



**Begabtenförderung im Kanton
Bern**

**Teil 2: Pädagogische Umsetzung
in den Gemeinden**

Karin Weber

Oktober 2016

Erziehungsdirektion des Kantons Bern
Generalsekretariat
Abteilung Bildungsplanung und Evaluation
Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern
Tel.: +41 31 633 85 07
Fax: +41 31 633 83 55
E-Mail: biev@erz.be.ch
Net: <http://www.erz.be.ch/biev>

Management Summary

Der vorliegende Bericht beschäftigt sich mit der pädagogischen und strukturellen Umsetzung der Begabtenförderung (BF) in der Berner Volksschule sowie deren Beurteilung. Dazu wurden mit Lehrpersonen für Begabtenförderung (BF-Lehrpersonen) und mit Regellehrpersonen, die intellektuell ausserordentlich begabte Kinder in ihrer Klasse haben, qualitative Leitfadeninterviews geführt. Auch diese Schülerinnen und Schüler selber wurden befragt sowie mittels psychologischer Tests ihr schulisches Selbstkonzept und ihre soziale sowie emotionale Integration in die Klasse erhoben. Ausserdem sollten alle Schulleitungen, die im Schuljahr 2014/15 Begabtenförderlektionen auf ihrer Pensenmeldung ausweisen, mittels Online-Erhebung zu strukturellen Aspekten rund um das Thema Auskunft geben.

Seit 2009 wird Kindern und Jugendlichen mit einer ausserordentlichen intellektuellen Begabung eine besondere Förderung angeboten. Diese zu nutzen ist freiwillig. Für die Erteilung des Unterrichts im Rahmen der Begabtenförderung steht den Gemeinden und Schulverbänden ein spezieller Lektionenpool zur Verfügung. Lektionen können ausgelöst werden, wenn einzelne oder mehrere Schülerinnen und Schüler als intellektuell ausserordentlich begabt diagnostiziert wurden und die Angebote besuchen wollen.

Die Anzahl ausgelöster Lektionen für Begabtenförderung hat sich seit Beginn beinahe verdreifacht. An den Begabtenförderprogrammen beteiligen sich deutlich mehr Knaben als Mädchen und laut Umfrageergebnissen keine Schülerinnen oder Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Separative und integrative Unterrichtsformen kommen etwa gleich oft zum Einsatz. Vorteile des separativen Settings werden im Austausch unter Gleichgesinnten und in der Möglichkeit zum vertieften Arbeiten an einem kognitiv herausfordernden Thema gesehen. Am integrativen Setting werden der enge Austausch mit der Klassenlehrperson sowie die Möglichkeit, die BF über die dafür vorgesehenen Lektionen hinaus wirken zu lassen und auch für nicht-hochbegabte leistungsstarke Lernende zu öffnen, geschätzt. Zudem kommt es beim integrativen Unterricht zu weniger Stigmatisierung.

Die BF-Lehrpersonen übernehmen gegenüber Kindern, Eltern und Klassenlehrpersonen eine wichtige Rolle. Sie agieren als Lerncoaches, haben Vermittlungsfunktion und sind beratend tätig. Vielerorts sind sie jedoch noch kaum in die Kollegien eingebunden.

Bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern kommt das Angebot der BF gut an. Sowohl inhaltlich als auch organisatorisch wird wenig Kritik geäussert und viel gelobt. Leider konnten keine ausserordentlich begabten Nichtteilnehmenden für die Evaluation gewonnen und also nichts über deren Einstellungen erfahren werden.

Ein Nutzen der BF auf die soziale und emotionale Integration in die Stammklasse und das Fähigkeitsselbstkonzept konnte kaum nachgewiesen werden. Zu viele Faktoren wirken auf die Entwicklung eines Kindes ein, und die befragten Kinder hatten ohnehin seit jeher kaum Probleme, weder im sozio-emotionalen noch im Leistungsbereich. Ein klarer Nutzen zeigt sich dagegen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung und in der Erweiterung der Lehrpersonenkompetenzen im Umgang mit Leistungsheterogenität. Voraussetzung dafür ist eine enge Kooperation zwischen BF- und Klassenlehrperson.

Strukturell wünschen sich die BF-Lehrpersonen einerseits mehr Freiheit im Umgang mit dem Lektionenpool, andererseits erwarten sie von der Erziehungsdirektion klarere Ziele und Richtlinien für die BF. Auch mehr Professionalität seitens der Unterrichtenden wird gefordert.

Die Zukunft der BF wird von einigen in einem weiteren Ausbau des Angebots gesehen, während andere eher die Überführung der *Begabtenförderung* in die kompetent und konsequent umgesetzte *Begabungsförderung*, die allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt, befürworten.

Inhaltsverzeichnis

Management Summary	3
1 Einleitung.....	7
1.1 Ausgangslage.....	7
1.2 Ziele und Fragestellung	8
1.3 Theoretische Grundlagen	9
1.3.1 Forschungsstand	9
1.3.2 Begriffliche Grundlagen.....	10
1.3.2.1 Begabungs- und Begabtenförderung.....	10
1.3.2.2 Das schulische Enrichment Modell (SEM)	10
1.3.2.3 Innere Differenzierung.....	12
1.4 Gesetzliche Grundlagen	12
2 Methodisches Vorgehen	15
2.1 Stichprobe	15
2.2 Erhebungsmethoden	17
2.2.1 Online-Fragebogen zu den Rahmenbedingungen der Begabtenförderung	17
2.2.2 Leitfadengestütztes Interview.....	17
2.2.3 Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO).....	18
2.2.4 Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6).....	18
2.3 Auswertungsverfahren.....	18
3 Ergebnisse.....	19
3.1 Umsetzung der Begabtenförderung in den Gemeinden	19
3.1.1 Lektionen- und Teilnehmendenzahlen	19
3.1.2 Rahmenbedingungen.....	20
3.2 Rolle(n) und Aufgaben der Lehrpersonen für Begabtenförderung an den Schulen	23
3.3 Themen und Inhalte der Begabtenförderung	25
3.4 Methoden der Begabtenförderung	26
3.5 Zufriedenheit der Kinder mit den Angeboten.....	28
3.6 Nutzen der Förderprogramme für die Schulsituation und die Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler	29
3.6.1 Schulsituation: emotionale und soziale Integration.....	29
3.6.2 Persönlichkeitsentwicklung	31
3.6.3 Zusammenhänge zwischen schulischer Integration und Fähigkeitsselbstkonzept.....	33

3.7	Nutzen der Förderprogramme für die Unterrichtsentwicklung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen	33
3.8	Zukunft der schulischen Begabtenförderung.....	37
3.8.1	Visionen.....	37
3.8.2	Handlungsbedarf auf Ebene Kanton	38
4	Beantwortung der Fragestellungen	42
4.1	Pädagogische und organisatorische Umsetzung der Begabtenförderung in den Gemeinden	42
4.2	Beurteilung der Begabtenförderung	43
5	Danksagung.....	46
6	Verzeichnisse	47
6.1	Literatur	47
6.2	Abkürzungen	48
6.3	Abbildungen	49
6.4	Tabellen.....	49
7	Anhang.....	50
7.1	Interviewleitfäden.....	50
7.1.1	Interviewleitfaden BF-Lehrpersonen.....	50
7.1.2	Interviewleitfaden Klassenlehrpersonen.....	52
7.1.3	Interviewleitfaden Schülerinnen und Schüler.....	53
7.2	Kategorienschema zur Auswertung der BF-Lehrpersonen-Interviews.....	55
7.3	Online-Fragebogen an Schulleitungen.....	56

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Artikel 17 des Volksschulgesetzes (VSG, rev. 2001) hat zum Ziel, Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in der Regel in den Regelklassen zu fördern. Nach Inkrafttreten dieses Artikels wurde von der Erziehungsdirektion eine neue Verordnung über die besonderen Massnahmen (BMV) erarbeitet, die am 1. Januar 2008 in Kraft getreten ist. Diese Verordnung regelt die Massnahmen zur besonderen Förderung, den Spezialunterricht und die besonderen Klassen. Der Kanton will damit die Chancengerechtigkeit und die individuelle Förderung im Kindergarten und in der Volksschule verbessern. Von der Förderung mittels besonderer Massnahmen sollen dabei neu auch Kinder und Jugendliche mit einer ausserordentlichen intellektuellen Begabung profitieren. Die Begabtenförderung (BF) ist demnach Teil des Programms „Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (IBEM).“

Schülerinnen und Schüler mit einer ausserordentlichen intellektuellen Begabung sollen rechtzeitig erkannt und mit geeigneten Angeboten gefördert werden. Von intellektuell ausserordentlicher Begabung bzw. Hochbegabung wird dann gesprochen, wenn der Entwicklungsstand gesamthaft oder in mehreren Bereichen in ausgeprägtem Masse über demjenigen der entsprechenden Altersgruppe liegt. Rund ein bis zwei Prozent aller Kinder und Jugendlichen können statistisch als hochbegabt bezeichnet werden. Als Zulassungsbedingung zu den Förderprogrammen gilt dementsprechend das Erreichen eines IQ-Wertes nach Wechsler von mindestens 130. Mit den Details von Diagnostik und Selektion befasst sich der Bericht „Begabtenförderung im Kanton Bern – Identifikation und Selektion“ (Burgener, Pfister, Stricker, 2016).

Den Gemeinden steht es frei, die Förderangebote integrativ oder separativ zu organisieren. Es können auch regional organisierte Kurse angeboten werden, oder die Förderung kann in kooperativer Unterrichtsform erfolgen. Alle Unterrichtsarten erfordern eine enge Zusammenarbeit zwischen Förder- und Klassenlehrperson, damit eine nachhaltige Wirkung erzielt werden kann. Gemeinsam stellen die Verantwortlichen den Transfer und die Integration der erweiterten Kompetenzen in den Regelunterricht sicher. Die BF-Lehrpersonen sind in dem von ihnen angebotenen Thema qualifiziert, sodass sie einen intellektuell anspruchsvollen, fundierten und pädagogisch durchdachten Unterricht abhalten können. Sie können ebenso Lern- und Arbeitstechniken vermitteln als auch erweiterte Lehr- und Lernformen anwenden.

Die Förderung der schulischen, sozialen und emotionalen Integration von Kindern mit Hochbegabung erfolgt durch

- ...die Vermittlung von Anregungen und Erfahrungen auf hohem Niveau,
- ...das Lernen und die Eingliederung in leistungshomogene Gruppen,
- ...die Schaffung von sozialen Kontakten in Gruppen von Kindern mit grosser Wissbegier und hoher Motivation und
- ...den Erwerb von Techniken zur Selbstorganisation, zum entdeckenden Lernen und zur Arbeitsgestaltung.

Der Inhalt der BF-Massnahmen muss sich vom ordentlichen Schul- oder Lehrplanstoff als auch von den Inhalten der Fakultativfächer unterscheiden.

Mit der kantonalen Bereitstellung von Ressourcen für die BF wurden auf breiter Ebene in den Gemeinden unterschiedliche Angebote geschaffen, die zur Förderung der intellektuell ausserordentlich begabten Schülerinnen und Schüler beitragen sollen. Langfristig sollen damit positive Auswirkungen einhergehen und die Kinder dabei in ihrer schulischen, sozialen und emotionalen Entwicklung unterstützt werden. Verhaltensauffälligkeiten infolge Unterforderung soll entgegenwirkt werden.

Es fehlen jedoch bisher genaue Angaben zu diesen verschiedenen Angeboten der BF. Der vorliegende Evaluationsbericht beschreibt die Umsetzung der BF an öffentlichen Schulen im Kanton Bern.

1.2 Ziele und Fragestellung

In Bezug auf den Nutzen der verschiedenen Förderprogramme aus der BF liegen in der Schweiz nur wenige Befunde vor. Schulthess-Singeisen (2002) konnte zeigen, dass in Bezug auf die BF eine Diskrepanz zwischen Integration und Separation besteht. Aus diesem Grund seien die Vernetzung von Förderprogrammen und Regelunterricht sowie die Einbettung der BF-Lehrpersonen ins schulische Kollegium unumgänglich. Expertinnen und Experten anderer Kantone haben zudem bereits nach den ersten Schulversuchen eine klare Förderplanung mit spezifischen Zielen sowie die Einrichtung langfristiger Angebote gefordert. Über die Art der Förderung soll jedoch im Einzelfall, gemäss den individuellen Bedürfnissen des hochbegabten Kindes, entschieden werden (Schulthess-Singeisen, 2002, S. 46f).

Zur **Umsetzung** der BF in den Gemeinden existieren im Kanton Bern bisher keine Daten. Es fehlen Angaben zur Art der BF (integrativ oder separativ) wie auch zu den Inhalten der angebotenen Kurse. Eine Evaluation der Umsetzung dient sowohl der Steuerung als auch der Optimierung der BF.

Die Untersuchung soll zudem Informationen zur **Beurteilung** der BF durch die Beteiligten generieren. Da diese Angebote im Kanton Bern erst seit Sommer 2009 bestehen, ist keine Information zur Zufriedenheit mit denselben vorhanden. Die Beteiligten sollen im Rahmen dieser Evaluation den Nutzen der BF beurteilen und Optimierungsvorschläge machen. So können erste Informationen zu den Auswirkungen der BF erhoben werden. Es ist von Interesse, ob die zur Verfügung stehenden Angebote tatsächlich zur Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen.

Es sollen dabei folgende Hauptfragestellungen beantwortet werden:

A) Pädagogische und organisatorische Umsetzung der Begabtenförderung in den Gemeinden:

1. Für welche Angebote werden die vorhandenen Lektionen zur BF eingesetzt? Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren von welcher Lektionenzahl?
2. Welche Rollen und Aufgaben haben die BF-Lehrpersonen an den Schulen übernommen?
3. An welchen Themen wird gearbeitet?
4. Mit welchen Methoden wird gearbeitet?

B) Beurteilung der Begabtenförderung:

1. Wie zufrieden sind die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit den Angeboten?
2. Welchen Nutzen haben die Förderprogramme für die Schulsituation (Schulleistungen, Arbeits- und Lernverhalten, Fähigkeitsselbstkonzept und soziale sowie emotionale Integration [Schulzufriedenheit]) der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler?
3. Welchen Nutzen haben die Förderprogramme für die Unterrichtsentwicklung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen?
4. Wie sollte die schulische BF aus Sicht der BF-Lehrpersonen künftig aussehen?

1.3 Theoretische Grundlagen

1.3.1 Forschungsstand

In den Anfängen der schulischen Begabungsförderung ging es hauptsächlich darum, Hochbegabte von nicht Hochbegabten zu unterscheiden und entsprechende Distinktionskriterien zu definieren (im Wesentlichen Verfahren zur Messung des Intelligenzquotienten). Man ging dabei von einem weitgehend statischen Begabungsverständnis aus. Später wurde der Fokus auf die Umwelt-, insbesondere auf die Lernbedingungen, die zu hoher Leistung führen, gelegt, weil man erkannte, dass Begabungen nur Voraussetzungen, aber keine Garantie für hohe Leistung darstellen. Bekannte psychologische, multifaktorielle Begabungsmodelle sind z.B. jene von Heller et al (2005) und Mönks (1999). Zunehmend und insbesondere im deutschen Sprachraum wird jedoch in den letzten Jahren der Blick eher weg von dieser psychologischen Beschreibung von Hochleistungsverhalten hin zu einer pädagogischen Betrachtung der Begabungsthematik und damit auf die Frage nach einer notwendigen Schulentwicklung gerichtet (Weigand, 2004; Ziegler & Stöger, 2009; Schenz, 2011; Seitz & Pfahl, 2013). Ein pädagogischer Begabungsbegriff „ist eng an den Bildungsbegriff gebunden“ (Schenz, 2011, S. 49), da sich Begabungen erst in Bildungsprozessen entwickeln und nicht von vornherein festgelegt sind. Für die Schule leitet sich daraus der Auftrag ab, Rahmenbedingungen zu schaffen, damit alle Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Begabungen entfalten und einen selbstbestimmten Umgang damit erlernen können, weil sich nach diesem Begabungsverständnis eine Grenze für Hochbegabung weder sinnvoll ziehen lässt noch als relevantes Kriterium für den Umgang mit sich stets im Wandel befindenden Begabungen angesehen werden kann.

In Bezug auf den Nutzen der verschiedenen Förderprogramme für Hochbegabte wurde in der Schweiz, aber auch international, erst wenig empirische Forschung betrieben. Zudem ist es nicht trivial, einen solchen „Nutzen“ zu definieren, will man schulisches Lernen nicht allein auf messbare Leistung reduzieren. Es hat sich dennoch gezeigt, dass vor allem die Vernetzung von Förderprogrammen und Regelunterricht sowie die Einbettung der BF-Lehrpersonen ins schulische Kollegium wichtige Voraussetzungen für eine wirksame BF darstellen. Von Expertinnen und Experten wurden zudem ein klares Förderkonzept, eine Förderplanung mit spezifischen Zielen sowie die Einrichtung langfristiger Angebote gefordert. Über die Art der Förderung soll jedoch im Einzelfall, gemäss den individuellen Bedürfnissen des Kindes, entschieden werden (Schulthess-Singeisen, 2002, S. 46f). Die Frage, ob es im Umgang mit Hochbegabten einer speziellen Didaktik bedarf, wird kontrovers diskutiert (Ladenthin, 2006).

In der Schweiz gibt es nach Stamm (2002) fünf Möglichkeiten zur Förderung von hochbegabten Kindern. Eine nicht nur in der BF angewandte Form ist erstens die Individualisierung des regulären Unterrichts durch innere Differenzierung. Dabei werden die Kinder im Klassenverband gemäss ihrem individuellen Niveau gefördert. Vock, Preckel & Holling (2007) zeigten, dass Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte diese Fördermassnahme bevorzugen. Zweitens sind Enrichment-Programme eine Möglichkeit zur Förderung. Dabei handelt es sich um Massnahmen, die innerhalb oder ausserhalb des Klassenzimmers stattfinden und deren Ziel darin besteht, die Lernfreude zu erhöhen und der Langeweile entgegenzuwirken. Die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zu dieser Fördermöglichkeit deuten vor allem auf positive Auswirkungen im sozialen und emotionalen Bereich hin (u.a. Arnold & Preckel, 2011, zit. n. Scholz, 2014, S. 117f). Die Akzeleration fördert drittens eine beschleunigte Absolvierung der Schulzeit: Die besonders begabten Schülerinnen und Schüler werden früher eingeschult und/oder können ein oder mehrere Schuljahr(e) überspringen. Insgesamt besteht gegenüber der Akzeleration eher eine skeptische Haltung. Allerdings konnte gezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche bereits sechs Wochen nach dem Überspringen einer Klasse den Unterrichtsstoff aufgeholt haben (ebd.). Eine frühe Einschulung oder das Überspringen einer Klasse hat auch gemäss Hattie (2013) keine negativen Effekte auf den sozio-emotionalen Bereich und wirkt positiv auf den Leistungsbereich. Vorstellbar sind aber

viertens auch die Kombination von Enrichment und Akzeleration sowie fünftens gruppierende Massnahmen, in denen Kinder mit hohen kognitiven Kompetenzen in einem Unterrichtsgefäss gemeinsam unterrichtet werden (Stamm, 2002, S. 8).

1.3.2 Begriffliche Grundlagen

Insbesondere im pädagogischen Kontext unterliegt der Begabungsbegriff einem raschen Wandel. Dennoch haben sich einige Konzepte und Definitionen durchgesetzt, die auch in der Volksschule des Kantons Bern Anwendung finden.

1.3.2.1 Begabungs- und Begabtenförderung

Im IBEM-Leitfaden der Erziehungsdirektion von 2009¹ wird zwischen *Begabungs-* und *Begabtenförderung* unterschieden und es werden unterschiedliche Ansprüche formuliert.

Die *Begabtenförderung* der Volksschule im Kanton Bern bleibt den ausserordentlich begabten Schülerinnen und Schülern vorbehalten, bei denen eine besondere intellektuelle Begabung bzw. Hochbegabung mittels psychometrischem Verfahren festgestellt wurde. Auf diese Weise sollen Schülerinnen und Schüler, deren „Entwicklungsstand gesamthaft oder in mehreren Bereichen in ausgeprägtem Masse über demjenigen der entsprechenden Altersgruppe liegt“ (IBEM Leitfaden 2009, S. 12) speziell gefördert werden.

Begabungsförderung gilt als allgemeine Aufgabe der Schule und erfolgt im ordentlichen Unterricht. Jede Schülerin und jeder Schüler soll durch innere Differenzierung im Unterricht seinen Möglichkeiten entsprechend in seiner Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz gefördert werden.

1.3.2.2 Das schulische Enrichment Modell (SEM)

Bei der didaktischen und organisatorischen Umsetzung der *Begabungs-* und *Begabtenförderungen* wird auch im deutschsprachigen Raum im Wesentlichen auf das in den USA von Renzulli und Reis entwickelte „Schoolwide Enrichment Model“ (SEM) – in der deutschen Übersetzung und Bearbeitung von Ulrike Stedtnitz „Das Schulische Enrichment Modell“ (Renzulli, Reis, & Stedtnitz, 2001) genannt – zurückgegriffen. Das SEM ist ein Modell zur *Begabungsförderung* ohne Elitebildung. Es will allen Schülerinnen und Schülern Fördermöglichkeiten eröffnen und gleichzeitig exzellente Leistungen anerkennen und unterstützen. Das SEM „basiert auf der Idee, dass die Schule ein Ort für Talententwicklung ist“ (Renzulli, Reis, & Stedtnitz, 2001, S. 15). Das SEM besteht aus vier Grundpfeilern, die im Folgenden kurz erläutert werden: Compacting, Enrichment, Akzeleration und Talentportfolio.

Compacting (Anpassung des Lehrplans)

Ein Compacting geschieht mit dem Ziel, das Lernniveau so anzupassen, dass der Unterricht für jede Schülerin und jeden Schüler eine Herausforderung, aber keine Überforderung darstellt. Es handelt sich dabei um ein systematisches Verfahren, das mit der Testung des Vorwissens zu einem bestimmten Thema beginnt. Aufgrund der Vortestergebnisse werden Einführungs- und/oder Übungssequenzen so gestrafft, dass sie dem Lernstand und -tempo des Kindes entsprechen. Dieses Verfahren wird bei der Erstellung von individuellen Förderplänen für Leistungsschwache seit jeher angewendet; beim SEM liegt der Fokus jedoch auf der Öffnung des Unterrichts nach oben. Das Compacting erfordert von der Lehrperson Mut zur Lücke und Vertrauen in

¹ Der „Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden“ auf den hier Bezug genommen wird, ist 2009 erschienen. Auf die Inhalte dieses Leitfadens bezieht sich die Evaluation bzw. haben sich die bei der Evaluation befragten Personen bezogen. Inzwischen wurde der Leitfaden überarbeitet und Anfang 2016 in einer neuen Fassung aufgelegt. Generell wird im vorliegenden Bericht auf die zum Zeitpunkt der Datenerhebung gültige Fassung von 2009 verwiesen, und wo möglich werden auch die Inhalte der neuen Fassung von 2016 berücksichtigt. Mit dem Erscheinen der überarbeiteten Version ist die elektronische Verfügbarkeit der Fassung aus dem Jahr 2009 nicht mehr gegeben.

die Lernvoraussetzungen des begabten Schülers oder der begabten Schülerin. Das Compacting ist zunächst Teil des regulären Unterrichts.

Dreistufiges Enrichment (Anreicherung des Unterrichts)

Wird Unterrichtsstoff gestrafft und werden Übungssequenzen gekürzt, wird Lernzeit frei, die anderweitig genutzt werden kann. Das kann geschehen, indem vertiefende oder erweiternde Angebote zum in der Klasse behandelten Thema angeboten werden. Daneben kommt ein separates Enrichment zum Einsatz, das zum Ziel hat, Schülerinnen und Schüler zu hohen Leistungen im eigenen Interessengebiet zu animieren: In einer ersten Stufe werden Schnupperangebote gemacht, die von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden können, mit dem Ziel, den eigenen Interessenshorizont zu erweitern. Für besonders interessierte Kinder werden auf einer zweiten Stufe Angebote gemacht, bei denen sie Lern- und Arbeitstechniken für eigenständiges Arbeiten erwerben. Auch diese Stufe richtet sich prinzipiell an alle Kinder, kann aber mit Begabten und Hochleistenden entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten vertieft werden. Auf der dritten Stufe führen Schülerinnen und Schüler eigenständige Projekte allein oder in einer Kleingruppe durch. Das kann integrativ während des regulären Unterrichts innerhalb des Klassenzimmers in der durch Compacting gewonnenen Lernzeit oder aber separativ im Rahmen einer Pulloutgruppe stattfinden und soll besonders interessierten und leistungsbereiten Schülerinnen und Schülern vorbehalten sein. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema auf hohem Niveau wird erwartet. Enrichment kann durch die Einrichtung und Nutzung eines speziell dafür eingerichteten **Resourcenraums** erleichtert werden. Es handelt sich dabei um eine Art Labor, das von einer Fachperson betreut wird und den Schülerinnen und Schülern als anregender Forschungs-, Lern- und Erfahrungsort dient. Im **Pullout** treffen sich begabte und hochleistende Schülerinnen und Schüler über verschiedene Klassen und/oder Schulhäuser hinweg während einer begrenzten Zeit (z.B. wöchentlich während eines Morgens) und werden von einer dafür ausgebildeten Fachperson auf hohem Niveau unterrichtet.

Akzeleration

Unter Akzeleration wird beschleunigtes Lernen verstanden. Das Überspringen einer Klasse, das partielle Lernen in höheren Klassen, das Selbststudium bei Dispens im entsprechenden Fach oder der Besuch von Fernstudien und Universitäten gehören dazu. Zwar haben gemäss Hattie (2013) die frühe Einschulung oder das Überspringen einer Klasse keine negativen Effekte auf den sozio-emotionalen Bereich und würden sich positiv auf den Leistungsbereich auswirken. Dennoch stehen viele Eltern und Lehrpersonen dieser Massnahme skeptisch gegenüber, sodass Akzeleration erst dann zur Anwendung kommen sollte, wenn die Compacting- und Enrichmentmöglichkeiten ausgelotet sind.

Talent Portfolio

Das Talentportfolio dient der stärkenorientierten Beurteilung von Schülerinnen und Schülern jenseits der Testdiagnostik. Es bildet die Entscheidungsgrundlage für begabungsfördernde Massnahmen, wie sie oben beschrieben worden sind:

Im Talentportfolio werden Informationen über Schüler und Schülerinnen einer Schule zusammengetragen, die detailliert vor allem die Stärken und weniger die Schwächen beschreiben. Mit Hilfe dieser Informationen werden Entscheidungen über eine angemessene Förderung im Klassenzimmer, über die Teilnahme in Enrichment Gruppen und über sinnvolle weitere Fördermassnahmen getroffen. (Renzulli, Reis, & Stednitz, 2001, S. 35)

1.3.2.3 Innere Differenzierung

Ein weiteres wichtiges und im Kanton weit verbreitetes didaktisches Instrument ist die stärkenorientierte innere Differenzierung, beispielsweise anhand der Bloom'schen Taxonomiestufen (Bloom, 1972), wobei ein gemeinsamer Inhalt in unterschiedlicher Tiefe bearbeitet wird:

- Auf Stufe 1 geht es um reine Kenntnisse, also um einen abrufbaren Faktenbestand und um reproduzierbares Wissen.
- Auf der Stufe 2 sollen Lernende Zusammenhänge verstehen und Prozesse in eigenen Worten erklären können. Dafür bedarf es der Einsicht in einen Sachverhalt.
- Stufe 3 verlangt die Anwendung des Gelernten und Verstandenen in ähnlichen Situationen (Transferleistung).
- Stufe 4 beinhaltet die Fähigkeit, einen Sachverhalt oder ein Informationsangebot zu studieren, die darin enthaltenen wesentlichen Elemente gesondert zu untersuchen und daraus Folgerungen zu ziehen.
- Auf Stufe 5 kommen Syntheseleistungen und produktives Denken ins Spiel, also die Fähigkeit der eigenständigen Zusammenführung unterschiedlicher Informationen zu einem neuen Ganzen.
- Die sechste und höchste Stufe verlangt zusätzlich Kritikfähigkeit. Lernende sollen hier analysierte Sachverhalte und deren mögliche Wirkungen bewerten. Dies setzt ein exploratives Denken voraus.

1.4 Gesetzliche Grundlagen

Der 1999 veröffentlichte Trendbericht „Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität“ wurde von 13 Kantonen, dem Fürstentum Liechtenstein, dem Zentralschweizerischen Bildungsdienst und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF, 1999) lanciert. Er „zeigt für alle Ebenen des Schulalltags – für den Unterricht, die Zusammenarbeit im Schulhaus und darüber hinaus, aber auch für die kantonale Schulentwicklung – exemplarisch Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität auf“ (Netzwerk Begabungsförderung). Die Umsetzung der Vorschläge blieb und bleibt jedoch Aufgabe der einzelnen Kantone.

Am 2. Februar 2000 wurde im Grossen Rat des Kantons Bern die Motion Fritschy-Gerber (FDP) mit folgendem Wortlaut deutlich angenommen (Mürner, 2010):

Der Regierungsrat wird beauftragt, die Förderung von Begabungen in der Volksschule zu verbessern:

1. Der Erkennung von Begabungen ist vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken.
2. Die bestehenden Möglichkeiten zur Förderung von Begabungen sind besser aususchöpfen.

Es folgten zwei Schulversuche der öffentlichen Volksschule:

- Schulversuch 1 (2000 bis 2003): Schulexternes Förderprogramm, ein Schulvormittag pro Woche für Kinder ab einem Intelligenzquotienten (IQ), gemessen nach Wechsler (HAWIK III), von mindestens 135². Die Kurse wurden durch die Erziehungsdirektion zentral geleitet und an einigen wenigen Standorten angeboten.
- Schulversuch 2 (2002 bis 2004): Förderprogramme für sehr gute Schülerinnen und Schüler, ohne IQ-Testung. Die Nominierung geschah durch Lehrpersonen in Absprache mit den Eltern. Das Projekt fand an vier Schulen mit schulinternen Projektleitungen statt.

² Im Vergleich zur heutigen Praxis nach VSG Art. 17 war die Zulassungshürde mit einem Minimal-IQ von 135 im Schulversuch 1 höher.

Für eine Weiterführung der Kurse nach 2003 waren jedoch, trotz positiver Evaluationsergebnisse, keine finanziellen Mittel vorhanden. Der private Verein zur Förderung besonders begabter Kinder im Kanton Bern (FBK) sprang in die Bresche und führt seit 2003 kostenpflichtige Förderangebote während eines halben Schultags pro Woche.

Im Jahr 2001 wurde Artikel 17 des Volksschulgesetzes (VSG), der die Integration und besonderen Massnahmen regelt, angepasst bzw. erweitert. Erstmals werden darin Schülerinnen und Schüler mit aussergewöhnlichen Begabungen explizit erwähnt. Näheres zur Organisation der BF wird in der Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMDV), Artikel 10 bis 17 vom 30. August 2008 geregelt. Zusammenfassend geht es um die rechtzeitige Erkennung von Begabungen und deren adäquate Förderung (Art. 10 und 11) sowie um die Zulassung zur BF mittels Intelligenztestverfahren (Art. 12 bis 14). Ebenso werden in Artikel 15 bis 17 die Rahmenbedingungen für die BF-Angebote festgelegt:

Art. 15: Definition der Begabtenförderung

¹ Die Begabtenförderung ist ein Unterricht, in welchem anspruchsvolle Inhalte aus den Bereichen Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften oder Kultur bearbeitet werden.

² Die Unterrichtsinhalte müssen sich sowohl vom Lehrplanstoff als auch von den Inhalten der Fakultativfächer unterscheiden.

Art. 16: Organisation

¹ Die Begabtenförderung ist in der Regelklasse so zu organisieren, dass den Schülerinnen und Schülern mindestens während einer und höchstens während drei Lektionen pro Woche eine zusätzliche Lehrkraft zur Verfügung steht.

² Die Begabtenförderung kann ausserhalb der Regelklasse während höchstens vier Lektionen pro Woche im Rahmen eines separatenurses erfolgen.

Art. 17: Gruppenzusammensetzung

¹ Die Kurse umfassen mindestens drei und höchstens zwölf Schülerinnen und Schüler.

² Der Altersunterschied der Schülerinnen und Schüler in einem Kurs beträgt höchstens vier Jahre.

Die konkrete Umsetzung wurde an die Gemeinden delegiert und läuft seit Sommer 2009. Als verbindliche Umsetzungshilfe hat die Erziehungsdirektion den IBEM-Leitfaden erarbeitet, der seit 2016 in überarbeiteter Fassung vorliegt. Für die BF werden, anders als für die integrative Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, wo ein Sozialindex die Verteilung des Lektionenpools regelt, Lektionen in Abhängigkeit der Gesamtschülerzahl gesprochen und zwar zurzeit eine Lektion pro 100 Schülerinnen und Schüler. Die tatsächliche Auslösung der Lektionen ist an die Anzahl Förderanträge gebunden.

Die BF-Lehrpersonen sind grundsätzlich für die Erteilung von Unterricht für Hochbegabte – separativ oder integrativ – sowie für Beratung und Unterstützung der Lehrpersonen zuständig. Die Begleitung begabungsfördernder Massnahmen wie bspw. Compacting und Enrichment oder der Betrieb eines Ressourcenraums sind in ihrer Anstellung nicht vorgesehen. Diese Aufgaben fallen in den Kompetenzbereich der Regellehrpersonen und Lehrpersonen für Spezialunterricht.

Tabelle 1: Arten und Orte der Förderung sowie Zuständigkeiten (IBEM Leitfaden 2009, S. 49)

Art der Förderung	Ort der Förderung	Zuständigkeiten	
		Umsetzung	Entscheid
Innere Differenzierung	in der Klasse	LK (Lehrkraft)	LK
Akzeleration <ul style="list-style-type: none"> • frühzeitiger Schuleintritt • Überspringen einer Klasse 	im Schulhaus	SL	SL auf Antrag der EB
Arbeit mit erweiterten individuellen Lernzielen eLLZ	in der Klasse	LK/LfS (LK für Spezialunterricht)	SL (auf Antrag der EB bei mehr als 2 betroffenen Fächern)
Enrichment (Anreicherung) <ul style="list-style-type: none"> • zusätzliches Unterrichtsangebot 	in der Klasse	LP/LfS	SL
Compacting (Verdichtung von Lernstoff)	in der Klasse	LK/LfS	LK
Förderlektionen: Einzelbetreuung durch Lehrpersonen für Spezialunterricht (LfS)	in Klasse	LK/LfS	SL
Ressourcenraum	im Schulhaus	LK/LfS	SL/Kollegium
Begabtenwerkstatt und Projektarbeiten	in Klasse oder im Schulhaus	LK/LfS	SL/Kollegium
Integrativ umgesetzte Begabtenförderung (BF)	in der Klasse	LK für BF	SL auf Antrag der EB
Regionale Förderkurse (bzw. Pull-out-Programme)	ausserhalb der Klasse	SL, LK für BF	SL auf Antrag der EB

SL: Schulleitung; LP: Lehrperson; EB: Erziehungsberatungsstelle

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Stichprobe

Um die in Kapitel 1.2 genannten Fragestellungen zu beantworten, wurden folgende Personengruppen in die Evaluation mit einbezogen (vgl. auch Tab. 2):

- BF-Lehrpersonen aus verschiedenen Verwaltungsregionen des Kantons Bern sowie aus urbanen und ruralen Gemeinden. Die BF-Lehrpersonen des deutschsprachigen Kantonsteils verfügen entweder über ein ECHA-Diplom³, einen CAS oder MAS in integrativer Begabungs- und Begabtenförderung der PH FHNW, oder sie sind im Begriff, einen solchen Abschluss zu erlangen. Jene aus dem frankophonen Teil haben keine Zusatzqualifikation.
- Hochbegabte Schülerinnen und Schüler der vierten und fünften Klasse aus verschiedenen Verwaltungsregionen des Kantons Bern sowie aus urbanen und ruralen Gemeinden, die an einem separativen Pullout-Programm teilnehmen. Leider gelang es nicht, Kinder aus integrativen Settings zu gewinnen.
- Schulleitungen aller Schuleinheiten des Kantons, die für die BF zuständig sind.
- Klassenlehrpersonen, die im Sinne von Good Practice mit BF-Lehrpersonen in integrativen Settings zusammenarbeiten oder von diesen beraten werden.
- Im Rahmen des Berichts zur Begabtenförderung im Kanton Bern – Identifikation und Selektion (Burgener, Pfister, Stricker, 2015) wurden die Leitenden aller Erziehungsberatungsstellen im Kanton Bern befragt. Dabei wurde ihnen auch eine Frage zur Umsetzung der BF gestellt. Aus inhaltlichen Gründen werden die Ergebnisse aus diesen Rückmeldungen nur im vorliegenden Bericht dargestellt.

Tabelle 2: Stichproben nach Verwaltungsregion

Verwaltungsregion	Anzahl BF-Lehrpersonen (BFLP)	Anzahl hochbegabte Kinder der 4./5. Klasse (SC)	Anzahl Klassenlehrpersonen (KLP)
Emmental-Oberaargau	3 (Nr. 7, 10, 11)	3 (Nr. 2, 3, 6)	1 (Nr. 1)
Oberland	1 (Nr. 13)	6 (Nr. 1, 8, 11, 12, 13, 14)	1 (Nr. 3)
Bern Mittelland	7 (Nr. 2, 3, 4, 5, 9, 11, 14)	3 (Nr. 7, 10, 15)	1 (Nr. 2)
Biel-Seeland*	3 (Nr. 1, 6, 8)	3 (Nr. 4, 5, 9) + 3 nur Test	1 (Nr. 4)
Jura Bernois	1 (Nr. 15)		1 (Nr. 5)

Angaben in () werden für die Zuordnung der Ankerbeispiele im Ergebnisteil (Kap. 3) verwendet.

* Nr. 6 frankophon

Je nach Fragestellung wurden unterschiedliche Personengruppen einbezogen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die für die Beantwortung der Hauptfragestellungen herangezogenen Personengruppen sowie über die Dimensionen der Hauptfragestellungen.

³ ECHA: European Council for High Ability. ECHA bietet Diplomstudiengänge zum "Specialist in Gifted Education" an.

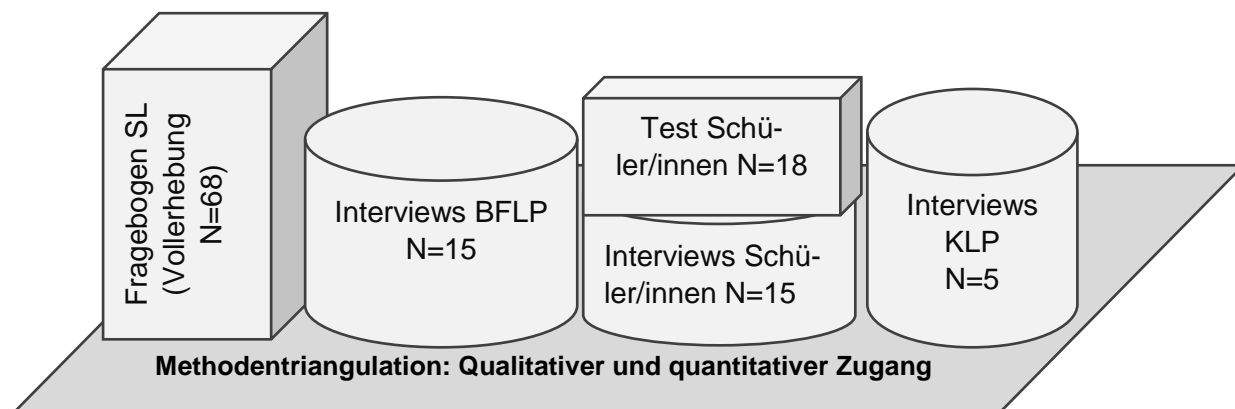
Tabelle 3: Zuordnung der spezifischen Fragestellungen zu den Datenquellen

Hauptfragestellung	Dimensionen der Hauptfragestellung	Datenquelle			
		SL	SC	BFLP	KLP
A1 Für welche Angebote werden die vorhandenen Lektionen zur BF eingesetzt?	Konzeptionelles	x		x	
	Angebote (separativ, integrativ, Beratung)	x		x	
	Einsatz der Lektionen	x			
A2 Welche Rollen und Aufgaben haben die BF-Lehrpersonen an den Schulen übernommen?	Gegenüber den Schülerinnen und Schülern			x	
	Gegenüber den einzelnen Lehrpersonen			x	
	Im Kollegium			x	
	Gegenüber den Eltern			x	
A3 An welchen Themen wird gearbeitet?	Spezifische Inhalte	x	x	x	
	Allgemeine Kompetenzen der SuS			x	
A4 Mit welchen Methoden wird gearbeitet?	Sozialformen		x	x	
	Konzepte			x	
	Unterrichtsmethoden			x	
B1 Wie zufrieden sind die Schülerinnen und Schüler mit den Angeboten?	Inhalte/Themen/Methoden		x	x	
	Organisation		x	x	
B2 Welchen Nutzen haben die Förderprogramme für die Schulsituation und die Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler?	Schulleistungen		x	x	
	Arbeits- und Lernverhalten		x	x	
	Fähigkeitsselbstkonzept		x	x	
	Soziale Integration		x	x	
	Emotionale Integration (Schulzufriedenheit)		x		
B3 Welchen Nutzen haben die Förderprogramme für die Unterrichtsentwicklung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen?	Unterrichtsmethoden			x	x
	Wissen über Begabung und Heterogenität im Allgemeinen (Stärkenorientierung)			x	x
	Didaktische Kompetenzen der Regellehrpersonen			x	x
B4 Wie sollte die schulische BF aus Sicht der BF-Lehrpersonen aussehen?	Verbesserungsvorschläge Rahmenbedingungen			x	
	Visionen			x	

SL: Schulleitungen; SC: Schüler/innen; BFLP: Lehrpersonen für Begabtenförderung; KLP: Klassenlehrpersonen

2.2 Erhebungsmethoden

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Elemente der Evaluation, deren methodischen Zugang sowie die jeweilige Stichprobe. Wichtig für die Validität der erhobenen Daten und um ein Gesamtbild der Situation zu erhalten, ist eine Triangulation⁴ der Daten aus den unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Zugängen.



SL: Schulleitungen; BFLP: Lehrpersonen für Begabtenförderung; KLP: Klassenlehrpersonen

Abbildung 1: Design der Evaluation

Um die vielfältigen Fragestellungen zu beantworten, wurden – wie im Design (Abb. 1) ersichtlich – auch unterschiedliche Erhebungsmethoden eingesetzt.

2.2.1 Online-Fragebogen zu den Rahmenbedingungen der Begabtenförderung

Mit einem Online-Fragebogen wurden bei den Schulleitungen jener Schuleinheiten, die für die BF in ihrer Gemeinde und allenfalls für weitere Schulstandorte verantwortlich sind, Eckdaten zur Umsetzung der BF erhoben. Die Erhebung wurde mit dem Programm Cont@xt der Kantonsverwaltung im Juni 2015 durchgeführt. Der Fragebogen wurde davor einem Pretest unterzogen und in einigen Punkten angepasst.

2.2.2 Leitfadengestütztes Interview

Mithilfe eines leitfadengestützten, etwa einstündigen Interviews wurde die Expertise von BF-Lehrpersonen im Rahmen der pädagogischen Umsetzung der Massnahme erhoben. Auch dieses Instrument wurde nach der Validierung durch eine Expertin und einen Experten⁵ einem Pretest mit einer BF-Lehrperson unterzogen. Es waren keine Anpassungen nötig. Die Interviews fanden zwischen Februar und Dezember 2014 statt.

Um die Einstellungen der hochbegabten Schülerinnen und Schüler zur BF erfassen zu können, wurde mit diesen ein kurzes Interview geführt. Auch dieses wurde von drei Expertinnen und Experten validiert. Ein Pretest mit drei Kindern zeigte, dass das Instrument auf der gewünschten Stufe einsetzbar ist. Die Erhebungen mit den Schülerinnen und Schülern fanden zwischen August und November 2014 statt.

Ebenfalls wurden Erfahrungen von Regellehrpersonen in der Zusammenarbeit mit den BF-Lehrpersonen mithilfe der Interviewtechnik erfasst. Hier wurde kein Pretest durchgeführt, da es

⁴ Die Methodentriangulation ist eine Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung. Es werden verschiedenen Methoden kombiniert, um „die Begrenztheit der Einzelmethode durch ihre Kombination zu überwinden“ (Flick, 2011, S. 15).

⁵ Liliane Wenger-Singeisen, ERZ-AKVB EB-Bern und Enrico Mussi, ERZ-AKVB, Leiter Fachbereich Besondere Massnahmen

sich um einen wenig komplexen Leitfaden handelt, dessen Fragestellungen sich aus der Auswertung der BF-Lehrpersoneninterviews ableiten liessen. Diese Befragungen fanden im März, April und September 2015 statt.

2.2.3 Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

Mit dem SESSKO (Schöne, Dickhäuser, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2002) wird das schulische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern auf drei Bezugsnormen erfasst: soziale, kriteriale und individuelle Norm. Das Rating zum SESSKO fand direkt im Anschluss an die Kinderinterviews statt.

2.2.4 Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)

Der FDI 4-6 ist ein Persönlichkeitstest zur Erfassung des Integriertseins von Schülerinnen und Schülern der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe in ihrer Klasse (Haeberlin, Moser, Bless, & Klaghofer, 1989). Verwendet wurden in vorliegender Evaluation die Skalen zum sozialen und emotionalen Integriertsein (Schulzufriedenheit) mit je 12 der im Test vorhandenen 15 Items. Das Rating mit dem FDI 4-6 wurde direkt vor den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

2.3 Auswertungsverfahren

Die Online-Befragung wurde mittels des Statistikprogramms SPSS⁶ ausgewertet. Aufgrund der Fragestellung war eine Beschränkung auf die deskriptive Darstellung der Ergebnisse angebracht.

Die qualitativen Interviews mit den BF-Lehrpersonen wurden mithilfe des Programms MAXQDA⁷ ausgewertet. Zwei Mitarbeiterinnen entwarfen anhand von drei Interviews einen Kategorienbaum. Die Hauptkategorien wurden dabei deduktiv – d.h. theoriegeleitet und dem Erkenntnisinteresse entsprechend – gesetzt. Unterkategorien wurden dagegen induktiv aus dem Interviewmaterial gewonnen. Im Anschluss wurden die so entstandenen Kategorienbäume der beiden Kodierinnen abgeglichen und alle vorhandenen Interviews danach kodiert. Das Kategoriensystem befindet sich im Anhang, S. 55. Bei den Kinder- und Klassenlehrpersoneninterviews wurde auf dieses komplexe Verfahren verzichtet, da die Interviewleitfäden weniger Offenheit zuließen und die Kodierung nach deduktiven Kriterien leicht vorgenommen werden konnte.

Die beiden Tests (SESSKO und FDI 4-6) wurden gemäss Anleitung im Testmanual und ebenfalls mit dem Computerprogramm SPSS statistisch ausgewertet.

⁶ SPSS steht für Statistical Package of the Social Sciences. Es handelt sich dabei um eine weit verbreitete Analysesoftware der Firma IBM.

⁷ „MAXQDA ist eine Software für die qualitative Analyse von unstrukturierten Daten wie Interviews, Feldnotizen, Umfragen (...) und Ähnlichem.“ (<http://www.maxqda.de/produkte/maxqda>)

3 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Befragungen gemäss Tabelle 3, S. 16 dargestellt. An der Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter, die im Schuljahr 2014/15 BF-Lektionen auf Ihrer Pensenmeldung ausgewiesen hatten (N=68), haben n=45 teilgenommen. Das entspricht einem Rücklauf von 66 Prozent. Weiter gründen die Ergebnisse auf der Analyse von insgesamt 20 Lehrpersonen- und 15 Kinderinterviews sowie auf 18 ausgefüllten Fragebögen von Schülerinnen und Schülern. Die interviewten BF-Lehrpersonen – mit Ausnahme jener im Jura Bernois – unterrichten in Verbandgemeinden und sind daher für mehrere Schulstandorte und Gemeinden verantwortlich. Im Folgenden wird dennoch vereinfachend von „Gemeinde“ gesprochen.

3.1 Umsetzung der Begabtenförderung in den Gemeinden

3.1.1 Lektionen- und Teilnehmendenzahlen

Seit Einführung der BF auf das Schuljahr 2009/10 haben sich die unterrichteten Wochenlektionen verdreifacht. Zwar ist die jährliche Zunahme nach dem dritten Jahr abgeflacht, jedoch immer noch vorhanden (vgl. Abb. 2). Der Lektionenpool betrug in den ersten drei Schuljahren 1052 Wochenlektionen und ab dem vierten 1003 Lektionen.

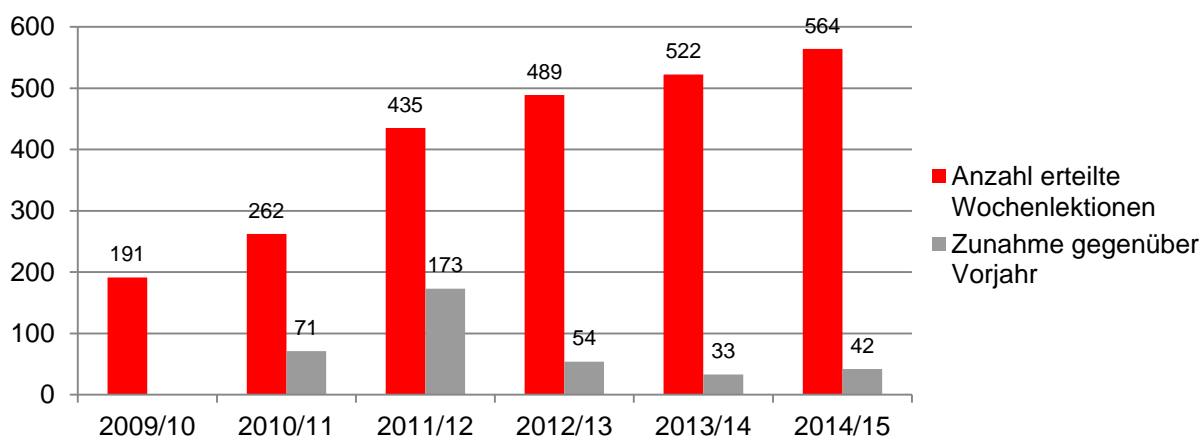


Abbildung 2: Entwicklung der aufgewendeten Lektionen in der Begabtenförderung (PERSISKA)

An den Standorten der 45 Schulverbände und Gemeinden, von denen Umfrageergebnisse vorliegen, gibt es rund 39'000 Schülerinnen und Schüler, davon 438 (ca. 1 Prozent), die an einem schulischen Förderprogramm teilnehmen und zehn, die einen privaten Förderkurs während der Schulzeit beim Verein zur Förderung besonders Begabter im Kanton Bern (FBK) besuchen. 30 Prozent der BF-Lektionen werden von Lehrpersonen mit spezifischer Ausbildung erteilt und über 90 Prozent der Unterrichtenden haben ein Lehrdiplom der Primar- oder Sekundarstufe I.

Der Anteil der an der BF teilnehmenden Mädchen beträgt 34 Prozent und es gibt keine Teilnehmenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Abbildung 3 zeigt, dass knapp 58 Prozent der ausserordentlich Begabten, die an einem BF-Angebot teilnehmen, aus der oberen Primarstufe stammen.

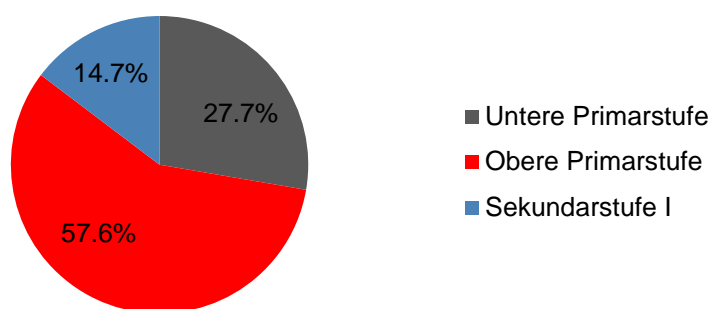


Abbildung 3: Verteilung der an der BF teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

3.1.2 Rahmenbedingungen

Gruppenzusammensetzung

Sowohl die Zusammensetzung als auch die Grösse der BF-Gruppen in Pulloutprogrammen entsprechen bei fast 80 Prozent in der Regel oder immer den Vorgaben der Erziehungsdirektion (vgl. Abb. 4 und BMDV Art. 17, S. 13 in diesem Bericht).

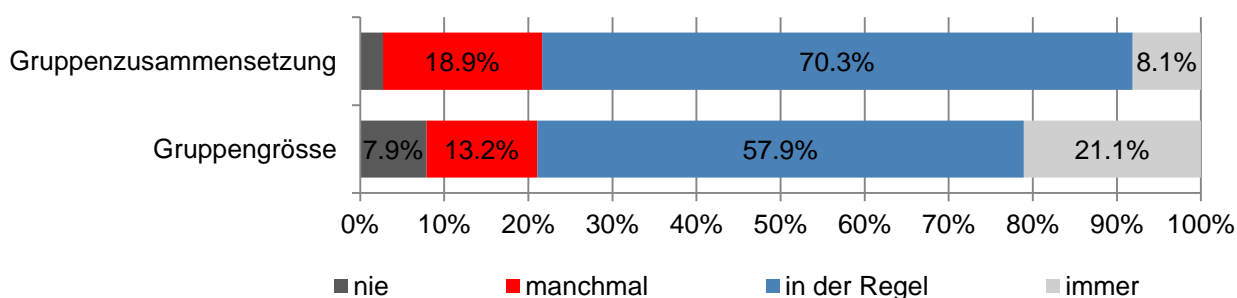


Abbildung 4: Gruppengrösse und –zusammensetzung gemäss Vorgaben der Erziehungsdirektion (n=45)

Infrastruktur

In zwei Dritteln der 45 Schuleinheiten, aus denen Resultate der schriftlichen Befragung vorliegen, gibt es eine Infrastruktur für die BF (vgl. Abb. 5). Nicht ganz die Hälfte der Schulleitenden gibt an, über eine ICT-Infrastruktur zu verfügen und je 38 Prozent können eine Bibliothek und/oder einen Ressourcenraum für die BF nutzen. Gut ein Viertel hat eine mobile Infrastruktur in Form eines Spiel-/Forscherkoffers zur Verfügung.

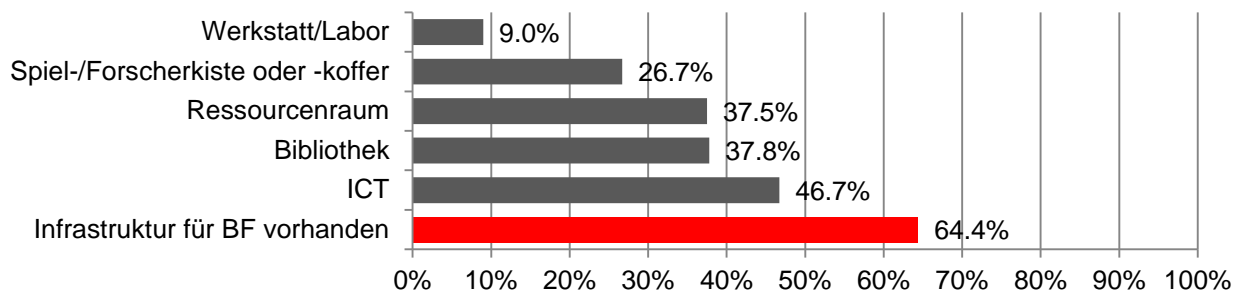


Abbildung 5: Vorhandene Infrastruktur⁸ für die Begabtenförderung (Mehrfachnennungen)

Als wichtig erachten ein Fünftel bis ein Drittel der befragten Schulleitenden eine gute ICT, einen fest eingerichteten Ressourcenraum und die Möglichkeit, ein eigenes Zimmer für die BF zu haben (Abb. 6).

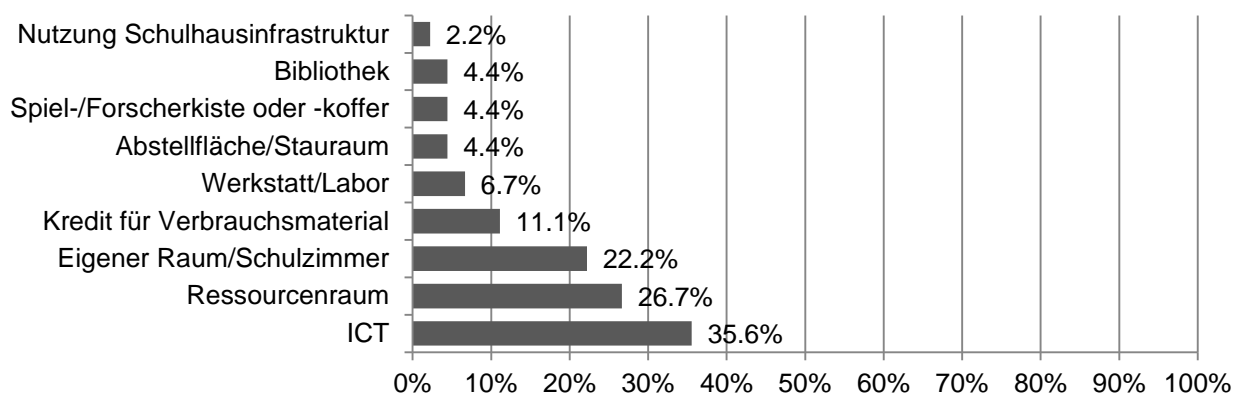


Abbildung 6: Als wichtig erachtete Infrastruktur (Mehrfachnennungen)

Konzept

In der Hälfte der Gemeinden, aus denen die Interviewpartner/innen stammen, wurde das Konzept für die BF von den BF-Lehrpersonen selber verfasst. In zwei Gemeinden übernahm diese Aufgabe die Schulleitung oder das Schulamt und in zwei anderen gibt es noch gar kein Konzept. In der Hälfte der Gemeinden wurde das Konzept bereits angepasst, in drei weiteren ist das demnächst vorgesehen. Zwei Gemeinden arbeiten mit dem ursprünglichen BF-Konzept. Die Koordination der Angebote an verschiedenen Standorten des Gemeindeverbandes übernehmen etwa je zur Hälfte die Schulleitungen IBEM und die BF-Lehrpersonen.

Organisation

Bei der Organisation der BF werden von den befragten BF-Lehrpersonen soziodemografische Unterschiede festgestellt, die jedoch nicht statistisch belegt sind: In Ballungsgebieten mit vielen Migranten und Migrantinnen würden anteilmässig weniger hochbegabte Kinder identifiziert als in ländlichen, jedoch nicht landwirtschaftlich geprägten Quartieren. Kinder aus Bauernfamilien würden dagegen eher nicht in Begabtenförderprogramme geschickt, stellen zwei BF-Lehrpersonen

⁸ Roter Balken: Allgemeine Aussage, ob eine Infrastruktur vorhanden ist. Graue Balken: Vorhandene spezifische Infrastruktur

fest. Zwei Befragte nehmen wahr, dass in ihren Standortschulhäusern deutlich mehr hochbegabte Kinder identifiziert werden als an den anderen Standorten, wo sie sich selten aufhalten.

Auf dem Land gibt es viele nichterkannte Begabte, gerade Buben auf einem Bauernhof, die so viele Betätigungsmöglichkeiten haben, so viele Projekte, dass sie die Schule einfach absetzen, aber das Leben findet neben der Schule statt. (BFLP 10,33-33)

Das Förderprogramm sieht in den untersuchten Gemeinden sehr unterschiedlich aus. Dies lässt sich einerseits mit den ebenfalls unterschiedlichen geografischen Voraussetzungen, der Grösse der Gemeinde und mit soziodemografischen Unterschieden erklären. Allerdings – und das zeigen die Ergebnisse der Befragungen deutlich – spielen andererseits pädagogische Überzeugungen und Vorlieben der BF-Lehrpersonen sowie ihr Verständnis von Begabung eine Rolle. Aufgrund des Begabungsverständnisses können zwei Typen von BF-Lehrpersonen beschrieben werden:

Typ I sieht das hochbegabte Kind als etwas Spezielles, vom „normalen“ Kind Abgrenzbares, das spezifische Verhaltensweisen zeigt, eine rasche Auffassung hat und mit einer speziellen Hochbegabendidaktik unterrichtet werden sollte, damit man ihm gerecht wird. Typisch sei als Folge unsachgemässer Förderung mangelndes Arbeits- und Störverhalten sowie das Gefühl falsch zu sein. Diese BF-Lehrpersonen plädieren tendenziell eher für separative Förderung, damit das hochbegabte Kind mit Gleichartigen in Kontakt kommen und auf seinem hohen individuellen Level arbeiten kann.

Ich denke, es ist auch sehr wichtig, dass man sieht, es gibt begabte Kinder. Sie haben andere Bedürfnisse, die man genauso ernst nehmen muss wie die der andern Kinder. (BFLP 12.24-24)

...dass sie im Pullout unter sich sind und sehen: Der andere hat die gleichen Probleme wie ich. Es sind klar pädagogische Gründe und hat nichts mit äusseren Umständen zu tun. (BFLP 12.20-20)

Typ II denkt eher integrativ oder gar inklusiv und sieht jedes Kind als etwas Spezielles, das individuell gefördert werden soll. Zwar erkennen sie sehr wohl Unterschiede in den kognitiven Möglichkeiten, finden aber eine Grenzziehung via Intelligenzquotient sei aus pädagogischer Perspektive weder gerechtfertigt noch sinnvoll. Diese BF-Lehrpersonen favorisieren dementsprechend integrative Formen und erhoffen sich in Zukunft eine Schule, die auf die Begabungen aller Kinder eingeht, sodass es keine speziellen Hochbegabtenprogramme mehr bräuchte.

Ich habe Mühe, wenn man die Kinder $IQ > 130$ als begabt betrachtet, wenn alle Kinder Begabungen haben. (BFLP 11.32-32)

Ich bin kein Freund von Trennung, sondern denke, dass sowohl Hochbegabte wie auch solche mit Lernschwierigkeiten in der Klasse ihren Platz haben sollten, dass Durchmischung halt ein Vorteil ist fürs Unterrichten. (BFLP 4.13-13)

Laut Umfrage bei den Schulleitenden finden durchschnittlich 50 Prozent (bei maximaler „range“ von 0 bis 100 Prozent) des BF-Unterrichts in integrativen Settings statt. Ebenfalls die Hälfte der Interviewpartner/innen gibt an, sowohl integrativ als auch separativ zu arbeiten, je nach Situation des Kindes und der Klasse und abhängig davon, wie hoch die Bereitschaft der Klassenlehrperson ist, mit der BF-Lehrperson zusammenzuarbeiten. In integrativen Settings übernehmen die BF-Lehrpersonen auch solche Aufgaben, die eigentlich zur Begabungsförderung gehören und damit in den Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen für Spezialunterricht (LFS) fallen würden.

Die andere Hälfte arbeitet ausschliesslich separativ, teilweise in Einzelförderung, zumeist jedoch in Form von Pullout-Gruppen.

Die Umsetzung der BF erfolgt, gemäss den Leitenden der Erziehungsberatungsstellen (EB-Stellenleitende), in der Regel gut. Es gebe aber auch Schulen und Lehrpersonen, die nicht sehr offen dafür seien oder wo wenig konzeptuelle Weiterentwicklung stattgefunden habe.

3.2 Rolle(n) und Aufgaben der Lehrpersonen für Begabtenförderung an den Schulen

Die BF-Lehrpersonen wurden gefragt, wozu es BF – und damit sie als Spezialistinnen und Spezialisten für diesen Bereich – in der Volksschule überhaupt brauche. Neun BF-Lehrpersonen begründen die Notwendigkeit mit der Chancengerechtigkeit und dem Anspruch, dass jedes Kind seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden soll. Ihre Rolle ist es, diese Förderung zu gewährleisten.

Die Befragten des oben beschriebenen Typs I, die eher das spezielle Kind im Blick haben, sehen sich am ehesten als Anwältin oder Anlaufstelle für das besondere Kind, das von Lehrpersonen oder von Mitschülerinnen und -schülern weitgehend in seiner Persönlichkeit verkannt wird.

Weil sie halt anders sind als andere Kinder und in Konflikt mit der Klasse oder der Lehrperson kommen. (BFLP 2.16-16)

BF-Lehrpersonen des Typs II, deren Herz eher für die Begabungs- als für die Begabtenförderung schlägt, begründen die Notwendigkeit ihrer Mitarbeit hauptsächlich mit der Klassensituation und dem noch mangelnden Wissen der Klassenlehrpersonen im Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen. Hier gebe es noch viel Beratungsarbeit zu leisten.

Die Lehrperson muss den Rank finden, den Kindern nicht nur mehr vom Gleichen zu geben, sondern andere und vertiefende Angebote zu machen. Das müssen sie lernen, indem sie unterstützt werden. (BFLP 4.15-15)

Normalerweise bräuchte es uns aber nicht, wenn es im Unterricht ein bisschen besser laufen würde. (BFLP 14.23-23)

Rolle gegenüber den an der BF teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

Neun BF-Lehrpersonen sehen sich den an der BF teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gegenüber unter anderem in der Rolle eines Coaches, einer Begleiterin oder Mentorin. Etwa ein Drittel sagt zudem aus, sie sei eigentlich eine ganz normale Lehrerin oder werde zumindest von den Kindern so wahrgenommen. Ebenso viele betonen, sie hätten zu den begabten Kindern eine enge persönliche Beziehung. Je eine Person sieht sich vor allem als Fürsprecherin der begabten Kinder bzw. als Führerin, die den Lernprozess steuert. Eine Lehrperson betont, es sei wichtig, nicht nur die Bedürfnisse des Kindes zu erkennen, sondern auch jene der Klassenlehrperson.

Rolle gegenüber den Klassenlehrpersonen

Die Rolle der BF-Lehrperson gegenüber den Klassenlehrpersonen gestaltet sich sehr vielfältig und ist abhängig von der jeweiligen Schulhauskultur, von den Vorerfahrungen und Grundhaltungen der Klassenlehrpersonen, der Präsenzzeit an der jeweiligen Schule oder Klasse und nicht zuletzt auch davon, ob es mit dem hochbegabten Kind in der Klasse gut läuft. Mehrheitlich sehen sich die BF-Lehrpersonen in einer beratenden Rolle, aber etwa ein Drittel der Befragten findet die Zusammenarbeit eher schwierig oder zumindest heikel. In drei Fällen findet an einzelnen Standortschulen überhaupt kein Austausch statt.

Je n'ai pas beaucoup de contact avec eux, ils ne cherchent pas à savoir : "Qu'est-ce qui se passe? Comment ça va?" (BFLP 6.14-14)

Von den Lehrpersonen gibt es eine gewisse Zurückhaltung bezüglich Zusammenarbeit, weil da noch viele andere sind, mit denen man zusammenarbeiten muss. (BFLP 4.29-29)

Sieben BF-Lehrpersonen erleben das Verhältnis zu den Klassenlehrpersonen zumeist wohlwollend und berichten von einer guten, engen Zusammenarbeit.

Sie unterstützen mich sehr und haben das Gefühl, das sei das Richtige. (BFLP 14.5-5)

Je discutais pas mal avec l'enseignante de classe pour savoir quels étaient ses besoins, si je devais créer des documents exprès pour l'enfant, ou comme ça. (BFLP 15.2-2)

Ein gutes Drittel der Befragten sieht sich den Klassenlehrpersonen gegenüber in einer beratenden Rolle. Eine Person sieht sich als Vermittlerin zwischen Eltern und Lehrperson. Drei geben an, es werde von ihnen hauptsächlich die Unterstützung durch Bereitstellen von speziellem Unterrichtsmaterial erwartet. In sechs Gemeinden kommt es regelmässig zum Teamteaching in Klassen mit hochbegabten Kindern.

Rolle gegenüber ganzen Kollegien

Die Aufnahme der BF-Lehrpersonen in den einzelnen Kollegien gestaltet sich sehr unterschiedlich, wenn auch tendenziell eher schwierig. Nur drei Befragte fühlen sich rundum wertgeschätzt. Allerdings äussern sich nicht alle Befragten zu diesem Aspekt. Es sei schwierig, in Schulhäusern ohne abgeklärtes Kind mit dem Kollegium in Kontakt zu kommen, findet eine Befragte, und drei BF-Lehrpersonen erleben Kollegien, die die BF als Luxusproblem darstellen. Zwei geben zudem an, es brauche längere Zeit, bis man in einem Kollegium bekannt und akzeptiert sei.

Andere haben im Moment kein Kind, da ist es für mich viel schwieriger, präsent zu sein. Und es wirkt dann etwas künstlich, wenn ich z.B. mit einem Vortrag an eine Lehrerkonferenz gehe. (BFLP 13.10-10)

Bei vielen werde ich etwas belächelt, weil ich einen Schokoladejob habe. (BFLP 8.42-42)

Dort, wo ich schon länger bin, kommen sie von sich aus auf mich zu. Das dauert halt einfach nicht nur ein Jahr. (BFLP 1.12-12)

Rolle gegenüber den Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern scheint insgesamt einfacher zu sein als jene mit den Lehrpersonen. Die Eltern seien dankbar und empfänden es als eine grosse Entlastung, wenn die BF-Lehrperson ihr Kind unterstützt. Die BF-Lehrpersonen nehmen den Eltern gegenüber eine beratende und vermittelnde Rolle ein. Gleichzeitig geben jedoch sowohl Schulleitende als auch BF-Lehrpersonen an, es gebe viele Eltern, die entweder von dem Thema Hochbegabung nichts wissen wollen oder nach einer Abklärung das Kind trotzdem nicht in die BF schicken.

3.3 Themen und Inhalte der Begabtenförderung

Alle interviewten BF-Lehrpersonen beschreiben einen stärkenorientierten Unterricht, entsprechend ihrer stärkenorientierten Sicht auf die Kinder. Themen und Inhalte werden deshalb so gestaltet, dass die Kinder zunächst von ihren Stärken und Interessen ausgehen können.

Wichtig ist fünf Befragten besonders die kognitive Entwicklung, damit die begabten Kinder ihr Potenzial entfalten können. Einer BF-Lehrperson geht es vor allem darum, dass die Kinder vom Denken wegkommen, in kurzer Zeit viel liefern zu müssen, hin zum Fokus auf die Qualität ihrer Arbeiten.

Für die Leitenden der EB-Stellen stehen selbständiges und selbstbestimmtes Lernen sowie die Anregung zu vernetztem Denken im Vordergrund des BF-Unterrichts. Die Kinder sollten bei ihrem Wissensstand abgeholt werden und eigene Arbeiten durchführen können. Sie sollten lernen, sich selbst Problemstellungen zu erarbeiten, Recherchen vorzunehmen, Dinge umzusetzen und über längere Zeit an einem Projekt zu arbeiten. Dabei würden hilfreiche Kompetenzen für das spätere Leben entwickelt. Zudem sei es sinnvoll, jene Teilbereiche, in denen das hochbegabte Kind weniger kompetent sei, zu fördern. Hier zeigen sie – anders als die BF-Lehrpersonen – eine eher defizitorientierte Haltung.

Die BF-Lehrpersonen gehen unterschiedlich mit der Vorgabe von Themen um. In vier Gemeinden gibt es Pullout-Programme mit Themenvorgabe (z.B. Robotics, Spiele erfinden, Russisch), teilweise parallel zu anderen Formen der BF. In sechs Gemeinden werden zwar Pullout-Programme angeboten, die Teilnehmenden können dort jedoch an individuellen, selbst gewählten Themen arbeiten. In der Einzelförderung wird teilweise ebenfalls an frei gewählten Themen gearbeitet oder die Lehrperson bietet Elemente und Spiele an. Praktisch alle BF-Lehrpersonen finden weniger das Thema als vielmehr die Entwicklung eines positiven Leistungs-, Arbeits- und Lernverhaltens und die Erhaltung der Motivation wichtig. Dies falle bei Themen aus dem Interessegebiet des Kindes besonders leicht. Für das Kind sei das Thema wichtig, für die Lehrperson, was daran gelernt werde im Sinne von Methodenkompetenz oder Arbeits- und Lernstrategie. Für drei Befragte ist es besonders wichtig, dass das Kind durch das Thema kognitiv herausgefordert wird.

Ich will sie an ein möglichst hohes Leistungsverhalten hinführen. (BFLP 11.62-62)

Ganz oft sind Arbeits- und Lernstrategien ein Thema. Die fehlen vielen gänzlich. Hausaufgabenbüchlein führen ist so etwas: Kinder, die das in der 8. Klasse noch nie gemacht haben, weil sie behaupten, sie könnten sich alles im Kopf merken und solche Sachen. (BFLP 14.48-48)

Bei den vorgegebenen Themen wird darauf geachtet, dass dem Schulstoff nicht vorgegriffen wird, was jedoch bei selbstgewählten Themen nicht immer verhindert werden könne, weil sich das Kind entsprechende Fertigkeiten oft selber im Zuge der Recherchen aneigne.

Die 15 befragten Kinder nennen vielfältige Themen, an denen sie im Moment arbeiten. Ein Teil von ihnen hat das Thema selber gewählt. Ein Kind lernt eine Fremdsprache, drei befassen sich mit einem naturwissenschaftlichen Thema, eines mit einem technischen und ein anderes mit einem historischen. Keines arbeitet zurzeit an spezifischen „Schulthemen“. Sieben Schüler besuchen einen Kurs, dessen Thema von vornherein feststand. In praktisch allen Gruppen wird zu Beginn oder am Ende ein Spiel gemacht oder eine Knobelaufgabe gelöst. Diese Phasen sind bei den befragten Schülerinnen und Schülern auch durchwegs am beliebtesten. Weiter arbeiten praktisch alle gern an ihrem eigenen Thema, sei es allein oder in der Gruppe. Weniger beliebt sind Planungs- und Reflexionsphasen oder der angeleitete Themenfindungsprozess.

Aufgrund der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung bei den Schulleitenden zeigt sich, dass alle Wissenschaftsbereiche vertreten sind. Am häufigsten wird in naturwissenschaftlichen Themen gearbeitet, aber auch Mathematik/Logik, Sprachen/Literatur und Robotik/Informatik werden häufig genannt (vgl. Abb. 7).

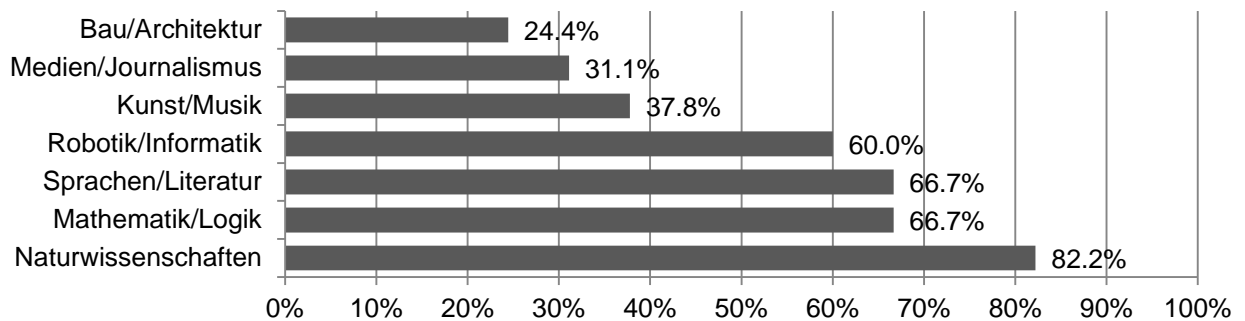


Abbildung 7: Themen des BF-Unterrichts (Mehrfachnennungen)

3.4 Methoden der Begabtenförderung

Grob kann die BF in integrative und separative Formen unterteilt werden. Ausschlaggebend für diese Unterscheidung ist, ob das hochbegabte Kind im Klassenverband gefördert wird oder dafür die Klasse verlässt.

Integrative Formen

Im integrativen Unterricht werden laut Auskunft der interviewten BF-Lehrpersonen Compacting und Enrichment aus dem SEM verbreitet angewendet. Dabei werden auch andere leistungsstarke Kinder der Klasse mit einbezogen und profitieren so ebenfalls von der Förderung. Hierin sehen die BF-Lehrpersonen des Typs II (vgl. Kap. 3.1.2, S. 22) auch einen wesentlichen Vorteil des integrativen Settings. Ein weiterer Vorteil sei die bessere Akzeptanz in der Klasse und das Wegfallen einer Stigmatisierung. Ausserdem habe die integrative BF Auswirkungen auf alle Unterrichtsstunden und nicht nur punktuell auf einen Morgen, weil man am Schulstoff anknüpfen könne. Insbesondere in den höheren Klassen sei der integrative Unterricht beliebter, da die Jugendlichen dort eher befürchteten, durch separative Förderung wichtige Unterrichtsinhalte oder den sozialen Anschluss zu verpassen.

Und all jenen, die wir dann nicht zum Test schicken, mache ich trotzdem ein Enrichmentprogramm. Die werden auch gefördert, haben aber nicht den Hochbegabtenstatus. Deshalb hat es natürlich viel mehr Integrative. Ich habe auch ein paar Abgeklärte, die ich integrativ betreue. Der Anteil an integrativer Arbeit ist viel grösser. Es gibt viele, die nicht in ein Pullout wollen. (BFLP 14.11-11)

Viel wichtiger ist, dass in den 30 Lektionen, die sie in diesem Unterricht verbringen, etwas geht. (BFLP 14.17-17)

Bei zunehmendem Alter ist integrative Förderung besser, da sie oftmals nicht mehr aus dem Klassenverband wollen und mehr Zeit mit ihren Peers verbringen möchten. (BFLP 7.19-20)

Einige EB-Stellenleitende haben gegenüber der integrativen Förderung Vorbehalte: Diese habe meist zusätzlichen Aufwand für die Klassenlehrperson zur Folge. Sie müsse sich mit noch einer

Speziallehrperson absprechen und habe eine weitere Lehrperson im Klassenzimmer. Andere sehen eher deren Vorteil: Der Einsatz einer BF-Lehrperson könne die Klassenlehrperson entlasten. Hochbegabte Kinder könnten beispielsweise den Unterricht stören. Die BF-Lehrperson könne dank ihrer Anwesenheit im Klassenzimmer niederschwellig dazu beitragen, den Unterricht für die Klassenlehrperson und das hochbegabte Kind optimal zu gestalten.

Separative Formen

In den separativen Settings kommt hauptsächlich die Projektmethode zum Einsatz, sofern das Kind nicht an einem spezifischen persönlichen Problem arbeitet oder vor allem in die BF kommt, weil es Schwierigkeiten mit seinen Mitschülern und -schülerinnen hat. Vorteile der separativen Form sehen einige BF-Lehrpersonen in der Möglichkeit zum Austausch mit Gleichgesinnten, die sich gegenseitig anspornen und das Gefühl geben, „nicht allein anders“ (BFLP 7.70-70) zu sein. Gleichzeitig würden sie so merken, dass es auch für sie Konkurrenz gebe. Für Kinder, die in der Schule sehr unglücklich sind, sei „das Pullout ein Ort, wo sie aufblühen können, weil es anders läuft“ (BFLP 10.12-12). Zudem könne die Lehrperson entlastet werden, indem das Kind jede Woche einen Morgen aus der Klasse geht. Drei BF-Lehrpersonen weisen darauf hin, die Schulversuche hätten gezeigt, dass sich Pullout-Programme bewähren. Neben pädagogischen Gründen gibt es jedoch auch organisatorische Gründe, die zu einem separativen Unterricht führen.

Für die separative Förderung wird von zwei EB-Stellenleitenden ein Programm im Sinne eines Mentorings vorgeschlagen, wie es in einer der Regionen bereits praktiziert werde. Die hochbegabten Kinder erhalten dabei einen Coach, der Experte bzw. die Expertin (bspw. ein emeritierter Universitätsprofessor) auf dem Gebiet ist, für das sich das Kind interessiert. Dies könne vor allem in Regionen ohne BF-Programm oder in ländlichen Regionen eine Möglichkeit darstellen, um den Kindern eine allzu lange Anreise zu ersparen. Eine befragte EB-Stellenleiterin erwähnt, dass in ihrer Region die Kurse, die vom Verein zur Förderung besonders begabter Kinder im Kanton Bern (FBK) angeboten werden, auf grosse Nachfrage stossen und sehr gelobt werden.

Ich finde schon wertvoll, dass zum Teil Leute das machen, die nicht Lehrpersonen sind und dadurch einen andern vertiefenden Einblick geben können. Das wäre für Jugendliche, die nicht mehr auf einen pädagogischen Ansatz angewiesen sind, sicher sehr spannend. (EB-Stelle 10)

Die befragten Kinder geben vor allem Auskunft über die Sozialformen. Da sie alle separativ unterrichtet werden, arbeiten sie entweder allein im gleichen Raum mit anderen Hochbegabten an ihrem Projekt, gemeinsam im Zweierteam, als ganze Kleingruppe oder aber im Rahmen einer Einzelförderung. Alle Kinder, die einen solchen erleben, finden den Austausch in der Gruppe gut, schätzen es aber auch, zwischendurch allein zu arbeiten. Den Vorteil am Pullout sehen sie einerseits in der Möglichkeit, konzentrierter und interessenorientierter arbeiten zu können als im Klassenunterricht und andererseits im Austausch mit Gleichgesinnten. Allerdings kam es nur bei einem Kind zu Kontakten ausserhalb der BF-Lektionen.

Mischformen

Die meisten EB-Stellenleitenden und einige BF-Lehrpersonen tendieren dazu, bei jedem Kind individuell zu entscheiden, welche Unterrichtsform bei der BF gewählt werden solle. Allerdings wird betont, dass bei hochbegabten Kindern die soziale Kompetenz häufig nicht angemessen ausgeprägt ist und deshalb gefördert werden sollte. Um diese sozialen Aspekte zu fördern, wäre es gemäss den Befragten wünschenswert, die hochbegabten Kinder und Jugendlichen in Gruppen zu unterrichten. Dies könne auch ausserhalb des Klassenzimmers erfolgen. Grundsätzlich setzen sich die Leitenden der EB-Stellen eher für eine integrative Förderung oder für eine Misch-

form der beiden Möglichkeiten ein. Optimal wäre ein individuelles Programm, da nicht alle die gleichen Interessen hätten. Dies abzudecken sei für grössere Gemeinden einfacher als für kleinere.

3.5 Zufriedenheit der Kinder mit den Angeboten

Ein wichtiger Aspekt der vorliegenden Evaluation war die Erhebung der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den BF-Angeboten. Sowohl der Unterricht und dessen Inhalte als auch die Organisation wurden dabei thematisiert.

Zufriedenheit mit Inhalten

Von praktisch allen an der BF teilnehmenden Kindern und deren Eltern erhielten die BF-Lehrpersonen positive Rückmeldungen zu den Inhalten des Angebots. In den grösseren Gemeinden gefällt insbesondere die breite Palette, aus der Kurse besucht werden können. Aber auch an kleineren Standorten erleben die befragten BF-Lehrpersonen eine Zufriedenheit mit dem Angebot, insbesondere weil die Kinder in ihren Interessengebieten vertieft arbeiten können. Würden Kinder die BF nicht mehr besuchen, sei dies praktisch nie aus inhaltlichen Gründen.

Drei BF-Lehrpersonen erklären, die Kinder würden manchmal die BF gar nicht bewusst wahrnehmen, wenn diese integrativ läuft, weil die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson im Vordergrund stehe und sich die BF-Lehrperson nicht direkt und exklusiv mit dem begabten Kind abgibt.

Einige merken das gar nicht, weil es häufig über die Lehrperson läuft, wenn ich ihnen einen Compactingplan oder Vortests vorbereite. (BF-LP 5.46-46)

In den Kinderinterviews überwiegt die positive Beurteilung der Inhalte der BF ebenfalls. Einzig ein Schüler fühlt sich auch in der BF-Gruppe unterfordert und muss, genauso wie im Klassenunterricht, oft auf die anderen warten. Die anderen Kinder gehen zwar ausnahmslos gern in die BF, die meisten können aber nicht genau sagen, was ihnen fehlen würde, wenn es keine BF mehr gäbe.

Mir macht eigentlich alles Spass. (SC 1.56-56)

Die BF gefällt mir irgendwie besser. Ich könnte den ganzen Tag hier sein. (SC 8.34-34)

Etwas langweilig, weil ich meistens als Erster fertig bin. Dann muss ich den andern immer helfen. Ich hätte schon etwas anderes erwartet, wenn ich einen solchen Kurs besuche. Dass ich dann das nicht mehr machen müsste. (SC 10.14-14)

Zufriedenheit mit der Organisation

Auch in Bezug auf die organisatorischen Belange wird die BF weitgehend positiv gesehen. In den meisten Gemeinden mit zentralisiertem Pulloutprogramm stellt laut Aussagen der BF-Lehrpersonen die Anreise kein Problem dar, je älter die Jugendlichen würden, desto weniger. Anders sehe es im Emmental aus, wo die Erschliessung mit dem öffentlichen Verkehr schlechter sei und die Eltern stärker mit den Arbeiten auf dem Hof belastet seien.

Für die befragten Kinder stellt die Anreise in ein entferntes Schulhaus kein Problem dar. Im Gegenteil: Drei Schüler geniessen den weiteren Schulweg explizit.

Das (Reise) finde ich gut. So habe ich auch Bus fahren gelernt. (SC 2.10-10)

Ein grösseres Problem stellt in den Augen der interviewten BF-Lehrpersonen dagegen in separativen Settings das Verpassen von speziellen Unterrichtslektionen dar. Oft sei es schwierig, die Stundenpläne mit den Klassenlehrpersonen so abzugleichen, dass das Kind jene Fächer verpasst, in denen es ohnehin unterfordert ist. Der Stundenplan sei dennoch höchstens in den höheren Klassen ein Grund, die BF nicht zu besuchen.

Am einen Ort wurde das Pullout am Freitag organisiert, aber das haben die Jüngeren gar nicht gern gehabt, weil sie da den Wochenabschluss und die Geschichte verpassen. (BF-LP 10.30-30)

Manche Kinder bedauern, durch die BF manchmal wichtige Informationen oder Schulanlässe zu verpassen. Auch fallen vereinzelt beliebte Fächer der BF zum Opfer. Zumeist finden es aber die Kinder nicht schlimm, ein Fach zu verpassen. Eine Schülerin findet das separative Setting jedoch nicht so gut, weil sich so die BF auf nur einen Morgen beschränke.

Ich finde es nicht so schlimm, weil es eh nicht meine Lieblingsfächer sind: Französisch und Sport. (SC 3.26-26)

Das ist blöd. Ich komme am Montag in die Schule, habe keinen Plan, was passiert ist. Sie besprechen etwas, aber ich verstehe nichts. (SC 2.24-24)

Es bringt nicht so viel, wenn wir nur einen Morgen hier sind. Ich wünschte, wir würden das Gleiche wie in der Schule machen, aber anspruchsvoller. (SC 5.8-8)

3.6 Nutzen der Förderprogramme für die Schulsituation und die Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

3.6.1 Schulsituation: emotionale und soziale Integration

Die befragten BF-Lehrpersonen finden es schwierig, direkte Wirkungen der BF auf die Schulzufriedenheit und damit auf die emotionale Integration der hochbegabten Kinder zu nennen. Wer nur separativ arbeitet, sieht kaum in die Klassensituation hinein und bekommt dazu auch wenige Rückmeldungen. Am ehesten gelinge es dank der BF, dem Kind zu vermitteln, dass es Langeweile auch mal aushalten könne. Manche Kinder würden einfach vom Pullout zehren und so die restlichen Schultage überstehen, seien im Schulunterricht ausgeglichener. Es komme ohnehin „sehr auf die Klasse an und wie mit Heterogenität allgemein umgegangen wird“ (BFLP 4.35-35), ob sich ein Kind in der Schule wohl fühle.

(...) sich besser getraut, seine Ideen einzubringen und auch mal bereit ist, Langeweile auszuhalten und nicht gleich zu stören. (BFLP 10.20-20)

Das Kind profitiert von der BF und fühlt sich nicht mehr so exotisch. Es weiss, ich habe ein anderes Denken. Wenn es wieder zurückkommt, kann es davon zehren, dass es etwas machen konnte, was ihm entspricht. (BFLP 3.26-26)

Der Test zur emotionalen Integration bzw. Schulzufriedenheit (FDI 4-6, vgl. Tab. 4, rechte Spalte) zeigt, dass die Schulzufriedenheit der 18 befragten Kinder knapp gut ausfällt. Zwei Kinder liegen jedoch unter dem statistischen Mittelwert von 2.5, sind also eher unzufrieden. Allerdings darf in der 4./5. Klassenstufe davon ausgegangen werden, dass es nicht an einer Hochbegabung liegt, wenn Kinder sagen: "Ich bin froh, wenn ich einmal nicht zur Schule muss". Dieses Item weist einen Mittelwert von 3.16 auf, ebenso wie das kontroverse Item "Ich gehe gern in die Schule", das eine grundlegende Haltung gegenüber Schule ausdrückt.

Die allermeisten befragten Kinder stellen selbst keine Veränderungen im Klassenunterricht fest, seit sie die BF besuchen. Zwei Kinder finden, es sei ihnen ein bisschen weniger langweilig als

zuvor. Allerdings geben auch nur zwei Kinder an, sie hätten die BF besucht, weil ihnen in der Schule langweilig gewesen sei. Auffallend ist jedoch, dass alle Kinder, die Schulstoff nacharbeiten müssen, dies in der Freizeit tun. Zwar finden sie das nicht schlimm, aber die Idee, dass Kinder durch das Pulloutprogramm während des Regelunterrichts stärker gefordert sind, weil sie das Geforderte kompakter bearbeiten müssen, scheint demnach kaum zu greifen.

Am Nachmittag muss ich mehr arbeiten und habe nicht mehr so viel Freizeit. (SC 8.42-42)

Ich erhalte immer am Nachmittag die Aufgaben und ich habe bis Montag Zeit, diese zu erledigen. Ich mache sie nach der Schule. (SC 10.46-46)

Die Hälfte der befragten BF-Lehrpersonen findet die Unterstützung der sozialen Integration der hochbegabten Kinder ein wichtiges Ziel; sei es, dass das Kind lernt, sich für seine Klassenkameraden zu interessieren, oder auch sich mit seinen Eigenheiten in die Klasse einzugeben. Positive Entwicklungen erkennen fünf Lehrpersonen da, wo sie die Kinder in der konkreten Bewältigung schwieriger sozialer Situationen unterstützen konnten. Vier Befragte sehen insbesondere in den sozialen Kontakten innerhalb der Pullout-Gruppe eine positive Wirkung auf die sozialen Fähigkeiten der Hochbegabten. Bei vielen Kindern verlaufe die soziale Integration jedoch ohnehin problemlos, findet die Hälfte der Befragten.

Von den Kindern höre ich auch, dass sie schwierige Situationen besser meistern. Wir üben ja auch, wie sie sich verhalten können. Das Verständnis auf allen Seiten. Der Umgang verbessert sich, wo er schwierig war. (BFLP 14.50-50)

Ich denke, dass die einen, die keine Kontakte haben, wirklich eine Chance haben, Kontakte zu knüpfen. Die Kinder merken, sie sind unter ihresgleichen und finden auch Kinder, wenn sie sonst nicht in der Lage sind, sich mit andern Kindern zu unterhalten oder zu spielen. (BFLP 2.58-58)

Die befragten Hochbegabten selbst haben keine Veränderungen bei der sozialen Integration festgestellt. Allerdings scheint es bei der Stichprobe in dieser Hinsicht ohnehin kaum Probleme zu geben, was auch der Test zur sozialen Integration (FDI 4-6, vgl. Tab. 4, linke Spalte) deutlich macht. Die Daten stützen die qualitativen Aussagen: Die eine Hälfte der Befragten fühlt sich sozial gut ($M_{\text{soz}} = 2.5$ bis 3.4), die andere sehr gut ($M_{\text{soz}} > 3.4$) integriert. Soziale und emotionale Integration korrelieren im FDI 4-6 mittelstark positiv ($.38$). Beide Mittelwerte liegen signifikant über dem statistischen Mittelwert von 2.5 und hochsignifikant über jenen der Eichstichproben mit 915 Viert- und Fünftklässlern aus Regelklassen ($M_{\text{soz}} = 2.38$; $M_{\text{int}} = 1.78$; vgl. Haeberlin, Moser, Bless, & Klaghofer, 1989).

Tabelle 4: FDI 4-6: Mittelwerte und Standardabweichungen

Soziale Integration	Emotionale Integration (Schulzufriedenheit)
M:3.4 SD:0.56 n:18	M:2.85 SD:0.54 n:18

M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; n: Stichprobe

3.6.2 Persönlichkeitsentwicklung

Im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung stellen sich Fragen sowohl zur allgemeinen Selbstakzeptanz als auch zum Fähigkeitsselbstkonzept und zum konkreten Leistungs-, Arbeits- und Lernverhalten.

Arbeits- und Lerntechnik

Die BF-Lehrpersonen erkennen die grösste Wirkung in der Verbesserung der Arbeits- und Lerntechnik. Viele Kinder hätten kaum Lernstrategien entwickeln müssen, weil für sie die schulischen Aufgaben zu wenig herausfordernd waren. Viele Kinder hätten das Gefühl, sich alles im Kopf merken zu können oder überhaupt nicht mehr zuhören zu müssen. In der BF würden sie auch „Strukturen erlernen, die ihnen eine gewisse Selbständigkeit vermitteln, sich selber zu coachen“ (BFLP 9.34-34). Eine BF-Lehrperson erzählt, die Kinder seien zu Beginn oft träge, mit der ersten Idee zufrieden und nicht gewohnt, Hindernisse zu überwinden: „Dann komme ich und verlange plötzlich etwas. Es gibt hartnäckige Kinder, die erst jetzt nach drei Jahren zu arbeiten beginnen.“ (BFLP 1.46-46)

Die Schwierigkeit (...) ist, dass sie nur halb hinhören und mit der Zeit das Gespür verlieren, wann sie wieder einschalten müssten. Um das Gespür nicht zu verlieren, braucht es eine höhere Bereitschaft, sich auch mal Leerlauf oder Wiederholungen anzuhören. Dort ist ein Effekt, dünkt es mich. (BFLP 8.50-50)

Leistungen

Scheinbar bringen die meisten Hochbegabten, mit denen die befragten BF-Lehrpersonen zu tun haben, ohnehin gute Leistungen. Ist dies nicht der Fall, wird in der BF nach Gründen gesucht und daran gearbeitet. So gehe es darum, Wissen im Test adäquat zeigen zu können, in starken Lerngruppen mit Konkurrenzdruck und der Erwartung, es immer richtig machen zu müssen, umzugehen oder überhaupt wieder Leistungsmotivation aufzubringen. Mehrfach wird jedoch auch in diesen Belangen betont, es sei schwierig, Fortschritte der BF zuzuschreiben, weil noch viele andere Faktoren mitspielen.

Wenn es Minderleister waren, arbeiten wir auch daran, dann ist mein Ziel schon, dass sich da was verändert, sonst wäre ja die BF für nichts. (BFLP 14.48-48)

Die Bereitschaft, sich auf schwierige Herausforderungen einzulassen, nimmt zu, das auf jeden Fall. (...) Von der Schule her ist es eher an den Noten sichtbar, wenn sie merken: Ah, was ich in der BF kann, geht auch in der Schule. (BFLP 13.31-31)

Fünf BF-Lehrpersonen nennen Beispiele, wo das Kind dank der Förderung Selbstvertrauen aufbauen und seinen Selbstwert erkennen konnte. Vier haben erlebt, dass Kinder sich durch Selbstreflexion besser verstehen und danach auch von den anderen besser verstanden werden. Einzelne sind überzeugt, dass Kinder oder Jugendliche in der BF lernten, ihr Verhalten zu reflektieren, mit Grenzen umzugehen und sich der eigenen Interessen bewusst zu werden.

Développer un peu cette conscience de soi: "Je suis bien comme je suis." Puis accepter tel qu'on est. (BFLP 1.12-12)

Ich versuche, von den Kindern rauszuholen, was sie wirklich wollen. Je älter sie werden, desto weniger wissen sie, was sie wollen. Sie kommen und denken, im Pullout wird mir dann schon gesagt, was ich machen soll. (BFLP 10.22-22)

Fähigkeitsselbstkonzept

Mit der Evaluation sollte auch das Fähigkeitsselbstkonzept der hochbegabten Schülerinnen und Schüler getestet werden. Hierfür wurde der SESSKO (vgl. Kap. 2.2.3, S. 18) mit 18 Kindern durchgeführt. Mit vier Skalen wurde die Wahrnehmung der eigenen schulischen Fähigkeiten im Vergleich zu den Mitschülern und Mitschülerinnen erhoben (soziale Norm). Ebenfalls mit je vier Skalen erhebt der Test die Leistungseinschätzung, gemessen an den schulischen Anforderungen (kriteriale Norm) und an der individuellen Leistungsentwicklung (individuelle Norm). Die Kinder wurden einzeln mündlich befragt und setzten ihre Antworten mithilfe von Spielfiguren auf ein Erhebungsblatt. Sie beurteilten die Aussagen, die ihnen vorgelegt und vorgelesen wurden, jeweils für die drei Fächer Deutsch (D), Mathematik (M) und Natur-Mensch-Mitwelt (NMM). Die erfassten Rohwerte wurden mithilfe von für die entsprechende Altersstufe genormten Tabellen in Prozenträge (PR) umgerechnet. Ein Prozentrang von bspw. 54 bedeutet, dass sich das Kind gleich oder höher einschätzt als 54 Prozent seiner Altersgenossen. Für die Fragestellung der Evaluation interessieren insbesondere der Mittelwert (M_{PR}) und die Standardabweichung (SD_{PR}) der erhobenen Prozenträge sowie deren Zusammenhangsmasse (Korrelationen).

Ein Kind hat sich geweigert, Fragen zur individuellen Norm zu beantworten, ein anderes war so sehr ermüdet, dass der Test abgebrochen werden musste. In die Auswertung konnten deshalb 17 bzw. 16 Tests aufgenommen werden. Die folgende Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse im Detail.

Tabelle 5: Mittlere Prozenträge nach Fach und Bezugsnorm

Fach	Kriteriale Norm	Individuelle Norm	Soziale Norm
Deutsch	$M_{PR}:69.5$ $SD:26.8$ $n:17$	$M_{PR}:61.3$ $SD:24.9$ $n:16$	$M_{PR}:72.7$ $SD:27.1$ $n:17$
Mathematik	$M_{PR}:78.7$ $SD:30.6$ $n:17$	$M_{PR}:63.6$ $SD:25.3$ $n:16$	$M_{PR}:84.9$ $SD:21.1$ $n:17$
NMM	$M_{PR}:72.8$ $SD:26.5$ $n:17$	$M_{PR}:70.8$ $SD:20.9$ $n:16$	$M_{PR}:77.3$ $SD:25.8$ $n:17$
Gesamt	$M_{PR}:76.4$ $SD:24.5$ $n:17$	$M_{PR}:65.1$ $SD:22.1$ $n:16$	$M_{PR}:82.4$ $SD:18.3$ $n:17$

M_{PR} : Mittelwert der Prozenträge; SD : Standardabweichung der Prozenträge; n : Stichprobe

Die Prozenträge der getesteten Kinder liegen im Durchschnitt in allen drei Bereichen im obersten Viertel, aber durchwegs tiefer als der Prozentrang des Intelligenzquotienten, der gemäss Hochbegabungsdefinition bei mindestens 98 liegt. Der höchste mittlere Prozentrang findet sich mit 82.4 bei der sozialen Bezugsnorm. Das bedeutet, dass sich die getesteten Kinder für kompetenter halten als die meisten ihrer Mitschülerinnen und -schüler.

Insgesamt zeigen die getesteten Kinder also ein überdurchschnittlich positives, aber nicht überragendes Fähigkeitsselbstkonzept. Drei Fälle bilden dabei eine Ausnahme: Ein Sechstklässler mit sehr guten Schulnoten weist bei der kriterialen Norm durchwegs Werte unter 33 Prozent auf, bei der individuellen Norm Werte zwischen 33.3 und 50 Prozent und im sozialen Vergleich in Deutsch einen Wert über 80 Prozent, in Mathematik 52 Prozent und in NMM tiefe 19 Prozent. Bei einem Viertklässler, dessen Note in Deutsch sehr gut, in den anderen beiden Fächern gut ist, schätzt sich im kriterialen und individuellen Vergleich in Mathematik sehr tief ein (9 bzw. 15 Prozent), jedoch im sozialen Vergleich in allen drei Fächern gleich, nämlich bei 40 Prozent. Ein dritter Junge, der sich insgesamt tief einschätzt und von dem keine Schulnoten vorliegen, bewertet seine Leistungen in Deutsch durchwegs tief (unter 30 Prozent), seine Fähigkeiten in Mathematik jedoch bezüglich aller drei Normen durchschnittlich bis sehr hoch (51 bis 93 Prozent). Mit diesen drei Beispielen wird deutlich, dass es *den* Hochbegabten oder *die* Hochbegabte in einem verall-

gemeinernden, schematisierten Sinn nicht gibt und dass Mittelwerte vorsichtig interpretiert werden müssen, erst recht bei einer so kleinen Stichprobe, die lediglich Pilotcharakter hat.

Die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die kriteriale, die soziale und die individuelle Norm hängen teilweise stark zusammen: Eine hohe Korrelation ($>.68$) findet sich bei der kriterialen Norm mit den beiden anderen Normen sowie eine mittlere Korrelation ($.48$) zwischen individueller und sozialer Norm.

3.6.3 Zusammenhänge zwischen schulischer Integration und Fähigkeitsselbstkonzept

Der Zusammenhang zwischen zwei unabhängig voneinander genormten Tests muss vorsichtig interpretiert werden, erst recht bei einer so kleinen Stichprobe. Zudem geben Korrelationen keinen Hinweis auf die Richtung des Zusammenhangs, d.h., es sind keine Schlüsse auf Ursache und Wirkung möglich. Tabelle 6 zeigt dennoch die Korrelationen zwischen den beiden Tests auf.

Tabelle 6: Korrelationen (nach Pearson) zwischen SESSKO (Kap. 3.6.2, S. 31) und FDI 4-6 (Kap. 3.6.1, S. 29)

SESSKO \ FDI 4-6	Soziale Integration	Emotionale Integration
Kriteriale Norm	.321*	-.002
Individuelle Norm	.021	-.374*
Soziale Norm	.477*	.056

Das auf individueller Vergleichsnorm basierende Fähigkeitsselbstkonzept korreliert mittelstark negativ mit der Schulzufriedenheit (emotionale Integration). Das heisst, dass sich die Kinder umso weniger in der Schule wohlfühlen, als sie sich in der eigenen Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Anlagen positiv betrachten oder umgekehrt. Das am sozialen Vergleich ausgerichtete Selbstkonzept ebenso wie das an der kriterialen Norm orientierte korrelieren dagegen mittelstark positiv mit dem Gefühl der sozialen Integration in die Klasse. Das bedeutet, je kompetenter sich die Hochbegabten in ihrer Leistungsfähigkeit im Vergleich zum Rest der Klasse bzw. zu den an die Klasse gestellten Anforderungen einschätzen, desto besser fühlen sie sich in die Klassengemeinschaft integriert. Oder umgekehrt: Je besser sie sich integriert fühlen, desto kompetenter schätzen sie sich ein.

3.7 Nutzen der Förderprogramme für die Unterrichtsentwicklung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen

Als einen der wichtigsten Gelingensfaktoren für die BF erachten die befragten BF-Lehrpersonen die Einstellung der Schulen oder einzelner Klassenlehrpersonen dem Thema „(Hoch-)Begabung“ gegenüber. Nach wie vor gebe es Lehrpersonen oder ganze Kollegien, die behaupten, es gäbe keine Hochbegabten und wenn, dann bräuchten sie keine besondere Unterstützung. Wenn deren Schülerin oder Schüler dann trotzdem – unter Umständen auf Initiative der Eltern – ins Programm aufgenommen würde, gäbe es verschiedene Arten von Reaktionen: Die einen würden eine Mehrbelastung befürchten, andere glaubten, selber nicht kompetent genug zu sein und weitere würden die Betreuung ganz und gar der BF-Lehrperson überlassen. Manche Lehrpersonen hätten auch Angst, die Schere könnte sich noch weiter öffnen, wenn man das begabte Kind in seinem Tempo lernen liesse. In solchen Situationen müsse man sehr behutsam vorgehen und darauf achten, dass man die Klassenlehrpersonen nicht bevormunde. Tendenziell treffen die BF-Lehrpersonen an der Primarstufe auf mehr Offenheit als auf der Sekundarstufe I.

Es gibt noch viele ganz kritische Lehrer, die sagen, so ein Hochbegabter hat immer gute Noten, ist immer glücklich und schafft es immer. Das stimmt halt nicht. Da müsste noch Arbeit geleistet werden. (BFLP 2.74-74)

Eine wichtige Bedingung für die Entwicklung einer positiven Haltung der Schulen sei einerseits die Präsenz der BF-Lehrperson in den Kollegien. Andererseits müssten die Klassenlehrpersonen zuerst gute Erfahrungen machen können, um den Nutzen der BF zu erkennen und mehr Kooperationsbereitschaft zu zeigen.

Il faudrait d'abord déjà que l'enseignant ait mis des expériences positives de ces leçons de soutien. Que ça serve vraiment à quelque chose. (BFLP 6.14-14)

Auf der anderen Seite beschreiben manche BF-Lehrpersonen positive Kooperationen mit Kollegien oder einzelnen Klassenlehrpersonen.

Ich erlebe es als sehr gut, wenn eine Lehrperson sagt, es sei gut, er gehe jetzt in einen Kurs, das sei für ihn wichtig. Wenn eine Lehrperson dem gegenüber positiv ist, unterstützt das das ganze System stark. Dann erlebe ich kleine Wunder. (BFLP 12.30-30)

Für die BF-Lehrpersonen des Typs II, die eher integrative Settings vorziehen, wäre es ein wichtiges Ziel, dass die BF nicht nur in den dafür vorgesehenen Lektionen stattfindet, sondern den gesamten Unterricht durchwirkt und mehr und mehr Teil der integrativen Begabungsförderung wird. Drei der Befragten betonen, im Grunde brauche es sie nur so lange, bis der Regelunterricht auf Heterogenität und Stärkenorientierung eingestellt sei. Bis dahin sei es jedoch wichtig, dass die Lehrpersonen unterstützt und beraten werden und die Kinder in der BF eine Anlaufstelle haben.

Und die Lehrperson muss den Rank finden, den Kindern nicht nur mehr vom Gleichen zu geben, sondern andere und vertiefende Angebote zu machen. Das müssen sie lernen, indem sie unterstützt werden. (BFLP 4.15-15)

Begabtenförderung und Begabungsförderung, die in jede Schule gehört. Ich behaupte, wenn die Begabungsförderung gelebt wird, dann bräuchte es die Begabtenförderung eher nicht mehr. Wenn man mit der Diversität umgehen kann, braucht es keine Sonderförderung. Abgesehen von der Möglichkeit des Austauschs unter ähnlich Denkenden. (BFLP 14.21-21)

Während in Bezug auf die hochbegabten Schülerinnen und Schüler nicht mit Sicherheit eine Wirkung durch die BF festgestellt werden kann, darf in Bezug auf die Unterrichts- und Schulentwicklung ein deutlich positives Bild gezeichnet werden. Es dürfte an dieser Stelle lohnenswert sein, folgende drei Good-Practice-Erfahrungen explizit aufzunehmen:

- Eine BF-Lehrperson beschreibt in folgenden Worten, wie sie den Einfluss der BF auf die Unterrichtsentwicklung erlebt:

Sobald es integrativ wird und ich mit den Lehrpersonen zu arbeiten beginne, hat das einen sehr grossen Einfluss. Der grösste Einfluss passiert dann, wenn die Lehrperson zu mir sagt: „Du, aber was du mir da erklärst, kann ich ja für alle anwenden.“ In dem Moment habe ich mein Ziel erreicht, weil ich sagen kann: „Ja, genau, das ist es! Jetzt isch ds Zwänzgi abe“. Dann hat sie einen Rieseneinfluss, diese BF. Und dann ist für mich mein Job gemacht, in dem Moment, wo die Lehrperson erkennt: Was du mir erklärst, kann ich für alle brauchen. (BFLP 14.29-29)

- Eine andere BF-Lehrperson, die gleichzeitig Klassenlehrerin ist, beschreibt, wie es in einer Klasse aussieht, in der die BF ein ganz normaler Bestandteil des Unterrichts geworden ist:

Jedes Kind darf auf so hohem Niveau arbeiten, wie es will und kann. Es gibt keine Grenzen mehr. Ein Kind hat einen Plan und arbeitet „compacted“ danach. Ich arbeite ohnehin mit Wochenplan. Die merken gar nichts von der Begabtenförderung. (BF-LP 3.14-14)

- Auch die stärkenorientierte Wahrnehmung und der Mut zur Lücke werde durch integrative Settings und/oder Beratung gefördert, beschreiben mehrere Befragte, wie die folgenden zwei Beispiele zeigen:

Mein Angebot stärkt auch den Bereich Begabungsförderung, also etwas weg von „oh, was können meine Schüler alles nicht?“ hin zu „oh, was können die eigentlich alles?“ Ich denke und merke, dass es da kleine Veränderungen gibt. (...) Jetzt hatten wir eine Phase, in der diskutiert wurde, ob eigentlich immer alle dasselbe machen müssen, also den Plan durcharbeiten, auch wenn sie es längst können oder damit heillos unterfordert sind. Und da merke ich, dass kleine Differenzierungen stattfinden, auch ohne eiLZ und riLZ. Dass die Lehrer merken, dass die Schüler einen gewissen Teil der Lernverantwortung übernehmen. Das sind kleine Schritte und ist keineswegs abgeschlossen. (BFLP 13.21-21)

Weil ich ihnen aufzeigen kann, welche Möglichkeiten sie im Unterricht haben, mit einfachen Mitteln die Schüler laufen zu lassen und nicht zu bremsen. (...) Das greift sofort in den Schulhäusern in das ganze Team ein, weil sie besprechen müssen, was sie überhaupt wollen. (BFLP 11.18-18)

Erfahrungen der Klassenlehrpersonen

Aufgrund der zahlreichen Nennungen von Wirkungen auf die Schulentwicklung wurden fünf Klassenlehrpersonen der Unter- und Mittelstufe nach ihren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der BF-Lehrperson befragt. Die folgende Darstellung kann als Good-Practice angesehen werden, da bewusst solche Lehrpersonen ausgewählt wurden, die positive Erfahrungen gemacht haben.

In vier Beispielen kam der engere Kontakt zwischen den beiden Lehrpersonen über das hochbegabte Kind zustande. Im fünften Beispiel begann die Zusammenarbeit über einen informellen Ideenaustausch. Die Formen der Zusammenarbeit zwischen Klassen- und BF-Lehrperson gleichen sich in wesentlichen Punkten: An vier Standorten stellte die BF-Lehrperson Zusatzmaterialien zusammen, die allen leistungsstarken Kindern zugutekommen. Auch die beratende Tätigkeit wird von denselben vier Klassenlehrpersonen sehr geschätzt, sei es, um Beobachtungen auszutauschen, eine Abklärung ins Auge zu fassen, oder um didaktischen/methodischen Input zu erhalten. Während vier von fünf Klassenlehrpersonen betonen, Teamteaching mit der BF-Lehrperson sei zwar bereichernd, aber für sie nicht unbedingt notwendig, weil der Umgang mit dem hochbegabten Kind an sich eigentlich unproblematisch sei, möchte niemand die Beratung und das Zusatzmaterial der BF-Lehrperson missen.

Ihre Aufgabe bestand hauptsächlich darin, mir die verschiedenen Fragestellungen und Aufträge zur Verfügung zu stellen. (KLP 4.2-2)

Ich kann mit Fragen und Wünschen zu ihr gehen und sie berät mich im Gespräch. (KLP 2.7-7)

Wenn mir etwas auffällt, besonders in der Arbeit mit dem hochbegabten Kind, mit dem sie auch arbeitet, hat sie immer ein offenes Ohr und hilft mir erklären, wieso ein Verhalten ist oder hilft mir, das Verhalten aufzulösen durch Massnahmen im Unterricht. (KLP 1.26-26)

Wenn ich ein Problem habe, steht sie mir sofort mit Rat und Tat bei. (KLP 3.30-30)

Durch die Zusammenarbeit mit der BF-Lehrperson haben sich die Kompetenzen der Regellehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität weiter entwickelt. Zwei Personen haben die Methode des Compactings und Enrichments (vgl. Kap. 1.3.2.2) kennen und schätzen gelernt. Eine wurde ermutigt, ihren Unterricht noch offener zu gestalten, während zwei andere nun die innere Differenzierung mit Hilfe der Taxonomiestufen (vgl. Kap. 1.3.2.3) anwenden. Allgemein wurde ihr Bewusstsein für die Leistungsheterogenität in ihrer Klasse erweitert.

Mir reicht manchmal einfach ein Input, oder etwas, was ich sehe, oder ein zwei gehörte Sätze, dann probiere ich das aus. Und wenn ich weiss, dass jemand da ist, den ich sofort anzapfen kann, sei es vom Wissen oder vom Material her, das stärkt mich unheimlich darin, mich auch in Gefilde zu wagen, wo ich noch keine Erfahrungen habe. (KLP 2.15-15)

Sicher das Compacting, dass man mit der Abschlusslernkontrolle anfängt und aufgrund der Ergebnisse schaut, wo die Lücken sind und dann spezifisch daran arbeitet. (KLP 1.10-10)

Mais je suis plus attentive aussi de voir, je suis attentive aux différents élèves, et puis aussi à différencier vraiment l'enseignement. (KLP 5.09-09)

Die Zusammenarbeit mit der BF-Lehrperson hat an vier von fünf Klassen auch direkten Einfluss auf den Unterricht: Es findet mehr Binnendifferenzierung statt und dabei werden auch die Leistungsstarken berücksichtigt, indem etwa Lernstoff individuell gestrafft wird und Zusatzangebote nicht als ein „Mehr vom Gleichen“ (KLP 2.17-17), sondern im Sinne vertiefender oder erweiternder Inhalte angeboten werden. An einer Klasse findet vermehrt Projektarbeit statt und Ziele werden im Sinne des entdeckenden Lernens offener formuliert.

Wir sind als Schule, auch als 3./4.-Klasstufe, unterwegs, unseren Unterricht weiter zu entwickeln Richtung Binnendifferenzierung. Sie hilft dort auch mit, uns zu unterstützen für Kinder im Leistungsbereich oberhalb des Durchschnitts. (KLP 2.5-5)

Ich habe angefangen, Lernreisen zu gestalten, und das ist immer auf drei Anspruchsniveaus, (...) dank dem, dass ich durch die BF einfach mehr wusste, habe ich das jetzt so gemacht für alle. (KLP 1.20-20)

Schon zu Beginn merkte ich, dass ich immer vorgebe, wie ich es haben möchte. Durch die BF-Lehrperson liessen wir sie mal machen, um zu sehen, was passieren würde.

Das auch zulassen können, hilft mir auch jetzt im Unterricht. (KLP 4.16-16)

Die Lehrpersonen stellen fest, dass „mit der Flut alle Schiffe steigen“, dass also durch die vermehrte Beachtung der Stärken Einzelner das Interesse Vieler an erweiterten Lerninhalten zunimmt und dass die Schülerinnen und Schüler sehr bald lernen, ihre Leistungsgrenzen einzuschätzen und jene der anderen zu akzeptieren. Potenzial werde sichtbar, das sie vorher nie vermutet hätte, meint eine Befragte. Eine Lehrperson betont, der soziale Leistungsvergleich habe zugunsten des Interesses an der Arbeit der anderen abgenommen, und alle Befragten des deutschsprachigen Kantonsteils sagen, der Umgang mit individuellen Lernzielen sei zur Selbstverständlichkeit geworden, sodass es eigentlich keinen Neid unter den Kindern gebe.

Die arbeiten einfach auf einem anderen Niveau, und wenn jemand das auch ausprobieren möchte, ist das gut. Die merken mit der Zeit selber, da schaue ich mal zu, aber sehen dann, das ist noch nicht mein Niveau. Das reguliert sich von selbst. (KLP 2.27-27)

Zu Beginn wollten sie noch vergleichen, wer was macht. Jetzt ist eher das Interesse da, was beim ändern rausgekommen ist. (KLP 4.18-18)

Drei Lehrpersonen geben an, der Umgang mit dem hochbegabten Kind habe sich dadurch verbessert, dass sie gesehen hätten, wie die BF-Lehrperson dem Kind begegnet. Gleichzeitig brauche das hochbegabte Kind keine Sonderbehandlung, wenn alle Kinder auf ihrem Niveau arbeiten könnten. Eine Lehrperson schildert auch, wie sie durch die Unterstützung der BF-Lehrperson die Angst verloren hat, sie könnte dem hochbegabten Kind nicht gerecht werden.

Meine Angst war, dass er sich langweilen und dadurch die Motivation verlieren würde. (...) Ich habe gelernt, ihn gleich wie die andern Kinder zu behandeln. Er ist ein Teil der Klasse wie die andern Kinder auch. (KLP 3.22&24)

(...) weil ich bei ihr [der BF-LP] abschauen konnte, wie sie mit dem Kind spricht. Ich habe das für mich wie kopiert und merke, dass der Knabe viel besser darauf reagiert. (KLP 1.28-28)

Je pense que je comprends mieux maintenant aussi comment ils fonctionnent, comment l'élève fonctionne, sa manière de travailler, d'être. (KLP 5.11-11)

Alle Befragten sind sehr zufrieden mit der Unterstützung, die sie durch die BF erhalten. Zwei schätzen explizit das unkomplizierte, niederschwellige und passgenaue Beratungsangebot. Alle deutschsprachigen Lehrpersonen finden es wichtig, dass die Beratung neben der direkten Arbeit mit dem Kind zu den offiziellen Aufgaben der BF-Lehrpersonen gehören würde. Ebenfalls wünschen sich diese vier Klassenlehrpersonen, dass die Arbeit der BF-Lehrpersonen neben der spezifischen Begleitung des hochbegabten Kindes allen Kindern der Klasse zugutekommt.

Da kommen Spiele, Ideen und die haben alle zusammen etwas davon. Die Kunst als Lehrkraft ist, immer wieder diese Fäden zurückzunehmen und zu schauen, was es für die ganze Klasse für einen Mehrwert gibt. Und dann muss man auch nicht eifersüchtig sein aufeinander. (KLP 2.25-25)

Sehr positiv finde ich, wenn es eine Mischung aus Pullout und integrierter BF gibt. Ich denke, es ist ein abgeklärtes Kind, aber ich finde, es sollte nicht nur eines von der BF profitieren können. (KLP 4.28-28)

3.8 Zukunft der schulischen Begabtenförderung

3.8.1 Visionen

Die BF-Lehrpersonen wurden nach ihren Visionen für die BF in zehn Jahren gefragt. Entsprechend der in Kap. 3.1.2 beschriebenen zwei Typen von Lehrpersonen gehen die Vorstellungen auch hier in zwei unterschiedliche Richtungen. BF-Lehrpersonen des Typs I, die das spezielle Kind und dessen spezifische Förderung im Blick haben, wünschen sich einen generellen Ausbau der BF, sei dies mit Ressourcenräumen in allen Schulhäusern, standortgebundenen Verantwortlichen für die BF, mehr Angeboten für die Hochbegabten, etwa in Zusammenarbeit mit Hochschulen und Mentoren, oder in der besseren Vernetzung der BF-Verantwortlichen zwecks Austausch von Wissen und Erfahrungen.

Développer plus que ça soit maths, que ça soit d'autres branches. Physiques, astronomie astrophysique, des choses comme ça. (...) Développer des contacts avec les universités. (BFLP 6.32-32)

Optimal wäre, wenn es im Schulhaus mindestens eine Lehrperson hätte, die für die BF verantwortlich und Anlaufstelle wäre und auch Materialien zur Verfügung stellen könnte. (BFLP 12.54-54)

Der Wunsch nach einem Ressourcenraum wird jedoch auch als Fördermöglichkeit für alle Schülerinnen und Schüler gesehen und damit als Element, das fest im Schulalltag verankert ist.

Wenn ich wünschen könnte, gibt es in zehn Jahren Ressourcenzimmer mit anwesenden Lehrpersonen, zu denen man gelangweilte Schüler schicken kann; alle, nicht nur Hochbegabte. Nicht so wie jetzt, wo man Schüler ins Timeout schickt. (...) Die Anregungen, die von diesem Zimmer ausgingen, gingen auch ins Kollegium. Dann würden auch Unterstufenlehrpersonen etwas mit Strom machen und nicht nur immer Indianer und Häschen in der Grube. (BFLP 8.58-58)

Auch die BF-Lehrpersonen des Typs II, denen die allgemeine Begabungsförderung wichtiger ist als die spezifische Begabtenförderung, finden eine Vernetzung und Professionalisierung der BF wichtig. Sie sehen jedoch die Zukunft der Volksschule eher ohne explizite Begabtenförderung, sondern vielmehr mit einer umfassenden Begabungsförderung. Sie finden, es sollte nicht länger zwischen Begabungs- und Begabtenförderung unterschieden werden, genauso wenig wie zwischen Behinderung und Nichtbehinderung. Die Regellehrpersonen sollten so ausgebildet und von einem Team von Fachkräften beraten oder unterstützt werden, dass sie einen Unterricht gestalten können, der allen Kindern gerecht wird. Hierzu brauche es eine Öffnung der Schule und die Jahrgangsmischung, betont eine befragte Person. Teamteaching wird als weitere Voraussetzung von zwei Befragten genannt, ebenso eine fundierte Grundausbildung im Umgang mit Heterogenität an der PHBern. Die BF-Lehrpersonen des Typs II geben an, in einer Schule ihrer Vision würde es sie dann in der jetzigen Rolle gar nicht mehr brauchen.

...dass die Lehrperson nicht mehr von einem Jahrgangssystem ausgeht, sondern sich dort wirklich öffnet. Dass Mehrjahrgangsklassen das Normale werden. Und in solchen Klassen ist die Hochbegabung oder die Lernbehinderung nicht mehr so Thema. (BFLP 4.51-51)

Meine Vision wäre, dass Begabungsförderung so selbstverständlich wäre in der Volksschule, dass es mich als Speziallehrperson nicht mehr braucht. (BFLP 13.43-43)

Eigentlich habe ich das Gefühl, das wäre die beste Lösung, wenn jede Lehrperson das wüsste und im normalen Unterricht umsetzen könnte. Dann bräuchte es keine extra Begabtenförderung. (BFLP 14.17-17)

3.8.2 Handlungsbedarf auf Ebene Kanton

Um diese Visionen zu verwirklichen oder auch nur, um den Status Quo zu erhalten, sehen die befragten BF-Lehrpersonen auf Ebene Kanton folgenden Optimierungsbedarf:

Erhaltung und Nutzung des Lektionenpools

Vier BF-Lehrpersonen betonen, es sei wichtig, dass die potenziellen Ressourcen nicht via einzelne diagnostizierte Hochbegabte ausgelöst werden müssten, sondern für die Arbeit der Begabungs- und Begabtenförderung fest zur Verfügung stünden, weil erstens eine Arbeit nur begonnen werden kann, wenn Lektionen vorhanden sind und zweitens die Hochbegabung ein normal-

verteiltes Merkmal in der Bevölkerung sei und deren Erkennung nicht vom Goodwill der Klassenlehrpersonen und Engagement der Eltern abhängig gemacht werden dürfe.

Wie willst du anfangen mit der BF, wenn du noch keine Kinder hast? Du kannst keine Lektionen auslösen. Du musst Blumen säen und hast gar keinen Samen. (BFLP 13.37-37)

Wir haben Kinder, die Lektionen auslösen und dann gibt es Stunden, die brachliegen. Ich möchte aufzeigen können, dass meine Arbeit so wertvoll ist, dass ich auch aus den brachliegenden Lektionen quasi ein Gesamtpaket nutzen darf. (BFLP 11.76-76)

Quasi Konsens herrscht darüber, dass mit den vorhandenen Lektionen ein freierer Umgang möglich sein und deshalb der Aufgabenbereich der BF-Lehrpersonen, wie er im IBEM-Leitfaden 2009 definiert war (vgl. Tab. 1, Kap. 1.4), erweitert werden sollte. Hochbegabte bräuchten nicht unbedingt Direktbetreuung wie Kinder mit Lernschwierigkeiten. Vielmehr gebe es ein Bedürfnis nach Beratung bei den Regellehrpersonen, Schulleitungen und Eltern, das durch die Lehrpersonen für Spezialunterricht nicht abgedeckt werde. Es sollten Schulungen angeboten und Kurzinterventionen durchgeführt werden können. Oftmals bräuchten die Lehrpersonen auch einfach Unterstützung in der Bereitstellung von Compacting und Enrichment, das sie jedoch anschliessend allein in der Klasse anwenden könnten.

Dass die Begabungsexpertin wirklich fest installiert Freilektionen zur Verfügung hätte wie Klassenlehrerlektionen. In denen man Beratung und im Einzelfall Kurzzeitbetreuung und sonstiges anbieten könnte, weil man ein Kontingent hat. Das bräuchte man unbedingt. (BFLP 2.66-66)

Irgendwie muss das Wissen im Umgang mit Hochbegabung in die Klassen fließen. Man sollte Lektionen für Beratung und Coaching von Lehrpersonen verwenden können. Oder Beratung von Schulleitungen und Eltern. Wenn man diese stützen kann, dann geht es auch dem Kind in der Klasse besser. Das wäre ein grosses Anliegen. (BFLP 4.45-45)

Ebenfalls herrscht Konsens darüber, dass der ursprüngliche Lektionenpool zum jetzigen Zeitpunkt nicht gekürzt werden darf. Die BF habe eben erst begonnen und sei in den Köpfen vieler Lehrpersonen noch zu wenig angekommen, sagen zwei BF-Lehrpersonen. Drei finden es ausserdem wichtig, dass Lektionen für Spezialunterricht und BF-Lektionen weiterhin in zwei separate Pools aufgeteilt werden – dies im Gegensatz zu zwei EB-Stellenleitenden, die sich eher einen Gesamtpool wünschen, mit dem die Schulen ein für sie passendes Angebot an Spezialunterricht gestalten könnten. Die meisten Befragten bestätigen gleichzeitig, mit dem Status Quo lasse sich mit einer gewissen Kreativität im Umgang mit den Ressourcen gut arbeiten. Nur zwei BF-Lehrpersonen wünschen sich mehr Ressourcen in Form von zusätzlichen Lektionen und höherer Entlohnung.

Es ist wichtig, dass man weiter machen kann. Zehn Jahre läuft es und harzt immer noch. Das geht nicht so schnell. (BFLP 10.42-42)

Ich komme mit meinen Ressourcen gut zurecht, ich brauche nicht mehr Stunden, nicht mehr Geld. So wie ich es in meinen Gemeinden habe einteilen können, reicht es mir. Ich möchte so weiterarbeiten, diese Stunden behalten und individuelle Lösungen im Interesse der Kinder anbieten können. (BFLP 1.52-52)

Dass die Finanzen gleich hoch bleiben und nicht weniger werden. Wenn es gleich bleibt, kann man daran festhalten, resp. man hat die Möglichkeit, etwas mehr zu machen. (BFLP 9.64-64)

Ich finde es wichtig, dass man nicht eine Mischung macht und die Stunden so lässt, wie sie jetzt separat im Pool sind. (BFLP 11.76-76)

Auch eine Mehrheit von 60 Prozent der an der Onlinebefragung teilnehmenden Schulleitenden findet die aktuell den Gemeinden zur Verfügung stehende Lektionenzahl gut.

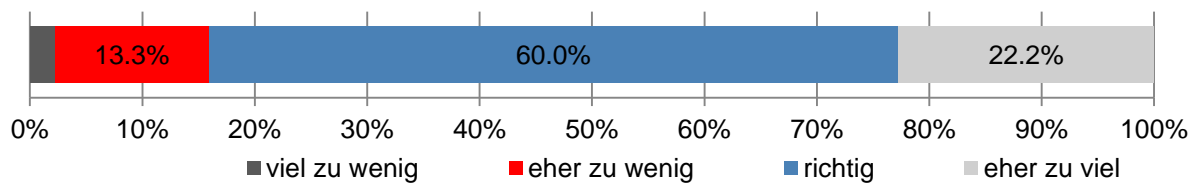


Abbildung 8: Beurteilung der zur Verfügung stehenden Lektionen für die BF (n=45)

Ebenso haben die EB-Stellenleitenden insgesamt den Eindruck, dass die vorhandenen Ressourcen ausreichen. Der Bedarf an Ressourcen sei regional sehr unterschiedlich. In den meisten Regionen würden sie jedoch nicht vollständig ausgeschöpft, unter anderem, weil die Qualität der Angebote nicht stimme. Es wird angenommen, dass bei einer besseren Umsetzung der Programme die Ressourcen ausgeschöpft würden. In einzelnen Fällen wollten die Schulen die Ressourcen um jeden Preis auslösen, indem sie geradezu nach Hochbegabten „suchen“, schildert eine EB-Stellenleitende.

Klare, verbindliche Rahmenbedingungen für alle

Vier der 15 befragten BF-Lehrpersonen wünschen sich von der Erziehungsdirektion klarere pädagogische Leitlinien und Rahmenbedingungen für die BF, die den Schulen auch mitgeteilt werden. Nur mit einem klaren Auftrag könne diese auch in den Schulen etabliert werden, denn bislang hätten viele Lehrpersonen das Gefühl, es sei ihnen frei gestellt, ob sie sich um besondere Begabungen bei ihren Schülerinnen und Schülern kümmern oder nicht.

Wenn es einheitlichere Konzepte gibt, weil alle ähnlich arbeiten, ist es von der finanziellen Planung her einfacher abzuschätzen, wie es geht, wenn man einen Rahmen hat. (...) Man kann es dann auch gegenüber den Lehrpersonen anders vertreten, wenn man sagen kann, das ist unser Auftrag. So ist es für die Lehrpersonen eher unverbindlich: Wenn wir sie [die BF-LP] brauchen, können wir sie holen, wenn wir nicht wollen, dann nicht. (BFLP 5.64-64)

Es gibt keinen Konsens. Die Rahmenbedingungen vom Kanton für die BF sollten klarer sein. Nicht im Sinne von wer Lust hat, kann mitmachen – also bei den Lehrpersonen. Es müsste ein gültiges Programm geben, das so an die Lehrpersonen weitergegeben wird. (BFLP 3.30-30)

Dagegen wünscht sich nur eine Minderheit der Schulleitenden engere Rahmenbedingungen. Fast die Hälfte findet die Rahmenbedingungen der Erziehungsdirektion gut, 47 Prozent finden sie zu eng oder viel zu eng (vgl. Abb. 9).

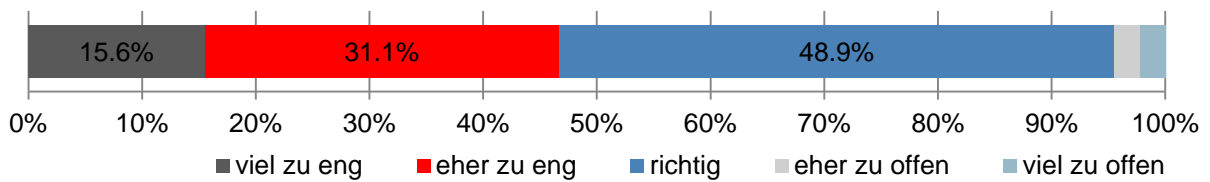


Abbildung 9: Rahmenbedingungen für die BF (n=45)

Professionalisierung

Vier BF-Lehrpersonen fänden eine verbindliche Mindest-Ausbildung für die Erteilung der BF notwendig. Nur so könnten ein hoher Standard und eine verbesserte Anerkennung der BF-Arbeit an den Schulen gewährleistet werden. Es genüge nicht, die Hochbegabten einfach nur zu beschäftigen. Nach wie vor würde im Kanton BF-Unterricht von Personen erteilt, die nicht einmal die didaktischen Grundlagen von Begabungsförderung kennen. Ebenfalls vier Befragte finden, der Kanton sollte dafür einen finanziellen Anreiz schaffen.

Es wäre gut, wenn die ERZ einen einigenden Kurs rausgibt. Was sind Standards, Mindestanforderung, um BF unterrichten zu können? Was erwarten wir da? (BFLP 14.56-56)

Es wäre schön, wenn man innerhalb der Erziehungsdirektion eine Lösung fände, wenn sich Leute schon engagieren und weiterbilden, dass man einen finanziellen Anreiz erhielte. (BFLP 11.86-86)

Die Hälfte der Interviewpartnerinnen und -partner betont, das Wichtigste sei die Aus- und Weiterbildung der Klassenlehrpersonen im Umgang mit Heterogenität, innerer Differenzierung und Stärkenorientierung. Dies sei einerseits Aufgabe der Pädagogischen Hochschule, könnte jedoch teilweise auch von den BF-Lehrpersonen selbst unterstützt werden, sofern Lektionen aus dem BF-Pool dafür verwendet werden dürften.

Dass das Thema in der Lehrerbildung obligatorisch ist, das ist das A und O. Das gehört heutzutage einfach dazu. Jede Lehrperson muss wissen, was ein Compacting ist, was Enrichment ist, wie das funktioniert. Das sollte völlig selbstverständlich werden. (BFLP 3.30-30)

Selektion aus pädagogischer Perspektive

Gut die Hälfte der BF-Lehrpersonen wünscht sich die Abschaffung des Selektionskriteriums via IQ 130, dies obwohl ihnen zu Beginn des Interviews gesagt wurde, die Selektion sei nicht Thema dieser Erhebung. Dennoch scheint die Selektion via Intelligenzquotient auch aus pädagogischer – und zwar nicht allein aus integrativer – Perspektive ein brennendes Thema zu sein.

IQ 130 ist für mich auch nicht gesetzt. Es gibt so viele interessierte Kinder, die in Normalklassen zu kurz kommen, weil man immer den Finger auf den Störenden, den Lauten und so hat. (BFLP 8.56-56)

Ce qui est difficile pour moi c'est la définition du QI. Parce que ça signifie pour un enfant qui va bien à l'école qui a un potentiel qui aurait certainement un haut-potentiel on ne va pas faire toute une démarche auprès d'un psy pour connaître le QI. (BFLP 6.26-26)

4 Beantwortung der Fragestellungen

Im Folgenden werden die Fragestellungen der Evaluation anhand der in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisse zusammenfassend beantwortet. Es gilt zu bedenken, dass die Fragestellungen weitgehend mit einem qualitativen Design bearbeitet wurden. Die folgenden Ausführungen zeigen – abgesehen von den statistischen Angaben zu Lektionenverteilung und Teilnehmendenzahlen – kein repräsentatives Bild der BF im Kanton Bern, wohl jedoch Tendenzen, insbesondere bezüglich der Vielfalt von Praxis aber auch von unterschiedlicher Professionalität im Umgang mit dem Begabungsthema.

Die Evaluationsergebnisse zeigen in den 14 untersuchten Verbandsgemeinden ein äusserst heterogenes Bild. Während an einem Ort erste Schritte gemacht werden und ein, zwei Kinder in Einzelförderung und gegen den Willen der Klassenlehrperson und der Schulleitung betreut werden, gibt es in anderen Gemeinden bewährte, ausgeklügelte und vielschichtige Programme. Die Professionalität des Angebots hängt dabei nicht von der Gemeindegrösse ab, sondern vom Engagement und der Erfahrung der beteiligten BF-Lehrpersonen, den Lehrerkollegien und Schulleitungen.

Bei der Beantwortung der einzelnen Fragestellungen herrscht entweder weitgehend Konsens unter den Befragten, oder es werden die verschiedenen Sichtweisen aufgezeigt.

4.1 Pädagogische und organisatorische Umsetzung der Begabtenförderung in den Gemeinden

Für welche Angebote werden die vorhandenen Lektionen zur Begabtenförderung eingesetzt?

Laut Aussagen der BF-Lehrpersonen richten sich die Angebote teils nach den geografischen Gegebenheiten des Gemeindeverbandes und nach der Einstellung der einzelnen Lehrerkollegien zur BF. Auch eigene pädagogische Überzeugungen prägen die Organisationsform der BF vor Ort. Gemäss Online-Umfrage halten sich integrative und separative Angebote in etwa die Waage. Im Allgemeinen haben die BF-Lehrpersonen von Seiten der Schulleitungen viel Gestaltungsfreiheit.

Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren von welcher Lektionenzahl?

Diese Frage kann nur aufgrund der Antworten aus der Schulleitenden-Befragung beantwortet werden, denn es wird bislang keine Statistik zu Teilnehmenden an BF-Programmen geführt. In den Gemeinden, aus denen Resultate vorliegen, nehmen rund ein Prozent aller Schülerinnen und Schüler an einem Begabtenförderprogramm teil. Pro hochbegabte Schülerin und hochbegabten Schüler werden durchschnittlich anderthalb Wochenlektionen BF erteilt. Fast zwei Drittel der am BF-Programm Teilnehmenden besuchen die obere Primarstufe. Knapp 40 Prozent sind weiblich, und es gibt keine Teilnehmenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Die letzten beiden Sachverhalte widersprechen damit der Tatsache, dass Hochbegabung ein normalverteiltes Merkmal ist.

Welche Rollen und Aufgaben haben die Lehrpersonen für Begabtenförderung an den Schulen übernommen?

Gegenüber den hochbegabten Kindern haben die BF-Lehrpersonen eine Art Coaching-Funktion. Stärker als um die Vermittlung von Inhalten geht es um Lernberatung. Anders als im Regelunterricht können sie sich stärker auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes einlassen. Manche helfen auch zu vermitteln, wenn es zu Problemen zwischen der Klasse oder der Klassenlehrperson und dem Kind kommt.

Gegenüber den Klassenlehrpersonen haben die BF-Lehrpersonen mehrheitlich eine beratende oder vermittelnde Funktion, die auch zumeist geschätzt wird. In manchen Klassen kommt es zu einem Teamteaching. Teilweise findet jedoch überhaupt kein Austausch mit den Klassenlehrpersonen statt, oder die Zusammenarbeit wird als heikel beschrieben.

In den Kollegien treffen die BF-Lehrpersonen tendenziell eher auf Skepsis. In Schulhäusern, in denen es kein hochbegabtes Kind gibt, gelingt es ihnen kaum, mit dem Kollegium in Kontakt zu treten. Die Implementierung der BF braucht Zeit, damit sie wie andere besondere Massnahmen als Teil der Schule akzeptiert wird.

An welchen Themen wird gearbeitet?

Es werden Themen aus dem MINT-Bereich ebenso behandelt wie geisteswissenschaftliche. Wenig Beachtung findet der künstlerische Bereich. Das ist insofern verständlich, als die BF der Volksschule im Kanton Bern auf kognitive und nicht auf musische oder sportliche Begabungen abzielt. Der stärken- und interessenorientierte Fokus steht über allen Themen und Methoden. Während insbesondere in den regional organisierten Pullout-Kursen Themen vorgegeben sind und die Teilnehmenden aus einem mehr oder weniger breiten Programm auswählen können, finden an kleineren Standorten mehrheitlich themenoffene Angebote statt und die Themenfindung ist Teil des Lernprozesses. Nicht immer kann verhindert werden, dass sich Kinder Kompetenzen selber aneignen, die dem Schulstoff vorgereifen. Da wo jedoch Themen vorgegeben werden, wird sehr darauf geachtet, die Vorgabe, dass nicht im Schulstoff vorgearbeitet werden darf, einzuhalten. Wichtiger als die Bearbeitung spezifischer Themen finden die BF-Lehrpersonen die Entwicklung eines positiven Leistungs-, Arbeits- und Lernverhaltens und die Erhaltung der Lernmotivation durch kognitive Herausforderungen.

Mit welchen Methoden wird gearbeitet?

Integrative und separative Formen werden etwa gleich oft praktiziert. Es werden alle im Kapitel 1.3 genannten Formen von BF angewandt. In integrativen Settings sind Compacting und Enrichment verbreitet und kommen auch nicht getesteten leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zugute. Positiv am integrativen Setting finden die Befragten denn auch die Ausweitung der Arbeit auf den gesamten Unterricht. Insbesondere in den höheren Klassen favorisieren Jugendliche das integrative Setting, sowohl aus sozialen Gründen als auch aus Angst, beim Besuch eines Pullouts wichtige Unterrichtsinhalte zu verpassen.

In den separativen Settings wie der Pulloutgruppe kommt hauptsächlich die Projektmethode zum Einsatz. In solchen Gruppen stehen der Austausch unter Gleichgesinnten und eine vertiefte kognitive Herausforderung im Zentrum.

4.2 Beurteilung der Begabtenförderung

Wie zufrieden sind die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit den Angeboten?

Da alle befragten Schülerinnen und Schüler separative Formen der BF besuchen, kann nur über die Zufriedenheit mit dieser Unterrichtsform berichtet werden. Zudem werden integrative Settings mehrheitlich so gestaltet, dass das hochbegabte Kind gar keine Sonderrolle in der Klasse einnimmt und daher begabungsfördernde Massnahmen nicht bewusst als solche wahrnimmt. Von praktisch allen Kindern und deren Eltern erhielten die BF-Lehrpersonen positive Rückmeldungen zu den Inhalten des BF-Angebots. In den grösseren Gemeinden gefällt insbesondere die breite Palette, aus der Kurse ausgewählt und besucht werden können. Aber auch an kleineren Standorten erleben die befragten BF-Lehrpersonen eine Zufriedenheit mit dem Angebot. In den Kinderinterviews überwiegt die positive Beurteilung der Inhalte der BF ebenfalls.

Auch in Bezug auf die organisatorischen Belange wird die BF weitgehend positiv gesehen. In den meisten Gemeinden mit zentralisiertem Pulloutprogramm stellt die Anreise für die Kinder kein Problem dar. Einzig das Nacharbeiten von verpasstem Schulstoff entspricht noch nicht der Idee des Pulloutprogramms: Anstatt während Übungssequenzen, die nicht unbedingt notwendig wären, das Verpasste nachzuarbeiten, wird dies am freien Nachmittag oder am Wochenende zuhause erledigt.

Welchen Nutzen haben die Förderprogramme für die Schulsituation (Schulleistungen, Arbeits- und Lernverhalten, Fähigkeitsselbstkonzept und soziale sowie emotionale Integration [Schulzufriedenheit]) der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler?

Ein direkter Nutzen, der klar auf die BF zurückzuführen ist, ist schwierig nachzuweisen. Zu viele Faktoren spielen dafür in der Entwicklung eines Kindes eine Rolle. Ausserdem handelt es sich um eine nichtrepräsentative Stichprobe. Die 18 an der Evaluation teilnehmenden Kinder zeigen im Mittel eine knapp gute Schulzufriedenheit und eine gute soziale Integration und stellen selbst keine Veränderungen im Klassenunterricht fest, seit sie die BF besuchen. Weder werden sie deswegen ausgegrenzt noch ist ihnen im Unterricht weniger langweilig. Einzelne BF-Lehrpersonen sehen positive Entwicklungen bei Kindern, die mit konkreten sozialen Schwierigkeiten in die BF gekommen sind.

Die grösste Wirkung bei den Hochbegabten erkennen die BF-Lehrpersonen in der Verbesserung der Arbeits- und Lerntechnik, zum Beispiel in der Entwicklung von Lernstrategien. Da der Grossteil der Kinder ohnehin gute Schulleistungen zeigt, ist es – abgesehen von Einzelfällen – schwierig, Veränderungen im Leistungsbereich einer BF-Massnahme zuzuschreiben.

Welchen Nutzen haben die Förderprogramme für die Unterrichtsentwicklung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen?

Den grössten Nutzen der BF sehen die befragten BF- und Klassenlehrpersonen bei der Unterrichtsentwicklung und der Erweiterung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit Leistungsheterogenität. Die BF-Lehrpersonen, die nicht ausschliesslich in Pullouts arbeiten, leisten sehr viel Beratungsarbeit. Diese Arbeit wird auch besonders geschätzt. Für die Klassenlehrpersonen ist der Umgang mit dem hochbegabten Kind zumeist kein Problem, sofern sie über Strategien, erweitertes Unterrichtsmaterial und Methoden verfügen, um den kognitiven Möglichkeiten dieses Kindes zu begegnen. Hier schätzen sie die Unterstützung der BF-Lehrperson als spezifische Fachperson, die nicht nur über Wissen und Erfahrung, sondern auch über einen Fundus an Zusatzmaterial verfügt. Die in Kapitel 3.7 dargestellten Good-Practice-Beispiele zeigen, dass dank der beratenden Unterstützung durch die BF-Lehrpersonen wertvolle Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf Stärkenorientierung geschieht.

Pullout-Aktivitäten tragen dann zur Bereicherung des Klassenunterrichts bei, wenn die Hochbegabten ihre Arbeiten auch in die Klasse einbringen und so alle daran teilhaben lassen. Solche von unten gewachsene Kooperationsformen zu entwickeln, braucht Zeit. Die BF ist daher noch nicht überall gleichermassen fest verankert. Deshalb sollte auch in Gemeinden, wo noch keine Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung sichtbar sind, nicht von einem Scheitern der BF gesprochen werden.

Wie sollte die schulische Begabtenförderung aus Sicht der BF-Lehrpersonen künftig aussehen?

Die BF-Lehrpersonen können mit der aktuellen Lektionensituation gut arbeiten. Es ist ihnen ebenso wie der Mehrzahl der Schulleitenden und EB-Stellenleitenden jedoch ein Anliegen, dass der Lektionenspool mittelfristig nicht gekürzt wird. Ein freierer Umgang mit den vorhandenen Lek-

tionen wird ausdrücklich gewünscht: Anders als in der integrativen Förderung Leitungsschwacher brauchen Hochbegabte oft keine Sonderbetreuung. So steht die direkte Arbeit mit dem Kind gleichwertig neben der beratenden Tätigkeit von Klassenlehrpersonen und dem Erstellen von Enrichmentmaterial für den Regelunterricht.

Wichtig wäre aus Sicht der BF-Lehrpersonen ausserdem, dass der Zugriff auf den Lektionenpool einer Gemeinde nicht an die Testung einzelner Kinder gebunden ist, sondern für die Arbeit im Rahmen der Begabungs- und Begabtenförderung zur Verfügung stünde, da die Erkennung von Begabungen nicht vom individuellen Goodwill einer Lehrperson abhängen sollte. Wo es (noch) kein BF-Angebot gibt, werden scheinbar nämlich auch weniger Kinder auf Hochbegabung abgeklärt. Die Aussage einer Lehrerin, man müsse Blumen säen ohne Samen, bringt das aktuelle Problem mancher Gemeinden bildlich auf den Punkt.

Von der Erziehungsdirektion werden von den BF-Lehrpersonen klarere pädagogische Leitlinien und Rahmenbedingungen für die BF erwartet, damit diese von den Schulen genauso verbindlich umgesetzt wird wie die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Die Schulleitenden dagegen finden die bestehenden Richtlinien ausreichend.

Obwohl nicht explizit Thema dieses Berichts, ist die Selektion der Teilnahmeberechtigten via IQ-Test aus pädagogischer Perspektive umstritten. Hier wünscht man sich ein Überdenken der aktuellen Praxis.

In Zukunft sollte sichergestellt sein, dass die BF von Personen mit entsprechender Weiterbildung erteilt wird, sind sich die BF-Lehrpersonen einig. Finanzielle Anreize könnten die Bereitschaft zum Besuch von Weiterbildung stärken. Zurzeit werden nämlich durchschnittlich nur 30 Prozent der Lektionen von Lehrpersonen mit spezifischer Anerkennung in BF erteilt. Auch die Weiterbildung der Klassenlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität ist ein wichtiges Anliegen.

In der möglichen Entwicklung der BF zeichnen sich aus Sicht der BF-Lehrpersonen – unter Annahme gleichbleibender finanzieller Ressourcen – zwei Szenarien ab:

1. Die BF wird weiter ausgebaut, es werden Ressourcenzimmer eingerichtet, die während praktisch der ganzen Unterrichtszeit von einer Fachperson (BF-Lehrperson) betreut werden und allen interessierten Lernenden offen stehen. Es gibt mehr Angebote für Hochbegabte – auch in Form von Pullout – und die Kooperation mit externen Partnern wie Hochschulen wird ausgebaut.
2. Die allgemeine Begabungsförderung wird so professionalisiert, dass es keine spezifische Hochbegabtenförderung mehr braucht und damit auch nur in Einzelfällen eine psychologische Abklärung. Die Regellehrpersonen werden durch Beratung und Weiterbildung befähigt, ihren Unterricht mit Unterstützung durch die BF-Lehrperson so differenziert zu gestalten, dass eine separative Förderung nur noch in Ausnahmefällen notwendig ist. Dies setzt eine fundierte Grundausbildung für alle Lehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität voraus. Die Rolle der BF-Lehrpersonen wäre in diesem Szenario hauptsächlich eine beratende.

Die beiden Szenarien stehen im Widerspruch zueinander, bilden aber gleichzeitig die ganze Bandbreite des im Kanton herrschenden Verständnisses von BF ab.

5 Danksagung

Wir danken Enrico Mussi, Leiter Fachbereich „Besondere Massnahmen“ des Amts für Kindergarten, Volksschule und Beratung der Erziehungsdirektion für seine wertvolle fachliche Unterstützung. Ebenso bedanken wir uns bei Rudolf Meyer für die Bereitstellung statistischer Angaben. Auch Silvia Fankhauser vom bernjurassischen SREP gilt unser Dank: Sie hat die Interviews im frankophonen Kantonsteil geführt.

Die BF-Lehrpersonen aus verschiedenen Regionen haben uns mit ihren Schilderungen einen wertvollen Einblick in den Alltag und die Herausforderungen der BF gewährt. Herzlichen Dank auch an sie alle!

Dank gebührt den fünf Klassenlehrerinnen, die uns aus ihrem Unterricht mit einem hochbegabten Kind und von der Zusammenarbeit mit der BF-Lehrperson berichtet haben.

Wir bedanken uns auch bei den Schulleiterinnen und Schulleitern, die kurz vor Semesterschluss an der Onlinebefragung teilgenommen und uns damit ermöglicht haben, die qualitativen Daten um quantitative Angaben zu ergänzen und sie zu verifizieren.

Und natürlich danken wir den Mädchen und Knaben, die offen über ihre Schulsituation und über sich selber mit uns gesprochen haben.

6 Verzeichnisse

6.1 Literatur

- Benner, D. (1995). *Allgemeine Pädagogik. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Bern, E. d. (2009). *Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. Leitfaden zur Umsetzung VSG Art. 17*.
- Bildungsforschung, S. K. (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität. Trendbericht*. Aarau: SKBF.
- Bloom, B. u. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim.
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, U., & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heller, K., Reimann, R., & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern. Begabungsforschung. Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen. Band 2*. Münster: LIT.
- Ladenthin, V. (2006). Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In C. Fischer, & H. Ludwig, *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 46-65). Münster: Aschendorff.
- Mönks, F. (1999). Begabte Schüler erkennen und fördern. In C. Perleth, & A. Ziegler, *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 65-73). Göttingen: Hogrefe.
- Mürner, P. (2010). Die Schule im Spannungsfeld von Integration und Selektion. *Öffentliche Vortragsreihe an der Universität Bern aus Anlass des 10 jährigen Bestehens des FBK. 4. Vortrag, gehalten am 2. Dezember 2010*. Bern.
- Netzwerk Begabungsförderung*. (kein Datum). Von www.begabungsfoerderung.ch/seiten/ueberuns/ueberuns.html abgerufen
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Stednitz, U. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.
- Schenz, C. (2011). Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In C. Schenz, S. Rosebrock, & M. Soff, *von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik* (S. 45-62). Münster: LIT.
- Schenz, C., Schenz, A., Weber, K., & Berger, A. (2012). *Begabungsförderung und Bildung in einer Schule für Alle. Eine Studie zur schulischen Inklusion autistischer Kinder*. Hohengehren: Baltmannsweiler.

- Scholz, I. (2014). Fördermöglichkeiten. In I. Scholz, *Begabtenförderung - ganz praktisch* (S. 107-134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *SESSKO. SKalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulthess-Singeisen, L. (2002). *Die Förderung besonders begabter Kinder. Evaluation Schulversuch 1. Förderung durch Sonderprogramme*. Bern: Universität Bern.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (Hrsg.) (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau: SKBF (Trendbericht Nr. 2)
- Seitz, S., & Pfahl, L. (2013). Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In C. Schenz, A. Schenz, & G. Pollak, *Perspektiven der (Grund)Schule* (S. 55-74). Münster: LIT.
- Stamm, M. (2002). (Hoch-)Begabungsförderung macht Schule. Diskussion der Begabungs- und Hochbegabungsförderung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, S. 235-248.
- Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für begabtenförderung*, S. 6-31.

6.2 Abkürzungen

AKVB	Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung
BF	Begabtenförderung
BMDV	Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule
BMV	Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule
CAS	Certificate of Advanced Studies
ECHA	European Council for High Ability
FBK	(Verein zur) Förderung besonders Begabter im Kanton Bern
FDI	Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
HAWIK	Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder
HEP	Haute Ecole Pédagogique
IBEM	Integration und besondere Massnahmen
ICT	Information and Communication Technology
IQ	Intelligenzquotient nach Wechsler
LfS	Lehrperson für Spezialunterricht

MAS	Master of Advanced Studies
PERSISKA	Personalinformationssystem des Kantons Bern
PH	Pädagogische Hochschule
SEM	Schoolwide enrichment model (schulisches Enrichment Modell)
SESSKO	Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences
VSG	Volksschulgesetz

6.3 Abbildungen

Abbildung 1: Design der Evaluation	17
Abbildung 2: Entwicklung der aufgewendeten Lektionen in der Begabtenförderung (PERSISKA)	19
Abbildung 3: Verteilung der an der BF teilnehmenden Schülerinnen und Schüler.....	20
Abbildung 4: Gruppengrösse und –zusammensetzung gemäss Vorgaben der Erziehungsdirektion (n=45).....	20
Abbildung 5: Vorhandene Infrastruktur für die Begabtenförderung (Mehrfachnennungen)	21
Abbildung 6: Als wichtig erachtete Infrastruktur (Mehrfachnennungen).....	21
Abbildung 7: Themen des BF-Unterrichts (Mehrfachnennungen).....	26
Abbildung 8: Beurteilung der zur Verfügung stehenden Lektionen für die BF (n=45)	40
Abbildung 9: Rahmenbedingungen für die BF (n=45)	41

6.4 Tabellen

Tabelle 1: Arten und Orte der Förderung sowie Zuständigkeiten (IBEM Leitfadens 2009, S. 49)	14
Tabelle 2: Stichproben nach Verwaltungsregion	15
Tabelle 3: Zuordnung der spezifischen Fragestellungen zu den Datenquellen.....	16
Tabelle 4: FDI 4-6: Mittelwerte und Standardabweichungen	30
Tabelle 5: Mittlere Prozenträge nach Fach und Bezugsnorm.....	32
Tabelle 6: Korrelationen (nach Pearson) zwischen SESSKO (Kap. 3.6.2, S. 31) und FDI 4-6 (Kap. 3.6.1, S. 29)	33

7 Anhang

7.1 Interviewleitfäden

7.1.1 Interviewleitfaden BF-Lehrpersonen

Gemeinde:

Name Interviewpartner/in:

Datum:

Zeit:

Interviewer:

Notizen:

Einleitung

Guten Tag! Es freut mich sehr, dass Sie sich für dieses Gespräch Zeit nehmen. Das ist für die Evaluation der Begabtenförderung im Kanton Bern sehr wichtig, um Steuerungswissen zu erlangen. Wie bereits erwähnt, mein Name ist xxx. Ich bin Projektleiterin / wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in in der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion (des Kantons Bern).

Ich habe Ihnen bereits im Vorgespräch kurz erklärt, worum es bei der Evaluation und bei diesem Interview geht, möchte jedoch die wichtigsten Punkte nochmals kurz nennen:

- Es ist kein Controlling ihrer individuellen Arbeit, sondern es geht um eine Gesamtschau der BF im Kanton.
- Uns interessieren die verwendeten Modelle und Methoden sowie die Zufriedenheit aller Beteiligten damit. Auch Ihre Visionen und kritischen Ansichten zu den Rahmenbedingungen interessieren uns.
- Das Selektionsverfahren und die Selektionsinstrumente wurden bereits in einem anderen Evaluationsschritt bearbeitet und sind in diesem Rahmen nicht explizit Thema.

Wie angekündigt würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen, damit ich nicht zu viele Notizen machen muss. Natürlich haben Sie immer das Recht, eine Frage nicht zu beantworten.

Haben Sie noch eine Frage, bevor wir beginnen?

Leit- und Sekundärfragen

Kursiv, grau: Auswahl an Sekundärfragen, zu stellen je nach Gesprächsverlauf

Organisation der BF in der Gemeinde

Wie sieht das Konzept Ihrer Schule für die BF aus?

Wann wurde dieses erstellt?

Wer hat es erstellt?

Inwiefern wurde es seit Beginn angepasst?

Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schulstandorten organisiert?

Wer ist für die Koordination verantwortlich?

Wie gut werden die kleineren Standorte berücksichtigt?

Wie ist die Verteilung der HB-Kinder (wo gibt es viele/wo wenige und warum)?

Wie sieht das Verhältnis von integrativen und separativen BF-Unterrichtsformen in Ihrem Schulkreis aus?

Wie sind die Anteile verteilt (Stufe, Standorte)?

Weshalb wird die genannte Form in Ihrem Schulkreis favorisiert?

Ist die Wahl stufenabhängig? Ortsabhängig? Situationsabhängig (z.B. Schülerzahlen, Bedürfnis des Kindes)? Ist es eine persönliche Vorliebe?

Welche Vorteile sehen Sie in der von Ihnen favorisierten Form?

Welche Nachteile sehen Sie?

Persönliche Ziele für die BF

Wozu braucht es Ihrer Meinung nach die Begabtenförderung an der Regelschule?

Welche Ziele haben Sie in der BF in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung der SuS?

Welche Kompetenzen und Haltungen fördern Sie bewusst?

Was halten Sie von dem Ausspruch "Stärken stärken, hilft Schwächen schwächen?"

Wie wichtig ist Ihnen der soziale Aspekt?

Welche Auswirkungen sollte Ihrer Meinung nach die BF auf den regulären Unterricht haben?

Inwiefern sollten auch die Stammklassen und Regel-LP von der BF profitieren?

Welche Ihrer Unterrichtskonzepte der BF sind auch für Regelschule geeignet?

Unter welchen Bedingungen gelingt dies?

Rolle der BF-Lehrperson

In welcher Rolle sehen Sie sich als LP für BF?

Gegenüber dem einzelnen hochbegabten Kind

Im Umgang mit der Pullout-Gruppe

Im Teamteaching mit der Regel-LP (falls integrativ)

--> Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Regel-LP aus?

Zufriedenheit der SuS mit dem aktuellen Angebot

Welche Rückmeldungen erhalten Sie von den SuS zu den Inhalten des BF-Angebots?

Welche Rückmeldungen erhalten Sie von den SuS zur Organisation des BF-Angebots?

Falls Pullout: Was sagen sie (die SuS) zu der (allenfalls langen) Anreise?

Was sagen sie, wenn sie beliebte Schulfächer verpassen?

Welche Rückmeldungen erhalten Sie von den SuS zu ihrer Situation in den Regelklassen?

Nutzen des Förderprogramms

Wie hat sich das Leistungsverhalten der SuS durch die BF verändert?

In der BF selbst?

In der Regelklasse laut LP?

Inwiefern trägt die BF zur Entschärfung von allenfalls unbefriedigenden Situationen im Regelunterricht bei?

Welche Rückmeldungen erhalten Sie dazu von den KL/den Eltern?

Was erzählen die Kinder selbst?

Wie hat sich die soziale Integration der SuS in der Regelklasse durch die BF verändert?

Welche Rückmeldungen erhalten Sie dazu von den KL?

Was erzählen die Kinder selbst?

Welche Auswirkung hat in Ihren Augen die BF bei den SuS auf deren Selbsteinschätzung?

Wie hat sich diese im Verlauf des Programms verändert?

Welche Rückmeldungen erhalten Sie dazu von den KL/den Eltern?

Optimierungsvorschläge

Wo sehen Sie Optimierungsnotwendigkeit bei den kantonalen Rahmenbedingungen unter gleichbleibenden finanziellen Ressourcen?

Wer sollte von den BF-Lektionen profitieren?

In welchem Umfang?

Wo sehen Sie Optimierungsnotwendigkeit bei den Rahmenbedingungen, die Sie an Ihrer Schule vorfinden?

Welche konzeptuellen Anpassungen wären nötig?

Welche personellen Optimierungen gäbe es?

Was könnten Sie selber unter den gegebenen Rahmenbedingungen organisatorisch am bestehenden BF-Angebot verbessern?

Was könnten Sie selber unter den gegebenen Rahmenbedingungen inhaltlich am bestehenden BF-Angebot verbessern?

Visionen (Abschlussfrage)

Wie sieht für Sie die optimale Begabtenförderung in 5 bis 10 Jahren aus?

Schlusswort

Damit sind wir am Ende unseres Gesprächs angelangt.

Gibt es aus Ihrer Sicht noch irgendetwas, das noch nicht zur Sprache gekommen ist, das Sie noch ansprechen möchten?

7.1.2 Interviewleitfaden Klassenlehrpersonen

Gemeinde:

Name Interviewpartner/in:

Datum:

Zeit:

Interviewer:

Notizen:

Einleitung

Guten Tag! Es freut mich sehr, dass Sie sich für dieses Gespräch Zeit nehmen. Das ist für die Evaluation der Begabtenförderung im Kanton Bern sehr wichtig, um Steuerungswissen zu erlangen. Wie bereits erwähnt, mein Name ist xxx. Ich bin Projektleiterin/wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in in der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion (des Kantons Bern).

Ich habe Ihnen bereits im Vorgespräch kurz erklärt, worum es bei der Evaluation und bei diesem Interview geht, möchte jedoch die wichtigsten Punkte nochmals kurz nennen:

- Es ist kein Controlling ihrer individuellen Arbeit, sondern es geht um eine Gesamtschau der BF im Kanton.

- Uns interessiert, wie Sie die integrative Zusammenarbeit mit der BF-LP erleben.

Wie angekündigt würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen, damit ich nicht zu viele Notizen machen muss. Natürlich haben Sie immer das Recht, eine Frage nicht zu beantworten.

Haben Sie noch eine Frage, bevor wir beginnen?

Leit- und Sekundärfragen

Kursiv, grau: Auswahl an Sekundärfragen, zu stellen je nach Gesprächsverlauf

Art der Zusammenarbeit mit der LP-BF

In welcher Form haben Sie in letzter Zeit mit der LP-BF zusammen gearbeitet?

Wie intensiv ist diese Zusammenarbeit?

Wer hat das integrative Setting vorgeschlagen?

Professionelle Weiterentwicklung

Gab es für Sie so etwas wie einen Aha-Effekt in der Zusammenarbeit mit der BF-LP?

Mit welchen neuen Konzepten und Ideen wurden Sie durch die Zusammenarbeit mit der BF-LP konfrontiert?

Unterricht

Welche Auswirkungen hat Ihrer Meinung nach die BF auf den regulären Unterricht?

Entspricht dies Ihren Erwartungen?

Was würden Sie sonst noch erwarten?

Wie hat sich Ihr Unterricht durch die Zusammenarbeit konkret verändert?

Wie hat sich Ihr Umgang mit dem hochbegabten Kind durch die Zusammenarbeit verändert?

Schlusswort

Damit sind wir am Ende unseres Gesprächs angelangt.

Gibt es aus Ihrer Sicht noch irgendetwas, das noch nicht zur Sprache gekommen ist, das Sie noch ansprechen möchten?

7.1.3 Interviewleitfaden Schülerinnen und Schüler

Gemeinde:

Name Interviewpartner/in:

Datum:

Zeit:

Interviewer:

Notizen:

Einleitung

Guten Tag! Es freut mich sehr, dass du dir für dieses Gespräch Zeit nimmst. Das ist für die Gewinnung von Erkenntnissen zur Begabtenförderung sehr wichtig.

Wie bereits erwähnt, mein Name ist xxx. Ich bin Projektleiterin/wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in in der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion (des Kantons Bern). Ich möchte zuerst erklären, wie ich diese Stunde gestalten werde. Du wirst als erstes ein paar vorformulierte Aussagen bekommen, von denen du sagen sollst, ob sie für dich zutreffen oder nicht (1. Teil). Es geht dabei um deine Schulsituation in der Regelklasse, also deiner eigentlichen Klasse. Danach werde ich dir ein paar Fragen zur BF stellen (2. Teil). Als drittes kommen nochmals Aussagen, die du bewerten sollst. Bei denen geht es dann eher darum, wie du dich selbst einschätzt (3. Teil).

Das Gespräch würde ich gerne aufzeichnen, damit ich nicht zu viele Notizen machen muss. Natürlich hast du immer das Recht, eine Frage nicht zu beantworten. Alles was du sagst, wird so bearbeitet, dass niemand weiss, von wem die Aussagen stammen. Man sagt dem „anonym“. Die Aussagen werden nur für diesen einen Bericht verwendet, und deine Lehrpersonen erfahren nicht, was du gesagt hast.

Hast du noch eine Frage, bevor wir beginnen?

Leit- und Sekundärfragen

Kursiv: Sekundärfragen, zu stellen je nach Gesprächsverlauf

Gründe für Teilnahme

Warum hast du dich entschieden, die Begabtenförderung zu besuchen?

Was wusstest du vorher über die Begabtenförderung an der Schule?
Wer hat dir davon erzählt, wie es dort ist?
Wer hat dich darauf aufmerksam gemacht, dass du dorthin gehen könntest?

Was hast du dir erhofft, wenn du dorthin gehst?

Und was hat sich davon erfüllt? (Nochmals aufzählen, was das Kind genannt hat, falls mehrere Punkte)

Art des Programms und Organisation

Wo findet die Begabtenförderung statt?
Falls Pullout extern: Wie findest du das, dass du in ein anderes Schulhaus gehen musst?

Falls Pullout: Und wer kommt da in die Gruppe?
*Wie viele seid ihr in der Gruppe?
Wie alt sind die anderen ungefähr?
Hast du mit diesen Kindern auch ausserhalb der BF Kontakt? Inwiefern? Wie oft?*

Welche Schulfächer verpasst du, während du in die BF gehst?
*Wie findest du das, dass du immer dieses Fach/diese Fächer verpasst?
Wie machst du es, dass du in dem Fach/in den Fächern trotzdem noch mitkommst?*

Falls integrativ: Wie oft kommt denn die BF-LP in deine Klasse?
*Kommt sie nur zu dir?
Falls ja: Wie reagieren die Klassenkameraden darauf, dass sie nur zu dir kommt?
Falls ja: Wie findest du das, dass extra jemand für dich in die Klasse kommt?*

Art der Vermittlung/Auseinandersetzung mit dem Thema

Bitte erzähle mir doch kurz, wie so ein BF-Morgen/eine BF-Lektion aussieht.
Hier nachfragen bzgl. Arbeitsformen

Und wie gefällt dir das?
*Was machst du am liebsten?
Was magst du nicht so gern?*

Welches ist der Hauptunterschied zwischen BF und Unterricht in der Regelklasse?
(Zunächst offen lassen; falls wenig kommt, Blatt mit möglichen Aspekten auflegen)

Zufriedenheit mit dem Programm *

**Wird sonst nicht losgelöst von den anderen Dimensionen gefragt, sondern immer angeschlossen*

Nehmen wir an, du könntest selber bestimmen, wie die Begabtenförderung aussieht. Was wäre anders als im Moment?

Würdest du einem anderen Kind empfehlen, die BF zu besuchen, so wie sie jetzt bei euch an der Schule ist?
*Falls ja: warum?
Falls nein: warum nicht?*

Individueller Nutzen

Was hat sich im Regelunterricht verändert, seit du in die BF gehst?
*Zunächst offen lassen, sonst konkret nachfragen:
Wie kommst du mit dem Stoff/den Aufgaben zurecht?

**Wie hat sich dein Verhältnis zu den Klassenkameraden verändert?*

Was würde dir fehlen, wenn du die BF nicht mehr besuchen dürftest?



Schlusswort

Damit sind wir am Ende unseres Gesprächs angelangt.

Gibt es noch irgendetwas, das noch nicht zur Sprache gekommen ist, das du noch sagen möchtest?

7.2 Kategorienschema zur Auswertung der BF-Lehrpersonen-Interviews

Hauptkategorie	Unterkategorie	Ausprägungen	Erläuterungen
Begabungsverständnis			
Konzeptuelles	Entstehung (Autoren) Veränderungen Organisatorische Vorgaben Inhaltliche Vorgaben		auch Schulstandorte, Verteilung der Kinder
BF-Kinder	Zufriedenheit mit Organisation Zufriedenheit mit Inhalt Situation in Klasse	positiv/negativ positiv/negativ positiv/negativ	
BF-Lehrperson	Rolle im Unterricht Rolle im Kollegium Zusammenarbeit mit LP Zusammenarbeit mit Eltern		
Förderprogramm (Unterrichtsformen)	Beobachtung und Beratung Integrativ Separativ Mischformen und anderes	Vor-/Nachteile Vor-/Nachteile Vor-/Nachteile	
Wirkung der BF (inkl. Leistungsverhalten des Kindes)	Allgemeine Unterrichtsentwicklung Kompetenzen der LP im Umgang mit HB Arbeits- und Lernverhalten der Kinder Situation in Klasse Fähigkeitsselbstkonzept Persönlichkeit BF-Kind soziale Integration/Sozialkompetenz familiäre Situation		Lernen lernen, Arbeitsorganisation
Notwendigkeit BF	Arbeits- und Lernverhalten Entlastung der LP/Klasse		

Hauptkategorie	Unterkategorie	Ausprägungen	Erläuterungen
	Eliteförderung Chancengerechtigkeit kognitive Herausforderung Persönlichkeitsentwicklung		Anerkennung von Exzellenz, Humankapital "Intelligenz" bzw. Bildungsgerechtigkeit
	soziale Integration/ Sozialkompetenz		
Persönliche Ziele für SuS	kognitive Entwicklung soziale Integration/ Sozialkompetenz Persönlichkeitsentwicklung Stärkenorientierung		
Einstellung Regelschule zur BF	Wahrnehmung der BF-LP Kooperationsbereitschaft Interesse an/Umgang mit HB-Kindern		
Optimierungsbedarf	eigener Unterricht Ebene Gemeinde		didaktisch/methodisch, LP/SC-Beziehung, organisatorisch Spesen, Materialgeld, Lektionenpool usw.
	Ebene Kanton		Lektionen, Selektion (IQ 130), Lohnklasse, Spesen usw.
Visionen BF	Wandel der gesamten Schule (Inklusion) BF ausgebaut BF abgeschafft Status Quo Haltung der Gesellschaft zu HB		

7.3 Online-Fragebogen an Schulleitungen

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter

Vielen Dank, dass Sie die Erziehungsdirektion bei der Evaluation der Begabtenförderung (BF) unterstützen. Je nach Grösse und Komplexität der Schulorganisation nimmt die Befragung ca. 20 bis 40 Minuten in Anspruch.

Bitte beziehen Sie alle Angaben auf das laufende Semester.

Die Daten werden ausschliesslich für die Evaluation der Begabtenförderung verwendet und unterliegen den kantonalen Datenschutzbestimmungen (KDSG).

Die Teilnahme an dieser Umfrage ist freiwillig (Art. 9 Abs. 3 des Datenschutzgesetzes vom 19. Februar 1986 [KDSG; BSG 152.04]). Wenn Sie nicht an der Befragung teilnehmen möchten, erwachsen Ihnen daraus keine Nachteile.

Sie haben das Recht, Fragen nicht zu beantworten.

Die Daten werden zur Prüfung und Optimierung der Rahmenbedingungen für die Begabtenförderung im Kanton Bern erhoben. Die Ergebnisse der Evaluation werden anonymisiert und in Form eines Berichts dem Erziehungsdirektor zur Kenntnis gebracht.

Bei Fragen können Sie sich an Karin Weber wenden: karin.weber@erz.be.ch

Bitte geben Sie die Nummer der Schulorganisation ein, die Sie auf dem Einladungsschreiben zur Umfrage erhalten haben. Alle folgenden Fragen beziehen sich auf diese Schulorganisation und die dort gemeldeten BF-Lektionen.

Wie viele Lektionen stehen in der Schulorganisation insgesamt für die Begabtenförderung (BF) zur Verfügung (ausgelöste Lektionen)?

Wie viele BF-Lektionen werden von Personen mit spezifischer Weiterbildung in Begabtenförderung (CAS, DAS, MAS, ECHA-Diplom) erteilt?

Wie viele BF-Lektionen werden von Personen erteilt, die über KEINE Grundausbildung als Lehrerin/Lehrer des Kindergartens, der Volksschule oder der Sekundarstufe II verfügen?

Wie viele BF-Lektionen werden in Form von Pulloutkursen (schulintern oder regional) gehalten?

Steht für die Begabtenförderung eine besondere Infrastruktur zur Verfügung?

nein

ja, nämlich (Mehrfachantworten möglich):

Informatikanlage/Informatikraum

Werkstatt/Labor

Ressourcenzimmer

Bibliothek

Spiel- oder Forscherkiste(n)

Sonstiges

Welche Infrastruktur erachten Sie für die Durchführung eines guten Begabtenförderunterrichts als besonders dienlich?

Wie viele Schülerinnen und Schüler der Schulorganisation nehmen zurzeit an einem schulischen Begabtenförderprogramm teil (integrativ und/oder separativ)?

Mädchen KG bis 3. Klasse

Knaben KG bis 3. Klasse

Mädchen 4. bis 6. Klasse

Knaben 4. bis 6. Klasse

Mädchen 7. bis 9. Klasse

Knaben 7. bis 9. Klasse

Wie viele der oben aufgeführten Schülerinnen und Schüler haben eine ausländische Staatsangehörigkeit?

Wie viele Schülerinnen und Schüler der Schulorganisation nehmen zurzeit an einem privat organisierten Begabtenförderungsprogramm während der Schulzeit teil (Kursangebot des FBK)?

In welchen Fachbereichen besuchen die Schülerinnen und Schüler die Angebote der Begabtenförderung? (Mehrfachantworten möglich)

Mathematik, Logik
Naturwissenschaft
Robotik, Informatik
Sprache, Literatur
Kunst (Musik, Gestalten, Theater)
Bau, Architektur
Medien (Journalismus, Film, Radio)
Weiss nicht
Sonstiges

Wie schätzen Sie die Anzahl der Lektionen in der Schulorganisation für die Durchführung der Begabtenförderung ein?

deutlich zu niedrig bemessen
eher zu niedrig bemessen
gerade richtig bemessen
eher zu hoch bemessen
deutlich zu hoch bemessen

Inwieweit konnten in der Schulorganisation die Regeln zur Gruppengrösse (BMV Art. 17) bisher in der Praxis umgesetzt werden?

Inwieweit konnten in der Schulorganisation die Regeln zur Gruppenzusammensetzung (BMV Art. 17) bisher in der Praxis umgesetzt werden?

nie möglich
selten möglich
in der Regel möglich
immer möglich
weiss nicht

Wie beurteilen Sie generell die kantonalen Rahmenbedingungen gemäss BMV zur Organisation und Umsetzung der Begabtenförderung für die Schulorganisation?

viel zu eng
eher zu eng
gerade richtig
eher zu offen
viel zu offen

Die Begabtenförderung ist Kindern mit einem IQ von mindestens 130 vorbehalten. Wie beurteilen Sie diese Regelung?

Ausgehend von gleichbleibenden finanziellen Rahmenbedingungen: Welche alternativen Zulassungsbedingungen wären aus Ihrer Sicht sinnvoll?

Falls Sie noch Bemerkungen haben, können Sie diese hier festhalten: