

erschienen in: *Gymnasium Helveticum*, 4, 5-12.

**DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN**

Prof. Dr. Margrit Stamm

Departement Erziehungswissenschaften

Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung

Lehrstuhlinhaberin

Rue P.A. de Faucigny 2

CH-1700 Fribourg

Tel +41 (0)26 300 75 60 (Mo bis Do)

und +41 (0)26 322 07 75 (Fr)

Fax + 41 (0)26 300 97 11

margrit.stamm@unifr.ch

perso.unifr.ch/margrit.stamm/

Hochbegabung und der Blick auf den Bildungsauftrag des Gymnasiums

erschienen in: *Gymnasium Helveticum*, 4, 5-12, 2007

In der Schweiz haben in den letzten Jahren die Kantone grosse Anstrengungen unternommen, Begabungsförderungskonzepte in der Volksschule zu entwerfen und entsprechende Projekte in der Praxis zu lancieren. In dieser Hinsicht braucht unser Land den Vergleich zur internationalen Entwicklung kaum mehr zu scheuen: Wir haben ein beachtliches Niveau erreicht. Allerdings haben die Gymnasien diese Entwicklung nicht in der gleichen Intensität vollzogen, obwohl sie als der Ort der Begabtenförderung gelten. Zwar sind viele gute Ansätze vorhanden, doch müssen die Gymnasien die Nagelprobe der Qualitätssicherung noch bestehen. Der vorliegende Beitrag liefert die Grundlagen dazu: Er informiert sowohl über den allgemeinen Status quo in der Schweiz und die gängigsten Förderkonzepte als auch über den Stand der internationalen aktuellen Forschung. Anhand von vier Thesen zeigt er auf, wie Begabtenförderung an Gymnasien optimiert werden könnte.

1. (Hoch-)Begabung in der Schweiz: Der Weg zum Status quo

Noch anfangs der neunziger Jahre herrschte in der Schweiz fast gänzliche Unkenntnis über die Thematik der besonderen Begabung‘ respektive ‚Hochbegabung‘. Dies zeigte sich in der vorherrschenden Überzeugung, besonders begabte Schülerinnen und Schüler würden sich selbst durchsetzen und brauchten deshalb keine besondere Unterstützung (Stamm, 1992). Ab Mitte der neunziger Jahre setzte sich dann verstärkt die Meinung durch, dass jedes Individuum das gleiche Anrecht auf individuelle schulische Förderung hat und dass dies sowohl für leistungsschwache, durchschnittlich und überdurchschnittlich Begabte gilt. In der Folge ist Begabten- und

Hochbegabtenförderung zu einem politisch konsensfähigen Thema geworden, das seinen Niederschlag in vielen kantonalen Gesetzgebungen und auch im neuen Berufsbildungsgesetz gefunden hat. Die Vorstellungen über die Art, *wie* besonders begabte Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollen, divergieren allerdings recht deutlich. So möchten ökonomisch orientierte Wirtschaftskreise den ‚geistigen Rohstoff Schweiz‘ stärker nutzen und mit einer gezielten Spitzenförderung zur Behebung des Spezialistenmangels beitragen, während pädagogisch orientierte Fachkreise eher die Entfaltung der individuellen Gesamtpersönlichkeit in den Mittelpunkt stellen und auf in integrative Förderung in einem heterogenen Klassenverband setzen. Neuerdings hat der Kanton Aargau mit seinem Ziel, ein Elitegymnasium zu gründen, dem Diskurs neue Brisanz beschert. Insgesamt darf sich die aktuelle Schweizer Bilanz im internationalen Vergleich sehen lassen, doch beschränkt sie sich weitgehend auf die Volksschule. Systematische Ansätze fehlen in Gymnasien weitgehend oder dann sind sie auf sportliche und musische Domänen beschränkt.

Trotz dieses erfreulichen Entwicklungsstandes wird der Diskussion um hoch begabte Schülerinnen und Schüler auch Skepsis entgegengebracht, nicht zuletzt auch aus dem Kreis der Gymnasien. Vertreten wird beispielsweise die Meinung, ‚Begabtenförderung sei nichts weiter als eine Modeerscheinung, die mit der Legasthenie der achtziger oder dem Programmierten Unterricht der siebziger Jahre vergleichbar sei. Verschiedentlich wird aber auch grundlegend bezweifelt, dass es überhaupt hoch begabte Individuen gibt. Ein Blick zurück in die Geschichte der Hochbegabungsforschung belegt jedoch, dass die aktuelle Entwicklung keine Mode gewordene Idee darstellt, die ebenso schnell, wie sie aufgetaucht ist, wieder verschwindet. Die Ziele der Bildungsreform hatten unter anderem darin gelegen, die Begabungsreserven auszuschöpfen und den Zugang zum Gymnasium für alle Schichten und für alle geografischen Regionen zu ermöglichen. Alle Schülerinnen und Schüler sollten gleiche Startbedingungen bekommen und mit kompensatorischen Stütz- und Fördermassnahmen auch zu gleichen Endergebnissen geführt werden. Damit gerieten jedoch die gleichberechtigten Ansprüche begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler ins Hintertreffen. Deshalb erstaunt wenig, dass Mitte der neunziger Jahre vermehrt die Forderung zu hören war, die Bemühungen um schwächere Schülerinnen und Schüler seien um den natürlichen Gegenpol zu erweitern (Feger & Prado, 1998).

2. Begabung und Intelligenz

‚Hochbegabung‘ oder ‚besondere Begabung‘ sind keine präzise gebrauchten Begriffe (Holling & Kanning, 1999). Aber auch Bezeichnungen wie ‚Höchstbegabung‘, ‚höhere Begabung‘, ‚Hochbefähigte‘, ‚Hochintelligente‘, ‚Spitzenbegabte‘ oder ‚besonders Befähigte‘ machen nicht klar, was mit den Begriffsnuancen angesprochen ist. Im deutschen Sprachraum werden diese Begriffe bedeutungsgleich mit Hochbegabung verwendet. In der Schweiz ist der Trend lange Zeit eher in Richtung des Labels ‚besondere Begabung‘ gegangen, vermutlich aus bildungspolitischen Gründen, da das recht elitär tönende ‚Hoch‘ vermieden und der ganzen Thematik zugleich der konservative Beigeschmack genommen werden sollte. Mit der Lancierung des Elitegymnasiums dürfte sowohl der Elitebegriff als auch das Adjektiv ‚hoch‘ wieder an

Bedeutung gewinnen. Gerade für die gymnasiale Ausbildung ist der Begriff ‚Hochbegabung‘ wichtig. Er verweist darauf, dass es Menschen gibt, in denen herausragende Potenziale stecken, die es zu entdecken, zu fördern und herauszufordern gilt. Das Gymnasium ist der Lernort für solche besonders befähigte Jugendliche.

Probleme lassen sich jedoch auch mit einem exakt definierten Begriff nicht vermeiden, denn es gibt weitere Unklarheiten. Sie liegen nicht nur in den verschiedenen Bezeichnungen, sondern in erster Linie auch im Umstand, dass Hochbegabung kein beobachtbares Phänomen, sondern ein Konstrukt darstellt, das verschiedene Phänomene subsumiert. So kann Begabung (a) als statische oder als dynamische Konzeption aufgefasst werden, (b) intellektuelle und/oder nicht-intellektuelle Begabungen umfassen oder (c) als messbares Produkt oder als Entwicklungsmöglichkeit definiert werden. Diese Schwierigkeiten seien am Beispiel der begabten Minderleister (Underachiever) – derjenigen Schülerinnen und Schüler, die trotz ihres überdurchschnittlichen kognitiven Potenzials erwartungswidrig schlechte Schulleistungen erbringen – erläutert: Wenn wir Hochbegabung mit der Manifestation sichtbarer, weit überdurchschnittlicher Leistung gleich setzen, dann gelten Minderleister nicht als hochbegabt. Verstehen wir Hochbegabung jedoch lediglich als Disposition für überdurchschnittliche Leistung, dann bekommen begabte Minderleister ebenfalls die Chance, als hochbegabt identifiziert zu werden. Aus solchen Gründen versteht sich, dass das hier diskutierte Phänomen nicht lediglich mit der Gleichung „sehr gute Schulnoten = Hochbegabung“ definiert werden kann.

Hochbegabungsdefinitionen sind unterschiedlich, je nachdem, ob sie das Potenzial (Kompetenz) als auch die Manifestation von Leistungsexzellenz (Performanz) in den Blick nehmen (Stamm, 1999). Entsprechend wird Hochbegabung entweder als das Insgesamt personaler Disposition verstanden, indikatorisiert durch (allgemeine) Intelligenzmasse (so beispielsweise Rost, 2000) oder durch multifaktorielle Variablenbündel (Gagné, 1993; Heller et al., 2000), wobei die Entwicklung von Leistungsexzellenz als Interaktion zwischen Anlagefaktoren und externen Sozialisationsfaktoren definiert wird. Hinsichtlich der Modelle kann zwar eine enorme Vielfalt an Konzeptionen festgestellt werden, doch sind es nur wenige, die auch einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht haben. Neben den Modellen der Multipeln Intelligenzen von Gardner (1998) oder von der Emotionalen Intelligenz von Goleman (2001) gehören die Modelle von Sternberg, Renzulli, Mönks, Gagné oder Heller dazu (alle in Heller et al., 2000). Sternbergs Komponentenmodell, eine implizite Theorie der Hochbegabung, basiert auf einem kulturellrelativistischen Ansatz, der Hochbegabung stets auf der Folie der vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Werten definiert und von fünf relevanten Kriterien abhängig macht: Exzellenz (Qualität der gezeigten Leistung muss im Vergleich zur jeweiligen Peergroup überragend sein), Seltenheit (gezeigte Leistung muss im Vergleich zur Peergroup selten sein), Produktivität (gezeigte Leistung muss Produktivität erwarten lassen), Nachweis (Aussergewöhnlichkeit der Leistung muss nachweisbar sein) und Wert (vorliegendes Begabungsgebiet muss in der Gesellschaft hohes Ansehen haben). In Renzullis Drei-Ring-Modell bestimmt eine ‚glückliche Fügung‘ von überdurchschnittlicher Intelligenz, Kreativität und Aufgabenverpflichtung die Dynamik herausragender Leistung. Mönks hat dieses Modell um die sozialen Settings Familie, Peers und Schule erweitert. Gagnés

Modell differenziert zwischen Begabungsformen und Talentbereichen und greift auf Katalysatoren zurück, welche für die Ausformung der Begabung in Talente verantwortlich sind. Ähnliches gilt für das Münchner Modell, das zwar keine begriffliche Unterscheidung zwischen Begabung und Talent vornimmt, aber verschiedene, voneinander unabhängige Begabungsformen für die einzelnen Leistungsbereiche unterscheidet.

Im Gegensatz zu diesem elaborierten Theoriewissen ist in der Praxis zur Beschreibung intellektueller Begabung nach wie vor ein quantitativer Begriff vorherrschend. Eingebürgert hat sich, ab $IQ \geq 130$ (Prozentrang 98, d.h. mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert) von Hochbegabung zu sprechen. Als Genie wird eine Höchstbegabung ($IQ \geq 160$) bezeichnet.

3. Förderkonzepte

Das Konstrukt Hochbegabung ist ein heterogen bearbeitetes Gebilde. Entsprechend schwierig ist auch die Beantwortung der Frage, *wie* am besten gefördert werden soll und welche Konzepte sich aus wissenschaftlicher Perspektive am ehesten eignen. Im Allgemeinen konzentrieren sich Förderkonzepte auf die organisatorische Adaptation des schulischen Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse Hochbegabter durch eine Passung von Lernkompetenz und Curriculum. Nimmt man die aktuell angebotenen Begabtenförderprogramme in der Schweiz in den Blick, so lassen sie sich zu fünf Schwerpunkten verdichten: Die Differenzierung des regulären Unterrichts durch innere Differenzierung, die Anreicherung des Unterrichts durch erweiterte Lernumwelten, die Förderung nach dem Akzelerationsprinzip, das eine beschleunigte Aufgabenbewältigung durch die Berücksichtigung des hohen Lerntempos vorsieht, eine Kombination zwischen Anreicherung und Beschleunigung sowie Massnahmen in Richtung homogener Gruppenbildung.

1. Differenzierung des regulären Unterrichts durch innere Differenzierung

Diese Massnahme kennzeichnet den regulären Unterricht als ersten Förderort, der dem individuellen Niveau der Schülerinnen und Schüler angepasst und mit unterschiedlichen methodischen Formen und Lerntempi, hie und da auch mit unterschiedlichen Lernzielen, ausgestattet werden soll.

Dieses Förderkonzept wird in fast allen Kantonen von den Schulbehörden explizite unterstützt und den Lehrpersonen zur Umsetzung empfohlen. Allerdings erfordert es eine durchdachte Organisation und einen hohen Professionalisierungsgrad der Lehrerschaft, insgesamt also recht viel zusätzlichen Arbeitsaufwand. Die Bereitschaft der Lehrerschaft, sich auf dieses Konzept einzulassen, ist recht unterschiedlich, am höchsten ist sie bei Kindergarten- und Unterstufenlehrkräften, am niedrigsten bei Lehrkräften der Sekundarstufe I (vgl. Stamm 2001a). Zur Situation an Schweizer Gymnasien bislang keine empirischen Befunde vor.

2. Enrichment

Diese Fördermassnahme ist ebenfalls recht verbreitet. Enrichment bedeutet Anreicherung des Curriculums durch geeignete Massnahmen (Schaffung von Ressourcen-

räumen, Arbeitsgemeinschaften oder Lernwerkstätten; Durchführung von Workshops, Projekten oder Sommerkursen etc.). Ihre Wirkungsabsicht liegt in der Erhöhung der Lernfreude, im Abbau der Langeweile, in den neuen Horizonten, die entstehen sollen.

Diese Massnahme ist sowohl bei Eltern und ihren Kinder als auch bei den Lehrpersonen sehr beliebt, nicht zuletzt deshalb, weil sie den ‚Zwang zur inneren Differenzierung des Unterrichts‘ etwas lockert, die Lehrkräfte entlastet und für die Schülerinnen und Schüler eine Abwechslung bringt (Stamm, 2001b). Problematisch ist der Enrichment-Ansatz allerdings für Schülerinnen und Schüler mit bereichsspezifischen Begabungen und hohem Informationsverarbeitungskapazität. Werden ihnen nur Zusatzangebote vorgesetzt, die nicht ihren Kompetenzbereichen oder ihren Fähigkeitsniveaus entsprechen, wird ihre Motivation möglicherweise beeinträchtigt. Die Langeweile im Regelunterricht bleibt erhalten und das Gefälle zwischen Lust im Projekt, im Workshop oder der Lern-AG und der Unlust in der Schule wird grösser.

3. Akzeleration

Diese Fördermassnahme ist auf die Geschwindigkeit der Lernprozesse und damit auf eine beschleunigte, teilweise separierende Absolvierung der Schulzeit ausgerichtet. In der Schweiz werden in diesem Bereich kaum Fördermassnahmen erprobt, abgesehen von der frühzeitigen Einschulung und dem Klassenüberspringen, die in erster Linie organisatorische Fördermassnahmen darstellen. Die meisten der akzelerierenden Massnahmen wie etwa der Fachunterricht in einer höheren Klasse sind bisher vor allem als Einzelmassnahmen bekannt und erlauben noch keine verbindlichen Aussagen. Allerdings kann Akzeleration auch innere Akzeleration sein, beispielsweise als *curriculum compacting*. Es erlaubt die schnelle Absolvierung des Basiscurriculums. Die zu vermittelnden Basisfertigkeiten werden dabei komprimiert und an die individuellen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler adaptiert (Reis & Purcell, 1993, Heller, 1998, Renzulli & Reis, 2000). In der Schweiz liegen dazu jedoch kaum Erfahrungen vor. Das mag unter anderem damit zusammenhängen, dass Lehrpersonen akzelerative Massnahmen unterschiedlich bewerten. Als problematisch erachten sie die häufig beobachtbaren Asynchronien (Terrassier, 1982), d.h. die Diskrepanz zwischen der akzelerierten geistigen Entwicklung und der retardierten sozialen, psychomotorischen oder affektiven Entwicklung hoch begabter Schüler oder Schülerinnen. In der Tat ist es so, dass frühzeitige Einschulung wie auch Klassenüberspringen allgemein breite, bereichsübergreifende Begabungsprofile mit gefestigter Sozial- und Selbstkompetenz und einen Altersvorsprung in jeder Hinsicht bedingen. Obwohl zum Überspringen in der Schweiz positive Befunde vorliegen (Bähr, 1999, Tschanz, 1998), stimmen neueste Erkenntnisse unserer Längsschnittstudie (Stamm, 2005) eher nachdenklich. Sie geben zur Vermutung Anlass, dass sie nicht immer aufgrund einer sorgfältigen Diagnostik gewählt werden, sondern weil sie kostengünstig, gesetzlich erlaubt und einfach umzusetzen sind und sich deshalb geradezu aufdrängen.

4. Gruppierende Massnahmen

Diese Angebote gründen auf dem Prinzip des *ability-groupings* und fassen in der Regel Kinder und Jugendliche mit hohen kognitiven Kompetenzen oder mit Spezialbegabungen auf sportlichem, musikischem oder künstlerischem Gebiet zusammen. In der Schweiz sind sie bislang auf wenige Schulen oder Klassenzüge mit vorwiegend sportlich oder musischer Ausrichtung beschränkt gewesen. Das geplante Aargauer Elitegymnasium setzt hier einen neuen Akzent. Viele Lehrkräfte lehnen es jedoch ab, weil es den pädagogischen Bemühungen zur Integration widerspreche und eine Aussonderung der falsche Weg sei, Hochbegabte zu fördern.

Insgesamt zeigen diese vier Förderschwerpunkte die grosse Palette an Möglichkeiten zur Begabtenförderung auf. Die internationale Diskussion steht dabei im Spannungsfeld von Integration und Separation, die in der Schweiz sehr pointiert zugunsten integrativer Bemühungen ausfällt. Integration hat eher anreichernden («Enrichment»), Separation eher beschleunigenden («Akzeleration») Charakter. Die fast durchgehende Ablehnung separierend-akzelerativer Massnahmen ist aus wissenschaftlicher Sicht aus mindestens zwei Gründen kaum legitimierbar: Erstens gibt es fast keine vergleichenden Wirksamkeitsstudien. Die wenigen verfügbaren Untersuchungen zeigen jedoch für akzelerative Massnahmen die grössten und für Zusatzmassnahmen (Enrichment) die zweitgrössten Effekte (Lipsey & Wilson, 1993). Zum Zweiten ist bis heute nicht geklärt, ob zwischen Normalbegabung und Hochbegabung eine quantitative oder eine qualitative Differenz besteht, d.h. ob hoch begabt sein eher ein «mehr» oder ein «anders» bedeutet. Folgedessen sind Fragen nach den geeignetsten Förderprinzipien und Förderschwerpunkten gar nicht schlüssig zu beantworten: Soll eher auf die Erhöhung der Lerngeschwindigkeit, auf die Anreicherung der Inhalte oder auf die Individualisierung des Unterrichts fokussiert werden? Sollen eher Denkkompetenzen (wissenschaftliches Arbeiten, Lernstrategien, Förderung von Problemlösefähigkeit und Kreativität), curriculumexterne Wissensgebiete oder die Produktion von Leistungen gefördert werden? Soll Begabtenförderung eher zur Kompensation von Schwächen, zur Förderung von Stärken, zur Ausschöpfung der Begabungsreserven, zur Förderung der Begabungsspitzen oder zur Persönlichkeitsförderung eingesetzt werden? Würden beispielsweise empirisch gesicherte Befunde vorliegen, dass zwischen Normal- und Hochbegabung lediglich ein quantitativer Unterschied vorhanden ist, so könnte das Akzelerationsprinzip befürwortet und ein Ausgleich von Schwächen erwogen werden. Stellte sich jedoch heraus, dass es sich bei Hochbegabung tatsächlich um eine qualitative Kategorie handelt, dann wäre nicht in erster Linie eine Anreicherung, sondern ein ganz anderes Curriculum nötig.

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Frage nach einem «Elitegymnasium» nicht schlüssig beantworten. Zwar zeigen sich in der Tat viele Achillesfersen, die von der Bezeichnung «Elite» über das Auswahlverfahren, zur Rolle und Auswahl der Lehrpersonen bis zur Frage des Integrationsgedankens reichen. Gerade die Lancierung eines Elitediskurses würde jedoch uns mit Bildung beschäftigte Professionellen zwingen, uns mit den eigenen Alltagstheorien in Konfrontation mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Dann müssten wir nämlich auch zur Kenntnis nehmen, dass unseren Begabtenförderprogrammen trotz der immer wieder beschworenen Integration Hochbegabter eine grosse soziale Ungerechtigkeit anhaftet: Die verfügbaren Evaluationen zeigen durchgehend, dass die Begabtenför-

derprogramme zu ca. 95% mit Schweizer Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahe Milieus besetzt sind (Stamm, 2007). Somit dominiert bei uns – und dies gilt für den gesamten deutschen Sprachraum – eine Begabtenförderung, die sich auf bildungsnahe Leistungseliten konzentriert, Kinder und Jugendliche anderer Ethnien und solche mit Minoritätsstatus jedoch nahezu systematisch ausschliesst. *Solche* Einseitigkeiten wiegen genauso schwer wie der Integrationsgedanke, sind jedoch bislang kaum je thematisiert worden. Begabtenförderung ist trotz ihrer integrativen Ausrichtung ein Meisterwerk sozialer Mechanik geblieben, das diejenigen fördert und oben hält, die bereits oben sind, diejenigen jedoch, die unten sind und die Unterstützung am nötigsten hätten, durch ein fragwürdige Ausrichtung auf bildungsnahe Milieus von begabungsfördernden Massnahmen fernhält.

Soll die Idee des Elitegymnasiums tatsächlich weiter verfolgt werden, dann hiesse dies in der Konsequenz, dass (a) weniger der Begriff der Elite als der Begriff der Exzellenz- oder Talententwicklung verwendet werden sollte, (b) mittels struktureller und organisatorischer Massnahmen sehr wohl die Standards der Integration zu verfolgen wären und dass (c) alle Anstrengungen auf die Idee der sozialen Gerechtigkeit auszurichten. Es ist an der Zeit, dass Begabtenförderung sich auch der begabten Randgruppen besinnt. Solche Minderheiten sind eine wichtige, unangezapfte Quelle des Humankapitals. Die Gymnasien hätten hierin eine grosse Entwicklungschance.

4. Begabtenförderung an Gymnasien: vier Thesen

Gerade weil der Wissensstand der Hochbegabungsforschung nicht so weit gediehen ist, dass allzu viele Erkenntnisse gesichert sind und auch wenig empirische Nachweise zur Effektivität und Effizienz von Förderprogrammen vorliegen (Hany, 2000; 2001), empfiehlt sich, die Bemühungen auf einen begabungsentwickelnden Unterricht zu konzentrieren. Dies trifft auch für das Gymnasium zu. Zwar gilt es seit jeher als *der* Lernort für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler, doch ist ebenso unumstritten, dass die Bildungsexpansion der letzten dreissig Jahre zu einer wesentlich grösseren Merkmalsheterogenität seiner Schülerklientel geführt hat. Das kognitive Begabungsspektrum ist breiter geworden, was das Unterrichten insgesamt deutlich anspruchsvoller macht. Im Zentrum des Gymnasiums muss deshalb ein Unterricht stehen, der sich an den Bedürfnissen und am Lernstand des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin und den effektiven schulischen Lernumgebungen orientiert, die zur Passung gebracht werden müssen. Einer solchen Ausrichtung misst Weinert (2000) grössere Bedeutung zu als allen anderen spezialisierten Massnahmen. Ein auf die Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse des Individuums adaptierter Unterricht trägt dazu bei, dass Unterforderungen in undifferenzierten (heterogenen) Lerngruppen durch mangelnde Motivation und Langeweile, die zu Verhaltensstörungen führen können, unterbunden oder vermieden werden. Heller (2002) schätzt, dass dies für 25 Prozent der begabtesten Gymnasiasten zutreffe.

An Gymnasien lassen sich mindestens zwei Standardtypen der hoch begabten Schülerpersönlichkeit unterscheiden (Hany, 2000). Beide Typen lassen sich grundsätzlich durch ein hohes Lerntempo, effiziente Informationskapazitäten und Gedächtnisstrategien kennzeichnen. Während der erste Typ zusätzlich eine starke Aufgabenmotiva-

tion gerade bei schwierigen und kniffligen Aufgabenstellungen zeigt und bei den Peers akzeptiert und beliebt ist, zeigt der zweite Typ nur bei spezifischen Fragestellungen Interesse und Aufgabenmotivation. Im Allgemeinen zeigt er sich eher als desinteressierte, schwierige, eigenwillige und häufig eine Aussenseiterposition einnehmende Schülerpersönlichkeit. Für beide Typen angemessen ist das Konzept des entdeckenden Lernens, das auf dem fundamentalen Unterrichtsziel der Förderung von Selbstständigkeit im Lernen und Denken basiert. Nach Neber (2001) meint es, dass der Lernstoff nicht als fertiges Produkt dargeboten wird, sondern über stimulierende Lernumwelten, welche die Erwerbsprozesse von Wissen anregen. Diese wiederum sind unverzichtbare Grundlage für die Selbstständigkeit der Lernenden. Heller (2003) verweist in diesem Zusammenhang auf die häufig vergessene Tatsache, dass selbstreguliertes Lernen nur dann erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn metakognitive und motivationale Verhaltenskomponenten verfügbar. Vor allem hoch begabte Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des zweiten Typus scheinen solche Kompetenzen jedoch häufig nur rudimentär ausgebildet zu haben (Keller, 1992). Die metakognitive Komponente meint, dass selbstständig lernende Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Lage sind, ihre Lernprozesse autonom zu planen, organisieren und zu evaluieren. Die motivationale Komponente betrifft die Fähigkeit, sich selbstwirksam und intrinsisch motiviert wahrzunehmen.

Wenn es somit vor dem Hintergrund der in diesem Aufsatz dargelegten Befunde darin geht zu überlegen, welche Konsequenzen sich für den Bildungsauftrag des Gymnasiums ergeben, dann lassen sich aus begabungs- und lernpsychologischer Sicht die folgenden vier Thesen formulieren, die sich im Wesentlichen an Heller (2003) sowie an Hany (2000) anlehnen:

1. These: Begabtenförderung als Vorbereitung auf die akademische Laufbahn

Die Begabungsvielfalt an Gymnasien ist gross, so dass unterschiedliche Förderformen notwendig sind. Nicht vergessen werden darf die Rolle des Gymnasiums als Förderort für überdurchschnittlich begabte Jugendliche und ihre Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn. Demzufolge kommt der bereichsspezifischen Wissensvermittlung weiterhin grosse Bedeutung zu. Gleiches gilt jedoch verstärkt auch für die Förderung selbstständigen, entdeckenden Lernens und das Training allgemeiner fachübergreifender Lern- und Denkstrategien.

2. These: Kombinierte Fördermassnahmen mit dem Ziel der sozialen Gerechtigkeit einsetzen

Förderung überdurchschnittlich begabter Gymnasiastinnen und Gymnasiasten heisst individuelle Exzellenz-, Entwicklungs- und Persönlichkeitsförderung. Deshalb hat der Einsatz unterschiedlicher Fördermassnahmen erste Priorität. Neben individualisierenden und differenzierenden Unterrichtsmassnahmen sind sowohl anreichernde als auch akzelerierende Massnahmen erforderlich. Insbesondere akzelerative Massnahmen werden bis anhin zu selten eingesetzt, und gegenüber gruppierenden Massnahmen besteht unbegründete, weil empirisch nicht legitimierbare Zurückhaltung. Die zukünftig wichtigste Aufgabe der Begabtenförderung ist jedoch die Umsetzung

sozialer Gerechtigkeit und damit die Änderung der Alltagsvorstellung, wonach Talent ein Prärogativ einer bestimmten Kultur oder einer bestimmten sozialen Schicht sei.

3. These: Exzellenz- und Expertiseförderung unterstützen

Spezifisch für das Gymnasium gilt es zu beachten, dass die kognitive Entwicklung im Jugendalter zunehmend bereichsspezifisch verläuft. Es gibt somit weit mehr bereichsspezifische denn allgemeine Hochbegabungen. Auf diese Tatsache hin hat sich gymnasiale Begabtenförderung auszurichten. Zusätzlich wissen wir aus der Expertise- und Exzellenzforschung, dass die Herausbildung von Expertise langfristige, qualitativ anspruchsvolle Lern- und Übungsphasen erfordert. Dieser *deliberate practice* sowie der Motivation schreiben Forscher wie Ericsson et al. (1993) die weit grössere Bedeutung als den moderierenden Effekten der Intelligenz für die Entwicklung von Leistungsexzellenz zu. derartige Erkenntnisse sollten gymnasiale Begabtenförderstrategien berücksichtigen.

4. These Bereichsspezifische Unterforderung ernster nehmen

Bereichsspezifischere Begabungen sind häufiger als gemeinhin angenommen. An Gymnasien dürfte diese Quote zwischen 10% bis 15% betragen. Bei ausbleibender Unterrichtsdifferenzierung und zusätzlicher Förderanstrengungen bleibt die Unterforderung der leistungsstarken und die Überforderung der Leistungsschwächeren weiterhin eine Tatsache. Zwar mag die Zahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit deutlichen Unterforderungssymptomen absolut betrachtet nicht so sehr ins Gewicht fallen, da viele von ihnen Kompensationsmöglichkeiten in ihren ausgedehnten Freizeitaktivitäten finden. Angesichts des von Wissenschaft und Industrie zunehmend beklagten Spezialistenmangels ist allerdings gerade die Förderung bereichsspezifischer Talente sowohl in naturwissenschaftlich-mathematischen als auch in sprachlichen Fachbereichen ein Gebot der Stunde.

Gymnasien sollten die Herausforderung der Förderung ihrer begabten Schülerinnen und Schüler expliziter als bisher annehmen. Die Bildungslandschaft Schweiz ist mehr denn je auf Exzellenzförderung des gymnasialen Nachwuchses angewiesen. Der Weg ist aber alles andere als einfach: Es braucht zunächst das Interesse, Begabungspotenziale in allen sozialen Lagen zu *suchen*, sie zu *erkennen* und sie auch *anzuerkennen*. Auf einem solchen Fundament erst können wirksame und sozial gerechte begabungsfördernde Massnahmen aufbauen.

Literatur

- Bähr, K. (1999). Welche Massnahmen ergreifen Schulpflegen des Kantons Zürich für „hochbegabte“ Schülerinnen und Schüler? Teil I: Ergebnisse und Konzepte. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- Feger, B., Prado, T. (1998). Hochbegabung: die normalste Sache der Welt. Darmstadt. Primus.

- Gardner, H. (1998). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett.
- Goleman, D. (2001). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Hany, E.A. (2000). *Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern?* In H. Wagner (Hrsg.). *Begabung und Leistung in der Schule* (S. 71-96). Bad Honnef: Bock.
- Hany, E.A. (2001). *Schriftliche Stellungnahme zum Thema "Hochbegabtenförderung" im Rahmen der Expertenanhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*, 17. Januar.
- Heller, K.A. (1998). *Begabung und Differenzierung. Begabungsspezifische Schüler- und Unterrichtsmerkmale. Konsequenzen für die Begabtenförderung in der Schule*. In K.K. Urban & H. Joswig (Hrsg.). *Begabungsförderung in der Schule* (S. 21-50). Rodenbergl: Klausur.
- Heller, K.A. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. (Hrsg.). (2002). *Begabtenförderung am Gymnasium*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lipsey, M. & Wilson, D.B. (1993). *The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 66, 423-458.
- Reis, S.M. & Purcell, J.H. (1993). *An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process*. *Journal for the Education of the Gifted* 16, 2, 147-170.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2000). *The schoolwide enrichment model*. In K.A. Heller, F.J. Mönks & R.F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (pp. 367-381). Amsterdam: Elsevier.
- Stamm, M. (1992). *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan*. Dissertation Universität Zürich (Prof. Dr. Helmut Fend)
- Stamm, M. (1999). *Einführung in die Thematik*. In Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Trendbericht (S. 10-28). Aarau.
- Stamm, M. (2001a). *„FLR 2000“: Fünf Jahre nach der Einschulung - Übertritt in die Oberstufe*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm, M. (2001b). *Begabungsförderung an den Zürcher Volksschulen. Eine Überprüfung der Pilotphase*. Zürich: Schul- und Sportdepartement.
- Stamm, M. (2005). *Jugend zwischen Exzellenz und Versagen. Schullaufbahnen von Frühlesern und Frührechnerinnen*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Stamm, M. *Begabtenförderung und soziale Herkunft. Gedanken zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion*. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 3 (Seitenzahlen noch offen).

- Terrassier, J-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In K.K. Urban (Hrsg.). Hochbegabte Kinder (S. 92-97). Heidelberg: Schindele.
- Tschanz, U. (1998). Wenn begabte Kinder unterfordert sind. Erfahrungen mit dem Überspringen eines Schuljahrs. Bern: Amt für Bildungsforschung. Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Urban, K.K. (1998). Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung.
<http://www2.active.ch/~sven/EHK2/urban/urban97a.htm>
- Weinert, E.A. (2000). Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag am Kongress ‚Begabungen erkennen - Begabte fördern‘, 12. Oktober.