind. Gerade in dieser Hinsicht sind der Erfahrungsaustausch (bspw. im Netzwerk Begabungsförderung) und die periodische Evaluation der Massnahmen unabdinglich. Der vorliegende Trendbericht, der das Ziel verfolgt, das in den letzten Jahren akkumulierte Wissen zusammenzutragen und in einer Synthese zu präsentieren, dient diesem Zweck und stellt deshalb einen wichtigen Schritt in die richtige Richtung dar. Zweitens ist aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive zu berücksichtigen, dass die Förderung individueller Begabungen mit kollektiven Ressourcen streng genommen nur dann gerechtfertigt ist, wenn die Erträge aus diesen Begabungen zumindest teilweise auch der Gesamtheit wieder zugute kommen. Solange die Begabungsförderung im schulischen Kontext und somit im Rahmen des entsprechenden Curriculums erfolgt, ist diese Bedingung sicherlich erfüllt. Gleichzeitig weist dieser Punkt aber auch auf ein Problem bei der Begabungsförderung hin, nämlich jenes, dass es dabei nicht nur um die Frage geht, bei wem und wie stark Begabungen gefördert werden, sondern auch um jene nach den Begabungen, welchen eine öffentliche Unterstützung zugute kommen soll. Diese zweite Frage wird sich nie abschliessend und klar beantworten lassen und deshalb immer Konfliktstoff enthalten.

Zum andern befindet sich kaum je eine Gesellschaft in der glücklichen Lage, für alle Bedürfnisse ausreichende Ressourcen zur Verfügung zu haben, und somit stellt sich ökonomisch immer die Frage, wo man den «letzten» Franken am besten einsetzt. Bezogen auf die Begabungsförderung stellt sich also insbesondere die Frage, ob nun prioritär die Begabungen von Hochbegabten oder jene von wenig talentierten Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollen. Bis zu den ersten PISA-Resultaten herrschte hierzulande häufig das Gefühl, dass vor allem die Talentierten in unserem Bildungswesen zu kurz kämen, während alle Ressourcen auf die schlechten Schüler und Schülerinnen konzentriert würden. Nun mag es sein, dass der Ressourceneinsatz so erfolgte, aber das Resultat war auf jeden Fall nicht jenes, das man erwartet hätte. Statt einer gleichverteilten Mittelmässigkeit fand man eine sehr schiefe Verteilung (insbesondere bei den Lesefähigkeiten), bei der sich die schlechtesten Schülerinnen und Schüler weit weg von den besten befanden. Gleichzeitig wiesen die besten fünf Prozent unserer Jugendlichen ungefähr die gleichen PISA-Punktzahlen auf wie die weltbesten Schülerinnen und Schüler. Die Kluft zwischen den Leistungen in der Schweiz und den besten OECD-Staaten tat sich erst bei den weniger guten Schülerinnen und Schülern auf. Obwohl man unbestrittenermassen auch die besten Lernenden bei uns noch mehr fördern könnte, zeigt der internationale Vergleich doch deutlich, dass das unausgeschöpfte Potenzial vor allem bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern liegt. Wenn man in unserem Land von einem «PISA-Schock» sprechen wollte, so wäre dies in Bezug auf die riesige Leis-

tungsheterogenität angebracht, nicht aber wenn man von den Leistungen der schulisch stärksten Gruppen in unseren Schulen spricht. Damit entsteht bei der Begabungsförderung potenziell ein Konflikt zwischen individueller Betroffenheit der talentierten Lernenden und deren Eltern auf der einen und dem gesamtgesellschaftlichen Anliegen einer stärkeren Förderung der schwächsten Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite. Diesen Konflikt zu überbrücken, d.h. sowohl dem einen wie dem anderen Bedürfnis nachzukommen, darin liegt wohl eine der grössten Herausforderungen an die Bildungspolitik.

Diese Herausforderung ist aber nicht nur technisch-ökonomischer Natur, sondern hat auch eine politisch-ideologische Komponente, die ernst genommen werden muss. Während den Protagonistinnen der Hochbegabtenförderung vorgeworfen wird, sie setzten sich für ein elitäres Klassensystem ein, wird den Verfechtern der Förderung der Schwachen Gleichmacherei mit einem Hang zum Mittelmass vorgeworfen. Klar ist, dass eine einseitige Förderung der Besten eine Differenzierung provozieren würde. Nun ist aber eine solche einseitige Förderung nicht nur im Lichte der PISA-Ergebnisse nicht sinnvoll, sondern die neueste empirische Bildungsforschung deutet auch darauf hin, dass differenzierende Bildungspolitik gesamtgesellschaftlich und gesamtwirtschaftlich weniger gut ist als eine kompensatorische Politik, bei welcher das Hauptaugenmerk vor allem auf einem Schliessen von Leistungslücken zwischen den einzelnen Lernenden liegt. Damit aber eine kompensatorische Politik erfolgreich ist, dürfen dabei weder die begabten Schülerinnen und Schüler in ihrer Entfaltung behindert, d.h. künstlich auf ein Mittelmass gedrückt werden, noch darf man sich damit zufrieden geben, dass die schwächeren Lernenden lediglich Mindeststandards erreichen. Wenn man eine Lehre aus den internationalen Vergleichsstudien wie PISA ziehen kann, dann ist es jene, dass ebendies möglich ist. Man kann die Besten fördern und gleichzeitig die Leistungsheterogenität vermindern und die durchschnittliche schulische Leistung anheben. Begabungsförderung unter dieser Prämisse muss das gesellschafts- und bildungspolitische Ziel sein, für welches sich Bildungsverwaltung und -forschung einsetzen.

Stefan C. Wolter

Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Einleitung

Silvia Grossenbacher

Im Juni 1999 wurde der Trendbericht «Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität» veröffentlicht. Er war im Auftrag von 13 Kantonen der Deutschschweiz, des Fürstentums Liechtenstein und des Zentralschweizerischen Beratungsdiensts für Schulfragen (ZBS) von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF koordiniert worden. Schon im Laufe der Arbeiten am Trendbericht wurde das Bedürfnis nach einer Vernetzung von Fachkompetenzen im Bereich Begabungsförderung geäussert. Im Anschluss an die Buchvernissage zum Trendbericht erfolgten entsprechende Abklärungen, und im Januar 2000 wurde eine Vereinbarung zwischen der SKBF auf der einen und der EDK-Ost, der Bildungsplanung Zentralschweiz und den Erziehungsdirektionen der Kantone Aargau, Bern, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Luzern sowie der Dienststelle für Planung und Evaluation des Oberwallis auf der anderen Seite abgeschlossen. Diese Vereinbarung betraf die Führung eines Netzwerks Begabungsförderung für eine Pilotphase von drei Jahren. Vernetzt werden sollten laut Konzept alle jene Personen, die sich beruflich oder privat mit Fragen rund um Begabungs- und Begabtenförderung befassen: Lehrpersonen, Eltern, Schulpsychologinnen und Berater, Forscherinnen und Didaktiker, Mitarbeitende von Bildungsverwaltungen und Behörden. Nach Abschluss der um zwei Jahre verlängerten Pilotphase zog die Trägerschaft eine positive Bilanz. Seit 2005 wird das Netzwerk von den drei Deutschschweizer EDK-Regionalkonferenzen getragen und finanziell unterstützt. Der Kreis interessierter Frauen und Männer, die im Netzwerk eingeschrieben sind, hat sich kontinuierlich vergrössert und umfasst heute weit mehr als 300 Personen.

Kern des Netzwerks bildet die Gruppe der kantonalen Projektverantwortlichen. Sie vertreten die Kantone, die das Netzwerk mittragen, und sie gestalten, zusammen mit der Koordinatorin (SKBF), die Arbeit des Netzwerks. Ihnen dienen die zweimal jährlich stattfindenden Treffen zur Planung gemeinsamer Aktivitäten, zum Informations- und Erfahrungsaustausch oder zum gemeinsamen Entwickeln neuer Ideen. Zwischen den Treffen der kantonalen Projektverantwortlichen werden die Arbeiten verantwortet von einem Ausschuss, in dem alle Interessengruppen des Netzwerks (Lehrpersonen, Eltern, Beratungsfachleute, kantonale Projektverantwortliche) vertreten sind.

Seit der Gründung des Netzwerks wurde in den Kantonen eine kontinuierliche Entwicklungsarbeit im Bereich Begabungsförderung geleistet. Als Folie für diese Entwicklungsarbeit diente der Entwicklungsplan, den Margrit Stamm in den frühen 1990er Jahren vorgelegt hatte (Stamm 1992). Leitend für die Arbeit waren darüber hinaus zwei Kernideen, die im Netzwerk im Zentrum stehen:

- «Der erste Förderort ist der Unterricht», und
- «Begabungs- und Begabtenförderung muss in die Schulentwicklung eingebettet sein.»

Entstanden sind unterschiedliche Konzeptionen und Muster der Begabungsförderung, wie es der Vielfalt der schulischen Realität in unserem Land, aber auch der Vielfalt der Kinder entspricht. Entstanden ist somit auch ein Mosaik (Böckelmann & Hug 2004), dessen Muster erst erkennbar wird, wenn man es aus einer gewissen Distanz betrachtet.

Die Verantwortlichen im Netzwerk Begabungsförderung haben im Herbst 2006 beschlossen, den vorliegenden neuen Trendbericht in Angriff zu nehmen und eine Bestandesaufnahme der Fördermassnahmen auf allen Ebenen des Bildungssystems (Schule, Gemeinde, Kanton) zu erstellen. Dabei sollten die Massnahmen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit der Forschung und mit der Schulentwicklung dargestellt werden, die beide die konkrete Ausgestaltung entscheidend mitgeprägt haben (Kapitel 1).

Die ergriffenen Massnahmen wurden im Rahmen einer schriftlichen Befragung bei den kantonalen Projektverantwortlichen und bei weiteren Kontaktpersonen erfasst (Kontaktpersonen, siehe Anhang 1; Fragebogen, siehe Anhang 2). Die Massnahmen werden in diesem Bericht gemäss einem systemischen Ansatz dargestellt, dem die kantonalen Konzepte zur Begabungsförderung verpflichtet sind. Nach diesem Ansatz gewährleisten in der Regel die Kantone mit gesetzlichen Rahmenvorgaben, Konzepten und Supportleistungen, dass die Gemeinden und Schulen schulhaus- oder klassenübergreifende Fördermassnahmen anbieten können und ihrerseits die Lehrpersonen unterstützen in ihrem Bestreben, den Unterricht als ersten Ort der Förderung zu gestalten (Kapitel 2).

Im Verlauf der Arbeiten am Trendbericht sind die kantonalen Projektverantwortlichen gleichsam auf Distanz zu ihrem alltäglichen Geschäft gegangen und haben gemeinsam das Geleistete kritisch betrachtet und gewürdigt. In drei Gruppen haben sich sechzehn von ihnen getroffen und auf einige zentrale Themen fokussierte Gespräche geführt, die zusammenfassend ihre Erfahrungen und Perspektiven reflektieren (Kapitel 3).

Den Projektverantwortlichen war bei der Lancierung der Bestandesaufnahme bewusst, dass das Thema Begabungsförderung nicht nur in der deutschsprachigen Schweiz von Bedeutung ist. Sie haben deshalb die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, bei der die Projektleitung für den Trendbericht lag, beauftragt, für die Bestandesaufnahme auch die französische und die italienische Sprachregion einzubeziehen. Dank der Vermittlung des Regionalsekretariats der «Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin» (CIIP) konnten Auskunftspersonen in den Kantonen kontaktiert werden, die den gleichen Fragebogen ausfüllten wie ihre Deutschschweizer Kolleginnen und Kollegen (Kapitel 4).

Weil in den Netzwerk-Kantonen bei der Begabungsförderung der Unterricht im Zentrum steht, ist die Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen entscheidend. Sowohl aus der Forschung wie auch aus der Erfahrung des Netzwerks liegen Vorschläge für die Weiterbildung von Lehrpersonen zum Thema Begabungsförderung vor und spiegeln sich in den Angeboten, wie eine Recherche bei den pädagogischen Hochschulen gezeigt hat (Kapitel 5).

Abschliessend wird die Bestandesaufnahme vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungsfelder im Schulbereich zusammenfassend kommentiert (Kapitel 6).

Begabungs- und Begabtenförderung geschehen im Unterricht und im Schulhaus. Viele Schulen sind in den letzten Jahren in diesem Bereich aktiv geworden und haben eigene Konzepte ausgearbeitet und umgesetzt. Diese Entwicklung umfassend darzustellen, hätte die Grenzen dieses Trendberichts bei weitem überschritten. Um den Leserinnen und Lesern gleichwohl einen lebendigen Eindruck von der Praxis zu ermöglichen, wurden einige Schulen gebeten, einer Journalistin und einem Fotografen Einblick in den Schulalltag zu gewähren. Daraus sind die Porträts entstanden, die den Trendbericht illustrieren.

1. Begabungs- und Begabtenförderung im Zusammenspiel von Forschung und Schulentwicklung

Silvia Grossenbacher und Martin Huber

In diesem Kapitel wird die Auseinandersetzung mit Begabungsförderung im Wechselspiel zwischen Forschung und schulischer Entwicklungsarbeit bzw. bildungspolitischer Debatte nachgezeichnet. Die Wurzeln der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema Begabung reichen weit in die Vergangenheit. In der Psychologie und insbesondere in der Forschung zur Intelligenz, in der Pädagogik und in der Sonderpädagogik wurden bereits Ende des ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensive Diskussionen zum Thema geführt, die auch in den Fachzeitschriften, nicht zuletzt in jenen für Lehrpersonen, rezipiert wurden. Um die vorletzte Jahrhundertwende waren es neben der von Binet-Simon entwickelten Intelligenzmessung Ansätze der Reformpädagogik, die in diesem Zusammenhang von Interesse waren (Sickinger und das Mannheimer Schulsystem, Steiner und die Waldorfschulen, Petersen und der Jena-Plan). Seitens der Heilpädagogik nahm Heinrich Hanselmann, der erste Professor für Heilpädagogik an der Universität Zürich, den Begriff Hochbegabung 1928 in der neu gegründeten Zeitschrift «Schweizerische Erziehungsrundschau» auf und äusserte kritische Gedanken zur Situation Hochbegabter in der Volksschule (vgl. Stamm 1992, 16ff.).

Breitenförderung zur Ausschöpfung der Begabungsreserven

Neben Jean Piaget bezeichnet Margrit Stamm Richard Meili als prominentesten und innovativsten Psychologen auf dem Gebiet der Intelligenzforschung. 1942 veröffentlichte Meili eine Studie, in der er aufzeigte, dass die Schweiz, gemessen am Intelligenzpotenzial, viel zu wenig Maturanden aufweise. Er plädierte deshalb für die Schaffung optimaler Entwicklungsmöglichkeiten auch für Kinder aus unterprivilegierten Milieus. Seine Aussagen bekamen 1957 Gewicht, als der Sputnik-Schock bzw. die Furcht vor der wissenschaftlich-technologischen Überlegenheit östlicher Industrienationen der Begabungsforschung und Begabungsförderung Auftrieb verlieh. In der Folge des Sputnik-Schocks wurde auch in unserem Land zum einen die ökonomisch begründete Leitidee der Ausschöp-

fung der Begabungsreserven vorangetrieben, und zum andern gewann die Idee der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit an Boden, welche durch Heinrich Roths dynamische Interpretation des Begabungsbegriffs unterstützt wurde. Im Zentrum der bildungspolitischen Diskussion standen Fragen der Breitenförderung und des Ausbaus von Bildungsmöglichkeiten im sekundären und im tertiären Bildungsbereich. Die Bildungsreform, welche die Bildungsbenachteiligung breiter Kreise aufheben sollte, wurde Ende der 60er Jahre radikalisiert und geriet in den 1970er Jahren ins Stocken. Beharrungstendenzen, überzogene und in der Folge enttäuschte Erwartungen an die Wirkungen der Reformprojekte sowie die auf die staatlichen Ressourcen durchschlagende Rezession können als Gründe dafür angeführt werden.

Binnendifferenzierung statt Gleichschritt

1978 lancierte die Pädagogische Kommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Projekt SIPRI zur Überprüfung der Situation der Primarschule. Ziel von SIPRI war es, in enger Zusammenarbeit von Praxis, Wissenschaft und Verwaltung wesentliche Aspekte des Ist-Zustandes der Primarschule zu erfassen und Vorschläge für konkrete Verbesserungen zu formulieren und zu erproben. So sollte es möglich werden, Fragen der Primarschule gesamtschweizerisch zu diskutieren. Im Schlussbericht wurde ein Schwerpunkt dem Thema Unterrichtsqualität gewidmet, und es wurden Thesen dazu formuliert, in deren Zentrum die Binnendifferenzierung stand. Dort hiess es, dass die Primarschulen zwar für beinahe die ganze Begabungsbreite konzipiert seien, die Lehrpläne, Lehrmittel, Promotionsbestimmungen und in weiten Teilen auch der Unterricht sich jedoch an einem imaginären Durchschnittsschüler orientierten bzw. an der Vorstellung eines altersgemässen zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Gleichschritts aller Schüler (EDK 1986, 124). Demgegenüber postulierte der Bericht eine individuellere Förderung des einzelnen Kindes durch vermehrte innere Differenzierung des Unterrichts. Aufgeführt wurden:

- inhaltliche Differenzierung
- Differenzierung nach Lernzielniveau
- methodische Differenzierung
- zeitliche Differenzierung (EDK 1986, 125f.).

In einer historisch-systematischen Untersuchung zur Schulklasse, in der er eine Palette kritischer Argumente gegen die Jahrgangsklasse ins Feld führte, griff Carlo Jenzer die Empfehlungen aus dem SIPRI-Projekt auf und stellte fest, dass sie – zu Ende gedacht – zum Bruch mit der Tradition der Jahrgangsklassen führen müssten. Er konstatierte statt des Bruchs eine Art Kompromiss, in dem versucht werde, den differenzierten und individualisierenden Unterricht mit dem Klassenunterricht zu vereinbaren. Im SIPRI-Bericht sei zum Stichwort «zeitliche Differenzierung» zwar auf eine wichtige Voraussetzung verwiesen worden, nämlich die variable Verbleibdauer auf einer Stufe ohne Sitzenbleib-Stigma, doch werde dieser Gedankengang nicht weiterverfolgt (Jenzer 1991, 426).

Die Kritik wurde in einem gewissen Sinne bestätigt durch einen Bericht zu neuen Unterrichts- und Organisationsformen, der im Auftrag der EDK 1995 von einer Studiengruppe vorgelegt wurde. Die gesammelten Innovationsprojekte bezogen sich hauptsächlich auf inhaltliche und vor allem methodische Differenzierung, seltener auf Differenzierung nach Lernzielniveau und kaum je auf die zeitliche Differenzierung. In ihrem Kommentar zum Bericht begrüßte die Pädagogische Kommission der EDK die breite Vielfalt von Innovationen, bedauerte aber ihren oft isolierten Charakter und die wenig systematische regionale oder kantonale Ausweitung der Projekte. Die Kommission griff in ihrem Kommentar im Übrigen nur die methodische Differenzierung auf und betonte, dass individualisierende und differenzierende Unterrichtsformen zentral für die Weiterentwicklung des Unterrichts seien und die Voraussetzung bildeten für gesellschaftliche Anliegen wie die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Förderung der begabteren Kinder oder die interkulturelle Erziehung (EDK 1995, 71). Die übrigen von SIPRI aufgezeigten Möglichkeiten der Differenzierung kamen nicht mehr zur Sprache. Die zeitliche Differenzierung sollte erst wieder Beachtung finden in einer Prospektivstudie zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder. In der dort vorgeschlagenen Neugestaltung der Schuleingangsphase im Sinne einer «Basisstufe» bildeten altersgemischtes Lernen und individuelle Verweildauer (und mithin der Verzicht auf das Jahrgangsklassenprinzip) zentrale Elemente (EDK 1997).

Analyse des Zustands der Hochbegabtenförderung

Motiviert durch die internationale Forschungs- und Entwicklungsarbeit zum Thema Hochbegabung, meldeten sich in den 1980er Jahren vermehrt Fachleute

und Eltern zu Wort und beklagten das Fehlen angemessener Fördermassnahmen für hochbegabte Kinder (Stedtnitz 1986). Im Nachgang zum 1988 in Zürich durchgeführten Kongress des European Council for High Ability (ECHA) wurde der Elternverein für hochbegabte Kinder (EHK) gegründet. Dieser verwies unter anderem auf das stetig wachsende Angebot von Fördermassnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten und forderte das gleiche Recht auf Förderung auch für begabte Kinder.

Zu Beginn der 1990er Jahre legte Margrit Stamm eine ausführliche Analyse zur Hochbegabungsförderung in den Volksschulen der Deutschschweiz vor. Die Ergebnisse einer Befragung von Fachleuten (Inspektoren, Departementssekretäre und Leiter bzw. Mitarbeiter pädagogischer Arbeitsstellen) fasst die Autorin wie folgt zusammen: «Vorweg schon sei betont, dass das Bewusstsein, Begabungsförderung als gestalteter Teil des Bildungsauftrags der Schule zu begreifen, zwar vorhanden ist, aber wenige konkrete Fördermassnahmen bereits etabliert und in die Volksschule integriert sind» (Stamm 1992, 122). Als Begründung für diese Diskrepanz wiesen die Interviewten auf den Zwang der Volksschule hin, Kinder gemeinsam in Jahrgangsklassen mit gleichen Programmen und in einheitlichem Lerntempo zu unterrichten, und machten aufmerksam auf die vorherrschende Auslegung von Chancengleichheit als «allen das Gleiche» statt «jedem das Seine». Immerhin betonten 10 Vertreter der 21 deutsch- oder mehrsprachigen Kantone (inkl. Fürstentum Liechtenstein), dass Binnendifferenzierung im Unterrichtsalltag breit angewendet werde, und alle Kantone verwiesen auf Projekte der Schulentwicklung, die mit Begabungsförderung in einem engeren oder weiteren Sinn in Zusammenhang gebracht werden konnten (ebd., 124ff.). Während bereits zu jenem Zeitpunkt Zusatzangebote in den Bereichen Musik und Sport mehrheitlich als gut ausgebaut bezeichnet wurden, wiesen nur fünf Antworten auf Zusatzangebote auf intellektuellem Gebiet hin; ein Kanton gab ein Pull-out-Programm an und ein weiterer verfügte über Sonderklassen für allgemein oder spezifisch Begabte auf Sekundarstufe I. Die im gleichen Rahmen durchgeführte Befragung von Lehrpersonen zeigte, dass ein Stereotyp der begabten Schülerpersönlichkeit vorherrschte, das mit Anpassungsfähigkeit, Leistungs- und Kontaktfreude, Konzentrationsfähigkeit und sozialer Konformität verbunden war. Kinder mit geschlechtsatypischen Begabungen (Mädchen mit mathematischer, Knaben mit sprachlicher Begabung), Kinder, die Leistung verweigerten, und Kinder aus Risikogruppen (sozioökonomisch Schwache, kulturell-ethnische Minderheiten) schienen wenig Chancen zu haben, als begabt erkannt und gefördert zu werden (ebd., 189). Aufgrund dieser Erkenntnisse legte die Forscherin einen umfassenden Entwicklungsplan vor, welcher Schulpraxis und Schulentwicklung, Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, Beratungsdienste und Forschung ebenso betraf wie die Bildungspolitik.

Längsschnittstudie zu Frühlesen und Frührechnen

In der Folge dieser Zustandsanalyse startete die gleiche Forscherin in Zusammenarbeit mit acht Deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein eine Langzeitstudie zum Verlauf der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, die bei Schuleintritt über deutlich erhöhte Lese- und Rechenkenntnisse verfügten. Im Zentrum standen Schulleistung und Schulerfolg, Interessen und soziale Entwicklung. In der ersten, drei Jahre dauernden Phase des Projekts (1995–1998) zeigte sich, dass aus einer Grundgesamtheit von über 2700 Kindern 23% sogenannte «Vielköpfer» (mit einem halben Jahr Vorsprung auf den Lehrplan) und 10% sogenannte «Allesköpfer» (mit einem Jahr Vorsprung auf den Lehrplan) identifiziert werden konnten (Stamm 1998, 16). Diese Kinder stammten aus allen sozialen Schichten. Die Untersuchung machte deutlich, dass die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen zu Schulbeginn grösser waren als bislang angenommen. Darauf hatten bereits Untersuchungen zu Rechenfähigkeiten von Schulanfängern und -anfängerinnen hingewiesen (Hengartner & Röthlisberger 1994). Kinder, die sich die Fähigkeiten im Lesen und Rechnen aus eigener Initiative angeeignet hatten, konnten ihren Vorsprung im Lauf der ersten drei Schuljahre zum grossen Teil halten und ihre Persönlichkeit entwickelte sich harmonisch. Am Ende der dritten Klasse wurde aber auch festgestellt, dass ein Teil der Kinder nicht die ihrem anfänglich diagnostizierten Potenzial entsprechenden Schulleistungen erbrachten. Die Gründe für ihre Minderleistung wurden im Rahmen der Studie nicht untersucht. Die Befragung von Lehrpersonen, Eltern und weiteren Bildungsfachleuten zu verschiedenen Fördermöglichkeiten – Akzeleration (d.h. frühere Einschulung, Klassenüberspringen usw.), Enrichment, Grouping – ergab, dass Anreicherungsprogramme, insbesondere individualisierende Massnahmen im Unterricht, auf die höchste Akzeptanz stiessen (Stamm 1998, 19).

Durch diese Forschungsergebnisse motiviert, beauftragten die am Projekt Frühlesen und Frührechnen beteiligten Kantone die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) mit der Koordination und der Herausgabe eines Trendberichts. Die Publikation sollte das Thema Begabungsförderung aus psychologischer, erziehungswissenschaftlicher, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Sicht bearbeiten und Lehrpersonen sowie weiteren Bildungsfachleuten Hinweise zum «Umgang mit Heterogenität» liefern (SKBF 1999). Der Trendbericht zeigte ein breites Spektrum allgemeiner didaktischer und methodischer Möglichkeiten und ergänzte diese mit konkreten Vorschlägen zur begabungsfördernden Unterrichtsgestaltung in einzelnen schulischen Lernbereichen. Er griff aber auch die Kernanliegen des von Margrit Stamm vorgelegten Entwicklungsplans auf und betonte, dass Begabungsförderung letzt-

lich ein zentraler Aspekt der Schulentwicklung sei und die Zusammenarbeit aller Beteiligten erfordere: von Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern, schulischen Diensten und Behörden, externen Fachleuten, Forschung und Verwaltung. Die Arbeit am Trendbericht bildete später die Grundlage zur Gründung des Netzwerks Begabungsförderung. Das Netzwerk organisierte 2001 eine erste Tagung mit Joe Renzulli und Sally Reis, an der die beiden das von ihnen entwickelte Schoolwide Enrichment Model (SEM) vorstellten.

Zeitgleich mit dem Trendbericht erschien im Lehrmittelverlag des Kantons Zürich die Publikation «Lichtblick für helle Köpfe» mit zahlreichen praktischen Hinweisen für Eltern und Lehrpersonen (Huser 1999). Damit fand das Thema Begabungsförderung breiten Zugang zu Schulen und Klassenzimmern. Die Entwicklungsarbeit in den Schulen schritt voran und die ersten grösseren Pull-out-Programme wie Universikum (Zürich), Exploratio (Winterthur) und Fördertag (Kanton Thurgau) entstanden. Zur Weiterbildung von Lehrpersonen wurde das Intensivseminar «Wings» ins Leben gerufen und bald danach der erste ECHA-Ausbildungsgang für «Specialists in Gifted Education» unter der Leitung von Joëlle Huser lanciert. Zur Unterstützung von Lehrpersonen bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts im Sinne der Binnendifferenzierung und Individualisierung entstanden Publikationen zum forschenden Lernen (Brunner 2001), zum Modell des schulischen Enrichment (Renzulli, Reis & Stednitz 2002) und später zu Lernumgebungen für Leistungsschwache bis Hochbegabte (Hengartner, Hirt & Wälti 2006).

Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem

Aus sonderpädagogischer Sicht befasste sich Ursula Hoyningen-Süess bereits Ende der 1980er Jahre mit der Frage, was Sonderpädagogik mit Hochbegabten zu tun habe (Hoyningen-Süess 1989). Sie kam zum Schluss, dass in einem auf die Unterstützung von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen ausgerichteten Selbstverständnis von Sonderpädagogik Hochbegabte durchaus Platz fänden. Im Wintersemester 1996/97 führte das Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich eine Vortragsreihe zum Thema «Hochbegabung» durch. Mit der Veranstaltung wurden zwei Ziele verfolgt: die Intensivierung der Auseinandersetzung mit einem bildungspolitisch relevanten Thema und die Etablierung des Themas in der Sonderpädagogik (Hoyningen-Süess & Lienhard 1998). Deshalb wurde im Rahmen dieser Veranstaltung die oben bereits erwähnte Sichtweise

nochmals in differenzierter Weise begründet (Hoyningen-Süess 1998). Für die Weiterbildung von Lehrpersonen und Fachleuten der Sonderpädagogik richtete die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich etwas später einen Nachdiplomkurs Begabtenförderung ein.

Weiterentwickelt wurde die sonderpädagogische Position zum Thema im Rahmen mehrerer wissenschaftlicher Begleitstudien zu Spezialprogrammen für hochbegabte Kinder und im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts. Forschungsleitend war die Frage, weshalb im deutschsprachigen Raum der Schweiz bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern immer häufiger sonderpädagogische Massnahmen als erforderlich erachtet würden (Hoyningen-Süess & Gyseler 2006). Als entscheidenden Katalysator identifizierten die Forschenden den Begriff der «besonderen pädagogischen Bedürfnisse», der Spielraum für die verschiedensten Auslegungen zulässt und eine Klärung pädagogischer und sonderpädagogischer Aufgaben erfordert.

Aus der Studie ging zunächst hervor, dass hochbegabte Kinder nicht häufiger von Lern- oder Entwicklungsproblemen betroffen waren als andere, dass Hochbegabung aber durchaus ein die Entwicklung beeinträchtigender Faktor sein kann. In der Studie wird der Begriff «Misfit» verwendet, und es werden folgende Formen eines möglichen Misfit aufgezeigt:

- interner Misfit (z.B. Perfektionismus: Misfit zwischen individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen)
- klassischer Misfit (z.B. Unterforderung: Misfit zwischen kognitiven Kompetenzen/Bedürfnissen und den Anforderungen des Unterrichts)
- externer Misfit (z.B. Diskrepanzen zwischen methodisch-didaktischen Vorstellungen der Eltern und dem Unterrichtsstil der Lehrperson) (ebd., 254f.).

Die Feststellung eines Misfit muss nicht zwingend zur Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse führen. Wenn es gelingt, im Gespräch oder mit Massnahmen im Unterricht den Misfit zu kompensieren und Passung (wieder) herzustellen, entfällt der sonderpädagogische Förderbedarf. Die Wahrscheinlichkeit einer Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse steigt mit der Höhe der Schulleistungen der Kinder. Die Lehrpersonen geben dann an, dass sie die intellektuellen Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigen können. Die Wahrscheinlichkeit wächst ferner mit dem Mass an unterdurchschnittlichen Schulleistungen, an Aggressivität gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern sowie an mangelnder Fähigkeit zur Integration in den Klassenverband. Sie hängt aber auch davon ab, wie sehr die Wertvorstellungen von Eltern und Lehrperson übereinstimmen, und die Wahrscheinlichkeit der Zuschreibung

steigt deshalb auch, je leistungsbezogener die Erwartungen und Anforderungen der Eltern sind (Hoyningen-Süess & Gyseler 2005, 503).

Die Studie zeigte, dass die Kriterien für die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse (und mithin des Bedarfs an sonderpädagogischen Massnahmen) unklar sind und Eltern wie Lehrpersonen mit «besonderen pädagogischen Bedürfnissen» einen weiten Begriff von Schulschwierigkeiten assoziieren. Dabei fallen unter Schulschwierigkeiten sowohl Schwierigkeiten des Kindes, das schlechte Schulleistungen erbringt, wie auch die Schwierigkeiten der Schule mit der Förderung des Kindes mit hohen Schulleistungen. Schliesslich machte die Untersuchung auch deutlich, dass hochbegabte Kinder mit hohen Erwartungen und Anforderungen des Umfelds konfrontiert sind.

Die Forschenden kommen aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit der Frage, weshalb bei hochbegabten Kindern immer häufiger sonderpädagogische Förderung empfohlen wird, zu folgenden Schlussfolgerungen (Hoyningen-Süess & Gyseler 2006, 264f.):

- Der Begriff «besondere pädagogische Bedürfnisse» ist als Leitbegriff der schulischen Sonderpädagogik abzulösen; die Begriffe «Bedürfnisse» und «Erfordernisse» sind deutlich voneinander abgegrenzt zu definieren. Ebenso sollte mittels theoretischer Überlegungen deutlicher zwischen «sonderpädagogischen Massnahmen» und «zusätzlichen pädagogischen Massnahmen» unterschieden werden. (In der Praxis können durchaus *zusätzliche pädagogische Massnahmen* angezeigt sein, ohne dass gleich *sonderpädagogische Massnahmen* erforderlich wären.)
- Für die Frage, welcher Art die sonderpädagogischen Massnahmen sein sollen, sind die Lernbedürfnisse und die sozio-emotionalen Kompetenzen des Kindes sowie die Erwartungen seines Umfelds ebenso zu beachten wie sein Leistungsprofil. Bei der Förderung hochbegabter Kinder ist dem sozio-emotionalen Lernen und dem Umgang mit Leistungsanforderungen ein hoher Stellenwert einzuräumen.
- Bildungspolitische Leitlinien sind in diesem Sinne anzupassen und sollten definieren, welche hochbegabten Kinder unter welchen Umständen sonderpädagogische Förderung benötigen und in welcher organisatorischen Form die Förderung umzusetzen ist.

Aus sonderpädagogischer Sicht besteht Förderbedarf nur bei hochbegabten Kindern, deren schulischer Erfolg gefährdet ist, weil sie Lernschwierigkeiten zeigen oder verhaltensauffällig sind. Ziele der sonderpädagogischen Intervention sind die Aufhebung der Lernschwierigkeiten und die Normalisierung des Verhaltens. Dies kann nur unter Einbezug aller Beteiligten erreicht werden und setzt unter

Umständen eine grundlegende Veränderung der Schulsituation des Kindes voraus (ebd. 269f.).

Tragfähigkeit der Regelschule stärken

Der aufgrund der oben referierten Studie angemahnte Klärungsbedarf kann auch in Zusammenhang gebracht werden mit anderen Untersuchungen, die sich mit dem generellen Wachstum des sonderpädagogischen Angebotes befassen (z.B. die sogenannte WASA-Studie, siehe Häfeli & Walther-Müller 2005) und mit der derzeit laufenden Neuregelung des sonderpädagogischen Bereichs im Rahmen der neuen Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen. Die Neuregelung verfolgt unter anderem den Zweck, das Wachstum der sonderpädagogischen Angebote zu stoppen und integrative Formen der Förderung zu fördern. Das bedeutet, dass bei zunehmender Heterogenität der Schülerschaft die Tragfähigkeit der Regelschule erhöht werden muss. Vorschläge dafür, wie dies zu erreichen wäre, liegen auch aus der Warte von Fachleuten vor, die sich mit Begabungsforschung und -förderung auseinandersetzen.

Gestützt auf ihre Langzeitstudie zu Frühlesen und -rechnen betont Stamm die Bedeutung der Schuleingangsphase und unterstreicht den Vorteil einer früheren Einschulung gegenüber dem Überspringen, mahnt aber auch, dass die Schuleingangsphase eine kompensatorische Entwicklung von Kindern aus bildungsfernen Milieus voranbringen müsse, im Sinn einer frühen provokativen Heranführung an Lernmöglichkeiten bei gleichzeitiger Orientierung an den spezifischen Bedürfnissen des Kindes. Wichtig erscheint der Autorin eine neue Balance zwischen einer konstruktivistischen und einer instruktiven Lehrstrategie, die sich vom ausschliesslichen Moderieren von Lernprozessen und dem Bereitstellen anregender Lernumgebungen verabschiedet (Stamm 2005, 269). Sie betont die Notwendigkeit verstärkter Binnendifferenzierung auf allen Stufen und auch in den Schulzügen mit hohem Anforderungsniveau. Auf der Primarstufe sollte eine Anpassung an eine Vielfalt von Entwicklungsständen und eine Passung mit dieser Vielfalt angestrebt werden. Dazu müssten die Entwicklungsgrundlagen der Schülerinnen und Schüler in Erfahrung gebracht und die langfristigen Perspektiven beachtet werden. Die Förderung von frühlesenden und/oder -rechnenden Kindern ist auf ihren weniger Zeit benötigenden Lernaufwand auszurichten, auf ihr höheres Ausgangsniveau, auf die Erweiterung und Vertiefung der Lerninhalte und auf die Unterstützung beim selbständigen Lernen. Dabei

sind, so die Forscherin, vermehrt bereichsspezifisch orientierte akzelerierende Massnahmen einzusetzen und die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem und selbstverantwortetem Lernen zu befähigen. Insbesondere auf der Sekundarstufe I sollten geschlechtsatypische Bildungsinteressen gezielt gefördert werden. Generell plädiert die Autorin für eine aktive Suche nach Begabungen in bildungsfernen Milieus und in Ausländerfamilien. In diesem Sinne muss Begabungsförderung auch ein «Entdecken von Begabungen» werden (ebd., 270f.).

Begabungsfördernder Unterricht und integrierte Förderprojekte

Nach Brunner, Gyseler & Lienhard (2005) lassen sich Merkmale eines begabungsfördernden Unterrichts ausmachen, die allerdings weitgehend den Kriterien des «guten Unterrichts» (siehe z.B. Meyer 2004) entsprechen und als solche nicht begabenspezifisch sind. Angeführt werden die Priorität des Lernens (als aktiver Prozess) vor dem Lehren, entdeckendes und selbsttätiges Lernen, offene Aufträge und echte Fragestellungen, die Nutzung der Heterogenität als Chance für vielfältige Lösungen, das Schaffen von Sinnzusammenhängen und die zwingende Förderung der Metakognition.

Möglichkeiten der integrierten Begabungsförderung sieht Margrit Stamm (2003) darin, dass der Unterricht auf die meist bereichsspezifisch angelegten Fähigkeiten ausgerichtet wird und damit die Lernbedürfnisse des Kindes abgedeckt werden können, ohne dass separate Beschulung notwendig wird. Die Autorin hält es für möglich, durch gezielte Beobachtung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler die dynamische Sichtweise des Begabungsbegriffs umzusetzen und sich auf die Schaffung effektiver Lernwelten zu konzentrieren. Grenzen der integrativen Förderprojekte sieht sie dort, wo sie «Oasen in einer traditionellen Schulkultur» bleiben und die begabungsfördernden Ressourcen auf Schulhausbene nicht ausgenutzt werden, oder wenn ein Anschluss nicht gewährleistet ist und ein Klassenwechsel zum Abbrechen der bisherigen Bemühungen führt. Grenzen sind zudem gesetzt, wenn die adäquaten Rahmenbedingungen in Form von Entlastungen, Fachunterstützung, Unterrichtsmaterialien oder gezielter Weiterbildung fehlen (ebd., 51).

Zusätzlich zur Entwicklungsarbeit in Richtung auf einen begabungsfördernden Unterricht haben Schulen und teilweise auch Gemeinden und Kantone Pull-out-Programme geschaffen. Sie dienen der gezielten unterrichtsergänzenden Förderung und bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in einem selbst gewählten Stoffgebiet ihr Wissen zu vertiefen und zu erweitern. Die Programme können in der Regel während der regulären Unterrichtszeit besucht werden; die Kinder werden für diese Zeit vom Regelunterricht dispensiert. Einige Pull-out-Programme wurden evaluiert und erwiesen sich für die direkt und indirekt Beteiligten (Lernende, Lehrpersonen, Eltern) meist als sehr zufriedenstellend. Der Gewinn liegt insbesondere in der Persönlichkeitsentwicklung und im sozialen Austausch. Bei verschiedenen evaluierten Programmen wurden indes ähnliche Schwachstellen festgestellt. Sie betreffen die Zuweisungsverfahren, mangelnde Zusammenarbeit bei der Konzipierung und mangelnden Transfer zum Regelunterricht sowie Anforderungsniveau und Wirkungen insbesondere im Bereich der Metakognition (Stamm 2003, Imhasly 2004). Stamm fordert daher, den dynamischen Begabungsbegriff ernst zu nehmen und sich auf vorhandenes, verborgenes oder nicht entwickeltes Potenzial auszurichten, statt sich an manifesten hohen Leistungen zu orientieren. Optimale Förderchancen sieht die Evaluatorin dann gegeben, wenn ein Gruppenangebot besteht, das gezielt und basierend auf einer konsistenten Planung den individuellen Förderbedarf abdeckt. Aus der Expertiseforschung lassen sich gewisse Hinweise auf die Gestaltung solcher den Unterricht ergänzender Angebote ableiten (Maurer 2003, 29). Sie sollen den Lernenden ermöglichen, ihre Wissensbasis zu vergrössern und Erfahrungen zu sammeln im Umgang mit bereichsspezifischen Anforderungen. Sie sollen ihnen auch erlauben, metakognitive Strategien zu stärken und Arbeitstechniken zu verfeinern. Ist eine solche Abstimmung zwischen Unterricht und Gruppenangebot nicht gegeben, dürfte der Erfolg von kurzer Dauer, und ohne nachhaltige Wirkung sein. Es drohen sogar Kontrasterlebnisse, etwa indem der reguläre Unterricht als besonders defizitär empfunden oder indem, am eintönigen Klassenunterricht gemessen, ein wenig anspruchsvolles Förderangebot bereits als anregend empfunden wird (Stamm 2003, 56). Das bedeutet, dass die Lancierung und die Umsetzung solcher Angebote von den Lehrpersonen und Schulbehörden mitgetragen und mit der Unterrichtsentwicklung verknüpft werden müssen.

Ähnliches lässt sich auch über Massnahmen zur Beschleunigung der Schullaufbahn sagen (Stamm 1992, Tschanz 1998, Ammann & Bähr 2000). Der Prozess sollte von allen Beteiligten mitgetragen und begleitet werden, und nachhaltige Wirkung hat er vor allem, wenn er durch Unterrichtsmassnahmen ergänzt wird.

Entwicklungsbedarf auf der Sekundarstufe I

Der Langzeitstudie zur Entwicklung von frühlesenden und frührechnenden Kindern von Margrit Stamm (2005) ist zu entnehmen, dass Lehrpersonen der Sekundarstufe I den untersuchten Schülerinnen und Schülern markant weniger Unterrichtsmassnahmen zur individuellen Förderung haben angedeihen lassen als Lehrpersonen der Primarstufe (ebd., 176). Dies gilt sowohl für leistungsstarke Kinder aus der Stichprobe, wie auch für solche, die mit ihren Leistungen hinter ihrem Potenzial zurückbleiben. Dieser Befund lässt vermuten, dass insbesondere auf der Sekundarstufe I Entwicklungsbedarf hinsichtlich Begabungsförderung besteht.

Förderbedarf auf der Sekundarstufe II

Die Kinder aus der Studie zu Frühlesen und Frührechnen von Margrit Stamm sind mittlerweile zu jungen Frauen und Männern herangewachsen und besuchten 2006 – soweit sie noch erfasst werden konnten – zu 63% allgemeinbildende und zu 37% berufsbildende Lehrgänge auf der Sekundarstufe II. Sie unterscheiden sich bezüglich Schulleistungen und methodischer sowie sozialer Kompetenzen von der Vergleichsgruppe nicht mehr stark, geben aber häufiger Schulunlust und fehlende Leistungsmotivation bzw. Unterforderung zu erkennen. Letzteres bezieht sich vor allem auf die Frührechner und Frührechnerinnen in der Berufsbildung. Gestützt auf die Ergebnisse empfiehlt Stamm, dass Berufsbildung wie auch Gymnasium vermehrt Lernumwelten schaffen sollten, die eine Vielfalt von Lern- und Arbeitsmöglichkeiten bieten und bereichsspezifische Potenziale herausfordern. Beide sollten sich stärker für das Phänomen Minderleistung sensibilisieren und der Unterforderung mit geeigneten differenzierenden Massnahmen im Unterricht begegnen (Stamm 2007a).

An anderer Stelle fordert die Forscherin die Gymnasien auf, begabte Schüler expliziter zu fördern, was im Sinne der Exzellenz- und Expertiseförderung insbesondere bedeute, ihnen langfristige, qualitativ anspruchsvolle Lern- und Übungsphasen zu bieten und ihre Motivation zu stärken (Stamm 2007b).

Die bereichsspezifische Förderung von Expertise wirkt sich, laut einer im Kanton Bern durchgeführten Untersuchung, keineswegs belastend auf den Schuler-

folg aus, sondern stärkt das schulische Lernen (Maurer 2003). Im Rahmen der Talentförderung Musik, Gestaltung, Sport am Gymnasium Hofwil konnte nachgewiesen werden, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Talentförderung (Training im musisch-sportlichen Spezialgebiet) einer Kontrollgruppe auch im Bereich des schulischen Lernens überlegen waren. Sie erzielten bessere Maturanoten und haben den Ausbildungsabschluss mit einer «gewissen Leichtigkeit» (ebd., 190) absolviert. Trotz grösseren Arbeitspensums empfanden sie den Stoffdruck im Verlauf der Ausbildung weniger stark als die Kontrollgruppe.

Die zuletzt erwähnte Evaluationsstudie zur Hofwiler Talentförderung geht vom Ansatz der Expertiseforschung aus. Diesem Ansatz ist in der Begabungsforschung und in der Begabungsförderung bisher zu wenig Beachtung geschenkt worden. Dies mag daran liegen, dass der Fokus bislang eher auf der Förderung im Primarschulalter lag, in dem es vor allem darum geht, die Entwicklung einer harmonischen Gesamtpersönlichkeit zu unterstützen. Angesichts des Bedarfs an Forschung und Entwicklung im Bereich der Sekundarstufe dürfte sich eine Erweiterung der Perspektive allerdings lohnen.

Alterswilen

Die Datenbank ist das Gehirn und nicht das Herz

Die Oberstufe des kleinen Dorfes Alterswilen zwischen Weinfeldern und Kreuzlingen ist, wenn es um individuelle Förderung geht, eine Art Wallfahrtsort. Aus organisatorischen Gründen wurde deshalb der Dienstag zum Besuchstag erklärt. Dieses Mal sind neun Lehrpersonen der Sekundarschule Mutschellen angereist. In der Bibliothek präsentiert Schulleiter Christian Lutz routiniert und mit Powerpoint das Modell OSA-2plus. «Vor etwa zehn Jahren beschlossen wir, Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Individualisierung sollten an unserer Schule nicht mehr bloss Schlagworte sein», erklärt er einfühend, «und nach zwei Phasen mit Pilotklassen konnten wir OSA-2plus auf das Schuljahr 2006/2007 hin definitiv einführen.» Die «zwei Plus» stehen für «individualisierten Unterricht» und für «Kurssystem».



Nicht nur Sekundar- und Realschule, sondern auch Jahrgangsklassen wurden an der Oberstufe Alterswilen aufgehoben. Der Unterricht erfolgt in Gesamtklassen, in denen «individuell nach Fähigkeiten, Neigungen und Lerntempo» gearbeitet wird. Im Rahmen der Gesamtklasse werden – ebenfalls schuljahrübergreifend – Lerngruppen mit je drei bis vier Schülerinnen und Schülern gebildet. Sowohl innerhalb wie auch ausserhalb der Lerngruppen gilt das Prinzip der gegenseitigen Unterstützung in organisatorischen und fachlichen Fragen.

Jede der sieben Gesamtklassen wird von zwei Lehrpersonen betreut und geführt. Dank Arbeitszeitvereinbarungen sind beim individuellen Unterricht häufig beide Lehrpersonen beratend und unterstützend anwesend. In der Gesamtklasse finden etwa 60 Prozent des Unterrichts statt, meist morgens in grösseren Blöcken. Es wird in fast allen Fächern gearbeitet, allerdings zum Teil nur ergänzend, wie zum Beispiel in den Fremdsprachen. Voll individualisierte Fächer sind Mathematik und Deutsch. Etwa zur Hälfte individualisiert sind Realien, Zeichnen, Klassenturnen, Werken, Hauswirtschaft und Musik.

In Kursen, die meist nachmittags stattfinden und rund 40 Prozent der Unterrichtszeit abdecken, lernen Schülerinnen und Schüler in möglichst homogenen Leistungs- und Interessengruppen. Es werden obligatorische, freiwillige und Wahlpflichtfächer angeboten – unter anderem Französisch, Englisch, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte, Geografie, Informatik, Mathematik/Algebra, Deutsch/Theaterkurs, Zeichnen, Werken, Musik und Sport. Die Fächer Französisch und Englisch werden in drei Niveaus geführt. Zum Kurssystem gehören auch Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen sowie Stütz- und Förderkurse.

Im Zentrum von OSA-2plus stehen gemäss Projektbericht 2006 die Förderung von Schülerinnen und Schülern in ihren Stärken, die gezielte Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern, die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und die Förderung von Selbständigkeit, Eigenverantwortung, sozialer Kompetenz und Teamfähigkeit.

Neben der guten Zusammenarbeit der Lehrpersonen seien zwei Dinge entscheidend, damit der individualisierte Unterricht in altersdurchmischten Gesamtklassen und das Kurssystem funktionierten, erklärt Christian Lutz, die Übersicht und Kontrolle des Lernstandes jeder Schülerin und jedes Schülers und ein einfaches Handling der Kurszuteilungen. Beim Blick in die ausgeklügelte Datenbank, die das ermöglicht, geraten die Lehrkräfte aus Mutschellen ins Staunen:

- Mit dem Modul «Lernwegfabrik» werden alle Unterrichtsvorbereitungen ausgearbeitet, so dass sie jederzeit allen Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Das Modul enthält auch die definierten Lernwege. Der ganze Stoff ist in Lernschritte unterteilt, und zu jedem Schritt gibt es Aufträge, so dass Schülerinnen und Schüler ihrerseits an jedem PC die Unterlagen zu Lernschritten ausdrucken können.
- Das Modul «Lernwege» dient der Planung, Verwaltung und Kontrolle der Arbeit der Schülerinnen und Schüler. Für jedes Schulkind kann in allen Fächern einfach und schnell eine Übersicht darüber aufgerufen werden, welche Lernschritte geplant und welche abgeschlossen sind, wo allenfalls Termine überschritten und welche Ergebnisse bei Prüfungen erzielt wurden.

- In einem weiteren Modul sind die Kompetenzraster für die verschiedenen Fächer definiert, mit Lernzielen konkretisiert und verfeinert. Die abgeschlossenen Lernschritte werden automatisch im Kompetenzraster gezählt und mit der erreichten Durchschnittsnote angegeben.
- Mit dem Modul «Kurse» werden jährlich rund 4000 Kurszuteilungen vorgenommen. Das Modul liefert die Stundenpläne für Schülerinnen und Schüler sowie Kurslisten für die Lehrpersonen.

Am Beispiel Mathematik zeigt Christian Lutz die Umsetzung. Er öffnet das Dossier einer Schülerin, und sofort ist zu sehen, bei welchen Lernschritten sie zurzeit steht, was sie abgeliefert hat, wann sie was noch abliefern muss und wie sie bei den Prüfungen abgeschnitten hat.

Umgehend kommt aus dem Kreis der Lehrpersonen von Mutschellen die Frage, ob diese raffinierte Datenbank übernommen werden könnte. Christian Lutz hat die Frage erwartet, denn sie wird ihm bei Präsentationen regelmässig gestellt. Seine Antwort: «Die Datenbank ist bloss das Gehirn des Modells OSA-2plus und nicht das Herz. Im Zentrum stehen die Lernenden, die Beziehungen der Lehrenden zu den Lernenden und die Zusammenarbeit. Ohne dieses Herz bringt eine solche Datenbank wenig.» Mit dieser Feststellung schickt er die Besucherinnen und Besucher in kleinen Gruppen zum Anschauungsunterricht in die Klassen.

In der Klasse von Stefan Leiprecht und Hanspeter Rutishauser nehmen die 20 Schülerinnen und Schüler kaum Notiz vom Besuch. Man ist sich das gewohnt, lässt sich aber auf Wunsch gerne in die Bücher schauen. Allein oder zu zweit wird in allen möglichen Fächern gearbeitet. Mathematik hier, Deutsch dort, eine Schülerin korrigiert Französischaufgaben, ein Schüler schreibt am Computer einen Text über Gentechnologie. Die Heilpädagogin Silvia Egger übt mit einer Schülerin das Messen von Strecken auf einer Karte, Lehrer Stefan Leiprecht ist als Berater einmal hier, einmal dort gefragt. Die Besucherin kann sich in diesem Bienenhaus kaum einen Überblick verschaffen. Eine kurze Befragung von Schülerinnen und Schülern zu Positivem und Negativem des



Modells OSA-2plus ergibt: «Die Guten nehmen auf die Schwächeren Rücksicht, werden dabei aber nicht gebremst.» – «Jeder kann nach seinem Tempo arbeiten.» – «Verstehe ich etwas nicht, kann ich Hilfe beim Lehrer holen oder in der Klasse bei jemandem, der in diesem Fach gut ist.» – «Mir gefallen besonders die Lerngruppen. Dort lernt man zum Beispiel Präsentieren, weil wir alle zwei Wochen eine kleine Präsentation machen müssen von einem Thema, an dem wir gerade arbeiten.» – «Wer nicht mitkommt, dem wird geholfen.» – «Du weißt von den Grösseren, dass du dich anstrengen musst, wenn du eine gute Lehrstelle haben willst.» Das einzig Negative, das die Journalistin zu hören bekommt: «Manchmal ist es zu unruhig und zu laut in der Klasse.» Im Prinzip gilt: Es darf nur geflüstert werden.

Am Schluss entdeckt die Besucherin noch eine Schülerin, die Einträge in ihr Lernbuch macht. Christian Lutz hatte in der Präsentation gewarnt, so kurz vor den Ferien werde die «Blackbox» nicht überall ausgefüllt sein. Dieser Teil des Lernbuchs dient zur Reflexion (Was und wie habe ich gelernt? Was will ich besser machen?). Die Schülerin weist auf die entsprechenden Einträge und wundert sich, wie ein Lehrer auf die Idee kommen könne, hier würde nichts stehen.

Zurück in der Bibliothek haben die Lehrkräfte aus Mutschellen zahlreiche Fragen, vor allem diese: Wie kommen die Schülerinnen und Schüler mit der Freiheit beim individuellen Arbeiten zurecht? Gibt es nicht viele, die das einfach ausnützen? «Natürlich gibt es in jeder Klasse zwei bis drei Jugendliche, die Mühe mit dieser Freiheit haben und mehr Begleitung brauchen. Zu meinen, unser Modell sei zu 100 Prozent für alle geeignet, wäre ein Selbstbetrug. Aber das ändert nichts an unserer Grundhaltung: Wir gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler im Prinzip lernen und vorwärts kommen wollen. Und die Praxis zeigt: Selbständigkeit und Eigenverantwortung führen zu Motivation und Freude – Grundvoraussetzungen für das Lernen.»

Auf die Frage, ob OSA-2plus eher für die Integration von Leistungsschwächeren oder eher für die Begabungsförderung geeignet sei, antwortet Christian Lutz: «Für beides, wobei ich gestehen muss, dass wir es an dieser kleinen Schule kaum je mit Hochbegabten zu tun haben. Für die Begabungsförderung ist sicher ideal, dass das Modell bei den Lernzielen nach oben offen ist und wir im Kurssystem auf spezielle Interessen, wie zum Beispiel Schach oder Robotik, eingehen können.» Als gutes Übungsfeld gerade auch für begabte Schülerinnen und Schüler erweise sich die Leitung der Lerngruppen, fügt er hinzu.

Christian Lutz erweckt in keinem Moment seiner Präsentation den Eindruck, an der Oberstufe Alterswilen sei alles ideal. «Genauso wie andere Schulen befinden wir uns auf einem Weg. Dazu gehört, dass Fehler gemacht werden dürfen. Denn

es gibt an Schulen wohl nichts Schlimmeres als eine fehlerfeindliche Kultur», meint er abschliessend. Beim Hinausgehen zeigen sich die Lehrkräfte von Mut-schellen beeindruckt, zum Teil sogar begeistert. «Wir haben», sagt eine Lehrerin, «schon viele Schulen angeschaut, aber als Ganzes überzeugt diese hier bis jetzt am meisten.»



Oberstufe Alterswilten

Gemeinde Kemmental, Kanton Thurgau

Schulleitung: Christian Lutz

Lehrkräfte: ca. 20 Personen

Sieben Gesamtklassen (7., 8. und 9. Schuljahr): ca. 120 Schülerinnen und Schüler

Weitere Informationen: www.osazplus.ch

2. Bestandesaufnahme I: Massnahmen der deutschschweizerischen Kantone zur Begabungsförderung

Silvia Grossenbacher

Bilanzierende Vorbemerkung

Die Untersuchung der Bildungsforscherin Margrit Stamm über die «Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen» zu Beginn der 1990er Jahre zog eine negative Bilanz: «Die Auswertung des Datenmaterials aus den Kantonen (der Deutschschweiz [Ergänzung S.G.]) zeigt ein relativ ungünstiges Bild: Obwohl Ansätze zur schulischen Begabungsförderung in unseren Kantonen durchaus vorhanden sind, kann noch nicht von Begabungsförderung als bewusst gestaltetem Teil unseres Bildungssystems gesprochen werden» (Stamm 1992).

Eine weiterführende Arbeit der gleichen Forscherin zum Frühlesen und Frührechnen zeigte dann mit aller Deutlichkeit die grosse Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Kinder bei Schuleintritt (Stamm 1998). Die an der Studie beteiligten Kantone brachten aufgrund dieser Resultate den Stein ins Rollen. Mit einem gemeinsam verantworteten Trendbericht (SKBF 1999) und der Gründung des Netzwerks Begabungsförderung im Jahre 2000 begann sozusagen der «bewusst gestaltete Aufbau» einer Begabungsförderung, der darauf abzielte, die Schule und ihr Personal auszurüsten für einen erfolgreich(er)en Umgang mit Heterogenität. Dabei war das Unterfangen von Anfang an darauf ausgerichtet, die Tendenz der schweizerischen Bildungssysteme zur separativen Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf nicht etwa zu verstärken, sondern im Sinne der Integration eher umzukehren.

Die im Netzwerk Begabungsförderung koordinierten Aufbauarbeiten können als erfolgreich bezeichnet werden, denn zur Begabungsförderung lässt sich heute eine sehr viel positivere Bilanz ziehen als vor 15 Jahren. Die Empfehlungen, die Margrit Stamm 1992 in einem sogenannten Entwicklungsplan formulierte, sind ein gutes Stück weit umgesetzt worden.

Empfehlung Stamm	Umsetzung
1. Befähigung praktizierender Lehrkräfte, durch konkrete Handlungsmöglichkeiten Begabungen zu wecken und zu pflegen	praxisorientierte Publikationen und Handreichungen, Materiallisten, Weiterbildung
2. Vermittlung theoretischer und praktischer Kenntnisse für eine optimale Planung und Gestaltung förderlicher Lernverfahren	Entwicklung von Lernumgebungen für verschiedene Lernbereiche, Weiterbildung, Vernetzung zwecks Erfahrungsaustausch und Praxisreflexion
3. Ausbau der schulpsychologischen Dienste in Richtung Schul-, Bildungs- und Persönlichkeitsberatung Ausbildung von Beratungslehrkräften	Sensibilisierung durch Einbezug in Aufbauarbeit und Weiterbildung Nachdiplomstudiengänge
4. Aufbau einer Begabungsforschung mit prospektiver und evaluativer Funktion sowie mit Plan- und Entwicklungsfunktion	erst teilweise umgesetzt: Entwicklungsbedarf
5. Verstärkte Bereitschaft der bildungspolitischen Instanzen, eine solide und transparente Gesprächsbasis für die Thematik der Begabungsförderung herzustellen	Anstoss zur kantonalen Konzept- und Aufbauarbeit, Finanzierung des Netzwerks Begabungsförderung als einer offenen und publikumsorientierten Plattform.
6. Berücksichtigung der Ergebnisse der Begabungsforschung bei der Überarbeitung der schulrechtlichen Massnahmen «frühzeitige Einschulung» und «Überspringen einer Schulklasse»	Beide Massnahmen sind flächendeckend umgesetzt. Weiterführende Flexibilisierung der Schullaufbahn wird in den Schulversuchen «Grund- und Basisstufe» erprobt.
7. Initiierung von schulinternen und schulexternen Projekten und Massnahmen im Sinne des AIB-Ansatzes* (AIB = angebots- und interessenorientierte Begabungsförderung)	In allen Kantonen der Deutschschweiz wurden auf Kantons-, Gemeinde- und/oder Schulebene Projekte initiiert und/oder deren Aufbau unterstützt.
8. Schaffung praxisorientierter Dokumentationen für die beteiligten Personen und die Öffentlichkeit	Publikationen, Elternbroschüren, einschlägige Websites des Netzwerks Begabungsförderung und der Kantone

Der 1992 formulierte Entwicklungsplan ist somit auf fruchtbaren Boden gefallen; nach einer für Schulsysteme durchaus kurzen Zeit hat eine beachtliche Ernte eingefahren werden können. In diesem Kapitel wird der erreichte Stand der Entwicklung aufgezeigt.

Datenbasis und Darstellung der Ergebnisse

Die Bestandesaufnahme, deren Ergebnisse in diesem Kapitel dargestellt werden, beruht auf einer schriftlichen Befragung aller Kantone der Deutschschweiz einschliesslich der deutschsprachigen Teile der Kantone Freiburg und Wallis. Be-

antwortet wurden die Fragebogen entweder von den im Netzwerk Begabungsförderung aktiven kantonalen Projektverantwortlichen oder von anderen Fachpersonen in den Bildungsverwaltungen. Der Fragebogen und die Liste der Kontaktpersonen finden sich im Anhang. Weitere Informationen zur Begabungsförderung (Rahmenvorgaben, Konzepte und Massnahmen) sowie zu den Kontaktpersonen sind zu finden auf der Website www.begabungsfoerderung.ch -> Kantone.

Die Ergebnisse werden in Texten und Tabellen dargestellt, geordnet nach Regionen und in folgender Reihenfolge:

- (1) Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ),
- (2) Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK),
- (3) Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost).

Innerhalb der Regionen werden die Kantone in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Die deutschsprachigen Teile der Kantone Freiburg und Wallis erscheinen im Rahmen der NW EDK mit den Kürzeln FRd bzw. VSd. Das Fürstentum Liechtenstein wird im Rahmen der EDK-Ost bzw. jeweils am Schluss der Listen aufgeführt und in den Kommentaren wie ein Kanton der Schweiz behandelt.

BKZ	NW EDK	EDK-Ost
LU, NW, OW, SZ, UR, ZG	AG, BE, BL, BS, FRd, SO, VSd	AI, AR, GL, GR, SG, SH, TG, ZH, FL

Für die Bestandesaufnahme wurde folgende Struktur gewählt, und nach ihr erfolgt auch die Darstellung der Umfrageergebnisse:

- Kantonale Rahmenvorgaben: gesetzliche Grundlagen, Konzepte, Unterrichtsentwicklung
- Fördermassnahmen Ebene Kanton:
 - Unterrichts- und Schulentwicklung
 - Akzeleration (vorzeitiger Eintritt in Kindergarten und Schule, Überspringen)
 - Enrichment (Pull-out-Programme)
 - Support (Arbeitsgruppen, Projektverantwortliche, Vernetzung, Weiterbildung, Handreichungen, Finanzen)
- Fördermassnahmen Ebene Gemeinden: Konzepte, schulhausübergreifende Pull-out-Programme
- Fördermassnahmen Ebene Schule: Übersichten, finanzielle Unterstützung
- Weiterentwicklung: Entwicklungsprojekte, zukunftsweisende Projekte

Da die Umfrage bei den Kantonen durchgeführt wurde, können die Massnahmen auf den Ebenen Gemeinde und Schule nur aus dieser limitierten Perspektive dargestellt werden. Eine detaillierte Untersuchung bis auf diese Ebenen des Bildungssystems hätte die vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen bei weitem überstiegen. Die im vorliegenden Trendbericht illustrativ eingefügten Praxisbeispiele sollen gleichwohl einen gewissen Einblick in die Vielfalt des «Mosaiks Begabungsförderung» (Böckelmann & Hug 2004) gewähren.

Kantonale Rahmenvorgaben

Gesetzliche Grundlagen

Die Kantone verfügen in der Regel über gesetzliche Grundlagen für die Begabungsförderung. Entsprechende Vorgaben sind festgehalten in den Bildungs- bzw. Volksschul- bzw. Schulgesetzen, in den dazugehörigen Verordnungen und in speziellen Verordnungen über Fördermassnahmen.

In 18 der 22 ausgewerteten Antworten wird angegeben, dass sich explizite Aussagen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen in den gesetzlichen Grundlagen finden; in 14 Kantonen ist diese Förderung im Gesamtrahmen der schulischen bzw. sonderpädagogischen Förderangebote angesiedelt. Wo ausdrückliche Aussagen zur Begabungs- und Begabtenförderung fehlen, stützt man sich auf allgemeine Formulierungen wie die folgende: «Jedes schulpflichtige Kind hat das Recht auf einen Unterricht, der seinem Alter und seinen Fähigkeiten entspricht. (...) Die Schule hilft den Kindern in Schwierigkeiten mit geeigneten Massnahmen» (Schulgesetz des Kantons Freiburg vom 23. Mai 1985, Art. 33, Ziffern 1 und 4).

Zielgruppe

In den gesetzlichen Grundlagen wird die Zielgruppe, die in den Genuss der Fördermassnahmen kommen soll, mit unterschiedlichen Begriffen umschrieben:

- besonders begabte Kinder (oder Schüler) (GL, FL), ausserordentlich begabte Schülerinnen und Schüler (BE), ausserordentlich begabte und sozial reife Schüler, Hochbegabte (SG)

- Kinder (oder Schülerinnen und Schüler) mit besonderen Begabungen (NW, AG, GR, TG)
- Kinder (oder Schülerinnen und Schüler) mit besonderen Begabungen oder (und) Hochbegabungen (SZ, ZG)
- Schülerinnen und Schüler mit ausserordentlichen Begabungen (UR)
- Schüler mit besonderer kognitiver Leistungsfähigkeit (SO)
- Schülerinnen und Schüler mit einer besonderen kognitiven, musischen oder sportlichen Leistungsfähigkeit (BL)
- gute Schüler (BS)
- Lernende (oder Kinder), die zu weitergehenden Leistungen fähig sind (LU, OW, AR)
- Schüler, welche aufgrund ihrer Begabung durch den Unterricht in der Regelklasse nicht hinreichend gefordert werden (AI) [im Lehrplan «begabtere Kinder»]
- Von «ausgeprägter Begabung» ist die Rede in der neu erarbeiteten, jedoch noch nicht in Kraft gesetzten Verordnung des Kantons Zürich über die sonderpädagogischen Massnahmen.

Vollzug

Der Vollzug ist in unterschiedlichem Detaillierungsgrad und in verschiedenen Ausführungsbestimmungen geregelt:

- Verordnungen zum Schulgesetz (OW, SZ, BL, SO, SG)
- Verordnungen über Förderangebote (LU, AG, AR, GL) bzw. über die besonderen Massnahmen in Kindergarten und Volksschule (BE) bzw. über die sonderpädagogischen Massnahmen (ZH)¹
- Weisungen über die Fördermassnahmen (SG)
- Richtlinien zu Fördermassnahmen (UR)
- Lehrplan und Förderkonzept (AI)
- Richtlinien für die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen oder Hochbegabungen (ZG)

Für den Kanton Graubünden sind das «Sonderpädagogische Konzept» und das «Konzept zur Förderung von Kindern mit besonderer Begabung und Hochbegabung» wegweisend. Im Kanton Thurgau war zum Zeitpunkt der Bestandesaufnahme eine Revision der gesetzlichen Grundlagen in Gang, und die Antwort aus dem Fürstentum Liechtenstein verweist auf verschiedene Verordnungen.

¹ Die Verordnungen treten im Sommer 2008-2010 gestaffelt (ZH) bzw. im Sommer 2009 (BE) in Kraft

Zweck

Wird eine Zweckbestimmung der fördernden Massnahmen in den gesetzlichen Grundlagen näher umschrieben, lassen sich die in der Einleitung erwähnten Legitimationsmuster wieder erkennen: Es geht darum, allen Kindern die bestmögliche Ausbildung und Erziehung angedeihen zu lassen und Begabungen zu erkennen und optimal zu fördern, insbesondere wenn dies im ordentlichen Regelunterricht nicht in genügendem Mass möglich ist, und auf diese Weise Fehlentwicklungen wie permanente Unterforderung zu vermeiden.

Konzepte

Kurz vor der letzten Jahrtausendwende haben die ersten Kantone Konzepte zur Begabungs- und Begabtenförderung vorgelegt. In der Zentralschweiz wurde ein Rahmenkonzept erarbeitet (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000), und die BKZ verabschiedete Grundsätze und Empfehlungen dazu. Im Auftrag der EDK-Ost legte die Arbeitsgruppe «Begabungsförderung» ebenfalls Grundsätze und Strategieleitlinien vor (EDK-Ost 2000). An diesen Grundlagen konnten sich die Kantone für die Erarbeitung eigener Konzepte orientieren.

In der Befragung zur vorliegenden Bestandesaufnahme beantworteten 18 Kantone die Frage nach einem eigenen Konzept für Begabungsförderung positiv, auch wenn die entsprechenden Unterlagen zum Teil erst in Vorbereitung sind, wie aus der nachfolgenden Darstellung hervorgeht.

Konzept vorhanden	LU, NW, OW, UR, ZG AG, SO, VSd AI, AR, GR, SG, SH, TG (überholt), ZH, FL
Konzept in Erarbeitung bzw. Vorbereitung	BE, FRd, GL
kein Konzept vorhanden	SZ BL, BS

Für die Analyse konnten damit 16 konzeptionelle Papiere verwendet werden.

Systemischer Ansatz

Die Konzepte verfolgen einen systemischen Ansatz und postulieren, dass auf allen drei Ebenen der Bildungssysteme Massnahmen der Begabungsförderung nötig sind (siehe auch Stamm 1998, 27). Im Zentrum steht dabei der Unterricht, der in vielen Konzepten als «erster Ort» einer integrativen und ressourcenorientierten Förderung bezeichnet wird. Schematisch dargestellt, sprechen die Konzepte meist die folgenden Stichworte auf den drei Systemebenen an:

Kanton: gesetzliche Grundlagen, Regelung der Akzelerationsmassnahmen, Regelung des Zugangs zu und der Finanzierung von Fördermassnahmen für Gruppen und Einzelne

Gemeinde/Schule: Leitbild, Teamentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Zusammenarbeit für Förderung ermöglichen

Unterricht: Binnendifferenzierung, Methodenvielfalt, Identifikation und Förderplanung

Bereitstellen lokaler Förderangebote, Ressourcenräume usw.

Bereitstellen regionaler Förderangebote
Support: Fachstelle, Beratung, Koordination, Handreichungen, Weiterbildung

Zugrunde liegende Modellvorstellungen

Die Konzepte stützen sich in der Regel ab auf Modelle, die aus der Forschung und der theoretischen Auseinandersetzung mit Hochbegabung stammen. Diese Modelle wurden in den vergangenen Jahren durch Publikationen schweizerischer Autorinnen und Autoren auch hierzulande breit bekannt gemacht (siehe insbesondere Stamm 1992, 1999; Huser 1999; Brunner, Gyseler & Lienhard 2005). Am häufigsten herangezogen werden das Triadische Interdependenz-Modell nach Mönks, welches das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli mit einschliesst, und das Münchner Begabungsmodell nach Heller, das die bereits genannten Modelle weiter ausdifferenziert. Mit dem Drei-Ringe-Modell hat Renzulli verdeutlicht, dass das Zusammenspiel von überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Engagement und Kreativität eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen von Hochleistung ist (Renzulli, Reis & Stedtnitz 2001, 21). Mönks betont in seiner Erweiterung zum Triadischen Interdependenz-Modell die wechselseitige Abhängigkeit von leistungsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren wie Familie, Schule und Peers. Mit der Bezugnahme auf dieses Modell bezeugen die Kantone eine dynamische Vorstellung von Begabung und betonen den Stellenwert der Schule, die neben den anderen Umweltfaktoren einen förderlichen (oder hinderlichen) Einfluss auf die Entfaltung von Potenzialen für herausragende Leistungen nehmen kann. Signalisiert wird auch, dass für die Identifikation von Kindern mit besonderen Begabungen nicht einseitig auf kognitive Fähigkeiten bzw. Intelligenz abgestellt werden soll. Sowohl das Modell der multiplen Intelligenzen nach Gardner (1998), das in den Konzepten ebenfalls häufig angeführt wird, wie auch das Münchner Begabungsmodell verweisen auf ein breites Spektrum, das neben intellektuellen Fähig-

keiten beispielsweise auch Musikalität, Psychomotorik, künstlerische Fähigkeiten und soziale oder praktische Intelligenz einbezieht. Das Münchner Begabungsmodell verweist auf Umweltmerkmale, daneben aber auch auf nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, die als Moderatoren beim Zustandekommen hoher Leistungen oder Minderleistungen eine wichtige Rolle spielen.

Definitionen

In einigen Konzepten wird eine Definition der Begriffe präsentiert, welche dann die konzeptionellen Vorstellungen ein Stück weit auch prägen und die Zielgruppe strukturieren (Begabung – Begabungsförderung; besondere Begabung – Begabtenförderung; Hochbegabung – Hochbegabtenförderung). Während Begabungsförderung als allgemeine Aufgabe der Volksschule bezeichnet wird, postulieren die Konzepte zusätzliche Massnahmen für besonders begabte und hochbegabte Kinder bzw. für Kinder, die zu Leistungen befähigt sind, die über die Lehrplanziele hinausgehen. Teilweise wird erwähnt, dass es sich dabei um rund 15 bis 20 Prozent bzw. 1 bis 2 Prozent der Kinder handle. Von *besonderer Begabung* wird in den Konzepten gesprochen, wenn Schülerinnen und Schüler in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen ihrer Altersgruppe *deutlich voraus* sind, und von *ausgeprägter Begabung* oder *Hochbegabung* ist die Rede, wenn der Entwicklungsstand in einem oder mehreren Bereichen in *ausgeprägtem Mass* über demjenigen der entsprechenden Altersgruppe liegt (siehe z.B. EDK-Ost 2000).

Pädagogische Grundhaltung

Die Konzepte liefern in der Regel eine Legitimation für Begabungs- und Begabtenförderung und umschreiben deren grundsätzliche Ausrichtung (im jeweiligen Kanton). Dabei wird häufig auf weitergehende Leistungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen hingewiesen (analog zu Schülerinnen und Schülern mit eingeschränkten Leistungsmöglichkeiten) und deren ressourcenorientierte Unterstützung postuliert. Der positiv gestimmte Blick auf die bei Kindern und Jugendlichen vorhandenen Ressourcen und Potenziale unterstütze einen individualisierenden und förderorientierten Unterricht. Wenn in dieser Weise begabungsfördernd unterrichtet und differenziert mit Heterogenität umgegangen werde – so die Konzepte –, könne ein grosser Teil der begabten und hochbegabten Kinder im Regelunterricht gefördert werden. Es gebe aber auch Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Begabungen, deren Förderbedarf die Möglichkeiten des Regelunterrichts übersteige. In solchen Fällen seien weitergehende Fördermassnahmen nötig, damit die Kinder und Jugendlichen weder in ihrer Lernentwicklung gefährdet noch in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung beeinträchtigt würden (Zürich 2007).

Identifikationsmöglichkeiten

Oft finden sich Aussagen dazu, wie Begabungen oder begabte Kinder erkannt werden können (Merkmalslisten). Dabei wird zum Teil auch auf besondere Gruppen hingewiesen, die in diesem Zusammenhang Gefahr laufen, übersehen zu werden. Davon betroffen könnten Mädchen sein, insbesondere im Hinblick auf Begabungen im mathematischen, naturwissenschaftlichen oder technischen Bereich, die den gängigen Stereotypen widersprechen; umgekehrt könnten diese Stereotype auch Begabungen im sprachlichen Bereich bei Knaben überdecken. Betroffen sein könnten zudem Kinder mit Migrationshintergrund, deren Begabungen aufgrund von stereotypen Vorstellungen oder einer Übergewichtung von Defiziten in der Unterrichtssprache nicht wahrgenommen werden. Als dritte Gruppe zu nennen sind Kinder aus sozial benachteiligten Schichten, deren Fähigkeiten aus der Mittelschichtperspektive vieler Lehrpersonen nicht erkennbar seien (Stamm 2007).

Zusammenfassend werden im Folgenden einige Charakteristika der Konzepte tabellarisch zusammengestellt.

Charakteristika der Konzepte	Kantone
Bezug zu übergreifenden Rahmenkonzepten – der BKZ – der EDK-Ost Arbeitsgruppe Begabungsförderung	LU, NW, OW, UR, VSd AR, SG, FL
Hinweis auf weitergehende Leistungsmöglichkeiten (Ressourcenorientierung)	LU, NW, OW, UR, ZG – AG, VSd – AI, AR, GR, SG, SH, TG, ZH, FL
Begriffsdefinition vorgenommen	LU, OW, UR, ZG – AI, GR, SG, SH, ZH, FL
Zielgruppe(n) quantifiziert	LU, NW – AG – GR, SH
Begabungsdomänen explizit genannt	LU, NW, OW, UR, VSd, ZG – AG – AI, SG, SH, ZH, FL
Merkmalslisten aufgeführt	LU, NW, VSd – AI, GR, SG, FL
Hinweise auf bestimmte Gruppen	LU, OW – AR, GR, SG, SH, ZH, FL
Hinweis auf Unterforderungsproblematik	LU, NW, VSd, ZG – AI, GR, SG, SH, FL

Massnahmenpalette

Im Übrigen listen die Konzepte verschiedene Möglichkeiten der Begabungs- und Begabtenförderung auf, wie sie zum Teil bereits in den gesetzlichen Grundlagen festgehalten werden. Sie lassen sich in die Kategorien «Akzeleration» und «Enrichment» aufteilen und werden in der folgenden Übersicht systematisch aufgeführt.

	Akzeleration	Enrichment
Klasse	<ul style="list-style-type: none"> – Compacting (Straffung des Lehrplans und Verzicht auf Übungsphasen) 	<ul style="list-style-type: none"> – Binnendifferenzierung – individuelle Aufgaben zur Vertiefung des Unterrichtsstoffs – individuelle Projekte
Schule	<ul style="list-style-type: none"> – frühzeitige Einschulung – Überspringen einer Klasse – Besuch einzelner Fächer in anderen Klassen – (Dispensation von Teilen des regulären Unterrichts) 	<ul style="list-style-type: none"> – klassenübergreifende Projekte – Förderung in Gruppen, Kurse, Ateliers – Einzelförderung – selbständige Arbeit im Ressourcen-zimmer
schulhausübergreifend		<ul style="list-style-type: none"> – zentrale Pull-out-Programme
ausserschulisch		<ul style="list-style-type: none"> – spezielle Förderung im ausserschulischen Bereich (Sport, Instrumentalunterricht u.a.) – Wettbewerbe – Praktika

Ein Blick auf die Übersicht zeigt, dass die Massnahmen der Kategorie Akzeleration und Enrichment einander zum Teil auch gegenseitig bedingen und ineinander greifen. So ist die Binnendifferenzierung eine Voraussetzung für die individuelle Förderung durch selbständig bearbeitete Projekte, für die wiederum ein Compacting des regulären Lehrstoffes notwendig ist. Auch das Überspringen einer Schulklasse ist oft nur kurzfristig wirksam, wenn nicht ergänzend Enrichment-Massnahmen ergriffen werden. Und die Förderung im Pull-out-Programm oder im ausserschulischen Sporttraining kann eine Dispensation von Teilen des regulären Unterrichts voraussetzen.

Rahmenbedingungen, Verfahrensregeln, Weiterführendes

Im Weiteren stecken die Konzepte oft auch die Rahmenbedingungen ab, beschreiben die Verfahrensregeln und geben Orientierungstipps (Adressen, Internet-Links). Das Verfahren folgt in der Regel einem Kaskadenmodell: Zunächst werden im Regelunterricht Enrichment-Massnahmen ergriffen. Genügen sie nicht, erfolgt die Planung weitergehender Massnahmen wie Akzeleration oder Enrichment im Schulhaus oder ausserhalb der lokalen Schule.

Evaluation

In einem der Konzepte (AG) wird festgehalten, dass über die Wirksamkeit der Fördermassnahmen Rechenschaft abzulegen sei (regionale Angebote, Gruppenangebote und Einzelmassnahmen). Andere Kantone (LU, NW, OW, SZ, UR, ZG, AR, SG, FL) gaben im Rahmen der vorliegenden Bestandesaufnahme an, dass die Evaluation der begabungsfördernden Aktivitäten Bestandteil der regulären Schulevaluation (intern und/oder extern) sei oder in Zukunft sein werde.

Unterrichts- und Schulentwicklung

In den weiter oben referierten Konzepten der Kantone zur Begabungs- und Begabtenförderung dominiert der Grundsatz, Begabungsförderung gehöre zum Grundauftrag der Volksschule und habe primär im Regelunterricht zu erfolgen. Es wird betont, dass ein differenzierter Umgang mit Heterogenität im Unterricht dazu geeignet sei, alle Kinder entsprechend ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (ressourcenorientiert) zu fördern. Ein solcher differenzierender und individualisierender Unterricht ist aber noch lange nicht überall verwirklicht und bedarf der laufenden Schul- und Unterrichtsentwicklung. Deshalb wurde in der vorliegenden Bestandesaufnahme danach gefragt, was die Kantone zur Umsetzung des Grundsatzes «Erster Förderort ist der Unterricht» unternehmen oder unternommen haben.

Die Antworten machen deutlich, dass in den Kantonen die Herausforderung Heterogenität angenommen wird und dass mit verschiedenen Mitteln versucht wird, den Umgang damit zu erleichtern, die Tragfähigkeit der Regelschule zu stärken und die diesbezüglichen Kompetenzen der Lehrpersonen zu erhöhen. Dabei setzen die Kantone auf verschiedenen Ebenen an:

- Befähigung der Lehrpersonen zum Umgang mit Heterogenität durch individuelle und schulhausinterne Weiterbildung; Abgabe von Handreichungen zu erweiterten Lehr- und Lernformen; Beratung von Lehrpersonen, Teams und Schulleitungen;
- Anstoss zur Entwicklung von Lernumgebungen für leistungsschwache bis hochbegabte Schulkinder in verschiedenen Fachbereichen und ihre Verbreitung durch Publikationen und Weiterbildungsangebote;
- Zusammenstellen von Anregungen für einen differenzierenden Unterricht sowie Angebot geeigneter Unterrichtsmaterialien in Förderkoffern, mit Verbreitung über die didaktischen Zentren;
- Lancierung breiter Projekte zur Weiterentwicklung des Unterrichts; Unterstützung der Schulleitungen bei der «pädagogischen Führung»; Begleitung von Schulleitungen und Steuergruppen bei der Planung, Umsetzung und Evaluation von Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung; Vernetzung von Lehrpersonen und Teams, die ihren Unterricht weiterentwickeln;
- Einführung von Vergleichstests, verbunden mit differenzierten Rückmeldungen und dem Anstoss zur Weiterentwicklung des Unterrichts in den Schulteams;

- Einführung und Priorisierung der integrativen Förderung mit dem Ziel, die Tragfähigkeit der Regelschule ganz allgemein zu erhöhen;
- Ausbau der Vorschulbildung und – wie im Konkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vorgesehen – Erweiterung des Obligatoriums um zwei Jahre Vorschulbesuch.
- Erprobung von neuen Modellen der Schuleingangsstufe (Grund- und Basisstufe) mit u.a. altersgemischten Lerngruppen und individueller Durchlaufzeit.

Akzeleration

Die Möglichkeit eines Eintritts in die Primarschule vor dem dafür vorgesehenen Alter sowie die Möglichkeit, im Laufe der Schulzeit Klassen zu überspringen, besteht in den meisten Kantonen der Deutschschweiz. Zurückhaltender sind die Kantone beim vorzeitigen Eintritt in den Kindergarten. Ob Regelungen zu diesen Massnahmen vorhanden sind, wer antragsberechtigt ist und ob fakultativ oder gezwungenermassen Gutachten einer Fachstelle (z.B. schulpädagogischer Dienst) eingeholt werden müssen, lässt sich der folgenden Tabelle entnehmen.

	vorzeitiger Eintritt in Kindergarten	vorzeitiger Eintritt Primarschule	Überspringen von Schulklassen
Regelung vorhanden	LU, NW, OW, SZ, UR BE, FRd, SO, VSd AI, AR, GR, TG, ZH*, FL	LU, NW, OW, SZ, UR, ZG AG, BE, FRd, BL, BS, SO, VSd AI, AR, GL, GR, SG, SH, TG, ZH*, FL	LU, NW, OW, SZ, UR AG, BE, FRd, BS, SO, VSd AI, AR, GL, GR, SG, SH, TG, ZH*, FL
keine Regelung bzw. nicht vorgesehen	ZG AG, BL, BS GL, SG, SH		BL
Antrag Eltern	LU, OW BE, FRd, SO, VSd AI, AR, TG, ZH*, FL	LU AG, BE, SO AI, TG, ZH*, FL	AG, SO GL, TG, ZH*, FL
Antrag Lehrperson			GL
Antrag Eltern und Lehrperson	UR	OW, UR, ZG BL, BS, FRd, VSd AR, GL, SG, SH	LU, OW, UR, ZG BE, BS, VSd AI, SH
Gutachten fakultativ	OW, SZ FRd AI, AR, TG, ZH*	SZ, (ZG)** AG, BL AI, AR, GL, TG, ZH*	SZ, (ZG)** AG AI, AR***, SG, ZH*
Gutachten erforderlich	LU, NW, UR BE, VSd GL, GR, FL	LU, OW, UR BE, BS, VSd GR, SG, SH, FL	OW, UR BE, BS, FRd****, VSd GL, GR, SH, TG, FL

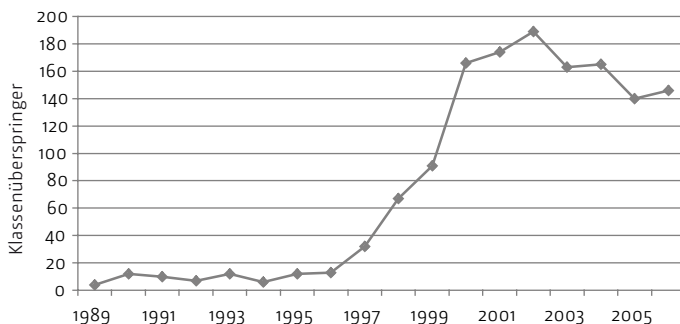
* Zürich: Gesamtbeurteilung als Grundlage; diese beruht auf Lernkontrollen (nur Primarschule) und Beobachtungen.

- ** Zug: der SPD nimmt nur dann Stellung, wenn alle Massnahmen auf Klassen- und Gemeindeebene keinen Erfolg gezeigt haben und angenommen werden muss, dass eine Sonderschulbedürftigkeit vorliegt.
- *** Gutachten im Zweifelsfall zwingend
- **** Entscheid ergibt sich aus Gespräch zwischen Eltern, Lehrperson und schulpädagogischem Dienst.

Die Übersicht zeigt, dass alle Kantone den vorzeitigen Eintritt in die Primarschule geregelt haben und praktisch alle auch das Überspringen von Schulklassen. In mehreren Kantonen ist hingegen der vorzeitige Eintritt in den Kindergarten nicht geregelt oder gar nicht zugelassen. Wo er möglich ist, erfolgt er in der Regel auf Antrag der Erziehungsberechtigten und setzt zudem mehrheitlich ein positives Gutachten einer Fachstelle voraus. Der vorzeitige Eintritt in die Primarschule und das Überspringen einer Schulklasse erfolgen in der Regel aufgrund eines gemeinsamen Antrags von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen und haben ebenfalls häufig das Gutachten einer Fachstelle zur Bedingung.

Gegenüber den frühen 1990er Jahren hat sich damit die Situation verbessert. Damals war die frühzeitige Einschulung in 15 und das Überspringen in 16 von 22 Kantonen möglich (Stamm 1992, 138).

Laut statistischen Angaben aus dem Kanton Zürich hat die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die ein Schuljahr übersprangen, nach 1998, als die gesetzliche Regelung erfolgte, bis 2002 stark zu- und seither wieder leicht abgenommen.



Anzahl Kinder, die im Kanton Zürich eine Klasse übersprangen, 1989–2006

Am häufigsten übersprungen wird die zweite Klasse. Über die gesamte Erfassungsperiode hinweg gesehen, haben im Kanton Zürich mehr Knaben (54%; N = 628) als Mädchen (46%; N = 527) eine Klasse übersprungen.

Enrichment durch zentrale Pull-out-Programme

Bei der Befragung, die diesem Bericht zugrunde liegt, haben drei Kantone die Frage nach zentralen Förderprogrammen positiv beantwortet (VSd, AG, GR). Diese Angebote werden von Gemeinden organisiert, jedoch ganz oder zum Teil vom Kanton finanziert. Der Kanton St. Gallen gibt an, die Möglichkeit für solche Angebote bestehe, und der Kanton Bern verweist auf private Angebote, für deren Besuch die Kinder vom ordentlichen Unterricht dispensiert werden können. Das am weitesten ausgebauten Angebot besteht im Kanton Aargau; es soll separat dargestellt werden.

Kt.	Art des Angebotes	Dauer	Finanzierung
VSd	Förderhalbtage (Brig-Glis) für Kinder, die bereits Klassen übersprungen haben (intellektuelle Herausforderung, Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz)	3 Lektionen, 1 Schuljahr	Kanton: Lohn der Lehrperson, Subventionierung der Material- und Transportkosten Schulort: stellt Infrastruktur
GR	Förderzentrum (bis Ende Schuljahr 2006/07)	1 Schuljahr	Kanton: 30%; Gemeinden: 70%

Im Kanton Aargau bestehen regionale Angebote zur Begabtenförderung als Alternative zu lokalen Gruppen- und Einzelangeboten. Sie sind an verschiedenen Begabungsdomänen ausgerichtet und bieten sich vor allem für kleinere Schulen an, die keine eigenen Angebote realisieren können.

Bezeichnung	Charakteristika	angesprochene Domäne
Mathe-support	E-Learning-Angebot für Sekundarstufe I, im Einzelfall auch für Primarstufe; Möglichkeit, logisch-mathematischen Fragestellungen nachzugehen	Mathematik
Schreib-support	E-Learning-Angebot für Sekundarstufe I mit regelmässigen Arbeitstreffen; komplexe Sprachexperimente und Schreibprojekte; eigenes Schreiben und Austausch (zusätzlich: Schreibwerkstatt Herbstferien mit Wettbewerb «Satzfluss»)	Texte schreiben
Expedition Natur	Forschungsarbeiten im Rahmen der Sonderausstellungen des «Naturama»; öffentliche Präsentation der Ergebnisse	Naturwissenschaften
Robotik	Werkstatt für Sekundarstufe I, im Einzelfall auch für Primarstufe; Erarbeitung von Lösungen zu vorgegebenen Problemstellungen; Konstruktion und Programmierung von Lego-Robotern, Teilnahme an internationalem Wettbewerb	Mathematik, Naturwissenschaften
Atelier BiG	Atelier für Primar- und Sekundarstufe I; Wahrnehmungsschärfung und gestalterische Eigentätigkeit; öffentliche Präsentation	Bildnerisches Gestalten
Schule und Spitzensport Niederlenz	intensives Training in der Sportart, kombiniert mit Regelklassenunterricht und Förderblock zur Erreichung der schulischen Lernziele	Kunstturnen

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Schule und Spitzensport Buchs-Rohr	intensives Training in der Sportart, kombiniert mit Regelklassenunterricht und Förderblock zur Erreichung der schulischen Lernziele	Fussball, Handball, Tennis, Schwimmen, Mountainbike
------------------------------------	---	---

Der Zugang zu den regionalen Angeboten ist in der Regel hochschwierig, d.h. die Fördermöglichkeiten im Unterricht, im Schulhaus und in der Gemeinde müssen ausgeschöpft sein und Akzelerationsmassnahmen sollten schon erfolgt oder nicht angezeigt sein. Im Kanton Aargau führt der Weg für ein Vorprojekt von höchstens 8 Wochen Dauer über eine Qualifikation (mittels Portfolio). Nach erfolgreichem Absolvieren des Vorprojektes dauert das Hauptprojekt ein dreiviertel Jahr und kann verlängert werden. Besondere Beachtung erfährt die Rückkoppelung mit der Regelklasse. Die Kosten werden vollumfänglich vom Departement Bildung, Kultur und Sport getragen.

Viele Kantone haben sogenannte Sportklassen eingerichtet, in denen sportlich begabte Jugendliche auf den Sekundarstufen I und II Training und Schule verbinden können. Die Klassen werden in Zusammenarbeit mit den einschlägigen Vereinen organisiert. Voraussetzung für den Besuch der Sportklassen sind ausgewiesene sportliche Leistungspotenziale sowie eine gewisse Selbständigkeit, Disziplin und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler.

Exkurs 1: Kantonsübergreifende spezielle Schulen und Privatschulung

Die Nutzung spezifischer Angebote, die nicht von jedem einzelnen Kanton zur Verfügung gestellt werden können, ist interkantonal geregelt. Zusätzlich zu den Regionalen Schulabkommen hat die EDK dazu im Februar 2003 die «Interkantonale Vereinbarung für Schulen mit spezifisch-strukturierten Angeboten für Hochbegabte» vorgelegt. Sie gilt für die Sekundarstufen I und II und regelt den interkantonalen Zugang, die Stellung der Schülerinnen und Schüler sowie die Abgeltung der Wohnsitzkantone an die Schulträger. Solche Ausbildungsgänge fördern gezielt eine Hochbegabung, gewährleisten eine schulische und berufliche Ausbildung mit anerkanntem Abschluss und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern die Verbindung von Ausbildung und Begabungsförderung. Standortkantone solcher Ausbildungsgänge melden diese der Geschäftsstelle (Generalsekretariat EDK) und legen die Beiträge fest, welche die Wohnsitzkantone der Schülerinnen und Schüler zu entrichten haben. Diese Beiträge decken in der Regel die Ausbildungskosten sowie

die schulische Unterstützung, nicht aber die Kosten für Unterkunft und Verpflegung sowie jene spezifischer Hochbegabungsförderung. Diese müssen von Eltern und Verbänden getragen werden. Ist ein Kanton der Vereinbarung nicht beigetreten, können die anbietenden Kantone von Schülerinnen und Schülern aus diesem Kanton Schulgeld verlangen. Im Anhang zur Vereinbarung (www.edk.ch/vereinbarungen/hbv/hbv.html) befindet sich eine Liste der Schulen mit den angebotenen Lehrgängen, einer kurzen Charakterisierung und weiteren Details.

Einige Kantone kennen auch die Regelung, dass in speziellen Fällen Kantonsbeiträge an die Privatschulung von Kindern mit besonderen Begabungen ausgerichtet werden können. Diese Regelungen werden allerdings sehr restriktiv gehandhabt und kommen erst zum Zug, wenn alle anderen schulischen und schulergänzenden Möglichkeiten ohne Erfolg ausgeschöpft worden sind.

Support

Wie in den Konzepten vorgesehen, haben die Kantone verschiedene zentrale Unterstützungsangebote eingerichtet, um die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne der Begabungsförderung voranzutreiben.

Verwaltungsinterne Arbeitsgruppen

Viele Kantone verfügen über eine verwaltungsinterne Arbeitsgruppe, die sich mit Fragen der Begabungsförderung befasst (LU, NW, SZ, ZG, UR, AG, BE, BL, BS, FRd, SH, TG, ZH, FL). Drei Kantone (OW, VSd, SH) kennen zwar keine Arbeitsgruppe, doch steht neben der kantonalen Projektverantwortlichen eine weitere Person mit Fachkenntnissen zur Verfügung. In Deutschfreiburg befasst sich die stufenübergreifende Arbeitsgruppe «Förderangebot für Kinder und Jugendliche mit besonderen Schulungsbedürfnissen» auch mit Begabungsförderung. In einem weiteren Kanton (SG) besteht die Möglichkeit, eine Experten-Gruppe einzuberufen.

Kantonale Projektverantwortliche und Vernetzung Deutschschweiz

Mit wenigen Ausnahmen haben die Kantone eigene Projektverantwortliche bezeichnet, die sich um die Belange der Begabungsförderung kümmern, die Entwicklungsarbeit angestossen haben, diese begleiten und die Aktivitäten in diesem Bereich koordinieren. Sie sind für die Erfüllung ihrer Aufgabe mit unter-

schiedlichen zeitlichen Ressourcen ausgestattet. Oft gehört die Begabungsförderung ins Pflichtenheft pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder des Schulinspektorats. In vielen Kantonen, die kantonale Projektverantwortliche bezeichnen, ist der Arbeitsaufwand für Begabungsförderung nicht festgelegt und muss teilweise «unter ferner liefen» erledigt werden.

Die kantonalen Projektverantwortlichen haben das Netzwerk Begabungsförderung ins Leben gerufen und bilden dessen zentrales Gremium. Sie bestimmen die Ausrichtung des Netzwerks und beschliessen über dessen Aktivitäten. Sie treten mindestens zweimal jährlich zusammen und tauschen sich – in der Region Ostschweiz regelmässig – auch in kleineren Gruppen aus oder bearbeiten gemeinsame Projekte.

Vernetzung auf kantonaler Ebene

Um Personen zu vernetzen, die im für die Schweiz relativ neuen Gebiet der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung tätig sind, bieten viele Kantone unterschiedliche Möglichkeiten an. Dazu gehören eigene kantonale Netzwerke, Tagungen oder Workshops, die Lehrerinnen und Lehrern oder anderen Fachpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden die Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen auszutauschen und ihre Kenntnisse auszuweiten. In mehreren Kantonen wird auch auf Weiterbildungsveranstaltungen verwiesen, welche den Teilnehmenden die Gelegenheit zur Vernetzung bieten. Aus der nachfolgenden Tabelle wird ersichtlich welche Arten von Vernetzung und Weiterbildung in den Kantonen zur Verfügung stehen.

Kanton	Vernetzung	Kadenz	Weiterbildung
LU	Teilnetzwerke Schulen mit Profil	4–6mal/Jahr	Weiterbildungsveranstaltungen
NW	kantonale Koordinationsgruppe	2–3mal/Jahr	zusammen mit Obwalden und Uri (NORI)
OW	nicht institutionalisiert, Anschluss LU	nach Bedarf	zusammen mit Nidwalden und Uri (NORI)
SZ	–	–	Klausurtag Erziehungsrat
UR	–	–	zusammen mit Nidwalden und Obwalden (NORI)
VSd	Beratungslehrpersonen (Holprinzip)	–	PH im Auftrag des DEKS
ZG	Nach Herausgabe der Richtlinien wurde eine einmalige Kaderschulung durchgeführt*	–	Kurse, Pultexemplar «Lichtblick für helle Köpfe»
AG	Workshop	jährlich	PH im Auftrag des Kantons

Fortsetzung auf der nächsten Seite

BE	Praxistreffs, Tagungen	nach Bedarf	PH im Auftrag des Kantons
BL	Aufbau Netzwerk in Vorbereitung	noch offen	Kurse und Coaching
BS	Reflexionsgruppe Begabungsförderung	–	Programm Begabungs- und Begabtenförderung, ULEF
FRd	vorgesehen		Dienststelle Weiterbildung der PH
SO	(im Rahmen von Weiterbildungen)	–	–
AI	obligatorische Optimierungshalbtage zum Thema «Umgang mit Heterogenität»	–	unter Umständen im kantonalen Fortbildungsprogramm
AR	Tagungen: Umgang mit Heterogenität	unregelmässig	früher Kurse, heute SCHILW
GL	(im Rahmen von Weiterbildungen)	1–2mal/Jahr	siehe «Vernetzung»
GR	Tagungen, Weiterbildung	–	SCHILF
SG	Tagungen, Weiterbildung	nach Bedarf	siehe «Vernetzung»
SH	im Aufbau		wird ausgebaut
TG	Tagungen, Weiterbildungen, diverse Beratungsangebote	sporadisch, auf Anfrage	Zusammenarbeit mit PH
ZH	–	–	–
FL	Netzwerk FL, Tagungen, Workshops	4mal/Jahr, nach Bedarf	Schulen organisieren sich selbst

* Es ist vorgesehen in Zukunft gemäss der sonderpädagogischen Regelung KOSO u.a. das niederschwellige Angebot in den einzelnen Gemeinden weiter zu entwickeln. In diesem Zusammenhang werden neue Schulungen und Vernetzungsstrukturen nötig werden.

Handreichungen

Zum Thema Begabungsförderung sind in den vergangenen Jahren auch zahlreiche Handreichungen erarbeitet worden. So wurden Broschüren für Eltern und Lehrpersonen publiziert, die für die Thematik sensibilisieren und Möglichkeiten der schulischen Begabungsförderung aufzeigen wollen, die im Kanton bestehen.

Um Lehrpersonen in ihren Bemühungen um innere Differenzierung und Anreicherung des Unterrichts zu unterstützen, wurden Förderkoffer bzw. Bücherkisten zusammengestellt. Sie können von einzelnen Lehrpersonen für eine bestimmte Zeit in Anspruch genommen werden. Dem gleichen Zweck dienen auch Listen mit Hinweisen auf Unterrichtsmaterial, Lehrwerke und Lernsoftware, wie sie beispielsweise vom Kanton Luzern aufbereitet wurden und einem breiten Publikum per Internet zur Verfügung stehen.

In diesem Zusammenhang zu erwähnen sind auch übergreifende Publikationen, die methodische und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen stärken

und sie darin unterstützen wollen, den Unterricht als «ersten Ort der Förderung» zu nutzen und produktiv mit Heterogenität umzugehen (Brunner 2001, Flury 2004, Hengartner, Hirt & Wälti 2006).

Neben den Lernumgebungen in Mathematik (Hengartner, Hirt & Wälti 2006), die in Zusammenarbeit der Kantone Aargau, Bern und Basel-Landschaft entstanden, wurden im Aargau auch Materialien zur Lese- und Schreibförderung sowie strukturierte Aufgabenreihen für den Bereich Bildnerisches Gestalten erarbeitet. Letztere wurden im Kanton Basel-Landschaft auch für die Sekundarstufe I entwickelt.

Als Einstiegs- und Orientierungslektüre werden die in der Deutschschweiz bekannten, das Thema Begabungsförderung allgemeiner aufgreifenden Publikationen (SKBF 1999, Huser 1999, Brunner, Gyseler & Lienhard 2005) immer wieder empfohlen. So hat der Kanton Zug «Lichtblick für helle Köpfe» (Huser 1999) allen Lehrpersonen als Pultexemplar ausgehändigt.

Exkurs 2: Beratungsangebote von privater Seite

Als Selbsthilfeorganisation entstanden, nimmt der *Elternverein für hochbegabte Kinder* (EHK) heute eine wichtige Stellung als Plattform für Austausch und Wissensvermittlung zum Thema Hochbegabung ein. Neben der praktischen Hilfe für betroffene Kinder und Eltern strebt der Verein auch an, Vorurteile in Gesellschaft, Schule und Familie abzubauen und politisch im Interesse hochbegabter Kinder Einfluss zu nehmen. Der Verein vermittelt Informationen über vorschulische und schulische Lösungswege, Abklärungen, Unterstützung sowie Therapiemöglichkeiten und vermittelt Kontakte zu Behörden und Fachpersonen. Für die persönliche und informelle Information und Weiterbildung von Eltern führt der EHK auch eine umfangreiche Mediothek mit Ausleihe.

Die private *Stiftung für hochbegabte Kinder* mit Sitz in Zürich initiierte im Jahr 2001 die *Anlaufstelle Hochbegabung*. Die Anlaufstelle steht ratsuchenden Eltern, Lehrpersonen, Behörden und Fachleuten unentgeltlich zur Verfügung. Häufig gestellte Fragen werden auf der Website der Stiftung beantwortet. Die Anlaufstelle vermittelt Informationen zu Abklärungsmöglichkeiten, Fördermöglichkeiten an den öffentlichen Schulen des Wohnsitzkantons, Selbsthilfeorganisationen, Stiftungen, Förderprogrammen und -institutionen, Weiterbildungsmöglichkeiten, Literatur und Fachveranstaltungen zum Themenbereich.

Im Netzwerk Begabungsförderung sind *Fachpersonen* (z.T. mit eigener

Praxis) als Mitglieder eingeschrieben und über die Adress- oder die Linkliste sichtbar. Das Netzwerk führt auch einen Adressenpool mit Fachpersonen für Beratung und Weiterbildung.

Fördermassnahmen auf der Ebene Gemeinde

Konzepte, Programme, Evaluationen

In einigen Kantonen sind die Gemeinden verpflichtet, Konzepte für Förderangebote allgemein oder spezifisch im Bereich Begabungsförderung auszuarbeiten. Die folgende Tabelle zeigt den diesbezüglichen Stand der Entwicklung.

Kanton	Stand der Entwicklung in den Gemeinden
LU	Die Gemeinden mussten innerhalb von 5 Jahren Konzepte erarbeiten. Sie wurden dabei vom Kanton mittels eines Leitfadens für die Konzeptentwicklung und Standards unterstützt. Alle Volksschulen verfügen nun über ein Konzept. Die Massnahmen werden schulintern und im Rahmen der externen Schulevaluation überprüft.
NW	Empfehlung an die Gemeinden zur Ausarbeitung eines Konzepts wurde weitgehend umgesetzt.
OW	Das Teilkonzept Begabtenförderung enthält die Empfehlung, und die ISF-Richtlinien weisen darauf hin, dass Begabtenförderung Teil des gemeindlichen Konzeptes sein muss. Die Gemeinden sind an der Erarbeitung der (ISF*-)Konzepte. Projekt- und Einführungsphase: Schuljahre 2006/07 bis 2011/12. Die ISF-Konzepte werden wahrscheinlich zu einem späteren Zeitpunkt gemeindeintern evaluiert.
SZ	Verschiedene Gemeinden erarbeiten auf freiwilliger Basis Konzepte. Die Projekte stehen in der Pilotphase, Evaluationen sind geplant.
UR	Alle Gemeinden haben Konzepte zu Fördermassnahmen erarbeitet, die vom Erziehungsrat geprüft und bewilligt wurden. Begabungsförderung ist in diese Konzepte integriert. Evaluation durch den Kanton im Schuljahr 2009/10.
ZG	In einer Gemeinde verlangte die Schulkommission die Ausarbeitung eines Konzepts.
AG	Die Gemeinden können sich auf ein differenziertes kantonales Konzept abstützen. Lokale Konzepte erübrigen sich.
BE	Es ist vorgesehen, dass die Gemeinden ab Schuljahr 2009/10 Konzepte zur Begabungsförderung erstellen müssen.
BL	Die einzelnen Schulen müssen ihre Konzepte zur Begabungsförderung im Rahmen des Schulprogramms darlegen. Eine Genehmigung durch den Kanton ist nicht erforderlich. Die Schulen erhalten dazu im Rahmen der externen Evaluation eine Rückmeldung.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Fortsetzung von der vorherigen Seite

AR	Bis Beginn Schuljahr 2009/10 müssen alle Schulen Konzepte für alle Förderbereiche inklusive Begabungsförderung erarbeitet haben.
SG	Bis Ende Schuljahr 2007/08 müssen Konzepte über alle Fördermassnahmen eingereicht werden. Über die Begabungsförderung in 9 Schulgemeinden liegt eine Evaluation in Form einer Diplomarbeit vor.
TG	Begabungsförderung ist in der Regel in allgemeinen Förderkonzepten integriert.
ZH	Viele Gemeinden haben freiwillig Konzepte erarbeitet (gemäss Umfrage vom Sommer 2005 verfügen 41% der antwortenden Gemeinden über ein Konzept). Die zentralen Angebote der Städte Zürich («Universikum») und Winterthur («Exploratio») wurden evaluiert.
FL	Gemeinden mussten die Vorgaben des Schulamts (Konzepte zu Heterogenität, Begabungs- und Begabtenförderung) auf ihre Schulsituation übertragen. Eine interne Evaluation ist Pflicht.

* ISF: integrierte schulische Förderung

Die Konzepte enthalten in der Regel kurze Ausführungen zur Thematik und zur Begründung von Begabungs- und Begabtenförderung. Vielfach werden auch Merkmalslisten präsentiert, die das Erkennen von Kindern mit hohen Begabungen erleichtern sollen. Im Zentrum der Konzepte stehen die spezifischen Angebote (Ateliers, Förderstunden usw.) und deren Zielsetzungen sowie die Modalitäten zur Aufnahme von Kindern und die Durchführung der Ateliers (häufig ein Halbtage pro Woche während der Unterrichtszeit). Teilweise sind auch die an die Förderlehrpersonen zu stellenden Anforderungen aufgeführt.

Exemplarisch sollen hier die Zielsetzungen des Förderunterrichts an der Primarschule Rüslikon wiedergegeben werden.

Ziele des Förderunterrichts

«Schulische Förderung von besonders begabten Kindern darf sich nicht darin erschöpfen, durch spezielle, ausschliesslich fachliche Förderung genügend «Geistesnahrung» anzubieten. Es muss darüber hinaus auch das Ziel der harmonischen, ganzheitlichen Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit beachtet werden. «Herz und Gemüt» sind bei der Arbeit mit besonders begabten Kindern unbedingt mit einzubeziehen.

- *Fördern der besonderen Fähigkeiten:* Gemeinsam mit Erziehenden, Lehrenden und dem Kind sollen seine besonderen Fähigkeiten benannt und möglichst gezielt weiterentwickelt werden.
- *Entwicklung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz:* Im Speziellen wird auf die Stärkung des Selbstbewusstseins und auf den Umgang mit den Mitmen-

schen Wert gelegt. Dies auch im Sinne von einem Verständnis dafür, in einer Welt mit «Langsameren» und «Unverständigeren» zu leben. Die SchülerInnen sollen in den übrigen Schulstunden gut in der Regelklasse integriert bleiben.

- *Möglichst eigenständige Bearbeitung von gemeinsam ausgewählten Themen oder Projekten:* Das Vermitteln von Arbeitstechniken und das Erlernen, eine Aufgabe systematisch anzugehen, sind dabei ebenso wichtig wie die Reflexion über Vorgehen und Resultate am Schluss jeder Lerneinheit. Dabei ist die Rolle der Förderlehrkraft vor allem die eines Coachs.
- *Fördern der Eigeninitiative, Erhalt der Lernmotivation, Unterstützung der Leistungsbereitschaft:* Das Ausbilden und Fördern der Eigeninitiative soll es den Kindern ermöglichen, selbständig die verschiedensten Informationsquellen zu erschliessen und die erworbenen Fähigkeiten im regulären Unterricht einzusetzen.»

AUSZUG AUS DEM KONZEPT «BEGABTENFÖRDERUNG AN DER SCHULE RÜSCHLIKON»

Schulhausübergreifende kommunale und interkommunale Pull-out-Angebote

In einigen Kantonen gibt es in grösseren Gemeinden oder auch von mehreren Gemeinden gemeinsam getragene Pull-out-Programme, die schulhausübergreifend Angebote machen. Sie sind, soweit möglich, in der unten stehenden Tabelle aufgelistet.

Kanton	Gemeinde
LU	Hitzkirch, Ebikon, Weggis, Stadt Luzern und weitere Gemeinden
SZ	Arth-Goldau, Schübelbach, Küsnacht u.a.
UR	Bürglen
ZG	Oberägeri
AG	Berikon, Lenzburg, Zurzach, Aarburg
BL	vorhanden, aber Überblick fehlt
SO	Olten
AI	(wenn in einer Klasse Bedarf besteht, wird wenn möglich auch aus anderen Klassen rekrutiert)
GR	St. Moritz, Surselva
SG	Abtwil, Bad Ragaz, Buchs, Brunnadern, Mörschwil, Rorschach, Wattwil u.a.
ZH	vorhanden, aber Überblick fehlt

Die Angebote stehen den Kindern in der Regel während der Unterrichtszeit offen. Schülerinnen und Schüler bearbeiten interessenorientiert Fragestellungen

und werden von speziell weitergebildeten Lehrpersonen betreut. Die Aufnahmeverfahren sind unterschiedlich; sie basieren zum Teil auf triangulierter Beobachtung (Lehrperson, Eltern, Selbsteinschätzung Kind) und Nomination, setzen zum Teil aber auch Abklärungen durch Fachstellen (z.B. durch den schulpsychologischen Dienst) voraus.

Die Kinder müssen den im regulären Unterricht verpassten Stoff selbständig aufarbeiten. Sie dokumentieren in der Regel die Arbeit in den Förderangeboten und haben Gelegenheit, die Produkte dieser Arbeit vor einem grösseren Publikum (z.B. Eltern) oder der Regelklasse zu präsentieren. Auch durch regelmässigen Austausch zwischen den Lehrpersonen der Förderangebote und den Regelklassenlehrpersonen wird die Verbindung zum Regelunterricht hergestellt.

Die Förderangebote verstehen sich als zusätzliche Möglichkeit zum Enrichment in der Regelklasse. Inhaltlich werden Themen bearbeitet, die ausserhalb des regulären Lehrplans stehen und möglichst viele Begabungsdomänen ansprechen.

Exkurs 3: Angebote von Elternvereinen, Wettbewerbe

Neben einigen Kantonen und Gemeinden sind es auch Elternvereine, die Angebote für begabte Kinder zur Verfügung stellen. So organisiert der *Elternverein für hochbegabte Kinder* (EHK) regelmässig die «KinderUni» mit Sommercamps, Weekends und laufenden Projekten. Angeboten wird auch eine Mini-KinderUni mit Tagesanlässen für Kinder von 5 bis 7 Jahren. Die KinderUni will Kindern mit besonderen Begabungen Wissen auf hohem Niveau vermitteln und Lernsituationen anbieten, die dem Aufnahmevermögen und der Lerngeschwindigkeit dieser Kinder angepasst sind. Sie will darüber hinaus die Vernetzung der Kinder untereinander ermöglichen und ihnen zu mehr Sozialkompetenz verhelfen (Programm KinderUni, siehe www.ehk.ch → KinderUni). Im Kanton Bern organisiert der *Elternverein zur Förderung besonders begabter Kinder* (FBK) ebenfalls Freizeitkurse und im Auftrag der Erziehungsdirektion ein Förderprogramm, das von Kindern während der Schulzeit besucht werden kann. Die Kinder werden dafür vom Unterricht dispensiert.

Weitere Möglichkeiten für Kinder, sich vertieft mit einem Thema zu befassen oder besondere Stärken unter Beweis zu stellen, sind Wettbewerbe. Der wohl bekannteste wird von der Stiftung *Schweizer Jugend forscht* ausgeschrieben. Neben dem Wettbewerb werden auch Workshops und Studienwochen angeboten mit dem Zweck, zur Talentförderung in der Schweiz beizutragen und für Jugendliche die Auseinandersetzung mit

Natur-, Technik- und Geisteswissenschaften attraktiver zu machen. An Mittelschülerinnen und Mittelschüler richten sich die *Wissenschafts-Olympiaden* in den Bereichen Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik und Physik. Sie bieten motivierten und talentierten Jugendlichen einen vertieften Einblick in die Naturwissenschaften und bereiten sie für die Teilnahme an internationalen Olympiaden vor. Die Suche nach talentierten Jugendlichen erfolgt über den Kontakt zu Fachlehrpersonen und schafft mit Aufgabenstellungen und Tests Ansporn für alle Schülerinnen und Schüler.

Fördermassnahmen auf der Ebene Schule

Übersicht aus Kantonsperspektive

In der Befragung wurden die Kantone gebeten anzugeben, ob sie einen Überblick über schulhausinterne Fördermassnahmen (Ressourcenzimmer, SEM-Aktivitäten, Gruppenangebote, Einzelförderung) hätten. Nur vier Kantone beantworteten die Frage positiv, was in Zeiten wachsender Schulautonomie gut nachvollziehbar ist. Auf eine Darstellung der Ergebnisse wird verzichtet. Aus den Angaben, welche die Kontaktpersonen zur Frage nach exemplarischen Projekten an Schulen machten, wurden Schulen für die in diesem Trendbericht veröffentlichten Porträts ausgewählt. Bei einigen der genannten Projekte bzw. Schulen handelt es sich um Träger des LISSA-Preises, der von der Stiftung für hochbegabte Kinder ins Leben gerufen und bisher in den Jahren 2004, 2005 und 2006 verliehen wurde. Honoriert werden in den ordentlichen Schulunterricht integrierte Team-Projekte, die Begabungen und Stärken in verschiedenen Bereichen gezielt fördern.

Finanzielle Unterstützung durch Kanton

Die Kontaktpersonen wurden auch danach gefragt, ob der Kanton Fördermassnahmen auf der Ebene Schule finanziell und/oder personell unterstütze. Die Antworten lassen sich der folgenden Tabelle entnehmen.

Kanton	Art der Unterstützung
LU	Jährliche Pro-Kopf-Beiträge beinhalten auch Begabungsförderung. Diese wird maximal im Rahmen einer Wochenlektion pro Klasse der Primarstufe umgesetzt.
SZ	Massnahmen werden via Schülerpauschale mitfinanziert; bei beispielhaften Projekten ist personelle Unterstützung möglich.
UR	Den Schulen stehen für alle Fördermassnahmen 0,23 Lektionen pro Schüler(in) zur Verfügung. Als Kenngrösse wird für die Begabtenförderung 0,01 Lektion pro Schüler(in) genannt. Künftig wird es mehr sein, da auf verschiedenen Ebenen Begabungsförderung stattfinden kann.
AG	Für regionale Angebote, Einzel- und Gruppenangebote werden die Kosten vom Kanton getragen. Den integrativen Schulen stehen 0,02 Lektionen pro Schüler für die heilpädagogische Förderung von hochbegabten Minderleistern oder Hochbegabten mit einer Beeinträchtigung zu.
BE	ab 2009 ungefähr eine Lektion pro 100 Schüler(innen)
BL	Für Pull-out-Angebote kann das Amt für Volksschule den einzelnen Schulen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I zusätzliche Lektionen bewilligen..
BS	Der Aufbau von Pull-out-Programmen und Förder- sowie Integrationszentren wird vom Kanton unterstützt (Betrag ausschliesslich für Begabungsförderung nicht zu beziffern). Die Einrichtung von Unterrichts- und Entlastungslektionendächern bietet den Schulleitungen einen erweiterten Spielraum für individuelle Lösungen.
FRd	Im Rahmen des Stützangebots können Lektionen für die Begabungsförderung bewilligt werden. Schulinterne Projekte werden finanziell unterstützt. Die zuständige Fachperson steht den Schulen für Beratung und Coaching zur Verfügung.
GL	Im Rahmen der Förderangebote können Stunden für die Begabungsförderung bezogen werden.
GR	Im neuen Sonderschulkonzept ist eine Unterstützung der Gemeinden durch Pauschalen vorgesehen.
SG	im Rahmen des Pensenpools für Begabtenförderung: mindestens 2 Wochenlektionen pro Schulgemeinde; maximal 1 Lektion pro hundert Schüler(innen)
SH	Falls eine Gemeinde Mittel bewilligt, zahlt auch der Kanton etwas. Das Geld kann für Material eingesetzt werden. Keine personellen Ressourcen. Anerkennung durch Prämien möglich.
TG	Lokale Projekte werden finanziell unterstützt.
ZH	Die Begabtenförderung erfolgt in der Regel im Rahmen der Lektionen für Integrative Förderung. Es besteht aber für Gemeinden die Möglichkeit, auf eigene Kosten weiterhin Kurse ausserhalb dieser Lektionen anzubieten.
FL	Für die Projektleitung an der einzelnen Schule steht ½ bis 1 Lektion pro Woche zur Verfügung.

Zu beachten ist hier, dass die Projektverantwortlichen der Kantone Basel-Landschaft und Graubünden sowie des Fürstentums Liechtensteins im Nachhinein noch darauf hinwiesen, dass sie auch über Weiterbildung die Schulen finanziell unterstützen. Da dies auch auf andere Kantone zutrifft, die Angaben zur Weiterbildung jedoch an anderer Stelle wiedergegeben werden, wurde auf die Aufnahme dieser Angaben in der oben stehenden Tabelle verzichtet. Exemplarisch sei auf die Information aus dem Kanton Basel-Landschaft verwiesen. Dort un-

terstützt die Fachstelle für Erwachsenenbildung, der auch die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung angeschlossen ist, die einzelnen Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung von Begabungs- und Begabtenförderungskonzepten (inkl. schulinterne Fortbildung), leistet Beiträge an die Weiterbildung von Lehrpersonen an den pädagogischen Hochschulen und bietet kantonale Kurse zu bereichsspezifischen Lernumgebungen für leistungsschwache bis hochbegabte Schülerinnen und Schüler an.

Weiterentwicklung

Gemäss einem zentralen Grundsatz des Netzwerks Begabungsförderung sind die Weiterentwicklung der Schule, die Stärkung ihrer Tragfähigkeit und die Erweiterung ihrer Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität anzustreben.

In diesem Sinne wurde in der Erhebung zum vorliegenden Trendbericht nach *Entwicklungsprojekten* gefragt, die Schulen einem erfolgreichen Umgang mit Heterogenität näher bringen. Und es wurde nach *zukunftsweisenden Projekten* gefragt, die mit innovativen Ansätzen auf der Schul- und/oder der Systemebene die Organisations- oder Unterrichtsentwicklung befruchten können.

Die Antworten auf diese Fragen fielen sehr heterogen aus. Gleichwohl lassen sich gewisse thematische Schwerpunkte erkennen:

- Altersgemischtes Lernen: Lernen in altersgemischten Gruppen, das in den Schulversuchen zur Grund- und Basisstufe als eines der konstitutiven Elemente gilt, wird in entwicklungsorientierten Schulen auch auf anderen Stufen erfolgreich umgesetzt (siehe Beispiel Alterswilen in diesem Bericht).
- Integrative Förderung: Mit dem neuen Konkordat zur Sonderpädagogik nehmen die Kantone Kurs auf eine verstärkt integrative Förderung. Mit der Neugestaltung ihrer sonderpädagogischen Angebote regeln die Kantone oft auch die Angebote der Begabungs- und Begabtenförderung. Sonderpädagogische Massnahmen sollen in diesem Bereich jedoch erst dann greifen, wenn sich Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme zeigen, die den Schulerfolg und/oder die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes gefährden. Solange keine Passungsprobleme in Sicht sind, soll Begabungs- und Begabtenförderung im Regelunterricht erfolgen, ergänzt durch die bekannten zusätzlichen pädagogischen Massnahmen (Individualisierung,

Enrichment, Akzeleration). Im Rahmen der integrativen Förderung kann dabei auch auf das zusätzliche Know-how der Förderlehrperson zurückgegriffen werden. Mit der förder- und ressourcenorientierten Zusammenarbeit im Schulhaus soll nicht zuletzt die pädagogische Tragfähigkeit der Schule erhöht werden (siehe Beispiel Birmenstorf in diesem Trendbericht).

- Unterrichtsentwicklung: Um den Umgang mit Heterogenität (die nicht zuletzt als Folge struktureller Reformen wie der Grund- und Basisstufe oder der integrativen Förderung zunimmt) zu unterstützen, werden Projekte zur systematischen, teamorientierten und die ganze Schule umfassenden Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt. Dabei können Erfahrungen aus dem Bereich der Begabungsförderung katalytische Wirkung haben (siehe Beispiel Gettnau in diesem Trendbericht).
- Selbständiges Lernen: Ein wesentlicher Aspekt der Unterrichtsentwicklung ist die Förderung des selbständigen Lernens, das Schülerinnen und Schülern erlaubt, vermehrt ihren individuellen Möglichkeiten und Interessen gemäss zu arbeiten. Formen des selbständigen Lernens sind auch eine Voraussetzung dafür, dass die Lehrperson sich jenen Schülerinnen und Schülern zuwenden kann, die intensivere Anleitung und Hilfestellung beim Lernen brauchen. Selbständiges Lernen wird unterstützt durch differenzierte Lernumgebungen und angemessene Lehrmittel, durch forschendes Lernen und projektartiges Arbeiten und durch vielfältige Herausforderungen zum Lernen, wie sie beispielsweise im Rahmen von Ressourcenzimmern zur Verfügung gestellt werden können.

Eine systematische und differenzierte Begabungsförderung soll nach Stamm (1998) auch entwicklungspsychologischen Kriterien folgen und dabei zwischen Konzepten für das Primarschul- und das Jugendalter differenzieren.

Primarschule	Sekundarstufe I und II
Ziel: Entwicklung einer harmonischen Gesamtpersönlichkeit	Ziel: Entwicklung und Erhaltung der Fähigkeits-schwerpunkte durch anspruchsvolle Aufgabenstellungen
Interessenweckung vielfältige Anregungen mit gestuften Anforderungen gezielte Förderung der (bereichsspezifischen) Potenziale Begabungsförderung soll Lernmotivation fördern Begegnung mit gleichbegabten Gleichaltrigen spezifische Förderung begabter und leistungsstarker Mädchen sowie begabter Kinder aus sozial benachteiligten Schichten	selbstgesteuerte Projektarbeit Vermittlung von Selbststeuerungskompetenzen Begabungsförderung soll Lernmotivation wach halten Begegnung mit Vorbildern bzw. mit der Scientific Community ermöglichen Mädchenförderung: Karrierebewusstsein schaffen Begegnung mit Gleichbegabten ermöglichen Beratungs- bzw. Karrieregespräche ermöglichen

Auch Hany (2000) hält eine solche Differenzierung für ratsam. Wie weit diese Kriterien einer differenzierten Begabungsförderung in der Praxis erfüllt werden, lässt sich aus der Sicht der Kantone kaum feststellen. Eine Hypothese lautet, dass im Bereich Volksschule auf der Primarschulstufe eine intensivere Aufbau- und Entwicklungsarbeit stattgefunden habe als auf der Sekundarstufe I.

Gewisse Rückschlüsse auf die Umsetzung lassen sich aus einer Meta-Analyse ziehen, die das Netzwerk Begabungsförderung im Jahre 2004 in Auftrag gegeben hat. In die Analyse einbezogen wurden sämtliche Evaluationen von kantonalen, regionalen oder gemeindlichen Fördermassnahmen, die zu jenem Zeitpunkt vorlagen (neun Evaluationsberichte; siehe Imhasly 2004). In den Ergebnissen der Evaluationen stehen folgende Probleme im Vordergrund: Auswahlverfahren für Förderprogramme, Gestaltung der Angebote, Rückkoppelung zum Regelunterricht und die Wirkungen der Fördermassnahmen.

Zu den *Auswahlverfahren* wird festgehalten, dass ihr Einsatz eher unsystematisch erfolge und eine Kombination von verschiedenen Verfahren selten zum Einsatz komme. Empfohlen werden Auswahlverfahren, die sowohl kognitive wie nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale erfassen, vielfältige Instrumente einsetzen und systematisiert sind. Die Auswahl sollte nach objektiven Selektionskriterien erfolgen und das Verfahren von neutraler Stelle durchgeführt werden. Empfohlen werden auch erweiterte Selektionsstrategien, die zusätzliche Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Portfolio und Lehrpersonenurteil in Bezug auf das Förderpotenzial umfassen. Das Verfahren sollte geeignet sein, nicht nur hochleistende Kinder, sondern auch Kinder mit verdeckten Potenzialen, Minderleisterinnen und Minderleister, Kinder aus bildungsfernen Schichten und solche mit erwartungswidrigen Begabungen aufzuspüren.

An der *Gestaltung der Angebote* wird kritisiert, dass der Erwerb von Arbeits- und Lerntechniken zu kurz komme und Ziele in Bezug auf Metakognition und Denktraining fehlten. Es wird empfohlen, den Erwerb von Lernstrategien ins Zentrum zu stellen und die Angebote kontinuierlich und intellektuell herausfordernd zu gestalten, so dass sie sich deutlich von Wahlfachangeboten unterscheiden.

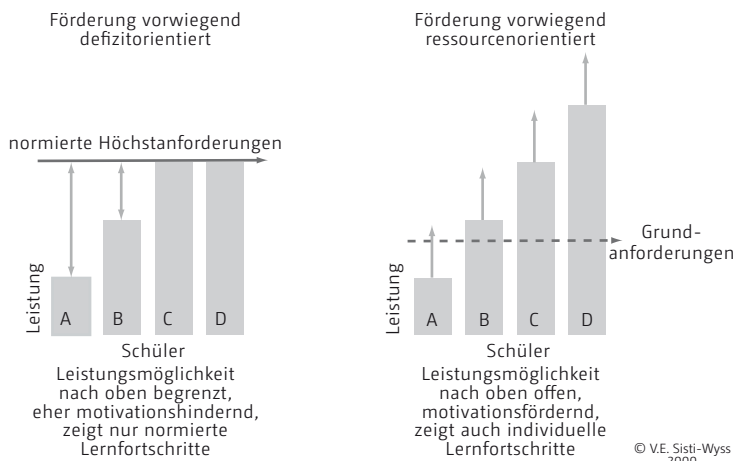
Bezüglich der *Verbindung zum Regelunterricht* wird kritisch festgehalten, dass Begabungsförderung ein eigenes System neben dem Hauptsystem Schule und Unterricht bilde und zu diesem in Konkurrenz stehe. Empfohlen werden eine in die Gesamtbemühungen des Schulhauses integrierte Gestaltung, verbunden mit professionellem Umgang mit Heterogenität, bessere Verzahnung zwischen Regelunterricht und Förderung sowie institutionalisierte fachbezogene Austauschmöglichkeiten.

Zu den *Wirkungen ist der Meta-Analyse* zu entnehmen, dass sie vor allem im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung liegen (Leistungs- und Lernmotivation, Zufriedenheit und Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und Fähigkeitskonzept, Sozialkontakte). Kritisch wird angemerkt, dass in den Bereichen der Metakognition und Leistungsorientierung wenig Wirkung erzielt werde und die geförderten Kinder oft eine Sonderstellung einnehmen. Empfohlen wird eine stärkere Überprüfung der Langzeiteffekte und der Nachhaltigkeit erworbener Kompetenzen (Imhasly 2004).

Aufgrund dieser Evaluationsergebnisse hielten die kantonalen Projektverantwortlichen in ihren Diskussionen fest, dass separative, auf Identifikation des Zielpublikums abstellende und vom Regelunterricht losgelöste Förderprogramme nicht restlos befriedigen können. Sie äusserten die Hoffnung, dass diese nur eine Zwischenlösung bleiben auf dem Weg zu einem umfassend begabungsfördernden Unterricht in einer Schule für alle.

Diese Schlussfolgerung deutet darauf hin, dass die in den vergangenen fünfzehn Jahren entwickelten Massnahmen, die auf einen erfolgreicherer Umgang mit Heterogenität abzielen, zwar beachtlich sind, aber weiter vorangetrieben werden müssen. Begabungs- und Begabtenförderung waren für die Volksschule insofern ein brisantes Thema, als sie deutlich machten, dass es der Schule nicht immer gelingt, angemessen auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Im Volksschulbereich ist zwar unbestritten, dass Kinder individuell gefördert werden sollen. Solange sich die Individualisierung jedoch nur auf die Lernformen, nicht aber auf die Lernziele bezieht, bleibt die Schule dem Dilemma zwischen Gleichheit und Differenz verhaftet (Wirz 2000). Gelöst werden kann es nur, wenn auch individuelle Lernziele zugelassen werden, wie dies – unterstrichen durch die folgende Grafik – in vielen kantonalen Konzepten zur Begabungsförderung festgehalten wird.



Nach Wirz ergeben sich aus der Konzeption einer Individualisierung, die auch die Möglichkeit individueller Lernziele einschliesst, vier strukturelle Voraussetzungen für ein Weiterdenken der Volksschule:

1. Die Volksschule vermittelt ihren allgemeinen Bildungsauftrag, der die grundlegenden Lernziele für alle Schülerinnen und Schüler umfasst, mit Hilfe einer geringeren wöchentlichen Stundenzahl als heute.
2. Die Volksschule bekommt hinreichend Zeit, um alle Kinder und Jugendlichen in der Domäne, in der sie Stärken besitzen und für die sie sich interessieren, begabungsgerecht zu fördern und leistungsangemessen zu fordern.
3. Die Volksschule gestaltet den allgemeinbildenden Unterricht so, dass die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung vielfältiger Formen des selbständigen Lernens in der Lerngruppe sich gleichzeitig mit vorgegebenen und mit eigenen Lernzielen befassen können.
4. Die Volksschule vermittelt den allgemeinen Bildungsauftrag so, dass die Schülerinnen und Schüler die Basislernziele, ohne in der Lerngruppe ständig unterfordert oder überfordert zu sein, in einzelnen oder mehreren Schulfächern schneller oder langsamer erreichen können.

Zur organisatorischen Umsetzung der ersten beiden Voraussetzungen schlägt Wirz eine Zweiteilung des öffentlichen Bildungsangebots in ein Kernangebot und ein Ergänzungs- bzw. Wahlangebot vor, wobei das Kernangebot der Vermittlung der Basislernziele zu dienen hätte und im Ergänzungsunterricht ein breites Angebot an Wahlmöglichkeiten sowie therapeutische Fördermassnahmen und fachlicher Stützunterricht zur Verfügung stünden. Die letzten beiden

Voraussetzungen könnten Schulen nach Wirz organisatorisch am besten mit altersgemischten Lerngruppen bzw. mit längerfristigen Bildungszyklen erfüllen.

Ansätze zu einer in diesem Sinne umgestalteten Volksschule lassen sich beim Blick auf viele derzeit intensiv bearbeitete Entwicklungsfelder im Bildungssystem Schweiz sicher erkennen. Mit der Ausarbeitung von Kompetenzmodellen und der Definition von Basisstandards im Rahmen des EDK-Projekts HarmoS beispielsweise wird eine Orientierung an Lernzielen transparenter und eine Lernzieldifferenzierung einfacher. Und in den breit angelegten Schulversuchen mit Grund- und Basisstufen – um ein weiteres Beispiel zu nennen – werden Erfahrungen mit altersgemischten Lerngruppen und dem Lernen in mehrjährigen Zyklen mit individueller Durchlaufzeit gesammelt.

In diesem Kapitel sind neben konkreten Massnahmen der Begabungsförderung in den deutschsprachigen Kantonen und Kantonsteilen auch die leitenden konzeptionellen Vorstellungen dargestellt worden. Wie die kantonalen Projektverantwortlichen im Netzwerk Begabungsförderung die geleistete Arbeit im Rückblick und die anstehende Weiterentwicklungen in der Zukunft sehen, zeigt das folgende Kapitel.

Exkurs 4: Begabungsförderung – früh beginnen

Untersuchungen der OECD zu Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit (OECD 2006), britische Studien zur Wirksamkeit von Vorschulangeboten (Sylva, Melhuish, Sammons et al. 2004) und auch ökonomisch orientierte Arbeiten (z.B. Cunha, Heckman, Lochner et al. 2005) weisen auf den zentralen Stellenwert der frühen Kindheit für den späteren Bildungserfolg und für die Chancengleichheit hin. Gesellschaftlich macht es sich bezahlt, die vorschulische ebenso wie die Volksschulbildung als öffentliches Gut zu betrachten und kräftig auch aus der öffentlichen Hand heraus in sie zu investieren. Nach Cunha et al. lohnen sich Investitionen ins Humankapital in der frühen Kindheit wie in keiner späteren Lebensphase mehr. Cunha et al. gehen davon aus, dass der Aufbau von Humankapital als dynamischer Prozess über die ganze Lebensspanne hinweg gesehen werden muss, wobei Lernprozesse in *einer* Lebensphase Lernprozesse in der *nächsten* Lebensphase begünstigen. Die Kurzformel dafür heisst «learning begets learning», Lernen erzeugt Lernen. Bildungsinvestitionen ins «Fundament» in der frühen Kindheit steigern die Lernproduktivität der nächsten Phase usw. Gemäss OECD lässt sich daraus allerdings auch die Notwendigkeit einer nachhaltigen Investition in Bildungsmöglichkeiten über die ganze Lebensspanne ableiten. Der Effekt

des sich gegenseitig Ergänzens kann nämlich auf jeder Stufe durch qualitativ ungenügende Angebote wieder geschwächt oder gar zunichte gemacht werden, beispielsweise wenn auf der Sekundarstufe I angemessene Angebote fehlen. Trotzdem – von grösster Bedeutung ist in dieser Sichtweise die fundamentale erste Bildungsstufe in der frühen Kindheit. Positive oder negative Einstellungen gegenüber dem Lernen werden hier angelegt und die grundlegenden Fähigkeiten für das Leben erworben (Kooperation und Autonomie, Meinungsbildung, Kreativität, Problemlösen und Ausdauer, um nur einige zu nennen). Da kleine Kinder immer und überall lernen, wird die Unterscheidung zwischen Betreuung und Erziehung bzw. Bildung obsolet, oder – anders gesagt – es müssen alle Einrichtungen für Kinder so ausgestaltet sein, dass sie der Neugier, der Entdeckungslust und der Lernfreude der Kinder entgegenkommen, sie herausfordern und ihnen das Rüstzeug mitgeben für die Teilhabe an Schule, Arbeit und Gesellschaft. In dieser Perspektive ist der Vorschulbereich weit mehr als einfach eine Vorbereitungsphase für die Schule. «Starting strong» (OECD 2006) bedeutet für die OECD, dass Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit allen Kindern relevante Erfahrungen und eine sichere Grundlage bieten sollen, von der aus sie ihre Potenziale entfalten und ihre Persönlichkeit entwickeln können.

3. Erreichtes und Künftiges, kritisch reflektiert. Gruppengespräche mit kantonalen Projektverantwortlichen der Begabungsförderung

Elisabeth Ryter und Marie-Louise Barben

Einleitung

Der folgende Beitrag spiegelt die Meinungen, Erfahrungen und Wünsche der Projektverantwortlichen für Begabungsförderung in den Deutschschweizer Kantonen. Insgesamt 16 Frauen und Männer nahmen im Mai 2007 an drei von den Autorinnen dieses Beitrags moderierten Gruppengesprächen teil.

Die drei Gruppengespräche wurden nach dem gleichen Leitfaden durchgeführt. Die Teilnehmenden vertraten zwar ihre Kantone, liessen aber immer wieder – und das war beabsichtigt – auch ihre persönlichen Ansichten einfließen. Ihre Erfahrungen haben sowohl gemeinsame Anteile wie auch solche, die sie trennen. Gemeinsam ist den Teilnehmenden die Zuständigkeit für die Begabungs- und Begabtenförderung im jeweiligen Kanton (wobei alle auch noch andere Aufgaben wahrnehmen), und die Tatsache, dass sie Mitglieder des deutschschweizerischen Netzwerks Begabungsförderung sind. Das meiste andere ist unterschiedlich: Sie stammen aus einem kleinen oder einem grossen Kanton, sie können mehr oder weniger Zeit in diese Aufgabe investieren, sie haben diese Funktion bereits viele Jahre inne oder erst seit ein paar Monaten; einige identifizieren sich voll mit der Bildungspolitik ihres Kantons, andere gehen eher auf Distanz; sie sind an unterschiedlichen Orten in der Bildungsverwaltung angesiedelt und damit auch dem eigentlichen Geschehen im Schulzimmer oder Schulhaus mehr oder weniger nahe.

Mit andern Worten: Es handelt sich um ein Stimmungsbild aufgrund von drei Gesprächen mit engagierten Schulfachleuten, aber immer auch eine (Ver-)Mischung von mindestens zwei Ebenen: Was ist im jeweiligen Zuständigkeitsbereich der Fachperson aktuell und wichtig? Und: Was sollte es in ihren Augen idealerweise sein? Diese Ebenen sind nicht immer klar zu trennen.

Begabungs- und/oder Begabtenförderung?

Der erste Trendbericht von 1999 trägt den Titel *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. In diesem Bericht war – bezogen auf die Begrifflichkeit – durchgehend von Begabungsförderung die Rede. An wenigen Stellen wurden auch die Begriffe «Begabte», «besonders Begabte» oder «Hochbegabte» verwendet, aber kaum je der Begriff der Begabtenförderung. Wie bezeichnen die kantonalen Fachleute ihr Tätigkeitsgebiet acht Jahre später? Welche Begriffe verwenden sie und mit welcher Begründung? Zu Beginn der Gruppengespräche wurden sie gebeten, die folgende Definition zu kommentieren:

«Beim dynamischen Begabungsbegriff geht es – sehr verkürzt – um systematische und ganzheitliche Beobachtung und Förderung des Potenzials aller Schülerinnen und Schüler, um das Freilegen und Ausschöpfen von Leistungspotenzialen, aber auch um Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen, es geht um Förderung der Begabungen und nicht der Begabten.»

Die Diskussion über die vorgelegte Definition dreht sich in der Folge kaum um die Begriffe im engeren Sinn oder um deren Inhalt. Die an den Gesprächen Teilnehmenden interessiert vielmehr, in welcher Relation Begabungs- und Begabtenförderung stehen.

Es besteht Konsens darüber, dass die Förderung der Begabungen in ihrer ganzen Breite – wie sie in der Definition angelegt ist – im Vordergrund steht. Diese gehöre zum Grundauftrag der Volksschule. Für die einen lässt dieser umfassende Förderungsauftrag genügend Spielraum offen. Andere plädieren dafür, dass gleichzeitig von Begabungsförderung *und* von Begabtenförderung gesprochen werden sollte. Es brauche sowohl die Förderung der Begabungen wie auch der Begabten, wenn man den einzelnen Kindern und Jugendlichen gerecht werden wolle. Eine Gesprächsteilnehmerin formuliert dies mit den folgenden Worten:

«Der Begriff Begabung ist die Grundlage auch für die Begabtenförderung. Jeder Mensch, der bei uns in die Schule geht, bringt Begabungen mit. Für mich ist in der letzten Zeit immer mehr zum Thema geworden, die Begabungen anzuschauen. Unsere Schule hat 30 Jahre Erfahrung damit, die Defizite anzuschauen. Ich denke, das ist ein Kulturwandel, in den die Schule langsam hinein kommt. Deshalb bin ich damit einverstanden, dass man den Begriff Begabung ins Zentrum stellt und den Fokus darauf richtet und weniger auf die Defizite. Dass Kinder mit ganz besonders ausgeprägten Begabungen davon profitieren, dass man mit diesem Blick auf sie schaut, das liegt dann auf der Hand.»

Es brauche beide Begriffe, damit für unterschiedliche Zielgruppen unterschiedliche Massnahmen und Angebote bereitgestellt werden können. In einer ferneren Zukunft werde sich die Verwendung des Begriffs Begabtenförderung dann erübrigen, wenn in den Schulen die inklusive Pädagogik breit umgesetzt sein werde. Vorderhand gehe es aber vor allem noch darum, bei den Lehrpersonen Haltungen zu verändern und die Ressourcenorientierung zu verankern.

Eine weitere Gruppe bilden die Gesprächsteilnehmenden, welche der Meinung sind, es habe wenig Sinn, die beiden Begriffe als etwas Trennendes zu sehen. Sie finden es sinnvoller, wenn die Begabungs- und die Begabtenförderung in ein ganzheitliches Förderkonzept integriert werden. Leitend ist die Vorstellung, dass die Schule die Begabungen der einzelnen Kinder möglichst optimal zur Entfaltung bringen solle und dass die Förderung vielfältiger Begabungen in integrativen Schulformen bereits angelegt sei.

Es wird festgestellt, dass die Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen Begabungs- und Begabtenförderung vor allem für die Bildungsexpertinnen und -experten relevant sei und sonst kaum zur Kenntnis genommen werde. Man verwende sie als Synonyme, meine aber eigentlich (Hoch-)Begabtenförderung. So meint ein Gesprächsteilnehmer: «Wenn ein Journalist etwas wissen will, geht es immer um die Förderung von Hochbegabten.» Die Begabungsförderung hingegen werde in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen. Ein anderer Netzwerkvertreter beobachtet diese begriffliche Gleichsetzung auch im schulischen Umfeld. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass der Begriff «Begabungen» zu wenig aussagekräftig sei und man nicht gleich begreife, was alles drunter zu verstehen sei. Mit diesem Problem sind beispielsweise die Lehrpersonen konfrontiert, welche die Begabungsförderung umsetzen und gegenüber den Eltern vertreten müssen.

Einig ist man sich darüber, dass die Schule aufgrund ihrer Ausstattung und ihres Auftrages nicht alle Begabungen fördern könne, sondern dass sie gezwungen sei, Schwerpunkte zu setzen. Diese sieht man in erster Linie im Bereich der kognitiven Potenziale. Ein Gesprächsteilnehmer beschreibt die Situation mit den folgenden Worten:

«Es muss einem bewusst sein, dass den Möglichkeiten der öffentlichen Schule Grenzen gesetzt sind. Es ist nicht möglich, dass sie jede spezielle Begabung adäquat fördert. (...) Am augenfälligsten ist es im musischen oder im sportlichen Bereich. Da ist es ganz klar, dass ein begabter Sportler nicht im Turnunterricht der Volksschule gefordert wird, sondern in einem spezifischen Sportklub.»

Die ausserschulische Förderung von sportlichen und musikalischen Begabungen ist mit den Sportvereinen und den Musikschulen weitgehend institutionalisiert. Lücken stellt man vor allem im Bereich des bildnerischen Gestaltens fest. Welche Begabungen grundsätzlich förderungswürdig seien, müsse durch die Gesellschaft definiert werden, das sei nicht Sache der Schule, meinen die Gesprächsteilnehmenden.

Identifizieren und nominieren

In den Evaluationen, die bisher zur Begabtenförderung vorliegen, wird unter anderem auf Mängel im Identifikations- und Nominationsverfahren hingewiesen. Dazu schreibt Marie-Theres Imhasly in ihrer Metaevaluation zusammenfassend:

«Die Empfehlungen aus den Berichten lauten, vielfältige, formale und systematisierte Verfahren anzuwenden, so dass Begabungen nicht ausschliesslich über Noten identifiziert werden. Basis für die systematische Zuweisung sollen standardisierte Tests sein. Die Selektion soll aufgrund objektiver Selektionsverfahren erfolgen und nicht an die Schulen delegiert, sondern von neutralen Stellen durchgeführt werden. Das Verfahren bzw. das Instrument dafür soll nicht nur hochleistungsfähige Kinder, sondern auch Kinder mit verdeckten Potenzialen, Minderleister(innen), Kinder aus bildungsfernen Schichten, begabte Mädchen und begabte behinderte Kinder aufspüren.»²

Für diese Prozesse haben sich die Bezeichnungen Identifikations- und Nominationsverfahren eingebürgert: Die Begabungen sollen identifiziert und die Begabten für spezielle Angebote oder Massnahmen nominiert werden. Diese Empfehlungen waren sinngemäss auch Gegenstand der Gespräche mit den Vertreterinnen und Vertretern des Netzwerks. Ihre Reaktionen machen deutlich, dass sie den Identifikations- und Nominationsverfahren nicht den gleichen Stellenwert beimessen, wie es die Evaluatorinnen und Evaluatoren gemäss Imhasly getan haben. Das hat verschiedene Gründe: Das Hauptinteresse der Gesprächs-

2 Marie-Theres Imhasly: Metaevaluation Begabungsförderung, Dezember 2004, S. 9. Der Evaluationsbericht befasst sich mit 9 Evaluationen, die im Zeitraum zwischen 1998 und 2003 zu Projekten in den Kantonen Aargau, Bern, Thurgau und Zürich durchgeführt worden sind. Diese Untersuchung wurde im Auftrag des Netzwerks Begabungsförderung durchgeführt.

teilnehmenden liegt bei der Begabungsförderung im Rahmen des Regelunterrichts. Sie haben *alle* Kinder vor Augen. Die Evaluationen hingegen haben sich mit separativen Massnahmen für Begabte befasst. Dass die Identifikations- und Nominationsverfahren bei Pull-out-Angeboten eine andere Rolle spielen als im Regelunterricht, versteht sich von selbst. Eine Gesprächsteilnehmerin formuliert dies wie folgt:

«Eigentlich müssen wir nicht identifizieren, wenn wir ein Angebot in den Schulen haben, das jedes Kind dort abholt, wo es steht. Dann muss es nicht unbedingt das Label (besonders begabt) haben. Jedes Kind arbeitet dort, wo es dies braucht. Daran müssen wir arbeiten. Ich kann ein Kind auch nur dann als besonders begabt identifizieren, wenn es Aufgaben bekommt, an denen es seine Fähigkeiten zeigen kann. Das ist die grosse Herausforderung der nächsten Zeit, (...) dass wir den Unterricht so gestalten, dass die Begabungen gelebt werden können.»

Mit dieser und ähnlichen Äusserungen ist die Frage der Identifikation und Nomination jedoch nicht vom Tisch. In den Gesprächen wird deutlich, dass alle Kantone in der einen oder anderen Art mit Identifikations- und Nominationsverfahren konfrontiert sind. Eine wichtige Frage ist beispielsweise, wie die Begabungen, die im Unterricht gefördert werden sollen, erkannt werden. Dazu gibt es verschiedene Strategien: Für die einen steht das Team Teaching im Vordergrund. Es erlaube, einzelne Kinder genauer zu beobachten: «Dann fällt einem vieles auf, was man vorher nicht gesehen hat.» Andere betonen, dass es wichtig sei, den Lehrpersonen Instrumente zu Verfügung zu stellen, die ihnen bei der Identifikation von Begabungen Sicherheit geben. Bisher seien in erster Linie Instrumente entwickelt und eingesetzt worden, um Defizite zu identifizieren, so in der Logopädie oder der Legasthenie. Dass für die Beobachtung von Begabungen Instrumente erarbeitet und verwendet werden könnten, sei noch nicht gleichermassen selbstverständlich. Eine vielversprechende Methode, die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern laufend festzuhalten, sei das Portfolio. Hier könnten verschiedene Beobachtungsperspektiven dokumentiert werden: die Selbstbeurteilung, eine Beurteilung durch die Lehrpersonen, aber auch die der Eltern oder des schulpsychologischen Dienstes. Die Bildungsdirektion des Kantons Aargau plant etwa, dieses Instrument im Rahmen der Umsetzung des «Bildungskleeblatts» zu etablieren. Mit der Identifikation der Begabungen sei ein erster Schritt getan, ein zweiter wäre dann die pädagogische Förderung möglichst jedes Kindes aufgrund der bei ihm festgestellten Begabungen. Um dieser eine gewisse Systematik zu geben, empfehle es sich, Förderpläne oder Förderkonzepte für die Regelklasse oder für ein ganzes Schulhaus zu erstellen.

In den meisten Kantonen gibt es auch Förderangebote ausserhalb von Regelunterricht und Schulhaus, wenn auch in unterschiedlichen Formen und in unterschiedlichem Ausmass. Geht es etwa um die Nomination von Schülerinnen und Schülern für Einzel- und Gruppenmentorate oder für andere Speziallösungen, kommt häufig der schulpyschologische Dienst ins Spiel. Für solche hochschwelligeren Angebote kämen etwa 2 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Frage, stellen mehrere Gesprächsteilnehmenden fest. Die Voraussetzung für eine Nomination ist in einigen Kantonen der IQ, dessen notwendige Höhe aber nicht präzise fixiert ist. Der IQ-Test ist meist eine von mehreren Abklärungen.

Was die Identifikation betrifft, so wird mehrmals darauf hingewiesen, dass oft Kinder zur Abklärung an den schulpyschologischen Dienst überwiesen würden, die wegen ihres Verhaltens aufgefallen seien und nicht wegen ihrer besonderen Begabungen. Die angeordnete Förderung werde dann als sonderpädagogische Massnahme deklariert. Über solche Lösungen scheint niemand so recht glücklich zu sein. Da und dort hat man nach anderen Modellen gesucht. Im Fürstentum Liechtenstein wurde beispielsweise ein runder Tisch eingerichtet, an dem neben dem schulpyschologischen Dienst die Lehrpersonen, die Eltern sowie weitere Fachleute beteiligt sind. Damit habe man gute Erfahrungen gemacht. Es gibt auch vereinzelte Hinweise auf mehrstufige Identifikationsverfahren, so etwa im Kanton Aargau.

Geht es um die Förderung einer grösseren Gruppe von Begabten – die Rede ist von 20 Prozent –, sind in einigen Kantonen die Gemeinden zuständig. Welche Angebote ausgeschrieben werden und wer daran teilnehmen darf, entscheiden in der Regel die Schulen. Die gemäss Marie-Theres Imhasly geforderte Einheitlichkeit der Identifikations- und Nominationsverfahren reibt sich hier an der zunehmenden Autonomie der Schulen, die von den Netzwerkvertreterinnen und -vertretern aber durchgehend begrüsst wird.

Pragmatisch vertreten sie die Meinung, dass solche Identifikationsverfahren nur durchgeführt werden sollten, wenn auch Förderangebote ausserhalb des Regelunterrichts zur Verfügung stehen:

«Wir würden gerne die Identifikation auf der Ebene Klasse verankern. Das würde bedeuten, dass ein Klassenlehrer ein identifiziertes Kind auch anders wahrnimmt, ihm die Chance gibt, im Unterricht einen Teil seiner Fähigkeiten umzusetzen. Die Nomination muss man nur vornehmen, wenn man auch etwas anzubieten hat. Je nachdem, was man anbietet, je nach Schule, sind es etwa 20 Prozent [der Schülerinnen und Schüler, die angesprochen werden], das ist nie einheitlich. (...) Je enger die Nomination, desto kleiner die Chancen, desto geringer die Gerechtigkeit.»

Es gibt auch Förderangebote, die nicht nur Kindern mit identifizierten Begabungen, sondern allen Interessierten offen stehen. So gibt es etwa in der Stadt Basel eine Musikklasse, die sich an Kinder richtet, «die sich einfach für Musik interessieren». In diesen Kontext gehören auch gut ausgebaute Wahlfachangebote.

Die integrative Schule verwirklichen

Erster Förderort ist der Unterricht. Diese Meinung wurde bereits im Trendbericht von 1999 vertreten (Sonderegger 1999). Derselben Ansicht sind auch die Gesprächsteilnehmenden im Jahre 2007. Die Basis dafür sind integrative Schulformen. Sie erlauben, auf die vielfältigen Begabungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Alle Kantone sind auf dem Weg, die integrative Schule zu verwirklichen, und erste Ziele sind bereits erreicht. Einige der Gesprächsteilnehmenden sind als Beratende direkt in die Umsetzung involviert. Die integrativen Schulformen in den Klassenzimmern und Schulhäusern zu verankern, braucht Zeit. Darüber sind sich alle einig. Was den Stand der Umsetzung betrifft, gehen die Meinungen jedoch weit auseinander. Die einen beobachten, dass die integrativen Schulformen bei den Lehrpersonen auf Widerstand stossen, andere stellen fest, in den letzten Jahren habe sich in dieser Hinsicht schon einiges getan. Niemand will aber behaupten, dass der Prozess schon abgeschlossen sei.

Ein Indikator für den Stand der Umsetzung ist beispielsweise die Aufhebung von Kleinklassen. Sie kann vom Kanton angeordnet und durchgesetzt werden. Ein Gesprächsteilnehmer gibt zu bedenken, dass auch die Kleinklassen einst als Reformmodell gestartet sind:

«Man hat einmal ein Kleinklassensystem entwickelt und gesagt: So, wie die Kleinklassen funktionieren, müsste die ganze Schule funktionieren. Und aus dieser Tradition heraus führt man heute Rückzugsgefechte. Es gibt Lehrer, die würden immer noch sagen: Kleinklassen sind für einen Teil der Schülerinnen und Schüler das richtige Angebot, in den Regelklassen gehen sie unter.»

Das Bild von den homogenen Jahrgangsklassen und den Generalistinnen und Generalisten, die einsam vor der Klasse stehen, hat eine lange Tradition und ist tief verankert. Um auf das integrative Schulmodell umzuschwenken, brauche es

deshalb einen «Haltungsswitch». Die Lehrpersonen müssten vom Einzelkämpfertum zum Zusammenspiel im Team finden. «Auch die Lehrperson, die vorne steht, ist begabt», stellt ein Gesprächsteilnehmer fest, «und sollte ihre Ressourcen und Fähigkeiten im Kollegium einbringen können.» Diese Überlegung zuspitzend, müsste man dann sagen: Der erste Förderort ist die Schule.

Was braucht es, um die integrative Schule zu verwirklichen?

Auf der Ebene Unterricht stehen didaktische Methoden im Vordergrund, die den vielfältigen Begabungen innerhalb einer Klasse gerecht werden. Genannt werden in diesem Kontext die Differenzierung und die Individualisierung des Unterrichts:

«Wenn man integrativ arbeitet, dann braucht es (...) offene Aufgabenstellungen, braucht es anregende Lernumgebungen, braucht es die Möglichkeit, dass jemand an etwas dranbleiben kann. Es braucht Tests, wo man Vorwissen abfragt, damit der Schüler nicht diese sturen Übungen machen muss (...) Das ist etwas, was im Unterricht ohne zusätzliche Angebote stattfinden soll.»

Integrativ zu arbeiten ist anspruchsvoll. Als unterstützende Massnahmen wünschen sich die meisten Gesprächsteilnehmenden, gewisse Sequenzen im Team Teaching zu unterrichten oder schulische Heilpädagoginnen und Förderlehrpersonen beiziehen zu können. Als eine weitere Möglichkeit auf der Ebene des Klassenunterrichts werden speziell ausgestattete Förderräume begrüsst. Eine Person stellt fest:

«Diese Räume werden mit den Klassen genutzt. Das hat dann die Wirkung, dass sich am Unterricht etwas verändert. Wenn jemand so zu arbeiten anfängt, dann verändert sich automatisch auch der Unterricht. Und damit hätten wir dann das Ziel der Förderung der breiten Begabung auch erreicht.»

Was die Ebene Schulhaus betrifft, so wird oft der Begriff des Enrichment ins Spiel gebracht. Ein Gesprächsteilnehmer stellt fest, dass in seinem Kanton das Enrichment-Modell nach Renzulli angewendet werde, «wo man verschiedene Angebote hat, an denen die Kinder teilnehmen können, wo man ihre Begabungen sucht». Enrichment wird begrüsst, weil nach diesem Modell Angebote ausgearbeitet werden, die für alle zugänglich sind, weil die eingesetzten Ressourcen allen zugute kommen. Eine Gesprächsteilnehmerin fügt jedoch kritisch an, dass dieses Modell nur unter gewissen Voraussetzungen sinnvoll sei: «Wenn es unterrichtsnah ist und der Gesamtkonzeption von Integration entspricht.»

Neben den Angeboten, die für alle zugänglich sind, können sich die Gesprächsteilnehmenden auch auf Ebene Schulhaus separative Angebote vorstellen. Bei Grouping oder Pull-out sind verschiedenste Möglichkeiten denkbar: klassenübergreifende oder leistungsdifferenzierende Gruppen, Niveaugruppen innerhalb einer Klasse oder über zwei Klassen hinweg, altersgemischte Interessen- oder Wahlfachgruppen für alle Kinder usw. Dabei besteht Übereinstimmung, dass der Unterricht der Ausgangspunkt für die Angebots- und Massnahmenstruktur sein muss. Eine Gesprächsteilnehmerin beschreibt diese Struktur für die Primarstufe ihres Kantons mit den folgenden Worten:

«Wir haben ein dreistufiges Modell. (...) Die erste Stufe ist Enrichment. Man versucht es im Unterricht. Und wenn das nicht geht, dann wird erst einmal durch den schulpsychologischen Dienst abgeklärt. Dann gibt es eine Weisung für das Pull-out. Und wenn das auch nicht geht, dann kann man auch Akzeleration in Betracht ziehen.»

Separative Angebote, die über die Ebene Schulhaus hinausgehen und für grössere Gruppen vorgesehen sind, gibt es in einigen Kantonen (vgl. Kapitel 2). Meist sind sie auf einige wenige Gemeinden beschränkt. Es handelt sich dabei in der Regel um Angebote, die über Pensenpools des Kantons finanziert werden. Keine Regel ohne Ausnahme: Der Kanton Aargau stellt gleich mehrere regionale Angebote zur Verfügung.

Sehen die einen solche schulhausexternen Grouping- und Pull-out-Angebote als sinnvolle Ergänzung von integrativen Schulformen, empfinden andere sie als Widerspruch:

«Die regionalen Angebote, das hat bei uns kaum eine Chance. Ein kantonales Angebot wird es nicht geben, weil wir sagen: Wir haben jetzt mit vielen Anstrengungen Kleinklassen aufgehoben, (...) dann können wir nicht ein ähnliches Angebot in diesem Bereich machen. Oder wollen wir nicht. Das liegt wirklich fernab von unserer Philosophie. Aber an den Schulen, schulintern, finde ich solche klassenübergreifende Groupings sicher eine gute Sache.»

Schliesslich gibt es noch eine Reihe von Massnahmen, die auf einzelne Kinder oder kleine Gruppen von Schülerinnen und Schülern zugeschnitten werden, darunter Akzeleration, Förderstunden oder Einzel- und Gruppenmentorate. Die Akzeleration wird in allen Kantonen angewendet, aber in sehr beschränktem Ausmass. «Wenn man Akzeleration gut auffängt und der Übertritt in eine höhere Klasse dem Curriculum des Kindes entspricht, dann kann diese Massnahme sehr wertvoll sein», stellt eine Gesprächsteilnehmerin fest. Als geeignet könne sich auch eine Akzeleration in einzelnen Fächern erweisen.

Einzel- und Gruppenmentorate lassen sich ebenfalls in ein integratives Konzept einbinden. Dazu eine Teilnehmerin:

«Eine Mentorin (...) arbeitet [bei uns] mit einem bis fünf Kindern (...), um ihnen eine Insel zu schaffen, wo sie einmal in der Woche durchatmen können und dadurch Entlastung erfahren. Und die Zusammenarbeit mit der Lehrperson wird von der Mentorin gesucht. Wir versuchen, nach und nach möglichst viel von dem in den Unterricht einfließen zu lassen.»

Trotz der übereinstimmenden Aussage, dass der erste Förderort der Unterricht sein solle, wie zu Beginn dieses Abschnitts festgehalten, gibt es also in den meisten Kantonen auch Förderangebote ausserhalb von Regelklassen und Schulhäusern. Sie beschränken sich oft auf sonderpädagogisch begründete Massnahmen für Schülerinnen und Schüler, deren Bedürfnisse innerhalb von Unterricht und Regelklasse nicht abgedeckt werden können. Es besteht Konsens darüber, dass solche Massnahmen in ein Konzept und das Konzept seinerseits wieder in den Prozess der Schulentwicklung eingebunden sein muss. Damit ist angesprochen, dass Begabungsförderung in ein Umfeld eingebettet sein muss, das ihre Verwirklichung überhaupt ermöglicht.

Ein gutes Umfeld schaffen

In der Umfrage der SKBF mussten die kantonalen Beauftragten für Begabungsförderung über die Fördermassnahmen Auskunft geben, die auf den drei Ebenen Kanton, Gemeinde und Schule in ihren Kantonen bereits verwirklicht seien. In den Gesprächen diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Rahmenbedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Begabungsförderung erfolgreich sein kann, und die über die Dinge, für die sie sich als kantonale Beauftragte für Begabungsförderung einsetzen.

Es braucht eine gesetzliche Verankerung

In der Regel verfügen die Kantone über gesetzliche Grundlagen, die Begabungs- und Begabtenförderung ermöglichen. In einigen Kantonen sind neue gesetzliche Grundlagen am Entstehen wie etwa in den Kantonen Zürich und Schaffhausen (vgl. dazu Kap. 2). Im Idealfall sieht die Rolle des Kantons so aus, wie sie diese Gesprächsteilnehmerin beschreibt:

«Auf der obersten Ebene braucht es (...) eine gesetzliche Verankerung und eine Verpflichtung der Schulen, die Begabungs- und Begabtenförderung anzubieten. Mittlerweile sind, glaube ich, alle Kantone so weit, dass sie das bei der Überarbeitung ihrer Gesetze hineingebracht haben. Das ist die Ausgangssituation, dass man überhaupt eine Legitimation hat. Und dann muss man das Gesetz herunterbrechen auf Verordnungsebene und dann – das ist ganz zentral – müssen die Schulen verpflichtet werden, ein Konzept zu erarbeiten. Das finde ich eine ganz zentrale und wichtige Voraussetzung. Aufgabe der Kantone ist es, Unterstützung zu geben mit Lehrmitteln, Handreichungen, Büchern, aber auch mit Beratung und Supervision.»

Die Rolle des Kantons ist also einerseits eine steuernde und andererseits eine unterstützende. In den Gruppengesprächen wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Frage gestellt, welches in ihren Augen die drei wichtigsten Rahmenbedingungen seien, die erfüllt sein müssen, damit Begabungsförderung erfolgreich sein kann. Trotz der offenbar positiven Ausgangslage bezüglich Rechtsgrundlagen wurde die Rolle des Kantons mehrmals angesprochen. In den Augen der Projektverantwortlichen für Begabungsförderung sollen die Kantone die strategische Steuerung übernehmen. Auf der operativen Ebene jedoch ist von den kantonalen Behörden Zurückhaltung gefordert, damit die einzelnen Schulen in der Umsetzung einen möglichst grossen Gestaltungsraum haben.

Der Kanton steuert auch über die Finanzen, sei es, dass er über einen Pensenspool verfügt, sei es, dass er seinen Kompetenzspielraum ausschöpft, weil er wesentlich zu den Löhnen der Lehrpersonen beiträgt.

Eine Gesprächsteilnehmerin macht auf eine weitere Dimension der strategischen Rolle des Kantons aufmerksam: auf die Steuerung über Evaluationen. In schulexternen Evaluationen müsse die Begabungs- und Begabtenförderung ein Thema sein, damit auch eine Aussage darüber gemacht werden könne, was die Schulen in diesem Bereich machten. Die schulexternen Evaluationen seien die Antwort des Kantons auf die Delegation der Kompetenzen an die Schulen und damit eine Qualitätskontrolle.

Förderkonzepte

Auch eine steuernde Funktion kann der Kanton übernehmen, indem er die Gemeinden verpflichtet, ein Konzept zu entwickeln. Der Ausarbeitung von Konzepten messen die NetzwerkvertreterInnen denn auch ein grosses Gewicht bei:

«Für mich steht an erster Stelle ein kantonales Konzept für die Weiterentwicklung. (...) Das andere sind eigentlich Folgearbeiten. (...) Man muss wissen, wo man überhaupt hin will.»

Der Kanton Luzern beispielsweise hat diesen Schritt bereits getan:

«Wir haben die Gemeinden verpflichtet, das Gesetz umzusetzen und eine Konzeption zu entwerfen für Begabungs- und Begabtenförderung. Jede Gemeinde hat (ein eigenes Konzept erarbeitet). Ich habe die meisten gesehen. Wir haben dazu auch Unterlagen erarbeitet.»

Wie an anderer Stelle in diesem Trendbericht aufgezeigt, lagen die ersten Förderkonzepte bereits Ende der 1990er Jahre vor. Seither ist man fast überall aktiv geworden oder hat zumindest angekündigt, in nächster Zeit aktiv zu werden. Die Art des Vorgehens ist stark abhängig von der Kompetenzen- und Aufgabenverteilung zwischen Kanton und Gemeinden. In einigen Kantonen beschränken sich die eingeforderten Konzepte nicht auf den Aspekt Begabungs- und Begabtenförderung, sondern befassen sich mit der Umsetzung der integrativen Schule als ganzer; der Aspekt Förderung ist dann Teil eines umfassenderen Konzepts, das den Umgang mit Heterogenität in den Mittelpunkt rückt.

Der Kanton als Unterstützer

Der Kanton übernimmt neben der steuernden Funktion oft auch die Rolle des Unterstützers, was eine Gesprächsteilnehmerin mit den folgenden Worten beschreibt:

«Es ist die Aufgabe der Kantone, Unterstützung zu geben mit Lehrmitteln, Handreichungen und Büchern, aber auch mit Beratung und Supervision. Das ist etwas, was auch ganz stark in Anspruch genommen wird bei uns. (...) Die meisten Schulen rufen [uns] für die Konzeptarbeit. Ich gestalte die Sitzungen inhaltlich mit und erarbeite mit ihnen diese Konzepte. Das hat dann immer auch einen Weiterbildungsaspekt, indem man die Schule mit auf den Weg nimmt.»

Beratungsangebote für Behörden, Schulen und Lehrpersonen gibt es in fast allen Kantonen, auch dort, wo der Kanton betreffend Förderkonzepte keine Vorgaben macht bzw. machen kann oder machen will.

«Begabungsförderung ohne Schulentwicklung funktioniert nicht»

Schulentwicklung ist ein Veränderungsprozess, der als solcher nicht ein- für allemal abgeschlossen und ad acta gelegt werden kann. Schulentwicklung ist ein Programm. Das Ziel, die Qualität von Schule und Unterricht zu sichern und zu steigern, muss sich immer wieder an neuen Themen bzw. an den alten Themen neu messen lassen. Der Schulentwicklung wird bei den förderlichen Rahmenbedingungen höchste Priorität eingeräumt, und daraus folgt, dass Begabungsförderung

förderung in die Schulentwicklung eingebunden bzw. ein Teil davon sein muss. «Die Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung, das sind die zentralen Betätigungsfelder. Sie sind für uns die Herausforderung», sagt ein Teilnehmer. Was die Gesprächspartnerinnen und -partner im Einzelnen darunter verstehen und wo und wie genau die Begabungs- und/oder Begabtenförderung verortet werden müsste, führen sie nur am Rande aus. Ein Element aber, das hin und wieder in der Diskussion auftaucht, sind geeignete Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien. In einem integrativen Unterricht sind sie für die Lehrkräfte eine notwendige Unterstützung, um den unterschiedlichen (Leistungs-)Niveaus der Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen.

Schlüsselfunktion geleitete Schule

Auf der organisatorischen Ebene nimmt die geleitete Schule eine Schlüsselposition ein. In einem der Gruppengespräche entspinnt sich eine interessante Diskussion, die beim Team Teaching beginnt, die Beobachtungsfähigkeit der Lehrpersonen streift, zur Ausbildung der Lehrkräfte übergeht und schliesslich bei der geleiteten Schule endet. «Ich bin ein Verfechter von Team Teaching», meint einer der Gesprächsteilnehmer, der bis vor kurzem unterrichtet hat, «ich habe eine andere Wahrnehmung als meine Kollegin, welche die Klasse im Regelfall führt.» Für die Wahrnehmung von Begabungen, die Förderdiagnostik und die daraus abgeleitete Förderplanung sei das Team Teaching sehr geeignet. Zwei Kolleginnen unterstützen den Sprecher und ergänzen, warum Team Teaching aus ihrer Optik wichtig ist: Weil es die Möglichkeit bietet, sich einen Moment Zeit zu nehmen für ein einzelnes Kind, weil man Dinge wahrnimmt, die einem, «wenn man voll am Unterrichten ist», gar nicht auffallen, und weil so versteckte Potenziale eher zum Vorschein kommen. Wie steht es aber mit den Lehrpersonen, die ausgebildet worden sind «mit dem Bild von homogenen Klassen und gutem Frontalunterricht?», wendet ein anderer Kollege ein. Die Diskussion schwenkt nun hinüber auf die Ausbildung der Lehrkräfte an den pädagogischen Hochschulen und auf die Frage, ob sich bei den heutigen Studierenden das Verständnis von Unterricht verändert habe.

«Ich habe jetzt auch mit PH-Studenten zu tun. Die haben ein ganz anderes Verständnis von Unterricht. Die haben ein Verständnis von offenen Schulzimmertüren. Sie sind gewöhnt, dass sie nicht allein in ihrem Reich mit 20 bis 25 Schülern sind. Die Lehrpersonen sind bereit, Hilfe und Unterstützung von aussen anzunehmen. (...) Und das, finde ich, muss eine PH fördern, dass Lehrpersonen fähig sind, ihren eigenen Unterrichtsraum mit anderen Leuten zu teilen und das als zusätzliche Ressource zu nutzen. (...) Da kann eine PH eindeutig Marksteine setzen.»

Dies sei in der Tat ein Paradigmawechsel, antwortet eine Kollegin, denn kooperative Lernformen sollen nicht nur unter den Schülerinnen und Schülern, sondern auch unter den Lehrpersonen üblich werden. «Aber», so fügt sie bei, «ich habe jetzt bei der Berufseinführung neue Leute gehabt, junge Männer, die aus der PH kommen, bei denen ich das Gefühl hatte, die sind noch nicht so viel weiter.» Andererseits hätten ältere Lehrkräfte, die zwangsweise Klassen zusammenlegen mussten, angefangen zusammenzuarbeiten, und seien so darauf gekommen, «dass es einfacher geht». Die nächste Sprecherin fasst einige der förderlichen Rahmenbedingungen für einen offenen Unterricht zusammen:

«Aber es braucht nicht nur die PH, es braucht die Kantone, die Mut machen und sagen, es ist erlaubt, in der Schule die Strukturen aufzubrechen, nur schon den Stundenplan anders zu organisieren. Warum muss man am Morgen verschiedene Lektionen haben, warum machen wir nicht Blöcke? Schreibt doch «Planarbeit» hinein. Und dann kann da ganz vieles stattfinden. (...) Dann ist das Team Teaching einfacher, die Förderstunden sind einfacher.»

Sie betont aber vehement, dass die neuen Bilder von Schule, die die Studierenden aus den PH mitbringen, überhaupt eine neue Kultur, nur auf der Basis einer geleiteten Schule möglich seien:

«Sobald sie [die neu ausgebildeten Lehrkräfte] in Schulen kommen und nicht in diese Kultur eingeführt werden oder wenn diese Kultur nicht besteht, dann fallen sie zurück. Das kann nicht eine Person allein machen, es ist wirklich ein Schulthema. Zur Ausbildung an den PH gehört – denke ich – dann die Entwicklung vor Ort. Und das braucht geleitete Schulen. Die haben wir, aber noch nicht alle Schulleiter [sind] im Denken an diesem Punkt angelangt.»

Die gleiche Sprecherin verstärkt ihre Aussagen später noch einmal. Begabungsförderung setze eine Entwicklung auf vielen verschiedenen Seiten voraus, und dazu gehöre die geleitete Schule. Die Schulleitungen sollten jedoch nicht nur verwalten, sondern den Prozess der Schulentwicklung (mit)gestalten. Der Besetzung dieser Schlüsselfunktion komme grosse Bedeutung zu. Hier stosse der Kanton an seine Grenzen:

«Wenn man Gemeindeautonomie hat, wie wir das in unserem Kanton im Schulbereich haben, dann ist es zentral, dass diese Schlüsselstellen auch entsprechend gut besetzt werden. Aber das haben wir vom Kanton her nicht in der Hand. Das machen die Gemeinden. Sie setzen die Schulleiter ein.»

Ein Konzept, das die Begabungsförderung definiert, eine Schulpflege, die strategische Ziele betreffend Integration vorgibt, und eine Schulleitung, die umsich-

tig, kooperativ und unterstützend führt – damit sind einige der Rahmenbedingungen genannt, die in den Gesprächen als wichtig erachtet wurden.

«Weiterbildungsangebote sind wunderbar für den individuellen Bereich»

Bisher war die Rede von den Rahmenbedingungen auf den Ebenen Kanton und Schule. Ein Blick auf die Hitliste der förderlichen Rahmenbedingungen, die die Diskussionsteilnehmenden im Laufe der Gruppengespräche auf Post-it-Zettel notierten, zeigt, dass es auf der individuellen Ebene einen Spitzenplatz gibt. Die Qualifizierung der Lehrpersonen erscheint sinngemäss etwa ein Dutzend Mal auf der Liste. Dabei geht es – das wird aus den Kommentaren ersichtlich – nicht ausschliesslich um die Regellehrpersonen, sondern auch um die Ausbildung von Förderlehrkräften, die den Klassenlehrerinnen und -lehrern im integrativen Unterricht zur Seite stehen. Am Rande werden einige Male auch die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erwähnt. Denn nicht jede Lehrkraft ist automatisch in der Lage, die unterschiedlichen Begabungen der Kinder wahrzunehmen. Die Unterstützung im Klassenzimmer durch Fachpersonen fördert eine Kultur des Umgangs mit Verschiedenheit:

«Wenn es selbstverständlich ist, dass nicht alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche machen müssen, dass die Heilpädagogin einmal mit einem Grüppchen arbeiten kann oder im Unterricht mitbeteiligt ist, dort vielleicht die Lehrperson unterstützt, zum Beispiel im Projektunterricht, in einer Werkstatt oder so, dann geht das ganz natürlich und fliessend. Oder wenn man die Kultur hat, dass man zur Heilpädagogin oder zur Förderlehrerin in einen separaten Raum geht, ist das auch eine Möglichkeit.»

Die Lehrkräfte brauchen also (externe) Weiterbildung und (interne) Unterstützung und Beratung. Reflexionsfähigkeit und Teamfähigkeit seien Aspekte, bei denen sie in den Weiterbildungskursen ansetzen müsse, sagt eine Gesprächspartnerin. Selbstverständlich ist das auch wieder eine Frage der finanziellen Ressourcen. Das lohnt sich aber nach Ansicht eines Gesprächsteilnehmers: «Wir müssen bedeutend mehr Ressourcen in das Können der Lehrkräfte investieren. Sonst passiert es eben, dass die Lehrkräfte mit den Situationen nicht fertig werden und aus verständlichen Gründen Delegationssehnsüchte entwickeln.» Mit den Delegationssehnsüchten sind separative Angebote für einzelne Zielgruppen gemeint, seien dies nun Kinder mit Lernbehinderungen oder solche mit besonderen Fähigkeiten. Beides laufe dem Gedanken der integrativen oder inklusiven Schule entgegen.

Neben der Qualifizierung der Regel- und Förderlehrkräfte nehmen die Beratungsangebote einen wichtigen Platz ein. Beratungsdienste beraten Lehrper-

sonen und Behörden, unterstützen, geben Hilfe, machen Mut – so etwa beschreibt eine Gesprächsteilnehmerin das Spektrum ihrer Tätigkeit. Diese einzelfallbezogenen Beratungen können nachhaltige Entwicklungen in die Wege leiten, die weit über die Besprechung eines gerade aktuellen Problems hinausgehen, ergänzt ein Kollege. Das sei sehr befriedigend an seiner Tätigkeit, dass sich die Wirkung feststellen lasse.

Wo in der Diskussion auch angesetzt wird – bei der Weiterbildung, der Beratung oder anderen individuellen Unterstützungsmöglichkeiten –, über kurz oder lang schlagen die Gesprächsteilnehmenden den Bogen zum Thema der vorangehenden Abschnitte: Die einzelne Lehrperson schaffe es nicht, mit allen Ansprüchen, die an sie gestellt werden, fertig zu werden; es brauche ein funktionierendes Team, ein Kollegium, das stützen könne, es brauche geeignete Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden könnten. Es brauche im Grunde die ganze Kaskade, angefangen bei der gesetzlichen Legitimation über die konzeptuellen Grundlagen bis zu den klaren Leitungsstrukturen und den funktionierenden Teams.

Spannungsfeld Politik

Von der politischen Ebene war bereits im Zusammenhang mit einem guten Umfeld für die Begabungsförderung die Rede. Die Rolle der Politik sei eine steuernde und unterstützende. Das ist so. Politische Interventionen können aber den pädagogischen Zielen auch zuwiderlaufen. Dann zum Beispiel, wenn politische Vorstöße oder auch personelle Wechsel eine abrupte Wende in einer Förderungsstrategie bewirken oder in gewissen Spannungsfeldern die Akzente anders gesetzt werden.

Begabtenförderung als Thema der Politik

Ein Gesprächsteilnehmer formuliert einen der Spannungsbögen zusammenfassend etwa so: «Die Begabungsförderung ist ein Thema der Pädagogen, während die Begabtenförderung ein Steckenpferd der Politiker ist.» Das habe sich etwa daran gezeigt, dass aufgrund von politischen Vorstößen in Sachen Sportschulen sehr schnell gehandelt worden sei. Damit habe das Schiff Begabtenförderung zwar Wind in die Segel bekommen, von dem alle ein bisschen profitieren konnten, auch wenn man sich gewünscht hätte, der Wind wäre von anderer Seite ge-

kommen. Mit anderen Worten: Aus pädagogischer Sicht hätte man sich von der Politik Aufwind für die Begabungsförderung in ihrer ganzen Breite gewünscht.

Auch andere Gesprächsteilnehmende bringen die Frage nach den nun «wirklich förderungswürdigen» Zielgruppen ins Spiel. Für die Politiker gebe es einen klaren Fokus, sagt ein Teilnehmer: Die Schülerinnen und Schüler sollten wirtschaftstauglich gemacht werden. Diesem Ziel ist eigentlich auch aus pädagogischer Sicht nichts entgegenzuhalten, denn im Endeffekt will die Schule ja nicht Menschen ausbilden, die «nachher draussen nicht gebraucht werden». Allerdings ist unklar, wer denn «die Wirtschaft» ist und was sie braucht. Diese Frage muss hier offen bleiben. Allerdings führt sie in den Augen von einigen Gesprächsteilnehmenden zu einer Separation zwischen Begabungsförderung im Sinne von Förderung jedes einzelnen Kindes auf der Basis seiner spezifischen Begabungen und der Förderung von Begabten im Sinne von (intellektuell) Hochleistenden.

«Wenn ich die politischen Vorstösse anschau, so ist die Politik dort an einem ganz anderen Ort. Man hat in der letzten Zeit die Begabungsförderung angeschoben zugunsten von allen Kindern – im Sinne von näher am Unterricht und innerhalb der Schulhäuser – und auf die Hochbegabtenförderung im Rahmen von separativen Werkstätten verzichtet. Von der Politik kommen da ganz viele und ganz starke Einwände: dass man doch jetzt diesen Kindern unbedingt so etwas geben muss wie eine Werkstatt, also ein separatives Angebot.»

Ähnlich tönt es aus einem Kanton, in welchem versucht wurde, vorerst die Schulen für die Begabungsförderung zu gewinnen und erst dann zu entscheiden, was es an Begabtenförderung brauche. Der Kantonsvertreter sagt:

«Das Problem war aber, dass politischer Druck da war. Wenn ich das jetzt in meinem Kanton so vertrete, dann kommt die Handelskammer, es kommt die in unserer Gegend am stärksten vertretene Wirtschaftsbranche, und die sagen: Liebe Leute, wir müssen dieses Potenzial, das wir haben, ausschöpfen. Sie müssen schon etwas für die Elite machen. (...) Und es gibt auch eine gewisse politische Akzeptanz, dass man sich das etwas kosten lässt.»

Manchenorts hat man mit Widerstand, Skepsis oder Desinteresse der politischen Kreise zu kämpfen. Bisweilen muss aufgrund von Widerständen aus politischen Kreisen, aber auch seitens der Lehrerschaft, auf Entwicklungsprojekte verzichtet werden, und generell steht Begabungsförderung nicht überall zuoberst auf der Prioritätenliste der Politik.

Finanzielle Ressourcen – zu wessen Gunsten?

In der politischen Argumentation spielen selbstverständlich auch Sparmassnahmen oder – neutraler formuliert – finanzielle Überlegungen eine Rolle. Die Kosten dürften nicht aus dem Ruder laufen, sagt ein Gesprächspartner. Er ist der Ansicht, die Mittel müssten vor allem in die Regelschule, in die Stärkung der Lehrkräfte, investiert werden und nicht in die spezielle Förderung von Kindern mit Lernschwächen oder mit besonderen Fähigkeiten. Das sei eine Frage, mit der sich die Fachleute ernsthaft auseinandersetzen müssten. «Und nicht nur die bösen Politiker.» Weil die integrativen Strukturen noch zu wenig solide oder noch gar nicht vorhanden seien, mussten in den letzten Jahren zusätzliche Ressourcen für die Begabungs- und Begabtenförderung gesprochen werden. «Das war auch nicht falsch», fügt er bei, «weil das System nicht anders damit umgehen konnte.» Aber auf die Dauer könne das nicht die Lösung sein, denn: «Wir werden noch eine Gruppe und noch eine Gruppe finden», die gefördert werden wolle. Er räumt ein, dass die Schule mehr Ressourcen für die Grundversorgung brauche, äussert aber auch ein Stück weit Verständnis für die Politik, wenn er sagt: «Es geht nicht so sehr ums Sparen als um die Verhinderung von grenzenlosem Wachstum.»

Es gibt jedoch auch ganz klare Fälle, wo Programme der Begabtenförderung den Sparmassnahmen zum Opfer gefallen sind.

Unsicherheit bei der pädagogischen Planung

Eine grosse Unsicherheit bleibt: Neuwahlen oder ein Regierungswechsel können eine Planung über den Haufen werfen. Pointiert sagt einer der Kantonsvertreter: «Politiker denken unglaublich kurzfristig. Nach vier Jahren oder nach acht Jahren kann es in einem Kanton einen Paradigmenwechsel um 180 Grad geben.» Dass die Bildungspolitik (partei)politischen Trends unterworfen sein kann, bestätigt einer seiner Kollegen:

«Ich habe in den letzten anderthalb Jahren gesehen, wie die Politik das System mitsteuert. Wir haben einen visionären Steuerer, der sehr viel prägt. Nicht immer zur Freude von allen, aber er prägt wenigstens. Aber dann kommt der Grosse Rat und streicht beispielsweise bei der Basisstufe einen Drittel weg. Dann kommt die Partei X und möchte wieder Noten bis unten, und die Partei Y streicht bei der Bildungsverwaltung. Das scheinen mir unberechenbare Einflüsse zu sein, die hin- und herpendeln. Sehr wahrscheinlich waren wir jetzt eher am Ende eines Ausschlags und nun schlägt das Pendel zurück. Es ist ein Aushandeln von Möglichkeiten. (...) Die Politik stellt vieles in Frage.»

Dass eine integrative Schule – oder Schule überhaupt – nicht ohne die Politik gemacht werden kann, ist allen Gesprächsteilnehmenden klar, ebenso, dass Politik und Verwaltung sich finden müssen. Eine Kollegin merkt selbstkritisch an, dass es auch an den Schulfachleuten selber liege, ihre Themen so zu formulieren, dass sie für die PolitikerInnen fassbar werden:

«Wenn man den Mut hätte zu sagen, dass integrative, kreative Lösungen eben auch fassbar sind und nachvollziehbaren Kriterien genügen, wenn wir argumentativ etwas dagegenhalten können, dann hätten wir mehr Chancen.»

Unter den Politikern und den Wirtschaftsvertreterinnen gibt es nach Ansicht der Gesprächsteilnehmenden viele Leute mit weitsichtigen pädagogischen Vorstellungen; für diese sei es einsehbar, dass das Bildungssystem sich weiter verändern müsse. Eine Gesprächsteilnehmerin meint, die Schule sei auf dem richtigen Weg, und fügt bei: «Den Zeitaspekt dürfen wir nie vergessen. Wenn wir zehn Jahre zurückschauen, dann finde ich, die Schule habe viel erreicht.»

Zukunftsperspektiven

Zum Abschluss der Gruppengespräche wurden die Teilnehmenden gefragt, wo ihrer Ansicht nach die Begabungsförderung – unter Berücksichtigung der bereits laufenden grossen bildungspolitischen Projekte wie der Einführung von Bildungsstandards oder der Basisstufe – in etwa fünf Jahren stehen würde. Allen Anwesenden war klar, dass die Schule in einem raschen Wandel begriffen ist und dass sich das in Zukunft auch nicht ändern wird. Von den zahlreichen Themen, die in dieser Schlussrunde andiskutiert wurden, greifen wir vier heraus.

Übergang zur geleiteten Schule / Übergang zu integrativen Schulformen

Die Hauptherausforderung für die Schule der Zukunft ist in den Augen der Gesprächsteilnehmenden der Umgang mit Heterogenität. Diese Aufgabe sei unter der Perspektive eines begabungs- und begabtenfördernden pädagogischen Ansatzes anzugehen. Den Übergang zu integrativen Schulformen sehen alle jeweils Anwesenden als Chance. Oder, wie es eine Teilnehmerin ausdrückt: «Die Begabungs- und Begabtenförderung ist integriert ins Ganze. Vom einen bis zum anderen Pol. Das finde ich eine sehr gute Entwicklung.» Mehrere sprechen in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel. Elemente, die hier (noch

einmal) genannt werden, sind etwa Ressourcen- anstatt Defizitorientierung, mehr Teamarbeit (weg vom «Ich und meine Klasse» zu «Wir und unsere Schule»), mehr Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken, Ausbildung und Einsatz von Förderpersonen oder Unterstützung und Beratung von Regellehrpersonen. Mit diesem letztgenannten Punkt ist zum Teil auch Skepsis verbunden. Es brauche ja «nicht nur eine Verhaltensänderung im Bereich des Unterrichts, sondern auch eine Haltungsveränderung bei den Lehrpersonen». Und es ist eine Binsenwahrheit, dass Haltungsänderungen oder Wertewandel kaum von außen herbeizuführen sind. Ganz offensichtlich verläuft die «Trennungslinie» zwischen Veränderungswilligen und Veränderungsresistenten nicht etwa entlang einer imaginären Altersgrenze.

Als eine unbestrittene Voraussetzung dafür, dass dieser Paradigmenwechsel vollzogen werden kann – oder zu Ende geführt, denn vielerorts ist man ja bereits auf dem Weg –, gilt die geleitete Schule. Davon war bereits die Rede. Es soll sich jedoch um eine gestaltende und nicht eine verwaltende Leitung handeln. Es gehe nicht darum, dass alle Formulare sauber ausgefüllt seien, sondern die Schulleitungen hätten einen zentralen Auftrag im Bereich der Schulentwicklung.

Gefahr für den Volksschulgedanken?

Hier sei noch ein weiteres Thema gestreift, das in zwei der drei Gesprächsgruppen aufgeworfen wurde. Wie steht es eigentlich mit dem Volksschulgedanken angesichts der Diskussionen um freie Schulwahl, Bildungsgutscheine oder Schulen, die ihre Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Kriterien auswählen wollen? Eine Teilnehmerin formuliert es so:

«Wir haben jetzt immer aus der Perspektive der Volksschule, der Pädagogik, die für alle etwas Förderliches sein sollte, gesprochen. Und ich sehe für die nächste Zeit, dass auch andere Bedürfnisse stark werden. (...) Seien das Eltern, die sagen: Mein Kind ist besonders begabt, machen Sie etwas mit ihm. Sei es, dass Gymnasien sagen, wir wollen nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit guten Noten, wir machen einen Eingangstest, um das Potenzial abzuschätzen. (...) Die ganze Statusfrage wird uns in Zukunft beschäftigen. Wie können wir den für uns wichtigen Volksschulgedanken über die Runde bringen? Können wir ihn überhaupt über die Runde bringen oder ist der Zug schon abgefahren?»

Ein Teilnehmer einer anderen Gesprächsgruppe sieht genau in der Begabungs- und Begabtenförderung bzw. in der Integration eine Chance für die Volksschule. Allerdings müsse die Politik klar Stellung beziehen, denn: «Wenn dieser Schuss eine andere Bahn einschlägt, dann kann der Umgang mit Vielfalt auch zu einer

Zerreissprobe für die Volksschule führen.» Auf einer positiven Note schliessend, fügt er bei: «Wenn es wirklich noch einmal zu einer Stärkung der Volksschule kommt im Zusammenhang mit der Diskussion um die freie Schulwahl, dann kann es, denke ich, ein sehr positiver Entwicklungsprozess werden.»

Neugestaltung der Grundstufe

Ein Projekt, auf das die Gesprächsteilnehmenden grosse Hoffnungen setzen, ist die Basisstufe. Das hat verschiedene Gründe. Für die einen steht das pädagogische Konzept im Vordergrund: «In der Pädagogik des Kindergartens ist eigentlich die Idealvorstellung von interessen-, neigungs- und begabungsorientiertem Lernen erfüllt.» Für andere besteht die Chance darin, dass hier das altersdurchmischte Lernen konkret ausprobiert wird. Denn mit der zunehmenden Individualisierung des Unterrichts rückt auch das Aufbrechen von Jahrgangsklassen ins Zentrum der Diskussion. Das altersdurchmischte Lernen sei die konsequente Weiterentwicklung der Integration. Allerdings darf dieses nicht auf der Basisstufe stecken bleiben.

Eine unter den Gesprächsteilnehmenden gut vertretene Gruppe sieht in der Basisstufe (und im altersdurchmischten Lernen in den Anschlussstufen) eine Möglichkeit, die gemeindeeigenen Kindergärten und/oder Unterstufenangebote zu «retten». Die integrative Form der Basisstufe ist ein Modell, das sich für die Ansätze der Begabungs- und Begabtenförderung eignet. Unter der Drohung, Schulen wegen abnehmenden Schülerzahlen schliessen zu müssen, sind auch politische Kreise zu gewinnen, die sich sonst solchen Neuerungen eventuell verschliessen würden. In der Ostschweiz habe das Projekt Basisstufe eine Sogwirkung entwickelt, sagt eine Teilnehmerin:

«Das von der EDK-Ost initiierte Projekt Basisstufe hat eine Dimension angenommen, welche selbst die Projektleitung überrascht hat; das kann man nicht mehr bremsen. Und ob es jetzt alle Schulen wählen oder nicht, ist eigentlich unerheblich. Aber diejenigen, die es wählen, sollen es gut machen und gut umsetzen.»

Sie äussert jedoch Bedenken, ob sich alle Lehrpersonen in einem altersdurchmischten Modell zurechtfinden würden. Ein anderer Teilnehmer zeigt sich ebenso überzeugt, dass die Politik die Diskussion um das altersdurchmischte Lernen führen und die Weichen entsprechend stellen müsse, wenn man «den grösseren Teil der Unterschulen» behalten wolle. Auch er merkt jedoch an, dass man nicht auf der Primarstufe/Unterstufe stehen bleiben dürfe. Das altersdurchmischte Lernen müsse auf den anschliessenden Stufen fortgesetzt werden: «Es ist gar nicht anders möglich.»

Halten die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer die Basisstufe für ein gutes Modell für die Umsetzung der Begabungsförderung, gibt es offenbar auch Kreise, die sie primär als Gefäss für die Begabtenförderung sehen. So beobachtet eine Gesprächsteilnehmerin in ihrem Kanton, dass die Privatschulen jetzt auf die Basisstufe setzen:

«Zwei Schulen haben die Basisstufe schon eingeführt. Und dort ist ganz klar, dass die mit anderen Forderungen von Eltern konfrontiert sind. Die sehen das ganz klar als Begabtenförderung, als Akzelerationsmassnahme. Die wollen, dass ihre Kinder schneller sind.»

Weitere einflussreiche Bildungsprojekte

Die Bedeutung des Deutschschweizer Lehrplans und das HarmoS-Projekt, vornehmlich die Einführung von Bildungsstandards, konnten in der Diskussion nur gestreift werden. Im Vordergrund stand in diesem Zusammenhang die Frage, ob diese Prozesse für die Begabungsförderung förderlich oder hinderlich seien. Widerspricht die Einführung von Bildungsstandards den integrativen Schulformen? Wenn man sie falsch verstehe, schon, meint ein Teilnehmer: «Ich bin nach wie vor der Überzeugung, dass die meisten nicht verstehen, dass Bildungsstandards der Überprüfung des Systems dienen und nicht der Überprüfung der Leistungen der Kinder.» Die grosse Gefahr bestehe darin, dass die Bildungsstandards auf der politischen Ebene verstanden würden als «Forderung nach Leistung, nach Noten, nach ganz klaren Selektionskriterien und nach nackten Zahlen». Hier sei noch viel Aufklärungsarbeit zu leisten.

Ohne abschliessende Antwort blieb auch die Frage, welche Auswirkungen der Deutschschweizer Lehrplan auf die Begabungs- und Begabtenförderung haben könnte. Mehrere Gesprächsteilnehmende sehen ihn als eine Chance und einen Fortschritt, während andere eher für die integrativen Schulformen fürchten und deren Umsetzung für prioritär halten. Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf die Schulreformlandschaft haben werde, ist die Neuausrichtung der Sonderschulung aufgrund der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen.

Was die Zukunft im Rahmen der grossen Bildungsprojekte in den nächsten Jahren alles bringt, fasst ein Gesprächsteilnehmer folgendermassen zusammen:

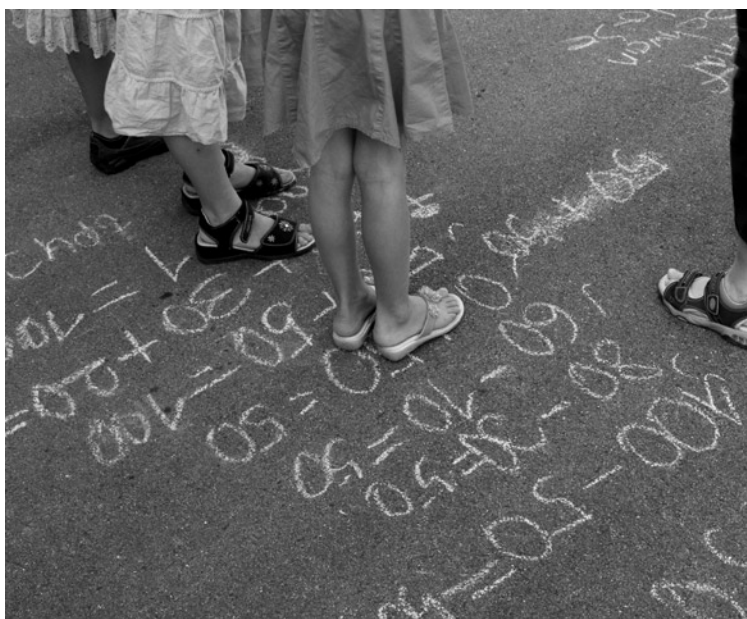
«In fünf Jahren sind wir mitten im Umbau der Schule: Übergang zur integrativen Schulung, hoffentlich mit Bildungsstandards, einem Deutschschweizer Lehrplan und Kompetenzrahmen, wir werden die neue Eingangsstufe umsetzen, immer gekoppelt mit einem breiten Angebot an Weiterbildung und der Reflexion, welche

Auswirkungen das auf die Grundausbildung hat. (...) In der Begabungsförderung braucht es Lehrpersonen, die ein solides Fachwissen haben. Ein Zehnkämpfer kann das kaum leisten; Fächergruppenlehrpersonen werden ganz wichtig werden. Wenn wir von einem Horizont von fünf Jahren ausgehen, dann, so behaupte ich, wird die Begabungsförderung auf der ganzen Breite ein Thema sein in unserem Kanton.»

Oberägeri

Kreativität – im Atelier und auf dem Pausenplatz

Oberägeri zeigt sich an diesem Morgen von seiner schönsten Seite – ruhig und beschaulich liegt es am Rande des glitzernden Ägerisees in der voralpinen Hügellandschaft. Erst der zweite Blick zeigt: Das einstige Bauerndorf ist durchsetzt und umgeben von Neubauten. Die steuergünstige Sonnenterrasse nahe der Stadt Zug zieht Menschen aus der ganzen Welt an. Über 5000 Einwohnerinnen und Einwohner zählt die Gemeinde inzwischen. Viele Kinder wachsen zweisprachig auf. «Die erste Fremdsprache der Kinder an unserer Schule ist Holländisch, die zweite Englisch», sagt Rolf Bucher, Rektor der Schule Oberägeri, «und die besondere Zusammensetzung der Bevölkerung beeinflusst natürlich zum Teil auch die Begabungsförderung.»



Auf dem Pausenplatz vor dem Schulhaus Hofmatt 3 sind Erstklässler am Rechnen. Mit Kreide malen sie Additionen auf den Asphalt. Mit Begabungsförderung habe dies nichts zu tun, erklärt die Lehrerin und verweist auf das Malate-

lier im Untergeschoss des Schulhauses. Acht Kinder von der 1. bis zur 6. Klasse pinseln Vasen, Gespenster, Köpfe, Landschaften – «einfach, was wir gerne wollen» – auf grosse Blätter an der Wand. Die Leiterin des Ateliers gibt Tipps und ist vor allem mit dem Liefern von neuem Papier beschäftigt. Die Kinder haben keine Angst, im Regelunterricht etwas zu verpassen – «wichtige Unterlagen liegen jeweils auf meinem Pult», sagt ein Mädchen.

Das Malen ist Teil des Lernateliers «Kreatives Gestalten». Auch ein «Musik-Atelier» wird angeboten. Der Anstoss für diese Ateliers sei von Elternseite gekommen, erklärt Lea Bättig, verantwortlich für Begabungsförderung an der Schule Oberägeri, «Eltern wünschten einen Ausgleich zur kopflastigen Förderung in naturwissenschaftlichen Lernateliers.» Allzu kopflastig zeigt sich das Lernatelier für sprachliche, mathematische und naturkundliche Förderung von 1. und 2. Klässlern an diesem Tag allerdings nicht. Zwar werden knifflige Rätsel gelöst, aber es werden auch Würstchen im Teig gebacken – nach einem Kochbuch, das die Zweitklässler in diesem Lernatelier erarbeitet haben.

Für den Besuch der Lernateliers (1./2. Klasse und 3./4. Klasse) gibt es ein Auswahlverfahren nach den detaillierten Richtlinien, die der Kanton Zug 2002 für Begabungsförderung aufgestellt hat. Eltern, Kind und Lehrperson füllen je einen Fragebogen aus, und zwei Fachpersonen beurteilen die Anfrage. Wird das Kind aufgenommen, gilt eine vierwöchige Probezeit. Zurzeit besuchen rund 25 besonders begabte Kinder die Lernateliers, das sind etwa fünf Prozent der Schülerschaft. Nicht alle Anmeldungen werden berücksichtigt. «Man muss lernen, Druck und Wunschdenken von Eltern richtig einzuschätzen», erklärt Lea Bättig, «vor allem bei sogenannten Frühlesern und Frührechnern sind wir restriktiver geworden.»

Den Einbezug von Kindern aus sozial schwächeren Familien in die Lernateliers bezeichnet Lea Bättig als «schwieriges Thema». Auch wenn natürlich der Beruf der Eltern bei der Aufnahme keine Rolle spielt, widerspiegelt sich in der Zusammensetzung der Lernateliers die Tatsache, dass Kinder aus bildungsstarken Familien auf die Unterstützung ihrer Eltern zählen können. Solche Kinder besuchen nicht selten auch in den Ferien spezielle Camps oder Musikschulen.

Für besonders begabte Schülerinnen und Schüler der 5./6. Klasse gibt es in Oberägeri neben den musisch-kreativen Ateliers eine weitere Form der Förderung: Sie arbeiten an Projekten und Interessengebieten innerhalb des Klassenzimmers (zum Beispiel während Übungsphasen, von denen sie freigestellt sind) und kommen lediglich bei Bedarf zu abgemachten Zeiten zur Projektbesprechung in ein Lernatelier. Ausserdem werden ab Schuljahr 2007/2008 fünf hochbegabte Schulkinder mit einem Mentorat in ihren Interessengebieten ge-

fördert. Ein Mentorat wird nur mit besonderer Empfehlung des Schulpsychologischen Dienstes Zug oder eines Zentrums für Begabungsförderung nach einer umfassenden Abklärung bewilligt.

Die intensive Begabungsförderung beschränkt sich in Oberägeri in dieser Form gegenwärtig auf Kindergarten und Primarschule. Dies ist eine Folge davon, dass auf dieser Stufe die Initiative ergriffen wurde. Logopädin Lea Bättig besuchte zusammen mit drei andern Lehrpersonen der Primarschule einen Kaderkurs des Kantons zum Thema Begabungsförderung. Als Gruppe arbeiteten sie anschliessend ein Konzept aus, das 2003 von der Schulkommission gutgeheissen wurde. «Das Ziel ist schulisches Enrichment», erklärt Lea Bättig, «eine Schule, die auf Interessen, Fähigkeiten, Lernstile und damit Begabungen aller Schulkinder eingeht.»

Im Schuljahr 2005/06 war die interne Weiterbildung diesem Thema gewidmet, und im folgenden Jahr wurde «Enrichment» erstmals klassenübergreifend mit Angeboten zum Thema «Fünf Sinne» erprobt. «Seither zieht die Begabungsförderung Kreise – in der Lehrerschaft und bei den Eltern», stellt Rolf Bucher fest. Ursprünglich seien nicht wenige Lehrpersonen skeptisch gewesen, fügt er hinzu, und bei einigen brauche es noch Zeit, um sie von dieser Form der Begabungsförderung zu überzeugen.



Von Elternseite hingegen ist nur Positives zu vermelden: Zum Beispiel reichten jene drei Mütter, die sich mit eigenen Angeboten (Malen, Erfinden, Schwedisch) am Thema «Fünf Sinne» beteiligt hatten, ein Konzept ein, um «Enrichment» in einem sogenannten Ressourcenzimmer einzurichten (zwei der Mütter absolvieren eine Ausbildung zur Begabungsspezialistin). Es gibt aber auch spontane Angebote: Bei der Behandlung des Themas «Kristalle» im Mentorat stellten sich Eltern zur Verfügung, um mit den Schulkindern den «Jahrhundertfund» im Urnerland zu besichtigen und die Finder zu befragen. Auch jenes besonders begabte Schulkind der 6. Klasse, das sich in einem Projekt mit Einstein befasste, wurde an die entsprechende Ausstellung in Bern begleitet.

Diese «Wechselwirkung» Schule–Elternhaus freut Rolf Bucher. Aber er ist auch grundsätzlich davon überzeugt, dass sich Begabungsförderung für alle – und letztlich auch für die Gemeinde – auszahlt: «Wir verhindern bei besonders begabten Kindern Minderleistungen und Verhaltensauffälligkeiten. Und in einzelnen Fällen gelingt es uns sogar, ausgewiesene Hochbegabte an der Schule zu halten und entsprechende Sonderschulungen zu vermeiden.» Dabei darf eines aber nicht übersehen werden: Zug gehört bei den Stellenprozenten, die für Begabungsförderung eingesetzt werden können, zu den «führenden Kantonen».

Abschliessend möchte Rolf Bucher noch eines ganz klar festhalten: «Wird über Begabungsförderung gesprochen, stehen oft Ateliers und Projekte im Vordergrund. Aber auch bei uns beginnt Begabungsförderung im Schulzimmer und umfasst alle Kinder. Voraussetzung ist Individualisierung im Unterricht, und das ist unspektakuläre Knochenarbeit.» Gefragt sind dabei initiative und kreative Lehrkräfte. Und in diesem Sinn könnte das Rechnen auf dem Pausenplatz wohl durchaus zur Begabungsförderung gezählt werden – jedenfalls wurde dort mit ebenso grossem Eifer gemalt wie im Atelier.



Schule Oberägeri

Gemeinde Oberägeri, Kanton Zug

Leitung: Rolf Bucher, Rektor

Lehrkräfte: ca. 75 Personen

Kindergarten, Primarschule, Oberstufe: Ca. 620 Schülerinnen und Schüler

Weitere Informationen: www.schule-oberaegeri.ch

Kanton Zug

Richtlinien für die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen oder Hochbegabungen, Beschluss des Erziehungsrats vom 4. März 2002:

http://www.zug.ch/bildung/download/RichtlHochbeg_Teilo.doc

4. Bestandesaufnahme II: Massnahmen der Kantone der Suisse romande und des Tessins zur Begabungsförderung

Urs Vögeli-Mantovani

Einführung

Der Begabungsförderung in den Kantonen der Westschweiz und im Kanton Tessin wird ein eigenes Kapitel gewidmet. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die Entwicklung in diesen Kantonen in den letzten zehn Jahren anders verlief als in der Deutschschweiz und keine überkantonalen Instanzen wie das Netzwerk Begabungsförderung oder regionale EDK-Konferenzen die Thematik aufgegriffen, bearbeitet und die kantonalen Entwicklungen unterstützt und koordiniert haben.

Die Kantone der EDK-Region Romandie/Tessin gingen und gehen in der Frage der Begabungsförderung je eigene Wege, die deshalb nicht minder wirkungsvoll ausfallen müssen. Allerdings ist wie in der Deutschschweiz die Untersuchung der Wirkungen noch wenig fortgeschritten und aussagekräftig. Allen Kantonen gemeinsam ist, dass sie stark auf den Entwicklungsschwerpunkt Binnendifferenzierung setzen und versuchen, damit alle Schülerinnen und Schüler mit ihren spezifischen Begabungen zu integrieren und auf die individuellen Bedürfnisse angemessen einzugehen. Als gemeinsame Grundlage für diesen Entwicklungsweg wird mehrfach die «Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique» der CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) erwähnt (CIIP 2003).

Die Verantwortlichen für das Sonderschulwesen (*enseignement spécialisé*) der französischsprachigen Kantone (Genf, Jura, Neuenburg, Waadt) und Kantons- teile (Bern, Freiburg, Wallis) und des Kantons Tessins beantworteten alle im Frühjahr 2007 den übersetzten, aber ansonsten unveränderten Fragebogen für die Deutschschweiz. Damit werden die Konzeption und der Aufbau der Fragen für die Deutschschweiz, die sich an den Entwicklungsebenen Kanton, Gemeinde und Schule orientieren, auf die französisch- und die italienischsprachigen Landesteile übertragen.

Die Bestandaufnahme zur gesetzlichen Verankerung und konzeptionellen Entwicklung sowie zu den Massnahmen zur Entwicklung einer Begabungsförderung folgt wie im Kapitel 3 dem Aufbau des Fragebogens. Wo die Befragten für ihre Kantone einen eigenen Weg aufzeigen, auf die Herausforderung der Begabungsförderung und der Heterogenität der Zusammensetzung der Schüler und Schülerinnen zu reagieren, wird dies dargestellt.³

In der Westschweiz werden drei Begriffe für Kinder mit besonderen Begabungen verwendet: «enfant précoce», «enfant à haut potentiel» und «enfant surdoué». Die Bedeutungen unterscheiden sich nicht grundsätzlich: «précoce» betont die «Vorzeitigkeit» der intellektuellen Entwicklung, «surdoué» bezeichnet die Überdurchschnittlichkeit von Begabungen, und der Begriff «à haut potentiel» verweist auf ein überdurchschnittliches Potenzial, das es zu nutzen gilt. «À haut potentiel» ist im Wallis und in der Waadt gebräuchlich, während der Kanton Jura in einem offiziellen Dokument 2006 «précoce» lanciert hat (Perrodin-Carlen 2006).

Kantonale Rahmenvorgaben

Gesetzliche Grundlagen

Als übergeordnete Leitidee gilt die zentrale Aussage der regionalen Deklaration, in der festgehalten wird: «L'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale» (CIIP 2003, 1).

Die wenigsten Kantone verfügen über gesetzliche Grundlagen, die speziell die Begabungsförderung betreffen und regeln. In den übergeordneten Bildungs- bzw. Schulgesetzen wie auch in den weiteren einschlägigen Gesetzen und Reglementen, Verordnungen, Verfügungen usw. sind in erster Linie Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit schulischen Schwierigkeiten und speziellen Be-

3 Die Antwort aus dem französischsprachigen Teil des Kantons Bern macht deutlich, dass Verankerung und Angebote der Begabungsförderung parallel zum deutschsprachigen Kantonsteil entwickelt wurden und auch in Zukunft werden. In diesem Kapitel wird deshalb auf eine nochmalige Aufnahme des Kantons Bern verzichtet und auf das Kapitel 2 verwiesen.

dürfnissen aufgrund von körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen aufgeführt.

Eine Ausnahme bildet der Kanton Jura, der seit Juni 2006 eine Verfügung kennt, die Modalitäten zu den «sessions d'enrichissement» für Kinder mit einem Entwicklungsvorsprung enthält. Mit einer «référéncie officielle» der Bildungsdirektorin vom September 2006 werden die Thematik, die Abklärungen und die Angebote konzeptionell aufgearbeitet und festgelegt (siehe den folgenden Abschnitt).

Konzepte

In der aktuellen Befragung beantworteten drei Kantone (JU, VS, TI) die Frage nach einem eigenen Konzept für Begabungsförderung positiv, zwei Kantone (GE, NE) negativ. Der Kanton Freiburg diskutiert zurzeit (2007) ein Konzept. Die drei Kantone mit Konzept bzw. konzeptähnlichen gesetzlichen Regelungen gehen unterschiedliche Wege. Am verbindlichsten scheint die ministeriale Verfügung aus dem Jura. Einem Konzept am nächsten kommt der Schlussbericht einer Arbeitsgruppe aus dem Wallis. Im Rahmen seines langjährigen Konzepts der Integration aller Schülerinnen und Schüler durch fachliche Unterstützung setzt der Kanton Tessin auf den Ausbau eines wirksamen binnendifferenzierten Unterrichts, von dem sowohl die Kinder mit besonderen Begabungen wie auch jene mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen profitieren sollen.

Das Walliser Konzept ist ein gemeinsames der zwei Sprachregionen des Kantons und wurde als Schlussbericht einer Arbeitsgruppe mit einer Vertretung der betroffenen Eltern erarbeitet (Wallis 2002). Dieses Konzept lehnt sich in seinen Vorschlägen für Massnahmen zur Begabungsförderung stark an den Ansatz mit den drei Ebenen des Bildungssystems an: Klasse – Schule/Gemeinde – Kanton. Auf den drei Ebenen stehen unterschiedliche, komplementäre Aufgaben an. Im Rahmen des Unterrichts und der Klasse sollen die Möglichkeiten zur Identifikation von Begabungen und eine angepasste Förderung durch Individualisierung sowie methodisch-didaktische Differenzierung ausgeschöpft werden. Auf der Stufe Schule und Schulgemeinde sollen Leitbilder und Schulprogramme für die Begabungsförderung erarbeitet und diese damit unterstützt werden. Auf der Ebene Kanton sollen die einheitliche Regelung der Massnahmen und Zugänge sowie die Ausbildung der Lehrpersonen und die Evaluation gewährleistet werden. Die Arbeitsgruppe befürwortet ein Subsidiaritätsprinzip: Zuerst sollen innerhalb der Klasse die Massnahmen ausgeschöpft und erst nachher andere Massnahmen wie Beschleunigung und Grouping erwogen werden. 2005 erschien eine departementale Handreichung, welche die Prinzipien der Arbeitsgruppe unterstreicht (Wallis 2005).

Die jurassische Weisung zur Begabungsförderung in den Schulen (*prise en charge des enfants «précoces»*) stützt sich auf das Schulgesetz, in welchem bereits die frühzeitige Einschulung und das Überspringen von Klassen geregelt ist. Die Identifikation der betreffenden Kinder sei komplex und deshalb auf mehrere Faktoren und Akteure abzustützen. Neben den oben erwähnten Massnahmen werden noch die folgenden aufgeführt: Unterrichts differenzierung, punktueller Einsatz einer pädagogischen Beratungslehrperson, Besuch bestimmter Fächer in einer höheren Klasse. Seit 2002 gab es versuchsweise die «sessions d'enrichissement» an einer Primarschule in Delsberg für identifizierte «enfants précoces», vier Stunden am Mittwochmorgen. 2006 wurden diese «sessions» definitiv eingeführt.

Im Kanton Waadt führte das umfassende Entwicklungsprojekt EVM (*École vaudoise en mutation*), das 1997 in einer Volksabstimmung genehmigt wurde, zu verschiedenen einschneidenden strukturellen und pädagogischen Veränderungen. Generell sollte bei EVM das Kind im Zentrum stehen bzw. sollten seine Bedürfnisse in der Schule so gut wie möglich berücksichtigt werden. Ein wichtiges Teilprojekt stellte auch jenes zur Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen dar (*intégration des élèves différents*). Wenngleich der Begriff nicht explizit erwähnt wird, wird hier der erarbeiteten Lösung der Status eines Konzepts gegeben, da die Problematik umfassend und breit abgestützt bearbeitet worden ist. Allein schon die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe belegt dies: Neben der Bildungsverwaltung und der Lehrerschaft waren vier Elternorganisationen vertreten, welche die thematischen Ausrichtungen der Arbeitsgruppe als Vereinszweck erwähnen: der Verein VINCI für hochbegabte Kinder, die «Association suisse pour les enfants précoces» (ASEP), die «Association suisse romande de parents d'enfants avec déficit d'attention et/ou hyperactivité» (ASPEDAH) und die «Association Dyslexie Suisse romande (ADS).

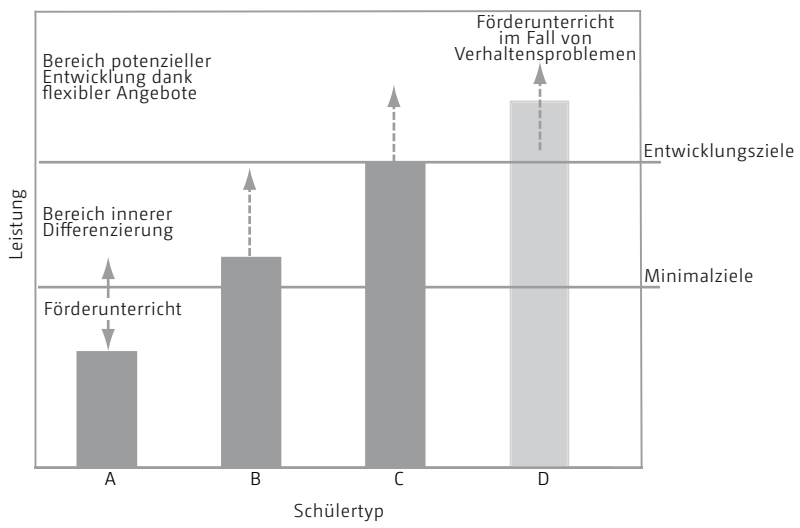
Besondere Begabungen wie Defizite der Kinder wurden zusammen als eine Herausforderung für die Schule und das Bildungswesen aufgegriffen. In einem ersten Bericht (Juni 2000) wurden bereits einige Empfehlungen veröffentlicht, wobei hier nur jene für besonders Begabte herausgegriffen werden.

- Interdisziplinär und unter Einbezug der Eltern soll die Identifizierung der betreffenden Kinder systematisch verbessert werden, was zuerst eine breite Information und geeignete Beobachtungsverfahren verlangt.
- Als zweites wurden eine Flexibilisierung der Schulorganisation und angemessene, vielfältige Methoden im Lehr-Lern-Prozess empfohlen. Konkret ging es um den Aufbau von Netzwerken zwischen Lehrpersonen und Eltern, vertiefte Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen betreffend sensibilisierte Beobachtung der Kinder und Praxis der Binnendifferenzie-

nung mit angemessenen didaktischen Mitteln sowie um den Aufbau und die Nutzung von Arbeitsteams mit verschiedenen qualifizierten Fachleuten.

Die Massnahmen zur Verbesserung der Situation der besonders begabten Kinder und der Schülerinnen und Schüler mit Hyperaktivität oder Dyslexie verfolgen komplementäre Ausrichtungen: Einerseits werden die schulinternen Ressourcen untersucht und neu organisiert, andererseits wird die Notwendigkeit zusätzlicher Ressourcen formuliert und begründet (Mouquin 2001, Kolly 2001).

Im Kanton Tessin bestimmt ein Konzept für die obligatorische Schule, dass alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler in der gleichen Schule integriert werden. Ausnahmen bilden einzig die Sonderschulen mit weniger als 2 Prozent IV-berechtigten Kindern. Die obligatorische Schule vereint also unterschiedlichste Lernende und wirkt bewusst und seit langem unter der Voraussetzung von heterogenen Bedingungen. Kinder mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten werden in der Schule seit den 1970er Jahren vom «Servizio di sostegno pedagogico» (SSP) unterstützt, so dass Sonderklassen vermieden werden können. Auch Kinder mit besonderen Begabungen profitieren von dieser Unterstützung, wenn ihre schulische oder persönliche Situation schwierig oder problematisch wird. Es ist also in der Regel keine gesonderte Behandlung vorgesehen, denn diese ist im «Tessiner Modell» aufgehoben.



Das Tessiner Modell (DOZIO & BONTÀ 2003, TEIL 5, S. 16)

Das Modell umfasst zwei Niveaus von Lernzielen («obiettivi minimi» und «obiettivi di sviluppo») und unterscheidet vier Typen von Schülern und Schülerinnen, womit die Vielfalt der Begabungen und Voraussetzungen definiert und sichtbar gemacht wird. Die Lernzielniveaus werden mit dem Prinzip des zielerreichenden Lernens unter Berücksichtigung der individuellen Lernmöglichkeiten angestrebt. Die Typen A und D können mit der Unterstützung des «Sostegno pedagogico» rechnen, Typ D allerdings nur, wenn Verhaltensprobleme auftauchen. Den Bedürfnissen der Typen B und C soll mit Binnendifferenzierung im Rahmen des Unterrichts bzw. durch spezielle Aufgabenstellungen im Rahmen der Potenzialentwicklung Rechnung getragen werden.

Die Anerkennung der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler und der Umgang mit Heterogenität finden einen Niederschlag im Modell und in den Tessiner Lehrplänen für die «Scuola dell'infanzia» (ab dem 3. Lebensjahr), die «Scuola elementare» (1. bis 5. Schuljahr) und die «Scuola media» (6. bis 9. Schuljahr). Die Regionalkonferenz Westschweiz/Tessin der Erziehungsdirektoren (CIIP) hat 2003 mit den «Finalità e obiettivi della scuola pubblica» unterstrichen, dass die Schule jedem Einzelnen den Aufbau der Kenntnisse und den Erwerb von Kompetenzen zusichere, so dass alle zu einer optimalen Entwicklung ihrer Potenziale gelangen. Dies sei allerdings nur zu leisten, wenn man sich der Tatsache bewusst sei, dass Vielfalt und Differenzen bestehen, und wenn diese beim Unterrichten berücksichtigt werden.

Fördermassnahmen auf der Ebene Kanton

Unterrichts- und Schulentwicklung

Zur Frage, was die Kantone zur Umsetzung des Grundsatzes «Erster Förderort ist der Unterricht» unternehmen, ist anzumerken, dass dieser Grundsatz vor allem in der Deutschschweiz verbreitet und verankert ist. Für die Region Romandie/Tessin weisen die Antworten mehrfach in Richtung auf den Entwicklungsansatz Binnendifferenzierung hin (vgl. Aufstellung unten). Dieser Ansatz ist – wie oben beschrieben – durchaus auch dem Prinzip «Erster Förderort ist der Unterricht» zuzuordnen.

FR Entwicklung individueller Förderprogramme für hochbegabte Kinder

GE pädagogische Differenzierung in der Klasse und Überspringen einer Klasse

- JU Massnahmen zielen mehrheitlich auf die Förderung in der Klasse (vgl. oben)
- NE keine Empfehlungen
- TI Unterricht als Ort, an dem die Begabungen gefördert werden müssen
- VD Binnendifferenzierung und Unterstützung für Kinder mit Schwierigkeiten
- VS Förderung innerhalb der Klasse (vgl. oben)

Akzeleration

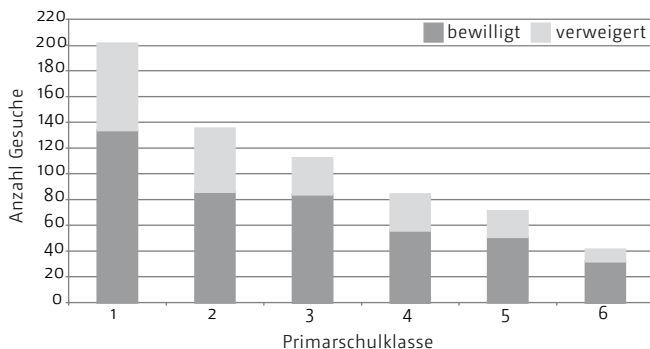
Die Möglichkeit eines Eintritts in die Primarschule vor dem dafür vorgesehenen Alter sowie die, im Laufe der Schulzeit Klassen zu überspringen, besteht in den meisten Kantonen der Westschweiz. Zurückhaltender sind die Kantone beim vorzeitigen Eintritt in den Kindergarten. Ob Regelungen zu diesen Massnahmen vorhanden sind, wer antragsberechtigt ist und wer den Entscheid fällt, lässt sich der folgenden Tabelle entnehmen.

	vorzeitiger Eintritt in den Kindergarten	vorzeitiger Eintritt in die Primarschule	Überspringen von Schulklassen
vorgesehen, Regelung vorhanden	FR, NE, VD	FR, GE, JU, NE, VS, VD	FR, GE, JU, NE, TI, VS, VD
offiziellen Antrag stellen	Eltern: NE, JU, VD	Eltern: NE, JU, VS, VD	Eltern: NE, JU, TI, VS Lehrperson: TI
Entscheid	Bildungsdepartement: VD Schulinspektor: FR Schulgemeinde: NE	Bildungsdepartement: VD Schulinspektor: FR, VS Fachstelle: NE	Regierungsrat TI Schulinspektor: FR, VS Fachstelle: NE

Die Übersicht zeigt, dass mit Ausnahme des Tessins alle Kantone den vorzeitigen Eintritt in die Primarschule vorgesehen und geregelt haben und alle auch das Überspringen von Schulklassen. In drei Kantonen wird auch der vorzeitige Eintritt in den Kindergarten zugelassen.

Der Entscheid über eine Massnahme der Akzeleration muss beantragt werden, was in der Regel Sache der Eltern ist. Wo eine Akzeleration vorgesehen ist, sind die Entscheidungsprozesse geregelt. Immer sind mehrere Instanzen in den Prozess involviert. Der Entscheid wird schliesslich von einer einzigen Instanz gefällt. Im Tessin fielen in den Schuljahren 2004/05 und 2005/06 keine Entscheide, was möglicherweise daran liegen kann, dass die höchste kantonale Instanz, der Regierungsrat, darüber zu befinden hat. Im Kanton Waadt ist in der obligatorischen Schulzeit nur einmal ein Überspringen möglich.

Die Statistik macht für mehrere Kantone klar, dass es sich beim Überspringen um eine kleine Zahl von Fällen handelt (weniger als ein Prozent). In Genf gab es in den Jahren 2001 bis 2003 regelmässig Anträge zum Überspringen einer Klasse («dispense d'âge») in der Primarschule für 0,8% der Schülerinnen und Schüler bzw. 212 bis 218 Kinder. Davon wurden durchschnittlich 69% bewilligt; 31% wurden zurückgewiesen. Die Verteilung der Anträge und der positiven und negativen Entscheide für ein Überspringen auf der Primarstufe zeigt die nachfolgende Grafik.



ACHKAR DE GÖTTRAU & JENDOUBI 2005, 2

Evaluationen zur Akzeleration sind selten. Im Kanton Genf ist das Überspringen einer Klasse für drei Jahrgänge (2001–2003) evaluiert worden. Zwei Kategorien von Lehrpersonen wurden befragt: jene von 443 Kindern, die von einem Schuljahr dispensiert, und jene von 201 Kindern, die nicht dispensiert wurden. Der Rücklauf der Fragebogen betrug 85%. Ebenfalls 85% der antwortenden Lehrpersonen waren der Meinung, das Überspringen sei erfolgreich verlaufen. 93% der Lehrpersonen mit nicht dispensierten Kindern waren auch nach einem Jahr der Meinung, ein Überspringen sei nach wie vor nicht angezeigt. Die Bedenken der Lehrpersonen richten sich in der Regel auf Aspekte der Reife, des Arbeitsrhythmus und der motorischen Entwicklung. Die Ablehnung von Dispensen stützte sich in erster Linie auf das Verhalten und nicht auf die Leistungen.

Kantonale Förderprogramme

Drei Kantone geben an, dass sie Förderprogramme im Sinne des Pull-out kennen. Im Kanton Wallis gibt es nur im deutschsprachigen Teil ein Angebot.

Kanton	Art des Angebotes	Dauer	Finanzierung
JU	«sessions d'enrichissement» in Delsberg (Mittwochmorgen)	4 Lektionen	Kanton und Schulgemeinden gemäss Verteilschlüssel
VD	«regroupement des élèves à haut potentiel» an verschiedenen Standorten («groupes du mercredi matin»)	4 Lektionen	Kanton und Schulgemeinden
FR	bedarfsbezogene Projekte	nach Bedarf	Kanton

Im Jahr 2000 entstanden in der Waadt die ersten «groupes du mercredi matin». Einmal pro Woche werden Kinder und Jugendliche mit schulischen oder sozialen Schwierigkeiten und einer identifizierten Hochbegabung («surdoués en difficulté») für vier Unterrichtsstunden an einem Schulort zusammengezogen und von einer spezialisierten Lehrperson gefördert. Die Zahl dieser Klassen stieg auf 13 (2003/04). Sie sind mehrheitlich in Städten und einigen Agglomerationen auf einer Linie von Rolle über Lausanne und Montreux bis Aigle zu finden. Die dreizehn Klassen betreffen Schülerinnen und Schüler aus folgenden Schulstufen: fünf Klassen für die Schuljahre 1 bis 4, drei Klassen für die Schuljahre 1 bis 6, vier Klassen für die Schuljahre 5 bis 9 und eine Klasse für die Schuljahre 10 bis 12, das Gymnasium (Asper-Brack 2005, 18). Den einzelnen Gruppen sind 6 bis 8 Kinder oder Jugendliche für ein Schuljahr zugeteilt.

Asper-Brack (2005) kritisiert, dass es für die Sekundarstufe II nur gerade eine Klasse gebe (sie ist für diese verantwortlich). Die Anzahl Hochbegabter unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sei sicher höher, doch seien die Jugendlichen schwieriger zu identifizieren. Sie schlägt denn auch eine grosse Zahl altersspezifischer Mittel und Verfahren zur Identifikation von Hochbegabung im nachobligatorischen Schulbereich vor. Auch im Gymnasium sei eine Akzeleration möglich oder mit Enrichment-Programmen das Potenzial zu fördern.

Wenn 2005 über den Kanton Waadt verteilt in den Klassen der «école du mercredi»⁴ 15 Mädchen und 64 Knaben mit identifizierter hoher Begabung und mit Integrations- bzw. Anpassungsproblemen unterrichtet werden, so stellt sich die Frage der Chancengleichheit unter den Geschlechtern. Wie es zu dieser ungleichen Verteilung kommt und was dagegen unternommen werden könnte, fragte sich Perrodin (2006). In erster Linie seien es Rollenstereotype, die in Familie, Schule und Gesellschaft immer noch wirken und tradiert werden. Wenn Knaben nach wie vor für aggressives, extravertiertes, konkurrenzorientiertes, dominantes Verhalten Zustimmung erhielten und Mädchen hingegen für besonnenes und ruhiges, kommunikatives, kooperatives und konzilianteres Verhalten

4 Dies ist der zweite gebräuchliche Begriff für das Pull-out-Angebot im Kanton Waadt.

ten gelobt würden, so verfehlten diese indirekten Aufforderungen selten ihre beabsichtigte oder unbeabsichtigte Wirkung. Wenn die Auslese für die «*école du mercredi*» neben den bekannten Identifikationsverfahren noch mit Integrations- bzw. Anpassungsproblemen als primärem Erkennungsfaktor gekoppelt seien, so hätten angepasste Mädchen das Nachsehen.

Perrodin sieht den ersten Ort der Vermutung einer Hochbegabung in der Familie oder in der Schule. Diese zwei Instanzen verfolgten die Entwicklung eines Kindes am unmittelbarsten; sie würden denn auch als aufmerksame Beobachter animiert sowie mit Anleitungen und Merkmalen einfacher Art bis zu Fragebogen versorgt. Mit gezielten und andauernden Beobachtungen der Aktivitäten und des Verhaltens der Kinder werden die Eltern wie die Lehrerinnen und Lehrer angehalten, Anzeichen einer besonderen Begabung frühzeitig zu erkennen und nicht erst, wenn Verhaltensauffälligkeiten auftreten.

Im Kanton Jura ist seit dem Schuljahr 2006/07 in Delsberg offiziell eine Gruppe von maximal 10 Kindern der Primarschule eingerichtet worden. Die Gruppe trifft sich einmal wöchentlich zur «*session d'enrichissement*». Die Eltern melden ihr Kind an. Dieses wird abgeklärt und gegebenenfalls auf Antrag durch einen Entscheid des «*Service de l'enseignement*» für ein Schuljahr (mit Verlängerungsmöglichkeit) zugelassen (Jura 2006a). Bisher sind durchschnittlich 10 Kinder in die «*sessions d'enrichissement*» aufgenommen worden.

Support

Eine verwaltungsinterne Arbeitsgruppe mit dem Auftrag zur Bearbeitung von Fragen der Begabungsförderung besteht in zwei Kantonen (JU, FR). Freiburg verfügt über eine Arbeitsgruppe, die sich aus Inspektoren und Lehrpersonen zusammensetzt. Im Jura ist ein «*groupe de pilotage*» im Entstehen.

Ein kantonaler Koordinator ist im Kanton Jura 2006 eingesetzt worden, eine Koordinatorin gibt es im Kanton Waadt, und ein weiterer wird nächstens im Kanton Freiburg eingesetzt. Die Vernetzung ist im Kanton Freiburg Sache der Inspektoren und nächstens auch des kantonalen Koordinators. Im Kanton Jura treffen sich die in der Sache engagierten Akteure ein- bis zweimal pro Jahr.

Im Wallis werden die Fragen der Begabungsförderung gleich behandelt wie die anderen besonderen Bedürfnisse der Schulen und Schüler(innen), was heisst, dass sich die pädagogische Beratung und das Schulinspektorat im Bedarfsfalle darum kümmern. Beratungslehrpersonen können von Gemeinden und Lehrpersonen nach dem Holprinzip angefordert werden.

Zur Weiterbildung: Die pädagogischen Hochschulen machen im Auftrag des Kantons Weiterbildungsangebote, die im engeren oder weiteren Sinne der Begabungsförderung zuzurechnen sind (VS, JU, NE, FR, VD; vgl. Kapitel 5).

Unterstützung der Begabungsförderung durch verschiedene Lehr-Lern-Materialien wird lediglich für Neuenburg und Wallis erwähnt.

Die Kantone Genf und Tessin kennen keine spezifischen personellen und materiellen Formen der Unterstützung seitens des Kantons. Verwiesen wird auf die permanente Sensibilisierung betreffend Binnendifferenzierung.

Fördermassnahmen auf der Ebene Gemeinde

Im Unterschied zur Deutschschweiz sind in der Romandie und im Tessin auf der Ebene Gemeinde keine eigenen Aktivitäten zu verzeichnen. Der Kanton ist zuständig für die Erarbeitung und die Umsetzung von Konzepten und Programmen sowie für die entsprechende Finanzierung. Im Kanton Jura besteht eine Stelle im Umfang von 5 Wochenstunden für die Unterstützung lokaler Initiativen und Bemühungen im Rahmen der Begabungsförderung. Diese Stelle wurde zusätzlich zu den bestehenden Unterstützungsangeboten des Kantons geschaffen. Die Binnendifferenzierung, so mehrere Angaben, beziehe sich auf alle Kinder einer Klasse, also auch auf solche mit besonderen Begabungen. Die Ebene Gemeinde ist kein eigentlicher Entwicklungsansatz für die Begabungsförderung. Für Genf und Waadt wird angegeben, dass die Gemeinden keine Verantwortung und keine Entscheidungshoheit auf der pädagogischen Ebene haben.

Weiterentwicklung

Im Unterricht und in Schulen wird Begabungsförderung immer auch als Umgang mit Heterogenität verstanden. Die Kantone der West- und der Südschweiz sehen sich bei einer derartigen Auslegung des Begriffs stärker angesprochen: Diese Ausrichtung hat einen hohen Stellenwert, und es wird versucht, sie in der

Praxis umzusetzen (NE). Das Wallis kennt die pädagogische Unterstützung in der Primarschule und im Cycle d'orientation seit 20 Jahren. Auch die langjährige integrative Schulstruktur im Tessin verlangt nach einer permanenten Auseinandersetzung mit der heterogenen Zusammensetzung der Lernendengruppen und mit ihren Folgen für den täglichen Unterricht. Das Unterstützungssystem, aufgebaut und unterhalten durch den «Servizio di sostegno pedagogico», ist gut eingespielt. Der SSP ist es auch, der alle Initiativen und Projekte der individuellen Förderung koordiniert. Weitere mögliche Massnahmen zur Stärkung der Begabungsförderung im Tessin werden für die Ebenen Lehrpersonal, Eltern, Curriculum, Schule usw. vorgeschlagen (Dozio & Bontà 2003).

Der Kanton Jura will die Unterrichtsreflexion allgemein weiterführen und speziell auf der Sekundarstufe I verstärken. Der Kanton Freiburg beabsichtigt, künftig seine Unterstützungsmassnahmen zu reorganisieren und dabei verstärkt auch den Umgang mit Heterogenität ins Zentrum zu stellen. Im Kanton Neuenburg, der abgesehen von den drei Massnahmen zur Akzeleration keine speziellen Massnahmen zum Umgang mit identifizierter Hochbegabung bzw. zur Begabungsförderung kennt, ist im April 2007 die Studie einer freien Arbeitsgruppe vorgelegt worden, die sich für eine bessere Erkennung und Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen in der Schule einsetzt. In dieser Studie geht es der Gruppe darum, die aktuelle Situation betreffend Kenntnisse, Erfahrungen und Kommunikation bei Eltern und Lehrpersonen darzustellen. Befragt wurden 26 Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule (N=11), der Sekundarstufe I (13) und zweier anderer Stufen sowie 30 Eltern mit 38 hochbegabten Kindern. Die Arbeitsgruppe stellt klar, dass sie nicht wissenschaftlich gearbeitet hat, da beispielsweise die Repräsentativität quantitativ und qualitativ fehle. Die Studie genüge aber dem Zweck, einen Überblick über die Situation im Kanton zu vermitteln und – wie zu vermuten ist – bildungspolitisch die Thematik auf die Agenda zu setzen.

Bilanz

Zentrale Ziele des Netzwerks Begabungsförderung betreffen die Weiterentwicklung der Schule, die Stärkung ihrer Tragfähigkeit und die Erweiterung ihrer Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität. Ein entsprechendes offizielles regionales Netzwerk besteht in der Region Romandie/Tessin nicht und ist gegenwärtig auch nicht vorgesehen.

Ohne den Begriff der Begabungsförderung explizit zu erwähnen, suchen die Kantone der Romandie und der Kanton Tessin in unterschiedlicher Ausprägung die Integration aller Schüler und die Binnendifferenzierung voranzubringen. Implizit wird damit auch das Segment der besonders Begabten berücksichtigt. Wie weit die Binnendifferenzierung zwecks Förderung von individuellen Begabungen in der Praxis umgesetzt wird, ist schwer zu erfassen. Die Umsetzung ist ein permanenter Entwicklungsprozess, der von den Kantonen unterstützt und gefördert wird. Bestandesaufnahmen zu diesem Prozess sind allenfalls lokal im Rahmen der Schulevaluation vorgenommen worden. Deshalb kann allgemein angenommen werden, dass der Prozess pro Schule und innerhalb einer Schule pro Klasse unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Untersuchungen zur Wirkung sind in diesem Zusammenhang wünschenswert, damit aus plausibel erscheinenden Vermutungen Gewissheiten werden.

Die Übertragung des Deutschschweizer Fragebogens ins Französische brachte den Vorteil eines einheitlichen Fragerasters mit vergleichbaren Antworten, aber auch den Nachteil, dass die grundsätzliche konzeptionelle Ausrichtung begrifflich von der deutschschweizerischen Seite her geprägt wird: Der Ansatz «Begabungsförderung» steht anscheinend dem Ansatz «Binnendifferenzierung zugunsten aller Lernenden» gegenüber. Es handelt sich dabei allerdings nicht um einen Gegensatz, denn die Begabungsförderung in der Deutschschweiz kennt in der Praxis die Massnahme der Binnendifferenzierung ebenfalls, und umgekehrt kann die konsequent angewandte Binnendifferenzierung in der Romandie und im Tessin auch die Schülerinnen und Schüler mit besonders ausgeprägten Begabungen erreichen. Die Unterschiede der Ansätze sind demnach geringer, als vermutet werden könnte, und aus dem Entstehungszusammenhang zu verstehen. Auf der deutschschweizerischen Seite steht für alle Fördermassnahmen das Prinzip «Erster Förderort ist der Unterricht» im Vordergrund; es ist aus der Diskussion der 1990er Jahre um Begabungsförderung und Hochbegabung hervorgegangen und hat die Ausrichtung der Entwicklung geprägt. Dagegen zeigt insbesondere das Beispiel Tessin, dass das Prinzip «Individuelle Förderung für alle» (« ... fornire al singolo allievo le condizioni per sviluppare al meglio le sue «tendenze»»; Dozio & Bontà 2003) die Entwicklung zur differenzierten Wahrnehmung unterschiedlicher Lernpotenziale und zu differenzierten Anforderungen in Klassen auf verschiedenen Stufen angestossen hat.

Gettnau

Von Weidenhäusern, Delphinkindern und Glück

Fachkundig führen drei Schüler die Journalistin und den Fotografen durch das Areal rund um das Schulhaus im luzernischen Gettnau, zeigen Weidenhäuser und Wasserspielplatz, Insektenhotels und Igelnester, Weiher und Magerwiese, Sonnenplätze für Eidechsen und Schattenplätze für Kinder. «Klassenweise haben wir das alles geplant, gebaut und bepflanzt, und jetzt muss es natürlich gepflegt werden», sagt einer der Schüler und weist auf eine schiefe Weidenbank hin, die nächstens repariert werden soll. Einen verantwortungsvollen Umgang sowohl mit der Natur wie auch mit der Schulanlage nachhaltig zu fördern war eines der Ziele, das sich die Primarschule Gettnau mit dem Jahresthema 2006/07 «Der Natur auf der Spur» gesetzt hatte.

Es ist Freitagnachmittag und die drei Schüler gehen nach der Führung ins «Delphinzimmer». Das Ressourcenzimmer mit Lern- und Strategiespielen, Lesestoff und Computern hat seinen Namen in einem Wettbewerb von den Schulkindern



erhalten – «weil Delphine so kluge Tiere sind». Rund 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler werden hier von Romi Bättig in einem «Pull out» gefördert. Die Lehrerin hat sich in Aus- und Weiterbildungen auf spezielle Förderung konzen-

triert und ist in Gettnau für Begabungsförderung und Prävention verantwortlich.

Die «Delphinstunden» für die besonders Begabten finden alternierend in zwei Gruppen (1. bis 4. Klasse und 5./6. Klasse) statt, während jeweils zweier Stunden am Freitagnachmittag. Bedingungen für die Aufnahme: Empfehlung der Klassenlehrperson, Leistungsreserven des Kindes, überdurchschnittliche Schulleistungen (Notendurchschnitt), Wunsch und Wille des Kindes, die Delphinstunden zu besuchen, und das schriftliche Einverständnis der Eltern. «Die Noten sind der schwierigste Punkt im Kriterienkatalog», sagt Romi Bättig, «denn sie dürfen nicht zum Hauptkriterium werden.»

An diesem Freitagnachmittag sind für die Delphinstunden die Fünft- und Sechstklässler an der Reihe. Die vier Buben und zwei Mädchen fassen Texte aus einer Zeitschrift zum Thema «Kommunikation» zusammen und tragen in eine Mind Map die Aspekte ein, die sich für die Publikation in der Schulhauszeitung eignen. Anschliessend erhalten sie von Romi Bättig Inputs zu den Dingen, an denen sie neu arbeiten können, sobald sie in einer Schulstunde – auch dank Compacting – mit der Arbeit fertig sind. Zur Auswahl stehen unter anderem Sprachkurse am PC und die Beteiligung am Schreibwettbewerb einer Zeitung. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, planen und tragen in ihr Lernheft ein, für was sie sich entschieden haben.

Mit Begabtenförderung angefangen hat man in Gettnau im Schuljahr 2000/2001. Nicht ganz freiwillig. «Wir hatten einen Fünftklässler, der den Stoff der sechsten Klasse beherrschte, und eine vierte Klasse mit mehreren Top-Schulkindern – wir mussten uns etwas einfallen lassen», sagt Romi Bättig, «und weil das spezielle Programm der Begabten bei manchen Kindern den Wunsch weckte, ihre Stärken ebenfalls zu zeigen und zu erweitern, machten wir uns wenig später bereits Gedanken zu einer breiten Begabungsförderung.»

Die Grundlagen für ein Konzept zur Begabungsförderung wurden in Gettnau 2003/04 mit dem Jahresthema «Stärken stärken» geschaffen. Alle Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse kamen auf verschiedene Arten in Kontakt mit Begabungsförderung. Schwerpunkte waren: Intelligenzen nach Gardner, Freiarbeit, Interessenateliers, Portfolio und Wochenausklang, ein Zeitgefäss, um eigene Stärken allen zu präsentieren. Einbezogen wurden auch Eltern und Schulpflege, und die Lehrpersonen bildeten sich in der Begabungsförderung weiter. Das Delphinzimmer wurde für alle Kinder geöffnet. Seither darf jedes Kind, das mit der Arbeit in der Klasse fertig ist oder in einem Fach eine Stoffstraffung hat, im Delphinzimmer Lesestoff und Spiele ausleihen oder am PC arbeiten. Auf diese Weise werden auch die Lehrpersonen entlastet.

Die Evaluation des Themas «Stärken stärken» zeigte, dass alle – Lehrpersonen, Kinder und Eltern – auf dem eingeschlagenen Weg weitergehen wollten. Freiarbeit, Compacting, Interessenateliers (stufenübergreifend alle zwei Jahre) und Portfolio wurden verbindlich eingeführt. Und beschlossen wurde auch, bei den Jahresthemen künftig die Intelligenzen nach Gardner zu berücksichtigen und die Themen intensiv mit Begabten- und Begabungsförderung zu verbinden. Ein Beispiel: Zum Thema «Der Natur auf der Spur» führten die Delphinkinder zusätzlich eigene Projekte durch, indem sie unter anderem ein Naturtagebuch führten, einen Hummelkasten bauten und mit Sonnenenergie experimentierten.

Bei der Wahl von Jahresthemen werden die Schulkinder über den Klassenrat und die Delegiertenversammlung einbezogen. Zweimal entschied man sich für die Kombination Computer und Sport: PC bewegt (2004/05) und PC bewegt



weiter (2005/06). Unter anderem vermittelten die Schulkinder untereinander im Schneeballsystem Software-Kenntnisse weiter. Fünf Diplome konnten erworben werden: Textverarbeitung, Internet, Bildbearbeitung, Windows Explorer und Powerpoint.

Am Sportteil beteiligten sich Eltern und Profis mit Angeboten – von Jonglieren über Tanz und Orientierungslauf bis zu Badminton. Zwei besonders nachhaltige Resultate: Alle Sechstklässler in Gettnau können Einrad fahren; die schuleigenen Räder stehen nun beim Schulhauseingang, und wer Lust hat, kann damit üben. Im Rahmen der Begabtenförderung entstand eine professionelle OL-Karte für das Gebiet rund um das Schulhaus, die nun eifrig benutzt wird.

Gleich viel Wert wie auf die Förderung solcher «Spitzenleistungen» legt man aber in Gettnau auf die Prävention im Bereich Minderleistungen. Bereits im Kindergarten und in der Unterstufe führt Romi Bättig zusammen mit den Lehrpersonen Reihenuntersuchungen durch – «um die Kinder mit ihren Begabungen möglichst früh ernst zu nehmen». Zum Beispiel ist ihr aufgefallen, dass ein Knabe im Kindergarten nicht nur vorwärts, sondern auch rückwärts lesen konnte. Gelernt und geübt hatte er dies mit den Namen der Kühe daheim im Stall. Der Knabe wird in diesem Schuljahr besonders auf die Rechnung kommen, denn beim Jahresthema dreht sich alles ums Lesen.

Die Primarschule im kleinen Dorf Gettnau (knapp 1000 Einwohner) hat sich mit der Begabungsförderung profiliert. Sie erhält Anerkennung von den Eltern und von den Schulbehörden sowohl in der Gemeinde wie auch im Kanton. Und auch eine Auszeichnung hat die Schule bereits erhalten: den LISSA-Anerkennungspreis der Stiftung für hochbegabte Kinder. Das alles ist zu einem grossen Teil das Verdienst von Romi Bättig. Sie begleitet und fördert die Kinder in den Klassen und im Delphinzimmer. Sie berät Eltern und Lehrpersonen. Sie organisiert Ateliers und Lernausflüge. Sie ist verantwortlich für die Evaluation von Freiarbeit und Compacting. Sie aktualisiert das Angebot im Delphinzimmer. «Sie ist ein Glück für unsere Schule», sagt Schulleiter Eugen Wechsler.

Romi Bättig verweist ihrerseits auf die gute Unterstützung durch Schulleitung, Team und Behörden, auf die ideale, weil überblickbare Grösse der Schule und auf die Wichtigkeit von Netzwerken. Unter anderem ist die Schule eingebunden in das Schweizerische Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen. «Gesundheitsförderung ist sozusagen das Dach, unter dem wir arbeiten», sagt Romi Bättig abschliessend. Das spürt man in Gettnau auf Schritt und Tritt – zum Beispiel wenn einem die Kinder auf der Führung durchs Schulareal erklären, wie wichtig Schattenplätze zum Ausruhen sind, und wenn sie einem auf dem Pausenplatz gekonnt auf dem Einrad um die Ohren sausen.



Schule Gettnau

Gemeinde Gettnau, Kanton Luzern

Leitung: Eugen Wechsler

Lehrkräfte: 12 Personen

Kindergarten, Primarschule (3 Klassen: 1./2., 3./4. und 5./6.): ca. 80

Schülerinnen und Schüler

Weitere Informationen: www.gettnau.ch/de/bildung

5. Weiterbildungsangebote für Begabungsförderung

Silvia Grossenbacher und Urs Vögeli-Mantovani

Wenn Begabungs- und Begabtenförderung vorab im Regelunterricht und in der Schule erfolgen sollen, wie es die diesbezüglichen Konzepte der Kantone postulieren, spielen Lehrpersonen bei der Umsetzung die zentrale Rolle. Bereits im Entwicklungsplan von Margrit Stamm (1992) finden sich Vorschläge, die sich auf die Qualifizierung von Lehrpersonen für diese Rolle beziehen. Die ersten beiden Empfehlungen im Entwicklungsplan lauten:

- Befähigung der praktizierenden Lehrkräfte, durch konkrete Handlungsmöglichkeiten Begabungen zu wecken und zu pflegen.
- Vermittlung theoretischer und praktischer Kenntnisse für die Gestaltung optimaler Lernumwelten (Stamm 1992, 196).

Inhaltlich forderte die Autorin, dass Lehrpersonen Gelegenheit haben sollten, ihr Wissen über die Entwicklung begabter Kinder und ihre Erkennungsstrategien zu erweitern und ihre Unterrichts- und Lernstrategien zu vertiefen. Mittlerweile haben die Kantone Weiterbildungsangebote eingerichtet, um Lehrpersonen bei der Umsetzung der Begabungsförderung auf der Unterrichts- und der Schulebene zu unterstützen.

Einschätzung der Angebote anhand von Qualitätsstandards

Im Folgenden werden die Angebote dargestellt, die den Lehrpersonen und weiteren Personalkategorien im Schulbereich für die Weiterbildung in Begabungsförderung zur Verfügung stehen.⁵ In vielen Kantonen laufen diese Angebote über die pädagogischen Hochschulen. Für diesen Überblick sind die Kurspro-

5 Nicht zu den Weiterbildungsangeboten wurden hier punktuelle oder längere Schulberatungen, Projektbegleitungen und ähnliche Angebote gezählt, deren Zielsetzung nicht festgelegt ist und die deshalb auch die Begabungsförderung zum Thema haben können.

gramme (2006/07 oder 2007 oder 2007/08) auf den Websites der PH sowie weiterer Institutionen der Weiterbildung für Lehrpersonen nach Angeboten zur Begabungsförderung durchsucht worden (vgl. Anhang 3). Der Fokus war dabei eng auf Angebote gerichtet, die im Titel oder in der Kursbeschreibung den Begriff «Begabungsförderung», «Begabtenförderung» oder «Hochbegabung» führen. Es ist uns bewusst, dass diese enge Auswahl alle Angebote vernachlässigt, die thematisch den Schwerpunkt im Umgang mit Heterogenität oder in der Binnendifferenzierung bzw. bei der individuellen Förderung setzen und damit alle Begabungsniveaus ansprechen. Die Recherche ergab fünf Kategorien von Angeboten:

1. Zertifikats- und Masterstudiengänge,
2. in die Grundausbildung bzw. die Berufseinführung integrierte und auch für amtierende Lehrpersonen zugängliche Angebote,
3. Kursangebote mit mehreren Sequenzen (Praxisanwendung und Reflexion in der Zwischenzeit möglich),
4. einmalige Kursangebote,
5. A-la-carte-Angebote für die schulhausinterne Projektbegleitung (Holkurse).

Eine Einschätzung dieser Angebote wird anhand von Qualitätsstandards vorgenommen, die im Auftrag der Fachgruppe Begabtenförderung der EDK-Ost 2002 in einem Expertenbericht vorgelegt worden sind (Brunner, Gyseler & Lienhard 2002). Die Qualitätsstandards wurden mit Blick auf die Grundausbildung von Lehrpersonen entwickelt, haben aber auch für die Weiterbildung Gültigkeit (ebd., 14). Zusammengefasst lauten die Qualitätsstandards wie folgt:

Die Grundausbildung (bzw. die Weiterbildung) ...

1. vermittelt Kenntnisse und Erfahrungen über die Heterogenität im Hinblick auf besondere Begabungen,
2. schafft Gelegenheiten, subjektive Begabungstheorien zu reflektieren,
3. vermittelt Kenntnisse über mögliche Einflüsse einer Hochbegabung auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes,
4. vermittelt elementare Kompetenzen, um hochbegabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen,
5. zeigt auf, welche Faktoren die Entwicklung einer Begabung massgeblich beeinflussen,
6. vermittelt Kenntnisse und Erfahrungen über die Gestaltung eines begabungsfördernden Unterrichts,
7. befähigt dazu, die Funktion der ersten Ansprechperson für Eltern hochbegabter Kinder zu übernehmen,
8. zeigt Möglichkeiten auf, verschiedene Formen der Begabungsförderung im Schulhaus zu organisieren.

Für jeden dieser Standards werden im Bericht der Expertengruppe mögliche Lernziele je für die Ebene des Wissenserwerbs wie auch für die Ebene der berufspraktischen Handlungskompetenz formuliert.

Die mittels Internetrecherche und anschliessender Verifizierung erfassten Angebote verteilen sich wie folgt auf die oben genannten Kategorien und Anbieter:

Angebotskategorie	Angebote	Anbieter*
1. Zertifikatslehrgänge	3	FHNW PH (2, DAS/MAS), PHZ Luzern (Zusatzausbildung ECHA)
2. integrierte Angebote	2	PHR (1), PHSG (1)
3. Kurse mit mehreren Sequenzen	30	PH TG (2), PH SH (1), FHNW PH Aargau (2), PHZ Luzern (3 inkl. Arbeitskreis), PHZ Schwyz und Zug (5) PH FR (1), HEP BEJUNE (1), HEP VD (2), ULEF (8 plus Reflexionsgruppe), NORI (2), PH GR (2)
4. einmalige Kurstage oder -halbtage	15	PH TG (1), FHNW PH Solothurn (1), PH BE (4), PH VSd (1), ULEF (6), PHZ Luzern, Schwyz und Zug (je 1)
5. A-la-carte-Angebote für Schulteams	4	PH SH (1), PHZ Luzern (1), HEP VS (1), PH GR (1)

* Keine Angebote mit expliziter Erwähnung der drei Begriffe fanden sich für drei Hochschulen: PH Zürich, Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB). Die HfH hat ihre diesbezügliche Angebote in den letzten Jahren abgebaut, da die Thematik zunehmend von den PH besetzt/angeboten wurde.

Zertifikatslehrgänge: Zusatz- bzw. Zertifikatslehrgänge bestehen zwei; beide Ausbildungsgänge können bereits aktuell oder in naher Zukunft ergänzt werden durch Masterstudiengänge. Diese Lehrgänge befähigen Lehrpersonen, begabten Kindern und Jugendlichen in der Schule «Unterricht nach Mass» zu erteilen, Begabungs- und Begabtenförderung in der Schulentwicklung einzubringen und im Kollegium beratend tätig zu sein. Sie qualifizieren Lehrpersonen zu Fachspezialistinnen und -spezialisten und befähigen auf der Masterstufe auch für die wissenschaftliche Tätigkeit auf dem Gebiet der Begabungs- und Begabtenförderung.

Integrierte Angebote: An den Pädagogischen Hochschulen Rorschach und Sankt Gallen besteht die Möglichkeit, in der Grundausbildung eine Vertiefungsmöglichkeit zu wählen. Dieses Angebot steht auch amtierenden Lehrpersonen als Weiterbildungsmöglichkeit offen.

Kurse mit mehreren Sequenzen: Die meisten Angebote (30) umfassen mehrere Sequenzen. Nach einer grundlegenden Einführung werden eine zwischenzeitliche Erprobung des Gelernten in der Praxis und/oder das reflexive Einbringen

der Praxiserfahrungen in den Kurs ermöglicht. Die Kurse sind meist auf Lehrpersonen mehrerer Stufen ausgerichtet. Ihrer Zielsetzung nach vermitteln sie Hintergrundwissen zur Thematik (Qualitätsstandards 1–3), befähigen die Teilnehmenden dazu, Begabungen zu erkennen (Qualitätsstandards 4 und 5), und unterstützen die (Weiter-)Entwicklung eines begabungsfördernden Unterrichts bzw. fördernder Angebote im Schulhaus (Qualitätsstandards 6–8). Sehr oft stehen dabei die Prinzipien des Schoolwide Enrichment Model im Zentrum (Renzulli, Reis & Stedtnitz 2001) und werden Möglichkeiten geboten, erprobte gute Praxis vor Ort kennen zu lernen. Einzelne Angebote zielen auch auf den professionellen Umgang mit Eltern (Qualitätsstandard 7) ab.

À-la-carte-Angebote: Eine ähnliche Ausrichtung haben auch die Angebote, die für Schulteams im Sinne von Holkursen oder À-la-carte-Angeboten ausgeschrieben werden.

Einmalige Kurstage: Die einmaligen Tages- oder Halbtageskurse (15) fokussieren in den Ausschreibungen jeweils auf einen Aspekt aus den oben referierten Qualitätsstandards (wie etwa «Strategien für Gespräche und Zusammenarbeit mit Eltern begabter Kinder» oder «Leistungsstarke Kinder kompetent fördern»).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die meisten pädagogischen Hochschulen und kantonsübergreifenden Weiterbildungsinstitutionen entsprechende Angebote im Programm führen. Die Mehrzahl der Angebote sind gemäss Ausschreibung thematisch und vom Umfang her so gestaltet, dass sie mehrere der im Auftrag der Fachgruppe Begabtenförderung der EDK-Ost ausgearbeiteten Qualitätsstandards erfüllen können. Ob dies im inhaltlichen Detail und insbesondere in der Wirkung auch der Fall ist, lässt sich hier nicht beurteilen.

Wichtig ist, dass in allen EDK-Regionen Anbieter mit einer ganzen Palette von Weiterbildungskursen zum Themenkreis aufwarten. In zwei Regionen (NW EDK und BKZ) besteht auch die Möglichkeit, in einem Arbeitskreis oder einer Reflexionsgruppe mitzuwirken. Mit den Zusatz- und Zertifikatslehrgängen sowie den bestehenden oder geplanten Masterstudiengängen besteht in der Deutschschweiz zusätzlich die Möglichkeit, sich auf dem Gebiet der Begabungsförderung einen Experten- oder Expertinnenstatus im Schulbereich zu erwerben und wissenschaftlich tätig zu werden. Das Weiterbildungsangebot kann somit, bei aller gebotenen Vorsicht, sowohl in der thematischen Breite wie auch hinsichtlich der Vertiefungsmöglichkeiten als genügend eingeschätzt werden.

Zum Verhältnis von Angebot und Nachfrage

Die Nachfrage nach kurzen, informativen und umsetzungsorientierten Weiterbildungen ist mit Blick auf die Anforderungen, die in den kantonalen Konzepten für Begabungsförderung aufscheinen, sicher gegeben. Die Angebote richten sich an Lehrpersonen, die alle davon ausgehen müssen, dass in jeder «typischen Klasse mehrere Kinder mit hohen Begabungsniveaus beziehungsweise mit speziellen Begabungen anzutreffen sind und sie somit auf den pädagogischen Umgang mit dieser Schülergruppe vorbereitet werden müssen» (Stamm 1992, 213). Da ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität viel mit Grundhaltungen zu tun hat, ist es sehr positiv zu werten, dass die Mehrzahl der Angebote über mehrere Sequenzen reichen und damit Zeit einräumen für Reflexion, die Überprüfung neuen Wissens im Unterrichtsalltag und die allmähliche Entwicklung von Handlungskompetenz. In diesem Sinn sind sicher auch die Reflexionsgruppen sehr hilfreich, in denen Erfahrungen und eigene Unterrichtsentwicklungen ausgetauscht werden können. Gleiches gilt für die À-la-carte-Angebote für Schulteams. Sie können gemeinsame Entwicklungsaktivitäten in diesem Bereich anstossen bzw. den spezifischen Lernbedürfnissen eines Teams, das bereits im Bereich Begabungsförderung zusammenarbeitet, angepasst werden.

Interessant ist die Frage, ob die Absolventinnen und Absolventen der Zertifikats- und insbesondere der laufenden bzw. geplanten Masterstudiengänge in der Organisation Schule adäquate Betätigungsfelder finden. Entspricht dem in diesen Studiengängen erworbenen spezialisierten Wissen theoretischer und praktischer Natur auf der Seite der Schulen eine konkrete, organisatorisch eingebettete und finanzierte Nachfrage? Derzeit sind die meisten Schulteams so weit strukturiert, dass sie von ausgebildeten Schulleitern geführt werden. Weitere planmässige Strukturierungen der Schulteams, in dem Sinne, dass jede Lehrperson ein eigenes Berufsprofil mit Spezialisierungen aufbaut und dieses als Ressource der Schule zur Verfügung stellt, sind noch wenig fortgeschritten. Sie kommen ansatzweise in Schulgemeinden zum Tragen, die Begabungsförderung zum festen Angebot gemacht haben.

Berufliche Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten im Sinne der «Attraktivierung des Lehrberufs», wie sie die EDK (2007) vorsieht, bestehen vorerst vor allem auf der Seite des Ausbildungsmarktes (Studiengänge). Ein definiertes Berufsfeld und ein Stellenmarkt für die Absolventen sind erst im Aufbau. Dies gilt auch für Absolventinnen und Absolventen eines Nachdiplomstudiums im Bereich Begabungsförderung. Ein beschränktes Einsatzfeld besteht seit einiger Zeit in den Bereichen Weiterbildung, Konzeptentwicklung und Projektkoordination oder auf dem privaten Beratungsmarkt. Im Rahmen von zwei Master-Ar-

beiten (MAS) werden bei Drucklegung dieses Trendberichts die Berufsfelder von Absolventinnen und Absolventen des ECHA-Lehrgangs untersucht. Dabei wird überprüft, wie sich der Lehrgang auf die Funktionsfelder der absolvierenden Lehrpersonen auswirkt und wie die Qualität der Begabungs- und Begabtenförderung durch die Diplomierten beeinflusst wird. Die Arbeiten sollten 2008 schriftlich und in Form eines Films vorliegen. Es ist abzusehen, dass auf der Ebene der einzelnen Schulen und Schulgemeinden nach und nach Aufgaben und Funktionen definiert und somit Einsatzmöglichkeiten und adäquate Stellenangebote geschaffen werden.

Das sich öffnende Feld der integrierten Förderung in Schulen und Klassen ist von Fachleuten mit sonderpädagogischer Ausbildung bereits gut erschlossen, doch wird sich mit dem EDK-Konkordat Sonderpädagogik (verbindliche Umsetzung ab 2011) zusätzlicher Bedarf ergeben. Da auch zu anderen Aspekten im Zusammenhang mit der Bewältigung von Heterogenität spezialisierte Lehrpersonen verfügbar werden, wird es für die integrative Schule zur Herausforderung, die unterschiedlichen Kompetenzen koordiniert zum Einsatz zu bringen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hinsichtlich der Zusatzfunktionen zum Lehrberuf noch vieles im Fluss ist und geregelt werden muss, damit sich Zusatzstudien tatsächlich in Karriereschritte umsetzen lassen und sich die dafür notwendigen Investitionen auch in Form von Zusatzverdiensten bzw. pädagogischem Mehrwert für die Schulen auszahlen.

Birmenstorf

Wenn der eigene Weg zum Trend wird

Die Schule im aargauischen Birmenstorf ist eine jener Schulen, die konsequent einen eigenen Weg gehen und Entwicklungen vorwegnehmen. In der Bildungslandschaft werden solche Schulen oft kritisch beobachtet, mehr geduldet als gefördert. Bis sie plötzlich im Trend sind.

Seit 1994 ist die Schule Birmenstorf eine integrative Schule, in der Kinder und Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Begabungsprofilen die Regelklasse besuchen. «Es begann mit der Aufhebung der Kleinklassen, und es folgten zahlreiche Stationen auf einem spannenden Weg der Schulentwicklung», stellt Schulleiter Stefan Künzi-Birchmeier rückblickend fest. Einige der Stationen: Konzepte Qualitätsentwicklung, Elternzusammenarbeit und Schulleitung, Leitbild, Vereinbarung mit schulischer Heilpädagogik, Konzept Begabungsförderung. «Wir gingen und gehen Schritt für Schritt vor, sammeln oft zuerst Erfahrungen, bevor wir Papiere verfassen.» Von 1995 bis 2001 liess sich die Schule von Edwin Achermann, Stanser Pionier für integrative Schulformen, begleiten.

Während man sich mancherorts immer noch fragte: «Wie müssen die Kinder sein, damit sie in die Regelklassen integriert werden können?», stellten sich die Birmenstorfer auf ihrem Weg stets die Frage: «Wie muss eine Schule sein, damit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse integriert und dort gefördert werden können, und zwar sowohl Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten wie auch jene mit besonders hohen Begabungen?» Schon früh wurden einige Einsichten in einem Wegweiser für die Alltagsarbeit festgehalten: «Verschiedensein ist normal», «Spannungen sind zu akzeptieren und zu gestalten», «Individualisierung und Gemeinschaftsbildung bedingen einander», «Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sind gleichwertig», «Integrieren heisst hinschauen und anpassen».

Zu den frühen Erkenntnissen gehört auch: Unterschiedliche Lernmöglichkeiten und -wege von Kindern setzen ein vielfältiges Unterrichtsangebot voraus mit erweiterten Lehr- und Lernformen wie Wochenplan, Werkstattunterricht, Projekten und Freiarbeit. «Das Wichtigste aber, das sich wie ein roter Faden durch die zehn Jahre Erfahrung mit der integrativen Schulungsform zieht», sagt Schulleiter Künzi, «ist die Bereitschaft aller, zusammen eine Schule zu gestalten.»

In Birmenstorf gibt es seit dem Jahr 2000 Grundsätze der Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und schulischer Heilpädagogik. Die damalige Minimalversion der Zusammenarbeit wurde kontinuierlich ausgebaut. Wie das in der Pra-



xis aussehen kann, zeigt das Beispiel einer Musikstunde in einer Klasse der Mittelstufe mit 22 Schülerinnen und Schülern von der 3. bis zur 5. Klasse. Klassenlehrer Heinrich Peterhans und Heilpädagoge Markus Hottiger gestalten den Unterricht gemeinsam. Begleitet von Trommel und Gesang üben sie abwechselungsweise mit den Kindern verschiedene Rhythmen und die Koordination von Kopf, Händen und Füßen. Ein kognitiv behindertes Mädchen braucht diesmal keine Unterstützung, es kennt solche Übungen; einige seiner Mitschüler haben da bedeutend mehr Mühe. Gleich im Anschluss an diese Unterrichtssequenz verbindet der Heilpädagoge mit einem begabten Schüler die Musik mit Mathematik: Zuerst übt der Knabe das Trommeln mit zwei Händen in je unterschiedlichem Takt, danach hat er die Rhythmen präzise auf Papier zu übertragen.

Der Knabe gehört zu den begabten Schulkindern «mit besonderen Bedürfnissen». Für solche Kinder erhalten die aargauischen Schulen vom Kanton Unterstützung in Form zusätzlicher Pensen für schulische Heilpädagogik. Im Papier des Kantons, das die Verantwortlichkeiten für die Begabungsförderungen aufzeigt, werden diese Kinder als «Hochbegabte mit Handicap» oder als «Minderleistende» bezeichnet. Gabi Bühler, seit drei Jahren schulische Heilpädagogin in Birmenstorf, spricht lieber von Kindern «mit besonderen Bedürfnissen»: «Diese teils hochbegabten Kinder stehen sich oft auf irgendeine Weise selber im Weg, zum Beispiel wenn kognitive Fähigkeiten und Emotionalität nicht im Gleichgewicht sind, oder wenn sie zu perfektionistisch, zu ungeduldig und entsprechend schnell frustriert sind.»

Die Kinder «mit besonderen Bedürfnissen» werden zeitlich zwar am intensivsten begleitet, aber die Begabungsförderung in Birmenstorf umfasst gemäss



Konzept alle Kinder. Das Konzept enthält zahlreiche Massnahmen auf Unterrichts- und Schulebene (z.B. Compacting und Enrichment), aber auch Massnahmen zur Erkennung von Begabungen (z.B. theoretisches Wissen der Lehrpersonen). Ergänzend gibt es ein Konzept für Portfolios, welche die Kinder vom

Kindergarten bis zur Oberstufe begleiten. Kontinuierlich und in unterschiedlichen Formen – vom «Ich-Heft» bis zum Bewerbungsportfolio – setzen sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen, Stärken und Fortschritten auseinander und lernen sich selber beobachten und einschätzen.

Zweimal im Jahr bietet die Schule Wahlfachkurse an, um Interessen zu wecken und Begabungen zu fördern: An sechs Freitagnachmittagen besuchen alle Kinder vom Kindergarten bis zur Oberstufe einen Kurs ihrer Wahl (z.B. Werken, Sport, Musik, Briefmarken, Schach). Für die Angebote werden auch auswärtige Fachleute beigezogen.

Zusammen mit der Schulleitung legen die Lehrpersonen jedes Jahr einen Schwerpunkt in der Begabungsförderung fest. In unterschiedlicher Zusammensetzung (Stufe, Team usw.) wird ein Thema gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und evaluiert. Die Themen in den vergangenen zwei Jahren: Compacting und Werkstattunterricht. Für Letzteren wurde am Schluss ein verbindlicher Minimalstandard formuliert.

Aktuell führt die Schule zusammen mit dem Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule Aargau ein Sprachprojekt durch. «Das Ziel ist es, eine Schule zu sein, an der gerne und gut gelesen, gerne und gut geschrieben wird», sagt Schulleiter Stefan Künzi. Und so stehen denn zum Beispiel in der Klasse von Isabel Schweizer für die 18 Schülerinnen und Schüler von der 3. bis zur 5. Klasse Lesekisten bereit. Nach einer kurzen Einführung der Lehrerin sucht sich jedes Kind ein Buch aus. Gefragt sind Geschichten von Astrid Lindgren und Krimis. Im Schulzimmer und im Gang, auf Sofas und Kissen liegen oder sitzen die Kinder, lesen und lösen Aufträge. Geduldig erklärt ein Drittklässler der Journalistin das

«System»: «In den Büchern gibt es kleine Marken mit Nummern, und diese Nummern findet man im Ordner mit den Aufträgen.» Der Knabe löst gerade ein Kreuzworträtsel, das ihm zeigt, wie genau er gelesen hat. «Das macht Spass», sagt er, «zu Hause habe ich fast nie Zeit zum Lesen.»

Isabel Schweizer ist beratend, kontrollierend und unterstützend unterwegs. Neben dem freien Lesen beinhaltet das Sprachprojekt ein geführtes Leseprogramm, das zum Beispiel mit Lesestrategien die Basis schafft für gutes und flüssiges Lesen, erklärt sie kurz zwischenhinein. Auch beim Sprechen und Schreiben wechseln sich freie Elemente mit gezielter Schulung des Sprachbewusstseins, der Grammatik und der Rechtschreibung ab. Ein Resultat des Projektes ist in der Bibliothek zu sehen: Die Schülerinnen und Schüler verfassten auf je eigene Weise ein Buch mit einer Geschichte, die auf einer Insel spielt.

Inmitten der lesenden Kinder arbeitet die Heilpädagogin Gabi Bühler mit einem besonders begabten Knaben am Thema «Ordnung im Kopf». Der Lesestoff lässt ihn jeweils nicht mehr los, auch wenn längst ein anderes Fach angesagt wäre. Er erhält unter anderem die Aufgabe, jedes Kapitel auf einer Karte zusammenzufassen, die gelochten Karten auf eine Schnur zu ziehen und so das Gelesene «abzulegen». Die Arbeit der Heilpädagogin ist Teil einer detaillierten Förderplanung, und diese wiederum ist immer das Resultat einer intensiven Zusammenarbeit von Eltern, Lehrpersonen, schulischer Heilpädagogik und schulpсихologischem Dienst.

Am Schluss des Schulbesuches bittet die Journalistin um eine kurze Bilanz der Erfahrungen mit Integration und Begabungsförderung in Birmenstorf. Am Tisch sitzen der Schulleiter, zwei Klassenlehrpersonen und zwei Lehrpersonen der schulischen Heilpädagogik. Zusammenfassend vier Voten: «Individualisierung führt zu nachhaltigerem Lernen, doch es muss stets eine gute Balance zwischen Individualisierung und Gemeinschaftsbildung gefunden werden.» – «Die Schule Birmenstorf hat viel Erfahrung mit Begabungsförderung in der Breite und Begabtenförderung an der Spitze. Das Ziel ist jetzt, vermehrt jene guten Schülerinnen und Schüler herauszufordern, die nicht auffallen.» – «Die Belastung der Lehrpersonen ist zuweilen gross, insbesondere bei Neuerungen wie der Einführung von altersgemischten Klassen in der Mittelstufe auf Beginn des Schuljahrs 2007/2008.» – «Für die Schulentwicklung ist wichtig, nicht nur bei Schülerinnen und Schülern von den Stärken auszugehen, sondern auch bei den Lehrpersonen.»

Die Schule Birmenstorf wird ihren Weg weitergehen, auch wenn sie jetzt, da integrative Schulformen flächendeckend eingeführt werden, im Trend liegt. Und auch die Hoffnung, der Schulhausneubau, der zur Integration der Sekun-

darschule in Birmenstorf nötig wäre, werde in einem zweiten Anlauf doch noch bewilligt werden, hat man noch nicht ganz begraben. In einer ersten Volksabstimmung wurde das Projekt abgelehnt.



Schule Birmenstorf

Gemeinde Birmenstorf, Kanton Aargau

Leitung: Stefan Künzi-Birchmeier

Lehrkräfte: ca. 30 Personen

Kindergarten, Primarschule, Realschule: ca. 210 Schülerinnen und Schüler
(Die Sekundarschule muss in Baden besucht werden.)

Weitere Informationen: www.birmenstorf.ch/bildung

6. Begabungs- und Begabtenförderung: Erfolgsgeschichte und Verpflichtung

Silvia Grossenbacher

In diesem letzten Kapitel werden zunächst die Ergebnisse des Trendberichts nochmals zusammengefasst und mit Blick auf anstehenden Entwicklungsbedarf gewürdigt. Im zweiten Teil werden wichtige Entwicklungsfelder im Schulbereich identifiziert, die in einem Bezug zur begabungsgerechten und begabungsfördernden Erziehung und Bildung stehen.

Günstige Umstände

Begabungsförderung hat in der Schweiz einen guten Ausbaustand erreicht. Dies verdankt sie verschiedenen Umständen, deren einige hier erwähnt werden sollen:

- In den 1980er Jahren begannen Eltern und Fachleute konzertiert und medienwirksam die vermehrte Förderung von (hoch)begabten Kindern einzufordern. Unterstützt wurden diese Bestrebungen von wirtschaftlicher Seite, denn aus dieser Warte wurde ein steigender Bedarf an Fachkräften angemeldet und die Förderung eines lern- und leistungswilligen Nachwuchses postuliert. Das Anliegen vermehrter Förderung von hochbegabten Kindern konnte sich zudem auf den wissenschaftlichen Nachweis einer entsprechenden Lücke in den Bildungssystemen der (deutschschweizerischen) Kantone stützen (Stamm 1992).
- Der gesellschaftliche Wandel führte zu einer subjektiv zunehmend wahrgenommenen Heterogenität in den Schulklassen. Die grossen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen schon zu Beginn der Schulzeit wurden wiederum wissenschaftlich belegt (Hengartner & Röthlisberger 1994, Stamm 1998).
- Daraus folgte ein gewisser Handlungsdruck für die Kantone, die bereits über ein gut ausgebautes und oft hoch differenziertes Angebot für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügten. Dieses häufig separativ organisierte Angebot war allerdings von wissenschaftlicher und von

Elternseite in die Kritik geraten, da seine Wirksamkeit (verglichen mit integrativen Förderangeboten) in Zweifel gezogen und die Stigmatisierung der Kinder beklagt wurde (Bless 1995). Mit Blick auf die Förderung begabter Kinder standen daher integrative Modelle im Vordergrund.

Konzeption und Umsetzungsstrategie

Ende der 1990er Jahre legten die Deutschschweizer Kantone Konzepte vor, die sich an einer dynamischen Vorstellung von Begabung orientieren und sich auf ein mehrdimensionales Modell berufen. Der integrativen Begabungsförderung räumen die Konzepte hohe Priorität ein. Die Kantone verfolgen mit ihren Konzepten einen systemischen Ansatz und beziehen alle Ebenen des Schulsystems (Klasse, Schule, Gemeinde, Kanton) ein. Vorgesehen sind Massnahmen im Sinne des Enrichment und der Akzeleration sowie Kombinationen dieser Elemente.

Für die Einbettung der Fördermassnahmen ins Schulsystem lassen sich die Kantone von einem Kaskadenmodell leiten:

- Auf der Ebene des Klassenunterrichts sollen Lehrpersonen Begabungen wahrnehmen und die Lernangebote entsprechend dem unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstand, Lerntempo und Lernbedürfnis der Kinder differenziert gestalten. Enrichment und Akzeleration greifen ineinander, indem durch Compacting des Lernplans Zeit für vertiefende und erweiterte Lernmöglichkeiten beispielsweise im Rahmen der Bearbeitung individueller Projekte geschaffen wird.
- Für Kinder, deren Förderbedarf im Regelunterricht (noch) nicht gedeckt werden kann, sollen Angebote im Schulhaus bestehen, in denen Gruppen klassenübergreifend Projekte bearbeiten oder Einzelne (z.B. im Ressourcenraum oder mit einer Mentorin) individuell definierten Fragestellungen nachgehen können. In Ergänzung zu diesen Enrichment-Angeboten oder in Kombination mit ihnen stehen immer auch Möglichkeiten der Akzeleration offen: frühzeitige Einschulung, Klassenüberspringen oder – bereichsspezifisch – der Besuch einzelner Fächer in höheren Klassen.
- Stehen im Schulhaus (noch) keine solchen Angebote zur Verfügung, kommen schulhausübergreifende Angebote in der Gemeinde oder auf regionaler Ebene zum Einsatz. Für die spezielle Förderung im ausserschul-

lischen Bereich (z.B. Sport, Musik, Theater) werden Formen der Kooperation zwischen solchen Angeboten und der Schule angestrebt (Dispensation von Teilen des Unterrichts, geraffter Unterricht zwecks Zeitgewinn für Übungsphasen). Angeregt wird zudem ein reger Informations- und Erfahrungsaustausch mit den Regellehrpersonen. In die Kategorie der ausser-schulischen Angebote fallen auch Förderprogramme privater Anbieter, Wettbewerbe, Praktika und Ähnliches.

- Dem Kanton fällt in diesem Kaskadenmodell die Rolle zu, die Entwicklung zu steuern, sie durch Ressourcenzuweisung und Beratung zu unterstützen und die Qualität sicherzustellen. Von den pädagogischen Hochschulen und den kantonalen Weiterbildungsstellen werden Angebote zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen für Aufgaben in der Begabungsförderung bereitgestellt.

Das Kaskadenmodell darf nicht so verstanden werden, dass Begabungsförderung innerhalb, Begabtenförderung hingegen zwingend ausserhalb des Regelunterrichts umgesetzt wird. Begabungsfördernder Unterricht entspricht den Kriterien guten Unterrichts und kommt durchaus auch begabten Kindern zugute. Je besser es im Regelunterricht gelingt, mit differenzierten Lernangeboten auf die individuellen Ressourcen der Kinder einzugehen und sie nicht nur fachlich, sondern auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, desto weniger wird es spezielle Massnahmen für Begabte brauchen (Brunner, Gyseler & Lienhard 2005, 64). Der hohe Stellenwert, den die Kantone der integrativen Förderung beimessen, bezieht sich nicht nur auf die Begabungs-, sondern auch auf die Begabtenförderung. Soweit möglich, sollte sie im Regelunterricht erfolgen. Dies setzt allerdings voraus, dass Flexibilität und Wirksamkeit des Klassenunterrichts durch Zusammenarbeit im Schulhaus erhöht und auch systematisch weiterentwickelt werden (siehe weiter unten).

Förderliche Vernetzung

Bei der Ausarbeitung der Konzepte und bei den mit ihrer Umsetzung verbundenen vielfältigen Entwicklungsarbeiten unterstützten sich die Kantone gegenseitig. Dies taten sie zum einen in Arbeitsgruppen im Rahmen der Regional-konferenzen der Ostschweiz und der Zentralschweiz, zum andern im Netzwerk Begabungsförderung, das mittlerweile von den drei Deutschschweizer Regional-konferenzen getragen wird und allen am Thema Interessierten offen steht.

Die kontinuierliche Zusammenarbeit im kleineren Kreis der kantonalen Projektverantwortlichen wie auch die gemeinsame Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen zur Begabungs- und Begabtenförderung im grösseren Kreis der Netzwerk-Tagungen können als anregend, fruchtbar und erfolgreich beurteilt werden. In der Suisse romande und im Tessin bestehen ebenfalls gemeinsame Grundlagen in der «Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique» und eine Vernetzungsstruktur in der «Commission des responsables de l'enseignement spécialisé» der «Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin». Die Strukturen der Zusammenarbeit haben sich in allen Sprachregionen für den oben erwähnten guten Stand der Entwicklung in diesem Bereich als förderlich erwiesen.

Forschungsstand und bildungspolitische Perspektive

Anders als für andere Länder gilt für die Schweiz, dass die Entwicklungsarbeiten den Forschungsaktivitäten im Bereich vorausgeilt sind. Bekannt sind neben der Langzeituntersuchung zum Frühlesen und Frührechnen und einer ebenfalls als Längsschnitt angelegten Untersuchung über begabte Lehrlinge von Margrit Stamm (2005, 2007c) auch die Arbeiten, die im Rahmen des Forschungsprojekts «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher» am Sonderpädagogischen Institut der Universität Zürich bearbeitet wurden (Hoyningen-Süess & Gyseler 2006; Hampson 2006). Neben diesen grösseren Forschungsprojekten liegen nur vereinzelte Evaluationsstudien vor. Diese wurden zum Teil wiederum von den bereits erwähnten Forschenden ausgeführt. Wünschenswert wäre eine Verbesserung der Forschungslage vor allem hinsichtlich der Wirksamkeit verschiedener Spielarten der Begabungs- und Begabtenförderung. Um entsprechendes Steuerungswissen für die weitere Gestaltung der Entwicklungsarbeit zu gewinnen, müsste abgeklärt werden, welche Strategien in der Förderung am meisten Wirkung erzielen und sich auch effizient einsetzen lassen. Neben der Begabungsforschung und im Zusammenspiel mit ihr sollten vermehrt auch Ansätze der Expertise-Forschung sowie der Lern- und Transferforschung Beachtung finden. Daraus liessen sich wiederum Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Förderstrategien ziehen.

Neben der Diskrepanz zwischen Entwicklungsarbeit und Forschungsaktivität ist auch ein gewisser Kontrast zwischen dem Elan der Entwicklungsarbeit und dem Stand der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit dem Thema zu be-

obachten. Zwar werden in den Kantonen immer wieder politische Vorstösse deponiert, welche die vermehrte Förderung begabter bzw. hochbegabter Kinder zum Gegenstand haben. Doch es gibt keinen nachweisbaren Konsens über die Zielsetzung dieser Förderung. Für Fördermassnahmen lassen sich verschiedene Legitimationen finden (siehe Stamm in SKBF 1999, 11). Im Unterrichtsalltag und bei den Entwicklungsvorhaben an den einzelnen Schulen kommen einander vielfach die beiden pädagogischen Anliegen nach Chancenausgleich und nach Chancengerechtigkeit in die Quere. Wie kann das öffentliche Bildungswesen in Zukunft beide Anliegen berücksichtigen, und in welchem Ausmass soll dies geschehen? Wie weit sollen die Bemühungen reichen, angesichts ungleicher Ausgangsvoraussetzungen und Entwicklungsverläufe für alle Kinder möglichst gleiche Bildungsergebnisse zu erlangen? Und wie weit dürfen die Bemühungen gehen, jedes einzelne Kind entsprechend seinen Stärken und Begabungen, Neigungen und Interessen zu fördern? Was fehlt, sind Grundlagen, die eine bildungspolitisch abgestützte Perspektive für die Ausrichtung und Zielsetzung eines begabungsfördernden und begabungsgerechten Unterrichts insbesondere im Volksschulbereich liefern. So liegen beispielsweise seitens der Erziehungsdirektorenkonferenz keine Empfehlungen zu diesem Thema vor.

Entwicklungsbedarf bei speziellen Fördermassnahmen

Die vorliegenden Evaluationen haben ergeben, dass bei Angeboten ausserhalb des Unterrichts und der Schule einiger Entwicklungsbedarf besteht (zusammenfassend siehe Imhasly 2004). Der Bedarf betrifft vor allem auf die Aspekte Auswahlverfahren, Gestaltung und Anspruchsniveau der Angebote sowie auf die Wirkungen der Massnahmen. Diese Aspekte sollen hier kurz ausgeführt werden.

- *Identifikation, Abklärung, Auswahl:* Sie sollten sich dem Begabungsmodell entsprechend nicht primär auf bereits manifeste Leistungen (Leistungstests, Noten) oder einen allgemeinen Intelligenzquotienten abstützen, sondern bereichsspezifisch Potenziale erfassen und systematisch auch Persönlichkeits- und Umweltmerkmale einbeziehen. Eine angemessene Förderplanung ist nur möglich, wenn alle diese Elemente berücksichtigt werden. Besondere Beachtung ist dabei Potenzialen und Merkmalen zu schenken, die gängigen Geschlechterstereotypen widersprechen (Perrodin-Carlen 2006), z.B. auffallenden und auch eher zurückhaltend aufscheinenden

Interessen von Mädchen im mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereich oder Interessen von Jungen im sprachlichen Bereich. Bei Kindern aus bildungsfernen Familien und solchen mit Migrationshintergrund drängt sich eine engagiertere Suche nach Potenzialen auf, und die Eltern sollten aktiv auf Fördermassnahmen aufmerksam gemacht und beraten werden (Stamm 2005, 271).

- *Gestaltung der Angebote*: Zusätzliche pädagogische Angebote müssen mehr sein als guter Unterricht bzw. Unterhaltung. Sie müssen darauf angelegt sein, Potenziale herauszufordern, und mit zunehmendem Alter der Teilnehmenden sollten sie bereichsspezifisch den Aufbau von Expertise fördern. Sie müssen mit anderen Worten den Erwerb von vertieftem Wissen und reichhaltiger Erfahrung im Umgang mit bereichsspezifischen Anforderungen ermöglichen und die Entwicklung flexibler Strategien zur Problemlösung sowie der metakognitiven Handlungskontrolle begünstigen (Gruber & Mandl 1996). Damit solche Anforderungen erfüllt werden können, müssen die Angebote eine längerfristige Perspektive ausweisen; zudem sollten sie kontinuierlich verfügbar sein und eher nicht Kurscharakter haben. Zusätzliche Förderangebote sollten auch die Möglichkeit zu Bewährungsproben bieten. Dies kann im Rahmen von Wettbewerben, in Form von Präsentationen der Arbeitsergebnisse vor einem grösseren Publikum oder anlässlich von Praktika in einem betrieblichen oder wissenschaftlichen Kollegium geschehen. Sonderpädagogische Interventionen sollten nur dann zum Zug kommen, wenn sich Lernschwierigkeiten und/oder Verhaltensauffälligkeiten abzeichnen und das Erreichen von Erziehungs- und Bildungszielen gefährdet ist (Hoyningen & Gysler 2006, 266).
- *Wirksamkeit*: Die Angebote sollten regelmässig überprüft werden, und zwar nicht nur darauf hin, ob sie Teilnehmende und ihre Eltern zufrieden stellen, sondern auch auf ihre Wirksamkeit. Diese bezieht sich auf den Zuwachs an Wissen und Können im geförderten Bereich, an metakognitiven Fähigkeiten sowie an sozialen und personalen Kompetenzen. Die Überprüfung dient nicht nur als Entscheidungsgrundlage für die Weiterführung bzw. den weiteren Besuch der Angebote, sondern schafft auch Grundlagen für ihre Weiterentwicklung. Die Überprüfung sollte kriteriengeleitet erfolgen und sich auf Standards beziehen (als Beispiel siehe Luzern 2005).

Mit dem oben erwähnten Kaskadenmodell, von dem sich die Kantone bei der Umsetzung von Massnahmen der Begabungsförderung leiten lassen, tragen sie unter anderem der Tatsache Rechnung, dass eine umfassende ressourcenorientierte Förderung des gesamten Begabungsspektrums im Regelunterricht gegenwärtig an Grenzen stösst. Es handelt sich dabei um Grenzen, die sich aus dem allgemeinen Auftrag der Volksschule ergeben. Es handelt sich aber auch um Grenzen, die durch Traditionen, Strukturen, Qualifikationen und Kapazitäten

(bzw. deren Fehlen) gesetzt werden. An diesen Grenzen manifestiert sich der Innovationsbedarf im Schulsystem. Er soll in den nächsten Jahren im Rahmen einiger bereits eingeleiteter grosser Reformprojekte gedeckt werden. Die Hoffnung besteht, dass in den Entwicklungsfeldern, die im Folgenden beschrieben werden, die Voraussetzungen für einen flexiblen Unterricht geschaffen werden, der im Rahmen pädagogisch geleiteter Schulen den unterschiedlichen Lernbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen noch besser gerecht werden kann, als dies heute der Fall ist. Dabei sind zwei Aspekte zu beachten. Zum einen durchlaufen begabte Kinder auch heute mehrheitlich eine erfolgreiche und störungsfreie Schulkarriere (Stamm 2005; Hoyningen-Süess & Gyseler 2006). Zum andern gibt es in unserem Land bereits zahlreiche Schulen, die ihren Unterricht und ihre innere Organisation den nachfolgend beschriebenen Innovationsbestrebungen gemäss weiterentwickelt haben. Die in diesem Trendbericht enthaltenen Porträts zeigen nur einige wenige Beispiele.

Ausblick auf Entwicklungsfelder in Schulsystem und Einzelschule

Trend zu vermehrter Integration

In den meisten Kantonen der Schweiz hat sich in der Vergangenheit ein hoch differenziertes System von Fördermassnahmen für Kinder mit besonderem Förderbedarf entwickelt. Die Angebote sind separativ konzipiert und ermöglichen die Aussonderung von Kindern, die in ihren Lernvoraussetzungen oder im Verhalten von einer gewissen mittleren Bandbreite abweichen. Dieses separierende System stiess in der jüngeren Vergangenheit zunehmend auf Probleme: Probleme der Wirksamkeit, der Akzeptanz und der Finanzierbarkeit. Da die Kantone im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) den gesamten sonderpädagogischen Bereich in ihre Verantwortung übernehmen, wird er nun neu geregelt. In der künftigen Regelung für sonderpädagogische Angebote wird ein Kaskadenmodell vorgesehen, das in den Konzepten der Kantone zur Begabungsförderung in einem gewissen Sinne vorweggenommen wurde. Integrierende Massnahmen in der Regelschule sollen gegenüber separierenden Massnahmen den Vorrang haben.

Da im bisher vorherrschenden separierenden System viel Wissen und Erfahrung im Umgang mit Heterogenität aus der Regelschule abgezogen wurde, muss dieses neu aufgebaut beziehungsweise reintegriert werden. Aus der langen Gewohnheit einer separierenden, auf die Bearbeitung von Defiziten ausgerichteten Förderung heraus braucht die Wende zur integrativen, ressourcenorientierten Förderung möglichst *aller* Kinder Zeit. Eine solche Wende setzt zunächst Veränderungen der pädagogischen Grundhaltung voraus, damit Heterogenität als normale Voraussetzung der schulischen Arbeit anerkannt und als Ressource in der Unterrichtsgestaltung genutzt werden kann. Zusätzlich braucht es aber auch ein breites didaktisch-methodisches Repertoire und flexible Zusammenarbeit im Schulhaus. In diesem Sinne können einige Kantone der französisch- und der italienischsprachigen Schweiz auf eine längere Tradition mit integrativer Förderung abstellen. Auch in Deutschschweizer Kantonen haben viele Schulen Erfahrungen mit integrativer Schulung (sogenannte ISF-Schulen) und einem erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Forschungsergebnisse zeigen, dass Erfahrung mit integrativen Schulformen die positive Einstellung und Bereitschaft der Lehrpersonen zur Integration erhöht und deren didaktisch-methodisches Repertoire zur Differenzierung im Unterricht fördert, was die Tragfähigkeit der Regelschule (auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf) entscheidend stärkt (Greminger, Tarnutzer & Venetz 2005).

Trend zu altersgemischten Lerngruppen und flexibler Lerndauer

Die Differenzierung des pädagogischen Angebots kann sich allerdings nicht auf die didaktisch-methodische Dimension beschränken (etwa im Sinne der erweiterten Lehr- und Lernformen). In den SIPRI-Thesen zur Entwicklung der Primarschule wurden drei weitere Möglichkeiten vorgeschlagen: die inhaltliche und die zeitliche Differenzierung sowie die Differenzierung nach Lernzielen (EDK 1986, 125). Diese weiteren Möglichkeiten setzen jedoch zunächst eine Flexibilisierung tief verankerter Organisationsprinzipien von Schule und Unterricht voraus.

Die zeitliche Differenzierung ist in einem System mit kurzen Promotionszyklen und abgeschotteten Jahrgangsklassen erschwert. Akzeleration (früheres Einschulen, Überspringen usw.) ist mit administrativem Aufwand verbunden und ein im Erfüllen der Lehrplanziele schneller voranschreitendes Kind muss den Sozialverband wechseln. Im Rahmen längerer Zyklen mit altersgemischten Lerngruppen dürfte eine zeitliche Differenzierung besser umsetzbar sein. Aufschluss darüber erhofft man sich aus den gegenwärtig laufenden Schulversuchen mit einer neugestalteten Schuleingangsstufe (Grund- und Basisstufe), in welcher altersgemischte Lerngruppen und individuelle Durchlaufzeiten wichtige Elemente darstellen. Da die Evaluation dieser Schulversuche nicht abge-

geschlossen ist, liegen noch keine Ergebnisse vor, die gesicherte Aussagen zulassen. Schulen mit altersgemischten Lerngruppen sind in ländlichen Gebieten der Schweiz recht verbreitet, wurden jedoch in dieser Hinsicht nicht systematisch evaluiert. Derartige Schulen könnten nicht nur als Folge der demografischen Entwicklung (Schülerrückgang), sondern auch aus pädagogischen Gründen wieder Verbreitung finden, wenn sich die Schulversuche mit der neuen Schuleingangsphase als Erfolg erweisen. Die Entwicklung im Bereich der Schuleingangsstufe wird sich zudem auf die nachfolgenden Stufen auswirken.

Trend zu mehr Lernzieltransparenz

Mit Blick auf eine umfassende Differenzierung im Sinne der SIPRI-Thesen muss auf ein weiteres wichtiges Entwicklungsfeld hingewiesen werden. Von einem auf kantonaler Ebene relativ zentral über Lehrplan, Lehrmittel und einheitliche Personalressourcen gesteuerten Schulsystem führt die Entwicklung hin zu einem stärker dezentral ausgerichteten System autonomer geleiteter Schulen, die mit grösserem pädagogischem Gestaltungsspielraum ausgerüstet sind. Auf der Ebene der Schulorganisation dürfte der Trend zu Tagesstrukturen ebenfalls erweiterte Möglichkeiten der Gestaltung mit sich bringen. Mit diesen Entwicklungen einher geht ein systematischeres Prozedere der Schulevaluation, die auch die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler einbezieht. Um die Qualität von Schulen, die unter sehr unterschiedlichen Kontextbedingungen arbeiten müssen, zu sichern, wird zum einen die Ressourcenzuteilung tendenziell diesem Kontext angepasst (Sozialindex). Zum andern werden Basisstandards für Bildungsziele in gewissen Fachbereichen definiert, die festlegen, was möglichst alle Kinder zu bestimmten Zeitpunkten in der Schullaufbahn mindestens gelernt haben müssen (Projekt HarmoS). Als Grundlage für die Festlegung dieser Basisstandards werden Kompetenzmodelle erarbeitet, die eine Übersicht über bereichsspezifische Teilkompetenzen und Kompetenzniveaus erlauben und zeigen, was Kinder lernen können. Diese Modelle und daraus abgeleitete Instrumente werden erhöhte Lernzieltransparenz für Lehrpersonen, Lernende und Eltern ermöglichen. Mit einem an die Kompetenzmodelle angepassten Lehrplan (Plan d'études-cadre romand, PECARO, im französisch-, Deutschschweizer Lehrplan im deutschsprachigen Landesteil), entsprechenden Lehrmitteln und Diagnose- wie Beurteilungsinstrumenten (Einschätzungsraster und Portfolios) sollen weitere Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Unterricht flexibler gestaltet werden kann. Alle diese Entwicklungen dürften dazu beitragen, dass neben der inhaltlichen, zeitlichen und didaktisch-methodischen Differenzierung auch eine Differenzierung der Lernziele erleichtert wird. Damit aber erhöhen sich die Chancen für eine integrative Begabungsförderung.

Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Hiermit sind einige der wichtigsten Felder beschrieben worden, in denen das Schulsystem sich derzeit verändert. Auf der Ebene der Einzelschule steht die Weiterentwicklung des Unterrichts und der dafür notwendigen pädagogischen Zusammenarbeit der Lehrpersonen im Zentrum. In einer Schule, in der Lehrpersonen zusammenarbeiten und ihre Unterrichtsmaterialien austauschen, können reichhaltige und herausfordernde Lernumgebungen mit weniger Aufwand bereitgestellt werden als in einer Schule ohne derartige Tradition. Teams, die ihren Unterricht im pädagogischen wie im didaktischen Bereich gemeinsam weiterentwickeln, setzen sich mit Schülerpersönlichkeiten und Lernzielen intensiv auseinander. Sie stärken ihre Sensibilität für die Ressourcen der Kinder, verfeinern ihre Diagnosefähigkeit und erweitern das Repertoire fördernder Interventionen. Zusammenarbeitende Teams können auch die eigenen Ressourcen besser nutzen und flexibler einsetzen als Lehrerinnen und Lehrer, die dem Einzelkämpfertum verhaftet sind (Strittmatter in SKBF 1999, Kempfert & Rolff 1999).

Zur Binnendifferenzierung im oben beschriebenen umfassenden Sinn, zu flexibleren Organisationsformen und zu einem intensiven pädagogischen Austausch liegen bereits vertiefte Erfahrungen in Schulen vor, die seit längerer Zeit geleitet sind, ihren pädagogischen und organisatorischen Gestaltungsspielraum nutzen und die ein eigenes Profil ausformen konnten. Diese Schulen haben den Weg vorgezeichnet, den die Schul- und Unterrichtsentwicklung in den kommenden Jahren vermehrt einschlagen wird (siehe dazu auch Winiger, Achermann, Mayer et al. 2007).

Die derzeit laufenden Projekte der Schulsystem- und der Unterrichtsentwicklung wie auch die damit verbundenen Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen lassen hoffen, dass in einigen Jahren alle Schulen besser in der Lage sein werden, auf das breite Spektrum von Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen einzugehen, das sich schon in den untersten Klassen manifestiert. Die Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Angebote für Kinder, die schneller lernen und tiefer in ein Stoffgebiet eindringen wollen, dürfte dannzumal selbstverständlich sein.

Anhang 1

Kantonale Projektverantwortliche für Begabungsförderung und andere für den Trendbericht kontaktierte Fachpersonen

Luzia Annen, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung

Stephan Blumer, Erziehungsdepartement des Kantons Appenzell Innerrhoden, Schulamt

Cilette Cretton, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, Direction générale de l'enseignement obligatoire

Michel Délitroz, Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais, Office de l'enseignement spécialisé

Pierre Dessibourg, Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Fribourg, Service de l'enseignement obligatoire de langue française

Edo Dozio, Dipartimento dell'educazione, della cultura et dello sport del cantone Ticino, Divisione della scuola, Servizio di sostegno pedagogico

Claudia Eberle, Departement Bildung und Kultur des Kantons Glarus, Abteilung Volksschule

Esther Germann, Departement Bildung des Kantons Appenzell Ausserrhoden, Amt für Volksschule und Sport, Förderangebote

Urs Grazioli, Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement des Kantons Graubünden, Amt für Volksschule und Sport

Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule Rorschach, Studienbereich Erziehungswissenschaften, Begleitgruppe Netzwerk Begabungsförderung

Rolf Heeb, Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen, Amt für Volksschule, Fachstelle Begabungsförderung

Martin Keller, Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Beratung und Schulentwicklung

Daniel Kempf, Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug, Amt für gemeindliche Schulen, Unterrichtsentwicklung

Nadja Langenegger, Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau, Amt für Volksschule und Kindergarten, Begabungsförderung

Jean-Claude Marguet, Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire

Peter Marxer, Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, Inspektorat Primarschule

Brigitte Mühlemann, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Abteilung Pädagogisches

Margrit Naef Townend, Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Obwalden, Amt für Volksschule und Mittelschulen

Beat Niederberger, Bildungsdirektion des Kantons Nidwalden, Schulpsychologischer Dienst

Ruth Peyer, Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen, Schulamt

Fritz Riedweg, Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, Amt für Volksschulbildung, Förderangebote

René Salzmann, Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Wallis, Dienststelle für Unterrichtswesen, Schulinspektorat

Vittorio E. Sisti-Wyss, Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, Begleitgruppe Netzwerk Begabungsförderung

Beat Spitzer, Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Uri, Amt für Volksschulen
Reto Stadler, Erziehungsdepartement des Kantons Schwyz, Amt für Volksschulen, Schulentwicklung
Ulrike Stedtnitz, Fachpsychologin FSP, Geschäftsführerin stedtnitz.design your life, Zürich, Begleitgruppe Netzwerk Begabungsförderung
Wolfgang Stern, Anlaufstelle der Stiftung für hochbegabte Kinder, Münchenstein, Begleitgruppe Netzwerk Begabungsförderung
Pierre-Alain Tièche, Département Formation, culture et sports du canton du Jura, Service de l'enseignement de la préscolarité et de la scolarité obligatoire, Section Intégration
Andreas Walter, Departement für Bildung und Kultur, Amt für Volksschule und Kindergarten
Urs Wilhelm, Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, Begabungsförderung
Beat Wirz, Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft, Generalsekretariat, Stabsstelle Bildung
Frédéric Wittwer, Département de l'instruction publique du canton de Genève, Secrétariat général
Daniela Zappatore, Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Stab Schulen, Fachstelle Integration

Anhang 2

Fragebogen für die Bestandesaufnahme von Massnahmen zur Begabungsförderung in den Kantonen

Netzwerk Begabungsförderung

Trendbericht «Begabungsförderung in der Schweiz» (Arbeitstitel)
Fragebogen zum Einholen von Informationen und Dokumenten
bei den Kantonalen Projektverantwortlichen

Kanton: _____ Kantonale/r Projektverantwortliche/r: _____

Kantonale Rahmenvorgaben

1. Gesetzliche Grundlagen

Auf welchen Grundlagen basiert die Begabungsförderung im Kanton?

2. Konzepte

Verfügt der Kanton über ein eigenes Konzept?

Bezieht sich der Kanton auf ein interkantoniales/regionales Rahmenkonzept? Wenn ja, auf welches?

Hat der Kanton ein anderes Vorgehen gewählt (kein eigenes Konzept erarbeitet)? Gibt es dazu Unterlagen?

Fördermassnahmen Ebene Kanton: Unterrichts- und Schulentwicklung

3. Unterrichtsentwicklung

Gibt es auf kantonaler Ebene Massnahmen, welche die Umsetzung der Empfehlung «Erster Förderort ist der Unterricht» begünstigen?

Fördermassnahmen Ebene Kanton: Akzeleration

4. Vorzeitiger Eintritt Kindergarten

Ist der vorzeitige Eintritt in den Kindergarten möglich?

Unter welchen Bedingungen, was sind die Voraussetzungen?

5. Vorzeitige Einschulung

Ist die vorzeitige Einschulung in die 1. Primarklasse möglich?

Unter welchen Bedingungen, was sind die Voraussetzungen?

6. Überspringen

Ist das Überspringen von Klassen möglich? In allen Klassen der obligatorischen Schulzeit?
Im Gymnasium?

Welches sind die Bedingungen?

7. Statistik und Evaluationen

Gibt es im Kanton statistische Informationen zur vorzeitigen Einschulung bzw. zum Klassenüberspringen in den Schuljahren 2004/05 und 2005/06? Gibt es dazu Evaluationen?

Fördermassnahmen Ebene Kanton: Pull out

8. Kantonale (regionale) Förderprogramme

Bietet der Kanton eigene (z.B. regionale) Förderprogramme an?

Gibt es dazu eine Übersicht? Kurzbeschriebe? Kontaktadressen? Elektronische Links?

Wie lange dauern die Angebote? (Quartal, Semester, Schuljahr):

Wie werden die Angebote finanziert?

9. Statistik und Evaluationen

Gibt es statistische Angaben zu den Angeboten (Besuchszahlen, Personalaufwand, Kosten)?
Gibt es dazu Evaluationen?

Fördermassnahmen Ebene Kanton: Support

10. Verwaltungsinterne Arbeitsgruppe

Verfügt der Kanton über eine verwaltungsinterne Arbeitsgruppe zum Thema Begabungsförderung?

11. Kantonale/r Projektverantwortliche/r

Wie viele Stellenprozente kann der /die Kantonale Projektverantwortliche für die Arbeit im Bereich Begabungsförderung aufwenden?

12. Vernetzung

Bietet der Kanton Vernetzungsmöglichkeiten für Gemeinden und Schulen im Bereich Begabungsförderung an? (kantonales Netzwerk, Tagungen, Workshops)

Wie häufig?

13. Kantonale Weiterbildungsangebote

Bietet der Kanton eigene Weiterbildungsmöglichkeiten zum Thema an? [Angebote der Pädagogischen Hochschulen werden separat erhoben]

14. Handreichungen

Hat der Kanton Handreichungen erarbeitet (Broschüren oder Informationsblätter zuhanden von Lehrpersonen, Eltern; Materiallisten; Förderkoffer etc)?

15. Finanzen

Gibt es Angaben über den finanziellen Aufwand für diese Supportleistungen? (z.B. im jährlichen Durchschnitt?)

16. Evaluationen

Gibt es zu den kantonalen Supportmassnahmen Evaluationen?

Fördermassnahmen Ebene Gemeinden: Konzepte und Programme

17. Konzepte von Gemeinden

Mussten die Gemeinden im Kanton eigene Konzepte zur Begabungsförderung erarbeiten?

Gibt es einen Überblick über die Gemeinden, die über eigene Konzepte zur Begabungsförderung verfügen?

18. Zentrale (schulhausübergreifende) Pull-out-Programme

Gibt es im Kanton (grössere) Gemeinden, die zentrale schulhausübergreifende Pull-out-Programme anbieten?

19. Evaluationen

Gibt es zu den Massnahmen in den Gemeinden Evaluationen?

Fördermassnahmen Ebene Schule

20. Schulhausinterne Fördermassnahmen

Gibt es einen Überblick über schulhausinterne Fördermassnahmen (Ressourcenzimmer, SEM-Aktivitäten, Gruppenangebote, Einzelförderung) in den Schulen?

21. Unterstützung durch den Kanton

Unterstützt der Kanton solche Fördermassnahmen:

a.) finanziell? (lässt sich das beziffern?)

b.) personell? (lässt sich das beziffern [z.B. Lektionen pro Anzahl Schüler/innen]?)

22. Exemplarische Beispiele, «best practice»

Gibt es Schulen, die mit ihren Aktivitäten als «exemplarisch» gelten und beispielsweise im Trendbericht porträtiert werden sollten?

23. Evaluationen

Gibt es zu Massnahmen auf der Schulhausebene Evaluationen?

Weiterentwicklung

24. Entwicklungsprojekte

Sind Entwicklungsprojekte in Richtung «erfolgreicher Umgang mit Heterogenität» an Schulen im Kanton bekannt?

25. Zukunftsweisende Projekte

Gibt es zukunftsweisende Projekte für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität, den Sie / Du als «gute Praxis» hervorheben möchten / möchtest? Gibt es dazu Publikationen? Kontaktadressen? Elektronische Links?

Netzwerk Begabungsförderung, SKBF/sg, Dezember 2006

Anhang 3

Verzeichnis der Institutionen, die in eine Internetrecherche über Weiterbildungsangebote zur Begabungsförderung einbezogen wurden

Pädagogische Hochschulen

Pädagogische Hochschule Rorschach

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Pädagogische Hochschule Graubünden (kein Online-Verzeichnis)

Pädagogische Hochschule Thurgau

Pädagogische Hochschule Schaffhausen

Pädagogische Hochschule Zürich (keine Treffer)

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (keine Treffer)

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule

Pädagogische Hochschule Bern

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Standorte Luzern, Schwyz, Zug

Haute école pédagogique Fribourg / Pädagogische Hochschule Freiburg

Haute école pédagogique du Valais / Pädagogische Hochschule Wallis

Haute école pédagogique BEJUNE

Haute école pédagogique Vaud

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (keine Treffer)

Weitere Institutionen

ULEF BS (Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung BS); das im Trendbericht genannte Angebot wird in Zusammenarbeit mit FEBL (Fachstelle für Erwachsenenbildung, Weiterbildung Schule BL) realisiert

NORI (Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Nidwalden, Obwalden, Uri)

Die Mitglieder der Kommission Weiterbildung der SKPH sowie die Kontaktpersonen der in der Kommission nicht vertretenen Anbieter erhielten die gefundenen Angebote der Weiterbildung zur Verifizierung und Ergänzung, so dass sichergestellt ist, dass das gesamte gesuchte Angebot einbezogen wurde.

Literatur

- Achkar de Gottrau, L. & Jendoubi, V. (2005). La dispense d'âge: Le point de vue des enseignant-e-s une année après l'examen (Note d'information du Service de la recherche en éducation, Genève, 19)
- Ammann, L. & Bähr, K. (2000). Überspringen einer Klasse. Zwischenbericht für das Schuljahr 1998/99. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich
- Asper-Brack M. (2005). «Des yeux qui pétillent ...». L'identification et les difficultés scolaires des jeunes à haut potentiel. Luzern: Edition SZH
- Bildungsplanung Zentralschweiz (2000). Rahmenkonzept besondere Begabung-Hochbegabung. Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität. Luzern: BPZ
- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration, Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer interaktiven Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt
- Böckelmann, C. & Hug, R. (Hrsg.) (2004). Mosaik Begabungsförderung. Konzepte und Erfahrungen aus dem Schulfeld. Zürich: Pestalozzianum
- Brunner, E. (2001). Forschendes Lernen. Eine begabungsfördernde Unterrichtskonzeption. Frauenfeld: Thurgauer Lehrmittelverlag
- Brunner, E.; Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung. Zug: Klett & Balmer
- CIIP [Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin] (2003). Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique. Neuchâtel: CIIP (www.ciip.ch/index.php?m=4&sm=27&page=143)
- Cunha, F.; Heckman, J.; Lochner, L. et al. (2005). Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA Discussion Paper 1575)
- Dozio E. & Bontà G. (2003). Gli allievi detti «superdotati» e la scuola, o meglio gli allievi a sviluppo settoriale precoce e la scuola. Bellinzona: Dipartimento dell' educazione, della cultura e dello sport Word-Doc unter: www.scuoladecs.ti.ch/ssp/doc_psicopedagogici.htm
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1986). Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule. Bern: EDK (Studien und Berichte 1)
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1995). Neue Unterrichts- und Organisationsformen. Bern: EDK (Dossier 34A)
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1997). Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Bern: EDK (Dossier 48A)
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007). Jahresbericht 2006. Bern: EDK
- EDK-Ost (2000). Zweiter Zwischenbericht der EDK-Ost-Arbeitsgruppe Begabungsförderung. Rorschach: Dienst für Schulentwicklung
- EDK-Ost (2006). Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost. Zusammenfassung der Ersterhebung aus den Kantonen BE, FR, LU und ZH. Befragung beteiligter Personen; Lernstand der Schülerinnen und Schüler. St. Gallen: Entwicklungsprojekt EDK-Ost-4bis8
- Ericsson, K. A.; Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and Evidence for Reproducibly Superior Performance: An Account Based on the Expert Performance Framework (High Ability Studies, 1, 3–56)

- Greminger, E.; Tarnutzer, R. & Venetz, M. (2005). Teilprojekt 4: Tragfähigkeit der Regelschule. In: K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung. Luzern: Edition SZH
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In: H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.): Expertisenforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (2005). Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung. Luzern: Edition SZH
- Hampson, D. S. (2006). Persönlichkeitsmerkmale von hoch begabten Kindern in Förderprogrammen. Bern: Edition Soziothek
- Hany, E. (2000). Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In: H. Wagner: Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bad Honnef: Beck
- Hengartner, E. & Röthlisberger, H. (1994). Rechenfähigkeit von Schulanfängern (Schweizer Schule, 4, 3–25)
- Hengartner, E.; Hirt, U. & Wälti, B. (2006). Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Zug: Klett & Balmer
- Honsberger M. (2006). Les surdoués, l'école et la formation (Educateur 10, 16/17 & 12, 16/17)
- Hoyningen-Süess, U. (1989). Was hat Sonderpädagogik mit Hochbegabten zu tun? (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 4, 375–389)
- Hoyningen-Süess, U. (1998). Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem? In: U. Hoyningen-Süess & P. Lienhard (Hrsg.): Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Edition SZH
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2005). Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher: Überlegungen aus sonderpädagogischer Sicht (Zeitschrift für Heilpädagogik, 12, 497–505)
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006). Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht. Bern: Haupt
- Hoyningen-Süess, U. & Lienhard, P. (Hrsg.) (1998). Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Edition SZH
- Huser, J. (1999). Lichtblick für helle Köpfe. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Imhasly, M.-T. (2004). Metaevaluation Begabungsförderung. Zürich: Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
- Jenzer, C. (1991). Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Lang
- Jura [Canton] (2006a). Arrêté fixant les modalités de la prestation dite «Sessions d'enrichissement à l'intention d'élèves reconnus comme précoces». Delémont: Département de l'éducation
- Jura [Canton] (2006b). La prise en charge des enfants «précoces» dans les écoles jurassiennes. Delémont: Département de l'éducation: Référence officielle
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz
- Kolly, P. (2001). Accompagnement d'enfants différents dans la scolarité ordinaire: Le paradoxe de la surdouance. In: D. Wolf: L'accompagnement des enfants surdoués: Un défi à la mode? Luzern: Edition SZH
- Luzern [Kanton] (2005). Begabungsförderung an den Volksschulen. Qualitätsstandards. Luzern: Amt für Volksschulbildung
- Maurer, A. (2003). Expertise und schulisches Lernen. Evaluation des Schulversuchs «Talentförderung Musik, Gestaltung, Sport am Gymnasium Hofwil». Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bildungsplanung und Evaluation
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen
- Moser, U.; Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2005). Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer
- Mouquin, C. (2001). Les questions (et les réponses) de l'école d'aujourd'hui. In: D. Wolf: L'accompagnement des enfants surdoués: un défi à la mode? Luzern: Edition SZH

- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD
- Perrodin-Carlen, D. (2006). *Et si elle était surdouée? Un guide pour sensibiliser les parents, les enseignants et les autorités scolaires*. Luzern: Edition SZH
- Renzulli, J.; Reis, S. & Stedtnitz, U. (2002). *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.) (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau: SKBF (Trendbericht Nr. 2)
- Sonderegger, J. (1999). *Erster Förderort ist der Unterricht: Allgemeindidaktische Einführung*. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau: SKBF (Trendbericht Nr. 2)
- Stamm, M. (1992). *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan*. Zürich: Universität [Dissertation]
- Stamm, M. (1998). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen? Eine Längsschnittstudie (1995–1998), Schlussbericht*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich
- Stamm, M. (2003). *Begabungsförderung in der Volksschule des Kantons Aargau. Externe Evaluation der Gruppen- und Regionalangebote*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger
- Stamm, M. (2007). *Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion* (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3, 227–242)
- Stamm, M. (2007a). *Die Wirkungen von Frühlesen und Frührechnen auf die Berufslaufbahn – Erste zentrale Ergebnisse und Empfehlungen an die Lehrkräfte der Sekundarschule, der Gymnasien und der Berufsbildung* (Basellandschaftliche Schulnachrichten, 3, 17–21)
- Stamm, M. (2007b). *Hochbegabung und der Blick auf den Bildungsauftrag des Gymnasiums* (Gymnasium Helveticum, 4, 5–12)
- Stamm, M. (2007c). *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Zürich: Rüegger
- Stedtnitz, U. (1986). *Als würde ein Rennwagen nur im zweiten Gang gefahren ...* (WoZ, 18. April, 4)
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P. et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: Department for Education and Skills
- Tschanz, U. (1998). *Wenn begabte Kinder unterfordert sind. Erfahrungen mit dem Überspringen eines Schuljahres*. Bern: Amt für Bildungsforschung (ABF-Bericht 1)
- Wallis [Kanton] (2002). *Schulung von hochbegabten Kinder und Jugendlichen im Wallis. Schlussbericht der Arbeitsgruppe «Begabtenförderung»*. Sion: Dienststelle für Unterrichtswesen
- Wallis [Kanton] (2005). *Les enfants à haut potentiel ... mythe ou réalité?* Sion: Office de l'enseignement spécialisé
- Winiger, X.; Achermann, E.; Mayer, B. et al. (2007). *Thesen zur Unterrichtsorganisation und Zeitgestaltung. Diskussionsbeitrag zur Unterrichtsentwicklung auf der Primarschulstufe*. Luzern: Bildungsregion Zentralschweiz http://www.bildung-z.ch/volksschule/website_volksschule.php?slD=91 (Zugriff 10.9.2007)
- Wirz, B. (2000). *Begabungsförderung in der Deutschschweiz: Eine Längsschnittstudie und ihre Folgen*. Liestal: Stabsstelle der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft
- Wolf, D. (2001). *L'accompagnement des enfants surdoués: un défi à la mode?* Luzern: Edition SZH
- Zug [Kanton] (2002). *Richtlinien für die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen oder Hochbegabungen*. Beschluss des Erziehungsrates vom 4. März 2002
- Zürich [Kanton] (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen*. Begabungs- und Begabtenförderung. Zürich: Bildungsdirektion

Bereits erschienene Trendberichte der SKBF

- 1 «Stützen und Fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz». Silvia Grossenbacher, 1994
(Nur die französische Ausgabe ist noch lieferbar.)
- 2 «Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität»
Silvia Grossenbacher, 1999
- 3 «Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz». Urs Vögeli-Mantovani, 1999
- 4 «Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule–Familie in der Schweiz». Catherine Cusin, 2001
- 5 «Illettrismus. Wenn lesen ein Problem ist».
Stéphanie Vanhooydonck und Silvia Grossenbacher, 2002
- 6 «Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten».
Maja Coradi, Stefan Denzler, Silvia Grossenbacher, Stéphanie Vanhooydonck, 2003
- 7 «Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung».
Stefan C. Wolter, Stefan Denzler, Grégoire Evéquoz et al., 2003
- 8 «Die Schulsozialarbeit kommt an!»
Urs Vögeli-Mantovani, 2005
- 9 «Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen».
Maja Coradi Vellacott, Stefan C. Wolter, 2005
- 10 Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen
Silvia Grossenbacher, 2006
(nur als PDF, www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb10_skbf.pdf)

Bestelladresse

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61
CH-5000 Aarau

Tel. 062 835 23 90
Fax 062 835 23 99
E-Mail skbf.csre@email.ch
Web www.skbf-csre.ch