

## **Begabtenförderung in der Schule: Integrierte oder separierte Förderung?**

Franzis Preckel, Universität Trier

### **1. Einleitung**

Über die Frage, ob Hochbegabte auch in regulären Klassen angemessen unterrichtet werden können oder ob ihre angemessene Förderung eine Gruppierung voraussetzt, wird nach wie vor viel und kontrovers diskutiert. Diese Kontroverse wird nicht zuletzt durch politische oder ideologische Einstellungen mit geprägt (Kulik & Kulik, 1997). So fordern beispielsweise Befürworter einer separierten Förderung, aus Gründen der Gerechtigkeit und da eine Gesellschaft auf Spitzenleistungen ihrer Mitglieder angewiesen ist, nicht nur die leistungsschwächeren, sondern auch die leistungsstärkeren Mitglieder der Gesellschaft gesondert zu fördern. Gegner hingegen argumentieren, dass eine Heraushebung einer Gruppe immer auf Kosten anderer gehe.

Die Befragung potenziell Betroffener (Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte) ergibt ebenfalls kein einheitliches Bild. Zwar bevorzugen diese integrierende Fördermaßnahmen gegenüber separierenden (Rost, 1993, 2000), jedoch zeigte sich auch, dass hochbegabte Jugendliche einige der separierenden Förderangebote (z. B. Spezialschulen) deutlich weniger negativ einschätzten als ihre Lehrkräfte (Sparfeldt, Schilling & Rost, 2004). Am deutlichsten fiel dieser Befund für die Bewertung von Spezialklassen für intellektuell Hochbegabte aus: Während die befragten Lehrkräfte diese eher ablehnten, bewerteten die Jugendlichen diese Maßnahme tendenziell eher positiv. Auch bewerteten die Jugendlichen bestimmte Maßnahmen der inneren Differenzierung weniger positiv als die Lehrkräfte.

Nachfolgend werden die häufigsten in dieser Debatte angeführten Argumente für und wider eine separierte Förderung Hochbegabter im Überblick dargestellt:

*Argumente für eine separierte schulische Förderung Hochbegabter*

- Angemessene intellektuelle Förderung durch akzelerierten und angereicherten Unterricht
- Individueller und gesellschaftlicher Nutzen der Förderung
- Möglichkeit der Profilierung von Städten, Kommunen oder anderen, privaten Trägern durch Gründung von Spezialschulen
- Bewahrung von Interessen und Anreizen für Hochbegabte und damit Prävention von schulischer Frustration und Langeweile
- Bündelung von Kompetenzen und Gewährleistung der Qualifikation der Lehrkräfte durch gezielte Lehrerauswahl bzw. -ausbildung und damit Erleichterung des Lehrens und Unterrichtens
- Mangelnde Ausschöpfung individualisierter Fördermöglichkeiten innerhalb regulärer Klassen
- Bei Separation Begabter, bessere Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler durch geringeres Lerntempo und Vermeidung von Konkurrenzdruck durch die stärkeren Schülerinnen und Schüler
- Positive Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung Hochbegabter durch Zusammensein mit ähnlich Befähigten

#### *Argumente gegen eine separierte schulische Förderung Hochbegabter*

- Unterrepräsentation von sozial schwachen Schülerinnen und Schülern sowie von Kindern mit Migrationshintergrund in Hochbegabtenklassen (z.B. wegen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Höhe des Bildungsabschlusses): eingeschränkte Diversität verringert Möglichkeit, den Umgang mit Kindern anderer Herkunft zu erlernen und wertzuschätzen
- Vergrößerung gesellschaftlicher Unterschiede zwischen sozialen Schichten und Bildungsgruppen
- Organisatorischer Aufwand und Kosten von separierenden Maßnahmen
- Schaffung eines künstlichen Schonraums
- Aufbau „elitärer Attitüden“
- Verlust von Lernmodellen („brain-drain“-Vorwurf) für langsamere, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler
- Geringe Motivation von Lehrkräften in leistungsschwachen „Restklassen“

- Begabten-Schulen/Klassen erschweren Wechsel und Ausstiege

Integration und Separation können als Kontinuum verstanden werden, auf dem sich verschiedene Fördermaßnahmen nach dem Ausmaß der Eingebundenheit einer Schülerin oder eines Schülers in einen regulären Klassenverband einordnen lassen. Integrierte Förderung Hochbegabter innerhalb des regulären, fähigkeitsheterogenen Klassenverbands erfolgt zum Beispiel durch Maßnahmen innerer Differenzierung (auch Binnendifferenzierung). Hier werden Lerninhalte, -formen oder Zugänge zu Lerninhalten an die individuellen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern angepasst. Innere Differenzierung kann individuell erfolgen oder Gruppen von Schülerinnen und Schülern betreffen. Hochbegabte sind allerdings selten. Daher werden, um innerhalb einer Klasse eine größere Gruppe von Hochbegabten bilden zu können, beim sogenannten *cluster grouping* alle Hochbegabten eines Jahrgangs in einer Klasse dieses Jahrgangs zusammengefasst (z.B. werden alle hochbegabten Kinder eines fünften Jahrganges in einer der Klassen dieses Jahrgangs gruppiert, wobei in dieser Klasse nicht hochbegabte Kinder die Mehrheit darstellen). Separation hingegen umfasst Maßnahmen, bei denen Schülerinnen und Schüler in fähigkeitshomogeneren Gruppen außerhalb des Klassenverbands oder in neu gebildeten, speziellen Klassen unterrichtet werden (daher auch äußere Differenzierung). Zur äußeren Differenzierung gehören zum Beispiel spezielle Kurse oder fachbezogene Sonderförderzweige, fachübergreifende Sonderförderzweige oder Spezialschulen.

In der *Praxis der schulischen Begabtenförderung* finden sich häufig Mischformen aus separierender und integrierender Begabtenförderung. An die Öffentlichkeit gelangen jedoch zumeist nur Informationen über separierende Förderangebote. Individuelle Förderung Hochbegabter im Rahmen des regulären Unterrichts findet zwar statt; jedoch basiert diese Förderung meistens auf der Initiative einzelner engagierter Lehrkräfte und ist daher kaum dokumentiert. Im US-amerikanischen Raum findet das Thema der integrierten Hochbegabtenförderung zunehmende Beachtung und in jüngerer Zeit wurden eine Reihe von Büchern mit konkreten Hinweisen für die integrative Förderung Hochbegabter veröffentlicht (z.B. Heacox, 2002; Winebrenner, 2001).

In Deutschland werden, aufgrund der im internationalen Vergleich eher starren Unterrichtsorganisation und starken Separation durch das dreigliedrige Schulsystem, eher wenige der Möglichkeiten der Binnendifferenzierung praktiziert. Wenn Differenzierung stattfindet, dann eher in Form stärkerer Separierung. Das bundesweite BLK-Gutachten „Schulische Begabtenförderung in den Ländern - Maßnahmen und Tendenzen“ von Holling, Preckel, Vock und Schulze Willbrenning (2004) gibt einen nicht mehr ganz aktuellen Überblick über separierende Förderangebote für Hochbegabte. Zum Redaktionsschluss am 20.02.2004 machten nahezu alle Länder das Angebot spezieller Schulen oder Klassen für intellektuell besonders begabte Schülerinnen und Schüler. In der Orientierungsstufe, in der Gesamtschule und in der Oberstufe des Gymnasiums kommen verstärkt auch Förderformen mit einer nur zeitweisen Separierung zum Einsatz. Zum Beispiel werden zusätzlich zum regulären Unterricht Kurse und Arbeitsgemeinschaften angeboten und/oder es findet eine äußere Differenzierung nach Niveaugruppen in einem oder in mehreren Fächern statt. Es ist davon auszugehen, dass sich die Anzahl der Angebote in der Zwischenzeit erhöht hat. Eine Aktualisierung des Gutachtens wäre nicht nur unter diesem Gesichtspunkt, sondern auch im Hinblick auf eine Dokumentation der Vielfalt der schulischen Hochbegabtenförderung in Deutschland, sehr wünschenswert.

## **2. Befunde**

### **2.1 Förderung Hochbegabter im regulären Klassenverband**

Hochbegabtenförderung im regulären Klassenverband ist eine anspruchsvolle, aber nicht unmögliche Aufgabe (Eyre, 1997). Meta-Analysen über Studien im Primar- und Sekundarbereich dokumentieren positive Effekte der Binnendifferenzierung für die Leistung aller Fähigkeitsgruppen (Kulik & Kulik, 1989; Slavin & Karweit, 1984). Die deutlichsten Effekte zeigen sich allerdings für überdurchschnittlich befähigte Schülerinnen und Schüler, weniger deutlich waren die Effekte für die unterdurchschnittlich und durchschnittlich begabten Fähigkeitsgruppen (Kulik & Kulik, 1997). Negative Effekte auf die Leistungsentwicklung zeigten sich für keine der Gruppen. Insgesamt ist die Befundlage zur Förderung Hochbegabter durch

Binnendifferenzierung jedoch eher dürftig. Hochbegabtenförderung durch Binnendifferenzierung scheint, obwohl zumeist bildungspolitisch gewollt, eher selten angewandt zu werden (Westberg, Archambault, Dobyns & Salvin, 1993). Häufig fehlt eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte. Lehrkräfte benötigen nicht nur das Wissen über verschiedene Förderformen und -inhalte der Binnendifferenzierung, sondern vor allem auch diagnostische Kompetenzen, um die Fähigkeiten eines Schülers bzw. einer Schülerin angemessen einschätzen zu können. Verschiedene Untersuchungen zeichnen jedoch ein durchaus kritisches Bild der diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften zur Erkennung Hochbegabter (zusammenfassend siehe Preckel, in Druck). Lehrer erkennen vor allem die Hochbegabten, deren Stärken in Bereichen liegen, die in der Schule erfragt und gefördert werden, die eher breit begabt und sozial kompetent sind und deren Begabungsentwicklung durch das soziale Umfeld unterstützt wird. Je weniger von diesen Faktoren vertreten sind, desto eher wird eine hochbegabte Schülerin oder ein hochbegabter Schüler übersehen (Hany, 1998). Die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften sind jedoch durch spezifische Aus- und Weiterbildung zu verbessern (Denton & Postlethwaite, 1985; Hansen & Feldhusen, 1994; Hany, 1997). Diese ist in Deutschland in allen Abschnitten der Lehrerbildung bisher jedoch kaum vorhanden. Selbst wenn Lehrkräfte über eine Hochbegabung ihrer Schülerinnen oder Schüler informiert sind, passen sie ihr eigenes Instruktionsverhalten kaum an die Fähigkeiten der Schülerin bzw. des Schülers an (Archambault et al., 1993). Auch hier haben sich Trainingsmaßnahmen als erfolgreich erwiesen, um das Ausmaß an Binnendifferenzierung zur Förderung Hochbegabter zu erhöhen (Reis et al., 1993; Westberg & Archambault, 1995).

Als weitere Maßnahme zur Förderung Hochbegabter im heterogenen Klassenverband werden kooperative Lerngruppen eingesetzt. Für Schülerinnen und Schüler durchschnittlicher oder geringerer Begabung konnten zumeist positive kognitive, motivationale und soziale Effekte des kooperativen Lernens in Gruppen nachgewiesen werden (Slavin, 1999). Jedoch ist für Hochbegabte die Befundlage zum einen sehr dünn und zum anderen uneinheitlich (Riley et al., 2004). Offen bleibt die Frage, ob kooperatives Lernen in fähigkeitsheterogenen oder fähigkeitshomogenen Gruppen erfolgen sollte. In einer Metaanalyse, in der zwischen hochbegabten und hochleistenden Schülerinnen und Schülern unterschieden wurde, zeigte sich, dass

kooperatives Lernen in fähigkeits*heterogenen* Gruppen bei Hochbegabten positive Effekte für schulische Einstellungsmaße und den Selbstwert hatte; Hochleistende hingegen profitierten in ihrer Leistung von kooperativem Lernen in fähigkeits*homogenen* Gruppen (Neber, Finsterwald & Urban, 2001). Nicht-hochleistende Hochbegabte scheinen demnach stärker von kooperativen Lernformen in fähigkeitsheterogenen Gruppen zu profitieren als hochleistende Hochbegabte (s.a. Elmore & Zenus, 1994). Befragt man hochbegabte Schülerinnen und Schüler selbst, so geben sie an, kooperative Lernformen in fähigkeits*heterogenen* Gruppen eher negativ zu sehen. Sie sehen in ihnen wenig Herausforderung und machen sich zum Beispiel Sorgen darum, zu intelligent zu erscheinen oder die Arbeit allein machen zu müssen (Coleman & Gallagher, 1995; Ramsay & Richards, 1997). Die Forschungslage ist insgesamt gesehen jedoch noch zu dünn, um aus den vorhandenen Befunden bereits pädagogische Implikationen ableiten zu können.

## **2.2 Förderung Hochbegabter außerhalb des regulären Klassenverbands**

Die äußere Differenzierung bzw. Fähigkeitsgruppierung begabter Schülerinnen und Schüler und ihre Effekte sind im Gegensatz zu Maßnahmen der inneren Differenzierung in zahlreichen Studien bereits erforscht worden. Insofern können im nachfolgenden Abschnitt die Effekte differenziert dargestellt werden: Zunächst werden leistungsbezogene Konsequenzen dargestellt, gefolgt von Auswirkungen auf schulbezogene Einstellungen. Abschließend wird es dann um die Auswirkungen der Fähigkeitsgruppierung auf das Selbstbild der eigenen akademischen Fähigkeiten, auch akademisches Selbstkonzept genannt, gehen. Das akademische Selbstkonzept trägt ebenso wie die Begabung einer Schülerin oder eines Schülers maßgeblich zur Leistungsentwicklung bei. Insofern wird diesem Punkt besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

### *Leistungsbezogene Konsequenzen der Fähigkeitsgruppierungen*

Die Gruppierung Hochbegabter, sei es in einzelnen Kursen oder Klassen, zeigt vielfach positive Effekte für die Leistungsentwicklung Hochbegabter. Dieses gilt allerdings nur unter der Bedingung, dass mit der Gruppierung Lerninhalte und Lernmethoden angepasst werden (z.B. Kulik, 1992; Kulik & Kulik, 1991; Slavin, 1987).

Die alleinige Zusammenfassung Hochbegabter unterstützt ihre leistungsbezogene Entwicklung kaum (Hallam & Toutounji, 1996).

Kulik und Kulik haben die leistungsbezogenen Effekte der Gruppierung Begabter in verschiedenen Meta-Analysen untersucht. Für die Gruppierung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern in einzelnen fachspezifischen Klassen oder Kursen fanden Kulik und Kulik (1989), dass nur etwa ein Drittel der hochbegabten Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen die durchschnittliche Leistung von Hochbegabten erbrachten, die Sonderkurse erhalten hatten. Auch von der Gruppierung in speziellen Klassen profitieren hoch befähigte Schülerinnen und Schüler (Kulik, 1985). Positive Effekte finden sich sowohl in akzelerierten Klassen als auch in Förderklassen, die einen Enrichment-Ansatz verfolgen. Die Schülerinnen und Schüler der akzelerierten Klassen waren ihren Mitschülern aus der Kontrollgruppe in ihrer intellektuellen Entwicklung um ca. eine Klassenstufe voraus; Schülerinnen und Schüler in Begabtenklassen mit Enrichment-Ansatz waren der Kontrollgruppe in ihrer intellektuellen Entwicklung um vier bis fünf Monate voraus (Kulik & Kulik, 1997). In einer weiteren Metaanalyse dokumentiert Goldring (1990), dass Hochbegabte in Spezialklassen deutlich höhere Leistungen erbringen als Hochbegabte in regulären Klassen. Die Zusammenfassung von 23 Studien ergab einen Effekt mittlerer Größe. Ähnliche Befunde berichtet Shields (2002). Zu Spezialschulen, die ausschließlich für besonders Begabte gedacht sind, gibt es bislang keine wissenschaftlich kontrollierten Evaluationsstudien und entsprechend können an dieser Stelle keine Untersuchungsergebnisse berichtet werden.

In diesem Kontext ist es wichtig zu beachten, dass die Auswirkungen von Fähigkeitsgruppierung auf die Leistung (gemessen durch Schulleistungstests) und auf die Noten unterschiedlich sein können. Wie oben beschrieben, zeigen sich überwiegend positive Effekte der Fähigkeitsgruppierung auf die Leistung (Rogers, 1993). Die Noten der Schülerinnen und Schüler können aber durchaus schlechter werden (Zeidner & Schleyer, 1999a, 1999b). Grund hierfür sind jedoch nicht schlechtere Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern die Vergabe von Noten durch Lehrkräfte nach einer klassenspezifischen sozialen Bezugsnorm. Je leistungsstärker die jeweilige Klasse oder Bezugsgruppe, desto schwerer ist es also, für eine Leistung eine gute Noten zuzubekommen. Die jeweilige Notenvergabe wird somit vergleichsweise strenger.

*Konsequenzen der Fähigkeitsgruppierung für schulbezogene Einstellungen*

Fähigkeitsgruppierung hat verschiedene positive Auswirkungen darauf, wie Hochbegabte die schulische Situation bewerten. So verbessert Fähigkeitsgruppierung die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Fach, in dem gruppiert wird (Allan, 1991; Kulik & Kulik, 1982). In mehreren groß angelegten Studien aus Israel (Zeidner & Schleyer, 1999a, 1999b) fand sich eine positivere Wahrnehmung der Klassenatmosphäre, eine bessere Einschätzung der Beziehung zur Klassenlehrkraft und eine höhere allgemeine Zufriedenheit mit der Schule bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern in Spezialklassen verglichen mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern in regulären Klassen. Bei der wissenschaftlichen Begleitung eines bayerischen Gymnasiums mit homogenen Begabtenklassen ab Klassenstufe 5 fanden Schneider und Stumpf (2005), dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler, möglicherweise aufgrund ihrer Erfahrungen in der Grundschulzeit, zu Anfang der Klassenstufe 5 ungünstigere Ausprägungen der Arbeitshaltung und der Lern- und Leistungsmotivation aufwiesen als Schülerinnen und Schüler in regulären Gymnasialklassen. Diese Unterschiede verschwanden in Klassenstufe 6. Die Gruppierung in den Begabtenklassen wirkte sich zudem langfristig positiv auf die Lernfreude und die soziale Integration der hochbegabten Schülerinnen und Schüler aus, so dass Schneider und Stumpf (2005) insgesamt von einer positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Begabtenklassen sprechen.

Auch Befragungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die an separierenden Angeboten teilnehmen, zeigen, dass diese eine Fähigkeitsgruppierung eher positiv bewerten (Coleman & Gallagher, 1995; Ramsay & Richards, 1997). Vereinzelt berichten Schülerinnen und Schüler auch über Gefühle der Isolation und Andersartigkeit, die durch die Trennung von den anderen Schülerinnen und Schülern entstünden (Hertzog, 2003). Wie zuvor bereits erwähnt bewerten Schülerinnen und Schüler, Eltern und auch Lehrkräfte separierende Maßnahmen *im Vorfeld* negativer als integrierende Angebote. Günstig ist es daher, die Einführung separierender schulischer Fördermaßnahmen für Hochbegabte durch Akzeptanz fördernde Maßnahmen wie allgemeine Informationsveranstaltungen, größtmögliche Transparenz und Durchlässigkeit zu unterstützen (Vock, Preckel & Holling, in Druck).

*Konsequenzen der Fähigkeitsgruppierung auf das akademische Selbstkonzept*

Zahlreiche Studien untersuchten bisher den so genannten Big-Fish-Little-Pond-Effekt (BFLP-Effekt), der folgendermaßen umschrieben werden kann: Zwei Schüler oder Schülerinnen (fishes) mit gleicher Leistungsfähigkeit, die aber Klassen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus besuchen, weisen unterschiedliche Selbstwahrnehmungen eigener Fähigkeiten auf. Zum Beispiel hat in der Regel eine hochbegabte Schülerin oder ein hochbegabter Schüler (big fish) in einer regulären fähigkeitsheterogenen Klasse (little pond) hat eine höhere Wahrnehmung eigener Fähigkeiten als die entsprechende Schülerin oder der entsprechende Schüler (little fish) in einer Hochbegabtenklasse (big pond). Entscheidend für die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten sind also weniger die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten, sondern die jeweilige Bezugsgruppe, mit der ein Schüler oder eine Schülerin sich vergleicht, um zu Aussagen über seine bzw. ihre Fähigkeiten zu kommen. Neben diesen sozialen Vergleichen beeinflussen auch Leistungsrückmeldungen durch Lehrkräfte – zum Beispiel durch Noten – die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Wie schon zuvor erwähnt, richten Lehrkräfte ihre Notenvergabe häufig an der jeweiligen Klasse aus: je leistungsstärker die Klasse, desto relativ strenger die Notenvergabe. Die Gruppierung Hochbegabter in speziellen Klassen oder Kursen kann so mittels sozialer Vergleichsprozesse und mittels Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkräfte das Selbstbild eigener Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern negativ beeinflussen (Big-Fish-Little-Pond-Effekt).

Die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten wird auch als akademisches Selbstkonzept bezeichnet. Man geht davon aus, dass es nicht ein globales akademisches Selbstkonzept gibt, sondern vielmehr verschiedene fachspezifische akademische Selbstkonzepte, wie zum Beispiel das verbale und das mathematische akademische Selbstkonzept (Marsh & Shavelson, 1985). Ein Schüler oder eine Schülerin kann zum Beispiel durchaus hohe Kompetenzüberzeugungen im Fach Mathematik haben, während er oder sie die eigenen sprachlichen Fähigkeiten eher durchschnittlich einschätzt.

Akademische Selbstkonzepte haben eine hohe praktische Bedeutsamkeit. Grob vereinfacht führt ein hohes akademisches Selbstkonzept, also hohe subjektive

Kompetenzüberzeugungen, dazu, dass eine Schülerin oder ein Schüler in einem Fach mehr ausprobiert, eher motiviert ist, hier etwas zu erreichen und sich somit auch mehr für das Fach interessiert. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass die Schülerin oder der Schüler bessere Lernstrategien anwendet, sich mit dem Fach tiefer gehend auseinandersetzt, was langfristig den Lernerfolg positiv beeinflussen kann. Neben der Intelligenz oder dem Vorwissen stellt das akademische Selbstkonzept somit eine entscheidende Einflussgröße für Schulleistung und das Lernverhalten dar (Köller & Baumert, 2001; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Gleichzeitig beeinflusst die Leistung wiederum das Selbstkonzept. Somit gibt es Wechselwirkungen zwischen Leistung und akademischen Selbstkonzepten (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005).

Inzwischen liegen etliche Studien vor, die dokumentieren, dass die Gruppierung begabter Schülerinnen und Schüler in besonderen Förderklassen tatsächlich zu Einbußen in der Einschätzung eigener Fähigkeiten führt (Craven, Marsh, & Print, 2000; Marsh, Chessor, Craven & Roche, 1995; Shields, 2002). Diese Einbußen sind jedoch meist nicht so groß, dass sie dazu führten, dass das Selbstkonzept Hochbegabter in Spezialklassen geringer ausfällt als das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern in regulären Klassen (Rost & Hanses, 1994; McCoach & Siegle, 2003; Zeidner & Schleyer, 1999a, 1999b). Da das akademische Selbstkonzept jedoch als sehr wichtig für die Vorhersage von Lern- und Leistungsverhalten, Kurswahlen, Bildungsaspirationen oder Berufswahlentscheidungen ist, wird die Fähigkeitsgruppierung Hochbegabter von manchen Forschern sehr kritisch bewertet (z.B. Marsh, 2005). Allerdings müssen die Selbstkonzepteinbußen gegen den Nutzen angemessener schulischer Herausforderung für die Leistungsentwicklung und für die Einstellung zu Schule und Lernen abgewogen werden (Plucker et al., 2004). Zudem ist bislang noch weitgehend unerforscht, ob der BFLP-Effekt für alle Schülerinnen und Schüler gleich stark ist, oder ob es bestimmte Schülermerkmale gibt (z.B. Selbstwertgefühl oder emotionale Stabilität), die einen Schüler oder eine Schülerin für diesen Effekt quasi "immunisieren". Bislang fehlen auch längsschnittliche Daten zum BFLP-Effekt bei der Gruppierung Hochbegabter in speziellen Klassen (zum Effekt akzelerierter Begabtenklassen siehe Rindermann & Heller, 2005). Somit ist nichts darüber bekannt, inwieweit begabte Schülerinnen und Schüler, die in regulären Gymnasialklassen unterrichtet wurden, und begabte

Schülerinnen und Schüler, die in speziellen Begabtenklassen unterrichtet wurden, im Hinblick auf Ausbildungsentscheidungen von der unterschiedlichen Förderung und der damit verbundenen Selbstkonzeptentwicklung profitieren. Das Wissen über diese differentiellen Effekte und die Entwicklungsverläufe könnte dazu beitragen, die Leistungsförderung optimal zu gestalten. Insofern ist weitere Forschung auf diesem Gebiet dringend erforderlich.

### **3. Fazit**

In diesem Beitrag wurden verschiedene Möglichkeiten der integrierten und separierten Begabtenförderung dargestellt. Mit Bezug auf die anfangs skizzierte Kontroverse, ob eine integrierte oder separierte Förderung Hochbegabter zu bevorzugen sei, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass es, wie so oft, auf die jeweiligen Personen und situativen Umstände ankommt. Hochbegabtenförderung sollte idealerweise eine Förderung der Gesamtpersönlichkeit darstellen und ist damit immer eine individualisierte Förderung. Es gibt wohl kaum eine Fördermaßnahme, die für alle Hochbegabten gleichermaßen geeignet ist (s.a. Vock, Preckel & Holling, in Druck). So zeigt die Forschung zum Beispiel, dass fähigkeitshomogene oder fähigkeitsheterogene kooperative Lerngruppen je nach Leistungsniveau einer hochbegabten Schülerin oder eines hochbegabten Schülers durchaus unterschiedlich bewertet werden. Zu oft wird bei der Entscheidung über Fördermaßnahmen ignoriert, dass Hochbegabte eine sehr heterogene Gruppe sind. Bei Berücksichtigung dieser Tatsache sollte es nicht verwundern, dass viele Fördermaßnahmen differentielle Effekte haben. Doch auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung werden differentielle Effekte noch zu wenig beachtet. So ist zum Beispiel kaum etwas darüber bekannt, für welche hochbegabten Schülerinnen und Schüler der Besuch einer speziellen Hochbegabtenklasse mehr oder weniger zu empfehlen ist.

Insgesamt zeigt die Forschung überwiegend positive Effekte der Fähigkeitsgruppierung Hochbegabter. Jedoch darf daraus nicht auf eine Überlegenheit von Maßnahmen der äußeren Differenzierung über Maßnahmen der inneren Differenzierung geschlossen werden. Zu letzteren liegen deutlich weniger

Forschungsbefunde vor. Maßnahmen der inneren Differenzierung für Hochbegabte betreffen zumeist einzelne Schüler oder kleinere Schülergruppen; somit sind ihre Effekte nur vergleichsweise schwer zu erfassen und zu quantifizieren. Die Seltenheit von Angeboten innerer Differenzierung darf auch nicht als Indiz einer fehlenden Wirksamkeit missverstanden werden, sondern verweist vielmehr darauf, dass sowohl in der Ausbildung der Lehrkräfte als auch im schulischen Alltag häufig die Voraussetzungen zur Realisierung innerer Differenzierung fehlen. Gerade die Ausbildung der Lehrkräfte für begabungsfördernden Unterricht ist ein zentraler Erfolgsfaktor. Eine solche Ausbildung ist jedoch in Deutschland in allen Abschnitten der Lehrerbildung bisher kaum vorhanden. Momentan scheinen separierende Förderangebote daher leichter realisierbar zu sein. Insgesamt sollte es aber darum gehen, Begabtenförderung möglichst vielfältig zu gestalten. Weitere Forschung ist notwendig, um mehr Wissen an die Hand zu bekommen, wie eine optimale Passung von Schülervoraussetzungen und Förderangebot zu gewährleisten ist. Hierzu gehört neben einer Intensivierung der vor allen Dingen langfristigen Evaluation von Fördermaßnahmen die Entwicklung von diagnostischen Verfahren und die Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften.

## Referenzen

- Allan, S. D. (1991). Ability-grouping research review: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48, 60-65.
- Archambault, F. X. Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L. & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Coleman, M. R. & Gallagher, J. J. (1995). The successful blending of gifted education with middle schools and cooperative learning: Two studies. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 362-384.
- Craven, R. G., Marsh, H. W. & Print, M. (2000). Gifted, streamed, and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44, 51-75.
- Denton, N. & Postlethwaite, K. (1985). *Able children: Identifying them in the classroom*. Windsor: NFER-Nelson.
- Elmore, R. F. & Zenus, V. (1994). Enhancing social-emotional development of middle school gifted. *Roeper Review*, 16, 82-85.
- Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools*. London: David Fulton.

- Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organisational frameworks for gifted students. *Journal of Educational Research*, 83, 313-326.
- Hallam, S. & Toutounji, I. (1996). *What do we know about the grouping of pupils by ability?* London: Institute of Education, University of London.
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- Hany, E. A. (1997). Modelling teachers' judgements of giftedness: A methodological inquiry of judgement bias. *High Ability Studies*, 8, 159-178.
- Hany, E. A. (1998). *Gifted children in the classroom: Which diagnostic skills do teachers need?* [Online-Dokument: <http://www.ehany.de/Lehre/Material/Hochbegabung/Texte/Hb405a.pdf>]. Rev. 2006-08-05.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Press.
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47, 131-143.
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M. & Schulze Willbrenning, B. (2004). *Schulische Begabtenförderung in den Ländern: Maßnahmen und Tendenzen*. Bonn (BLK): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 121.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I und ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99-110.
- Kulik, C.-L. (1985, August). *Effects of inter-class ability grouping on achievement and self-esteem*. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association (93rd), Los Angeles, California.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis on the research of ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kulik, C.-L. & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415-428.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. (1989). Effects of ability grouping on students achievement. *Equity and Excellence*, 23, 1-2.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 230-242). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. & Roche, L. (1995). The effect of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285-319.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept. Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397-416.

- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25, 61-65.
- Neber, H., Finsterwald, M. & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: A review and meta-analysis of 12 studies. *High Ability Studies*, 12, 199-215.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F. McCoach, D. B. & Subotnik, R. F. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268-269.
- Preckel, F. (in Druck). Erkennen und Fördern hochbegabter Schülerinnen und Schüler. In W. Schneider & F. Petermann (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 7*. Göttingen: Hogrefe.
- Ramsay, S. G. & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 41, 160-169.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T., Plucker, J., Purcell, J. H., Rogers, J. B. & Smist, J. M. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Riley, T., Bevan-Brown, J., Bicknell, B., Carroll-Lind, J. & Kearney, A. (2004). *The extent, nature and effectiveness of planned approaches in New Zealand schools for providing for gifted and talented students. Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.
- Rindermann, H. & Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 133-136.
- Rogers, K. B. (1993). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 16, 8-12.
- Rost, D. H. (1993). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (1994). Besonders begabt: besonders glücklich, besonders zufrieden? Zum Selbstkonzept hoch- und durchschnittlich begabter Kinder. *Zeitschrift für Psychologie*, 105, 379-403.
- Schneider, W. & Stumpf, E. (2005). Hochbegabung. In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule* (S. 299-313). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept: Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Band 2* (S. 3-14). Göttingen: Hogrefe.
- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24, 115-119.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 292-336.
- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38, 74-79.

- Slavin, R. E. & Karweit, N. L. (1984). Mastery learning and student teams: A factorial experiment in urban general mathematics classes. *American Educational Research Journal*, 21, 725-736.
- Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R. & Rost, D. H. (2004). Segregation oder Integration? Einstellungen potenziell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche. *Report Psychologie*, 29, 170-176.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (in Druck). *Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Westberg, K. L. & Archambault, F. X. (1995). *Profiles of successful practices for high ability students in elementary classrooms*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M. & Salvin, T. J. (1993). The classrooms practices observation studies. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom* (2nd ed.). Minneapolis: Free Spirit Press.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999a). The Big-Fish-Little-Pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999b). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 12, 163-189.