



INSTITUT FÜR BILDUNGS- UND FORSCHUNGSFRAGEN

Dr. Margrit Stamm

5000 Aarau Bahnhofstrasse 28 – Tel. +41 (0) 62 824 87 27 Fax +41 (0) 62 824 87 28

stamm@ibf-stamm.ch www.ibf-stamm.ch

**«BEGABUNGSFÖRDERUNG
IN DER VOLKSSCHULE DES KANTONS AARGAU»**

Externe Evaluation der Gruppen- und Regionalangebote

Berichterstattung zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport

Abteilung Volksschule

Aarau, 4. März 2003, Margrit Stamm

*Wir hoffen, all jene Talente zu fördern, die
so frei unter den Armen wie unter den Reichen sind,
aber welche nutzlos untergehen und verkommen,
wenn sie nicht gesucht und kultiviert werden.*

Thomas JEFFERSON (1743-1826)

INHALT

| | |
|---|----|
| DANK | 7 |
| ZUSAMMENFASSUNG | 9 |
| EMPFEHLUNGEN | 11 |
| BEANTWORTUNG DER EVALUATIONSFRAGEN | 15 |
| EINLEITUNG | 19 |
| 1 EVALUATIONSAUFTRAG UND FRAGESTELLUNGEN | 23 |
| 2 UNTERSUCHUNGSMETHODE UND AUSWERTUNG | 24 |
| 3 ERGEBNISSE | 26 |
| 3.1 VORAUSSETZUNGEN | 26 |
| 3.1.1 Geförderte SchülerInnen..... | 26 |
| 3.1.2 Die Qualifikationen der Leitungen der Gruppenangebote..... | 28 |
| 3.2 PROZESSE..... | 29 |
| 3.2.1 Prozessverläufe der Gruppenangebote und Befindlichkeit..... | 29 |
| 3.2.2 Die Nominationsprozesse | 30 |
| 3.2.3 Zielsetzungen der Gruppenangebote und der integrierten Projekte | 31 |
| 3.2.4 Prozessverläufe im Regelklassenunterricht | 33 |
| 3.2.5 Kommunikation und Interaktion | 35 |
| 3.2.6 Organisationsprozesse..... | 35 |
| 3.3 ERGEBNISSE UND WIRKUNGEN..... | 36 |
| 3.3.1 Die Leistungsentwicklung in kognitiver und sozialer Hinsicht | 36 |
| 3.3.2 Die Zielerreichung im Urteil der Befragten..... | 37 |
| 3.3.3 Transferprozesse | 39 |
| 3.3.4 Akzeptanz der Fördermassnahmen und mögliche Weiterentwicklungen..... | 40 |
| 3.3.5 Erwünschte und unerwünschte Nebenwirkungen..... | 41 |
| 4 GESAMTBEURTEILUNG | 42 |
| 4.1 GRUPPENANGEBOTE | 42 |
| 4.2 WAS ZEICHNET GUTE GRUPPENANGEBOTE AUS?..... | 44 |
| 4.2.1 Faktorenanalyse..... | 44 |
| 4.2.2 Clusteranalyse | 44 |
| 4.3 INTEGRIERTE PROJEKTE | 49 |
| 4.4 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN INTEGRIERTER PROJEKTE? | 51 |
| 4.5 DAS SPORTPROJEKT NIEDERLENZ („SCHULE UND SPITZENSport“)..... | 51 |
| 5 FAZIT | 55 |
| 6 ANHANG | 61 |

DANK

An dieser Stelle sei allen Personen bestens gedankt, die an der Evaluationsstudie mitgewirkt haben, allen voran Herrn Vittorio SISTI-WYSS für seine Fachkompetenz, sein Vertrauen und seine Wertschätzung, die er dieser Arbeit entgegengebracht hat. Danken möchte ich auch insbesondere Frau Theres LEU für ihren riesigen Einsatz in Bezug auf Administration und Organisation. Sie ist es, welche den reibungslosen organisatorischen Ablauf des Verfahrens sichergestellt hat.

Einen besonderen Dank richte ich an diejenigen Personengruppen, welche sich an der Evaluation schriftlich oder mündlich beteiligt haben. Dazu gehören: Klassenlehrpersonen, geförderte Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern, Leiterinnen und Leiter von Gruppenangeboten, Projektleitungen, Lehrpersonen und Studierende der integrierten Projekte im Rahmen des Regelunterrichts sowie allen Verantwortlichen und Beteiligten des Sportprojekts Niederlenz. Mit ihren engagierten und differenzierten Rückmeldungen haben sie wesentlich dazu beigetragen, dass aussagekräftige Ergebnisse vorliegen und ein Bericht erstellt werden konnte, der – so hoffe ich – Brücke und Schnittstelle für eine nachhaltige Weiterentwicklung der begabungsfördernden Massnahmen im Kanton Aargau sein wird.

Aarau, den 4. März 2003



Margrit STAMM

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der Evaluation war es, aus unabhängiger externer Sicht aufzuzeigen, in welchen Bereichen die eingesetzten begabungsfördernden Massnahmen Stärken und Schwächen zeigen, wo allenfalls Modifikationen vorzunehmen und welche Konsequenzen für die weitere Etablierung und Umsetzung zu ziehen sind.

In die Studie einbezogen wurden die sogenannten Gruppenangebote, die in den Klassenunterricht integrierten begabungsfördernden Projekte, welche von der FHA, Departement Pädagogik, umgesetzt werden und das Sportprojekt Niederlenz. Einzelfördermassnahmen, vorzeitige Einschulung oder das Überspringen einer Klasse sind nicht Gegenstand des Evaluationsauftrags. Die Ergebnisse basieren auf einem doppelstufigen Evaluationsverfahren, in dessen ersten Runde eine schriftliche Fragebogenerhebung aller beteiligten Gruppen und in der zweiten Runde eine mündliche Befragung ausgewählter Gruppen durchgeführt wurde. Der Rücklauf betrug bei Eltern, Kindern und Gruppenleitungen zwischen 66% und 90%. Deshalb ist die Repräsentativität sichergestellt. Dies ist allerdings bei den Klassenlehrpersonen (Rücklauf: 30%) nicht der Fall, weswegen diese Ergebnisse lediglich als Tendenzen interpretiert werden dürfen. Gleiches gilt für die Elternbefragung im Rahmen der in den Klassenunterricht integrierten Förderprojekte.

Die Ergebnisse der Studie lassen ein Bild des Status quo der begabungsfördernden Massnahmen entstehen, das sich wie folgt konturieren lässt. Als *Stärke* zu bezeichnen ist in erster Linie die *deutlich nachweisbare Wirksamkeit* der Projekte und Massnahmen: Die Schulleistungen sind signifikant besser geworden, Selbstbewusstsein und Motivation sind gestiegen und als Schulfreude und Lust am Lernen pointiert erkennbar. Zum Zweiten äussern sich sowohl Eltern als auch die geförderten Schülerinnen und Schüler über die ergriffenen Massnahmen vorwiegend positiv. Ebenso ist die Akzeptanz bei allen Akteurguppen hoch. Insgesamt darf konstatiert werden, dass im Kanton Aargau in sehr kurzer Zeit viele Massnahmen ergriffen und – bezogen auf die Effektivität – mit Erfolg umgesetzt worden sind.

Ein differenzierter Blick in die Ergebnisse der Studie fördert jedoch vier Schwachstellen zutage. Es sind dies erstens die Lancierung der Gruppenangebote in den Gemeinden/Schulhausteams, zweitens das Nominations- resp. Identifikationsverfahren, drittens die unterschiedlichen Anspruchsniveaus der Gruppenangebote und viertens der Transfer vom Gruppenangebot zum Klassenunterricht und umgekehrt. Diese vier Schwachstellen verdeutlichen, dass im Kanton Aargau ganz unterschiedliche Praktiken bei der Lancierung und Umsetzung von begabungsfördernden Massnahmen gewählt werden und sie deshalb eher von Beliebigkeit denn von Systematik geprägt sind. Sie entsprechen nicht den empfohlenen Vorgaben gemäss BKS-Umsetzungshilfe *dossier unterricht* Nr.1.

Schwachstelle Lancierung der Gruppenangebote: Ob ein Gruppenangebot lanciert wird, hängt zu fast 50% von Einzelpersonen oder Einzelgruppen und zu 27% von der Schulbehörde ab. Nur in einem Viertel der Fälle ist ein Angebot in der Zusammenarbeit aller Beteiligten erfolgt. Gruppenangebote werden somit häufig ad hoc und in der Verantwortung weniger Personen oder aussenstehender Gruppen organisiert. Wenn allerdings einfach neue Strukturen aufgebaut werden, ohne Strategie und ohne breite Kommunikation, so versteht sich von selbst, dass solche Massnahmen willkürlich sind, von wenigen getragen werden und deshalb letztlich Eintagsfliegen bleiben. Wirksame Angebote – und als solche sind 25% der Angebote zu bezeichnen – folgen deshalb der Formel ‚structures follow strategies‘.

Schwachstelle Nominationsverfahren: Systematische, vielfältige Nominationsverfahren zur Auswahl der SchülerInnen mit besonderen Begabungen, welche diesen Namen auch verdienen, fehlen in mehr als drei Viertel der Fälle. Das weitaus am häufigsten gewählte Merkmal ist ‚gute bis sehr gute Schulnoten‘ und ein besonders ausgeprägter Leistungswille. Zwar werden auch psychologische Gutachten berücksichtigt, doch entsteht insgesamt das Bild, dass sehr gute, sozial integrierte Schülerinnen und Schüler nominiert werden, und es muss fraglich bleiben, ob auch Schulkinder gefördert worden sind, welche ein hohes Potenzial in bestimmten Bereichen aufweisen,

das sich jedoch nicht direkt in sehr guten Schulnoten manifestiert. Zu betonen ist allerdings, dass in einem Viertel der Fälle vorbildliche, mehrstufige Identifikationsverfahren mit Erfolg eingesetzt worden sind. Als besonders fragwürdig zu bezeichnen ist die Tatsache, dass nur gerade 7% der geförderten Kinder aus bildungsfernem Milieu oder anderen Kulturen stammen und das akademische Milieu mit 47% sehr deutlich übervertreten ist.

Unterschiedliche Anspruchsniveaus der Gruppenangebote: Die Gruppenangebote zeigen insgesamt ein beachtliches Niveau, wenn man vom Standard ‚hohe Unterrichtsqualität‘ ausgeht. Da sie allerdings in der Mehrzahl auf eine eher traditionelle Didaktik mit genauen Lernschritten und einen vordefinierten Kenntnisstand ausgerichtet sind, kommen Zweifel auf, ob sie damit den Vorstellungen eines spezifisch begabungsfördernden *Enrichments* entsprechen. Immerhin: ca. ein Drittel der Angebote fokussieren modellhaft auf eine induktive (hinführende) Auseinandersetzung mit selbst gewählten Problemstellungen, auf ein Aktionsfeld, in welchem Denkfertigkeiten trainiert und kreativ angewendet werden können. Da aber auch sie Schwierigkeiten haben, reflexive Prozesse des Wissenserwerbs (Metakognition) einzubauen, muss die Effektivität bedeutsamer Faktoren wie der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken als bislang noch gering beurteilt werden. Ein Viertel der Angebote verdienen – aus Eltern- und SchülerInnen-sicht – das Label ‚optimal‘, ein Drittel ‚vielversprechend‘, ein weiteres Drittel ‚entwicklungsbedürftig‘, und ca. 10% müssen als problematisch bezeichnet werden.

Fehlender Transfer: Die bisher lancierten Gruppenangebote leiden zu einem grossen Teil daran, dass keine Rückkoppelung in den Klassenunterricht und umgekehrt stattfindet. Deshalb bleiben viele der Massnahmen ausgesondert und in ihrer Wirksamkeit wenig nachhaltig. Dieser Umstand ist in erster Linie auf die fehlende Zusammenarbeit zwischen den Leitungen der Gruppenangebote und den Klassenlehrpersonen, in zweiter Linie jedoch auf die bereits erwähnte problematische Lancierung und Organisation der Gruppenangebote zurückzuführen. Sind sie nicht organischer Teil eines ganzen Schulhauses resp. einer Schulgemeinde, werden sie kaum von allen Beteiligten getragen und bleiben deshalb eine in der Tendenz separierende Massnahme.

Die Ergebnisse lassen auch eine erste, tendenzielle Bewertung der *klassenintegrierten Begabungsförderungsprojekte* zu. Analog der Gruppenangebote ist eine gute Wirksamkeit in den identischen Bereichen festzustellen und eine sogar noch ausgeprägtere Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation. Besonders deutlich manifestiert sich hier der Wille der Klassenlehrpersonen, begabungsstimulierende Lernumgebungen zu schaffen. Strategie und bisherige Umsetzung lassen diese Förderprojekte zu den entwicklungswürdigsten Elementen der aargauischen Begabungsförderung werden. Allerdings sind noch einige Schwachpunkte auszumerken: Die Nominationsverfahren sind noch wenig entwickelt, und eine offene Kommunikation über die identifizierten Begabungsdomänen findet weder mit den betreffenden Kindern noch deren Eltern regelmässig und in allen Projekten statt. Zudem arbeiten viele der Lehrpersonen als EinzelkämpferInnen, verinselt in einer nicht selten eher begabungsfeindlichen Umgebung. Entsprechend zeigen die klassenintegrierten Projekte zwar vorbildliche Entwicklungen in Richtung ‚begabungsfreundliche Klasse‘, ohne jedoch allzu oft durch eine ‚begabungsfreundliche Schule‘ abgestützt zu werden.

Schliesslich das *Sportprojekt Niederlenz*: Es wird von allen befragten Beteiligten äusserst positiv beurteilt. Die Wirksamkeit kann sowohl über die turnerischen als auch über die schulischen Leistungserfolge nachgewiesen werden. Zum jetzigen Zeitpunkt bereits eine Generalisierung dieser erfreulichen Ergebnisse vorzunehmen, wäre allerdings aus zwei Gründen nicht statthaft: Erstens handelt es sich bei den Beteiligten und Verantwortlichen um ausgesprochen engagierte Personen, welche ihr Herzblut in das Projekt stecken und weit mehr Arbeitsstunden aufwenden als vorgesehen wäre. Zum zweiten braucht es für gesicherte Aussagen eine Evaluation, welche auch die Langzeiteffekte untersucht, d.h. inwiefern die Kunstturner dieses grosse Pensum aufrecht erhalten und ihrem Potenzial entsprechend umsetzen können.

EMPFEHLUNGEN

1. *Nominationsverfahren*

- Das *dossier unterricht* liefert seriöse, fundierte und wissenschaftlich belegte Grundlageninformation. Deshalb soll es als verbindliches Basisdokument erklärt und mittels Handouts in einzelnen Bereichen, vor allem auch im Nominationsbereich, gezielt auf den Verstehenshorizont von Lehrpersonen und Schulbehörden ausgerichtet werden.
- Das Nominationsverfahren ist in seinem Verlauf modellhaft vorzugeben. Die Schulen sollen aufgefordert werden, ausschliesslich notenorientierte Identifikationsverfahren zu unterlassen, vielfältigere Verfahren zu wählen und diese zu systematisieren. Ferner ist dem Prinzip der Chancengleichheit besser Rechnung zu tragen: In Begabungsförderungsprogrammen müssen logischerweise auch begabte Kinder aus sozial schwächeren Milieus und anderen Kulturkreisen vertreten sein.

2. *Lancierung und Organisation der Gruppenangebote*

- Damit ein Gruppenangebot lanciert werden kann, sind zuerst Strategien (Leitsätze, Leitideen) festzulegen und dann erst die Strukturen der Angebote zu definieren. In den Leitsätzen – die sich an den Standards der ISF¹ orientieren sollen – müssen die Bereitschaft zur Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums manifest, verbindliche Zeitgefässe für die Teamarbeit definiert und die Anwendung erweiterter Lehr- und Lernformen in allen Klassen sichergestellt werden. Nur so kann die organische Einbindung gelingen und die separative Wirkung vermieden werden.
- Auf Ebene des BKS wird empfohlen, die Organisation und die Bereitschaft zur Durchführung begabungsfördernder Massnahmen durch gezielte und gebündelte Information und Öffentlichkeitsarbeit zu unterstützen. Möglich sind kurze (fachspezifische) Weiterbildungssequenzen vor Ort, thematische Informationen in Flyer-Form etc.. Vor allem ist jedoch zu überlegen, wie die Schulen in Bezug auf das Projektentwicklungsmanagement und die Frage der Zugangsverfahren unterstützt werden könnten (vgl. dazu die Empfehlung der Evaluation der Einschulungs- und Kleinklassen², S. 40). Zudem sollen fachspezifische Weiterbildungen vermehrt das Ziel verfolgen, ‚Best Practice-Modelle‘ darzustellen und zu erläutern, damit sie nicht nur zur Kenntnis genommen werden, sondern auch als Multiplikatoren dienen können.

3. *Unterschiedliche Anspruchsniveaus der Gruppenangebote*

- Gruppenangebote sind stärker auf eine Didaktik der Begabtenpädagogik auszurichten, in deren Mittelpunkt die hinführende Auseinandersetzung mit selbst gewählten Problemstellungen steht. Sie sind einerseits auf das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Kinder und andererseits auf die Bereitstellung besonders herausfordernder Lernumgebungen auszurichten. Nicht Kenntnisse und Wissen in Form reproduzierbarer Stoffan eignung sollen Lernziele sein, sondern verstehende Analyse, Synthese und Bewertung. Dazu kommt die reflexive Aneignung von Lern-, Arbeits- und Denktechniken. Diese Merkmale sind es, welche Förderangebote von Wahlfachangeboten oder gutem Schulunterricht unterscheiden.
- Die Zulassung der SchülerInnen ist nach Angebotstyp und nach Schulalter zu differenzieren. Erst- und Zweitklässler sind dann zuzulassen, wenn das Angebot auf ihr kognitives Entwicklungsstadium Rücksicht nimmt, und dies kann in der Regel nur – um im

¹ Vgl. *Handreichung für die schulische Leitbildarbeit*, ED, Pädagogische Arbeitsstelle, November 1999. Vgl. auch *Umsetzungshilfe „Integrative Schulungsform“ (ISF)* vom Januar 2002, S. 9.

² Vgl. SIEBER, P. (2002). *Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.

Sinne RENZULLIS SEM-Modell zu sprechen – für Typ-I Angebote der Fall sein. Solche Angebote wären jedoch vorwiegend im Rahmen eines offenen Unterrichts innerhalb des Schulhauses zu fördern.

4. *Anforderungsprofil von GruppenleiterInnen*

Es ist darauf zu achten, dass die Professionalität der Leiterinnen und Leiter der Gruppenangebote gewährleistet ist. Sie sollen sich durch vier Kompetenzen auszeichnen: Erstens durch methodisch-didaktische Kenntnisse im Bereich der Begabtenpädagogik inklusive der Didaktik altersgemischten Lernens, zweitens im Bereich der Metakognition (Lern- und Arbeitstechniken) und drittens – je älter die Schülerinnen und Schüler sind, umso bedeutsamer – durch die Fachkompetenz im spezifischen Lernfeld. Dazu kommt viertens die Fähigkeit, durch die eigene Lust am Lernen Vorbild zu sein und in dieser Hinsicht das Lernen am Modell zu ermöglichen.

5. *Transfer*

Schulen und Leitungen von Gruppenangeboten sind darauf zu verpflichten, die organische Verbindung zwischen Angebot und Klassenunterricht sicherzustellen. Der Transfer muss in drei Bereichen sichergestellt werden: (a) dass der Schüler/die Schülerin im Unterricht von den Projektarbeiten berichten, (b) nach Möglichkeit daran weiter arbeiten kann und (c) dass Lern- und Arbeitstechniken sowie die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten in beiden Lernfelder kontinuierlich erprobt und angewendet werden können.

6. *Klassenintegrierte Begabungsförderungsprojekte*

- Bei der Weiterentwicklung der Projekte ist darauf zu achten, dass die Thematik der Identifikation gelöst und die kontinuierliche – auf die identifizierten Kompetenzfelder bezogene – Rückmeldung an Eltern und betreffende Kinder etabliert wird. Nur Beobachtung alleine reicht nicht aus. Ziel soll die diagnostische Erfassung des Begabungsprofils sein mit einer Identifikation, die sich am Verhalten des Kindes in herausfordernden Unterrichtssituationen in spezifischen Kompetenzfeldern orientiert. Diese Frage wird allerdings im zweiten Projektjahr (2002/2003) bereits als Schwerpunktthema bearbeitet.
- Begabungsförderungsprojekte innerhalb des Regelunterrichts können dann *Modelle* für eine integrierte Begabungsförderung sein, wenn sie Teil der Gesamtbemühungen des Schulhauses und der Schulgemeinde werden und von flankierenden zusätzlichen Massnahmen begleitet sind.
- Das im Rahmen dieser Projekte und anderswo bereits erarbeitete methodisch-didaktische Material³ ist für die ‚pädagogische Reform von unten‘ zu nutzen. Da diverse Lehrplanevaluationen immer wieder aufzeigen, wie stark sich Lehrpersonen am Unterrichtsmaterial und weniger am Lehrplan orientieren, liegt hier beträchtliches Potenzial bereit. Dieses Unterrichtsmaterial, das konsequent auf innere Differenzierung und fächerübergreifenden Unterricht angelegt ist, stellt modellhafte Unterrichtsbeispiele bereit. Auf dieser Grundlage können (fachspezifische) Weiterbildungen folgen, die sich an diesem Material orientieren. Über Weiterbildungen entstehen wiederum Multiplikatoren, die mit dem Einsatz der Materialien gerade auch die Machbarkeit solchen Unterrichtsmaterials demonstrieren.

7. *Zum Mehrwert dieser Evaluation*

Die hier vorgelegten Evaluationsergebnisse müssen in der Zusammenschau mit anderen Evaluationen des BKS gelesen und reflektiert werden. Im Fokus steht insbesondere die Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen vom Mai 2002. Denn: Wer-

³ Siehe auch unter www.begabungsforderung.ch > Kantone > Aargau > Exemplarische Projekte).

den die Bilanzen beider Evaluationen zusammengelegt, zeigen sich insgesamt drei herausfordernde Gemeinsamkeiten, die Grundlagen für zukünftige Umsetzungsarbeiten werden müssen. Sie bilden den Mehrwert dieser beiden Evaluationen. Es sind dies:

- Die ‚Beurteilungs- resp. die Identifikationspraxis‘, d.h. die Erfordernis, dass begabte und schwache SchülerInnen nicht lediglich über Noten identifiziert und Sondermassnahmen zugeführt werden.
- Die Zuweisungspraxis, d.h. dass sowohl begabte als auch schwache SchülerInnen nicht zufällig und willkürlich Fördermassnahmen zugeführt werden, sondern systematisch und durch den Einbezug aller Beteiligten (Stichwort ‚Förderplanung‘).
- Die Stärkung der integrativen Beschulung und die Förderung des professionellen Umgangs mit Heterogenität, d.h. dass sowohl begabte als auch schwache SchülerInnen in erster Linie integrativ, d.h. im Klassenverband zu unterrichten sind (Erster Förderort ist der Unterricht). Erst in zweiter Linie haben zusätzliche und spezifische Fördermassnahmen einzusetzen.

BEANTWORTUNG DER EVALUATIONSFRAGEN

(1) Welche Auswirkungen haben die begabungsfördernden Massnahmen auf das Leistungsverhalten der einbezogenen Kinder und Jugendlichen?

Die bisher in die Wege geleiteten Massnahmen zeigen recht deutliche Auswirkungen auf die einbezogenen Kinder und Jugendlichen. Sie liegen in erster Linie im Bereich der Erhöhung der Leistungsfähigkeit, der Motivation und der Selbständigkeit resp. des Selbstbewusstseins. Die Wirkungen sind allerdings relativ bescheiden in Bezug auf die Förderung von Denkstrategien und metakognitive Fähigkeiten. Dadurch, dass in erster Linie Teilnehmende mit sehr guten Schulnoten gefördert worden sind, muss davon ausgegangen werden, dass vor allem Leistungsstarke und nicht in erster Linie hoch resp. besonders Begabte gefördert worden sind. Problematisch, wenn nicht gar inakzeptabel, ist der marginale Anteil von 7% geförderter Kinder und Jugendlicher aus bildungsfernen Milieus und anderen Kulturkreisen.

(2) Welche Möglichkeiten, Entwicklungschancen und Grenzen bieten sich in klassenintegrierten Projekten?

Die Möglichkeiten liegen insbesondere darin, im täglichen Klassenunterricht die verschiedenen Begabungen und Interessensfelder zu berücksichtigen. Damit kann der Unterricht auf die, meist bereichsspezifisch angelegten Fähigkeitsbereiche ausgerichtet und den besonderen Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen werden, ohne dass eine separate Beschulung notwendig wird. Durch die gezielte Beobachtung des Verhaltens der betreffenden SchülerInnen wird es möglich, die ‚dynamische‘ Sichtweise des Begabungsbegriffs umzusetzen und eine Konzentration auf die Schaffung effektiver Lernwelten anzustreben. Als besonders wertvolle Möglichkeit ist die Verknüpfung zwischen Theorie (Projektleitungen der Dozierenden der FH Pädagogik), Ausbildung (Integration der Studierenden) und Praxis (Umsetzung im täglichen Unterricht) zu werten. Entwicklungschancen, eher als Entwicklungsnotwendigkeiten zu deklarieren, ergeben sich im Bereich der Identifikation und der spezifischen Kommunikation mit dem Kind und den Eltern. Nur unter diesen Bedingungen ist es möglich, das notwendige Ausmass an Aussensicht einzubeziehen, das sicherstellt, dass die Bedürfnisse tatsächlich in geeignetem Mass abgedeckt und Förderbemühungen und Leistungsmöglichkeiten in eine Passung überführt werden können. Grenzen der Projekte sind dort zu suchen, wo sie Oasen in einer traditionellen Schulkultur bleiben, von Neid, Missgunst oder Gleichgültigkeit des Kollegiums begleitet sind, und die begabungsfördernden Ressourcen auf Schulhausebene nicht ausgenützt werden. Das ist dort explizite nicht der Fall, wo sich ein ganzes Schulhausteam am Projekt beteiligt. Grenzen zeigen sich aber auch dann, wenn die Anschlussfähigkeit nicht sichergestellt ist und mit einem Klassenwechsel der Abbruch aller bisherigen Bemühungen verbunden ist. Schliesslich – und dies gilt in noch höherem Ausmass als für die Gruppenangebote – sind Grenzen gesetzt, wenn es nicht gelingt, adäquate Rahmenbedingungen zu verwirklichen im Sinne von Entlastungen, Fachunterstützung, Unterrichtsmaterialien, gezielte und integrierte Weiterbildung.

(3) Was zeichnen wirksame Gruppenangebote aus?

Wirksame Gruppenangebote haben genaue Nominationsstrukturen und basieren auf einer guten und transparenten Informationspolitik. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie vom Kollegium, das sowohl den Umgang mit Heterogenität als auch das systematisierte Zusammenarbeiten gewohnt ist, getragen und von der Schulbehörde unterstützt werden. Anhand spezifisch auf die Begabtenpädagogik ausgerichteter Methoden stellen sie auf anforderungsreichem Niveau Lernangebote zur Verfügung, die den persönlichen Interessen der Kinder entsprechen, ein Lernen in eigenem Tempo ermöglichen und die Vermittlung, Aneignung und Einübung von Lern- und Arbeitstechniken beinhalten. Zudem liefern sie bereits im Vorfeld relevante Informationen über Ansprüche und Inhalte. Wirksame Gruppenangebote sind auf Denk- und Wissensförderung,

nicht lediglich auf Interesse und Unterhaltung ausgerichtet. Sie haben eine hohe Entwicklungs- und Motivierungsfunktion. Klassenlehrpersonen interessieren sich für das, was im Gruppenangebot gemacht wird, bieten Hand zur Integration in den Unterricht und werten die Absenz vom regulären Unterricht nicht als Handicap oder Bestrafung.

(4) Wie entstehen Gruppenangebote? (Initiierung, Nomination, Prozessgestaltung)

Gruppenangebote werden zu etwa gleichen Teilen von Einzelpersonen/ Einzelgruppen und/oder von der Schulbehörde initiiert. Nur in einem Viertel der Fälle ist ein Angebot in der Zusammenarbeit aller Beteiligten erfolgt. Gruppenangebote werden somit häufig ad hoc und in der Verantwortung weniger Personen oder eher aussenstehenden Gruppen organisiert. initiiert. Die Nominationsverfahren sind in der Mehrzahl der Fälle keine, sondern eine vorwiegend auf gute Schulnoten sich abstützende Auswahlprozedur. Lediglich in 25% sind systematische Ansätze auszumachen, die nicht nur Transparenz über das Vorgehen schaffen, sondern gleichzeitig auch verschiedene Informationsquellen berücksichtigen. Im Ganzen gesehen ist das Nominationsverfahren vielfach eine undurchsichtige Angelegenheit, das Zweifel daran aufkommen lässt, ob in erster Linie besonders begabte oder eher besonders leistungswillige und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler selektioniert worden sind.

(5) Welche Qualifikationen zeichnen Anbietende von Gruppenangeboten aus?

Die Leiterinnen und Leiter arbeiten grossmehrheitlich (80%) im pädagogischen Ausbildungssektor (Kindergarten bis FH) und verfügen über eine LehrerInnenausbildung. 20% haben keine derart spezifische Ausbildung und sind eher dem handwerklichen Bereich zuzuordnen. Die Fachgebiete umfassen eine breite Palette von Heilpädagogik über Naturwissenschaften, Mathematik bis zu Kunstgeschichte, Museumspädagogik und Germanistik/Pädagogik. Gut 50% der Antwortenden verfügt über eine qualifizierte methodisch-didaktische oder spezifisch auf diese Thematik ausgerichtete Zusatzausbildung (NDS an Universitäten oder FH, Dozierende in Lehrerweiterbildungsinstitutionen, Didaktikum, Höheres Lehramt, ECHA-Ausbildung).

(6) Was müsste vermehrt getan werden, damit sich die Begabungsförderung etabliert bzw. wirksamer gestaltet werden kann?

Auf der Ebene Schulhaus gilt es zu beachten, dass Förderprojekte erstens durch ganze Schulhausteams zu lancieren sind und dass zudem Schulen zweitens zuerst Strategien, dann erst Strukturen entwickeln und die Organisation in die Hände nehmen müssen. Drittens ist auf sorgfältige, chancengerechte Nominationsverfahren und auf eine transparente und frühzeitige Information von Kindern und Eltern zu achten. Das Departement BKS kann solche Prozesse unterstützend und kontrollierend begleiten, indem erstens griffige, kurze und kontinuierliche Information auf verschiedenen Kommunikationskanälen und in verschiedenen Medien eingesetzt wird und zweitens Schulgemeinden, die begabungsfördernde Massnahmen einführen (wollen), attraktive Bedingungen geboten werden. Drittens ist die Umsetzung des vielfältig vorhandenen Unterrichtsmaterials zu forcieren und die Kompetenzzentren der FH Pädagogik verstärkt einzubinden. Viertens braucht es mehr Beratungsangebote in fachlichem, jedoch vor allem auch im unterstützenden Sinne des Projektmanagements. Fünftens sind die traditionellen Weiterbildungsangebote zu überdenken und in alternative Gefässe zu überführen (kurze, d.h. ein bis zweistündige [fachspezifische] vor Ort oder zentral durchgeführte Weiterbildungssequenzen auf der Grundlage der Handouts zum *dossier unterricht*; umfassende schulhausinterne Weiterbildung; spezifische, mit Fragen des Projektmanagements gekoppelte Weiterbildungsangebote; NDKs [gemäss dem z.Z. für die FHA konzipierten Modell] sowie auf den Best Practice-Modellen aufbauende Angebote).

EINLEITUNG

Der hier vorgelegte Bericht bilanziert die Ergebnisse zur Gesamtevaluation der begabungsfördernden Massnahmen im Kanton Aargau (Gruppenangebote, durch das Departement Pädagogik der FHA lancierte klassenintegrierte Projekte, Sportprojekt Niederlenz). Gesetzliche Grundlage ist die Verordnung über die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen (SAR 421.331 §§ 6 – 10). Der Bericht liefert grundsätzliche Informationen über den Ist-Zustand der einzelnen Fördermassnahmen und über das Ausmass der aktuell erreichten Wirksamkeit. Damit zeigt er auf, inwiefern die grossen Erwartungen erfüllt werden können, die mit den Fördermassnahmen verbunden werden. Dabei müssen allerdings verschiedene Punkte beachtet werden: Erstens, dass die Evaluation für einen Teil der Förderangebote, insbesondere für die sogenannten integrierten Projekte im regulären Klassenunterricht, zu einem relativ frühen Zeitpunkt durchgeführt worden ist, so dass in gewisser Hinsicht noch nicht von ‚Wirkungen‘, sondern eher von ‚Tendenzen‘ oder ‚Ansätzen‘ gesprochen werden kann. Zweitens handelt es sich bei dieser Evaluation gewissermassen um eine Nullmessung, die keine Vergleiche mit ähnlichen Untersuchungen, mit früheren Messungen oder mit Kontrollgruppen erlaubt. Deshalb kann die Wirksamkeit der Fördermassnahmen nur in Bezug auf die geförderten Kinder, nicht jedoch in Bezug auf ihre generelle Wirksamkeit, beantwortet werden. Ebenfalls nicht möglich ist es, die Güte der Identifikationsverfahren zu untersuchen und die Frage zu beantworten, ob die ‚richtigen‘ Kinder nominiert worden sind, also, ob tatsächlich die Kinder mit besonderen Begabungen in den Genuss von Fördermassnahmen kommen bzw. gekommen sind.

Untersucht worden sind drei spezifische Fördermassnahmen: (a) die Gruppenangebote und (b) die in den Klassenunterricht integrierten Begabungsförderungsprojekte. Dazu kommt eine Überblicksevaluation des Sportprojekts Niederlenz. Der Evaluationsbericht gibt Auskunft über:

- die Eigenschaften und Merkmale der geförderten SchülerInnen, ihre Leistungsentwicklung in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht;
- die Qualifikationsmerkmale der Anbietenden sowie der Kontext und das methodisch-didaktische Verständnis der Klassenlehrpersonen;
- die Art und Weise, wie die Kinder für die Fördermassnahmen ausgewählt worden sind (‚Nominations-, Identifikations- oder Zugangsprozesse‘);
- die Kommunikationsverläufe zwischen den Beteiligten und die interne und externe Organisation;
- die Anforderungsniveaus der Gruppenangebote;
- erwünschte und unerwünschte Nebeneffekte sowie die Akzeptanz der Fördermassnahme durch alle Beteiligtegruppen;
- die Möglichkeiten und Grenzen der in den Klassenunterricht integrierten Projekte;
- die Gesamtergebnisse des Sportprojekts Niederlenz.

Der Bericht ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 1 werden Evaluationsauftrag und Fragestellungen vorgestellt. Kapitel 2 und 3 erläutern Untersuchungsmethode, Auswertungsprozeduren und Stichprobe. Kapitel 4 und 5 enthalten Hauptergebnisse und Gesamtbeurteilung. Kapitel 6 liefert schliesslich ein Fazit, gewissermassen als Bilanzierung des Status quo. Dem Bericht vorangestellt wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse, eine Beantwortung der Forschungsfragen und eine Auflistung von sieben Empfehlungen.

Einschränkende Bemerkungen

Bei der Lektüre und Interpretation des Berichts sind die nachfolgenden fünf Bemerkungen zu beachten.

- Einzelfördermassnahmen, vorzeitige Einschulung oder das Überspringen einer Klasse sind nicht Gegenstand des Evaluationsauftrags.
- Das Sportprojekt Niederlenz ist aufgrund seiner Spezifität nicht in die Fragebogenerhebung, sondern ausschliesslich in die Interviewrunde einbezogen worden. Die Ergebnisse finden sich Seite 47.
- Die Evaluation der in den Regelunterricht integrierten Projekte erfolgt zu einem relativ frühen Zeitpunkt. Da zudem in einem Projekt keine spezifische Identifikation der Kinder mit entsprechender Information der Eltern erfolgt ist, wurde in diesem Fall auf die Fragebogenerhebung verzichtet. Die entsprechenden Ergebnisse basieren deshalb ausschliesslich auf den qualitativen Interviews. Da die Eltern dieser Projekte zum Zeitpunkt der Befragung eher marginal orientiert waren, dürfen die Ergebnisse lediglich als Tendenz interpretiert werden. Die Schülerinnen und Schüler der integrierten Projekte wurden nicht befragt.
- Die Repräsentativität ist bei der Lehrpersonenbefragung auf Grund des eher schwachen Rücklaufs (30%) nicht gegeben. Um die Frage zu beantworten, ob es sich bei dieser Stichprobe um eine positive Auswahl der Population handelt, ob sich also vor allem solche Personen an der Befragung beteiligt haben, die dem Projekt positiv gegenüberstehen, wurde eine Datenkontrolle durchgeführt und die Stichprobe der Nicht-Antwortenden mit der Stichprobe der Antwortenden verglichen. Dies geschah anhand von 12 zusätzlichen Kurz-Telefoninterviews. Die Fragen betrafen die Beurteilung der Fördermassnahmen, das Nominationsverfahren, die Zusammenarbeit mit der Leitung der Gruppenangebote, den Weiterbildungsbedarf und die generelle Akzeptanz der begabungsfördernden Massnahmen im Kanton Aargau. Weiter wurde nach den Gründen für die Nichtteilnahme an der Fragebogenaktion gefragt. Die Antworten dieser Stichprobe unterschieden sich von der Stichprobe der befragten Beteiligten dahingehend, dass die Beurteilungen allesamt negativer ausfielen. Da zudem die Nichtteilnahme vor allem mit Desinteresse, Übersättigung mit Evaluation oder Verweigerung der Zusatzarbeit begründet wurde, muss die Datenqualität insofern kritisch hinterfragt werden, als die Ergebnisse *noch weiter nach unten* zu korrigieren wären.
- Allgemein gilt zu beachten, dass es im Rahmen dieser Evaluation nicht möglich war, die Qualität der klasseninternen und -externen Prozesse vor Ort direkt zu beobachten. Folgedessen stützen sich alle Daten auf die *subjektiven Urteile* der Beteiligten und auf das Studium der Dokumente.

Begriffe

(Hoch-)Begabung: (Hoch-)Begabung ist das Potenzial eines Individuums zu ungewöhnlicher oder auffälliger Leistung, also das Ingesamt seiner individuellen Leistungsvoraussetzungen. Sie ist darüber hinaus ein Interaktionsprodukt, das aus der Wechselwirkung zwischen genetischer Ausstattung und sozialer Umgebung resultiert. Deshalb kann der Begriff nicht einfach mit ‚Hochleistung‘ gleichgesetzt werden. Damit besondere Leistungen zustande kommen, braucht es auch Interesse, Disziplin und Leistungsmotivation. Somit erscheint Begabung nicht als eine feste Grösse, durch die ein für allemal (*statischer Begabungsbegriff*) über Fähigkeiten, soziale Unterschiede, Führungsqualitäten und Lebenserfolg entschieden ist, sondern als ein sich nach Massgabe der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten wie der pädagogischen Anregungen in einer zugeordneten Umwelt entfaltendes und veränderndes Produkt kumulativen Lernens (*dynamischer Begabungsbegriff*).

Der Begriff ‚hoch‘ ist bis zum heutigen Zeitpunkt in der Forschung nicht geklärt. Einigkeit besteht jedoch darüber, dass eine Definition, welche sich lediglich an einem hohen Intelligenzquotienten orientiert, überholt ist.

Nomination/Identifikation: Alle Massnahmen und Zugangsverfahren des Erkennungsprozesses, die zur Diagnose ‚besondere Begabung‘ oder ‚Hochbegabung‘ führen. Im Idealfall konzentriert sich eine Identifikation auf Kompetenzfelder wie linguistische, mathematische, musikalische, räumlich-zeichnerische, kinästhetische oder auch auf personale Begabung.

Gruppenangebote: Von der Sektion Unterricht des BKS bewilligte Angebote für mindestens drei SchülerInnen mit Begabungen in oben genannten Feldern.

Integrierte Projekte im Rahmen des Regelklassenunterrichts: Unter der Leitung von drei Dozierenden der FH Aargau erarbeiten je sechs Lehrpersonen innerhalb ihrer Klassen begabungsfördernde Massnahmen in den Bereichen Lese- und Schreibförderung, visuell-räumliche und mathematische Begabungen.

Hohe Unterrichtsqualität: Sie zeichnet sich aus durch eine hohe Instruktionsqualität (Kombination von Lehr- und Lernformen, die eine hohe Beteiligung der Schüler sichern und auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmt sind) und durch eine kontinuierliche Überprüfung der Lernfortschritte. Die Qualität des Unterrichts wird mitbestimmt durch emotional stabiles, zielorientiertes Lehrerhandeln, Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen und Förderung des Selbstvertrauens. Sie erfordert beständige und hohe Leistungs- und Disziplinierungen⁴.

Typ I, Typ II, Typ III-Aktivitäten: Das Schulische Enrichment-Modell SEM⁵ von RENZULLI et al. (2001) propagiert drei unterschiedliche Aktivitätstypen von anreichernder Begabungsförderung. Der Typ I ist auf neue Interessengebiete als Schnupperangebote ausgerichtet, Typ II zielt auf die aktive Auseinandersetzung mit Methoden, Lern- und Arbeitstechniken und Denkstrategien als Grundlage für die weitere Bearbeitung von Projekten. Typ III schliesslich beinhaltet eigenständige Projekte, an denen die SchülerInnen Gelegenheit bekommen, Hochleistungsverhalten zu zeigen.

Metakognition: Wissen über eigene Fähigkeiten/Lernverhalten; Planung, Überwachung und Korrektur des eigenen Denkens und Handelns in Hinblick auf die angestrebten Lernziele.

⁴ Vgl. dazu die SCHOLASTIK-Studie: WEINERT, F.E. & HELMKE, A. 1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, S. 241 ff.

⁵ Vgl. die deutschsprachige Übersetzung von RENZULLI, J.S., REIS, S.M., STEDNITZ, U. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM*. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer.

Hinweise zum aktuellen Stand der Begabungsförderung in der Schweiz finden sich auf der Homepage des Netzwerks Begabungsförderung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (www.begabungsfoerderung.ch). Die aktuellen Dokumente für den Kanton Aargau sind ebenfalls auf dieser Website (>Kantone>AG) zu finden.

Abkürzungen

| | |
|------|---------------------------------------|
| BKS | Departement Bildung, Kultur und Sport |
| ECHA | European Council for High Ability |
| FHA | Fachhochschule Aargau |
| GA | Gruppenangebot |
| ISF | Integrative Schulungsformen |
| KLK | Klassenlehrkräfte |
| FH | Fachhochschulen |
| MW | Mittelwert |
| NDS | Nachdiplomstudium |
| NDK | Nachdiplomkurs |
| SPD | Schulpsychologischer Dienst |

1 EVALUATIONSAUFTRAG UND FRAGESTELLUNGEN

Der Regierungsrat des Kantons Aargau hat am 1. Oktober 2000 die Verordnung über die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen in Kraft gesetzt. Nachdem bereits mit der Teilrevision des Schulgesetzes vom 17. März 1998 der Bereich der besonderen Begabung auf Gesetzesstufe angesprochen und geregelt wurde, liegt nun zusammen mit dem Leitbild Schule Aargau eine umfassende Grundlage vor, um der Thematik der Begabungsförderung in Schule und Erziehung Aufmerksamkeit schenken zu können. Der Kanton Aargau ist damit der erste Deutschschweizer Kanton, der über derart umfassende Grundlagen verfügt. Die aktuellen Dokumente sind auf der Website des Netzwerks Begabungsförderung einsehbar: www.begabungsfoerderung.ch (>Kantone>AG).

Die Evaluation – so der Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule – soll aus unabhängiger wissenschaftlicher Sicht systematisch aufzeigen, in welchen Bereichen die eingesetzten begabungsfördernden Massnahmen Stärken und Schwächen zeigen, wo allfällige Modifikationen vorzunehmen sind und welche Konsequenzen für die weitere Etablierung und Umsetzung zu ziehen sind. In die Evaluation einbezogen werden sollen die sogenannten Gruppenangebote, die klassenintegrierten Projekte und das Projekt ‚Schule und Spitzensport Niederlenz‘.

Die Fragestellungen sind die folgenden:

- (1) Welche Auswirkungen haben die begabungsfördernden Massnahmen auf das Leistungsverhalten der einbezogenen Kinder und Jugendlichen?
- (2) Welche Möglichkeiten, Entwicklungschancen und Grenzen bieten sich in klassenintegrierten Projekten?
- (3) Was zeichnen wirksame Gruppenangebote aus?
- (4) Wie entstehen Gruppenangebote? (Initiierung, Nomination, Prozessgestaltung)
- (5) Welche Qualifikationsanforderungen zeichnen Anbietende von Gruppenangeboten aus?
- (6) Was müsste vermehrt getan werden, damit sich die Begabungsförderung etabliert bzw. wirksamer gestaltet werden kann?

2 UNTERSUCHUNGSMETHODE UND AUSWERTUNG

Die in dieser Studie gewählte Untersuchungsmethode umfasst drei verschiedene Zugänge, erstens die – bereits vorgängig eingesetzte *Goal-Attainment-Scale*⁶, d.h. die Befragung der Anbietenden über ihre persönliche Zielerreichung (Selbstevaluation), zweitens die schriftliche Fragebogenerhebung der Eltern der geförderten SchülerInnen⁷, der Anbietenden von Gruppenarrangements und der Klassenlehrpersonen und drittens eine qualitative Befragung von insgesamt neun Personenkreisen (vier Gruppenangebote, das Team des Sportprojekts Niederlenz inklusive einer Eltern-Gruppe und die drei Projekte der begabungsfördernden Massnahmen im Regelunterricht mit insgesamt 18 Lehrerinnen und Lehrern). Die Befragungen wurden zwischen August und November 2002 durchgeführt.

Insgesamt waren im Bereich Gruppenangebote an Klassenlehrpersonen 113 Fragebögen verschickt worden, an Eltern und ihre Kinder 166 sowie an die Leitungen 36 Bögen. Im Bereich der in den Regelklassen durchgeführten begabungsfördernden Massnahmen waren 20 Bögen an Lehrpersonen und an Eltern 51 Bögen verschickt worden. Aufgrund einiger bei der Planung nicht bekannter Tatsachen – in verschiedenen integrierten Projekten waren die Kinder keinem Nominationsverfahren unterzogen und die Eltern auch nicht so informiert worden, wie es für die entwickelte Fragebogenerhebung notwendig gewesen wäre – enthielten die Fragebögen teilweise schwer zu beantwortende Fragen. Deshalb wurde verschiedentlich auf die schriftliche Befragung verzichtet, so dass lediglich 38 Fragebögen von Eltern und 15 Bögen von Lehrpersonen einbezogen werden konnten.

Das Sportprojekt Niederlenz wurde ausschliesslich mit qualitativen Befragungen evaluiert. Der Rücklauf gestaltet sich insgesamt wie folgt:

Gruppenangebote

| | | | |
|----------------------|---------|-----------|-----|
| Klassenlehrpersonen: | n = 34 | Rücklauf: | 30% |
| Gruppenleitungen: | n = 28 | Rücklauf: | 78% |
| Eltern & Kinder: | n = 149 | Rücklauf: | 90% |

Begabungsförderung im Regelklassenunterricht

| | | | |
|----------------------|--------|-----------|-----|
| Klassenlehrpersonen: | n = 13 | Rücklauf: | 87% |
| Eltern: | n = 25 | Rücklauf: | 66% |

Die Datenverarbeitung und -auswertung erfolgte mit dem Programmpaket SPSS. Es wurden verschiedene statistische Analysen vorgenommen, so parametrische und nonparametrische Tests, eine Faktorenanalyse und eine Clusteranalyse.

⁶ Die Skala erlaubt, das Werturteil zu erkunden, indem jede Person, die ein Gruppenangebot macht, subjektiv wichtige Ziele formuliert und diese am Ende des Schuljahres anhand einer mehrdimensionalen Skala überprüfen und bewerten. Die Aggregation der individuellen Erfolgseinschätzungen gilt dann als Indikator für den Gesamtnutzen (relative Effektivität).

⁷ Die Fragebögen können auf Wunsch bei der Verfasserin eingesehen werden.

Stichprobe

An der ersten Evaluationsrunde (schriftlichen Fragebogenerhebung) haben sich insgesamt 249 Personen beteiligt, an der zweiten Runde (qualitative Interviews) 35 Personen. Die Stichprobe lässt sich wie folgt beschreiben:

Bei den geförderten Kindern handelt es sich um 54% Knaben und 38% Mädchen. 18% waren zum Zeitpunkt der Förderung zwischen sieben und acht Jahre, 62% zwischen neun und zwölf Jahre alt und 20% besuchten die Sekundarstufe I oder II.

Bei den Klassenlehrpersonen handelt es sich um 71% Lehrerinnen und um 27% Lehrer (3% missing), die sich auf insgesamt 18 Schulorte des Kantons verteilen und 32 Gruppenangebote umfassen. Ihre Erfahrungsbasis mit geförderten Kindern ist recht unterschiedlich: Rund zwei Drittel (65%) haben relativ wenig Erfahrung (1 bis 2 geförderte Kinder), ein Viertel (24%) kann bereits auf Erfahrungen mit 3 bis 4 Kindern zurückgreifen und die restlichen gut 10% haben eine Beurteilungsgrundlage bis zu 16 Kindern.

Die Leitungen der Gruppenangebote sind zu 50% Frauen und zu 43% Männer (7% missing). Sie verteilen sich auf insgesamt 17 Schulorte und haben eine Erfahrungsbasis von 179 Kindern.

Die Stichprobe der in den Klassenunterricht integrierten Projekte setzt sich aus 25 Eltern zusammen. Ihre Erfahrungsgrundlage umfasst 33 Kinder, die zu einem Viertel zwischen sechs und acht Jahren, zu 40% bis 10 Jahre alt und zu 36% älter als 11 Jahre sind. Die Klassenlehrpersonen verteilen sich auf 70% weibliche und 30% männliche Lehrkräfte, die in 10 Schulgemeinden unterrichten.

3 ERGEBNISSE

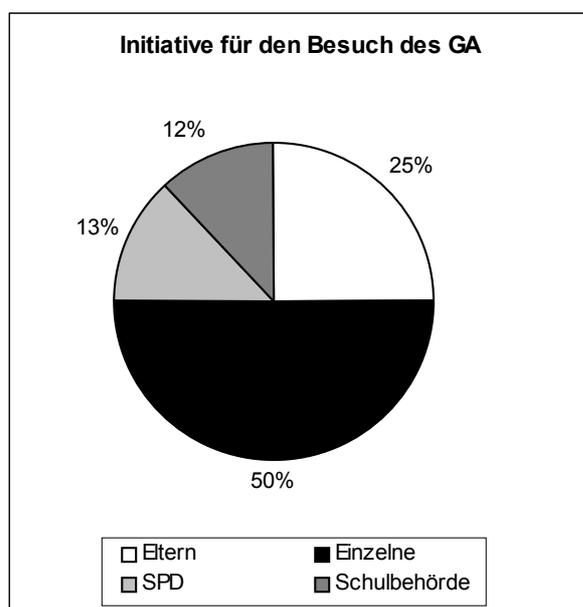
In diesem Kapitel werden die Hauptergebnisse dargestellt, differenziert nach Voraussetzungen, Prozessen und Wirkungen.

3.1 VORAUSSETZUNGEN

3.1.1 Geförderte SchülerInnen

Als Erstes interessiert, welche Schülerinnen und Schüler für den Besuch der Gruppenangebote nominiert worden sind. Welche Merkmale kennzeichnen sie und wie ist ihr sozio-ökonomischer Hintergrund?

Zuerst einmal ist festzustellen, dass es sich zum grössten Teil um Schweizer Kinder handelt, deren Eltern gehobenen sozialen Milieus angehören. Anhand der aktuell ausgeübten Berufe der Eltern sind 47% einem akademisch geprägten Sozialmilieu zuzuordnen, 46% einem kaufmännisch-gewerblichen Milieu und lediglich 7% einem Handwerker- resp. Arbeitermilieu. Lediglich 7% der gesamten Stichprobe sind zudem ausländischer Herkunft. Somit sind Kinder aus anderen Kulturen und einfacheren sozialen Verhältnissen in den Begabungsförderungsangeboten stark untervertreten – ein insgesamt problematisches Ergebnis. 20% der Kinder sind vorzeitig eingeschult worden oder haben bisher eine Klasse übersprungen.



Aufgrund einer psychologischen Abklärung durch den SPD oder durch eine private Beratungsstelle sind 12% der Kinder in ein Gruppenangebot aufgenommen worden. In 50% der Fälle ist die Initiative zur Förderung von Einzelpersonen (Klassenlehrkräften) oder Einzelgruppen und zu 13% von der Schulbehörde ausgegangen. Nur in einem Viertel der Fälle ist ein Angebot in der Zusammenarbeit aller Beteiligten erfolgt. In einem Viertel der Fälle sind es die Eltern selbst.

Abbildung 1: Initianten der Gruppenangebote

Die Kinder geben an, das Gruppenangebot aus unterschiedlichen Gründen zu besuchen. ‚Neues zu lernen‘ steht mit 37% an der Spitze, gefolgt von der willkommenen ‚Abwechslung zur Schule‘ (27%) und ‚Spass zu haben‘ (23%). Kaum gefragt ist das ‚Zusammensein mit anderen Kindern‘ (8%). Wenn es um die Legitimation für den Besuch des Gruppenangebots geht, scheint Langeweile das Kernthema zu sein. Allerdings, ob Langeweile, Wissbegier oder Abwechslung: Er-

staunlich ist, dass 64% der Kinder aussagen, vor dem Besuch des Gruppenangebots kaum gewusst zu haben, welche Inhalte sie erwarten würden, mit welchen Anforderungen sie konfrontiert würden und welche Eigenleistungen sie selbst zu erbringen hätten.

Das Persönlichkeitsprofil der SchülerInnen lässt sich anhand der Charakterisierungen durch die Gruppenanbietenden beschreiben (Abbildung 2). Dargestellt sind die Mittelwerte.

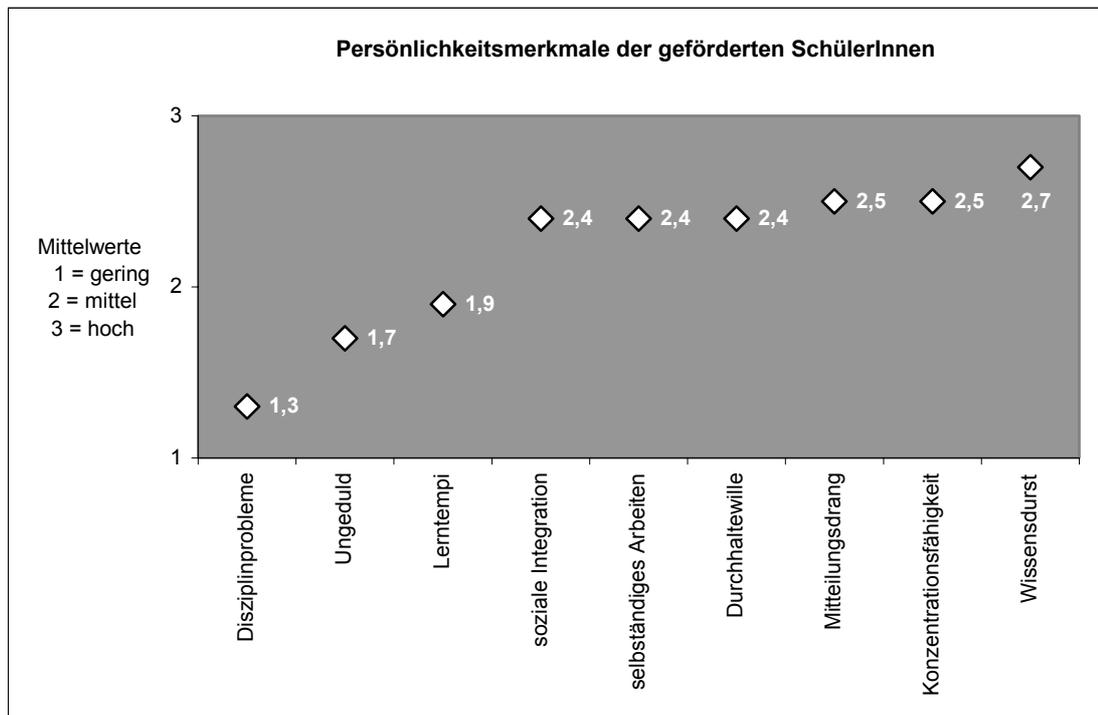


Abbildung 2: Persönlichkeitsmerkmale der geförderten SchülerInnen

Auffallend ist vorerst einmal das positive Gesamtprofil. Disziplinprobleme oder Ungeduld sind selten (MW 1.3, 1.7), und die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten scheinen kaum problematisch zu sein (MW 1.9). Der Wissensdurst ist ausgeprägtestes Kennzeichen, gepaart mit einer hohen Konzentrationsfähigkeit inklusive der Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten, einem starken Mitteilungsdrang und einem hohen Durchhaltewillen. Die soziale Integration scheint in einem Grossteil der Fälle unproblematisch (MW 2.4). Diese positive Beurteilung wird dadurch unterstrichen, dass die Gruppenleitungen zu 86% die Ansicht vertreten, es seien ‚die richtigen Kinder‘ für diese Förderangebote nominiert worden. Dieses Ergebnis wird in den qualitativen Interviews allerdings etwas relativiert. Nicht selten wird von ‚ungeeigneten‘ Kindern gesprochen, und es wird auf die Unterschiedlichkeit der Identifikationskriterien von Gruppenleitungen und Klassenlehrpersonen verwiesen.

Auf den ersten Blick scheinen die Ergebnisse mehr als erfreulich. Legt man sie allerdings als Folie über Ergebnisse der qualitativen Interviews und internationale Forschungsergebnisse, so erstaunen sie nicht nur, sondern werfen auch Fragen auf. Denn internationale Befunde über Fördermassnahmen besonders Begabter zeigen durchgehend Schwierigkeiten im Bereich der sozialen Integration, der Ungeduld oder auch der unterschiedlichen Lerntempi, die sich lange nicht immer so einheitlich wie behauptet präsentieren. Diese Persönlichkeitsprofile werfen somit weitere Fragen auf, die in Kapitel 4.2 geklärt werden sollen.

3.1.2 Die Qualifikationen, Kenntnisse und Haltungen der Leitungen der Gruppenangebote

Die Leiterinnen und Leiter arbeiten grossmehrheitlich (80%) im pädagogischen Ausbildungssektor (Kindergarten bis FH) und verfügen über eine LehrerInnenausbildung. 20% haben keine derart spezifische Ausbildung und sind eher dem handwerklichen Bereich zuzuordnen. Die Fachgebiete umfassen eine breite Palette von Heilpädagogik über Naturwissenschaften, Mathematik bis zu Kunstgeschichte, Museumspädagogik und Germanistik/Pädagogik. Gut 50% der Antwortenden verfügt über eine qualifizierte methodisch-didaktische oder spezifisch auf diese Thematik ausgerichtete Zusatzausbildung (NDS an Universitäten oder FH, Höheres Lehramt, ECHA-Ausbildung).

In allen neueren Fachaufsätzen und Publikationen wird immer wieder auf die Bedeutung der Vorkenntnisse und Einstellungen der Beteiligten verwiesen, weil sie sowohl für die Nominationsprozesse, also auch für die Förderqualität und auch für die Fördererfolge eine ausschlaggebende Rolle spielen. Deshalb interessiert im Rahmen dieser Evaluation, welche Kenntnisse, Vorerfahrungen und Einstellungen im Kanton Aargau vorausgesetzt werden dürfen oder müssen. Sie wurden über drei Ebenen ermittelt: Erstens über Kenntnis und Gebrauch des *dossiers unterrichtet*, zweitens über die Kenntnis von Fachliteratur und drittens über die Haltungen der Thematik gegenüber.

Zum *dossier unterrichtet*: Diese Umsetzungshilfe wurde im Januar 2001 vom Departement BKS herausgegeben und an alle Schulpfleger und Lehrpersonen im Kanton Aargau verschickt. Die Rückmeldungen verdeutlichen den unterschiedlichen Kenntnisstand der Klassenlehrpersonen, der Leitungen der Gruppenangebote und der Klassenlehrpersonen der Regelklassenprojekte. Die Leitungen der Gruppenangebote kennen das *dossier unterrichtet* am besten (68%) und nutzen es auch am regelmässigsten (62%), während die Klassenlehrpersonen der integrierten Begabungsförderungsprojekte es zwar ebenfalls gut kennen (68%), ohne es jedoch regelmässig zu benützen (6%). Am schlechtesten kennen es die Klassenlehrkräfte, welche in Gruppenangeboten geförderte Kinder unterrichten (38%).

Zur Fachliteratur: Nur 1/3 der befragten Klassenlehrpersonen gibt an, spezifische Fachliteratur zu kennen. Bei den Gruppenleitungen sind es 80%. Am häufigsten genannt werden Lichtblick für helle Köpfe von HUSER (1999)⁸, das Schulische Enrichmentmodell SEM von RENZULLI et al. (2001); der Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1999) wird hingegen nur gerade zweimal erwähnt.

Zu den ‚Haltungen‘: Analysiert man die Zusatzbemerkungen der Klassenlehrpersonen, so lassen sie auf recht unterschiedliche Haltungsmuster schliessen, die man in fünffacher Weise charakterisieren kann: Die Haltung ‚Zeitmangel‘ mit 10 Hinweisen („Mich würde Begabungsförderung interessieren, jedoch fehlt mir die Zeit dazu, mich in die Thematik einzulesen“), die Haltung ‚Unverständnis‘ mit sieben Hinweisen („Ich unterrichte so, dass sich auch die hoch Begabten das Futter selbst holen können“), die Haltung ‚Begehrlichkeiten‘ mit 15 Hinweisen („Zuerst müssen einmal die Klassengrössen und die Administrationsflut reduziert werden, bevor man überhaupt mit etwas Neuem beginnen kann“) sowie in der Tendenz positive Haltungen wie ‚kritisches Interesse‘ (fünf Hinweise) („Ich bin gespannt und warte ab, wie sich das Ganze entwickelt“) und ‚einhelliges Engagement‘ mit vier Hinweisen („Ich habe hier einen neuen Bereich kennengelernt, der mich total fasziniert“).

⁸ HUSER, J. (1999). *Lichtblick für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag. SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (SKBF) (1999) (Hrsg.). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Trendbericht. Aarau.

3.2 PROZESSE

In diesem Kapitel werden die Prozesse dargestellt. Dazu gehören die Organisationsprozesse, die Verfahrensabläufe der Nominationen, also die Frage, wie denn die zu fördernden Kinder ausgewählt worden sind, die Zusammenarbeitsstrukturen zwischen den Beteiligten sowie die Frage des Engagements der Beteiligten und der zwischenmenschlichen Prozesse.

3.2.1 Prozessverläufe der Gruppenangebote und Befindlichkeit

Wie wird ein Gruppenangebot gestaltet? Unterscheidet es sich vom Regelklassenunterricht? Welche Lernziele stehen im Vordergrund? Erfüllen sie die im *dossier unterricht* (Seite 7) aufgelisteten Kriterien? Diese Fragen stehen hier im Zentrum, um dann die Wirksamkeit der Gruppenangebote in Kapitel 4.4 differenziert beurteilen zu können.

Ein Gruppenangebot läuft in der Regel – je nach thematischer Ausrichtung – wie folgt ab: (1) Austausch/Einführung/Warming up, (2) Theorieerarbeitung (z.T. über mehrere Wochen verteilt), (3) individuelle Arbeit an und mit verschiedenen Medien, (4) ev. Zusammentragen der Ergebnisse, (5) Zusammenarbeit und Kommunikation. Im Mittelpunkt stehen offene Aufträge und lange individuelle Arbeitsphasen mit selbst gewählten Arbeitsformen. Von den geförderten SchülerInnen wird besonders geschätzt, dass sie bei der Themengestaltung mitreden und an den Themenbereichen über längere Zeit arbeiten können. Schwierigkeiten bereitet offenbar zum einen grosse Altersspannen, insbesondere, wenn Erst- und Zweitklass-SchülerInnen mit Viert- oder Fünftklass-SchülerInnen kombiniert werden müssen, zum anderen die schriftliche Dokumentation des Lernverlaufes („Lerntagebuch“). Dies scheint dann verständlich, wenn Kinder plötzlich selbstreflexiv und selbstbeurteilend die eigenen Arbeitsschritte kommentieren sollen, ohne sich allerdings in diesen Bereich im Klassenunterricht die dafür notwendigen Kompetenzen vorgängig erworben zu haben. Besonders schwierig dürften solche Prozesse für Schülerinnen und Schüler sein, die genuine Probleme mit dem Schriftlichen haben (motorische Schwierigkeiten, Legasthenie, Abneigung) oder wenn es sich um sehr junge Kinder handelt (1. oder 2. Klasse). Solche Unterschiedlichkeiten schaffen auch unterschiedliche Lernausgangslagen und führen in nicht seltenen Fällen zu einer falschen Diagnose, nämlich dann, wenn gefolgert wird, das zu fördernde Kind sei gar nicht besonders begabt, weil es nicht selbständig, selbstgesteuert oder selbstreflexiv arbeiten könne. In diesem Zusammenhang müssten weit stärker die Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie eines Jean PIAGETS berücksichtigt werden⁹. Gemäss seiner Theorie befinden sich Erst- und ZweitklässlerInnen noch auf der präoperationalen Stufe und kommen erst ca. ab der dritten Klasse in die Phase der konkreten Operationen. Deshalb wäre zu beachten, dass solche Kinder möglicherweise noch nicht in der Lage sind, logisch zu denken und – auch wenn sie als Frühleser oder Frührechnerinnen zur Schule gekommen sind – in altersgemischten Angeboten den älteren KollegInnen unterlegen sind. Dementsprechend würden sich Gruppenangebote für solche SchülerInnen nur unter der Voraussetzung eignen, dass die zugrunde liegenden kognitiven Schemata berücksichtigt würden. Und dies wäre – nun mit RENZULLIS Typologie gesprochen – nur in den Typ-I-Aktivitäten möglich. Es scheint deshalb eher problematisch, Unterstufenkinder ohne weitergehende Überlegungen zu Gruppenangeboten zuzulassen. Vielmehr sollten in solchen Fällen die offenen Unterrichtsformen auf Klassen- und Schulhausebene stärker zum Zug kommen.

⁹ Es ist allerdings zu beachten, dass heute viele Psychologinnen und Psychologen seiner Typik nicht mehr bedingungslos folgen und Prozesse der Veränderung weit stärker über bereichsspezifische Lernmechanismen erklären.

3.2.2 Die Nominationsprozesse

Im Weiteren interessiert, aufgrund welcher Kriterien die Kinder ausgewählt worden und wie die Identifikationsverfahren selbst abgelaufen sind. Welches sind die hauptsächlichsten Merkmale, welche zur Diskussion über die Aufnahme in ein Förderangebot geführt haben? (Tabelle 1)

Tabelle 1: Identifikationsmerkmale

| Merkmal | Anzahl Nennungen (Mehrfachnennungen!) |
|---|--|
| Gute Noten/gute Fachleistungen | 151 |
| Unausgewogenes Arbeitsverhalten (Langeweile, Desinteresse, freie Kapazitäten etc.) | 87 |
| Fachinteresse | 81 |
| Auffälliges Sozialverhalten (Unterrichtsstörungen, allgemein aggressives Verhalten, Rückzug von Gruppe, überkritische Haltung etc.) | 34 |
| Ansätze zu Minderleistung (Leistungsdefizite bei hohem Potenzial) | 2 |

In erster Linie sind es sehr gute Schulleistungen (Noten), welche die Hauptursache bilden, dass eine Fördermassnahme in Erwägung gezogen wird. Unterforderungssymptome gehören in der Hälfte der Fälle auch dazu. Schülerinnen und Schüler jedoch, die eher durch negative Verhaltensweisen auffallen, geraten offenbar weit seltener in den Blick möglicher KandidatInnen. Damit bestätigt sich das, was schon in Kapitel 4.1 angetönt worden ist: In die Gruppenangebote werden zu einem grossen Teil besonders leistungsfähige SchülerInnen aufgenommen. Das Produkt – die Leistung – spielt eine grössere Rolle als das Potenzial. Wenn allerdings gute Noten das Hauptkriterium bilden, dann fällt das Augenmerk weniger auf die Schaffung von Unterrichtssituationen, in denen sich Fähigkeiten artikulieren können, als auf das Produkt. Orientierungspunkt wird dann die Person des zu fördernden Kindes, nicht sein tatsächliches Verhalten in den verschiedenen Begabungsdomänen.

Gerade aus solchen Gründen ist von Interesse, welche Identifikationsverfahren eingesetzt werden. Im *dossier unterricht* ist eine Liste mit möglichen Verfahren einzusehen. Tabelle 2 gibt Auskunft darüber, welche dieser Verfahren bis anhin in der Praxis eingesetzt worden sind.

Tabelle 2: Eingesetzte Identifikationsverfahren

| Identifikationsverfahren | Anzahl Nennungen (Angabe in %!) |
|---|------------------------------------|
| Checklisten | 3 |
| Beobachtungsbögen | 29 |
| Testverfahren (zur Ermittlung des Vorwissens) | 6 |
| Eltern- und Kinderrückmeldungen | 52 |
| Portfolio (Sammlung von Arbeiten und Dokumenten des Kindes) | 12 |
| Einbezug des SPD | 23 |

Dabei wird deutlich, dass in erster Linie (52%) Eltern- und Kinderrückmeldungen in Form von Gesprächen eingeholt und in 29% der Fälle auch Beobachtungsbögen eingesetzt werden (selbst entwickelte Beobachtungsbögen, Interessefragebögen aus HUSER 1999, Beobachtungsbögen Dritter, v.a. von Urban ¹⁰1997). Selten werden allerdings auch andere mögliche Verfahren – Portfolios, Checklisten oder Vortests – eingesetzt (insgesamt 15%). Ebenso selten ist eine Kombination verschiedener Verfahren. Dort wo der SPD als Identifikationsinstanz agiert (23%), werden ausser den Elterngesprächen folgerichtig kaum weitere Verfahren eingesetzt.

Untersucht man den Ablauf des Nominationsprozesses, so stellt man mit Erstaunen fest, dass in 75% der Fälle kein Nominationsverfahren praktiziert wird, eine Nomination relativ schnell und meist lediglich aufgrund von Beobachtungen und/oder Gesprächen mit den Eltern. Seitens der Klassenlehrpersonen wird relativ oft erwähnt, dass man nur auf Druck der Eltern reagiert und das Kind für ein Gruppenangebot angemeldet hätte. In einem Viertel der Fälle – und dieses Positivum soll besonders hervorgehoben werden – lässt sich jedoch ein fast idealtypisches Vorgehen beobachten, das sich durch die folgenden vier Schritte kennzeichnen lässt: (1) Beobachtungen der Klassenlehrperson anhand von Beobachtungsbögen und Checklisten, (2) Beobachtungen einer weiteren Fachperson (schulische HeilpädagogIn oder Fachperson für Begabungsfragen), (3) Berücksichtigung von Vortests/Prüfungen/Standortbestimmungen, (4) Gespräch mit Eltern und dem Kind.

Über die *Nominationsprozesse in den klassenintegrierten Projekten* können zum aktuellen Zeitpunkt noch wenig Aussagen gemacht werden. Zwar existieren mit Standortabklärungen, gezielten Beobachtungen und Einschätzungen Dritter bereits vielversprechende Instrumente, doch erfolgt ihr Einsatz bislang eher unsystematisch und von Projekt zu Projekt verschieden. Analog zu den Gruppenangeboten besteht in diesem Bereich Handlungsbedarf.

3.2.3 Zielsetzungen der Gruppenangebote und der integrierten Projekte

Mittels der Detailbeschriebe der Gruppenangebote und der selbstevaluierten Zielsetzungen der GruppenleiterInnen lässt sich eruieren, welche Zielsetzungen den Angeboten zugrunde gelegt wurden. Nimmt man als erstes die Detailbeschriebe unter die Lupe, so fällt auf, dass sie häufig genau definierte Arbeitsschritte im Sinne des Stufenprinzips aufzeigen und klare Vorgaben machen, welche Kenntnisse die SchülerInnen auf welchen Lernwegen erwerben sollen. Solche Detailbeschriebe entsprechen allerdings eher den Vorstellungen der traditionellen Didaktik, die sich an Vermittlung und Hinführung orientiert, zwar sehr im Sinne eines hochstehenden Unterrichts, jedoch weniger den Zielen eines anforderungsreichen begabungsfördernden Enrichments entsprechend. Denn dieses sollte sich ja in dreifacher Weise von der traditionellen Didaktik unterscheiden: Erstens dadurch, dass eine induktive Auseinandersetzung mit selbst gewählten Problemstellungen im Mittelpunkt steht (konstruktivistische Perspektive), zweitens, dass Metakognition/kognitives Training eine wesentliche Rolle spielen und drittens, dass aufgezeigt wird, wie Wissensbestände und Vorerfahrungen über Vortests ermittelt, wie Stärken, Bedürfnisse und Präferenzen eingebaut werden sollen. Setzt man diese drei Punkte als Standards, soll erfüllt ein Drittel der Detailbeschriebe diese Vorgaben.

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse von 226 Zielsetzungen zu insgesamt 12 Kriterien verdichtet worden. Dabei wird ersichtlich, dass am häufigsten fachliche, auf den Inhalt bezogene, motivationale sowie die Lern- und Arbeitsmethodik betreffende Zielsetzungen gewählt worden sind. Zielsetzungen, welche den Umgang mit Heterogenität betonen (Eingliederung der SchülerInnen verschiedenen Alters verschiedenen Niveaus in die Förderungsgruppe), auf die Selbständigkeit

¹⁰ Vgl. URBAN, K.K. (1997). *Lehrerfragebogen zur Erkennung von SchülerInnen mit besonderen Begabungen*. Rodenburg: Klausur.

oder die Persönlichkeit fokussieren, liegen im mittleren Häufigkeitsbereich. Eher selten gewählt werden Ziele, welche die eigentliche Metakognition betreffen und auf das Denktraining (kognitive Prozesse wie Problemlösen, vergleichen, Schlüsse ziehen, Zusammenhänge verstehen) inklusive Durchhaltevermögen abzielen. Am Schluss steht die Leistungsorientierung, als der Zielsetzung, eine hochstehende Leistung zu erreichen und darauf stolz sein zu können. Letztlich sind auch 21 (10%) der Zielformulierungen nicht als Ziele zu werten, sondern lediglich als Feststellungen oder als eingesetzte Massnahmen.

Tabelle 3: Selbstgesetzte Zielsetzungen (Gruppenangebote)

| Zielsetzung | Gruppenangebote | |
|---|-----------------|----|
| | (n = 226) | % |
| Fachliche (auf den Inhalt bezogene) Zielsetzung | 47 | 21 |
| Motivation | 40 | 18 |
| Arbeits- und Lernmethodik | 27 | 12 |
| Umgang mit Heterogenität | 19 | 8 |
| Kommunikation | 15 | 7 |
| Selbständigkeit | 14 | 6 |
| Persönlichkeitsentwicklung | 13 | 6 |
| Denktraining | 10 | 4 |
| Durchhaltevermögen | 7 | 3 |
| Teamfähigkeit | 6 | 3 |
| Einschätzung Lernfortschritt | 4 | 1 |
| Leistungsorientierung | 3 | 1 |
| Nicht als Ziele deklarierbar | 21 | 10 |

Im Ganzen gesehen fällt auf, dass traditionelle Zielsetzungen der Wissensvermittlung überwiegen („Die Schüler sollen ... erlernen“; „Die Schüler sollen wissen, wie“) und Lernziele, welche kognitive Lernprozesse, divergentes Denken und generell ein hohes Leistungsniveau ansprechen, eher im Hintergrund stehen. Legt man jedoch RENZULLIS drei Enrichment-Typologien als Standards darüber, so wird ersichtlich, dass gerade solche Zielsetzungen nötig wären, damit Gruppenangebote zum sie legitimierenden Mehrwert führen.

Dass die Gruppenangebote für einen Teil der geförderten SchülerInnen und Schüler keine besonderen Herausforderungen darstellten, spiegelt sich auch in den entsprechenden Beurteilungen. So visualisiert Abbildung 3, dass sich die meisten zwar sichtlich wohl und von der Leiterin oder dem Leiter auch ernst genommen und geschätzt fühlten (MW 3.4 bis 3.9), Aufgabenschwierigkeit und Herausforderungscharakter insgesamt doch als relativ niedrig einstufen (MW 2.5 bis 2.9).

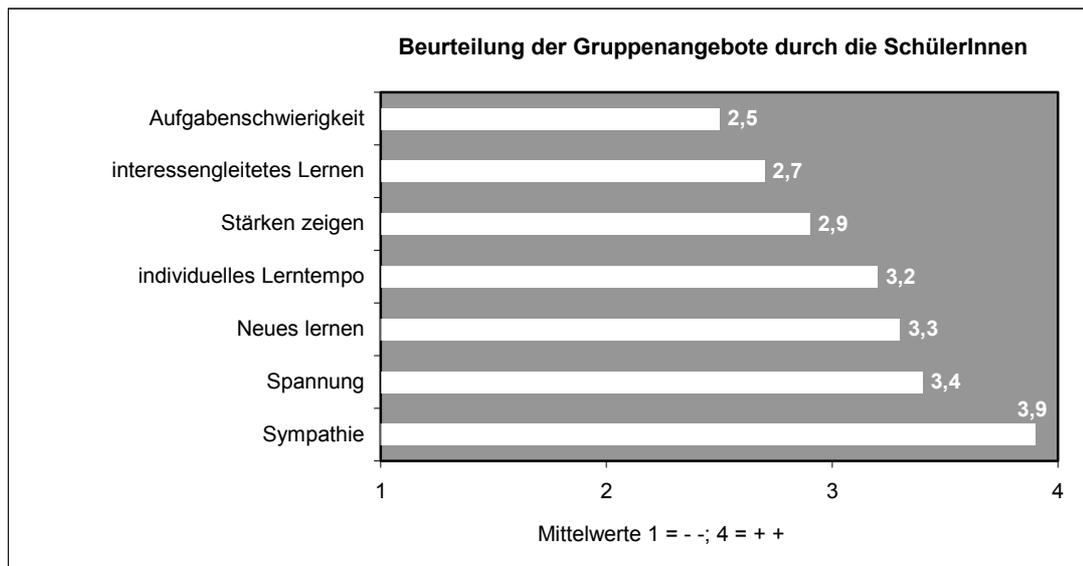


Abbildung 3: Die Gruppenangebote im Urteil der geförderten SchülerInnen

3.2.4 Prozessverläufe im Regelklassenunterricht und kontextuelle Fördermassnahmen

Von besonderem Interesse sind die Beurteilungen der Lehr- und Lernprozesse innerhalb des regulären Unterrichts, weil es in dieser Evaluation auch darum geht, gewissermassen zwei Modelle – die Gruppenangebote als Pullout Massnahme und die integrierte Begabungsförderung im Regelklassenunterricht – vergleichend zu beurteilen. Während zu den Nominationsverfahren innerhalb der Regelklassen noch keine wertenden Bemerkungen gemacht werden können (vgl. die Ausführungen unter der Rubrik ‚Einschränkende Bemerkungen‘), ist es anhand der vorliegenden Daten möglich, die Variabilität und die Qualität der angestrebten und umgesetzten förderorientierten Lehr- und Lernprozesse innerhalb des Regelklassenunterrichts zu beschreiben. Als erstes erfolgt deshalb analog der Gruppenangebote eine Auflistung der selbstevaluierten Zielsetzungen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Selbstgesetzte Zielsetzungen (integrierte Förderprojekte)

| Zielsetzung | Integrierte Projekte | |
|---|----------------------|----|
| | (n = 80) | % |
| Fachliche (auf den Inhalt bezogene) Zielsetzung | 12 | 15 |
| Motivation | 13 | 16 |
| Arbeits- und Lernmethodik | 3 | 4 |
| Umgang mit Heterogenität | 20 | 25 |
| Kommunikation | 7 | 10 |
| Selbständigkeit | 2 | 2 |
| Persönlichkeit | 2 | 2 |
| Denktraining | 3 | 4 |
| Durchhaltevermögen | 3 | 4 |
| Teamfähigkeit | 1 | 1 |
| Einschätzung Lernfortschritt | 12 | 15 |
| Leistungsorientierung | 0 | 0 |
| Nicht als Ziele deklarierbar | 2 | 2 |

Die Tabelle zeigt, dass zwar auch hier oft fachliche und motivationsbezogene Zielsetzungen gewählt worden sind (15% bzw. 16%), am häufigsten jedoch auf den Umgang mit Heterogenität bezogene Zielsetzungen (25%). Bemerkenswert ist ebenso, dass auch relativ häufig Ziele, welche den individuellen Lernfortschritt betreffen, gewählt worden sind (15%). Aber auch hier gilt, was bei der Diskussion der Zielsetzungen der Gruppenangebote expliziert worden ist: Sollen sich begabungsfördernde Massnahmen in der von RENZULLI vorgeschlagenen Richtung entwickeln, so wären künftig stärker Ziele zu berücksichtigen, welche Metakognition und Denktraining insgesamt betreffen.

Die Klassenlehrpersonen wurden auch gefragt, welche Fördermassnahmen sie im Unterricht einsetzen. Im subjektiven Urteil der Lehrpersonen sieht dies wie in Abbildung 4 aufgezeigt aus.

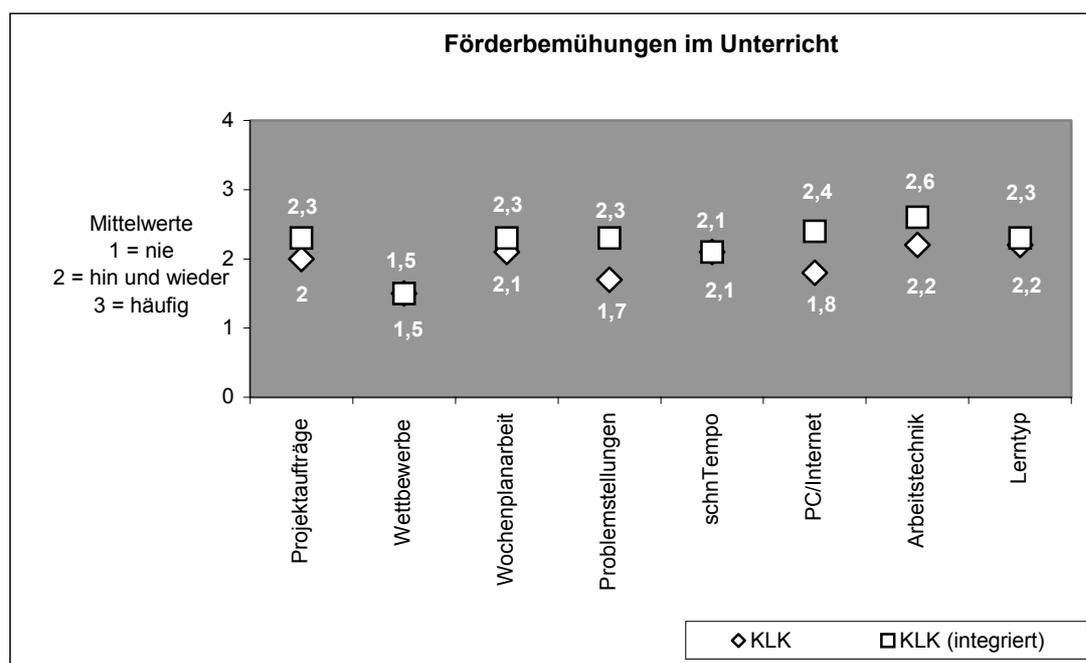


Abbildung 4: Förderbemühungen im Unterricht aus der Sicht der Klassenlehrkräfte

Die Abbildung verdeutlicht, dass nicht nur die Vielfalt der eingesetzten Unterrichtsformen bei den Klassenlehrpersonen der integrierten Projekte grösser, sondern auch die Intensität ausgeprägter ist. Am deutlichsten sind die Unterschiede in Bezug auf die Möglichkeit zur eigenständigen Bearbeitung von Problemstellungen (MW: 1.7 und 2.3) und die Arbeit mit neuen Technologien (MW 1.8 und 2.4). Keine grossen Differenzen ergeben sich hinsichtlich der Möglichkeit zum schnelleren Bearbeiten des Lernstoffes und des Einsatzes von Wettbewerben.

Als Lehrmittel, die sich für den Einsatz zum Umgang mit Heterogenität eignen, werden unter anderem genannt (Mehrfachnennungen): CD-Rom Globi, Zahlenbücher, Handbücher produktiver Rechenübungen, Lose, luege, läse, Profax, Werkstätten allgemein, Lernprogramme, Denkschule, Mit Kindern Schule machen (ACHERMANN 1995), Handbücher produktiver Rechenübungen, Lesen durch schreiben (REICHEN 1988), Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht (AMSTUTZ et al. 2000), Bücher öffnen Welten (BERTSCHI et al. 1998).¹¹

¹¹ ACHERMANN, E. (1995). *Mit Kindern Schule machen*. Zürich: Verlag LCH. 4. Auflage. AMSTUTZ G., IMSTEPF D., WIDMER P. (2000). *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht*. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Zürich: saba. BERTSCHI-KAUFMANN, A. (Hrsg.). (1998). *Bücher öffnen Welten*. Lesen

3.2.5 Kommunikation und Interaktion

Damit Fördermassnahmen umgesetzt werden können, bedürfen sie eines förderlichen Umfeldes, das sich nicht nur auf das Förderangebot selbst, sondern auch auf die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteurguppen, d.h. zwischen Eltern, Klassenlehrpersonen, Leitungen der Gruppenangebote und Schulpflegen, ausgerichtet ist. Und in dieser Hinsicht zeigen sich vielleicht die deutlichsten Schwachpunkte bisheriger Umsetzungsarbeiten. Etablierte Kommunikationsstrukturen sind ausgesprochen selten – teilweise allerdings im Aufbau begriffen – so dass bislang Einzelinitiativen massgeblich sind, ob überhaupt ein Austausch stattfinden kann. Ein Viertel der Befragten gibt an, überhaupt nicht zusammenzuarbeiten, während etwa 30% von sporadischer Zusammenarbeit und 20% von systematischer Zusammenarbeit spricht. Erstaunlicherweise wird das Engagement der Eltern als relativ tief, das Engagement der Schulbehörden und des eigenen Kollegiums jedoch als relativ hoch und zufriedenstellend bezeichnet. Anders jedoch die Klassenlehrpersonen der integrierten Projekte, welche die Eltern – im Gegensatz zum Kollegium und zur Schulbehörde – als sehr engagiert wahrnehmen. Was bedeuten diese Urteile?

Sie besagen erstens, dass die Klassenlehrpersonen der Gruppenangebote an einer Weiterentwicklung der begabungsfördernden Massnahmen nicht gross interessiert sind und den Status quo eher als genügend einstufen, zweitens, dass sich die Klassenlehrpersonen der integrierten Projekte kaum unterstützt fühlen und – in der Regel – wenig Rückhalt in ihren Kollegien finden. Zwar agieren sie innerhalb einer Projektgruppe, in der sie sich sehr wohl und kompetent unterstützt fühlen, im Mikrobereich des Schulhauses jedoch in der Tendenz EinzelkämpferInnen sind und ihr Engagement bislang eher eine Einzelleistung geblieben ist. Das ist dort explizite nicht der Fall, wo sich ein ganzes Schulhausteam am Projekt beteiligt. Bis auf wenige Ausnahmen berichten die Befragten in den qualitativen Interviews darüber, dass die Kommunikation zum Kollegium und zu den Schulbehörden nur ungenügend klappe. Viel ist die Rede von Gleichgültigkeit, Neid, Skepsis, aber auch von Zurückhaltung der Schulbehörden gegenüber dem Projekt. Berichtet wird von einer fast abwartenden Haltung der Lehrerschaft, die manchmal gar etwas Unheimliches beinhaltet.

3.2.6 Organisationsprozesse

Von ganz besonderem Interesse ist auch, wie die Gruppenangebote und die integrierten Projekte aufgegleist worden sind und wie ihre Organisation und Administration verläuft. Entweder sind die Gruppenangebote von der Schulbehörde lanciert worden (27%), von einer Arbeitsgruppe (22%), vom ganzen Schulhausteam (14%), in 37% allerdings von Einzelpersonen (Lehrkräfte, Dritte, Leitungen von Gruppenangeboten). Damit wird deutlich, dass in der Mehrzahl der Fälle der Schule ein Angebot gewissermassen übergestülpt (im Falle der Organisation durch die Behörde) oder angehängt (dort, wo durch Einzelpersonen initiiert) worden ist, jedoch nur in wenigen Fällen das ganze Schulhausteam dahinter steht. Von besonderer Bedeutung scheint indes, dass es sich in diesen Fällen mehrheitlich um Schulen handelt, welche vorangehend eine Strategie erarbeitet, Leitideen formuliert und Arbeitsschritte definiert haben: Ein idealtypisches Vorgehen, das klar macht, dass gemeinsame Erarbeitung und Strategieentwicklung zusammen gehören.

Allerdings darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass sich Schulhausteams, Klassenlehrpersonen und Gruppenangebotsleitungen immer in einem kontextuellen Umfeld bewegen, das als ‚soziale Ökologie‘ bezeichnet werden muss. Gemeint ist die Arena der poli-

und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: sabe 1998. REICHEN, J. (1988). *Lesen durch Schreiben*. Zürich: Sabe. 3. Auflage.

tisch-strukturell-organisierten Schulgemeinde, die durch die Schulbehörde und das Schulinspektorat präsentiert wird. Damit eine Strategieentwicklung einsetzen kann, braucht es auch Engagement und Unterstützung dieser Personenkreise.

Gesamthaft erweist sich der Bereich der Organisation dort als Schwachstelle, wo der Erfolg des Gruppenangebots mit Einzelpersonen steht und fällt, wo also zuerst Einzelstrukturen aufgebaut worden sind und Strategien noch weitgehend fehlen. In diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben dürfen die kritischen Rückmeldungen, welche die Rolle des BKS im gesamten Prozess betreffen: Da die prinzipielle Anlage der begabungsfördernden Massnahmen im Kanton Aargau auf der Selbstinitiative und der Teilautonomie der Gemeinden basiert und nicht auf einer zentral gesteuerten Organisation, müssen kritische Äusserungen im Sinne von Begehrlichkeiten zwar zurückgewiesen werden. Zudem muss klar gestellt werden, dass der ‚nicht enden wollende Papierkrieg‘ teilweise von den Gemeinden selbst verantwortet werden muss und er zudem weniger mit der Begabungsförderung an sich als mit generellen Verwaltungsabläufen in einem Schulsystem zu tun hat. Zudem war diese Evaluation von einer vorgängigen Selbstevaluation begleitet, was den Aufwand der Beteiligten zusätzlich erhöht hat. Trotzdem sind die relativ vielen Stimmen ernst zu nehmen, welche ein verstärktes, proaktives Engagement des Departements und – im Sinne der Teilautonomie – grössere Entscheidungskompetenzen, eine Vereinfachung der Instanzwege (‚weniger Formulare‘, ‚kürzere Informationswege‘), eine explizite fachliche Unterstützung und die Beratung in Fragen des Projektmanagements wünschen. Zu prüfen wäre dann allerdings, wer das fachliche und organisatorische Controlling übernehmen würde, damit eine hohe Qualität der Angebote gewährleistet werden könnte.

Einhellig positiv vermerkt wird die Bereitschaft der Verantwortlichen des BKS zum Gespräch und zur fachlichen Unterstützung.

3.3 ERGEBNISSE UND WIRKUNGEN

In diesem Kapitel soll gefragt werden, wie sich (a) die Leistungsentwicklung der geförderten Kinder insgesamt präsentiert, (b) wie die Selbstevaluationen der Gruppenangebotsleitungen und der Klassenlehrpersonen der integrierten Projekte ausfallen, (c) wie die Transferprozesse zu bewerten sind, (d) wie gross die Akzeptanz der begabungsfördernden Massnahmen ist und welche weiteren Ressourcen mobilisiert werden könnten respektive in welchen Bereichen die grössten Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden und schliesslich (e) welche Nebeneffekte sich ergeben (erwünschter und unerwünschter Art).

3.3.1 Die Leistungsentwicklung in kognitiver und sozialer Hinsicht

Die zentrale Frage aller begabungsfördernden Massnahmen ist, inwiefern sie sich auf die Leistungsentwicklung positiv auswirken. Dem Ausmass der Wirkungen entsprechend lässt sich dann das Ausmass der Effektivität bestimmen. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 5 zusammengestellt.

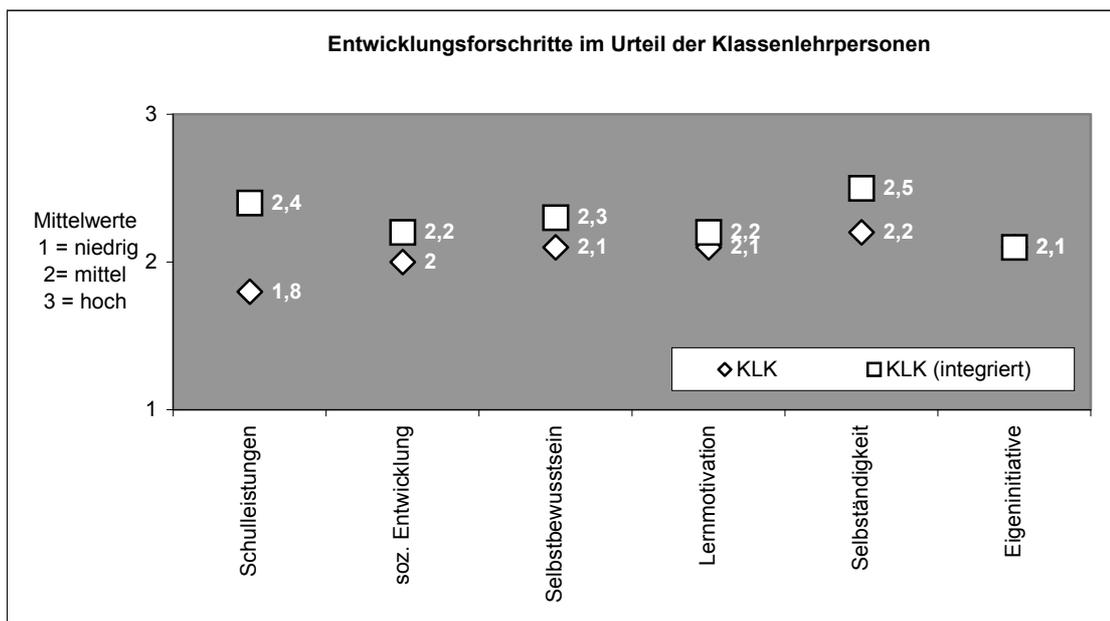


Abbildung 5: Das Ausmass der Leistungsentwicklung der geförderten Kinder

Zunächst kann konstatiert werden, dass die Klassenlehrpersonen die Entwicklungsfortschritte der in Gruppenangeboten geförderten SchülerInnen als weniger bedeutsam einschätzen als die Klassenlehrpersonen der integrierten Begabungsförderungsprojekte. Während die erste Gruppe die Fortschritte in den Schulleistungen (MW 1.8) und – etwas weniger deutlich – die Fortschritte in der sozialen Entwicklung (MW 2.0) zurückhaltend wertet, sind es gerade die besseren Schulleistungen und die grössere Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein, welche die beiden Hauptvariablen der Wirksamkeitsfrage in der integrierten Begabungsförderung bilden (MW 2.4, 2.5). Zugleich muss jedoch mit aller Deutlichkeit festgehalten werden, dass diese Frage abschliessend nicht beantwortet werden kann, weil keine direkten Leistungsvergleiche stattgefunden haben und diese Urteile deshalb immer auf der Folie des persönlichen Werturteile gelesen werden müssen. Es versteht sich deshalb von selbst, dass Klassenlehrpersonen, welche der Begabungsförderung a priori skeptisch gegenüber stehen, auch kritischere Beurteilungen vornehmen als intrinsisch motivierte AkteurInnen der integrierten Begabungsförderung.

3.3.2 Die Zielerreichung im Urteil der Befragten

Die individuellen Erfolgseinschätzungen der selbst gesetzten Zielsetzungen, welche die beiden befragten Gruppen nach Abschluss des Angebots vorgenommen haben, drückt die *relative Effektivität* aus. Sie sieht für die Leiterinnen und Leiter von Gruppenangeboten wie in Tabelle 5 dargestellt aus. Gemäss diesen Ergebnissen haben die Gruppenleitenden solche Ziele sehr gut erreicht, die sie sich im Bereich der Persönlichkeitsvariablen (Durchhaltevermögen, Teamfähigkeit, Persönlichkeitsschulung/Motivation) gestellt haben, deutlich weniger beispielsweise im Bereich der Metakognition (Arbeits- und Lernmethodik, aber auch Denktraining) und in der Leistungsorientierung.

Tabelle 5: Relative Effektivität (Selbsteinschätzung der Zielerreichung durch die Leitungen der Gruppenangebote)

| Zielsetzung | Mittelwert der Zielerreichung* |
|--|--------------------------------|
| Durchhaltevermögen | 1.67 |
| Teamfähigkeit | 1.67 |
| Persönlichkeitsschulung | 1.62 |
| Motivation | 1.6 |
| Selbständigkeit | 1.58 |
| Denktraining | 1.5 |
| Einschätzung Lernfortschritt | 1.5 |
| Umgang mit Heterogenität | 1.47 |
| Fachliche (auf den Inhalt bezogene) Zielsetzung | 1.45 |
| Kommunikation | 1.4 |
| Arbeits- und Lernmethodik | 1.35 |
| Leistungsorientierung | 1 |
| Durchschnittlicher Mittelwert der Zielerreichung | 1.48 |
| * 0 = nicht erreicht; 1 = teilweise erreicht; 2 = erreicht | |

Die Auswertung der Selbstevaluation der Klassenlehrpersonen integrierter Projekte war aufgrund der teilweise geringen Häufigkeiten nur für fünf Zielsetzungen möglich. Zuerst einmal fällt auf, dass sich die Befragten etwas kritischer einschätzen als die Leitenden der Gruppenangebote (durchschnittlicher Mittelwert der Zielerreichung bei den GA-Leitungen, MW 1.48, bei den Klassenlehrpersonen der integrierten Projekte 1.43). Zum zweiten erreichen sie am deutlichsten ihre selbstgesetzten Ziele im Bereich Umgang mit Heterogenität und Motivation. Die Effektivität der fachlichen und der die Lernfortschritte betreffenden Zielsetzungen erachten sie als am geringsten.

Tabelle 6: Relative Effektivität (Selbsteinschätzung der Zielerreichung durch die Klassenlehrpersonen der integrierten Projekte)

| Zielsetzung | Mittelwert der Zielerreichung* |
|--|--------------------------------|
| Kommunikation | 1.43 |
| Umgang mit Heterogenität | 1.55 |
| Motivation | 1.47 |
| Fachliche (auf den Inhalt bezogene) Zielsetzung | 1.35 |
| Einschätzung des Lernfortschritts | 1.25 |
| Durchhaltevermögen | -- |
| Teamfähigkeit | -- |
| Persönlichkeitsschulung | -- |
| Selbständigkeit | -- |
| Denktraining | -- |
| Arbeits- und Lernmethodik | -- |
| Leistungsorientierung | |
| Durchschnittlicher Mittelwert der Zielerreichung | 1.43 |
| * 0= nicht erreicht; 1 = teilweise erreicht; 2 = erreicht -- zu geringe Häufigkeiten | |

3.3.3 Transferprozesse

Die Wirksamkeitsfrage kann sich allerdings nicht lediglich auf die Leistungsentwicklung beschränken. Ebenso wesentlich ist die Frage der Nachhaltigkeit und Ganzheitlichkeit, d.h. die Sicherung längerfristiger Effekte und umfassender Begabungsförderung. Aus solchen Gründen bekommt die Transferfrage in den Gruppenangeboten eine besondere Bedeutung, d.h. die Frage, inwiefern die geförderten SchülerInnen und Schüler im regulären Unterricht an ihren Projekten weiter arbeiten konnten oder ob sich die Lehrperson für das im Gruppenangebot Gelernte interessiert hat. Mit solchen Fragen sind integrierte Projekte nicht konfrontiert. Nun, die Daten, präsentiert in Abbildung 6, sprechen eine deutliche Sprache und verweisen auf ein weiteres Hauptergebnis der Studie: Transferprozesse finden nicht nur eher selten statt, sondern sie sind auch mit nicht zu unterschätzenden Problemen belastet.

Das Weiterarbeiten in der regulären Klasse klappt mehrheitlich nicht (MW 1.4), obwohl das Interesse der Klassenlehrperson durchaus vorhanden ist (MW 2.9). Das Interesse der anderen Kinder hält sich jedoch eher in Grenzen (MW 2.2). Gewissermassen als Gegenpol des Transfers kann die Vorinformation der SchülerInnen bezeichnet werden, also der Transfer *zum* Gruppenangebot. Aber auch diese Vorinformation fällt bescheiden aus (MW 2.1). So trifft es häufig zu, dass zu fördernde SchülerInnen weder wissen, welche Themenbereiche sie erwarten noch welche Anforderungen an sie gestellt oder welche persönlichen Einstellungen sie mitbringen sollten. Vermutlich bildet diese Variable einer der Gründe für die recht vielen Abbrüche. Insgesamt sagen 16 von 149 SchülerInnen, also 10.7%, aus, dass sie das Gruppenangebot abgebrochen hätten. Als Gründe geben sie an, sich zu wenig für das Thema interessiert zu haben, das Angebot gleich langweilig wie den Klassenunterricht empfunden zu haben, die ungünstige Tageszeit, in der das Angebot angelegt gewesen sei oder auch die Verpflichtung, den verpassten Schulstoff stets minutiös nachholen zu müssen.

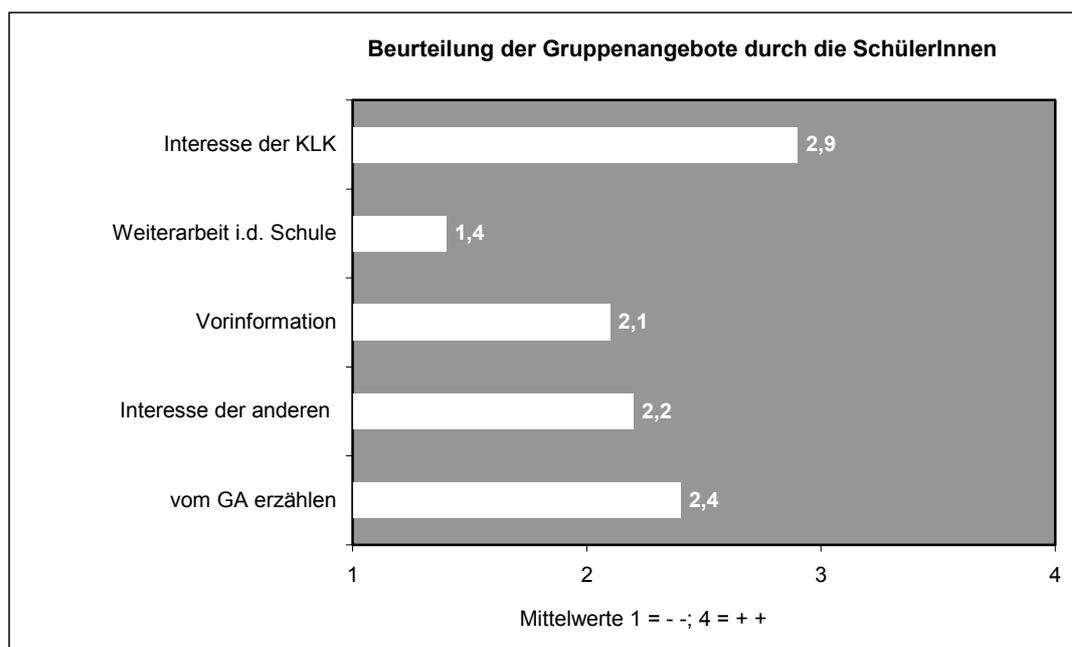


Abbildung 6: Transferprozesse im Urteil der SchülerInnen

Diese transferbezogenen Urteile der Schülerinnen und Schüler spiegeln sich in den Meinungen der Klassenlehrpersonen nur teilweise, weil diese ein deutlich günstigeres Urteil abgeben: 23% der Klassenlehrpersonen geben an, regelmässig das im Gruppenangebot Erarbeitete in ihren Unterricht einzubeziehen, 34% tun dies hin und wieder und 43% sehen ganz davon ab. Das ergibt einen Mittelwert von 2.2 (MW der Kinder: 1.4). Wer keine Bezüge zum Gruppenangebot herstellt, tut dies offenbar weniger aus Gründen der Verweigerung oder des Desinteresses – diese gibt es zwar auch – sondern, aufgrund ernstzunehmender Probleme. Insbesondere Begründungen, dass das Thema des Gruppenangebots nicht stufengerecht gewesen sei, die entsprechenden Hilfsmittel nicht zur Verfügung gestanden hätten oder aber auch, dass sich die Klasse nicht für die Thematik interessiert habe, zeigen – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.2 formulierten Bemerkungen zur kognitiven Entwicklung im Sinne Jean PIAGETS, dass eine Passung von spezifischen und allgemeinen Klasseninteressen und -kompetenzen nicht immer einfach ist. Dies trifft wahrscheinlich insbesondere dort zu, wo es sich um die anspruchsvollen Projekte des Typ III handelt. Allerdings, wenn lediglich betont wird, das betreffende Kind habe sich geweigert, etwas zu erzählen, oder, man habe die ganze Angelegenheit nicht publik machen wollen – dann provozieren solche Aussagen die Annahme, dass in diesen Fällen die Gleichschrittigkeit des Unterrichts oberste Maxime ist und ein Gruppenangebot nur deshalb begrüsst wird, weil es als separierende Massnahme erlaubt, diese Gleichschrittigkeit aufrecht zu erhalten.

3.3.4 Akzeptanz der Fördermassnahmen und mögliche Weiterentwicklungen

Interessant ist nun das Ausmass der Akzeptanz der Fördermassnahmen. 69% der Eltern der geförderten Kinder von Gruppenangeboten wünschen in jedem Fall eine Weiterführung der Angebote. Bei den Klassenlehrpersonen (Gruppenangebote) sind es 53%, bei den KollegInnen der integrierten Projekte allerdings nur 44%. Für eine Sistierung spricht sich gesamthaft ein sehr kleiner Anteil der Befragten aus (6% bis 11%). Etwa ein Drittel der Lehrpersonen formuliert indes Wünsche, welche sie an eine Fortführung der Angebote und Massnahmen geknüpft sehen wollen: keine weitere Mehrbelastung, Weiterbildung für das *ganze* Schulhausteam, ein klareres Nominationsverfahren und Beratung durch Fachpersonen. Gleiches formulieren die Klassen-

Lehrpersonen der integrierten Projekte, allerdings mit deutlicherem Fokus auf den Wunsch nach Entlastung, besseren Rahmenbedingungen und nach Mitarbeit des Schulhausteams. Eltern wünschen klarere und offenere Informationen seitens der Schulen sowie eine bessere Integration der Angebote in den Tagesablauf ihrer Kinder.

Nun geht es jedoch nicht darum, lediglich Bedingungen zu stellen und Bedürfnisse zu nennen, sondern auch um die Reflexion, welche Ressourcen auf Schulhaus- und Gemeindeebene noch besser genutzt werden könnten. Die Antworten der Befragten lassen sich zu drei Bereichen verdichten: (1) Fachkenntnisse der einzelnen Lehrperson könnten besser genutzt werden, (2) klassenübergreifender Unterricht könnte in bestimmten Fächern weit häufiger umgesetzt werden; (3) es könnten regionale Verbindungen geschaffen werden.

3.3.5 Erwünschte und unerwünschte Nebenwirkungen

Eine wesentliche Aufgabe der Evaluation ist es auch, auf mögliche erwünschte und unerwünschte Nebenwirkungen hinzuweisen. Reflektiert man die Befunde in dieser Hinsicht, so lassen sich folgende Bemerkungen anbringen.

Als erwünscht zu bezeichnende Nebenwirkungen sind erstens die zahlreichen, in die Wege geleiteten Diskussionen in den Lehrerzimmern und Sitzungszimmern der Schulbehörden zu bezeichnen, die sich mit Unterrichtsqualität, Umgang mit Heterogenität und – als Bilanz der Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen – mit der Bedeutung integrativer Massnahmen befassen. Nicht zuletzt hat der PISA-Sieger Finnland aufgezeigt, dass Integration *und* Leistung *und* Lust am Lernen in dieser Kombination möglich ist. Ein zweiter positiver Nebeneffekt liegt in der Tatsache, dass trotz ungenügender Rahmenbedingungen, trotz Mehrbelastung der Lehrpersonen und Behörden, trotz wenig fortschrittlichem Beurteilungssystem des Kantons Aargau Beispiele von Schulhausteams und Schulgemeinden zu nennen sind, welchen es gelingt, Begabungsförderung auf umfassende, kooperative und chancengerechte Weise zu etablieren.

Unerwünschte Nebenwirkungen lassen sich jedoch ebenfalls eruieren. Es sind dies erstens, dass durch das bisher praktizierte, vor allem auf Schulnoten und auf Kinder aus bildungsnahen Milieus ausgerichtete Identifikationsverfahren eine auf fragwürdigem Fundament basierende Begabungsförderung zementiert wird, die dem Prinzip der Chancengleichheit und des dynamischen Begabungsbegriffs nur schwer gerecht wird. Damit besteht die Gefahr, dass soziale Differenz – dass SchülerInnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten nicht die gleichen Chancen haben wie Kinder aus bildungsnahen Schichten – weiter zementiert wird. Zweitens besteht die Gefahr, dass eine Begabungsförderung implementiert wird, deren Gruppenangebote häufig eher Idealbeispiele guten Unterrichts denn anforderungsreiche, der Begabtenpädagogik entsprechende Angebote, darstellen und vor dem Hintergrund qualitätssichernder Perspektiven unter Legitimationsdruck gerät. Schliesslich besteht eine mögliche unerwünschte Nebenwirkung darin, dass mit Gruppenangeboten, die kaum in den Schulalltag integriert und nur von wenigen getragen werden, die überwunden geglaubte Gefahr zunehmender Separierung durch die Hintertüre wieder hereinholt.

4 GESAMTBEURTEILUNG

In diesem Kapitel soll der aktuelle Entwicklungsstand der begabungsfördernden Massnahmen im Kanton Aargau beurteilt werden – bezogen auf die beiden Bereiche ‚Gruppenangebote‘ und ‚begabungsfördernde Massnahmen im Regelunterricht‘. Dazu kommt eine Gesamteinschätzung des Sportprojekts Niederlenz. Es sei dabei noch einmal mit aller Deutlichkeit darauf verwiesen, dass die Befunde der integrierten Begabungsförderungsprojekte aufgrund ihrer kurzen Implementationsphase und der noch nicht detaillierten Information der Eltern nur als tendenzielle Ergebnisse interpretiert werden dürfen.

4.1 GRUPPENANGEBOTE

Abbildung 7 zeigt die Beurteilung der Gruppenangebote durch Eltern und Klassenlehrpersonen.

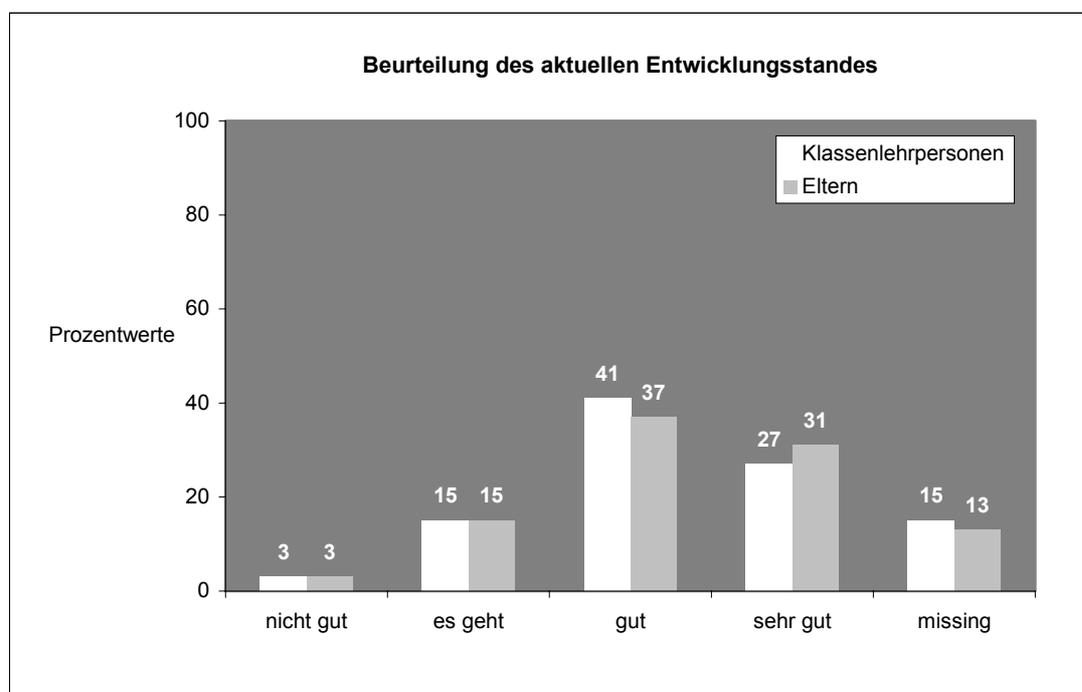


Abbildung 7: Beurteilung des aktuellen Entwicklungsstandes der Gruppenangebote

Zuerst einmal wird ersichtlich, dass die Gruppenangebote sowohl von den Klassenlehrpersonen als auch von den Eltern sehr ähnlich beurteilt werden. Das ist erstaunlich, kann man doch davon ausgehen, dass Eltern den Angeboten, die ihren Kindern zuteil werden, positiver gegenüber eingestellt sind als Klassenlehrpersonen, welche nicht selten der Thematik Begabungsförderung gegenüber eher zurückhaltend bis skeptisch eingestellt sind und den damit verbundenen Mehraufwand beklagen. Je 3% der Lehrpersonen und Eltern beurteilen die Gruppenangebote eindeutig negativ, je 15% geben ihnen die Note genügend, während 41% der Lehrpersonen und 37% der Eltern das Prädikat gut und weitere 27% resp. 31% sehr gut wählen. Über 70% der Befragten beurteilen somit die Gruppenangebote positiv. Im Zentrum stehen dabei Aspekte wie die Möglichkeit zum altersdurchmischten Lernen, die Begegnung mit neuen Lernwelten oder das Arbeiten auf gleichem intellektuellem Niveau, aber auch die Entlastung der Lehrpersonen.

Als Negativmerkmale werden genannt: Keine Kontinuität der Angebote, Sonderstellung der Kinder, geringe Kommunikation zwischen GA-Leitung und Klassenlehrperson, schlechte Information der Eltern und der Kinder, unklare Nominationsverfahren, problematische Einbettung der Gruppenangebote in den Stundenplan, zu grosse Altersspannen.

Abschliessend soll der aktuelle Realisierungsgrad der bis anhin diskutierten Fördererelemente auf der Folie der Ausführungen im *dossier unterricht* eingeschätzt werden. Er wird in Tabelle 7 mit den drei Symbolen \blacktriangledown (niedrig), \times (mittel), \odot (hoch) visualisiert.

Tabelle 7: Realisierungsgrad der Fördererelemente im Rahmen der Gruppenangebote

| Kriterium | Realisierungsgrad |
|---|----------------------|
| Nominationsverfahren (<i>dossier unterricht</i> , S. 5) | |
| Einsatz von verschiedenen Informationsquellen | \blacktriangledown |
| Systematisches Vorgehen | \blacktriangledown |
| Umsetzungsmöglichkeiten (<i>dossier unterricht</i> , Abbildung S. 6) | |
| Ausschöpfung der begabungsfördernden Massnahmen auf Klassenebene | \times |
| Nutzung begabungsfördernder Massnahmen auf Schulhausebene: Nicht kostenwirksame Einzelangebote | \times |
| Nutzung begabungsfördernder Massnahmen auf Schulhausebene: Akzelerative Massnahmen | \blacktriangledown |
| Nutzung begabungsfördernder Massnahmen auf Schulhausebene: nicht kostenwirksame Gruppenangebote | \blacktriangledown |
| Kriterien für Gruppenangebote (<i>dossier unterricht</i> , S. 7) | |
| Planung für die Dauer eines Semesters | \odot |
| Ausrichtung auf die Interessen und besonderen Begabungsbereiche der Teilnehmenden | \times |
| Projektartige Anlage des Gruppenangebots | \odot |
| Führen eines Lerntagebuches | \times |
| Weiterarbeit am Projekt im Regelklassenunterricht („Transfer“) | \blacktriangledown |
| Sichergestellte Zusammenarbeit mit der Regelklassenlehrperson („Transfer“) | \blacktriangledown |
| Bereitschaft zur nachfolgenden Berichterstattung (Leitung der Gruppenangebote) | \odot |
| Realisierungsgrad: hoch \odot mittel \times niedrig \blacktriangledown | |

Der Realisierungsgrad der praktizierten Nominationsverfahren wird in Bezug auf die Vielfältigkeit und die Systematik der eingesetzten Verfahren als niedrig und damit als ausgesprochen entwicklungsbedürftig eingeschätzt. In Bezug auf die Umsetzungsmöglichkeiten werden hoffnungsvolle Ansätze innerhalb des Klassenverbandes und des Schulhauses festgestellt, wenngleich in relativ bescheidenem Ausmass. Entwicklungsbedürftig sind jedoch Akzelerative Massnahmen (z.B. Fachunterricht auf höherer Klassenstufe) und Angebote (z.B. klassenübergreifende Projekte, Arbeitsgruppen etc.) innerhalb des Schulhausteams. Die Gruppenangebote weisen ferner einen guten Realisierungsgrad in Bezug auf Planung, Dauer der Projektanlage und Berichterstattung auf, bedürfen jedoch noch der verstärkten Ausrichtung auf Bedürfnisse und

Begabungen der SchülerInnen. Das Lerntagebuch kommt zwar recht verbreitet zum Einsatz, die Erfahrungen sind allerdings teilweise negativ, so dass sein Einsatz überdacht, auf seine Altersadäquatheit überprüft und mit anderen, nicht verschriftlichten Reflexionsformen in Zusammenhang gebracht werden muss. Die Transferprozesse (Weiterarbeit im Unterricht, Zusammenarbeit Klassenlehrperson und GA-Leitung) bedürfen schliesslich höchster Aufmerksamkeit.

4.2 WAS ZEICHNET GUTE GRUPPENANGEBOTE AUS?

Um eine empirische Antwort auf diese Frage zu erhalten, wurde erstens eine Faktorenanalyse und zweitens eine Clusteranalyse gerechnet.

4.2.1 Faktorenanalyse

Als erstes wurden alle 20 Fragen des Kinderfragebogens einer Faktorenanalyse¹² unterzogen. Ein solches Verfahren ermöglicht, die Beziehungen zwischen mehreren Variablen so zu ordnen, dass gemeinsame Faktoren resultieren. Dabei ergaben sich sieben Dimensionen, anhand derer sich ein gutes Gruppenangebot aus der Sicht der befragten SchülerInnen auszeichnet (die Daten sind im Anhang in Tabelle 7.1 zusammengestellt). Entsprechend lassen sich folgende Standards formulieren: Ein gutes Gruppenangebot ...

- ... entspricht den *persönlichen Interessen* der SchülerInnen (und passt diese nicht den Inhalten an), ermöglicht ihnen ein dem *eigenen Tempo* entsprechendes Lernen und liefert ihnen *im Vorfeld* bereits relevante *Informationen* über Ansprüche und Inhalte.
- ... bietet *anforderungsreiche Entfaltungsmöglichkeiten*, die in eine gute Beziehungsstruktur GA-Leitung-SchülerIn eingebettet sind.
- ... ist explizite auf *Herausforderung*, auf *schwierige Aufgaben* und auf unbekannte Inhalte ausgerichtet.
- ... ermöglicht, in einem guten sozialen Umfeld *neue KameradInnen kennenzulernen*.
- ... lässt Kinder mit *gleichen Interessen* zusammenzukommen und diese im gemeinsamen Gespräch weiter zu vertiefen

und wird von Klassenlehrpersonen derart unterstützt, dass es ...

- ... in den *regulären Klassenunterricht integriert* und von der Klassenlehrerin mit Interesse aufgenommen wird.
- ... die Absenz vom regulären Unterricht nicht als *Handicap oder Bestrafung* verstanden wird.

4.2.2 Clusteranalyse

Als zweites wurde mit allen Daten der Eltern- und Kinderfragebögen eine Clusteranalyse im SPSS-Programm durchgeführt¹³. Die Clusteranalyse ist ein Verfahren, das die Fälle einer Stich-

¹² Die Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax) brachte bei Voreinstellung einer 7-Faktorenlösung (64.1% aufgeklärte Varianz) sieben Dimensionen hervor. Die Ladung der Items auf dem Faktor 1 liegen zwischen .48 und .77, auf dem Faktor 2 zwischen .58 und .71, auf dem Faktor 3 zwischen .68 und .78, auf dem Faktor 4 zwischen .66 und .74, auf dem Faktor 5 zwischen .62 und .70 und auf dem Faktor 6 zwischen .61 und .81. Der Faktor 7 besteht aus einem Item, dessen Ladung .84 beträgt.

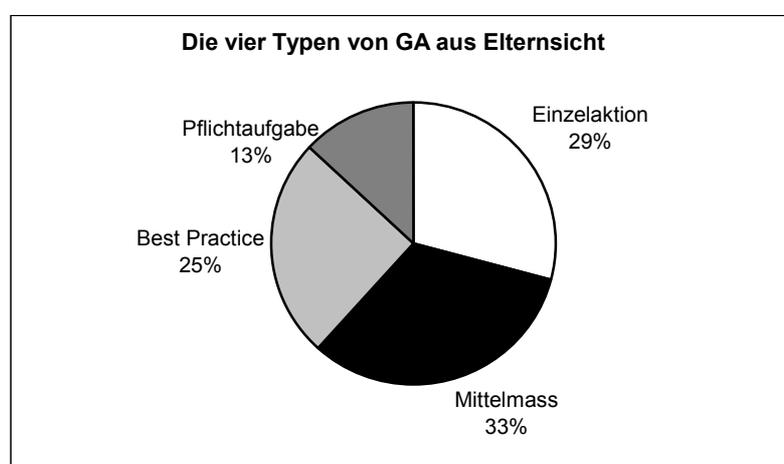
¹³ Im Anschluss an die Clusteranalyse wurde durch H-Tests nach Kruskal -Wallis geprüft, auf welchen Items sich die Cluster signifikant unterscheiden. Mittels dem U-Tests wurde auf den entsprechenden Items geprüft, zwischen welchen Kombinationen sich diese signifikanten Unterschiede ergeben.

probe aufgrund verschiedener Beschreibungsmerkmale zu Gruppen zusammenfasst und die Beziehungen zwischen den Fällen untersucht. Damit wird es möglich statt über Einzelfälle Aussagen über die Merkmalsausprägungen von Fallgruppen zu machen (Clusterprofil) und den Fokus auf Typen zu richten. Die Elemente des Clusters sind einander möglichst ähnlich und unterscheiden sich von anderen Clustern deutlich.

Für beide Stichproben wurde einer 4-Cluster-Lösung der Vorzug gegeben. Die entsprechenden Tabellen sind im Anhang dargestellt. Demnach lassen sich aus der Sicht der Eltern und der geförderten Schülerinnen und Schüler jeweils vier Typen von Gruppenangeboten beschreiben. Sie werden nachfolgend dargestellt.

Die Typik aus Elternsicht

Insgesamt lassen sich vier Typen unterscheiden: Die ‚Einzelaktion‘, das ‚Mittelmaß‘, die ‚Best Practice‘ und die ‚Pflichtaufgabe‘ (Abbildung 8).



Der Typus Mittelmaß ist am stärksten vertreten mit 32%, gefolgt von der Einzelaktion (29%) und der Best Practice (25%). Der Typ ‚Pflichtaufgabe‘ macht 14% aus.

Abbildung 8: Die vier Typen aus Elternsicht

Diese vier Typen stehen jeweils stellvertretend für eine Anzahl von sie charakterisierenden Kriterien. Signifikante, d.h. überzufällige Unterschiede ergeben sich dabei bei der Kombination folgender Items: Zuwendung der GA-Leitung zum Kind, methodisch-didaktische Fähigkeiten, Engagement des Schulhausteams und Anspruchsniveau. Zu diesen vier Hauptkriterien kommen weitere Kriterien, welche zwar in ihren Kombinationen nicht durchwegs hoch signifikant sind, zur Typenbeschreibung jedoch Wesentliches beitragen. Demnach lassen sich die Typen wie folgt beschreiben:

Der Typ ‚Einzelaktion‘

Gruppenangebote dieses Typs entstammen der Initiative einzelner, hoch motivierter Personen. Allein auf sich selbst gestellt – das Engagement der Schulbehörde und des Kollegiums hält sich in Grenzen – stellen sie ein vielversprechendes Angebot auf die Beine und antworten damit auf Ansprüche ausgesprochen engagierter Eltern. Gemessen an den ausgeprägten Fortschritten der geförderten SchülerInnen können ‚Einzelaktionen‘ durchaus als erfolgreich gewertet werden, wenn auch die Gesamtqualität noch gesteigert werden kann. Entsprechende Chancen liegen vor allem und in erster Linie in einer breiteren Verankerung im Kollegium und in der klareren Unterstützung durch die Schulbehörde. Die Typik erfüllt insgesamt zwar eine hohe Motivierungsfunktion, ist jedoch stark Sache einer Einzelperson und hat deshalb vorwiegend Ergänzungscharakter.

Der Typ ‚Mittelmass‘

Das ‚Mittelmass‘ charakterisiert Gruppenangebote, welche kaum auf die Unterstützung des Kollegiums zählen können und in vielen wesentlichen Bereichen noch stark entwicklungsfähig sind. Diese betreffen in erster Linie methodisch-didaktische Fragen und das Anspruchsniveau des Angebots. Die Intensität der Zuwendung zum Kind ist allerdings hoch, aber die Kommunikation zu den Eltern kann noch ausgebaut werden. Die Entwicklungsfortschritte der geförderten Kinder sind relativ unbedeutend. Deshalb können sich Angebote dieses Typs noch nicht als *spezifisch begabungsfördernde* Massnahmen legitimieren. Gegenüber dem Unterricht haben sie ‚nur‘ Entlastungsfunktion.

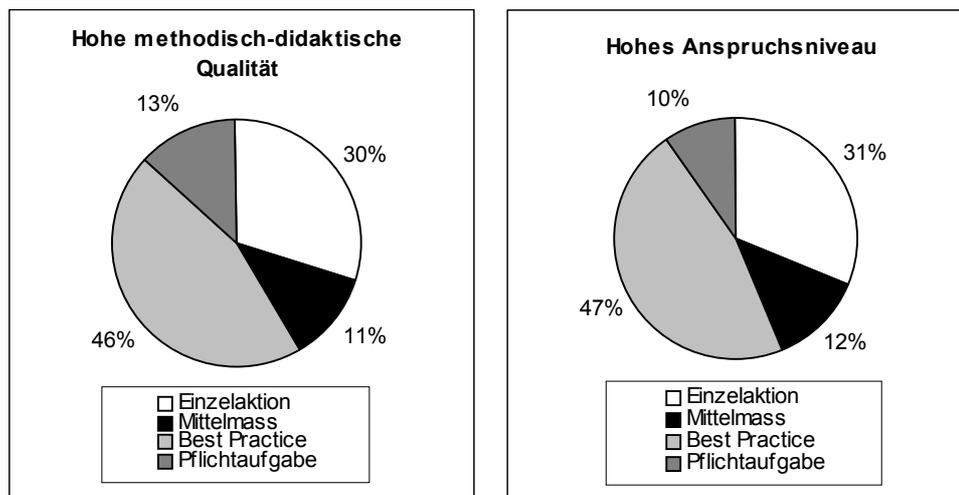
Der Typ ‚Best Practice‘

Ohne Zweifel bilden die Angebote dieses Typs weitgehend die intendierten Vorstellungen im *dossier unterricht* ab: ‚Best Practice‘ zeichnet sich sowohl durch das höchste Engagement des Kollegiums, durch die höchste methodisch-didaktische Qualität und das höchste Anspruchsniveau aus. Ebenso vorbildlich sind Organisation, Information und Kontaktpflege. Der Leistungszuwachs der SchülerInnen ist beträchtlich. Angebote dieses Typs entsprechen deshalb dem, was in der Begabungsförderung mit ‚Best Practice‘ umschrieben werden soll.

Der Typ ‚Pflichtaufgabe‘

Dieser Typ vereinigt Gruppenangebote, die in verschiedener Hinsicht nicht optimal verlaufen sind. Sowohl Anspruchsniveau als auch die Ausgestaltung des Angebots (methodisch-didaktischer Bereich) entsprechen lediglich mittleren Ansprüchen. Obwohl die Qualität der Gruppenzusammensetzung insgesamt hoch ist, bleibt der Entwicklungs- und Leistungszuwachs der SchülerInnen marginal. Angebote dieses Typs wirken eher als ‚Pflichtaufgabe‘ denn als gezielt eingesetztes, auf hohem Niveau operierendes, begabungsförderndes Angebot. Um sich als spezifische Begabungsförderungsangebote zu etablieren, bedürfen sie grosser Zusatzanstrengungen.

Abbildung 8 verdeutlicht, wie sich die Kriterien hohes Anspruchsniveau, hohe methodisch-didaktische Qualität, Zuwendung der GA-Leitung zum Kind und Engagement des Schulhausteams und. auf die einzelnen Typen verteilen. Besonders sticht hervor, dass sich die Typik der ‚Best Practice‘ in drei Bereichen – Engagement des Kollegiums, methodisch-didaktische Qualität und Anspruchsniveau deutlich von den anderen Typiken unterscheidet. Dies gilt nicht für das Ausmass an Zuwendung.



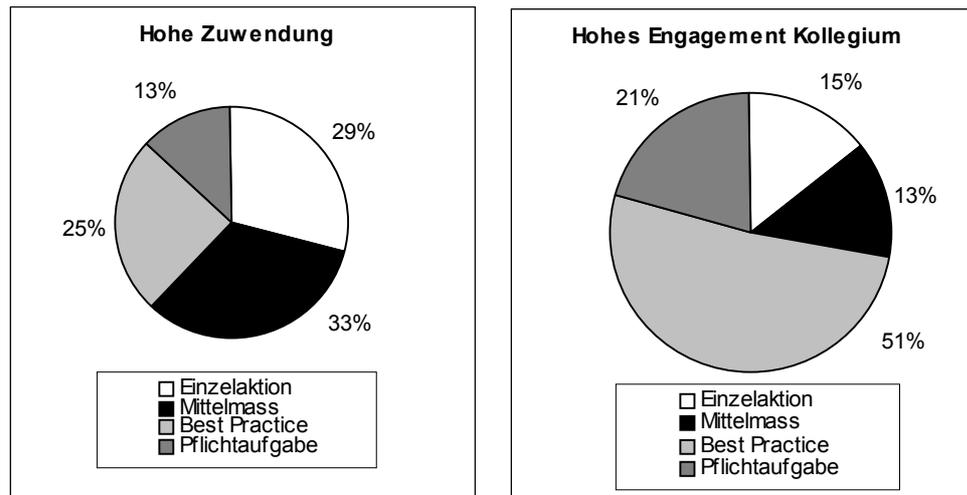
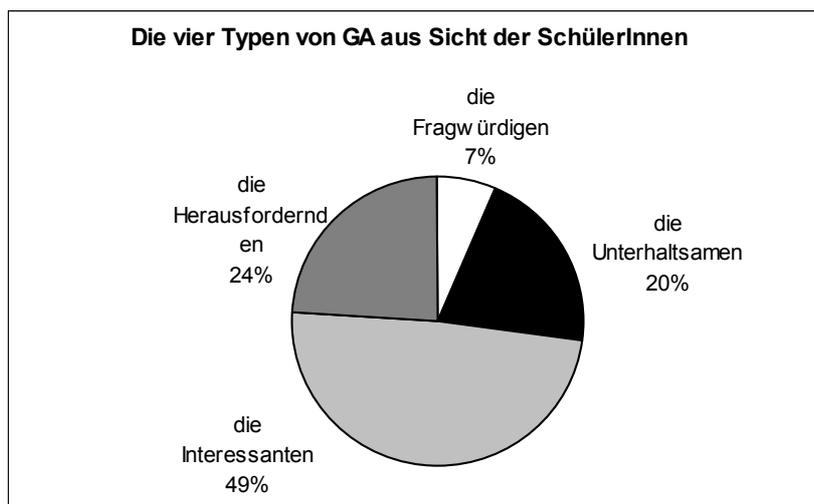


Abbildung 9: Die markantesten Unterscheidungsmerkmale

Die Typik aus der Sicht der geförderten SchülerInnen

Auch aus der Sicht der SchülerInnen lassen sich insgesamt vier Typen unterscheiden, es sind dies: ‚die Fragwürdigen‘, ‚die Unterhaltsamen‘, ‚die Interessanten‘ und ‚die Herausfordernden‘ (Abbildung10).



Der Typus ‚die Interessanten‘ ist mit 49% am stärksten vertreten, gefolgt von den ‚Herausfordernden‘ (24%) und den ‚Unterhaltsamen‘ (20%). Der Typ ‚die Fragwürdigen‘ macht 7% aus.

Abbildung 10: Die vier Typen aus SchülerInnensicht

Die Typen lassen sich wie folgt beschreiben:

Der Typ ‚Die Fragwürdigen‘

Gruppenangebote dieses Typs beinhalten kaum neue oder ungewohnte Inhalte und werden von den SchülerInnen auch als wenig spannend erlebt. Das Arbeiten macht insgesamt wenig Spass, und es sind auch wenig gegenseitige Sympathien vorhanden. Insgesamt ist die Teilnehmerschaft heterogen, was dazu führt, dass Aufgabenstellungen von einem Teil als (zu) schwierig, von einem anderen Teil hingegen als (zu) einfach beurteilt wird. Deshalb ist den Gruppenleitungen eine klare Ausrichtung auf ein bestimmtes Anforderungsniveau erschwert. Zwar interessieren sich die Klassenlehrpersonen durchaus für das Angebot, doch bestehen im Ganzen gesehen wenig Verbindungen zum Unterricht, nicht zuletzt auch deswegen, weil die SchülerInnen selbst kaum

Motivation zeigen, über ihre Erfahrungen zu berichten. Gesamthaft überwiegt die Ansicht der Teilnehmenden, im Gruppenangebot nicht allzu viel gelernt zu haben.

Der Typ ‚Die Unterhaltsamen‘

Zwar wenig grundsätzlich Neues, doch viel Spass und hohe gegenseitige Sympathien – auf diese Formel lassen sich Angebote dieses Typs bringen. Obwohl die SchülerInnen dieser Typik kaum zeigen können, was in ihnen steckt und ihnen wenig Vorinformationen über das Angebot zur Verfügung gestanden hatten, ist ihre allgemeine Befindlichkeit ausgezeichnet. Gut funktioniert auch die Zusammenarbeit Schule – Gruppenangebot, dies vor allem auch, weil sich Klassenlehrpersonen für die Inhalte und Abläufe interessieren. Insgesamt ist die Typik zusammen mit der nachfolgend beschriebenen Typik der ‚Interessanten‘ ein Beispiel dafür, dass Kinder, welche am Programm teilnehmen, auch Spass und Aktivität entwickeln. Ob sie allerdings auch gefördert werden, muss vorerst mit einem Fragezeichen versehen werden.

Der Typ ‚Die Interessanten‘

Herzstück dieses Typs ist das gleiche Interesse der Kinder an den Sachverhalten und die Möglichkeit, dem eigenen Lerntempo entsprechend und in einer guten Lernatmosphäre arbeiten zu können. Die Angebote, welche ein ansprechendes Anforderungsniveau aufweisen, sind im Vorfeld gut kommuniziert worden. Problematisch ist indes, dass kaum Kontakte und Bezüge zum Klassenunterricht bestehen und die Weiterarbeit in der Schule erschwert ist. Gruppenangebote dieses Typs zeichnen sich durch eine hohe Motivierungsfunktion aus.

Der Typ ‚Die Herausfordernden‘

Dieser Typus vereinigt solche Gruppenangebote, welche das Vertiefen in neue, ungewohnte Sachverhalte auf hohem Niveau derart ermöglichen, dass Schülerinnen und Schüler auch zeigen können, was in ihnen steckt: Im Zentrum stehen schwierige Aufgabenstellungen, individuelles Lernen in eigenem Lerntempo, anregende Diskussionen, aber auch Geselligkeit. Einziger Wermutstropfen ist der Umstand, dass zwar eine Weiterarbeit in der Schule möglich ist, sie allerdings in den Augen der Befragten eher stillschweigend und diskret zu erfolgen hat. Gesamthaft steht dieser Typus für eine Denk- und Wissensförderung par excellence.

Auch diese vier Typen stehen jeweils stellvertretend für eine Anzahl von sie charakterisierenden Kriterien. Signifikante, d.h. überzufällige Unterschiede ergeben sich dabei bei der Kombination folgender Items: „Ich konnte zeigen, was ich wirklich kann“, „Der/die Leiter/in mochte mich“ und der Gesamtbewertung des GA zeigten sich signifikante Unterschiede.

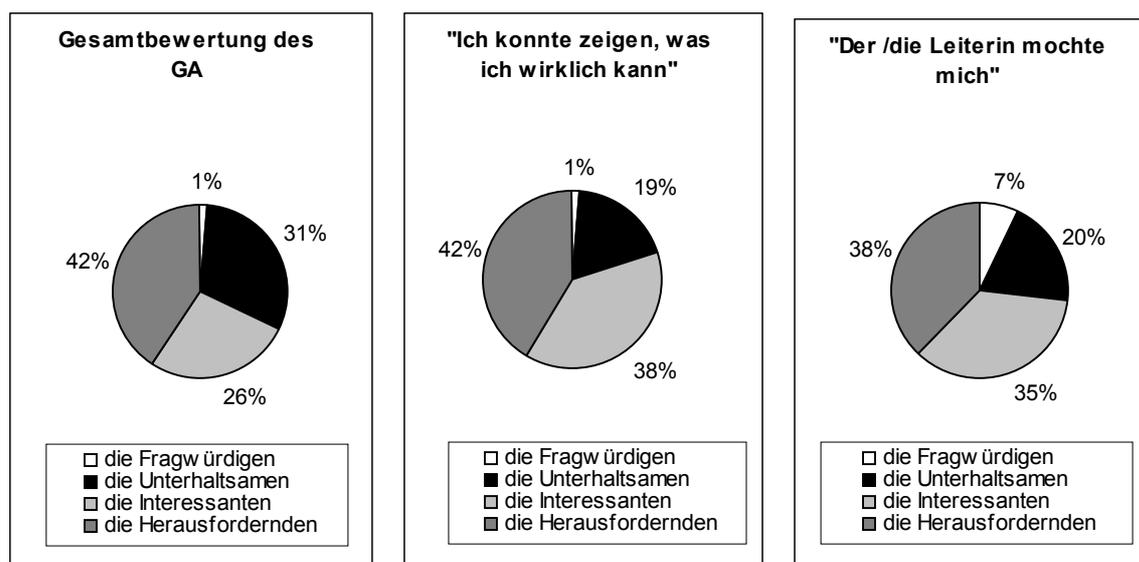


Abbildung 11: Die markantesten Unterscheidungsmerkmale

Fazit

Die Ergebnisse der Clusteranalyse ermöglichen, ‚inter-typologische‘ Bezüge herzustellen, denn es wird schnell einmal klar, dass es zwischen den einzelnen Typiken des Elternurteils Parallelen zu den Typiken des Schülerurteils gibt (Tabelle 8).

Tabelle 8: Die Parallelen zwischen den beiden Typologien

| Typik Schülerperspektive | % Anteil | Elternperspektive | % Anteil | Fazit |
|--------------------------|----------|-------------------|----------|---|
| ‚Die Fragwürdigen‘ | 7% | ‚Pflichtaufgabe‘ | 13% | problematisch |
| ‚Die Unterhaltsamen‘ | 20% | ‚Mittelmass‘ | 33% | massive Entwicklungsanstrengungen nötig |
| ‚Die Interessanten‘ | 49% | ‚Einzelaktion‘ | 29% | grosses Entwicklungspotenzial vorhanden |
| ‚Die Herausfordernden‘ | 24% | ‚Best Practice‘ | 25% | weiter so! |

Im Eltern- und im SchülerInnenurteil spiegeln sich die ‚herausfordernden‘ Gruppenangebote in der Typik ‚Best Practice‘; ‚die Interessanten‘ spiegeln sich in der ‚Einzelaktion‘, die ‚Unterhaltsamen‘ können mit dem ‚Mittelmass‘ verglichen werden und die ‚Fragwürdigen‘ entsprechen weitgehend der ‚Pflichtaufgabe‘. Bilanzierend lässt sich somit feststellen, dass ein Viertel der Angebote mit dem Label ‚perfekt‘ ausgezeichnet werden können, und ein gutes Drittel ist auf bestem Weg, ihr Potenzial auszubauen. Zwischen 20% und 30% der Angebote erfordern hingegen massive Entwicklungsanstrengungen, sollen sie ihre Wirksamkeit in intendiertem Sinn entfalten können. Ca. 10% der Angebote müssen schliesslich als fragwürdig bezeichnet werden.

4.3 INTEGRIERTE PROJEKTE

Gesamthaft verfolgen die drei klassenintegrierten Begabungsförderungsprojekte die nachfolgend dargestellten Ziele. Details sind auf der Website www.begabungsfoerderung.ch (>Kantone>AG> Exemplarische Projekte) zu finden.

Das Projekt „Lese- und Schreibförderung als Begabungsförderung“ wird von Andrea BERTSCHIKAUFMANN geleitet. Es geht von der Frage aus, wie sich die besonderen sprachlichen Begabungen in einem Unterricht fördern lassen, in dem Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Begabungsvoraussetzungen und mit verschiedenen Lernständen versammelt sind. Das Feststellen von sprachlichen Begabungen bei den einzelnen Kindern und das Erkennen des jeweiligen Begabungsprofils erfolgt mit Hilfe von detaillierten Beobachtungen auf der Grundlage eines Analyserasters. Die individuelle Förderung der einzelnen Kinder erfolgt in jenen Bereichen, in denen sie ihre besonderen Stärken und Interessen weiter entwickeln können. Angeregt durch komplexe Aufgaben arbeiten sie an je eigenen Texten und Medien, schaffen Produkte, die dann in der Klasse ausgetauscht werden und die gebührende Beachtung finden. Der didaktische Rahmen für diese Art der Binnendifferenzierung ist das Lese- oder das Sprachatelier. Das notwendige Material, die Arbeitshilfen und die Wegleitungen finden sich in den dafür entwickelten Medienkisten.

Zum Zeitpunkt der Evaluation umfasste das Projekt sechs an verschiedenen Schulen unterrichtende Lehrpersonen.

Das Projekt „*Förderung von Kindern mit unterschiedlicher visuell-räumlicher Begabung*“ wird von Edith GLASER-HENZER unter der Mitarbeit von Peter METZ geleitet. Ziel des Projektes ist die Entwicklung und Erprobung von strukturierten Aufgabenreihen (Lernsettings) zur Förderung der visuell-räumlichen Begabung in Verbindung mit dem Fachbereich Bildnerische Gestaltung. In diesen Aufgabenreihen wird die Aufmerksamkeit der Kinder mittels ausgewählter Methoden der Vorstellungsbildung auf bestimmte Merkmale einer visuell-räumlichen Situation gelenkt. Es werden Fragestellungen provoziert, die mittels eines anregenden Lernangebotes bearbeitet werden können. Die Aufgabenreihe ist komplex und reichhaltig, sodass sie für schwächere und auch für überdurchschnittlich begabte Kinder Forderungen bereithält und diese auf eigenen Wegen individuell neue gestalterische Lösungen erproben und entdecken können. Mit der Entwicklung von strukturierten Aufgabenreihen kann das Problem der Heterogenität innerhalb des Klassenunterrichts (integrativ) angegangen und gelöst werden.

Zum Zeitpunkt der Evaluation umfasste das Projekt sechs an verschiedenen Schulen unterrichtende Lehrpersonen.

Das Projekt „*Lernumgebungen für Kinder mit unterschiedlichen mathematischen Begabungen – Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht*“ wurde von Elmar HENGARTNER bis Sommer 2002 und ab diesem Zeitpunkt von Beat WÄLTI geleitet. Ziel des Projekts ist die Entwicklung und Erprobung von Lernumgebungen. Sie werden als Aufgaben verstanden, welche eine niedrige Eingangsschwelle für langsam lernende Kinder darstellen und auch für Kinder mit Lernschwächen zugänglich sein sollen. Zugleich enthalten die gleichen Aufgaben dank ihrer Reichhaltigkeit auch Forderungen für schnell lernende und mathematisch hoch begabte Kinder bereit. Mit der Entwicklung von Lernumgebungen kann das Problem der Heterogenität für zentrale Themenkreise des Mathematikunterrichts angegangen und integrativ (innerhalb des Klassenverbandes) gelöst werden. Das Projekt ist eine Fortsetzung des Projekts ‚Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht‘ von 1994 bis 2000.

Zum Zeitpunkt der Evaluation umfasste das Projekt fünf am gleichen Schulort unterrichtende Lehrpersonen.

Die Beurteilung der Projekte ist in Abbildung 12 dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass sich das Elternurteil nur auf einen Teil der Projekte bezieht und deshalb in die Gesamtbeurteilung lediglich als Tendenz einbezogen werden kann. Als erstes fällt auf, dass die Klassenlehrpersonen eine relativ strenge Selbstbeurteilung vornehmen. Eindeutig negative Werturteile gibt es hier zwar keine. 22% der Klassenlehrpersonen haben sich jedoch für ein lediglich genügendes und 66% für ein gutes oder sehr gutes Urteil entschieden. 11% wollen zum jetzigen Zeitpunkt noch kein Urteil abgeben. Als Positivum werden in erster Linie der gute Support seitens der Dozierenden der FH Aargau inklusive die gegenseitige Unterstützung innerhalb des Teams genannt sowie die daraus entstehende Sicherheit in der Umsetzung. Negativ vermerkt werden der administrative Aufwand, der Zwang zur Beobachtung und die Problematik, mit den Erfahrungen im Schullehrteam Gehör zu finden.

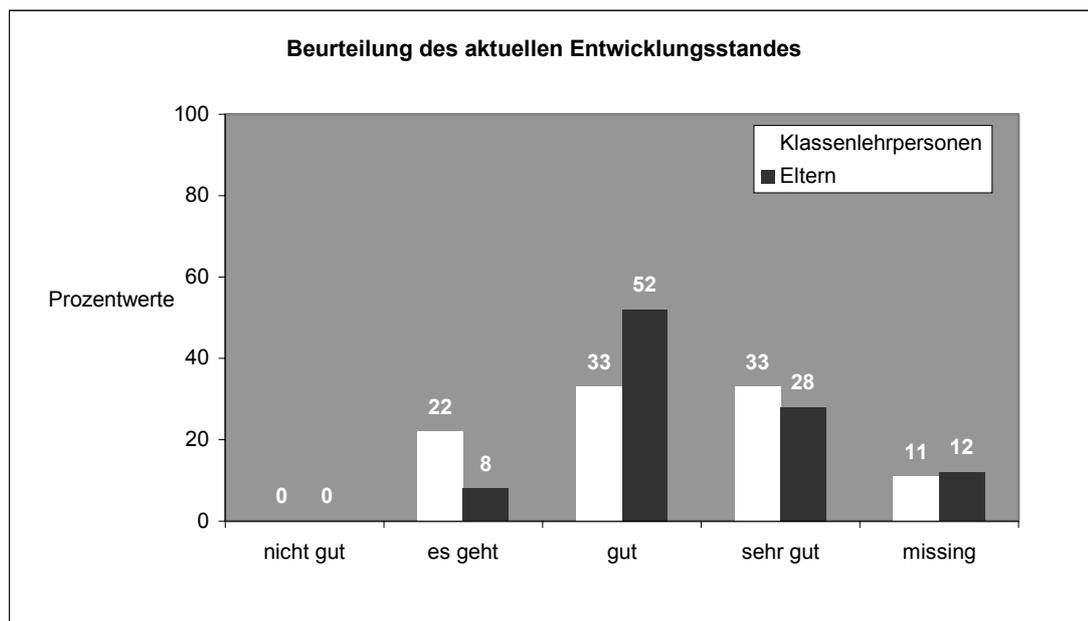


Abbildung 12: Beurteilung des aktuellen Entwicklungsstandes der integrierten Projekte

4.4 WELCHES SIND DIE MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN INTEGRIERTER BEGABUNGSFÖRDERUNGSPROJEKTE?

Die Möglichkeiten liegen insbesondere darin, dass der Unterricht auf die, meist bereichsspezifisch angelegten Fähigkeitsbereiche ausgerichtet wird und damit die besonderen Bedürfnisse der Kinder abgedeckt werden können, ohne dass eine separate Beschulung notwendig wird. Durch die gezielte Beobachtung des Verhaltens der betreffenden Schülerinnen wird es möglich, die dynamische Sichtweise des Begabungsbegriffs umzusetzen und eine Konzentration auf die Schaffung effektiver Lernwelten anzustreben. Entwicklungschancen, eher als Entwicklungsnotwendigkeiten zu deklarieren, ergeben sich im Bereich der Identifikation und der spezifischen Kommunikation mit dem Kind und den Eltern. Nur unter diesen Bedingungen ist es möglich, das notwendige Ausmass an Aussensicht einzubeziehen, das sicherstellt, dass die Bedürfnisse tatsächlich in geeignetem Mass abgedeckt und Förderbemühungen und Leistungsmöglichkeiten in eine Passung überführt werden können. Grenzen der Projekte sind dort zu suchen, wo sie Oasen in einer traditionellen Schulkultur bleiben und die begabungsfördernden Ressourcen auf Schulhausebene nicht ausgenützt werden. Grenzen bieten sich aber auch dann, wenn die Anschlussfähigkeit nicht sicher gestellt ist und ein Klassenwechsel den Abbruch aller bisherigen Bemühungen bildet. Schliesslich – und dies gilt in noch höherem Ausmass als für die Gruppenangebote – sind Grenzen gesetzt, wenn es nicht gelingt, adäquate Rahmenbedingungen zu verwirklichen im Sinne von Entlastungen, Fachunterstützung, Unterrichtsmaterialien, gezielte und integrierte Weiterbildung.

4.5 DAS SPORTPROJEKT NIEDERLENZ („SCHULE UND SPITZENSport“)

Im Projekt Schule und Spitzensport Niederlenz sind sieben Kunstturner integriert, die von zwei professionellen Trainern während etwa 26 Stunden pro Woche betreut und von einer Förder-

lehrerin zusätzlich zum reduzierten Klassenunterricht während 10 Wochenstunden unterrichtet werden. Die sieben Turner besuchen die 5. Primarklasse (1 Schüler), 1. Bez. (1 Schüler), 2. Sek. (2 Schüler), 3. Sek. (2 Schüler), 3. Real. (1 Schüler) und wohnen in diversen Gemeinden des Kantons Aargau. Trainingszentrum ist Niederlenz, wo sie in einer speziell für sie eingerichteten Halle trainieren können. Im gegenüberliegenden Gebäude befindet sich auch das Klassenzimmer der Förderlehrerin. Die Kunstturner besuchen ausser mittwochs jeden Morgen den normalen Klassenunterricht, gehen dann über Mittag nach Hause und sind jeweils am Nachmittag für zwei Stunden gemeinsam im Förderunterricht. Danach absolvieren sie bis um 20 Uhr das Training. Dazu kommt ein Training am Mittwochmorgen und am Mittwochnachmittag. Vor dem Training besuchen sie um 7:30 Uhr für zwei Stunden den Förderunterricht.

Lernvereinbarung als Herzstück der Förderung

Herzstück dieses teilweise individualisierten Unterrichts bildet die Lernvereinbarung, die von den Beteiligten mehrheitlich als gutes und sinnvolles Instrument beurteilt wird. Ihre Inhalte werden vor jedem Semester neu festgelegt und vom Kunstturner, den Eltern, der Klassenlehrperson und der Förderlehrkraft unterzeichnet. Darin wird festgehalten, was jedes Semester neu erarbeitet werden soll. Ebenfalls wird festgehalten, welche Stunden der Kunstturner ‚fallen lassen‘ kann. Im Vertrag wird auch die Übergabe des Stoffes, d.h. dessen Transfer vom Klassen- in den Förderunterricht vereinbart. Je nach Lehrperson klappt das Aushandeln der Lernvereinbarung unterschiedlich. Probleme ergeben sich dort, wo sich Lehrpersonen nur schwer mit dem Fallenlassen bestimmter Fächer einverstanden erklären können.

Aufnahmebedingungen

Um in das Sportprojekt aufgenommen zu werden, ist die Mitgliedschaft in einem Kader oder die Aussicht aufgenommen zu werden, zentral. Darüber hinaus wird auch teilweise auf gute bis sehr gute Schulnoten Wert gelegt. Diesbezüglich sind die Meinungen allerdings geteilt, und es gibt vereinzelte Stimmen, welche den Schulnoten eine weniger ausschlaggebende Rolle zuteilen möchten. Zu Beginn des Projekts hatten sich einige Eltern auch gegen eine Projektteilnahme ausgesprochen, meist aufgrund von Befürchtungen über eine zu hohe Belastung ihrer Kinder und der Angst, dass die Schule zu kurz kommen könnte und danach schulisch und beruflich nicht mehr alle Türen offen stehen würden. Inzwischen hat sich diese Angst jedoch als unbegründet erwiesen.

Die Rolle der Klassenlehrperson

Einen Kunstturner in der Klasse zu haben bedeutet für eine Klassenlehrperson einen Mehraufwand, organisatorisch, inhaltlich, Betreuungsmässig und hinsichtlich der Integration in die Klasse. Grundsätzlich gilt, dass die Fächer, die an den entsprechenden Vormittagen in den Klassen unterrichtet werden, auch besucht werden müssen. Zwar wird in organisatorischer Hinsicht von der Klassenlehrperson erwartet, dass sie wichtige Lektionen umstellt, um dem Kunstturnern die Gelegenheit zur Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen und dass sie Lektionen, welche der Kunstturner nicht besuchen muss, auf die Trainingszeiten legt. Flexiblere Lehrpersonen verhalten sich entsprechend, andere nehmen weniger Rücksicht. Da die Förderlehrerin die offiziellen Stundenpläne der Schüler teilweise erst zwei Wochen vor Semesterbeginn erhält, muss jeweils in relativ kurzer Zeit sehr viel organisiert werden. Das ist ein Beispiel neben vielen, das zeigt, warum die Kommunikation mit der Förderlehrkraft und die gegenseitige Information funktionieren muss, damit eine schnelle und reibungslose Passung sicherstellt, dass der Kunstturner bedürfnisorientiert, aber auch effizient, unterrichtet werden kann. Zum dritten obliegt der Klassenlehrperson auch die Aufgabe, sowohl den Kunstturner in die Klasse zu integrieren, als auch die Klasse über sein Fernbleiben möglichst objektiv und detailliert zu informieren. Als besonders wirkungsvoll bezeichnen die Verantwortlichen deshalb ein Besuch der Klasse vor Ort,

der Einblick in den harten Trainingsalltag der Kunstturner gibt und kenntlich macht, dass ihre schulische Abwesenheit nichts mit alltäglichen Vorstellungen von Freizeit zu tun hat. Gesamthaft machen die Ausführungen der beteiligten Personen klar, dass die Klassenlehrpersonen eine zentrale Rolle für den Projekterfolg spielen. Damit wiederholt sich auch hier ein wichtiges Ergebnis der Evaluation der Gruppenangebote: Wenn sich Klassenlehrpersonen schwer tun mit der zusätzlichen Förderung ihrer SchülerInnen – weil sie beispielsweise grundsätzlich gegen solche Projekte sind – dann sind sie oft gar nicht zur Kooperation bereit, und folgedessen leiden Zusammenarbeit und Austausch mit der Förderlehrperson darunter. Dies wiederum hat zur Folge, dass die Kunstturner nicht optimal gefördert werden können.

Wirksamkeit

Aus der Sicht der Eltern liegt die grosse Stärke des Projekts darin, dass es eine Entlastung für die Kunstturner und ihre Familien bringt, weit weniger täglichen Stress, jedoch mehr Zeit zum Entspannen. Dazu kommt, dass sie gleichwohl weiterhin in die reguläre Klasse eingebunden bleiben und ihnen diese Integration auch alle späteren beruflichen Optionen offen lässt. Zudem besteht die Möglichkeit, Verletzungspausen mit dem Besuch des gesamten, normalen Unterrichts überbrücken zu können.

Die Wirksamkeit zeigt sich aber auch in den klar gesteigerten Leistungen im turnerischen Bereich (Silbermedaille eines Teams mit drei Aargauer Kunstturnern an Europameisterschaften, diverse Medaillen an Schweizer Meisterschaften), aber auch auf schulischer Ebene in guten Schulleistungen. Die Verantwortlichen führen diesen Umstand im sportlichen Bereich auf die zeitliche Steigerung des Trainings und die professionelle Betreuung zurück, im schulischen Bereich auf die Möglichkeit, mittels des Förderunterrichts gezielt an Stärken und Schwächen arbeiten zu können. Nach Ansicht der Befragten gehört allerdings auch die vermehrt zur Verfügung stehend Regenerationszeit dazu, da nach dem Training nun keine Hausaufgaben mehr zu erledigen sind und den Kunstturnern somit ein kleines Stück Freizeit übrig bleibt.

Unbeabsichtigte Nebenwirkungen

Gewissermassen als unbeabsichtigte Nebenwirkungen können zwei Effekte bezeichnet werden: Erstens sind die Kunstturner durch die Kombination von Schule, Training und Förderunterricht viel selbständiger und selbstbewusster geworden. Nicht selten sind sie es, welche die Klassenlehrperson organisatorisch unterstützen oder sich selbst um notwendige Rahmenbedingungen kümmern. Der zweite Punkt betrifft den Umstand, dass Kunstturner, Trainer und Betreuungspersonen zu einer ‚zweiten Familie‘ zusammengewachsen sind. Das hat auch Auswirkungen auf ihr Verhalten in der ‚Turnerklasse‘. Sie sind zu einer altersgemischten Gruppe geworden, in welcher der Ältere dem Jüngeren, der Stärkere dem Schwächeren hilft. Vereinzelt gibt es denn auch Knaben, die sich in der Turnerklasse fast wohler fühlen als in der angestammten Klasse.

Zwei unbeabsichtigte Nebenwirkungen, die sich in den Interviews tendenziell bemerkbar gemacht haben, sind allerdings im Auge zu behalten: Erstens die Frage einer möglichen Sonderstellung der Kunstturner im Klassenverband aufgrund seiner relativ häufigen Abwesenheit und seines spezifischen Programms. Diese Gefahr scheint insbesondere dann zu bestehen, wenn sich die Klassenlehrperson nicht proaktiv um die Integration kümmert, sondern sie eventuell passiv verstärkt. Die zweite – mögliche – Nebenwirkung besteht darin, dass ein Kunstturner über zusätzliche Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien verfügen muss, wenn er – im Gegensatz zu den Klassenmitgliedern – nicht mehr direkt und ohne Umschweife über alle schulischen Informationen und stofflichen Zusammenhänge verfügt. Offenbar – so einzelne Hinweise der Befragten – stehen ihnen solche Strategien je nach Persönlichkeitstypus nicht durchgängig in gewünschtem Ausmass zur Verfügung.

Gesamtbeurteilung

Das Projekt Schule und Spitzensport wird von allen befragten Beteiligten äusserst positiv beurteilt. Die Wirksamkeit kann sowohl über die turnerischen als auch über die schulischen Leistungserfolge nachgewiesen werden. Zum jetzigen Zeitpunkt bereits eine Generalisierung dieser erfreulichen Ergebnisse vorzunehmen, wäre allerdings aus zwei Gründen nicht statthaft: Erstens handelt es sich bei den Beteiligten und Verantwortlichen um ausgesprochen engagierte Personen, welche ihr Herzblut in das Projekt stecken und weit mehr Arbeitsstunden aufwenden als vorgesehen wäre. Zum zweiten braucht es für gesicherte Aussagen eine Evaluation, welche auch die Langzeiteffekte untersucht, d.h. inwiefern die Kunstturner dieses grosse Pensum aufrecht erhalten und ihrem Potenzial entsprechend umsetzen können, wie sie den Einstieg ins Berufsleben und wie sie ihre Identitätsfindung meistern werden, die in der Adoleszenz besonderen Raum einnimmt und eine Positionierung in der Peer Group, die ja nicht nur aus Kunstturnern besteht, erfordert.

5 FAZIT

Ob dieser hiermit vorgelegten differenzierten Ergebnisse ein Fazit zu fällen, erscheint angesichts der aktuellen Situation und der Grundbedingungen dieser Evaluation nicht ganz einfach. Zum einen sind die Stichproben der Klassenlehrpersonen nicht repräsentativ, zum anderen konnten nicht alle der in den Klassenunterricht integrierten Projekte in erwünschtem Ausmass einbezogen werden, weil entweder keine eindeutige Identifikation der besonders begabten Kinder vorlag oder die Eltern zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht umfassend orientiert waren. Trotzdem soll – im Bewusstsein dieser Einschränkungen – ein Fazit gezogen werden, das sich auf den gegenwärtigen Entwicklungsstand bezieht und ihn im Kontext der gesamtschweizerischen Entwicklung spiegelt.

Zwei verschiedene Bilanzen

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass zwei verschiedene Bilanzen gezogen werden können, eine erste, welche lediglich auf den quantitativen Daten basiert und den Fördermassnahmen ein gutes bis sehr gutes Zeugnis ausstellt, zweitens eine differenziertere Bilanz, welche einen genaueren Blick auf die Befunde wirft, Bezüge zwischen den Ergebnissen herstellt und kritische Rückfragen stellt. Im Folgenden sollen beide Perspektiven zum Zug kommen. Zuerst einmal ist festzuhalten, dass der Kanton Aargau mit den begabungsfördernden Massnahmen in kurzer Zeit viel erreicht hat. In zwei Jahren Umsetzungspraxis ist nicht nur Vieles lanciert und umgesetzt worden, sondern es ist auch das Bewusstsein gestiegen, dass in unseren Schulen *auch* Kinder und Jugendliche mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten und besonderen Bedürfnissen sitzen. Die Gruppenangebote, als grösstes der möglichen Massnahmenpakete, werden überwiegend gut beurteilt, die Leistungsentwicklung der Kinder ist positiv, und den Leiterinnen und Leitern der Gruppenangebote wird sowohl in fachlicher, als auch in methodischer und zwischenmenschlicher Hinsicht ein gutes Zeugnis ausgestellt. Damit würden eigentlich genug Belege vorliegen, um eine positive Bilanz zu ziehen und die Evaluation damit abzuschliessen.

Der differenzierte Blick: Vier Schwachstellen

Der genaue Blick in die Daten bedingt allerdings eine differenziertere Bilanzierung. Diese fördert insgesamt vier Schwachpunkte zutage: erstens, die fehlende Zusammenarbeit des Schulausteamts respektive der Schulbehörden bei der Lancierung und Organisation der Angebote, aber auch der Klassenlehrperson und der Leitung des Gruppenangebots; zweitens der fehlende Transfer des im Gruppenangebot Gelernten in den regulären Unterricht derart, dass Synergien und damit eine ‚Übersumation‘ entstehen könnten. Drittens sind die Zielsetzungen und Anforderungsniveaus der Gruppenangebote zu überdenken. Sie erwecken in der Mehrzahl den Anschein eines sehr gut strukturierten, jedoch den klassischen Kriterien der Wissensvermittlung und Wissenserarbeitung verpflichteten Unterrichts. Gruppenangebote dieses Zuschnitts wären deshalb eher als Zusatzkurse hoher didaktischer Qualität zu bezeichnen. Gruppenangebote sollen sich jedoch gerade durch eine qualitative Andersartigkeit auszeichnen, deren Mehrwert durch die Ausrichtung auf andere Lernziele und durch ein hohes Anspruchsniveau entsteht. Viertens – und das scheint der grosse Schwachpunkt zu sein – sind die kaum konturierbaren ‚Nominationsprozesse‘ zu nennen, die in der Mehrzahl der Fälle diesen Namen kaum verdienen, weil in der deutlichen Überzahl Kinder ausschliesslich anhand der Schulnoten (Note 5,5 bis 6, möglichst in allen Fächern) ausgewählt werden. Dieses Unterfangen ist höchst problematisch, ist heute doch hinlänglich bekannt, dass Schulnoten weder objektive Bewertungen noch gute Identifikationsquellen darstellen und gerade hoch Begabte auf diesem Weg sehr häufig nicht erfasst werden können. Mit dem Kriterium der Noten werden Vorurteile weiter zementiert, und der notwendige Kultur- oder besser noch: Sichtwechsel wird erschwert. Eine derart ausgeprägte

Ausrichtung auf die Schulnoten entspricht nicht nur dem überwunden geglaubten statischen Begabungsbegriff, der sich allein auf das Produkt richtet (hoch begabt ist, wer etwas Aussergewöhnliches geleistet hat), sondern widerspricht auch der im *dossier unterricht* postulierten ressourcenorientierten Grundhaltung.

Passung von Klassenunterricht und Gruppenangeboten

Gefragt ist deshalb ein Paradigmawechsel hin zu einem dynamischen Begabungsbegriff, der sich auf das vorhandene, verborgene oder nicht entwickelte Potenzial richtet. Soll die Effektivität der Fördermassnahmen gewährleistet sein, so muss eine Passung zwischen Regelklassenunterricht und Gruppenangeboten vorhanden sein. Mit anderen Worten: Ein dem dynamischen Begabungsbegriff verpflichteter, entwicklungs- und ressourcenorientierter Klassenunterricht erfordert ein ebenso ausgerichtetes Gruppenangebot. Umgekehrt gilt jedoch das Gleiche: ein entwicklungsorientiertes professionelles Gruppenangebot ist auf einen Klassenunterricht mit ähnlicher Philosophie angewiesen. Nur so entsteht die notwendige Passung und damit die Chance, die intendierte Wirksamkeit zu erzeugen. Sonst besteht die Gefahr des *Kontrasterlebnisses*, d.h. dass der reguläre Unterricht besonders defizitär erlebt wird oder dass ein wenig anspruchsvolles Gruppenangebot bei eintönigem Klassenunterricht bereits als anregend empfunden wird. Diese Zusammenhänge und Bedingungen sind in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9: Passung und Nicht-Passung von Unterricht und Gruppenangeboten

| | Entwicklungs- und ressourcenorientiertes Gruppenangebot | Vermittlungsorientiertes Gruppenangebot |
|---|---|--|
| Entwicklungs- und ressourcenorientierter Klassenunterricht | Optimale Förderchancen | Geringe Effektivität zu erwarten |
| Vermittlungsorientierter Klassenunterricht | Kurzfristig grosse Effektivität, aber ohne Nachhaltigkeit zu erwarten | Keine Effektivität zu erwarten |

In der Konsequenz bedeutet dies, dass schulische Begabungsförderung weit stärker auf Kompetenzfelder abgestützt werden muss. Zwar wissen wir heute immer noch relativ wenig über die individuellen Entwicklungsunterschiede und die Möglichkeiten zur Veränderungen bei besonders begabten und schwächeren SchülerInnen, doch haben gerade die FLR-Untersuchungen (STAMM 2001¹⁴) gezeigt, dass die bereichsspezifischen Voraussetzungen im Lesen und/oder in Mathematik sowohl für die kurzzeitige als auch – und dies in der Tendenz sogar ausgeprägter – für die *langfristige Leistungsentwicklung* bedeutsam sind. Ebenso hat sich gezeigt, dass besonders begabte SchülerInnen zum Aufbau bestimmter Kompetenzprofile weniger Zeit brauchen als andere und dass sie das erworbene Wissen schneller und leichter speichern, nutzen und verarbeiten können. Deshalb versteht sich von selbst, dass nicht nur gute Gruppenangebote solchen Profilen gerecht werden können, sondern dass sie von gutem Klassenunterricht – definiert als Unterrichtsmethoden und zielorientiertem Lehrerhandeln, welche zu solchen Profilen eine Passung suchen – begleitet sein müssen.

¹⁴ STAMM, M. (2001). *Frühes Lesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Fünf Jahre nach der Einschulung beim Übertritt in die Sekundarstufe I*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.

Sollen die Gruppenangebote auf diesem skizzierten Level Wirksamkeit entfalten, so ist unabdingbar, dass ihre Lancierung und Umsetzung von der ganzen Lehrerschaft inklusive Schulbehörde getragen wird. Die Initiative von Einzelpersonen oder Arbeitsgruppen ist zwar begrüßenswert und für die Startphase nötig, genügt jedoch für eine nachhaltige Umsetzung bei weitem nicht. Zudem zeigt sich in denjenigen Fällen, wo ein solches Zusammengehen in der Praxis Tatsache ist, dass auch Transfer- und Informationsprobleme weit seltener sind und systematische Ansätze zu Nominationsverfahren entwickelt worden sind. In solchen Schulen und Schulgemeinden herrscht deutlich weniger Willkür, und damit steigt dort auch die Chance, dass Kinder ihren Begabung und nicht ihrer Herkunft oder gar der elterlichen Beziehungsnetzwerke entsprechend selektioniert werden. Sollen Gruppenangebote dem demokratischen Anspruch nach Chancengleichheit innerhalb der Begabungsförderung verpflichtet bleiben, dann sind diese Punkte verstärkt zu berücksichtigen.

Gute Bilanz der klassenintegrierten Projekte und des Sportprojekts Niederlenz

Analog zu den Gruppenangeboten lässt sich als erstes konstatieren, dass eine Zwischennachbilanzierung der in den Klassenunterricht integrierten Projekte sehr gut ausfällt: Sie zeigen gesamthaft weniger Schwachpunkte als die Gruppenangebote, allerdings liegen aufgrund der erst anderthalbjährigen Erfahrungen noch keine gesicherten Erkenntnisse vor. Es lässt sich bislang jedoch feststellen, dass es den Lehrpersonen offenbar gelingt, den Unterricht so zu differenzieren, dass er den spezifischen Begabungen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Die Leistungsfortschritte der Kinder sind hoch, und die Eltern bekunden eine hohe Zufriedenheit. Dennoch zeigen sich auch hier Grenzen, die bei der Weiterentwicklung des Modells reflektiert werden sollten. In erster Linie ist es der Umstand, dass dort, wo lediglich einzelne Lehrpersonen mit ihrer Klasse am Projekt teilnehmen, eine Isolierung resp. eine Verinselung ihrer Bemühungen festzustellen ist. Deshalb gilt in dieser Hinsicht das Gleiche wie für die Gruppenangebote: Soll Begabungsförderung im Klassenunterricht wirksam werden, braucht sie den Kontext des ganzen Kollegiums. Und zwar eines Kollegiums, das sich auf eine gemeinsame Strategie einigt, diese in Leitideen kundtut und die Bemühungen um Begabungsförderungen zielorientiert bündelt.

Das Sportprojekt Niederlenz erlaubt eine ähnliche Bilanz: Es wird von allen befragten Beteiligten äusserst positiv beurteilt. Die Wirksamkeit kann sowohl über die turnerischen als auch über die schulischen Leistungserfolge nachgewiesen werden. Gleiches wie bei den Gruppenangeboten konturiert sich aber auch im negativen Bereich: die Zusammenarbeit mit und die Unterstützung der Klassenlehrpersonen ist nicht unproblematisch. Im Auge zu behalten sind ferner mögliche Integrationsprobleme sowie die besonderen Ansprüche an die Bewältigungs- und Verarbeitungs Kompetenzen der Kunstturner.

Attraktive Rahmenbedingungen

Der eingeschlagene Weg des Kantons Aargau ist modellhaft. Damit allerdings eine wirksame Begabungsförderung im Sinne des auf die Potenzialentwicklung ausgerichteten dynamischen Begabungsbegriffs und bezogen auf die Leitidee der Chancengerechtigkeit nachhaltig umgesetzt werden kann, sind attraktive Rahmenbedingungen nötig. Wohlwissentlich, dass solche Begehrlichkeiten zur Zeit in den Bildungsbereichen aller Kantone formuliert werden, seien sie hier noch einmal aufgelistet: Entlastungsmöglichkeiten, kleinere Klassenfrequenzen, Stützlehrkräfte im Sinne der HeilpädagogInnen von ISF, integrierte Weiterbildung, spezifisches Unterrichtsmaterial etc.. Die Evaluation hat klar gemacht, dass eine wegweisende Verordnung und ein fundiertes und aussagekräftiges *dossier unterricht* nicht automatisch eine konsequente Begabungsförderung nach sich ziehen. Herzstück bilden die einzelnen Schulen, Fachleute und Behörden, welche die pädagogische Herausforderung mittragen, das richtungsweisende Modell des Kantons Aargau umzusetzen.

6 ANHANG

Faktorenanalyse

Tabelle 7.1: Faktorladungen

| | | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | F7 |
|----|--|------|------|-----|------|------|------|-----|
| 1 | Ich lernte viel Neues. | | | | 0.65 | | | |
| 2 | Ich habe vorher gewusst, was mich im GA ¹ erwartete. | 0.68 | | | | | | |
| 3 | Ich hatte Spass am Arbeiten. | 0.56 | | | | | | |
| 4 | Das Arbeiten fiel mir leicht. | | 0.71 | | | | | |
| 5 | Ich konnte mit anderen Kindern zusammenarbeiten, die gleiche Interessen hatten. | | | | | | 0.61 | |
| 6 | Ich lernte neue Kameradinnen und Kameraden kennen. | | | | | 0.70 | | |
| 7 | Ich konnte das lernen, was mich interessierte. | 0.48 | | | | | | |
| 8 | Wir diskutierten viel miteinander. | | | | | | 0.81 | |
| 9 | Wir lachten viel miteinander. | 0.55 | | | | | | |
| 10 | Ich konnte so schnell lernen, wie ich wollte. | 0.77 | | | | | | |
| 11 | Ich konnte das zeigen, was ich wirklich kann. | | 0.63 | | | | | |
| 12 | Ich bekam schwierige Aufgaben. | | | | 0.66 | | | |
| 13 | Das Gruppenangebot war viel spannender als die Schule. | | .58 | | | | | |
| 14 | Der Leiter/die Leiterin mochte mich. | | .68 | | | | | |
| 15 | Ich lernte viele Dinge, von denen ich in der Schule noch nie etwas gehört habe. | | | | 0.74 | | | |
| 16 | Ich konnte in der Schule von diesem GA berichten. | | | .75 | | | | |
| 17 | Ich konnte in der Schule an dem, was wir im Gruppenangebot gemacht hatten, weiter arbeiten. | | | .78 | | | | |
| 18 | Der Lehrer/die Lehrerin hat sich für das, was wir im GA machten, interessiert. | | | .68 | | | | |
| 19 | Die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse haben sich dafür interessiert, was ich im GA gemacht habe. | | | | | .62 | | |
| 20 | Wegen dem GA fehlte ich nicht gerne in der Schule. | | | | | | | .84 |

F1: Persönliche Information und Passung

F2: Entfaltungsmöglichkeiten

F3: Integration in den regulären Unterricht

F4: Herausforderung

F5: soziales Umfeld

F6: gemeinsame Interessen

F7: Absenz vom regulären Unterricht

Clusteranalyse

Tabelle 7.2: Clustergrösse (Eltern FB, 4 Cluster)

| Clusternummer | Anzahl Fälle | Anteil % |
|---------------|--------------|--------------|
| Cluster 1 | 43 | 29.3 |
| Cluster 2 | 47 | 32.0 |
| Cluster 3 | 37 | 25.2 |
| Cluster 4 | 20 | 13.6 |
| Total | 147 | 100.0 |

Tabelle 7.3: Clusterprofile

| | Engagement Schulbehörde | | | Engagement Klassenlehrperson | | | Engagement Schulhausteam | | | Engagement der Eltern | | |
|--------------|-------------------------|--------|------|---------------------------------|--------|------|--------------------------|--------|------|------------------------|--------|------|
| | niedrig | Mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch |
| Cluster 1 | 14.0 | 65.1 | 20.9 | 2.3 | 44.2 | 53.5 | 27.9 | 65.1 | 7.0 | 23.3 | 55.8 | 20.9 |
| Cluster 2 | 31.9 | 61.7 | 6.4 | 38.3 | 36.2 | 25.5 | 38.3 | 55.3 | 6.4 | 21.3 | 63.8 | 14.9 |
| Cluster 3 | 8.1 | 59.5 | 32.4 | 18.9 | 40.5 | 40.5 | 39.5 | 36.2 | 24.3 | 32.4 | 59.5 | 8.1 |
| Cluster 4 | 35.0 | 50.0 | 15.0 | 40.0 | 45.0 | 15.0 | 50.0 | 40.0 | 10.0 | 60.0 | 40.0 | 0.0 |
| Total | 21.1 | 60.5 | 18.4 | 23.1 | 40.8 | 36.1 | 27.2 | 57.1 | 15.6 | 29.9 | 57.1 | 12.9 |
| | 1><2*, 2><3***, 3><4* | | | 1><2***, 1><4***, 2><3**, 3><4* | | | 1><2***, 1><3*, 1><4*** | | | 1><4**, 2><4***, 3><4* | | |

Anmerkungen: *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | Qualität GA-Leiter: in fachlicher Hinsicht | | | Qualität GA-Leiter: Zuwendung zum Kind | | | Qualität GA-Leiter: Führungsstil | | | Qualität GA-Leiter: method.-didakt. Fähigk. | | |
|--------------|---|--------|------|---|--------|-------|-------------------------------------|--------|------|--|--------|------|
| | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | Hoch |
| Cluster 1 | 0.00 | 16.3 | 83.7 | 0.0 | 41.9 | 58.1 | 7.0 | 53.5 | 39.5 | 0.0 | 44.2 | 55.8 |
| Cluster 2 | 2.1 | 63.8 | 34.0 | 8.5 | 74.5 | 17.0 | 8.5 | 70.2 | 21.3 | 8.5 | 70.2 | 21.3 |
| Cluster 3 | 0.0 | 10.8 | 89.2 | 0.0 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 29.7 | 70.3 | 0.0 | 16.2 | 83.8 |
| Cluster 4 | 0.0 | 70.0 | 30.0 | 10.0 | 20.0 | 70.0 | 5.0 | 45.0 | 50.0 | 15.0 | 60.0 | 25.0 |
| Total | 0.7 | 37.4 | 61.9 | 4.1 | 38.8 | 57.1 | 5.4 | 51.7 | 42.9 | 4.8 | 47.6 | 47.6 |
| | 1><2***, 1><4***, 2><3***, 3><4*** | | | 1><2***, 1><3***, 2><3***, 2><4***, 3><4*** | | | 1><3**, 2><3***, 2><4* | | | 1><2***, 1><3**, 1><4**, 2><3***, 3><4*** | | |

Anmerkungen: *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | Qualität GA-Leiter: Kontaktpflege zu uns | | | Qualität GA: Gruppengrösse | | | Qualität GA: Gruppenzusam.setzung | | | Qualität GA: Anspruchsniveaus | | |
|--------------|---|--------|------|---|--------|-------|--------------------------------------|--------|------|---|--------|------|
| | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | Hoch |
| Cluster 1 | 58.1 | 39.5 | 2.3 | 2.3 | 23.3 | 74.4 | 4.7 | 32.6 | 62.8 | 0.0 | 51.2 | 48.8 |
| Cluster 2 | 17.0 | 68.1 | 14.9 | 6.4 | 63.8 | 29.8 | 25.5 | 61.7 | 12.8 | 4.3 | 76.6 | 19.1 |
| Cluster 3 | 0.0 | 16.2 | 83.8 | 0.0 | 8.1 | 91.9 | 0.0 | 27.0 | 73.0 | 0.0 | 27.0 | 73.0 |
| Cluster 4 | 60.0 | 35.0 | 5.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 15.0 | 85.0 | 15.0 | 70.0 | 15.0 |
| Total | 30.6 | 42.2 | 27.2 | 2.7 | 29.3 | 68.0 | 9.5 | 38.1 | 52.4 | 3.4 | 55.8 | 40.8 |
| | 1><2***, 1><3***, 2><3***, 2><4***, 3><4*** | | | 1><2***, 1><3*, 1><4*, 2><3***, 2><4*** | | | 1><2***, 2><3***, 2><4*** | | | 1><2**, 1><3*, 1><4**, 2><3***, 3><4*** | | |

Anmerkungen: *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | Qualität GA-Leiter: Organisation | | | Qualität GA: Inform. durch GA-Leiter | | | Qualität GA: Material | | | Entwicklungsfortschritte Schulleistungen | | |
|--------------|--|--------|------|---|--------|------|--|--------|------|---|--------|------|
| | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch |
| | Cluster 1 | 2.3 | 58.1 | 39.5 | 48.8 | 51.2 | 0.0 | 4.7 | 39.5 | 55.8 | 20.9 | 62.8 |
| Cluster 2 | 8.5 | 61.7 | 29.8 | 23.4 | 61.7 | 14.9 | 6.4 | 44.7 | 48.9 | 25.5 | 63.8 | 10.6 |
| Cluster 3 | 0.0 | 18.9 | 81.1 | 5.4 | 18.9 | 75.7 | 0.0 | 16.2 | 83.8 | 32.4 | 62.2 | 5.4 |
| Cluster 4 | 35.0 | 50.0 | 15.0 | 50.0 | 40.0 | 10.0 | 40.0 | 45.0 | 15.0 | 50.0 | 50.0 | 0.0 |
| Total | 8.2 | 48.3 | 43.5 | 29.9 | 44.9 | 25.2 | 8.8 | 36.1 | 55.1 | 29.3 | 61.2 | 9.5 |
| | 1><3***, 1><4**, 2><3***, 2><4*, 3><4*** | | | 1><2**, 1><3***, 2><3***, 3><4*** | | | 1><3**, 1><4***, 2><3***, 2><4***, 3><4*** | | | 1><4**, 2><4* | | |

Anmerkungen: *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | Entwicklungsfortschritte soziale Entwicklung | | | Entwicklungsfortschritte pE: Selbstbewusstsein | | | Entwicklungsfortschritte pE: Lernmotivation | | | Entwicklungsfortschritte pE: Selbständigkeit | | |
|--------------|---|--------|------|---|--------|------|--|--------|------|---|--------|------|
| | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch | niedrig | mittel | hoch |
| | Cluster 1 | 18.6 | 65.1 | 16.3 | 11.6 | 58.1 | 30.2 | 18.6 | 55.8 | 25.6 | 14.0 | 67.4 |
| Cluster 2 | 17.0 | 78.7 | 4.3 | 6.4 | 55.3 | 38.3 | 6.4 | 63.8 | 29.8 | 4.3 | 66.0 | 29.8 |
| Cluster 3 | 29.7 | 62.2 | 8.1 | 18.9 | 59.5 | 21.6 | 21.6 | 56.8 | 21.6 | 24.3 | 51.4 | 24.3 |
| Cluster 4 | 30.0 | 45.0 | 25.0 | 15.0 | 50.0 | 35.0 | 25.0 | 55.0 | 20.0 | 25.0 | 45.0 | 30.0 |
| Total | 22.4 | 66.0 | 11.6 | 12.2 | 56.5 | 31.3 | 16.3 | 58.5 | 25.2 | 15.0 | 59.9 | 25.2 |
| | | | | 2><3* | | | | | | | | |

Anmerkungen: *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | Entwicklungsfortschritte Eigeninitiative | | | Gesamtbeurteilung des GA | | |
|--------------|---|--------|------|------------------------------------|---------------------|-------------------|
| | niedrig | mittel | hoch | sehr gut/gut | weiss nicht/Missing | es geht/nicht gut |
| | Cluster 1 | 23.3 | 60.5 | 16.3 | 86.0 | 11.6 |
| Cluster 2 | 4.3 | 68.1 | 27.7 | 48.9 | 21.3 | 29.8 |
| Cluster 3 | 27.0 | 54.1 | 18.9 | 89.2 | 5.4 | 5.4 |
| Cluster 4 | 15.0 | 55.0 | 30.0 | 40.0 | 15.0 | 45.0 |
| Total | 17.0 | 60.5 | 22.4 | 68.7 | 13.6 | 17.7 |
| | 1><2*, 2><3* | | | 1><2***, 1><4***, 2><3***, 3><4*** | | |

Anmerkungen: *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

Tabelle 7.4: Clustergösse (Kinder FB, 4 Cluster)

| Clusternummer | Anzahl Fälle | Anteil % |
|---------------|--------------|---------------|
| Cluster 1 | 8 | 5.6 |
| Cluster 2 | 24 | 16.8 |
| Cluster 3 | 57 | 39.9 |
| Cluster 4 | 25 | 17.5 |
| Missing | 29 | 20.3 |
| Total | 143 | 100.1° |

Anmerkung: °: Rundungsdifferenz

Tabelle 7.5: Clusterprofile

| | 1. Ich lernte viel Neues | | | | 2. Ich habe vorher ge-wusst, was mich im GA erwartet. | | | | 3. Ich hatte Spass am Arbeiten. | | | | 4. Das Arbeiten fiel mir leicht. | | | |
|--------------|--------------------------|------|------|------|---|------|------|------|---------------------------------|------|------|------|----------------------------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cluster 1 | 25.0 | 12.5 | 62.5 | 0.0 | 75.0 | 25.0 | 0.0 | 0.0 | 50.0 | 12.5 | 37.5 | 0.0 | 12.5 | 12.5 | 62.5 | 12.5 |
| Cluster 2 | 8.3 | 12.5 | 37.5 | 41.7 | 29.2 | 54.2 | 12.5 | 4.2 | 0.0 | 4.2 | 29.2 | 66.7 | 0.0 | 4.2 | 33.3 | 62.5 |
| Cluster 3 | 0.0 | 8.8 | 38.6 | 52.6 | 29.8 | 24.6 | 31.6 | 14.0 | 0.0 | 3.5 | 31.6 | 64.9 | 0.0 | 17.5 | 49.1 | 33.3 |
| Cluster 4 | 0.0 | 0.0 | 32.0 | 68.0 | 36.0 | 20.0 | 32.0 | 12.0 | 0.0 | 8.0 | 4.0 | 88.0 | 8.0 | 8.0 | 56.0 | 28.0 |
| Total | 3.5 | 7.9 | 38.6 | 50.0 | 34.2 | 29.8 | 25.4 | 10.5 | 3.5 | 5.3 | 25.4 | 65.8 | 2.6 | 12.3 | 48.2 | 36.8 |
| | 1><3***, 1><4***, 2><4* | | | | 1><2*, 1><3**, 1><4* | | | | 1><2***, 1><3***, 1><4*** | | | | 1><2*, 2><3*, 2><4* | | | |

Anmerkungen: 1=trifft nicht zu, 2=trifft kaum zu, 3=trifft ziemlich zu, 4=trifft sehr zu, *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | 5. Ich konnte mit anderen Kindern zusammenarbeiten, die gleiche Interessen hatten. | | | | 6. Ich lernte neue Kameraden/innen kennen. | | | | 7. Ich konnte das lernen, was mich interessierte. | | | | 8. Wir diskutierten viel miteinander. | | | |
|--------------|--|------|------|------|--|------|------|------|---|------|------|------|---------------------------------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cluster 1 | 25.0 | 12.5 | 12.5 | 50.0 | 75.0 | 0.0 | 12.5 | 12.5 | 62.5 | 37.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 37.5 | 25.0 | 37.5 |
| Cluster 2 | 8.3 | 16.7 | 41.7 | 33.3 | 33.3 | 20.8 | 25.0 | 20.8 | 20.8 | 12.5 | 16.7 | 50.0 | 8.3 | 33.3 | 41.7 | 16.7 |
| Cluster 3 | 7.0 | 3.5 | 28.1 | 61.4 | 21.1 | 17.5 | 24.6 | 36.8 | 0.0 | 14.0 | 35.1 | 50.9 | 0.0 | 12.3 | 28.1 | 59.6 |
| Cluster 4 | 0.0 | 0.0 | 28.0 | 72.0 | 56.0 | 24.0 | 8.0 | 12.0 | 8.0 | 20.0 | 44.0 | 28.0 | 0.0 | 0.0 | 16.0 | 84.0 |
| Total | 7.0 | 6.1 | 29.8 | 57.0 | 35.1 | 18.4 | 20.2 | 26.3 | 10.5 | 16.7 | 30.7 | 42.1 | 1.8 | 15.8 | 28.1 | 54.4 |
| | 2><3*, 2><4** | | | | 1><3*, 3><4*** | | | | 1><2**, 1><3***, 1><4***, 3><4* | | | | 1><4*, 2><3***, 2><4***, 3><4* | | | |

Anmerkungen: 1=trifft nicht zu, 2=trifft kaum zu, 3=trifft ziemlich zu, 4=trifft sehr zu, *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | 9. Wir lachten viel miteinander. | | | | 10. Ich konnte so schnell lernen, wie ich wollte. | | | | 11. Ich konnte das zeigen, was ich wirklich kann. | | | | 12. Ich bekam schwierige Aufgaben. | | | |
|--------------|----------------------------------|------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|------------------------------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cluster 1 | 75.0 | 0.0 | 12.5 | 12.5 | 12.5 | 50.0 | 37.5 | 0.0 | 62.5 | 12.5 | 25.0 | 0.0 | 0.0 | 37.5 | 25.0 | 37.5 |
| Cluster 2 | 0.0 | 29.2 | 25.0 | 45.8 | 4.2 | 8.3 | 33.3 | 54.2 | 12.5 | 33.3 | 29.2 | 25.0 | 58.3 | 25.0 | 12.5 | 4.2 |
| Cluster 3 | 0.0 | 12.3 | 33.3 | 54.4 | 53.3 | 10.5 | 29.8 | 54.4 | 1.8 | 14.0 | 33.3 | 50.9 | 3.5 | 29.8 | 40.4 | 26.3 |
| Cluster 4 | 4.0 | 16.0 | 48.0 | 32.0 | 12.0 | 32.0 | 36.0 | 20.0 | 0.0 | 12.0 | 32.0 | 56.0 | 20.0 | 8.0 | 64.0 | 8.0 |
| Total | 6.1 | 15.8 | 33.3 | 44.7 | 7.0 | 17.5 | 32.5 | 43.0 | 7.9 | 17.5 | 31.6 | 43.0 | 18.4 | 24.6 | 38.6 | 18.4 |
| | 1><2**, 1><3***, 1><4** | | | | 1><2**, 1><3***, 2><4**, 3><4** | | | | 1><2*, 1><3***, 1><4***, 2><3**, 2><4** | | | | 1><2**, 2><3***, 2><4*** | | | |

Anmerkungen: 1=trifft nicht zu, 2=trifft kaum zu, 3=trifft ziemlich zu, 4=trifft sehr zu, *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | 13. Das GA war viel spannender als die Schule. | | | | 14. Der Leiter/die Leiterin mochte mich. | | | | 15. Ich lernte viele Dinge, von denen ich in der Schule noch nie etwas gehört habe. | | | | 16. Ich konnte in der Schule vom GA berichten. | | | |
|--------------|--|------|------|------|--|------|------|------|---|------|------|------|--|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cluster 1 | 50.0 | 25.0 | 25.0 | 0.0 | 12.5 | 50.0 | 25.0 | 12.5 | 12.5 | 12.5 | 62.5 | 12.5 | 37.5 | 37.5 | 25.0 | 0.0 |
| Cluster 2 | 0.0 | 4.2 | 29.2 | 66.7 | 0.0 | 4.2 | 58.3 | 37.5 | 8.3 | 20.8 | 33.3 | 37.5 | 20.8 | 20.8 | 29.2 | 29.2 |
| Cluster 3 | 0.0 | 19.3 | 26.3 | 54.4 | 0.0 | 0.0 | 33.3 | 66.7 | 3.5 | 12.3 | 42.1 | 42.1 | 36.6 | 21.1 | 21.1 | 19.3 |
| Cluster 4 | 4.0 | 8.0 | 24.0 | 64.0 | 0.0 | 0.0 | 28.0 | 72.0 | 0.0 | 0.0 | 12.0 | 88.0 | 16.0 | 48.0 | 12.0 | 24.0 |
| Total | 4.4 | 14.0 | 26.3 | 55.3 | 0.9 | 4.4 | 36.8 | 57.9 | 4.4 | 11.4 | 35.1 | 49.1 | 29.8 | 28.1 | 21.1 | 21.1 |
| | 1><2***, 1><3***, 1><4*** | | | | 1><2**, 1><3***, 1><4***, 2><3*, 2><4* | | | | 1><4***, 2><4***, 3><4*** | | | | | | | |

Anmerkungen: 1=trifft nicht zu, 2=trifft kaum zu, 3=trifft ziemlich zu, 4=trifft sehr zu, *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | 17. Ich konnte in der Schule an dem, was wir im GA gemacht hatten, weiterarbeiten. | | | | 18. Der Lehrer/in hat sich für das, was wir im GA machten interessiert. | | | | 19. Die anderen Schüler der Klasse haben sich dafür interessiert, was ich im GA gemacht habe. | | | | 20. Wegen dem GA fehlte ich nicht gerne in der Schule. | | | |
|--------------|--|------|------|-----|---|------|------|------|---|------|------|------|--|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cluster 1 | 62.5 | 37.5 | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 37.5 | 37.5 | 12.5 | 25.0 | 62.5 | 12.5 | 0.0 | 37.5 | 25.0 | 12.5 | 25.0 |
| Cluster 2 | 79.2 | 4.2 | 12.5 | 4.2 | 0.0 | 29.2 | 20.8 | 50.0 | 16.7 | 20.8 | 41.7 | 20.8 | 66.7 | 25.0 | 4.2 | 4.2 |
| Cluster 3 | 86.0 | 5.3 | 5.3 | 3.5 | 26.3 | 17.5 | 36.8 | 19.3 | 31.6 | 35.1 | 22.8 | 10.5 | 28.1 | 19.3 | 19.3 | 33.3 |
| Cluster 4 | 68.0 | 8.0 | 16.0 | 8.0 | 16.0 | 12.0 | 24.0 | 48.0 | 4.0 | 28.0 | 40.0 | 28.0 | 72.0 | 16.0 | 8.0 | 4.0 |
| Total | 78.9 | 7.9 | 8.8 | 4.4 | 17.5 | 20.2 | 30.7 | 31.6 | 21.9 | 32.5 | 29.8 | 15.8 | 46.5 | 20.2 | 13.2 | 20.2 |
| | | | | | 2><3**, 3><4* | | | | 1><2*, 1><4**, 2><3*, 3><4*** | | | | 2><3***, 3><4*** | | | |

Anmerkungen: 1=trifft nicht zu, 2=trifft kaum zu, 3=trifft ziemlich zu, 4=trifft sehr zu, *: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.

| | Note für das GA | | | | Note für den Leiter | | | |
|--------------|-----------------------------------|------|------|------|---|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cluster 1 | 0.0 | 50.0 | 50.0 | 0.0 | 50.0 | 37.5 | 12.5 | 0.0 |
| Cluster 2 | 0.0 | 8.3 | 29.2 | 62.5 | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 87.5 |
| Cluster 3 | 1.8 | 5.3 | 38.6 | 54.4 | 0.0 | 1.8 | 33.3 | 64.9 |
| Cluster 4 | 0.0 | 0.0 | 16.0 | 84.0 | 0.0 | 0.0 | 8.0 | 92.0 |
| Total | 9.0 | 7.9 | 32.5 | 58.8 | 3.5 | 3.5 | 21.9 | 71.1 |
| | 1><2***, 1><3***, 1><4***, 3><4** | | | | 1><2***, 1><3***, 1><4***, 2><3*, 3><4* | | | |

Anmerkungen: 1=ungenügend, 2=genügend, 3=gut, 4=sehr gut,

*: p≤0.05, **: p≤0.01, ***: p≤0.001.