



**INSTITUT FÜR BILDUNGS- UND FORSCHUNGSFRAGEN IM SCHULBEREICH**

**Dr. Margrit Stamm & Partner**

5000 AARAU – Bahnhofstrasse 28 – TEL. +41 (0) 62 824 87 27 – FAX +41 (0) 62 824 87 28

mstamm@access.ch www.access.ch/stamm

# **FLR 2000:**

## **Fünf Jahre nach der Einschulung - Übertritt in die Oberstufe**

*(Kurzfassung)*

Ein Teilprojekt der Längsschnittstudie von 1995 bis 2008  
„Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen

Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen  
und/oder rechnen konnten‘

**im Auftrag der Kantone**

Aargau

Appenzell-Ausserrhoden

Basel-Landschaft

Glarus

Graubünden

Schwyz

St. Gallen

Wallis (deutschsprachiger Teil)

Fürstentum Liechtenstein

Aarau, im Februar 2001

### *Dank*

*Das Projekt FLR 2000 durfte wiederum auf eine grosse Unterstützung vieler beteiligter Gruppen zählen. Sie ermöglichten, dass ein reibungsloser Ablauf sichergestellt und alle Terminierungen eingehalten werden konnten, so dass heute, anfangs Februar 2001, die Berichterstattung bereits vorgelegt werden kann.*

*Ein besonderer Dank geht dabei an alle beteiligten Kinder und ihre Eltern, die sich an den Einzeluntersuchungen (‘Interviewrunden’) und/oder der schriftlichen Befragung beteiligt haben. Ich weiss, dass es teilweise einer gewissen Motivierungsarbeit bedurft hat, um die Teilnahme abzusichern oder dass grössere Anfahrsstrecken und organisatorische Probleme in Kauf genommen werden mussten. Deshalb sei auch den Lehrerinnen und Lehrern herzlich gedankt, welche die Kinder vom Unterricht freigestellt, sie zur Teilnahme motiviert und den Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt haben. Damit ermöglichten sie eine umfassende, mehrperspektifische Untersuchung.*

*Ganz wesentlich war jedoch auch die gute Unterstützung des Projekts durch die Projektbegleiterinnen und Projektbegleiter: Vittorio Sisti-Wyss (AG), Esther Germann (AR), Beat Wirz (BL), Andrea Glarner (GL), Giosch Gartmann (GR), Rolf Heeb (SG), Ursula Zimmermann-Gertsch (SZ), Toni Ritz (VS, deutschsprachiger Teil) und Peter Marxer (Fürstentum Liechtenstein). Ihnen allen gebührt herzlicher Dank für die Mitarbeit bei der Organisation der Interviewrunden, die teilweise auch den Transport von Kindern oder deren Betreuung vor Ort beinhaltete und die Übernahme des Versandes der Berichterstattung.*

*Danken möchte ich auch allen Personen, welche in irgendeiner Form ihre Fachkompetenz zur Verfügung gestellt haben. Es sind dies: Susanne Haab, Zürich (Protokollführung), Marcel Biemann, Fribourg (statistische Datenverarbeitung), Jan Moser, Brugg (Datenerfassung), Daniel Bühler, Aarau (Untersuchungsassistent) und Beat Wirz, Liestal (Auswertungsarbeiten).*

*Abschliessend möchte ich den zahlreichen Personen danken, die Interesse an dieser Studie und den damit verflochtenen Fragestellungen bekunden. Sie alle tragen zu einer andauernden Motivation meinerseits für die gesamte Projektarbeit.*

*Aarau, im Februar 2001*

*Margrit Stamm, Projektleiterin*

**LESEHINWEISE**

**Im Text werden folgende Kürzel gebraucht:**

- FL = Frühleserinnen und Frühleser
- FR = Frührechnerinnen und Frührechner
- FLR = Kinder, die frührechnen und frühlesen konnten
- UG = Untersuchungsgruppe
- VG = Vergleichsgruppe
- CFT = Test zur Messung kognitiver Fähigkeiten („Intelligenztest“)
- WS = Wortschatztest (Teil des CFT)

**Die Literaturangaben sind der Langfassung zu entnehmen.**

**DEN EILIGEN LESERINNEN UND LESERN WIRD DIE LEKTÜRE VON KAPITEL 2, 3 UND 4 EMPFOHLEN!**

## EINLEITUNG

Die vorliegende Studie, deren Kürzel ‚FLR 2000‘ für den Titel ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen – Fünf Jahre nach der Einschulung: Übertritt in die Oberstufe‘ steht, vertieft die Erkenntnisse des zwischen 1995 und 1998 durchgeführten Vorläuferprojekts, das den Leistungen, Interessen, den Schulerfolg und der sozialen Entwicklung der 400 teilnehmenden Kindern gewidmet war, die bei Schuleintritt im August/September 1995 bereits über ausgeprägte Lese- und/oder Rechenkenntnisse verfügt hatten. Die Fragestellungen sind auch in diesem Fortsetzungsprojekt die gleichen, erlauben jedoch auf Grund des Längsschnittcharakters eine gezielte Untersuchung der Entwicklungsverläufe und anderer Prozesse, die sich über die Zeit verändern. Besonderes Augenmerk gilt dabei auch den zentralen bisherigen Ergebnissen, welche die FLR als besonders markante Gruppe aufzeigten, eine recht grosse Anzahl sogenannter Minderleisterinnen und Minderleister zu Tage förderten und geschlechtsspezifische Differenzen verdeutlichten, die zu Ungunsten der Mädchen ausfielen (vgl. Stamm 1998).

Hatte noch anfangs der neunziger Jahre fast gänzliche Unkenntnis der Thematik ‚besondere Begabung‘ respektive ‚Hochbegabung‘ geherrscht und deshalb die implizite Annahme dominiert, besonders begabte Schülerinnen und Schüler würden sich selbst durchsetzen und brauchten deshalb keine besondere Unterstützung (vgl. Stamm 1992), wurde ab Mitte der neunziger Jahre verstärkt die Meinung vertreten, dass diese Schülerinnen und Schüler das gleiche Anrecht auf individuelle schulische Förderung haben wie durchschnittlich und schwächer Begabte. Begabtenförderung ist in den letzten Jahren – nicht zuletzt auch auf Grund der Sensibilisierung durch ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen‘ – zu einem Schwerpunkt der schweizerischen Bildungspolitik geworden. Das gesetzlich Erlaubte wurde in verschiedenen Kantonen neu bestimmt, so dass die Rahmenbedingungen gesamthaft besser geworden sind. In der Praxis hat sich zudem Einiges getan, vor allem auf dem Gebiet der Begabungsförderung und der Weiterbildung, wo Dank dem Netzwerk Begabungsförderung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung ([www.begabungsfoerderung.ch](http://www.begabungsfoerderung.ch)) einerseits, dem Nachdiplomstudiengang des HPS Zürich ([www.hpzh.ch](http://www.hpzh.ch)) und dem ECHA-Studiengang der Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern andererseits ([www.wingsseminar.ch](http://www.wingsseminar.ch)) breite Aktivitäten lanciert wurden, die auf dem besten Weg sind, nachhaltige Wirkung zu erzeugen. Erfreulicherweise entstehen auch im universitären Umfeld vermehrt Seminar- und Lizentiatsarbeiten sowie Dissertationen. Weiterhin fehlt jedoch eine umfassende Einbindung der Thematik in universitäre Ausbildungsgänge (Bereiche Erziehungswissenschaften und Psychologie), so dass sich Hochbegabung in der Schweiz lediglich in einem Spannungsfeld *innerhalb* der Praxis und kaum zwischen Praxis und Wissenschaft befindet. Gerade deshalb besteht die Gefahr, dass die Thematik lediglich am (problematischen) Einzelfall diskutiert, entsprechende Erfahrungen jedoch verallgemeinert werden und neue Alltagsmythen entstehen, die zwischen Verklärung und Problematisierung schwanken und sich zu Allgemeinvorstellungen über *das* hoch begabte Kind resp. *die* ‚Hochbegabtenfamilie‘ verdichten. Solche Vorstellungen berücksichtigen nicht, dass Beratungspraxen unrepräsentative, empirischen Grundlagen entbehrende Ergebnisse liefern, da sie auf hohen Selektionsquoten basieren und die Anteile entsprechender Kinder und Familien, welche keine Probleme mit der besonderen Begabung haben und deshalb auch keine Beratungspraxen aufsuchen, nicht einbeziehen. Verschiedentlich schreckt auch die populärwissenschaftliche Literatur nicht davor zurück, radikale und theoretisch einseitige Standpunkte vielfältiger Schattierungen zu vertreten (Spahn 1997, Thomas 1997, Hollenbach 1998, Mähler & Hofmann

1998<sup>1</sup>), welche die ohnehin schon vorhandenen Etikettierungseffekte weiter schüren und dazu beitragen, dass die Diagnose ‚Hochbegabung‘ verstärkt als angenehme Ursachenerklärung für eine breite Palette von Problemen herangezogen wird. Damit kommen wir jedoch unweigerlich wiederum die Nähe der zu Beginn unseres Jahrhunderts bereits kontrovers diskutierten Divergenzhypothese, die Hochbegabung mit instabiler, disharmonischer Persönlichkeitsentwicklung gleichgesetzt hatte.

Dieses Projekt versucht, solche Darstellungen ideologisch zu neutralisieren und das oft unhinterfragte Anspruchsdenken in einen umfassenderen Kontext zu stellen. Auf Grund seines theoretischen Zugangs und auf der Basis einer Stichprobe, die aus einer *unausgelesenen Grundgesamtheit* rekrutiert wurde und eine *Vergleichsgruppe* gegenübergestellt bekam, sowie unter Berücksichtigung der geografischen Vielfalt ist das Projekt in der Lage, objektive Grundlagen zu liefern. Da es zudem eine der wenigen europäischen *Längsschnittstudien* zur Hochbegabungsthematik darstellt, kann es sich einerseits zum Ziel setzen, herauszufiltern, ob Frühlesen und Frührechnen tatsächlich ein Indikator für Hochbegabung ist und andererseits die vielfältigen Weiterentwicklungen ergründen, die aus bildungswissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Sicht von Interesse sind. Damit wird es möglich, ein fundiertes Bild dieser jungen Menschen von der Einschulung bis zum Erwachsenenleben auf dem Hintergrund ihres sozialen Umfeldes zu zeichnen und dabei Leistungsentwicklung und Schulerfolg, Interessen und Berufseinmündung anhand der verschiedenen Begabungsausprägungen charakterisierend aufzuzeichnen.

Diese Berichterstattung hat unterschiedlichen Informationsbedürfnissen zu genügen. Neben einer eher praxisorientierten Leserschaft werden sich auch Fachexpertinnen und Fachexperten in sie vertiefen. Während somit einerseits klare und einfache Formulierungen und Darstellungen gewünscht werden, besteht andererseits Interesse an statistischen Sachverhalten und Prozentwerten. Deshalb wird mit einer geeigneten Darstellung und einem entsprechenden Aufbau versucht, diesen Ansprüchen gerecht zu werden: Zwar stehen die Entwicklungsverläufe der Kinder und ihr Schulerfolg im Mittelpunkt, doch werden auch statistische Begriffe und Grafiken gebraucht, jedoch in ihrem Aussagegehalt stets umschrieben und entsprechend gekennzeichnet.

Die bisherige Gepflogenheit, die Berichterstattung in Form einer Langfassung und einer Kurzfassung erscheinen zu lassen, wird wiederum beibehalten. Die vorliegende Kurzfassung konzentriert sich dabei auf Kapitel 2, 3 und 4. Leserinnen und Leser, welche detailliertere Ergebnisdarstellungen wünschen, seien auf die Langfassung verwiesen.

---

<sup>1</sup> Spahn, C. (1996). Wenn die Schule versagt. Vom Leidensweg hochbegabter Kinder. Asendorf: MUT, Thomas, W. (1997). Mein Kind ist hochbegabt. Econ: Düsseldorf, Hollenbach, M. (1998). Die unbeachteten Genies. Frankfurt: Fischer, Mähler, B. & Hofmann, G. (1998). Ist mein Kind hochbegabt? Reinbek: Rororo

## FLR 2000: ECKDATEN DES PROJEKTS

<b>Titel</b>	Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei der Einschulung bereits lesen und/oder rechnen konnten
<b>Laufzeit</b>	1995 bis 2008
<b>Projektaufbau</b>	<i>aktuell:</i> Teilprojekt I: FLR 2000: Fünf Jahre nach der Einschulung: Übertritt in die Oberstufe: <i>geplant:</i> Teilprojekt II: FLR 2003: Acht Jahre nach der Einschulung: Pubertät und Adoleszenz Teilprojekt III: FLR 2006: Elf Jahre nach der Einschulung: Berufsziele und Lebensentwürfe Teilprojekt IV: FLR 2008: Dreizehn Jahre nach der Einschulung: Eintritt ins Erwachsenenalter
<b>Auftraggeber</b>	Kantone Aargau, Appenzell AR, Basel-Landschaft, Glarus, Graubünden, St. Gallen, Schwyz, Wallis (deutschsprachiger Teil), Fürstentum Liechtenstein
<b>Projektbegleitung</b>	Vittorio Sisti-Wyss (AG), Esther Germann (AR), Beat Wirz (BL), Andrea Glarner (GL), Giosch Gartmann (GR), Rolf Heeb (SG), Ursula Zimmermann-Gertsch (SZ), Toni Ritz (VS), Peter Marxer (FL)
<b>Projektmitarbeiter</b>	Marcel Biemann, Fribourg, Daniel Bühler, Aarau, Susanne Haab, Zürich, Jan Moser, Brugg
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Münchener Hochbegabungsmodell (Heller 1999, 2000), Terman-Studie (Terman & Oden 1959), Fend-Studie (1990, 1991, 1994)
<b>Projektaufbau</b>	Fragebogenerhebung bei allen Eltern der UG- und VG-Kinder (n = 305) Fragebogenerhebung bei allen aktuellen Lehrpersonen (n = 231) Einzeluntersuchungen („Interviewrunden“) (n = 205) 13 Fallstudien
<b>Zielsetzungen</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ehemalige FL, FR und FLR sollen bezüglich ihres Schulerfolgs und Entwicklungsverlaufs (persönliche, soziale und interessenbezogene Entwicklung) im Zeitkontinuum mit den Angehörigen der VG vergleichend beobachtet, beschrieben und analysiert werden.</li> <li>2. Die Hauptergebnisse der ersten Studie sollen weiter verfolgt werden, so die Entwicklung der FLR als Sondergruppe, die fachspezifische Entwicklung der FL und FR, die Minder- und Überleister sowie die Entwicklung der Mädchen, insbesondere der hoch begabten Mädchen.</li> <li>3. Die von den Lehrpersonen angewendeten und den Eltern gewünschten Fördermassnahmen sollen eruiert und interpretiert werden.</li> <li>4. Die 13 Fallstudien des ersten Projekts sollen mit den bisher verwendeten qualitativen Methoden weitergeführt werden.</li> </ol>
<b>Forschungsfragen</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inwiefern unterscheiden sich UG-Kinder von VG-Kindern beim Übertritt in die Oberstufe?</li> <li>2. Inwiefern unterscheiden sich die drei Gruppen der FL, FR und der FLR? Lassen sich gruppenspezifische Entwicklungsverläufe charakterisieren?</li> <li>3. Welche Aussagen zum Stufenübertritt sind möglich?</li> <li>4. Welche Aussagen sind in Bezug auf die Minderleister (und am Rande: die Überleister) möglich, welche Merkmale charakterisieren sie?</li> <li>5. Welche Aussagen hinsichtlich der Entwicklung der geschlechtsspezifischen Differenzen sind möglich?</li> <li>6. Welche begabungsfördernden Massnahmen werden bei den UG- und bei den VG-Kindern eingesetzt? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz begabungsfördernder Massnahmen respektive der elterlichen Erwartungen und Persönlichkeitsfaktoren bzw. Begabungsfaktoren?</li> </ol>
<b>Stichproben-Merkmale</b>	<p>200 UG- und 200 VG-Kinder stammen aus einer unausgelesenen Grundgesamtheit von 200 Schulklassen. Bei 2711 Schulkinder (Jahrgänge 1988 und 1989) waren im Herbst 1995, sechs Wochen nach Schuleintritt, Lese- und Rechentests durchgeführt und die 200 Kinder eruiert worden, welche über bereits ausgeprägte entsprechende Fähigkeiten verfügten. Die Vergleichsgruppe wurde nach Schule, Klasse und Jahrgang parallelisiert. Die Panelmortalität (Ausfallquote) beträgt seit Beginn des Projekts 1995 24 %.</p> <p>Die Ergebnisse sind anonymisiert. Weder die Kinder, noch ihre Eltern, Lehrpersonen oder die Projektbegleitungen erhalten Einsicht in die Daten: Die individuellen Begabungsprofile sind somit nicht bekannt.</p> <p>Auf die <i>Freiwilligkeit</i> der Projektteilnahme wird grosser Wert gelegt.</p>

# 1. PROJEKTORGANISATION

## 1.1 Situierung des Projekts

Die im Auftrag der Kantone Aargau, Appenzell AR, Basel-Landschaft, Glarus, Graubünden, St. Gallen, Schwyz, des deutschsprachigen Teils des Wallis und des Fürstentums Liechtenstein durchgeführte Längsschnittstudie ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Leistung, Interesse, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten‘, wurde im Sommer 1998 mit dem Schlussbericht nach dreijähriger Untersuchungsarbeit abgeschlossen. Im Mittelpunkt der Studie stand die Frage, wie sich Kinder, die bereits bei Schuleintritt über umfassende Lese- und Rechenkenntnisse verfügten, bis zum Ende der dritten Klasse in Bezug auf ihre Schulleistungen, ihre Interessen und ihre soziale Eingliederung im Klassenverband entwickelten. Die Ergebnisse liessen sich zu sechs prägnanten Aussagen verdichten, nämlich dass (1) Frühlesen und Frührechnen soziale Tatsachen sind und von einem recht grossen prozentualen Anteil an Schulneulingen mit entsprechenden Fähigkeiten ausgegangen werden muss, (2) sich die FL, FR und FLR prägnant von den VG unterscheiden, (3) die FLR jedoch die markanteste Gruppe bildeten und sich auch deutlich von den FL und den FR unterscheiden, (4) die UG-Kinder aus allen sozialen Schichten stammen, (5) eine zwar kleine jedoch erwähnenswerten Gruppe der Minderleisterinnen und Minderleister eruiert werden konnte, die eine Diskrepanz zeigte zwischen hohen Fähigkeitspotenzialen und den erbrachten Leistungen und sich schliesslich (6) markante geschlechtsspezifische Differenzen insofern ergaben, als die Knaben durchgängig besseren Mathematikbeurteilungen erzielten als die Mädchen.

Die UG- und VG-Kinder, beim Abschluss des ersten Projekts zehn Jahre alt und Mittelstufenschülerinnen und -schüler geworden, sind heute zwölfjährig und in verschiedenen Regionen – Kantone Aargau, Basel-Landschaft und Fürstentum Liechtenstein – bereits in die Oberstufe übergetreten oder stehen unmittelbar davor. Für unsere UG- und VG-Kinder stellt diese Zeit des Übergangs nach der Phase des Schuleintritts eine weitere, in etwas weniger augenfälligem Ausmass kritische Entwicklungsphase dar. Beide Phasen sind gekennzeichnet durch hohe Interessenerwartungen, verbunden mit einem hohen Leistungsoptimismus der Kinder und der Hoffnung, keine Langeweile in der Oberstufe mehr ertragen zu müssen. Solche Hinweise finden sich auch in unseren Fallstudien wieder, so etwa bei Patrick oder Jennifer. Das gesamte Primarschulalter dieser Kinder war somit gekennzeichnet durch die Phasen Wandel – Stabilität – Wandel, wobei der nun bevorstehende oder bereits erfolgte Übergang in die Oberstufe zusammen mit den Prozessen der Pubertät einen Markstein der individuellen Entwicklung bildet.

## 2. HAUPTERGEBNISSE IM ÜBERBLICK

Die Hauptresultate lassen sich zu zehn Schwerpunkten verdichten, die nachfolgend dargestellt werden. *Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch die Nichtrepräsentativität der Lehrerstichprobe (gegenüber der Erhebung von 1998) zu berücksichtigen sowie der Umstand, dass die Urteile der Lehrerinnen und Lehrer auf unterschiedlichen Erfahrungswerten beruhen, die zwischen drei Monaten und zwei Jahren betragen. Es werden nur statistisch abgesicherte Resultate berichtet, wobei zu beachten ist, dass die Resultate insgesamt stark streuen, also beispielsweise in allen Subgruppen – FL, FR, FLR, VG – unterschiedliche Begabungsprofile vertreten sind.*

### 1. Fünfeinhalb Jahre nach Schuleintritt: die UG als besondere Gruppe

Die Resultate zeigen auf, dass sich die UG auch fünfeinhalb Jahre nach Schuleintritt als besondere Gruppe ausweist – allerdings nur in Bezug auf *bestimmte* Begabungs-, Leistungs-, Persönlichkeits- und Umgebungsmerkmale. So zeigen sich in den Begabungsfaktoren Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten (im logischen Denken, der Strukturierungs- und Klassifizierungsfähigkeit oder im räumlichen Vorstellungsvermögen), nicht jedoch in den kreativen Fähigkeiten oder den sozialen Kompetenzen. Die drei herausragendsten Persönlichkeitsvariablen sind Leistungsfähigkeit und Lerntempo sowie die Erfolgszuversicht der UG, d. h. ihre deutlich ausgeprägtere Überzeugung, ihr schulischer Erfolg komme vor allem auf Grund ihrer Begabung denn durch Zufall zustande. Obwohl Lernschwierigkeiten oder Leistungsdruck bei den UG signifikant weniger anzutreffen sind als bei den VG, zeigen sich für die Mehrheit aller UG- und VG-Kinder geringe motivationale und emotionale Probleme. Wenn es um die elterlichen Förderansprüche oder deren private Zusatzbemühungen geht, lassen sich keine Unterschiede zwischen UG und VG ermitteln, wohl aber zwischen den verschiedenen Ausbildungsniveaus. Im Gegensatz dazu fördern Lehrpersonen UG-Kinder deutlich häufiger als VG-Kinder und sind auch zu mehr als der Hälfte in der Lage, hohe Begabungen zu erkennen – ungeachtet der Dauer, die sie ein Kind schon kennen oder der Anzahl der Unterrichtsstunden. Gefördert werden jedoch vor allem kognitiv hoch begabte Kinder, hoch Kreative deutlich seltener.

Auf Grund der Arbeitsmodells und seinen vier verschiedenen Begabungsdimensionen können 44 % aller Kinder insgesamt als kognitiv besonders begabt bezeichnet werden, welche auch in den verschiedenen Leistungsbereichen entsprechende Noten erzielen, 20 % sind es, wenn man als Kriterium die kognitiven *und* die kreativen Fähigkeiten nimmt. Von besonderem Interesse ist dabei, dass solche Schülerinnen und Schüler besonders gute Schulnoten erzielen, die lediglich hohe kognitive, oder dann hohe kognitive *und* hohe kreative Begabungen haben, lediglich hoch kreative Schulkinder erzielen weniger gute Noten.

### 2. Die FLR erhalten Konkurrenz – auch aus den ‚eigenen Reihen‘

Die FLR bilden auch im Jahr 2000 die nach wie vor markanteste Gruppe – auch innerhalb der UG. Damit haben sie ihre im letzten Projekt eruierten Charakteristika während der gesamten Primarschulzeit nahezu beibehalten (‚multiple Talente‘). Das zeigt sich unter anderem darin, dass sich ihr Vorsprung in ihrer generellen Leistungsfähigkeit und auch ihre motivationale und soziale Entwicklung von bemerkenswerter Konstanz zu sein scheint (emotionaler Stabilität und soziale Anpassung). FLR ragen nicht nur durch ihre intellektuellen Fähigkeiten heraus, sondern auch durch ihr Lerntempo und ihre erhöhte Leistungsfähigkeit (effiziente Informationsverarbeitungs- und Gedächtnisstrategien) sowie durch ihre insgesamt hohe kognitive Neugier – Csikszentmihalyi (1985) nennt dies ‚flow‘ – die jedoch nicht auf spezifische Lieblingsfächer ausgerichtet ist wie dies bei FL oder FR der Fall sein

kann. Sie entsprechen damit dem in der Literatur am häufigsten beschriebenen Typ des allgemein besonders begabten, lern- und leistungswilligen Schulkindes, das auch ausserschulische breite Interessen und Aktivitäten zeigt, die auch den sozio-politischen und künstlerisch-kulturellen Bereich einschließen. Es ist bis anhin keine einseitige Ausrichtung auf bestimmte Interessen erfolgt. Dass FLR auch die besten Bedingungen für herausragende Leistungen vorfinden, zeigt sich einerseits daran, dass in dieser Gruppe der Anteil an Eltern mit akademischem Ausbildungshintergrund am höchsten ist und sich diese auch am ausgeprägtesten um eine gezielte private Förderung bemühen. Andererseits werden FLR von ihren Lehrerinnen und Lehrern wesentlich häufiger gefördert als alle anderen Kinder.

Innerhalb der FLR-Gruppe profilieren sich die FLR-Mädchen als leistungsfähigste Gruppe. Sie unterscheiden sich deutlich in den Deutschnoten, ihrem erhöhten Lerntempo und ihrer Leistungsfähigkeit sowie ihrem höheren Interesse für ausserschulische Inhalte von den FLR-Knaben und allen anderen Probandinnen und Probanden.

### **3. Deutsch und Mathematik – Spitzenleistungen für FL und FR**

Die bedeutsamen individuellen Differenzen in mathematischen und sprachlichen Kompetenzen sind auch fünfeinhalb Jahre nach Schuleintritt nicht nur nachweisbar – sie scheinen sich sogar verstärkt zu haben (‚bereichsspezifische Talente‘). Damit manifestieren sich im Zuge des Übertritts an die Sekundarstufe I bereichsspezifische Begabungsformen häufiger und deutlicher als während der Primarschulzeit. Die FL sind die Kreativsten, erzielen im Fach Deutsch die besten Noten, werden jedoch in Mathematik deutlich schlechter beurteilt. Allerdings sind die Differenzen nicht so ausgeprägt wie bei den FR, deren eindeutige Begabungsstärken in Mathematik, Turnen und im handwerklichen Bereich liegen, während Deutsch ebenso eindeutig als Begabungsschwäche deklariert wird. Die FL – und nicht etwa FR – weisen jedoch die höchste Misserfolgsängstlichkeit auf, die mit schlechten Mathematiknoten hoch korreliert. Die FR wiederum verspüren innerhalb ihrer Klasse den grössten Konkurrenzdruck. Während von den FL 44 % als kognitiv und 22 % als kognitiv *und* kreativ besonders begabt werden können, sind es bei den FR 47 % resp. 18 % sind hoch begabt *und* hoch kreativ begabt.

Obwohl bis heute wissenschaftlich nicht geklärt ist, ob schon bei Primarschülerinnen und -schülern spezifische Merkmale wie mathematische oder sprachliche Begabungen festgestellt werden können, liefert die Langzeitperspektive unseres Projekts erste positive Befunde in dieser Richtung. Sowohl bei den FR wie auch bei den FL zeigen sich nach fünfeinhalb Schuljahren eindeutige, bereichsspezifische Begabungsstärken, die sich bereits bei Schuleintritt als ausgeprägte Rechen- und/oder Lesefähigkeiten manifestiert hatten. Die kommenden Oberstufenjahre werden erlauben, diese Ergebnisse weiter auszu-differenzieren.

### **4. Frühlesen, Frührechnen – und Eigeninitiative: Eine Kombination mit Langzeitwirkung**

Da sich die UG auch fünfeinhalb Jahre nach Schuleintritt noch deutlich von der VG unterscheiden und sich FL und FR beim Übertritt in die Oberstufe durch ihre bereichsspezifischen Begabungsstärken profilieren, lässt sich die bereits im Vorgängerprojekt formulierte Vermutung, vorschulisches Lesen- und Rechnenlernen könnten zwei Indikatoren für eine spätere Begabung auf sprachlichem oder mathematischem Gebiet sein, weiter erhärten. Allerdings muss diese Erkenntnis um eine weitere Bedingungsvariable eingeschränkt werden: Nur dann können Lese- und Rechenfähigkeiten als Identifikationsmerkmale herangezogen werden, wenn Lesen- und/oder Rechnenlernen aus *Eigeninitiative* und *nicht durch Instruierung von Drittpersonen* erfolgt ist.

### **5. Minderleistung als Kontinuum**

Minderleistung ist auch in dieser Fortsetzungsstudie ein markantes Ergebnis. Diejenigen begabten Schülerinnen und Schüler, die schon in der Vorläuferstudie Ansätze zum Underachievement gezeigt hatten, haben ihr Begabungspotenzial in den letzten beiden Jahren nicht zu Gunsten eines positiveren

Leistungs- und Persönlichkeitsprofils entfalten können. Als besonders problematisch kristallisieren sich die Fächer Deutsch und Sachkunde (Geschichte, Geografie oder Biologie) heraus, etwas weniger ausgeprägt auch Mathematik – und dort wo bereits unterrichtet, Französisch – heraus. Dazu kommen ungünstige Persönlichkeitsmerkmale wie mangelnde Motivation für schulische Inhalte, Konzentrationsstörungen oder eine erhöhte Misserfolgsängstlichkeit sowie störendes Unterrichtsverhalten. Besonders bedenkenswert scheinen aktuell zwei Tatsachen: Erstens, dass die Gruppe der Minderleister neu 25 % FLR umfasst, die alle eine Klasse übersprungen haben, zu Beginn der Oberstufenzeit jedoch auf Grund drastischer Leistungsabfälle, Konzentrationsstörungen und Problemen im arbeits- und lerntechnischen Bereich auch als Minderleister bezeichnet werden müssen (vgl. das Portrait von Franco). Drei haben inzwischen das Überspringen rückgängig gemacht. Zweitens sind auch 13 Schülerinnen und Schüler an die Realschule übergetreten, von denen 5 über hohe kognitive Fähigkeiten (CFT über 120) verfügen und 3 über hohe kognitive *und* kreative Fähigkeiten. Sie müssen somit ebenfalls als Minderleisterinnen und Minderleister bezeichnet werden.

Die ungünstige Motivationslage gepaart mit teilweise aussergewöhnlicher Kreativität und spezifischer Ängstlichkeit lassen diese Kinder tatsächlich als Angehörige einer Risikogruppe erscheinen, die weit hinter ihren möglichen Schulleistungen zurückbleiben. Allerdings ist es nicht so, dass sie generell zu den unerkannten besonders begabten Schülerinnen und Schülern gehören, denn immerhin 52 % der befragten Lehrkräfte erkennen, dass sie zu weit besseren Leistungen fähig wären. Das Hauptproblem liegt nach wie vor darin, dass die *Frage nach der Richtung der Effekte* nicht erklärbar ist. Ob Persönlichkeitsmerkmale wie schlechte Arbeitstechniken, emotionale Probleme oder Trotz- und Verweigerungshaltungen oder eine zu geringe Sensibilisierung der Umwelt Bedingungen für Minderleistungen oder ob sie allenfalls deren Folge darstellen, müsste im Rahmen spezifischer Untersuchungen abgeklärt werden.

## **6. Drei Prototypen von besonders begabten Schülerinnen und Schülern**

Auf der Basis unseres Arbeitsmodells lassen sich drei Persönlichkeitsprofile zeichnen, die wie folgt charakterisiert werden können: (a) der *Idealtypus* der erfolgreichen, lernbereiten und leistungsmotivierten Schülerinnen und Schüler (1998 als ‚Zugrösschen‘ bezeichnet), die ausgezeichnete, aber nicht aussergewöhnliche Leistungen erbringen (ähnlich wie Renzullis ‚schoolhouse-giftedness‘), (b) der *verhaltensauffällige Typus* der aggressiven, störenden und ichbezogenen Schülerinnen und Schüler (1998 als ‚Egozentriker/in‘ charakterisiert) sowie (c) der *unauffällige Aussenseiter-Typus* der wenig zugänglichen, introvertierten und wenig integrierten Schülerpersönlichkeit (1998 mit ‚Aussenseiter/in‘ umschrieben). Diese Persönlichkeitsprofile haben sich seit der ersten Klasse als stabil erwiesen und können deshalb als *drei relevante Prototypen von Hochbegabung* gekennzeichnet werden.

Dass der ‚Idealtypus‘ seit Beginn der Studie markant und stabil vertreten ist (mit über 60 % der UG-Kinder), verweist auf den Umstand, dass viele der besonders begabten Schülerinnen und Schüler – insbesondere auch der FLR – eine konstante und erfreuliche Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung aufweisen. Die beiden anderen Typen – zwar relativ wenig Kinder umfassend – stehen jedoch stellvertretend für problematische Entwicklungen eines Teils der besonders begabten Kinder unserer Studie. Besonders prägnant kommt diese Problematik in der Tatsache zum Ausdruck, dass im dritten Cluster (‚unauffälliger Aussenseiter-Typus‘) überzufällig viele FLR mit sehr hohen kognitiven Fähigkeiten vertreten sind. Sehr hohe kognitive Begabungen scheinen in der Tat mit hohen Risiken verbunden zu sein.

Insgesamt verweisen unsere Resultate jedoch auf die Notwendigkeit einer *Korrektur* der in den Medienberichterstattungen postulierten Hochbegabtentypen. Da sie fast ausschliesslich auf die beiden Problemtypen fokussieren, decken sie somit lediglich *einen Teil der gesamten Population* ab und prägen ein Bild ausschliesslich mit Problemen besetzter hoch begabter Schülerpersönlichkeiten.

## **7. FLR: Besonders begabt und Lernschwierigkeiten?**

Obwohl weder die Gruppe der FLR noch der UG *insgesamt* dem in diverser Beratungsliteratur gezeichneten Bild leidender, sich disharmonisch entwickelnder Schülerpersönlichkeiten entspricht, darf die Gruppe der Problemfälle nicht vergessen werden: Die Gruppe der FLR umfasst insgesamt 32 Kinder, die einen CFT-Wert von 125 und höher aufweisen, davon sind insgesamt 16, die ebenfalls hohe Kreativitätswerte erzielen. Auffallenderweise sind es genau diese Hochkreativen und Hochintelligenten, die auch über die ausgeprägtesten Lernschwierigkeiten verfügen. Sie gründen in erster Linie in mangelnden Lern- und Arbeitstechniken sowie in Konzentrationsproblemen. Da in unserem Arbeitsmodell – im Gegensatz etwa zu Renzullis oder Mönks' Modell, in denen eine der hochbegabungsrelevanten Variablen gerade die überdurchschnittlich ausgeprägte Arbeitshaltung darstellt („task commitment“) – die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale in verschiedene, unterschiedlich ausgeprägte Teilaspekte differenziert werden, lassen sich Lern- und Arbeitstechniken bei den FLR als besonders problematischer Bereich identifizieren. Damit kann eine in der Fachliteratur immer wieder gefundene Erkenntnis empirisch bestätigt werden, wonach besonders begabte Schülerinnen und Schüler über mangelnde Kompetenzen in Lern- und Arbeitstechniken verfügen. Bei unseren besonders begabten FLR scheint am ehesten folgende Interpretation zuzutreffen: Mit grosser Lernfreude sind sie 1995 in die Schule eingetreten und haben immer ausgesprochen leicht gelernt, auf Grund ihres hervorragenden Gedächtnisses auch ohne grosse Anstrengung (vgl. dazu die Portraits von Steven oder Paolo). Hausaufgaben bereiteten überhaupt keine Mühe – bis zum Zeitpunkt des Übertritts in die Oberstufe oder der Vorbereitung darauf, wo eine hohe Auffassungsgabe oder ein hervorragendes Gedächtnis nicht mehr ausreichen, sondern auch Üben, Wiederholen, kontinuierliches Arbeiten und ein gewisses Zeitmanagement gefordert sind und deshalb der Mangel entsprechender Kompetenzen erst jetzt wahrgenommen wird.

## **8. Besonders begabte Mädchen und Knaben: Schereneffekte und andere Auffälligkeiten**

Die im Vorgängerprojekt eruierten geschlechtsspezifischen Differenzen setzen sich auch im aktuellen Projekt fort und zwar derart, dass sich die Beurteilungsunterschiede in Mathematik und – neu auch in Deutsch – weiter verstärkt haben und deshalb von einem Schereneffekt gesprochen werden muss. Obwohl in den CFT- und auch in den Kreativitätswerten zwischen Knaben und Mädchen keine Unterschiede festzustellen sind, werden begabte Mädchen in Mathematik signifikant schlechter beurteilt als Knaben – wobei die Situation auch zwischen FR- Mädchen und FR-Knaben dieselbe ist. Im Gegensatz zum letzten Projekt werden nun Knaben in Deutsch, Musik und Handarbeit signifikant schlechter beurteilt als Mädchen. Zwar verweist das Beispiel der FLR-Mädchen auf ihre herausragende Kompetenz und Leistungsfähigkeit, doch werden sie andererseits deutlich seltener als Minderleisterinnen erkannt als Knaben. Da Mädchen im Eltern- wie auch im Lehrpersonenurteil signifikant häufiger erwartungskonforme Leistungen erbringen als Knaben, kann davon ausgegangen werden, dass an Mädchen weniger Anforderungen gestellt werden als an Knaben und sie deshalb in ihrem Potenzial unterschätzt werden. Diese weniger ausgeprägte Erwartungshaltung zeigt sich letztlich darin, dass bei Mädchen „sanftere“ begabungsfördernde Massnahmen eingesetzt werden und – wie bereits im letzten Projekt – am häufigsten als Tutorinnen zur Unterstützung schwächerer Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Im Persönlichkeitsbereich zeigen sich im Vergleich zum Vorgängerprojekt stabile Beurteilungen, indem Mädchen verstärkt als zu Stimmungswechseln neigend, sich am liebsten in gleichaltrigen Gruppen aufhaltend, Knaben jedoch als unterrichtsstörend und unkonzentriert und verstärkt auch mit älteren Kameraden Kontakt schliessend beschrieben werden. In erster Linie trifft dies für die FR zu.

## **9. Fördermassnahmen: Verhaltener Einsatz trotz vielversprechender Diagnose**

Der Status Quo zeigt: Gut die Hälfte der Lehrpersonen erkennt Kinder mit hohen Begabungen und setzt auch individualisierende, begabungsfördernde Massnahmen ein, bei FLR-Kindern signifikant häufiger als bei allen anderen Subgruppen, wobei hohe kognitive Fähigkeiten mit tatsächlicher Förderung korrelieren – hohe kreative Fähigkeiten hingegen nicht. Allerdings werden solche Massnahmen

am häufigsten in den Bereichen ‚Unterstützung schwächerer Schülerinnen und Schüler‘, ‚schwierigere Aufgabenstellungen‘ und mehr ‚Freiraum im Unterricht‘, also im anreichernden Förderbereich, eingesetzt und deutlich weniger im akzelerativen Bereich, wo gerade FLR – und insbesondere auch FLR-Mädchen – angesichts ihres erhöhten Lerntempos und ihrer Leistungsfähigkeit sowie ihrer ausgewogenen Begabungen besonders profitieren könnten. Der Status Quo zeigt jedoch auch, dass das Thema Begabungsförderung nur in 40 % der Lehrerzimmer ein häufig diskutiertes Thema ist, meist im Zusammenhang mit einem individuellen Fall.

#### **10. Familiäre Förderung: So wie man sich bettet, so liegt man?**

Obwohl die Ergebnisse auf ein grossmehrheitlich einvernehmliches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Elternhaus hinweisen und zu 60 % Zufriedenheit mit den aktuellen Förderbemühungen besteht, macht eine differenziertere Auswertung der Ergebnisse weitere Reflexionen nötig. Immerhin sind es 40 % der Eltern, welche mit den schulischen Fördermassnahmen nur bedingt zufrieden sind, sich deshalb um eine entsprechende schulische Unterstützung explizite bemühen und teilweise umfassende private Förderangebote lancieren. Da dies für Eltern mit akademischem Ausbildungshintergrund verstärkt zutrifft, können die Begabungen von Kindern aus solchen Milieus massgeschneidert gefördert werden. Andererseits führt diese Erkenntnis zwingend zur Frage, ob denn damit für die begabten Kinder unseres Projekts, die aus sozial einfacheren Verhältnissen stammen, nicht Nachteile entstehen, da sie in weit stärkerem Ausmass auf das innerschulische Angebot angewiesen sind oder auf Eltern, die recht grosse finanzielle Opfer zu bringen gewillt sind (vgl. das Portrait von Paolo). Das von Bertold Brecht formulierte Sprichwort „Wie man sich bettet, so liegt man“ stimmt in dieser aktiven Form für solche Familien keinesfalls, sondern eher in der passiven Form „Wie man gebettet wird, so liegt man“. Genau hier – im Ausgleich des Aktivum zu Gunsten des Passivum – käme der Schule verstärkt die herausfordernde *Aufgabe des Chancenausgleichs* zu, um die individuellen Entwicklungschancen von besonders begabten Kindern aus bildungsferneren Milieus zu *garantieren*. Der allseits reklamierte Anspruch auf Chancengleichheit hochbegabter Schülerinnen und Schüler würde so konsequent umgesetzt, indem auch gerade diejenigen in den Genuss von Fördermassnahmen kämen, welche einer Förderung durch institutionalisierte schulische Massnahmen in besonderem Masse bedürfen. Eine solche Garantie des Chancenausgleichs ist jedoch nicht mit der *Übernahme von Verantwortung* für nicht optimale Persönlichkeits- oder Umweltfaktoren gleichzusetzen.

### 3. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

**1. Inwiefern unterscheiden sich UG-Kinder von VG-Kindern beim Übertritt in die Oberstufe?**

*UG-Kinder verfügen über höhere kognitive Fähigkeiten (CFT-Werte und WS), insbesondere über spezifische Problemlösefähigkeiten, räumliches Vorstellungsvermögen, logisches Denken oder kombinatorische Denkfähigkeiten nicht jedoch über höhere kreative Fähigkeiten. In den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde werden sie deutlich besser beurteilt als VG-Kinder. In den Freizeitinteressen und der sozialen Entwicklung lassen sich keine Unterschiede eruieren.*

**2. Inwiefern unterscheiden sich die drei Gruppen der FL, FR und der FLR?**

*FLR unterscheiden sich nach wie vor von den FL und FR, hinsichtlich ihrer höheren kognitiven Fähigkeiten, nicht jedoch in ihrem kreativen Potenzial. In den Leistungsbereichen übertreffen sie die FL nur in Mathematik, die FR in Deutsch. Die Differenzen sind somit in den Leistungsbereichen kleiner geworden. Sowohl FL wie auch FR profilieren sich jedoch verstärkt in ihren bereits bei Schuleintritt gezeigten bereichsspezifischen Fähigkeiten. Die Gruppe der FLR unterscheidet sich deutlich von allen anderen Subgruppen durch ein erhöhtes Lerntempo und eine erhöhte Leistungsfähigkeit sowie durch breite Freizeitaktivitäten. In allen anderen Bereichen sind keine Differenzen feststellbar. In Bezug auf den Schulerfolg und die Leistungseinschätzung spielt die Variable der Eigeninitiative eine wesentliche Rolle: Kinder, die aus Eigeninitiative vor Schuleintritt lesen und/oder rechnen gelernt hatten, werden auch beim Übertritt in die Oberstufe in den Fächern Deutsch und /oder Mathematik signifikant besser eingeschätzt als Kinder, welche von Drittpersonen instruiert worden waren.*

**3. Welche Aussagen zum Stufenübertritt sind möglich?**

*Angesichts der unterschiedlichen kantonalen Oberstufenstrukturen und der erst in drei Regionen erfolgten Übertritten können zu diesem Zeitpunkt keine statistisch abgesicherten Aussagen gemacht werden.*

**4. Welche Aussagen sind in Bezug auf die Minderleister möglich, welche Merkmale charakterisieren sie?**

*Die Minderleisterfrage ist nach wie vor virulent. Insgesamt nehmen aktuell 9.6 % Minderleisterinnen und Minderleister am Projekt teil, die ein vielschichtiges Begabungsprofil aufweisen. Die ungünstige Motivationslage, gepaart mit teilweise aussergewöhnlicher Kreativität und spezifischer Ängstlichkeit, lassen sie tatsächlich als Angehörige einer Risikogruppe erscheinen, die weit hinter ihren möglichen Schulleistungen zurückbleiben. Zudem scheinen sie über psychische und/oder sozial negative Faktoren zu verfügen, welche sie an der Entfaltung ihres Begabungspotenzials hindern. Allerdings ist es nicht so, dass sie durchwegs zu den unerkannten besonders begabten Schülerinnen und Schülern gehören, denn immerhin erkennen 52 % der befragten Lehrkräfte, dass sie zu weit besseren Leistungen fähig wären. Allerdings sind es 48 %, die eine Fehleinschätzung vornehmen. Auffallend sind zudem zwei Sachverhalte: Erstens der hohe Anteil an FLR, welche eine Klasse übersprungen haben und zu Beginn der Oberstufe auf Grund extremen Leistungsabfalls, Konzentrationsstörungen und auffälligen Verhaltens ebenfalls als Minderleister zu charakterisieren sind. Zweitens ist unter den in die Realschule (anforderungsniedrigste Stufe) übergetretenen Schülerinnen und Schüler ein Anteil von 40 % als kognitiv und ein Anteil von 25 % als kognitiv und kreativ hoch begabt zu bezeichnen – somit sind auch hier besonders begabte Minderleister/innen zu identifizieren.*

**5. Welche Aussagen hinsichtlich der Entwicklung der geschlechtsspezifischen Differenzen sind möglich?**

*Die im letzten Projekt eruierten geschlechtsspezifischen Differenzen haben sich weiter verstärkt. Sie manifestieren sich am ausgeprägtesten in der Leistungsbeurteilung, wo sich die Beurteilungsunterschiede in den Fächern Mathematik und – neu auch in Deutsch – weiter verstärkt haben und man deshalb von einem Schereneffekt sprechen kann. Obwohl in den CFT- und auch in den Kreativitätswerten zwischen Knaben und Mädchen keine Unterschiede festzustellen sind, werden begabte Mädchen in Mathematik signifikant schlechter beurteilt als Knaben, diese jedoch in Deutsch, Musik und Handarbeit signifikant schlechter als Mädchen. Weiter werden Mädchen weit seltener als Minderleisterinnen erkannt und auch anders gefördert als Knaben. Nach wie vor werden sie am meisten als Hilfskräfte zur Unterstützung schwächerer Schülerinnen und Schüler eingesetzt, während Knaben anspruchsvollere Aufgabenstellungen erhalten oder auch häufiger im akzelerativen Bereich gefördert werden.*

**6. Welche begabungsfördernden Massnahmen werden bei den UG- und bei den VG-Kindern eingesetzt? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz begabungsfördernder Massnahmen respektive der elterlichen Erwartungen und Persönlichkeitsfaktoren bzw. Begabungsfaktoren?**

*UG-Kinder – insbesondere FLR – werden deutlich häufiger gefördert als VG-Kinder – entsprechend ihren kognitiven Fähigkeiten, während jedoch besonders kreative Schülerinnen und Schüler seltener in den Genuss von innerschulischen Fördermassnahmen kommen. Das bedeutet somit, dass zwischen Begabungsfaktoren und Fördermassnahmen hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten ein positiver, hinsichtlich der kreativen Fähigkeiten jedoch ein negativer Zusammenhang besteht. Zwischen dem Einsatz begabungsfördernder Massnahmen im Unterricht und den elterlichen Erwartungshaltungen besteht kein Zusammenhang derart, dass solche Kinder eher gefördert würden, deren Eltern sich spezifisch darum bemühten. Eltern mit akademischem Ausbildungshintergrund fördern ihre Kinder jedoch auf privater Basis stärker und stellen ihren Kindern somit deutlich idealere Rahmenbedingungen zur Verfügung, welche der Entwicklung individueller Begabungsprofile förderlicher sind als dies Eltern ohne akademische Ausbildung möglich ist.*

## 4. DER BLICK IN DIE ZUKUNFT: KONSEQUENZEN FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG

Gewissermassen als pädagogische Konsequenzen unserer Untersuchung sollen nachfolgend insgesamt neun Thesen zur Begabungsförderung formuliert werden. Sie gründen in der Empfehlung 9 des Entwicklungsplans (Stamm 1999, S. 31), die folgenden Wortlaut trägt: „*Eine systematische und differenzierte Begabungsförderung soll auch entwicklungspsychologischen Kriterien folgen. Dabei ist zwischen Konzepten für das Primarschul- und das Jugendalter zu differenzieren.*“ Gerade Fends Konsequenzen aus seinen Untersuchungen (1990, 1991, 1994) – der Übergang Kindheit-Adoleszenz sei in die umfassende Perspektive des menschlichen Lebenslaufes unter Berücksichtigung der *Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt* einzubetten – bedingen Förderkonzepte, die dem Jugendalter angemessen sind und sich von Angeboten der Primarschule unterscheiden.

1. Die Tatsache, dass sich die FLR auch noch nach fünfeinhalb Schuljahren als besonders leistungsfähige, sich in allen Begabungs-, Persönlichkeits- und Leistungsbereichen ausgezeichnet entwickelnde Gruppe ausweisen, liefert den empirischen Nachweis einer allgemeinen, überdurchschnittlichen Begabung (‘multiple Talente’). Ihr markant erhöhtes Lerntempo und ihre ausgezeichnete Leistungsmotivation verweisen gleichzeitig auf die Notwendigkeit, *akzelerierende Massnahmen* stärker in den Mittelpunkt der schulischen Begabungsförderung zu rücken.
2. Da aber auch FL und FR spezifische Kompetenzen in Deutsch und Mathematik zeigen und damit Forschungsergebnisse bestätigt werden können, welche auf die *Dominanz bereichsspezifischer Begabungen auf der Sekundarstufe I* verweisen (Heller 2000), müssen Fördermassnahmen auch auf solche ‘singuläre Talente’ zugeschnitten werden. Nötig sind nicht lediglich ein generell individualisierender Unterricht, sondern spezifische Massnahmen, die eine Passung zwischen individuellen Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten anstreben. Ein solcher *adaptiver Unterricht* fokussiert einerseits die Behebung von Defiziten, andererseits jedoch die Realisierung persönlicher Fähigkeitspotenziale durch eine *Modellierung von Lernzeit, Lerninhalten und Lernzielen* (Strako 1986).
3. Wenn Lerntempo und Leistungsfähigkeit als für das Jugendalter zentrale Faktoren postuliert werden, bedingen sie *Möglichkeiten zu beschleunigter Aufgabenbearbeitung* in den individuell starken Leistungsbereichen und damit eine möglichst *schnelle Absolvierung des Basiscurriculums*. Zu denken ist in erster Linie an Strategien wie das *curriculum compacting* (Wang & Lindvall 1984, Reis & Purcell 1993, Heller 1998, Renzulli & Reis 2000), das auf den Einbezug von Vorkenntnissen und eine entsprechende niveaugerechte Adaptation ausgerichtet ist. Ferner provozieren die sich abzeichnenden Fähigkeits- und Interessenschwerpunkte, von denen angenommen werden kann, dass sie sich auf der Sekundarstufe I weiter verstärken, geradezu *Konzepte der äusseren Differenzierung* wie Arbeitsgemeinschaften, Wettbewerbe etc. (Heller 1998a, b; Hany 2000).
4. Akzelerierende Unterrichtsformen bringen zwar das ‘*Problem*’ *eingesparter Lernzeiten* mit sich, ermöglichen jedoch *gezielte Enrichmentprogramme*, nicht nur zur Vertiefung und Erweiterung von fachspezifischem und überfachlich organisiertem schulischen Lernen, sondern auch zur Entwicklung nicht-kognitiver Persönlichkeitsaspekte, beispielsweise in den Bereichen Lern- und Arbeitstechniken, Zeitmanagement oder metakognitive Kompetenzen.
5. Der Einsatz akzelerierender und spezifisch adaptiver Fördermassnahmen ergänzt die traditionellen individualisierenden und differenzierenden Massnahmen, lässt jedoch den *Umgang mit Heteroge-*

nität noch komplexer werden (vgl. Trendbericht 1999). Er setzt *hohe Kompetenzen* seitens der Lehrerinnen und Lehrern, jedoch auch der an den Ausbildungsinstitutionen tätigen Fachpersonen geradezu voraus. Vor dem Hintergrund der *aktuellen Rahmenbedingungen* (ständig zunehmende Aufgabenbereiche der Lehrerschaft, allgemeine Unzufriedenheit, hohes Anspruchsdenken der Elternschaft, hohe Klassengrößen verbunden mit nicht adäquaten Lehrmitteln etc.) scheint es jedoch sinnvoll, solche Kompetenzvorstellungen zu reflektieren und sie dann als *Minimal-, Ideal- oder Maximalstandards* zu differenzieren, bevor sie in unsere Ausbildungs- und Weiterbildungsstätten einfließen. Gerade in diesem Zusammenhang wird man auf die Diskussion flankierender Massnahmen wie Gruppierung oder äussere Differenzierung zukünftig kaum verzichten können, da sie für Lehrpersonen eine *deutliche Entlastung* darstellen. Da bisher *wenig Wirksamkeitsstudien* von Fördermassnahmen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler vorliegen, können wir die Auswirkungen von inneren und äusseren Differenzierungsmassnahmen sowieso *nur mutmassend* beurteilen; die vielerorts geäusserte Vermutung, innere Differenzierung sei die wirksamste Fördermassnahme, muss deshalb vorläufig *reine Spekulation* bleiben.

6. Auf Grund unserer Daten kann angenommen werden, dass das *Problem der Minderleistung* besonders begabter Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen *verbreiteter* ist als allgemein angenommen wird. Insgesamt scheint Minderleistung eine *pädagogisch-psychologische Situation* darzustellen, welche den Lehrpersonen eine *adäquate Reaktion erschwert*. Deshalb kann von ihnen kaum verlangt werden, solche Schülerinnen und Schüler ohne fremde Hilfe zu verstehen und entsprechende Handlungsstrategien zu entwerfen. Dass Lehrerinnen und Lehrer über Kapazitäten und Kompetenzen verfügen, begabte Minderleister zu erkennen, zeigt unsere Studie übereinstimmend mit anderen Untersuchungen auf. Dass dieses Potenzial jedoch durch entsprechendes Training verbessert werden kann, weisen Hany (1991) oder Rost & Hanses (1997) nach. Benötigt wird deshalb nicht lediglich Weiterbildung, sondern ein *Support-System*, das aufzeigt, wie man mit Minderleisterinnen und Minderleistern umgehen soll (Freeman 1997). Solche Systeme umfassen beispielsweise die Stärkung des Selbstkonzepts, Lern- und Arbeitstechniken, Wege zur Entfaltung des eigenen kreativen Potenzials, das Training metakognitiver Kompetenzen<sup>2</sup> oder den Umgang mit Misserfolg und Erfolg. Ferner haben Ziegler & Heller (1998) mit dem sogenannten *Reattributionstraining*<sup>3</sup> gute Erfahrungen gemacht.
7. Dass der Schule im Rahmen der Anstrengungen im Themenbereich Begabungsförderung zukünftig verstärkt die Aufgabe des *Chancenausgleichs* zukommt, legitimiert sich aus den *geschlechtsspezifischen* Ergebnissen und den Einflüssen der *sozioökonomischen Bedingungen* unseres Projekts, welche auf die Gruppe der *besonders begabten FLR-Mädchen*, als zwar kleine, aber sehr potente Gruppe hinweisen, aber auch auf die ungünstige Beurteilung der Mädchen in Mathematik und der Knaben in Deutsch. Mit Bezug auf die privat initiierten Fördermassnahmen ist das Postulat des Chancenausgleichs weiter auf die Gruppe der besonders begabten Kinder aus wenig privilegierten Milieus auszudehnen. Insgesamt sind neben Supportsystemen im Sinne von Reattributionstrainings auch weiterführende Reflexionen über strukturell-organisatorische Massnahmen nötig. Deshalb ist darauf zu achten, dass ein angemessener Anteil von Kindern bildungsferner

<sup>2</sup> definiert als die Fähigkeit zur Übernahme von Planungs-, Überwachungs- und Regulationsvorgängen bei der Gestaltung des eigenen Lernprozesses.

<sup>3</sup> Es basiert auf der Überzeugung, dass begabte Minderleisterinnen und Minderleister wie auch besonders begabte Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auf Grund motivationaler Probleme ihr Begabungspotenzial nicht entfalten können. Wenn solche Schülerinnen und Schüler keine Lern- und Leistungsmotivation mehr verspüren oder misserfolgsorientiert sind (‘Ich erreiche sowieso keine guten Noten, wenn schon, dann nur durch Zufall...’), soll mit Hilfe des Reattributionstrainings vermieden werden, dass sie persönliche Erfolge nicht mehr als zufällig oder unmöglich bezeichnen und Misserfolge als fehlende Begabung attribuieren (zuschreiben). Folgende Techniken scheinen sich bewährt zu haben: Modellierungstechnik (eine Modellperson, beispielsweise die Lehrperson, vermittelt der Schülerin bzw. dem Schüler in ganz konkreten Handlungsfeldern günstige Attributionsstile) und Kommentierungstechnik (Leistungsergebnisse werden in Form von günstigen resp. erwünschten Attributionen kommentiert und verstärkt).

Schichten in Projekten vertreten und der *Mädchenanteil* mit geeigneten Massnahmen erhöht werden kann. Dazu gehören spezifische Informationen an Lehrpersonen und Eltern solcher Mädchen, aber auch die Organisation von Angeboten, welche stärker auf Mädchen zugeschnitten sind. Unter dem Fokus des Chancenausgleichs wäre ferner zu überlegen, inwieweit auch *besonders begabten Knaben in sprachlichen Domänen* vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte.

8. Auf der *Sekundarstufe I* sind aus zwei Gründen *begabungsfördernde Bemühungen zu verstärken*: Erstens auf Grund der Tatsache, dass *nicht wenige der Begabten* den Sprung ins Gymnasium resp. in die anforderungsreichste Stufe der Sekundarstufe I *nicht* schaffen und wir deshalb auch in den Realschulen mit *hohen (bereichsspezifischen) Begabungen* rechnen müssen. Zweitens ist in den letzten Jahrzehnten das Fähigkeitsspektrum auch auf dem anspruchsvollsten Niveau der Sekundarstufe I auf Grund der massiven Zunahme der Schülerzahlen *breiter* geworden. Das bedeutet, dass die *Begabungsniveaus in den Gymnasialklassen deutlich heterogener* geworden sind und begabte Schülerinnen und Schüler deshalb nicht mehr automatisch so gefördert werden können wie dies vor einigen Jahren noch möglich war. Deshalb müssen lernfähige, besonders begabte Schülerinnen und Schüler *auch hier besonders gefördert werden*, was entsprechender Massnahmen bedarf.

Gerade im Zusammenhang mit schulischer Begabungsförderung ist die Schule jedoch vor einer *Überforderung zu schützen*: So ist dem *inflationären Anspruchsdenken* zu begegnen, das schulische Begabungsförderung als *Strategie zur Vermeidung jeglicher Misserfolge und Problemfälle* verstanden haben will. Die Schule muss sich *auf ihre Möglichkeiten beschränken, diese jedoch kompetent ausschöpfen*: Sie soll zwar ein *breites Spektrum* an inneren und äusseren Differenzierungsmassnahmen und damit an schulischen Anregungsbedingungen *bereitstellen* und damit *allen* Schülerinnen und Schülern *gleiche Entfaltungschancen* ermöglichen – eine *Garantie für die Verwirklichung* kann sie jedoch nicht leisten. Auf Begabungsfaktoren oder andere Sozialisationsinstanzen wie familiärer Hintergrund oder kulturelles Milieu hat sie keinen Einfluss.

**Portrait Bianca B.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	7;1 J.; 8;11 J.; 11;7 J.
Wohnort:	Kleine Gemeinde in der Nähe einer Grossstadt
Ausbildung Vater:	ETH-Studium
Ausbildung Mutter:	ETH-Studium
Geschwister:	Schwester (1994)
Hobbies:	Synchronschwimmen, „Wölfe“ (jetzt dann Pfadi), Knobelaufgaben
Schulsituation:	Übertritt ans Gymnasium im August 2000; etwas angespannte Situation
Berufswunsch:	Mathematiklehrerin
Stichprobenzuteilung:	Vergleichsgruppenkind <sup>4</sup>

Bianca lebt mit ihren Eltern und ihrer sechs Jahre jüngeren Schwester in einer kleinen Gemeinde in der Nähe einer Grossstadt. Nachdem die Mutter bis in die Kindergartenzeit hinein berufstätig gewesen und Bianca teilweise von den Grosseltern betreut worden war, widmete sie sich in der ersten Zeit nach der Geburt der Schwester wieder voll der Familie. Heute ist sie jedoch wieder als Mathematiklehrerin mit einem Teilpensum tätig. Nach einer schwierigen Geburt verlief Biancas Entwicklung zunächst langsam. Insbesondere mit dem Erlernen der Sprache hatte sie etwas Mühe. In der Folge entwickelte sie sich aber zu einem prächtigen, gesunden kleinen Mädchen. Biancas mathematische Begabung wurde schon früh deutlich. Bereits mit vier Jahren rechnete sie mit ihrem Vater im Auto. Als er ihr Zahlen zwischen 3 und 8 gab, sagte sie bald, sie wolle über 10 rechnen. Im Kindergarten löste sie dann regelmässig die Hausaufgaben einer Freundin, die Erstklässlerin war. Sie liebte auch die sogenannten Pyramidenrechnungen, die Zahlen bis über 100 enthalten. Mit dem Taschenrechner kontrollierte sie sich jeweils selber. Nach einer eher unglücklichen Kindergartenzeit bei einer Kindergärtnerin mit rigiden Erziehungsvorstellungen zog die Familie kurz nach der Einschulung an den jetzigen Wohnort um. Bianca lebte sich in der neuen Klasse schnell ein und zeichnete sich bald durch eine sehr gute Arbeitshaltung, eine ausgesprochene Konzentrationsfähigkeit und eine grosse Neugier aus. Ihre grosse Vorliebe galt von Anfang an der Mathematik, während Lesen und Zeichnen eher mühsame Bereiche waren. Insbesondere in der ersten Schulzeit zeigte Bianca eine vielschichtige Persönlichkeitsstruktur. Sie schmollte zu Hause viel, konnte sich beleidigt zurückziehen und auch Kritik schlecht ertragen. Dazu kam ein relativ geringes Selbstbewusstsein, das sich darin äusserte, dass Bianca oft den Eindruck hatte, die anderen könnten alles besser als sie.

Im Verlaufe der Mittelstufenzeit wurde Bianca ausgeglichener. Nach Meinung der Eltern ist dies zu einem wesentlichen Teil ein Verdienst der Bemühungen des Drittklasslehrers, den Schülerinnen und Schülern soziale Kompetenz nicht nur zu vermitteln, sondern sie darin auch zu trainieren. Auch Zeichnen und Malen bereiteten ihr nicht mehr so viel Mühe wie früher. Zwar war Bianca – trotz der leistungsorientierten Haltung des Lehrers – im mathematischen Bereich während der ganzen Primarschulzeit eher unterfordert, löste jedoch mit dem Vater in der Freizeit Rechnungen, die ihrem Niveau entsprachen (z.B. Wurzeln ziehen).

Heute, nach dem im August 2000 erfolgten Übertritt ans Gymnasium, hat sich die Situation etwas geändert. Nach wie vor ist Mathematik ihr Lieblingsfach, während Deutsch und Französisch Fächer sind, die sie nicht besonders schätzt und sich selbst auch keine hohen Begabungen zuschreibt. Hier liegen auch Biancas grösste Bedenken: Jetzt, in der halbjährigen Probezeit, hat sie Angst, in diesen Bereichen zu versagen und die notwendigen Promotionsvorschriften (Kompensation der ungenügenden Noten) nicht zu erfüllen. Das beschäftigt sie aktuell sehr. Ihr nach wie vor wenig ausgeprägtes Selbstbewusstsein und ihre Selbstzweifel kommen wiederum zum Vorschein – trotz ihrer nach wie vor ausgezeichneten Arbeitshaltung, ihrer grossen Selbstständigkeit, mit der sie die Schulaufgaben angeht und trotz ihrer guten Leistungen. Fast gegensätzlich ist indes ihre Fähigkeit, mit schulischen Stresssituationen umzugehen. Prüfungsvorbereitungen, Hausaufgaben oder organisatorische Aufträge bewältigt sie strategisch und psychisch sehr gut, ohne dass es bisher zu nervositätsbedingten Minderleistungen gekommen wäre. Zu Hause jedoch können sich hier und da gewisse Stresssymptome zeigen, die Ausdruck ihrer ausgeprägten schulischen Arbeitsverpflichtung sind (Widerwille, nervöse Reaktionen, unwirsche Bemerkungen). Ihre Fähigkeiten, mit Stress umzugehen, zeigen sich zuletzt auch in ihrer Freizeit. Der Besuch des Synchronschwimmens in der nahe gelegenen Stadt (dreimaliges Training pro Woche und Ausrichtung auf die Schweizer Meisterschaften dieses Jahr) und die Pfadi am Samstagnachmittag bedürfen ein gutes Zeitmanagement, das Bianca keine Probleme bereitet. Daneben findet sie jedenfalls immer noch Zeit für eine weitere Lieblingsbeschäftigung: Mathematische Knobelaufgaben zu lösen, welche die Mutter aus ihrem eigenen Unterricht (für Fünfzehn- und Sechzehnjährige) nach Hause bringt.

Die Eltern beurteilen Bianca bis jetzt als relativ einfach zu erziehendes, jedoch ausgeprägt sensibles Kind und hoffen, dass die momentanen Unsicherheiten hinsichtlich der Probezeit keine zu starke Belastung werden.

<sup>4</sup> Da Bianca bei der Durchführung der Lese- und Rechenuntersuchungen noch nicht in der am Projekt teilnehmenden Klasse war, kam sie in der Folge als Vergleichsgruppenkind in die Stichprobe dieser Untersuchung. Auf Grund der ausgezeichneten Testresultate im mathematischen Bereich im Rahmen der Einzeluntersuchung wurde bald festgestellt, dass sie eigentlich ein Untersuchungsgruppenkind gewesen wäre.

**Portrait Paolo P.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	7;4 J.; 9;10 J., 12;8 J.
Wohnort:	alpiner Sommer- und Winterkurort
Ausbildung/Beruf Vater:	Angestellter bei öffentlicher Transportdienstfirma
Ausbildung/Beruf Mutter:	Verkäuferin
Geschwister:	1 Schwester (* 1990); 1 Bruder (* 1986)
Hobbies:	Judo, Fussballspielen, Handorgel, Keyboard, Sticken
Schulsituation:	problemlos, gehört zur Spitze der Klasse
Berufswunsch:	Bauzeichner oder Architekt
Stichprobenzuteilung:	Untersuchungsgruppenkind (FLR)

Paolos Mutter stammt aus einem italienischsprachigen Teil der Schweiz, der Vater aus Süditalien. Er ist seit 22 Jahren in der Schweiz. Der Vater arbeitet als Angestellter bei einer öffentlichen Transportdienstfirma, die Mutter als Teilzeitverkäuferin in einer Papeterie. Die Familie spricht italienisch und deutsch miteinander. Paolo unterscheidet sich in seiner Persönlichkeitsstruktur von seinen Geschwistern. Schon als Säugling konnte er stundenlang alleine spielen und im Gegensatz zu den Geschwistern an allem und jedem Interesse zeigen. Seine Entwicklung lief beschleunigt ab. So konnte er laufen, bevor er ein Jahr alt war und kurz darauf auch sprechen. Schon vor dem Kindergarten lernte er italienisch lesen und zwar vom älteren Bruder Raimundo. Einfache Additionsaufgaben beherrschte er auch bereits. Obwohl er im Kindergarten dann zuerst kaum etwas verstand, konnte er schon nach zwei Monaten deutsch sprechen. Kurz darauf lernte er auch deutsch lesen und dann schreiben. Raimundos Schuleintritt benutzte er dann, um sich weitere Kenntnisse imitierend anzueignen. Überhaupt war Raimundo lange Zeit Paolos grosses Vorbild. Heute ist dies etwas weniger der Fall, zumal sich Raimundo eher zum Minimalisten entwickelt hat. Die Einschulung Paolos wurde zu einer Routinesache; einzig der Deutschunterricht war eine gewisse Herausforderung.

Heute ist Paolo nach wie vor ein ausgezeichnete Schüler, der auch von allen bisherigen Lehrerinnen und Lehrern sehr gute Beurteilungen erhält. Er hat eine schnelle Auffassungsgabe, eine enorme Konzentrationsfähigkeit und eine ausgezeichnete Arbeitshaltung. Deshalb hat er auch kaum Hausaufgaben. Damit es ihm in der Schule nicht langweilig wurde, hat er sich in der in der zweiten bis vierten Klasse immer wieder sogenannte „Freiarbeit“ geholt. Heute, in der sechsten Klasse, erlaubt ihm sein Lehrer, die Zeit, die er auf Grund seines höheren Lerntempos einspart, für die Hausaufgaben zu verwenden. Deshalb hat er auch heute noch für die Schule sehr wenig zu tun. Zwar sind die Eltern nach wie vor froh, dass sie ihm kaum helfen müssen, da ihre Sprach- und Schulkenntnisse kaum ausreichen würden. Mit der Tatsache, dass die Schule Paolo nach wie vor wenig fordert, haben sie sich arrangiert und deshalb ein ausserschulisches Programm organisiert. Die dadurch entstehenden finanziellen Belastungen können sie mit der Erwerbstätigkeit der Mutter nur teilweise ausbalancieren. Paolo geht beispielsweise freiwillig mit den Oberstufenschülern in den Italienischunterricht, besucht seit dem zweiten Kindergartenjahr das Judo (brauner Gürtel), ist Mitglied des örtlichen Fussballclubs und spielt seit zwei Jahren Handorgel, mit der er jeweils an Familienfesten aufspielt. Sein Wochenprogramm sieht folgendermassen aus: Montag: Fussball, Dienstag: Italienisch, Mittwoch: Nachmittag Handorgel/Musik, Abend: Fussball, Donnerstag: Judo, Freitag: Fussball, Samstag/Sonntag: Fussballmatch. Eine bevorzugte häusliche Beschäftigung ist neben dem Puzzlelegen (hat in einer Ferienwoche so nebenbei ein Puzzle von tausend Teilen zusammengesetzt) aber seit einigen Jahren das Sticken. Paolo fertigt ganze Bilder mit Kreuzstichen an, hat schon verschiedene Gobelins angefertigt und stickt neu ganze Blumen zu grossen Arrangements. Auch das Stricken gehört nach wie vor dazu. So wollte er bevor er fünfjährig war von der Mutter in die italienische Systematik des Strickens eingeführt werden, in der Schule wechselte er dann problemlos auf die hier übliche Art. Handarbeit ist nach wie vor sein schulisches Lieblingsfach. Aber auch alle anderen Fächer schätzt er, etwas weniger vielleicht den Geschichtsunterricht. Gute Leistungen in allen Fächern bedeuten ihm jedoch viel, so dass eine nicht ganz befriedigende Beurteilung für ihn Ansporn genug ist, sich auf die nächste Prüfung entsprechend vorzubereiten, fast immer mit Erfolg. Paolos grösster Wunsch ist seit vielen Jahren, Architekt zu werden. Da er weiss, dass er dafür die Matura und ein Hochschulstudium braucht, dies jedoch wahrscheinlich schwierig werden dürfte, spricht er auch von Bauführer als Wunschberuf. Nächstes Jahr tritt er in die Oberstufe über, wahrscheinlich in die Sekundarschule, da der Übertritt in dieser Region nur in private Gymnasien möglich wäre und die Eltern dies keinesfalls bezahlen könnten. Paolo ist bei Knaben und Mädchen sehr beliebt. Seine ausgeprägte Sozialkompetenz kommt in allen schulischen und ausserschulischen Bereichen zum Tragen. Nicht nur seine stets ausgeglichene, stressresistente Art wird allgemein geschätzt, sondern auch seine Bereitschaft, schwächeren Schülerinnen und Schülern als Tutor beizustehen. Seine korrekte umgängliche Art trägt darüber hinaus dazu bei, dass er überall Freunde hat.

Die Eltern sind mit der bisherigen Entwicklung von Paolo restlos zufrieden und bezeichnen ihn als ausgesprochen leicht zu führendes, angenehmes Kind. In Bezug auf die Schule überlegen sie sich rückblickend, ob Paolo allenfalls die erste Klasse hätte überspringen sollen. Sein Vorsprung, aber auch die nachfolgenden Zeiten der Langeweile, seien doch beträchtlich gewesen.

**Portrait Jennifer M.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	8;6 J.; 9;8 J.; 12;3 J.
Wohnort:	Hauptstadt eines grossen Kantons
Ausbildung Vater:	Maurer
Ausbildung Mutter:	Tiefbauzeichnerin
Geschwister:	1 Schwester (1990), 1 Bruder (1994)
Hobbies:	Lesen, Handball, PC
Schulsituation:	besucht die 6. Klasse; keine Probleme, hohes Wohlbefinden
Berufswunsch:	Hochschulstudium – oder Floristin, Krankenschwester
Stichprobenzuteilung:	Vergleichsgruppenkind <sup>5</sup>

Jennifer, ältestes von drei Kindern, lebt mit der Familie in einer grossen Stadt, die zugleich Hauptort des Kantons und wirtschaftliches Zentrum einer ganzen Region ist. Der Vater arbeitet als Maurer, die Mutter ist gelernte Tiefbauzeichnerin und arbeitet heute teilzeitlich als Religionslehrerin. Nach Jennifers Geburt hat die Mutter begonnen, zu Hause zu arbeiten. Deshalb war Jennifer gewöhnt, sich selbst zu beschäftigen, was ihr jedoch nicht immer einfach fiel, brauchte sie doch relativ viel Aufmerksamkeit und Zeit. Ihre Entwicklung lief beschleunigt ab. Bereits mit elf Monaten konnte sie laufen und mit anderthalb Jahren deutlich sprechen. Die Kindergartenzeit verlief nach anfänglichen ‚Schwellenängsten‘ – die sich auch bei Schuleintritt wiederholten – ohne Probleme. Obwohl Jennifer der Vergleichsgruppe angehört, hatte sie bereits im Kindergarten Rechnen gelernt, anhand des Taschenrechners, den die Mutter bei ihrer Arbeit jeweils brauchte. Am Lesenlernen zeigte sie indes kaum Interesse, an Buchstaben schon.

Die Primarschulzeit verlief vom Schulischen her problemlos. Im Fach Mathematik zeigte Jennifer schon bald Stärken, in Deutsch hingegen lag sie eher im Mittelfeld. Dies ist heute, in der sechsten Klasse, nur unwesentlich anders. Ihre Vorlieben konzentrieren sich nach wie vor auf Mathematik, wobei sie sich jedoch auch für den Sachkundeunterricht (‚Mensch und Umwelt‘) je nach Thema besonders interessieren kann. Daneben hat sie heute Turnen sehr gern, nachdem sie in den letzten Jahren hier einen richtigen Entwicklungssprung genommen hat. Dazu haben ihr Engagement beim Handballclub (seit der dritten Klasse) und der vorübergehende Besuch des Balletts wesentlich beigetragen. Im Rahmen des Elterngesprächs hat der Klassenlehrer Jennifer als Kandidatin fürs Gymnasium (Übertritt 2001) bezeichnet und vorgeschlagen, sie solle diesen Schritt doch wagen. Das möchte Jennifer auch selbst. Deshalb bekommen gute Noten plötzlich eine etwas andere Bedeutung, aber auch die Erfahrung, dass sie nicht ganz ohne persönlichen Effort zustande kommen. Gute Leistungen zu erbringen fällt Jennifer jedoch leicht, nicht zuletzt wegen ihres enormen Selbstvertrauens und des fast selbstverständlichen Glaubens, zu guten Leistungen fähig zu sein. So scheint ihr auch logisch, dass sie nach Gymnasium und Matura ein Hochschulstudium beginnen möchte – obwohl sie dann plötzlich wieder, nach Gesprächen mit Schulkameradinnen, zu Hause doch eher wieder den Wunsch äussert, Krankenschwester oder Floristin zu werden .... Der starke Glaube an sich selbst hat vielleicht auch mit Jennifers aktueller, guter Integration in der Schulklasse zu tun. Nachdem sie als einziges Mädchen einmal bei einem Fussballturnier ausgeholfen hatte, ist sie vor allem auch bei den Knaben sehr gut akzeptiert und wird immer wieder angefragt, ob sie bei Bedarf einspringen kann. Ihre Freizeit widmet Jennifer dem Sport (Handball), dem Lesen, den Freundinnen und dem PC. Beim Lesen unterscheidet sie zwischen ‚richtigem‘ Lesen – dann verschlingt sie massenweise Pferdebücher, die sie in der Freihand- und Schulbibliothek holt – und dem ‚flüchtigen‘ Lesen zum Überbrücken einer Zeitspanne, wozu sie Comics benützt.

Rückblickend auf die ersten zwölf Lebensjahre bezeichnen die Eltern Jennifer als schulisch problemloses Kind, das jedoch viel stärker mit Stoff gefüttert werden könnte und über weite Strecken – insbesondere in Mathematik – unterfordert gewesen sei. In den anderen Bereichen erachten sie Jennifer als eher schwieriges Kind, das viel Zeit und Aufmerksamkeit braucht, ihnen jedoch ebenso viel zurückgibt in Form von guten Gesprächen und einfühlendem Verhalten. Die Diskussionen mit ihr werden zwar härter und die Überzeugungsfähigkeit der Eltern wird mehr strapaziert, doch macht ihr gesundes Heranwachsen Freude, insbesondere auch die Tatsache, dass Jennifer ihren Plänen aus eigenem Antrieb zielstrebig folgen will.

<sup>5</sup> Offenbar unterliefen Jennifer anlässlich der Untersuchungen im September 1995 ein paar Fehler, die dazu führten, dass sie nicht in die Untersuchungsgruppe als ‚Frührechnerin‘ aufgenommen, sondern – durch Zufallsauswahl – der Vergleichsgruppe zugeteilt wurde.

**Portrait Robert W.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	8;0 J.; 9;6 J.; 12;2 J.
Wohnort:	Ländliche Gemeinde; Zentrum einer Region
Ausbildung Vater:	Maschinenzeichner
Ausbildung Mutter:	Bürolehre
Geschwister:	1 Bruder, 2 Jahre jünger
Hobbies:	Fussball, Musik hören, Lesen
Aktuelle Schulsituation:	Übertritt ins Gymnasium; keine Probleme
Berufswunsch:	keinen
Stichprobenezuteilung:	Untersuchungsgruppenkind (FLR)

Robert lebt mit seinen Eltern und dem zwei Jahre jüngeren Bruder in einer kleinen ländlichen Gemeinde, die aber zugleich Zentrum einer Region ist. Sein Vater arbeitet in der Betriebsleitung einer grösseren Firma, die Mutter – aus dem Bürofach kommend – ist heute als Hausfrau tätig. Robert ist ein „pflegeleichtes“ Kind, das sich gut in die Familie einfügt und auch mit dem kleineren Bruder gut auskommt. Einzig sein Hang zur Verschwiegenheit ist für die Eltern nicht immer einfach zu ertragen. Allgemein ist Roberts bisheriges Leben geprägt von Erfolg und Ausgeglichenheit. Er war ein ruhiges Kleinkind, das viel schlief und sich sehr gut selber beschäftigen konnte. Auffällig war seine beschleunigte Entwicklung. Schon mit neun Monaten konnte er gehen und mit 12 Monaten begann er zu sprechen. Lesen lernte er bereits mit 3 1/2 Jahren, als seine Mutter an einer Veranstaltung mit einem Tombola-Los eine Buchstabentabelle gewonnen hatte. Wenig später erstaunte er seine Eltern anlässlich eines Besuches im Zoologischen Garten, als er auf einer Cola-Büchse das Wort „small“ laut vorlas. Bald begann er, vermehrt zu lesen, alle Grossbuchstaben zu notieren und der Familie kleine Mitteilungen auf Zettelchen aufzuschreiben. Rechnen lernte er dann im Kindergarten anhand von Sportresultaten und Kopfrechnungen, die er sich von der Mutter wünschte. Die Eltern beobachteten Roberts Fähigkeiten im Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt eher mit Skepsis und befürchteten, er wisse dann zuviel und störe vielleicht den Unterricht.

Kindergarten und Primarschulzeit verliefen problemlos. Robert galt bei allen seinen Lehrpersonen als ausgeglichenes, zurückhaltendes und beflissenes Kind, das sich ausgeprägt zu den Büchern hingezogen fühlte. Diese Vorliebe hat sich zu einer Faszination entwickelt, das Buch ist sein ständiger Begleiter geworden. Waren es in der Primarschule Enid Blyton- oder Fünf-Freunde-Bände gewesen, so ist es aktuell Harry Potter. In der Mediothek der Schule hält sich Robert in der Freizeit und in den Pausen regelmässig auf, um sich in das Angebot zu vertiefen. Seine grösste Leidenschaft aber ist nach wie vor das Fussballspielen als Mittelstürmer im lokalen Verein. Jedes Training, jedes Spiel wird absolviert, trotz irgendwelchen Einschränkungen oder organisatorischen Problemen. Daneben hört er gerne Musik, die ihn beim Lesen und bei den Schularbeiten fast immer begleitet. Das Schlagzeugspielen, eine im Verlaufe der Primarschule begonnene Tätigkeit, hat er jedoch aufgegeben, weil er den dafür erforderlichen Aufwand im Verhältnis zu zehn Minuten Kurs pro Woche als zu hoch einschätzte. In der Primarschule war Robert – so die bisherigen Lehrerinnen – stets einer der beliebtesten Schüler. Er selber nannte auch seine Klasse „meine besten Freunde“. Das äusserte sich auch darin, dass er relativ häufig von seinen Klassenkollegen telefonisch um Rat und Hilfe bei den Hausaufgaben gebeten wurde.

Gesamthaft hat sich diese Situation mit dem Übertritt ins Gymnasium im Sommer 2000 nicht geändert. Robert hat sich in der neuen Klasse schnell eingelebt, obwohl er zu Beginn kaum andere Schülerinnen und Schüler kannte. Er pflegt jedoch weiterhin einen regen Kontakt zu seinen ehemaligen Klassenkameraden, insbesondere auch zu seinem Freund Pierre, einem kleinen, feinen und leistungsmässig schwächeren Schüler, mit dem ihn seit der ersten Klasse eine besondere Beziehung verbindet. Aber auch in Bezug auf die intellektuellen Anforderungen ist der Übertritt bisher problemlos verlaufen. Nachdem Robert den Vorschlag der Drittklasslehrerin, die vierte Klasse zu überspringen, stets kategorisch abgelehnt, aber dann auch nie über Langeweile oder Unterforderung geklagt hatte, ist das Gymnasium nun eine neue Herausforderung für ihn geworden. Auch hier bleibt er jedoch seiner Devise treu: Er hält sich strikte an die von den Lehrpersonen vorgegebenen Regeln und Aufgaben, denn, einer zu sein, der etwas nicht kann, würde ihm gar nicht behagen. So begegnet er den deutlich höheren Anforderungen einfach mit einem, gegenüber der Primarschule erhöhten Einsatz und erbringt dabei wiederum sehr gute Leistungen. Am meisten schätzt er Deutsch und Biologie, weniger Mathematik, neutral scheint seine Einstellung dem Fach Französisch gegenüber zu sein. Seine überlegene Haltung kommt ihm auch in Stresssituationen wie Prüfungen oder anderen Bewährungsmomenten entgegen, die er gelassen erträgt und meistert.

Insgesamt glaubt er an seine Fähigkeiten und scheint auch als selbstverständlich zu erachten, dass Arbeitsverpflichtung und Einsatz notwendige Bedingungen für Schulerfolg sind. Von der Schule erzählt Robert zu Hause nach wie vor wenig, ausser, es sei etwas Besonderes passiert. Fragen die Eltern nach, ist er meist der Ansicht, das was dort passiere, sei ja gar nicht so wichtig, um weiter erzählt zu werden.

**Portrait Melanie R.**

<i>Jahrgang:</i>	1988
<i>Alter zur Zeit der Interviews:</i>	8;5 J.; 12;7 J.
<i>Wohnort:</i>	Hauptstadt eines grossen Kantons
<i>Ausbildung Vater:</i>	lic. jur. Staatsanwalt
<i>Ausbildung Mutter:</i>	Sekretärin
<i>Geschwister:</i>	1 Schwester (1990), 1 Bruder (1994)
<i>Hobbies:</i>	Klavierspielen, Geräteturnen, Ballett, Leichtathletik, Lesen
<i>Schulsituation:</i>	besucht die 6. Klasse; keine Probleme, gehört zur Leistungsspitze
<i>Berufswunsch:</i>	unbestimmt, ev. Jura, ev. Medizin, ev. Theater ...
<i>Stichprobenzuteilung:</i>	Untersuchungsgruppenkind (FLR)

Melanie lebt mit ihren Eltern und den beiden Geschwistern, der zwei Jahre jüngeren Schwester und dem vier Jahre jüngeren Bruder, in einer mittelgrossen Gemeinde im Voralpengebiet. Der Vater arbeitet als Staatsanwalt, die Mutter ist Sekretärin, zur Zeit jedoch nicht berufstätig. Die Familie spricht zu Hause französisch.

Melanie war ein pflegeleichtes, aber sehr lebendiges Kleinkind, das bereits zwischen zehn und elf Monaten laufen lernte und auch relativ früh mit dem Sprechen begann. Besonders auffallend war dabei ihre deutliche Aussprache. Die Kindergartenzeit verlief problemlos, obwohl Melanie deutsch lernen musste und anfänglich mit Verständnisproblemen konfrontiert wurde. Lesen lernte sie mit sechs Jahren, im September 1994, nachdem sie in den Sommerferien ihren aus Frankreich stammenden Lieblingscousin getroffen hatte, der bereits zur Schule ging und lesen konnte. Die Mutter kaufte ihr dann das gleiche Buch – und bereits an Weihnachten konnte Melanie ebenfalls lesen. Das Lesen in deutscher Sprache lernte sie dann jedoch erst in den ersten Wochen der ersten Klasse<sup>6</sup>. Der Rechenprozess verlief hingegen unbemerkt. Die Eltern realisierten höchstens beim gemeinsamen Jassen, dass sie nach Zahlen fragte und dann Beträge zusammenzählen konnte.

Auch die Einschulungszeit verlief problemlos. Melanie gehörte seit Beginn der ersten Klasse nach Aussagen ihrer Lehrpersonen zur Leistungsspitze. Sie fiel als ruhige, konzentrierte Schafferin auf, die sehr gut selbstständig arbeiten konnte und ein ausgezeichnetes Konzentrationsvermögen hatte. Obwohl sie zu Hause Französisch spricht, war die deutsche Sprache keine grosse Herausforderung für sie. Von Lehrerseite besonders gelobt wurde ihre positive Haltung der Leistung gegenüber und ihre gute Integration in der Klasse. Die Eltern schätzten Melanie zwar ähnlich ein, bedauerten jedoch ihre ständige Unterforderung während der ersten Schuljahre und beurteilen rückblickend, dass eine frühzeitige Einschulung wahrscheinlich eine ideale Lösung gewesen wäre.

Aktuell besucht Melanie die sechste Klasse der Primarschule. Sie ist nach wie vor eine sehr gute Schülerin, die zur Klassenspitze gehört. In allen Fächern erzielt sie mit relativ geringem Aufwand gute Leistungen. Trotzdem ist sie ehrgeizig und zu guter Arbeit motiviert, was sie jedoch nicht davon abhält, sich für gerechte Beurteilungen in der Klasse einzusetzen. Darüber hinaus tragen ihre hohe Stressresistenz und ihr starker Glaube an sich selbst dazu bei, dass sie die schulischen Anforderungen mit Leichtigkeit meistert. Auf Grund des Ausgleichs durch ein kompaktes Freizeitprogramm ist Unterforderung oder Langeweile aktuell kaum mehr ein Thema. Neben dem Klavierspielen und dem täglichen Lesen besucht Melanie das Geräteturnen, das Ballett und die Leichtathletik, so dass sie ausser dienstags jeden Tag zwei Stunden Trainingszeit in ihr Wochenprogramm einbauen kann.

Rückblickend beurteilen die Eltern Melanie als einfach zu erziehendes Kind, das jedoch vor allem innerfamiliär eine starke und eigenwillige Persönlichkeit zeigt, extern jedoch sehr anpassungsfähig und sozialkompetent ist. Etwas Sorgen bereitet ihnen allerdings Melanies aktueller Gesundheitszustand. Seit mehreren Wochen kränkt sie, ohne dass eine genaue Diagnose vorliegen würde.

<sup>6</sup> Offenbar so schnell, dass sie in unseren Lesetests (wie auch in den Rechentests) fehlerfrei arbeitete und in die Untersuchungsgruppe als FLR aufgenommen wurde

**Portrait Patrick S.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	7;11 J.; 9;5 J.; 12;1 J.
Wohnort:	Kleine Gemeinde in Industrie- und Handelsgebiet
Ausbildung Vater:	HTL-Studium
Ausbildung Mutter:	Zahnarztgehilfin
Geschwister:	1 Bruder, Jahrgang 1985
Hobbies:	Tischspiele; Fussball; Gitarre
Schulsituation:	Übertritt an Oberstufe, keine Probleme; fühlt sich sehr wohl
Berufswunsch:	keinen
Stichprobenzuteilung:	Untersuchungsgruppenkind (FLR)

Mit Ausnahme der ‚Dreimonatskoliken‘ war Patrick ein ausgesprochen pflegeleichtes Kleinkind mit einem grossen Schlafbedürfnis. Im Vergleich zu seinem Bruder war er ein Spätentwickler, der erst mit zwei Jahren sprechen lernte und generell eine langsamere Entwicklung zeigte. Dann holte er aber plötzlich auf. Ausgeprägtestes Persönlichkeitsmerkmal wurde dann bald sein Kontaktbedürfnis innerhalb der Familie. Er kann sich nach wie vor – heute zwar besser als bei Schuleintritt und während der Primarschulzeit – nicht besonders gut alleine beschäftigen. Spiele sind Patricks Leidenschaft. Sie begleiteten ihn bisher durch die ganze Schulzeit, etwa Monopoly, Master Mind oder andere Würfel- oder Kartenspiele. So lernte er offenbar mit ungefähr vier Jahren rechnen. Als er plötzlich beim Uno-Spiel jeweils die Punkte zusammenzählte, merkten die Eltern erst, dass er ja bereits rechnen konnte. Das Lesen brachte er sich etwas später bei und zwar durch das Erfragen der Buchstaben. Er begann in der Folge mit seiner Lieblingstante einen Briefwechsel: „Danke für das Geschenk – Gruss Patrick“. Richtig lesen lernte er jedoch erst in der Schule. Während der Kindergartenzeit schaute er sich insbesondere die Bilderbücher von Asterix an.

Die bisherige Schulzeit ist problemlos verlaufen. Seit August 2000 besucht er die Oberstufe (anforderungsreichstes Niveau) im Nachbardorf. Auf diesen Übertritt hat er sich besonders gefreut, insbesondere auch auf die neuen Schulkameradinnen und Schulkameraden und das Fachlehrersystem. Durch dieses fühlt er sich nun etwas mehr gefordert. Nach wie vor – wie bereits während der gesamten Primarschulzeit – ist er ein sehr guter Schüler mit konstanten Leistungen. In der Primarschule hatte er immer Mehrklassenabteilungen besucht, so dass er, wenn nötig, mit Zusatzaufgaben gefördert werden konnte. Dies war jedoch nur in der ersten und zweiten Klasse nötig, in der Mittelstufe nicht mehr. Nun empfand er den Unterricht als sehr spannend und nicht mehr als so langweilig wie zuvor. Sein heiss geliebtes Fach ist nach wie vor Mathematik, während er Deutsch, in erster Linie das Aufsatzschreiben, gar nicht mag, obwohl er gemäss Aussagen der Lehrerin über eine sehr gute Ausdrucksfähigkeit verfügt. Religion und Musik sind die beiden Fächer, die er in der neuen Schule besonders schätzt.

Dass sich Patrick nun am neuen Schulort so wohl fühlt, hat auch mit der Schulsituation der fünften Klasse zu tun, die ihn belastet hat. Er wurde von einer Gruppe von Klassenkameraden – einer der Rädelsführer war ein Repetent – häufig als ‚Streber‘ verschrien, gehänselt und gefoppt, was teilweise sogar mit Gewalttätigkeiten verbunden war. Obwohl er nie den Ehrgeiz hatte, nur Bestnoten zu erzielen und dies auch nicht tat, genügte es offenbar, dass er mit wenig Aufwand sehr gute Resultate erzielte. Diese Hänseleien waren dann auch die Ursache, dass Patrick sich von seinem grossen Hobby, dem Fussballspiel, etwas zurückzog, weil gerade diese Kollegen häufig auf dem öffentlichen Fussballplatz anzutreffen waren. Zu seinen bevorzugten Freizeitbeschäftigungen gehören neben der Leidenschaft für Spiele nach wie vor der Fussball, das Gitarrespielen, aber auch der PC – an dem er stundenlang sitzen könnte, würden die Eltern das Zeitbudget nicht beschränken – und das Lesen. Insbesondere beim Gitarre spielen zeigt Patrick grosse Fortschritte, trotz seiner geringen Begeisterung für den erforderlichen Zeitaufwand für das Üben. Die bevorzugte Lektüre ist aktuell Harry Potter, dessen letzter Band er richtig gehend verschlungen hat.

Insgesamt ist Patricks bisheriger Lebensweg von grosser Stabilität gekennzeichnet. Er hat ein gesundes Selbstbewusstsein, und eine realistische Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten. So scheint er von sich selbst überzeugt, die Anforderungen der neuen Schule (aktuell ist er in der sogenannten ‚Probezeit‘) problemlos zu meistern. Das kann auch einer der Gründe sein, warum Patrick relativ wenig zu Hause über die Schule und das dortige Umfeld erzählt und sich die Eltern um die für sie interessanten Informationen selbst bemühen müssen. Patrick kann mit den schulischen Anforderungen und Gegebenheiten gut umgehen und scheint Stresssituationen kaum zu kennen. Am ehesten sind es Aufforderungen der Eltern – wie etwa das Üben auf der Gitarre – welche ihn unter Zeitdruck setzen und ihn die Aufgabe nur mit Widerwille erledigen lassen.

**Portrait Roman T.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	7;6 J.; 9;1 J.
Wohnort:	Gemeinde im Voralpengebiet
Ausbildung Vater:	Kaufmännische Ausbildung
Ausbildung Mutter:	Primarlehrerin
Geschwister:	1 Schwester, 1 Jahr jünger
Hobbies:	Fussballspielen, Trompete, Snowboard, PC
Schulsituation:	beliebt und integriert; gehört zu den Klassenbesten
Berufswunsch:	Naturwissenschaftler („Erfinder“)
Stichprobenzuteilung:	Untersuchungsgruppenkind (FL)

Familie T. wohnt mit Roman und seiner ein Jahre jüngeren Schwester in einer gut erschlossenen Gemeinde im Voralpengebiet. Der Vater ist selbstständiger Kaufmann, die Mutter – ursprünglich Primarlehrerin – arbeitet als Stütz- und Förderlehrerin sowie in der Fürsorge. Roman war in den ersten Lebensjahren ein relativ schwieriges, unruhiges Kind, das zudem ausserordentlich wenig Schlaf brauchte. Ein grosses Problem war, dass er beim Weinen häufig zu wenig Luft kriegte und dann in Ohnmacht fiel. Die Situation besserte sich ein wenig, als Roman mit etwa einem Jahr laufen lernte. Dies geschah jedoch auf eine sonderbare Art: Er benutzte nur die Zehenspitzen dazu, so dass er in einer Therapie das richtige Laufen erst lernen musste. So wurde er für zwei Jahre zu einem IV-Fall. Romans Tatendrang und die hohen Ansprüche an sich selber zeigten sich schon im Vorschulalter. Ohne ‚rekordverdächtige‘ Aktivitäten konnte er nicht leben. Kindergartenzeit und Einschulung verliefen dann problemlos. Die Lehrerinnen schilderten ihn als zugänglich, angepasst und strebsam, als überall beliebtes Zugrösschen. Lesen lernte Roman kurz vor Schuleintritt, indem er nach den Buchstaben fragte. Die Eltern denken, dass er selber lesen lernen wollte, um seine Wissensgier effizient stillen zu können.

Die Erstklasslehrerin bemerkte bald, dass Roman ausserordentlich leicht lernte, alles sofort verstand und die Aufgaben immer sorgfältig löste, auch wenn sie noch so unbekannt waren. Er interessierte sich vor allem für Steine, alles Geografische und für Mechanik. Deshalb wurde nach eingehenden Überlegungen – insbesondere auch auf Wunsch Romans – beschlossen, ihn in der Mitte der zweiten Klasse in die dritte Klasse springen zu lassen. Den Stoff arbeitete Roman kaum nach, ausser ein paar Rechnungsaufgaben in den Ferien vor dem Übertritt. In der neuen Klasse lebte er sich bald ein und wurde auch von allen Klassenkameradinnen und -kameraden sofort akzeptiert. Einzig das Schreiben mit dem Füllti machte ihm am Anfang etwas Mühe. Roman gehörte auch in der gesamten Mittelstufenzeit zu den Spitzenschülern, so dass er gegen Ende der sechsten Klasse wiederum etwas unterfordert war und sich entsprechend auf die Aufnahmeprüfung für die Kantonsschule freute, welche er ohne Probleme bestand. In der neuen Schule fühlt er sich ausgesprochen wohl, lernt wiederum leicht und schnell und meistens die erhöhten schulischen Anforderungen problemlos. Etwas weniger leicht fällt ihm jedoch die praktische Organisation, wenn es beispielsweise darum geht, mit welchen Vorkehrungen er die vielen Bücher möglichst reibungslos auf dem Velo zur Schule transportieren kann ... Seine Lieblingsfächer sind Mathematik, Physik, Chemie oder Geometrie, wenig Vorliebe zeigt er für Handwerkliches oder zeichnerisch-Gestalterisches, wo er sich selbst wenig Begabung zuschreibt. Roman ist ein sehr verpflichteter Schüler, fast ein Perfektionist. Eine 4-5 ist für ihn bereits eine kleine Katastrophe, wobei er die Ursache für eine nicht ganz optimale Leistung jedoch nicht bei sich selbst ortet, sondern eher darin, dass unpassende Fragen gestellt oder über ein nicht angekündigtes Stoffgebiet abgefragt worden war – nie jedoch zweifelt er an seinen eigenen Fähigkeiten. Dass er als Streber oder Perfektionist verschrien werden könnte, ist ihm ziemlich gleichgültig, denn er orientiert sich eher an älteren Kameraden oder an seinen Freizeitaktivitäten. Den Kontakt zur Klasse sucht er nicht direkt. Trotzdem wird er von seinen aktuellen Lehrpersonen als beliebt und integriert beschrieben. Durch die erhöhten Anforderungen hinsichtlich der verschiedenen Fächer und der damit verbundenen Prüfungen lässt er sich kaum stressen; was ihn vielmehr aus der Ruhe bringen kann ist die Organisation seiner Freizeit. Weil er geradezu nach Freizeitbeschäftigung lechzt, spielt er neben dem Trompetenunterricht in der Harmoniemusik, am Samstagnachmittag in der Jungmusik und in der regionalen Schweizer-Fussballauswahl. Dass damit Schwierigkeiten verbunden sind, alle Anfragen, Anlässe und Veranstaltungen unter einen Hut zu bringen, versteht sich von selbst. Privat beschäftigt er sich am liebsten mit dem Computer, jedoch nicht mit Computerspielen oder Unterhaltungsprogrammen. Neben der Betreuung der eigenen Home Page sucht er im Internet Informationen über Gebiete, die ihn interessieren oder auch Parallelen zum Schulstoff. Selbstzweifel kennt Roman kaum. Dies äussert sich auch in seinen Berufswünschen, die sich seit geraumer Zeit vom Linienpiloten, dem Berufswunsch der Mittelstufenzeit, wegbewegen. Sein grosses Ziel ist, Erfinder zu werden, ‚ein zweiter Einstein‘, was den Eltern zwar als überheblich erscheint, Roman aber kaum davon abbringt, sich gedanklich immer wieder damit auseinanderzusetzen, in welchen Bereichen dies möglich wäre.

Die Eltern bezeichnen Roman heute als rundum glücklichen Kantonsschüler. Rückblickend auf die gesamte Schulzeit hat es insgesamt drei schwierige Phasen gegeben, die jedoch immer gerade zur rechten Zeit durch eine ‚entlastende‘ Massnahme korrigiert werden konnten: Die zweite Hälfte der Kindergartenzeit durch die Einschulung, die erste Schulzeit durch das Überspringen und die beginnende Langeweile durch den rechtzeitigen Übertritt in die Kantonsschule. Rückblickend hat sich das Überspringen sehr bewährt. Die Eltern betonen jedoch, dass Roman das Glück gehabt hätte, von aufmerksamen Lehrkräften unterrichtet worden zu sein, die auch das Überspringen vorgeschlagen und sorgfältig begleitet hätten. Würde man jedoch eher in der Nähe einer Grossstadt wohnen, hätten die Eltern allenfalls erwogen, Roman nicht überspringen zu lassen, sondern ihn durch zusätzliche private Massnahmen – wie etwa der wöchentliche Kurs an der ETH in der vierten Klasse – zu fördern. Denn insgesamt sind sie doch recht froh, das sich Roman so prächtig entwickelt, denn zwischen seiner körperlichen und geistigen Entwicklung sind markante Unterschiede festzustellen, die ihm bis heute jedoch keine Nachteile bereitet haben.

**Portrait Franco A.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	7;11 J.; 9;4 J.; 12;0 J.
Wohnort:	Mittelländische Vorortsgemeinde
Ausbildung Vater:	Elektroingenieur HTL
Ausbildung Mutter:	Kindergärtnerin
Geschwister:	Bruder 1 Jahr älter; Schwester 1 Jahr jünger
Hobbies:	Fussball, Musik, Lesen
Schulsituation:	aktuell wieder zufriedenstellend
Berufswunsch:	aktuell keinen
Stichprobenzuteilung:	Untersuchungsgruppenkind (FLR)

Die fünfköpfige Familie wohnt in einem Einfamilienhaus in einer mittelländischen Vorortsgemeinde. Franco ist das mittlere von drei Kindern. Sein Bruder ist ein Jahr älter, seine Schwester ein Jahr jünger. Die Mutter ist ausgebildete Kindergärtnerin, zur Zeit jedoch als Hausfrau tätig, der Vater arbeitet als Ingenieur HTL. Franco war das unruhigste der drei Kinder, aber auch das aufgeweckteste. In allen Bereichen zeigte er eine beschleunigte Entwicklung. Er konnte bereits früh aufrecht sitzen, bekam bald seine ersten Zähne und konnte bereits mit einem Jahr gehen. Auch die Sprachentwicklung lief beschleunigt ab, wobei seine deutliche Aussprache den Eltern am meisten auffiel. Auffallend war auch, wie gut er alleine spielen konnte und dies auch heute noch kann. Bereits mit drei Jahren fragte er nach den Buchstaben und lernte dann seinen Namen schreiben. Nach einem Besuch mit dem Götti in der nahen Grossstadt stellte sich heraus, dass Franco bereits sämtliche Tramnummern erkennen und sagen konnte. Dieser Prozess setzte sich dann bis in den Kindergarten fort, wo er alle verfügbaren Bücher sofort behändigte und schliesslich bei Schuleintritt fliessend lesen konnte – ohne dass ihn jemand instruiert hätte.

Franco hat heute mit seinen zwölf Jahren bereits eine unglaubliche Schulkarriere hinter sich, die sich in vier, einer Wellenbewegung entsprechenden Etappen einteilen lassen: In eine erste, unglückliche Etappe bis zum Überspringen der dritten Klasse, in eine zweite, glücklich verlaufende Sequenz von der vierten Klasse bis zum Übertritt ins Gymnasium, in ein drittes, wiederum unerfreuliches Jahr in der ersten Klasse des Gymnasiums und in eine vierte, erfreulich gestartete Etappe, welche die aktuellen Anfänge in der Sekundarschule umfasst. Die Einzelheiten der Reihe nach: Die erste Zeit im Kindergarten war für alle Beteiligten und Betroffenen ein Horror, für die Familie wegen Francos Aggressionen, für die Lehrerin, weil er sich nur mühsam im Klassenverband einordnen konnte. Mit dem Wechsel in einen anderen Kindergarten konnte zwar nach den Weihnachtsferien eine Entlastung der Situation erreicht werden. Sie war jedoch nur von kurzer Dauer, denn, mit der Einschulung waren neue Probleme verbunden. Bereits nach zwei Wochen klagte Franco, dass er alles schon könne und es ihm immer langweilig sei. Seine Lernmotivation schwand zusehends und schliesslich verweigerte er den Schulbesuch. Nachdem ein Besuch der Eltern um Versetzung bewilligt worden war, kam Franco zu einer neuen Lehrerin, wo er sich sehr wohl fühlte, jedoch weiterhin unterfordert war. So konnte er im August 1997 die dritte Klasse überspringen. Er fand eine sehr verständnisvolle Lehrerin, welche seinen ausgeprägten Bedürfnissen nach Aufmerksamkeit und partnerschaftlicher Kommunikation Rechnung trug: Zum ersten Mal seit langem war Franco ein zufriedenes und glückliches Kind, das sich ernst genommen fühlte, von schulischen Inhalten gefesselt und nicht mehr unterfordert war. Die Hausaufgaben waren jedoch nach wie vor Francos Problem, weil er sie regelmässig vergass oder zumindest Mühe hatte, seine Arbeit einzuteilen. Mit dem Eintritt ins Gymnasium sollte sich diese Situation jedoch grundlegend ändern: Franco hatte zwar in der fünften Klasse zu den Klassenbesten und auch im ersten halben Jahr im Gymnasium zu den sehr guten Schülern gehört, fiel jedoch im zweiten Halbjahr mit seinen Leistungen plötzlich rapide ab. Begonnen hatte dies damit, dass Franco mit der an der Schule herrschenden Disziplin und der Leistungsorientierung Mühe bekundete, sich von seinen Lehrerinnen und Lehrern nicht Ernst genommen fühlte und deshalb offensichtlich begann, den Unterricht zu stören, generell vorlaut zu werden und sogar zum Klassenclown zu avancieren. Parallel dazu entwickelte er eine Abneigung gegen alle schulischen Bereiche, für die er sich vorher brennend interessiert hatte. Er machte keine Hausaufgaben mehr und vergass alles, was ihm aufgetragen wurde. Angesichts der immer prekärer werdenden Situation begann die Mutter, Franco bei den Prüfungsvorbereitungen zu unterstützen, aber ohne Erfolg: Alles, was er jeweils gelernt hatte, vergass er augenblicklich wieder, so dass ungenügende Noten die Regel wurden. Die Eltern, hilflos in dieser Situation und besorgt über Francos schwindendes Selbstkonzept – denn Sätze wie „Ich weiss, ich bin strohduhm“ oder „Ich bin immer an allem Schuld“ waren an der Tagesordnung – zogen wiederum, wie schon früher, schulpsychologische Hilfe bei. Aber es gelang nicht, mit der Lehrerschaft eine gemeinsame Strategie zu entwerfen, nicht zuletzt auch, weil sie sich die Kompetenzen zur Unterrichtung ‚solcher Kinder‘ selbst absprach und die Ansicht äusserte, Franco gehöre auf Grund ‚seiner nervösen Störungen‘ in eine Sonderschule.

Aktuell besucht Franco nun, auf eigenen Wunsch („Ich will in die Sekundarschule, ich will endlich wieder gute Noten“) und auf Grund eines gemeinsam in der Familie gefällten Entschlusses, die zweite Klasse der Sekundarschule, jedoch in einer Nachbargemeinde, wo er auf ein neutrales Lernumfeld stösst. Er fühlt sich dort sichtlich wohl und schreibt nun zum ersten Mal seit langer Zeit wieder gute Noten, was ihn besonders freut. Francos aktuelles Ziel ist, irgendwann wieder ins Gymnasium zu wechseln. Völlig gegensätzlich verläuft indes Francos soziale Entwicklung. Er ist seit der ersten Klasse immer sehr gut in einen Kollegenkreis eingebettet gewesen und hat nie Akzeptanzprobleme erfahren müssen. Dies trifft auch in der neuen Situation zu: An den freien Nachmittagen trifft Franco regelmässig ehemalige Schulkollegen. Zentrum seiner Aktivitäten bildet das Fussballspiel als Mitglied im örtlichen Verein. Daneben spielt er weiterhin Keyboard und besucht den Trommel-Unterricht.

**Portrait Lucien Z.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	7;10 J.; 9;5 J.; 11;11 J.
Wohnort:	Städtische Gemeinde; Zentrum einer Region
Ausbildung/Beruf Vater:	Anglist, Musiker
Ausbildung/Beruf Mutter:	Krankenschwester; Zweitstudium
Geschwister:	1 Schwester (1990)
Hobbies:	Harfe, Fussball, Pfadi, Englische Literatur, Kochen
Schulstatus/Schulsituation:	6. Klasse der Primarschule; aktuell wieder problemlos
Berufswunsch:	früher Koch; aktuell keine Idee
Stichprobenzuteilung:	Vergleichsgruppenkind <sup>7</sup> (VG)

Lucien ist vor fünf Jahren mit seinen Eltern und der zwei Jahre jüngeren Schwester in eine mittelstädtische Gemeinde zugezogen, nachdem die Familie zuvor in einer Grossstadt gelebt hatte. Sein Vater arbeitet als Musiklehrer an einer Kantonschule, die Mutter absolviert zur Zeit ein Zweitstudium, das sie dieses Jahr abschliessen möchte. Vater und Mutter teilen sich in Haus- und Familienarbeiten. Lucien ist ein einfach zu erziehendes Kind, das den Eltern bisher kaum grosse Probleme aufgetragen hat. Unangenehm sind mitunter seine verschiedenen Allergien, die der Familie etwas Kopferbrechen bereiten.

Luciens Leben verlief bisher ausgeglichen. Er war ein eher ruhiger Säugling, der jedoch relativ viel Aufmerksamkeit brauchte. Diese konnte die Mutter ihm auch geben, da sie bei seiner Geburt beruflich ein halbes Jahr aussetzte und sich ihm ganz widmen konnte. Die Entwicklung – Laufen- und Sprechenlernen – verlief in normalen Rahmen, wobei den Eltern jedoch Luciens deutliche Aussprache besonders auffiel. Man habe den Eindruck gehabt, also ob er jedes Wort erst sagte, als er es konnte. Schon vor Kindergarteneintritt kannte Lucien die Tramnummern, welche er mit Farben assortierte. Bald nachher beschäftigte er sich auch mit Geld. Er rechnete bis 20, addierte und subtrahierte. Dann, kurz nach Schuleintritt, fragte er die Mutter nach dem Multiplikationszeichen (x). Am Lesenlernen hatte Lucien kein Interesse. Kindergarten und Schulzeit verliefen bis zur fünften Klasse problemlos. Lucien ging immer gern zur Schule, er sei ein richtiger Musterschüler gewesen, überdurchschnittlich verpflichtet, aber auch hoch motiviert. Das hat sich in der fünften Klasse jedoch geändert. Sie war geprägt von endloser Langeweile, so dass Lucien nicht mehr gerne zur Schule ging und die Eltern eigentlich dachten, etwas unternehmen zu müssen, obwohl seine Leistungen unverändert hoch waren. Jetzt, in der sechsten Klasse, hat sich die Situation dank einem Lehrerwechsel jedoch optimiert: Lucien ist wieder ein hoch motivierter Schüler mit besonderen Interessen im Fach ‚Mensch und Umwelt‘. Französisch hingegen liebt er gar nicht. Die Stofferarbeitung geht ihm viel zu langsam. Seine Freizeit ist geprägt von vielfältiger Aktivität. Zum einen fährt er jeden Mittwochnachmittag, seit der vierten Klasse, in eine andere Gemeinde alleine mit dem Zug zum Harfenunterricht, zum anderen trifft er sich wenn immer möglich mit seinen Kollegen zum Fussballspiel oder zum Velofahren. Der Samstagnachmittag jedoch gehört der Pfadi. Einer seiner grossen Wünsche ist, einmal Pfadileiter zu werden. In seiner übrigen Freizeit liest Lucien, aktuell bevorzugt er Harry Potters neuester Band – auf englisch! Seitdem nämlich die Mutter mit den Kindern vor ein paar Jahren für drei Monate in England gelebt hatte, besucht Lucien zusammen mit seiner Schwester privat organisierte Englischkurse, so dass er heute die Sprache bereits auf einem guten Niveau beherrscht. In letzter Zeit hat Lucien auch begonnen, mit grosser Freude für sich alleine zu kochen, wenn seine beiden Eltern einmal abwesend sind. Als nächstes möchte er einen Kurs für Babysitting besuchen, dazu ist er jedoch noch ein Jahr zu jung.

Heute ist Lucien ein selbstbewusst gewordener Sechstklässler. Sein Hang zur Perfektion und sein Pflichtbewusstsein sind nicht mehr so ausgeprägt vorhanden. Er glaubt an seine Fähigkeiten und kann auch mit Stresssituationen relativ gut umgehen, obwohl ihn Nervosität plagt, wenn er beispielsweise in der Musikschule mit der Harfe vorspielen muss. Eine Gewohnheit jedoch ist ihm nach wie vor eigen: Der Schulanfang nach den Ferien stellt für ihn immer wieder eine Herausforderung dar, die sich darin äussert, dass er in der vorangehenden Nacht kaum schlafen kann.

<sup>7</sup> Die paar Fehler, die ihm anlässlich der Frühlese- und Frührechenuntersuchungen im September 1995 unterliefen, führten dazu, dass er kein Untersuchungsgruppenkind ‚Frührechner‘ wurde, sondern dann – durch Zufallsauswahl – in die Vergleichsgruppe aufgenommen wurde.

**Portrait Steven Z.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	8;7 J; 12;8 J.
Wohnort:	kleines Bauerndorf, in der Nähe eines regionalen Zentrums
Ausbildung/Beruf Vater:	Bankangestellter
Ausbildung/Beruf Mutter:	Büroangestellte
Geschwister:	1 Bruder (1985)
Hobbies:	PC, Lego, Spiele im Freien
Schulstatus/Schulsituation:	6. Klasse der Primarschule; problemlos
Berufswunsch:	Elektroniker/Elektriker
Stichprobenzuteilung:	Untersuchungsgruppenkind (FL)

Steven lebt mit seinen Eltern und dem drei Jahre älteren Bruder in einem kleinen Bauerndorf in der Nähe von zwei mittelgrossen Zentren. Der Vater arbeitet als Bankleiter der regionalen Genossenschaftsbank, die Mutter ist neben ihrer Arbeit als Hausfrau auch in der Betreuung Verwandter tätig.

Steven war ein unproblematisches Kleinkind, das viel schlief und dies auch bis zum vierten Altersjahr noch regelmässig über Mittag tat. Da er erst mit etwa sechzehn Monaten laufen lernte, konnte er bereits vorher sprechen. Dies tat er von Anfang an mit grosser Deutlichkeit. Kindergarten- und Einschulungszeit verliefen problemlos, obwohl die Eltern anfänglich Bedenken hatten, Steven sei ein zu wildes Kind. Lesen hatte er durch Imitation der Hausaufgaben seines älteren Bruders gelernt und zwar vor dem Kindergarten. Wenn dieser die Aufgaben machte, sass er jeweils als Zuschauer auf der Fensterbank und lernte so die Grossbuchstaben. Im zweiten Kindergartenjahr gab ihm die Mutter dann jeweils auch Aufgaben. Auffällig war, dass Steven immer zuerst die Wörter kannte und die einzelnen Buchstaben erst nachher lernte.

Die gesamte Schulzeit ist bisher ohne Schwierigkeiten verlaufen, für die Eltern fast zu problemlos. Steven erledigt alle Hausaufgaben mit einer grossen Leichtigkeit und in ganz kurzer Zeit. Seine Leistungen sind durch die Jahre hindurch in allen Fächern konstant geblieben, obwohl er den Lesevorsprung eingebüsst hat und Lesen nicht zu seinen Lieblingsbeschäftigungen gehört. Am meisten interessiert er sich für Mensch und Umwelt, aber auch Französisch hat er gern oder Mathematik. Etwas weniger Vorlieben zeigt er für Handarbeit, insbesondere das Stricken gefällt ihm gar nicht. Auch mit dem Schönschreiben tut er sich schwer, wobei die Eltern der Ansicht sind, dass Steven hier zu wenig gefordert werde.

In der Schule ist Steven bisher immer gut integriert gewesen. Seine bisherigen Lehrer loben ihn als sozial gut integriert und bezeichnen ihn als Leadertyp. Dies nehmen auch die Eltern so wahr. Obwohl er die schulischen Anforderungen mit Leichtigkeit bewältigt, ist er bereit, bei Bedarf die notwendige Energie aufzuwenden, denn er möchte zeigen, dass er etwas kann. Diese Fähigkeit, zur rechten Zeit über die notwendige Motivation zu verfügen, ist gepaart mit einem ausgeprägten Selbstvertrauen und einem grossen Glauben an sich selbst – und dies in allen Lebensbereichen. Selten lässt er sich unter Druck setzen, schon gar nicht, wenn es sich um schulische Ursachen handelt. Schon eher kann es hingegen vorkommen, dass seine Stressresistenz häuslichen Pflichten gegenüber (Tisch decken, andere alltägliche Hausarbeiten) nicht immer sehr ausgeprägt ist.

Steven kennt in seiner Freizeit kaum Langeweile, obwohl er aktuell keinen Gemeinschaftssport mehr betreibt. Mit dem Fussballspielen hat er aufgehört, nachdem ihn die Eltern während einer Saison noch mehr oder weniger dazu motiviert hatten. Der Turnverein, den Steven bereits als kleines Kind besucht hatte, wurde kürzlich mangels Anzahl teilnehmender Kinder aufgelöst. So widmet er sich ganz seinen Hobbies, die ihn seit seiner Kindheit begleiten, einerseits dem Legospiel, das er nach wie vor sehr intensiv betreibt und andererseits einer Art Sandkastenspiel im Freien mit Kollegen, allerdings mit natürlicher Erde, Spielzeugautos und entsprechender Utensilien. Freizeitbestandteil ist auch das Spielen am PC, obwohl die Eltern dies nicht so gerne sehen. Zur seit vielen Jahren beliebten Tradition gehört jedoch auch, dass Steven den Sommer zusammen mit Verwandten und seinem Bruder in deren Ferienhaus auf der Voralp verbringt.

Insgesamt erachten die Eltern Steven als nicht schwierig zu erziehendes, sehr selbstständiges Kind, das zwar heute am Anfang der Pubertät steht und deshalb teilweise beginnt, ein aufbegehrenderes Verhalten an den Tag zu legen. Diesem zu begegnen und ihn hie und da an gewisse Richtlinien zu erinnern macht den Eltern jedoch keine Mühe. Besorgter sind sie indes darüber, dass Steven seitens der Schule zu wenig gefordert respektive sogar unterfordert wird und aus diesem Grund vielfach zu Minimalismus neigt. Dem Übertritt in die Oberstufe im Sommer 2001 sehen sie deshalb mit einiger Besorgnis entgegen.

**Portrait Florian A.**

Jahrgang:	1988
Alter zur Zeit der Interviews:	8;7 J; 10;6 J; 12;7 J.
Wohnort:	Mittelstädtisches Milieu; Agglomeration einer Grossstadt
Ausbildung Vater:	Hochbauzeichner
Ausbildung Mutter:	Lehrerin
Geschwister:	1 Bruder (1986); 1 Schwester (1991)
Hobbies:	Badminton, Lesen, Klarinette, Spiele/Unternehmungen mit und in der Familie
Aktuelle Schulsituation:	besucht 6. Klasse; keine Probleme
Berufswunsch:	keinen
Stichprobenzuteilung:	Untersuchungsgruppenkind FL <sup>8</sup>

Die fünfköpfige Familie lebt in einer gut erschlossenen mittelgrossen Gemeinde in der Agglomeration einer Grossstadt. Florian ist das mittlere von drei Kindern. Der Bruder ist zwei Jahre älter, die Schwester drei Jahre jünger. Der Vater ist Hochbauzeichner, die Mutter Lehrerin. Die Eltern organisieren und übernehmen Berufs- und Familienarbeit gemeinsam.

Florian war ein ruhiges und angenehmes, aber trotzdem lebendiges und recht anspruchsvolles Kleinkind. Schon früh begann die Mutter, ihm Geschichten zu erzählen, weil sie merkte, wie gut er zuhören konnte. Mit etwa 1 \_ Jahren lernte er sprechen und formulierte dann bald auch ganze Sätze, wobei seine deutliche Aussprache besonders auffiel. Laufen konnte er bereits mit 12 Monaten.

Schon anfangs Kindergarten lernte er lesen und zwar, weil er am Leselernprozess seines Bruders, der die erste Klasse besuchte, äusserst fasziniert teilnahm. Das war auch der Grund für Überlegungen einer frühzeitigen Einschulung. Die Eltern entschieden sich dann zusammen mit der Kindergärtnerin trotzdem für eine normale Einschulung, weil Florian körperlich nicht akzeleriert war. Kindergarten und erste Schulzeit verliefen problemlos, ausgenommen, dass Florian in der ersten Zeit relativ häufig krank war. Den Eltern schien es, als würde er das reich vorhandene geistige Potenzial mit körperlichen Reaktionen kompensieren. Während den ersten beiden Primarschuljahren kristallisierte sich dann seine mathematische Begabung immer deutlicher heraus, obwohl er auch sprachlich durchwegs gute Leistungen zeigte, der Lesevorsprung jedoch minimierter wurde. Dies ist auch heute noch so. Seit gut einem Jahr besucht Florian anstelle eines Schulnachmittags ein von der Gemeinde organisiertes Förderprogramm für begabte Kinder und belegt dort den mathematisch-naturwissenschaftlichen Teil. Die anfänglichen Bedenken der Eltern wegen möglicher segregierender Wirkungen erwiesen sich dabei als unbegründet. Neben Mathematik schätzt Florian auch das Fach Musik – etwas weniger die Musiktheorie, von der er sich wegen seines Klarinettenunterrichts etwas unterfordert fühlt – sowie Werken und Handarbeit, beispielsweise auch die Arbeit an der Nähmaschine. Laut Aussagen seiner bisherigen Lehrkräfte ist Florian in seiner Klasse äusserst beliebt, nicht zuletzt, weil er ‚eine soziale Ader‘ hat und sich bei den Klassenkameradinnen und -kameraden trotz seiner Fähigkeiten nie aufspielt.

Bis anhin sind Florians schulische Leistungen durchwegs sehr gut ausgefallen. Dazu trägt sicher seine Arbeitshaltung bei, die besonders gross ist, wenn die Motivation für eine Arbeit von ihm selbst kommt. Wird eine Aufgabe jedoch von aussen an ihn hereingetragen, so erledigt er sie eben so, wie sie gerade sein muss. Er braucht nicht mehr so viel Aufmunterung wie früher, sondern ist in der Lage, seine Energien selbstständig und gezielter einzusetzen. Diese ‚geschickte Art von Minimalismus‘ zeigt sich besonders deutlich, wenn schöne oder sorgfältige schriftliche Darstellungen gefordert werden. Ein wichtiger Aspekt scheint auch seine Stressresistenz zu sein. Lieber kommt er zu spät, als dass er sich drängen lässt. Dies zeigt sich vor allem im familiären Kreis, wo er sich durch häusliche Verpflichtungen ungern unter Druck setzen lässt, etwas weniger ist dies in Schule und Freizeit der Fall.

Florian ist ein Knabe geworden, der nicht aufgibt und beharrlich seinen Weg geht, auch in seiner vielfältigen Freizeit. Neben dem Badminton, das er zweimal pro Woche in einem Club spielt und mit dem er Turniere bestreitet – Faustball hat er vor etwa zwei Jahren aufgegeben – spielt er Klarinette, liest gerne und häufig Bücher (zum Beispiel Winnteou) und unternimmt auch sehr gerne etwas mit der ganzen Familie, aber auch mit der kleineren Schwester oder dem grösseren Bruder allein. Tiere und Natur sind ein weiteres Gebiet, für das sich Florian begeistern kann.

Die Eltern bezeichnen Florian als nicht speziell schwieriges, aber mit ausgeprägter Zielstrebigkeit ausgestattetes Kind, die seine Erziehung und Begleitung nicht immer problemlos macht und relativ viel Kraft erfordert. Wenn sein Tag mehr als 24 Stunden hätte, wäre es einfacher, seiner Selbstentfaltung gerecht zu werden.

<sup>8</sup> Florian hat wahrscheinlich bei den Untersuchungsaufgaben im Herbst 1995 im Rechnen Fehler gemacht, was dazu führte, dass er kein Frührechner wurde.