Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 15 (1993)

Heft: 3

Artikel: Hochbegabung in der Schweiz : Herausforderung? Aufbruch? Irritation?

Autor: Stamm, Margrit

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786345

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Hochbegabung in der Schweiz: Herausforderung? Aufbruch? Irritation?

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

Hochbegabungsförderung und entsprechende Aktivitäten haben in einigen europäischen Ländern und in den USA Tradition. In Deutschland und Österreich sind in den letzten Jahren verschiedene Forschungsprojekte angelaufen. Weil dieser Thematik in der Schweiz bislang nur ansatzweise Aufmerksamkeit geschenkt wird, soll im folgenden auf verschiedenen Ebenen ein Überblick gegeben werden: Nach einem historischen Exkurs zur Begabungsförderung in der Schweiz und der Darstellung der aktuellen internationalen Forschungslage erfolgt die Thematisierung wesentlicher Konzepte und schulpädagogisch relevanter Aspekte. Sie werden hierauf mit kritischen bildungspolitisch, pädagogisch und psychologisch orientierten Gedanken konfrontiert, bevor eine Darstellung verwirklichter und wünschbarer Förderungsmöglichkeiten erfolgt. Dass die internationale wissenschaftliche Diskussion nicht schlüssig ist und sich eine momentane «Krise» in der Hochbegabungsforschung abzuzeichnen scheint, dürfte für die Schweiz zur Chance werden, Hochbegabungsförderung in eigenständiger Art zu etablieren.

1. Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung

In der Schweizerischen Öffentlichkeit wird in letzter Zeit vermehrt der Ruf nach geeigneten Massnahmen an unseren Volksschulen laut, um hochbegabte Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten fördern zu können (vgl. etwa die Bildungsbeilagen der NZZ und der BAZ[1] in den letzten beiden Jahren oder den Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung zu Stütz- und Fördermassnahmen in unseren Volksschulen [Grossenbacher 1993)]. Die Förderung selber ist aber wenig verbreitet und unpopulär. Gerade

professionelle Erziehende und in der Schulberatung Tätige hängen häufig dem Vorurteil an, echte Begabungen setzten sich von alleine durch und brauchten keine Unterstützung («cream rises always to the top»). Begabte Kinder seien gegenüber anderen sowieso im Vorteil, deren Förderung sei undemokratisch und benachteilige die Leistungsschwächeren (vgl. dazu die Zusammenstellung in Stamm 1992, S. 218f.). Weil bis anhin auch die Wissenschaft in unserem Land dazu schweigt, bleibt das Feld jenen überlassen, welche die Unsicherheiten und Vorurteile der öffentlichen Diskussion nützen und sich in Ermangelung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in vermeintlichen, herbeigeredeten oder tatsächlichen Problemschilderungen auf einseitige Meinungen oder Erkenntnisse stützen.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, zunächst anhand eines historischen Exkurses die Entwicklung der Begabungsforschung und -förderung in der Schweiz zwischen 1874 und 1980 aufzuzeigen. Dann werden die heute vorherrschenden theoretischen Hochbegabungskonzepte und die schulpädagogisch relevanten Aspekte dargestellt. Da die Forschungsergebnisse dazu bislang keinen eindeutigen Schluss zulassen und die Diskussion um Hochbegabungsförderung kontrovers geführt wird, wird im folgenden der Versuch einer persönlichen kritischen Reflexion unternommen, damit in einem weiteren Teil des Aufsatzes verwirklichte und umsetzbare didaktische Konzepte sowie strukturelle Massnahmen vorgestellt werden können.

Da meines Erachtens eine Diskussion um Hochbegabungsförderung auch in der Schweiz einsetzen sollte, obwohl strittige Fragen bei weitem nicht geklärt sind, bemühe ich mich in diesem Beitrag in erster Linie um schulpraktisch ausgerichtete sowie organisatorisch-strukturell etablierbare Massnahmen, zumal ich der Auffassung bin, dass sich aus einem Fazit der internationalen Forschung doch einige Aussagen zu einer realisierbaren Umsetzung machen lassen. Die Ausführungen stützen sich auf meine Dissertation (vgl. Stamm 1992), die sich jedoch auf die obligatorische Volksschule in der deutschen Schweiz beschränkt.

2. Gestern und heute: Die Situation in der Schweiz im internationalen Vergleich

2.1 Historischer Exkurs: Begabungsforschung und -förderung in der Schweiz zwischen 1874 und 1980 [2]

Obwohl in der einschlägigen Literatur Hochbegabung als relativ neuer, erst seit etwa 1963 gebrauchter Begriff beschrieben wird und die Schweiz in der internationalen Hochbegabungsforschung und -förderung keine Rolle spielt, waren es die beiden Schweizer Heinrich *Hanselmann* und Richard *Meili*, die den Begriff erstmals in den zwanziger und vierziger Jahren verwendeten und ihn ausführlich erörterten. Diese historische Tatsache ist Ausdruck einer regen wissenschaftlichen und schulpraktischen Tätigkeit auf dem Gebiet der Bega-

bungsforschung und -förderung zwischen 1874 und 1980 in unserem Land. Es zeigt sich einerseits, dass wir Anregungen und Impulse für eine schulische Hochbegabungsförderung in der eigenen erziehungswissenschaftlichen Literatur finden können und nicht ausschliesslich alles neu entdecken müssen. Andererseits lässt sich feststellen, dass die Intensität der Beschäftigung mit der Thematik in der Schweiz mit der internationalen Entwicklung verknüpft war.

So fanden etwa die Errungenschaften der ersten Intelligenzmessungen in den USA auch hierzulande Anklang und wurden durch Wilhelm Wundt (1874 an der Universität Zürich) und seine Schüler Ernst Meumann (1905–1907 an der Universität Zürich) sowie Ernst Duerr als experimentelle Pädagogik etabliert. Es ging dabei unter anderem um die Struktur des Talents und um Prozeduren der Schülerauslese. Breite Kreise der Lehrerschaft und der Schulbehörden interessierten sich aber vor allem für das sogenannte Mannheimer Schulsystem, das die Schulen nach Begabungsdifferenzen in Schwachbefähigte, Normal- und Gutbegabte einteilte. In diese Zeit (1928) fällt auch ein Zürcher Projekt zur Schaffung von Hochbegabtenklassen.

Zwischen 1920 und 1950 wurden verschiedene einzelne Arbeiten von Intelligenzforschern (Piaget, Meili, Biaesch) oder Psychologen und Psychologinnen (Haeberlin, Hanselmann, Baumgarten-Tramer, Sganzini, Jung, Zulliger, Moor) zur Thematik geschrieben. Die Berner Honorarprofessorin Franziska Baumgarten-Tramer erlangte mit ihrer Monographie «Psychologie der Wunderkinder» im ganzen deutschsprachigen Raum Beachtung. Sie diskutierte Intelligenz und Begabung in einer umfassenden, die Umwelt und Entwicklungsstörungen mit einbeziehenden Sichtweise. Diese Fragestellungen fanden auch in Schulsynoden und Tagungen Eingang, so etwa in die Schulsynode Basel 1942.

Richard Meili wurde neben Jean Piaget der innovativste Schweizer Psychologe auf dem Gebiet der quantitativen Intelligenzforschung. In zwei Studien, in den vierziger und anfangs der sechziger Jahre, ging er der Frage nach, ob wir in der Schweiz allen Begabten die ihnen notwendige Förderung zukommen liessen. Er kam beide Male zum Schluss, dass dem bei weitem nicht so sei und daher optimale Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden müssten. Es sei davon auszugehen, dass viele Kinder in Milieus lebten, welche die Realisierung der vorhandenen Kräfte verunmöglichten. Meilis Aussagen wurden 1957 brisant: Das Jahr stellt einen Meilenstein in der internationalen Geschichte der Begabungsforschung und -förderung dar. Der Sputnikschock (benannt nach dem am 4. Oktober 1957 gestarteten ersten Satelliten überhaupt, dem sowjetischen Sputnik) löste – nachdem die USA im Glauben an ihre Vormachtstellung in der Weltraumforschung erschüttert worden waren – eine Aufbruchstimmung aus, die in der Folge international und auch in der Schweiz zu beobachten war.

Eine Konsequenz davon war die Überprüfung des schweizerischen Bildungssystems. Dabei zeigte sich, was Meili schon 1942 festgestellt hatte: Mit unseren niederen Maturanden- und Akademikerzahlen konnten wir dem internationalen Vergleich niemals standhalten. Man begann daher in der Folge das Gewicht auf die Ausschöpfung des Begabtenpotentials zu legen und verband damit

gleichzeitig die Forderung nach Chancengleichheit und -gerechtigkeit. Das grosse Engagement diverser Kreise für die Nachwuchsförderung zeigte sich unter anderem in der Herausgabe einer gleichnamigen Zeitschrift, in der Märzsession des Nationalrats 1966 («Zur Dringlichkeit der Begabungsförderung»), in den Berichten Hummler (Delegierter für Arbeitsbeschaffung 1958), Schultz und Labhardt (Eidgenössisches Departement des Innern 1963/1964) zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses sowie in zahlreichen Tagungen zur Begabtenauslese, Talenterfassung oder Begabtenbetreuung.

Diese Art von Förderung war jedoch stark wirtschaftspolitisch orientiert und provozierte Kritik verschiedener psychologischer und pädagogischer Fachleute, deren hauptsächlichstes Gegenargument besagte, dass gute Begabungen gegenüber nachwuchsbezogenen Ansprüchen der Gesellschaft unabhängig wahrgenommen werden sollten.

Gesamthaft gesehen machte sich in den sechziger Jahren ein egalitärer Grundzug breit, indem neben dem Postulat der gleichen Startbedingungen auch auf gleiche Endergebnisse hingezielt wurde. Mit der folgenden Akzentuierung der kompensatorischen Stütz- und Förderprogramme gerieten gleichberechtigte Ansprüche der begabten und hochbegabten Schulkinder ins Hintertreffen. Die einleitend formulierte Alltagstheorie, eine Förderung begabter Kinder gehe zu Lasten der Schwächeren und widerspreche unserem demokratischen Bildungsverständnis, stellt seit dieser Zeit eine Rechtfertigung für unterlassene Fördermassnahmen dar.

2.2 Aktuelle Forschungslage und schulpädagogisch relevante Diskussionen

Wie sieht der aktuelle Stand der Hochbegabungsforschung im europäisch-amerikanischen Raum aus? Fasst man die wissenschaftlichen Programme der letzten grossen Kongresse (Zürich 1988, Salzburg 1988, Den Haag 1991, München 1992) zusammen, so lassen sich folgende Forschungsschwerpunkte herauskristallisieren (vgl. Hedinger 1988):

1. Pädagogische, bildungs- und gesellschaftspolitische Aspekte der Hochbegabung (inklusive Theorien und Modelle);
2. Entwicklungspsychologische Aspekte (Geschlechterdifferenzen, Randgruppen, Begabungsentwicklung) unter Berücksichtigung des Lebenslaufs;
3. Spezialbegabungen (Mathematik, Naturwissenschaften, Technik);
4. Möglichkeiten zur Erfassung (Identifikation) von Begabungen zur Talentsuche, Beratung und Forschung;
5. Schule und Hochbegabung (Training, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Minderleistung, Leistungsverweigerung).

Die gängigsten Konzepte sind leistungs- und förderorientierte Modelle (z.B. das Drei-Ring-Modell von Renzulli und dessen Erweiterung durch Moenks (vgl. Abb. 1), kognitive Komponentenmodelle (z.B. das Konzept der triarchischen Theorie der intellektuellen Hochbegabung von Sternberg) sowie der theorieübergreifende begabungstypologische Ansatz nach Heller et al.

Diese Modelle gewichten Hochbegabung zwar je anders und definieren sie anhand einer begrenzten Anzahl von Aspekten, je nachdem ob Persönlichkeits- und/oder Umweltfaktoren betont werden. Expertinnen und Experten äussern sich bezüglich der sich aus diesen Forschungen ergebenden Konsequenzen nicht übereinstimmend, und die Dinge liegen lange nicht so klar, wie es sich praktisch Handelnde wünschen würden. Beispielsweise ist es bis heute nicht gelungen, einen allgemein akzeptierten Massstab für die Beurteilung von Hochbegabung zu finden. Es ist durchaus möglich, dass die Hochbegabungsdebatte einem ähnlichen Schicksal entgegengeht wie die Normalitätsdebatte in der Sonderpädagogik (vgl. Hoyningen-Suess 1991, S. 11). Es reiht sich Definition an Definition – heute sind es bereits weit über hundert – und fast jede scheint irgendwie plausibel zu sein. Eine Gemeinsamkeit haben aber alle Modelle: Keines wählt mehr ausschliesslich die Intelligenz als allein bestimmenden Faktor. Die folgende, theorieübergreifende Sichtweise beinhaltet die wesentlichen, in fast allen Konzepten formulierten Definitionsbemühungen:

> Hochbegabte und talentierte Kinder werden als mit ausserordentlichen Fähigkeiten ausgestattete und zu hohen Leistungen fähige junge Menschen bezeichnet. Sie können dabei in einem oder mehreren Bereichen bereits hervorragende Leistungen gezeigt haben oder entsprechende Potentiale aufweisen wie etwa allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, spezifisch schulische Leistungen, kreatives und produktives Denken, Führungsfähigkeiten, visuelle und darstellende Künste oder psychomotorische Fähigkeiten.

Abbildung 1 verdeutlicht, dass ein Individuum somit erst unter bestimmten Bedingungen, die zueinander in Beziehung stehen, aussergewöhnliche Leistungen vollbringt. Neben der Aufgabenverpflichtung, der Kreativität und der hohen Intelligenz spielen auch Familie, Schule und Gleichaltrige eine wesentliche Rolle. Das bedeutet, dass ein Schulkind, auch wenn es hochbegabt ist, nicht in allen Situationen und bei allen Aufgaben entsprechende Leistungen erbringt.

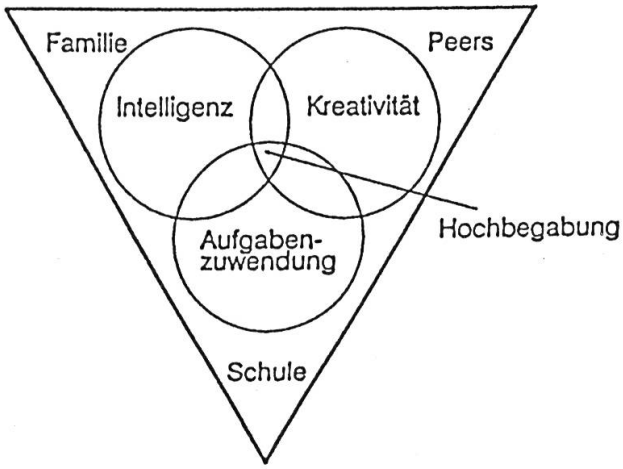

Abbildung 1: Das erweiterte Drei-Ring-Modell von Hochbegabung nach RENZULLI/MOENKS (1984/1991)

Eine realistische Bestandesaufnahme der momentanen internationalen Forschungslage bezüglich entwicklungspsychologischer Aspekte zeigt, dass hochbegabte Kinder weder eine generelle höhere psychische Stabilität noch eine verstärkte Tendenz zu Verhaltensstörungen aufweisen. Die Wirklichkeit zeigt sich differenzierter: Es gibt in der Tat begabte Kinder, die ohne Schwierigkeiten die ganze Schulzeit erfolgreich durchlaufen. Es gibt auch diejenigen, welche überall auffallen und offensichtlich leiden. Neben den angenehmen, angepassten und problemlosen Begabten fallen die Schwierigen, die Einzelgänger und Querdenker auf. Das Auffälligste an der menschlichen Begabung ist die enorme Bandbreite der Entwicklungsverläufe und Erscheinungsbilder. Neben universell Begabten gibt es einseitig Begabte, früh erkennbare Begabungen stehen neben eindrücklichen Leistungsentwicklungen. Begabte Schnellernende können von begabten Langsamlernenden profitieren und früh Interessierte stehen neben lange Zeit Desinteressierten (vgl. Waldmann & Weinert 1990).

Heute werden zwei Gruppen von Hochbegabung diskutiert (vgl. Sternberg & Davidson 1986, S. 3–18), die schulpädagogisch bedeutsam sind: die sogenannte *schoolhouse giftedness* und die *creative-productive giftedness.* Sie sind voneinander verschiedene, aber gleich wertvolle Begabungspotentiale. Erziehung und Bildung des hochbegabten Menschen geschieht heute ausschliesslich innerhalb des Schulbetriebes. Aus einsichtigen Gründen favorisiert die Schule deshalb den ersten Typ hoher Begabung, die schoolhouse giftedness. Eine Begabung des zweiten Typs fällt innerhalb des Normalbetriebes auf, weil der Entwicklungsverlauf dieser Kinder selten den erwarteten Verlauf nimmt. Ihre Bedürfnisse können im Rahmen der Norm pädagogisch nicht abgedeckt werden. Sie fallen dann vielleicht als Querulanten auf, die nicht recht bei der Sache zu sein scheinen, desinteressiert oder apathisch wirken. Entweder entgehen sie der Aufmerksamkeit der Lehrperson, oder sie fordern diese heraus und verunsichern sie. Nicht selten werden sie zu Schulversagern. Das Problem ist zwar seit längerer Zeit bekannt, wird aber erst in neuerer Zeit mit Hochbegabung verknüpft und als sogenannte *Underachievement-Problematik* diskutiert (vgl. Butler-Por 1987, Heller 1990). Resultate aus der Münchener Hochbegabungsstudie unter der Leitung von Professor Heller erbrachten eine ausgeprägte Gruppe unerkannt bleibender hochbegabter Minderleister. Underachivement kann einerseits durch schulische *Unterforderung* und *Anpassung* entstehen, andererseits auch durch *übertriebene* schulische Erwartungen seitens der Eltern oder Lehrkräfte. Minderleister sind in allen Schultypen, auch in den anforderungsniedrigsten, anzutreffen.

Eine andere Gruppe, auf welche sich das Forschungsinteresse in den letzten Jahren ausgeweitet hat, ist diejenige der begabten Mädchen und Frauen. Mädchen bleiben nach dem 12. Lebensjahr stärker hinter den erwarteten Leistungen zurück als Knaben, obwohl keine geschlechtsspezifischen Unterschiede der Intelligenzentwicklung in den ersten Lebensjahren bestehen. Daher ist anzunehmen, dass solche Unterschiede eher das Ergebnis geschlechtsspezifischer Sozialisation sind. Verschiedene Sekundäranalysen wissenschaftlicher Untersuchungen (so.z.B. Fox 1982, Feldman 1984, Eccles 1985) haben gezeigt, dass bei begabten Mädchen zusätzlich erschwerend das *weibliche Rollenbild* hinzutritt. Eine für Mädchen typische fürsorgliche Erziehung, welche Beziehung und

Abhängigkeit pflegt, verhindert möglicherweise eine aktive und selbständige Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit die Möglichkeit, sich Interessen zuzugestehen, sie zu pflegen und mögliche Neigungen zu entdecken.

Identifikation, d. h. das Erkennen von Hochbegabung, ist erforderlich innerhalb des Unterrichts, in der Talentsuche, aber auch in Einzelberatung und Forschung. Man verwendet dazu *informelle* und *standardisierte Verfahren.* Erstere beinhalten Auskünfte von Eltern, Lehrpersonen, Gleichaltrigen und den Hochbegabten selber, die durch Gespräche, Frage- und Beobachtungsbögen, Checklisten oder Empfehlungen eingeholt werden. Letztere fassen Intelligenz-, Leistungs-, Kreativitäts- und weitere Tests zusammen (vgl. Stamm 1989). Daneben gibt es auch vielversprechende Verfahren, welche die Interdependenzen zwischen Identifikation und Förderung betonen und daher die Schaffung geeigneter Lernumwelten als vordringlich erachten. In solchen Umgebungen werden Kinder angeregt, Kompetenzen, d. h. begabtes Verhalten, zu entwickeln und zu zeigen. Piaget etwa spricht von der Schaffung kognitiver Barrieren.

Im allgemeinen besteht ein Meinungsgegensatz bezüglich der Art und Weise, *wie* Hochbegabte gefördert werden sollen. Die Diskussion um das «Wie» dreht sich um die *Akzeleration,* dem schnelleren Bearbeiten des Unterrichtsstoffes (frühzeitige Einschulung, Überspringen einer Schulklasse, beschleunigtes Durcharbeiten des Lernstoffes, vorzeitige Zulassung zur Universität), und um die vertiefte Auseinandersetzung mit altersspezifischem Lernstoff, der *Anreicherung* (individualisierende und differenzierende Massnahmen im Unterricht; Tutorate und Mentorate; Förder- und Vertiefungskurse; Arbeitsgemeinschaften; erweiterte Bildungsangebote; Wettbewerbe etc.) Der Akzeleration wird vorgeworfen, sie tendiere zur Segregation und Isolierung, der Anreicherung wiederum, sie überfordere zeitlich und stofflich und diene als eine Art Beschäftigungstherapie.

Ein Konsens besteht hingegen meist darüber, dass begabte Kinder nicht abzusondern und in Spezialschulen zu fördern, sondern in ihrer angestammten sozialen Gruppe der Gleichaltrigen zu belassen sind. Eine Sonderbeschulung Hochbegabter widerspräche auch den Erfahrungen der Sonderpädagogik mit separierender Erziehung, welche die grundsätzlichen Nachteile dieser Beschulungsform aufgezeigt haben.

3. Kritische Anmerkungen zu den Konzepten der Hochbegabung

Woher kommt das aktuelle Interesse an Hochbegabung? Ist es wirklich nur so, dass die in den vergangenen zwanzig Jahren erfolgte einseitige Beachtung der kindlichen Minderbegabung «um den natürlichen Gegenpol sinnvoll erweitert werden muss?» (vgl. Stapf & Stapf 1988, 1). Anhand von fünf neuen Rahmenbedingungen lässt sich aufzeigen, in welchen *unterschiedlichen* Kontexten ein Nachdenken über Hochbegabungsforschung und -förderung und damit eine ideologiekritische Diskussion nötig wäre:

- *Die dramatische Entwicklung der anforderungsniedrigsten Sekundarstufe I* (meist Realschule oder Oberschule genannt): Immer mehr Schülerinnen und Schüler drängen zum Gymnasium. Die Realschule verliert einen Grossteil der «Besseren». Die Verbleibenden stossen aber immer mehr an die Grenzen ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit. Man redet von einer 'ausgepowerten Stufe', vom niedrigen Niveau dieser Schulkinder.
- *Gymnasien müssen sich auf eine deutlich grösser gewordene Heterogenität der Lernpopulation einstellen:* Heute hat das Gymnasium nicht mehr lediglich mit dem leistungsmässig obersten Fünftel, sondern häufig mit der Hälfte eines Schülerjahrganges zu tun. Das ergibt somit eine grössere Bandbreite von Begabungen, Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen.
- *Veränderte soziale Einflüsse machen sich auf Arbeitshaltungen in Schulleben und Unterricht massiv bemerkbar* (vgl. Stamm 1993): Die Attraktivität der überwiegend fächerorientierten Unterrichtsschule kann nicht Schritt halten mit dem Niveau der medienorientierten Freizeit-Lernwelt. Viele Schülerinnen und Schüler bekennen, dass sie keine intrinsische Motivation mehr zum Lernen verspüren und ihre Fragen und Interessen in der Schule nicht genügend berücksichtigt werden. Leistungen werden weitgehend nur noch unter dem Druck von Zeugnissen und Schulabschlüssen erbracht (vgl. Schirp 1987).
- Unsere *«meritokratische» Informationsgesellschaft»:* Sie ist von der Idee her eine Leistungsgesellschaft, in der Intelligenz und Leistung zusammengedacht werden. Die Schulleistung entscheidet zusehends über die Lebensperspektive.
- *Veränderte Arbeitsmarktbedingungen:* Beck (1986) beschreibt anhand des «Fahrstuhleffektes», wie die Klassengesellschaft heute insgesamt eine Etage höher gefahren wird, wodurch die Ausbildung zwar für alle verbessert, aber nichts mehr garantiert werden kann. Es entstehen neue komplizierte Abhängigkeitsstrukturen, oberflächliche soziale Angepasstheit und soziale Isolation. Ökonomische und soziale Unabhängigkeit beruhen heute auf umstrittenen Werten. Daher müsste eine Elitediskussion diesen sich abzeichnenden sozialen Wandel miteinbeziehen.

Wenn man die verschiedenen internationalen Forschungsprojekte zu Themen der Hochbegabungsförderung betrachtet, so kommt unweigerlich eine weitere Frage auf: Wer gibt uns das Recht, den Prozess der kindlichen Begabung in das enge Bett kognitiver Begabungstests und intellektueller Trainingsprogramme zu zwängen? Soll der Prozess der Begabung wirklich normiert, durch definierte Erfassungsinstrumente gesteuert und administriert werden? Solche Konzepte, welche nur die jeweilige Spitze betonen, drängen die sogenannten unauffälligen Kinder und Jugendlichen ins Abseits. Auch in *dieser* Gruppe gibt es Kinder, die hohe Begabungspotentiale aufweisen, sie aber aus irgendeinem Grund nicht zeigen. Zudem wissen wir eines eigentlich schon lange: Was Testintelligenz misst, hat sehr wenig mit realen Schulleistungen zu tun. 75 % der Varianz bleiben unaufgeklärt, gehen also auf andere Faktoren als den Intelligenzquotienten zurück, so etwa auf Motivation, Lehrerverhalten, Lerninhalte, soziales Klima (vergleiche zum Beispiel die Studien von Bloom

1985). Für Lehrpersonen und pädagogische Fachleute ist es indes letztlich unerheblich, wieviele Prozent der Intelligenz durch Umwelt oder Vererbung erklärt werden können. Denn Begabungen und Fähigkeiten können nur in der *Interaktion mit der materiellen und sozialen Umwelt* auf dem Hintergrund der jeweiligen kulturhistorischen Entwicklung entstehen. Daher braucht es eine Besinnung auf die allgemeine, in allen Lehrplänen unserer Volksschulen enthaltenen Leitidee, dass *allen* Schulkindern Anrecht auf individuelle Förderung ihrer Begabungen haben. Diese Feststellung wird durch neuere Forschungsarbeiten eindrücklich belegt: Die Münchener Studie (vgl. Helmke & Weinert 1987, S. 59) zeigt, dass jeder angestrebte Leistungsausgleich zu Lasten der besseren Schulkinder geht. Leistungsausgleich unter gleichzeitiger Leistungssteigerung sind nicht optimierbar. Darum stellen sich bei der Diskussion um die Erkennung von Begabungen nicht nur psychologische und methodische, sondern auch allgemein pädagogische, schulische und didaktische Fragen. So können beispielsweise verschiedene Situationen die Manifestation einer Begabung fördern, aber auch verhindern. Es lassen sich mindestens vier Möglichkeiten auflisten, in denen eine vermeintliche Begabung zu Unrecht beziehungsweise eine tatsächliche Begabung nicht diagnostiziert wird:

Fall A: Ein Kind zeigt eine besondere Leistung. Diese wird als Ausdruck besonderer Begabung erkannt.

Fall B: Ein Kind demonstriert eine besondere Leistung, diese wird aber aus bestimmten Gründen nicht erkannt (zum Beispiel: fehlende Massstäbe, Zufallszuschreibung, Abtun als Dressur, mangelnde Aufmerksamkeit).

Fall C: Ein Kind hätte besondere Fähigkeiten, kann diese aber gar nicht entwickeln. So fällt es nicht auf und zeigt keine aussergewöhnlichen Leistungen.

Fall D: Ein Kind zeigt überdurchschnittliche Leistungen. Es wird automatisch auf eine überdurchschnittliche Begabung geschlossen. In Wirklichkeit handelt es sich aber um eine ausgeprägte häusliche Förderung.

Die vier Schilderungen zeigen, dass Hoch*begabung* nicht mit Hoch*leistung* gleichgesetzt werden kann. So besteht bei Fall B die Gefahr, dass solche Signale ohne hohes, intrinsisch motiviertes Durchsetzungsvermögen schwächer werden und schliesslich verkümmern können. Bei Fall C lässt sich fragen, ob hier automatisch der Schluss zugelassen ist, das Kind sei nicht begabt. Solche Hemmungs- und Behinderungsfaktoren sind heute bekannt, so z. B. für hochbegabte Mädchen, Ausländerkinder, physisch und psychisch Behinderte. Auch hier wird die Verknüpfung mit gesellschaftlichen Dimensionen relevant, wenn nicht alle Kinder im Sinne von Chancengleichheit die Möglichkeit haben, ihre Begabungen zu entwickeln. Der Fall D weist auf die andere Seite der Medaille hin: Kinder, welche ein förderliches und/oder ehrgeiziges Elternhaus haben, das Angebote und Anreize gibt, das fördert und fordert, trägt zur Manifestation einer vermeintlichen Hochbegabung bei. In Wirklichkeit handelt es sich dann lediglich um eine herausragende Förderung.

Im *bildungspolitisch-soziologischen Kontext* der Hochbegabungsförderung lassen sich zwei Leitideen ausmachen, welche in ihren Begründungen zwar neue Ziele formulieren, in ihren Zielsetzungen aber schon in den dreissiger und sechziger Jahren in unserem Land zum Zuge gekommen waren. Zum einen ist es die von Wirtschaft und Industrie formulierte *ökonomisch* motivierte Leitidee, dass Hochbegabte demnach als Potentiale für Wirtschafswachtstum, Wettbewerb und Zukunftssicherung zu betrachten sind und in Ermangelung wertvoller Rohstoffe eine der wesentlichsten Ressourcen darstellen. Dadurch bekommt die Begabungsdiskussion einen unüberhörbaren elitären Anstrich. Dieser reicht von «technokratischer Elite» bis zu «moral leadership»: Es wird argumentiert, unsere (jede) Gesellschaft hätte Bedarf an begabten, innovativen Menschen, die ihre hervorragenden Qualitäten innerhalb der Gesellschaft entwickeln sollen und diese in sozialer Verantwortung anzuwenden hätten. Nur die bestgeschulten Köpfe vermöchten einen brauchbaren Beitrag zur Lösung der weltweit anstehenden Problemkomplexe anzubringen (vgl. NZZ 1991, 175, S. 49). Das andere Motiv – die *sozial* motivierte Leitidee der Chancengleichheit und -gerechtigkeit, welche durch die dynamische Auslegung des Begabungsbegriffs betont wird, geht von Heinrich Roth aus und nimmt an, dass im heranwachsenden Menschen ein viel grösseres Begabungspotential als bisher angenommen steckt. Dabei wird betont, dass jedes Individuum das Grundrecht auf die optimale Entwicklung seiner Begabungen im Interesse einer individuellen Entwicklung habe.

Diese beiden Motive sind zwei Seiten einer Medaille: sie können zwar getrennt gesehen, aber gleichwohl nie unabhängig voneinander diskutiert werden. Wird indes Begabungsförderung *nur* unter ökonomischem Aspekt diskutiert – weil die Erziehungswissenschaften beispielsweise schweigen – kommt dies einer funktionalistischen Betrachtungsweise nahe. Die individuellen Fähigkeiten werden gewissermassen instrumentalisiert, und die Gesellschaft nimmt sich das Recht, ihre Erfolgsbedürfnisse bereits ihren Kindern aufzudrücken. Um so wichtiger scheint es, auf den personalen Begründungszusammenhang und damit auf die Notwendigkeit des «Eigenrechts der Kinder» zu verweisen, damit ihre Begabungs- und Fähigkeitspotentiale in ihrem Interesse entwickelt werden können. In diesem Eigenrecht mag zwar ein Stück weit Utopie drinstecken, dennoch zehrt vom Anspruch darauf alle pädagogische Bemühung von Jean-Jaques Rousseau bis zu Janusz Korczak.

4. Ist- und Soll-Zustand: Was ist bereits getan? Was ist zu verwirklichen?

Primär scheint mir die *Verbindung von Theorie* und *Praxis* ein zentrales Element der Begabungsforschung und -förderung zu sein. Wenn nicht alle am Erziehungsprozess Beteiligten, also auch die *Lehrerschaft* und die konkreten *Unterrichtsbedingungen* einbezogen werden, ist die Frage der Begabungs- und Hochbegabungsförderung nichts anderes als eine *lediglich akademisch* geführte Diskussion, die in der Praxis nichts bewirken kann. Nur diejenigen Massnahmen werden realisiert, welche so formuliert sind, dass die Adressatinnen und Adressaten in ihrer konkreten Berufswelt angesprochen werden. Daher gehe ich

von der diesem Aufsatz zugrundeliegenden Leitidee aus, die besagt, dass nicht von einer idealistischen Vorstellung von Schule und Hochbegabungsförderung ausgegangen, sondern bei unseren vorhandenen Angeboten angesetzt werden soll. Schule und Umwelt können die individuelle Entwicklung von Begabungen fördern, indem *optimale Lernumwelten* bereitgestellt werden.

Ansatzweise findet diese Leitidee in laufenden Projekten und Schulversuchen ihre Entsprechung. Es bestehen nämlich bereits heute vielversprechende Grundlagen, die den Aufbau einer bewusst gestalteten schulischen Hochbegabungsförderung unterstützen können (vgl. Abbildung 2).

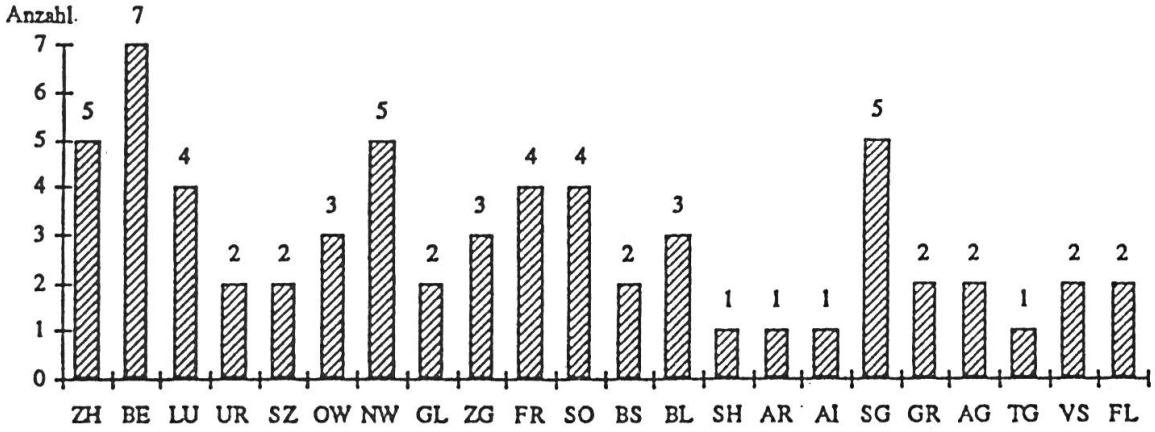

Abbildung 2: Anzahl kantonaler Schulversuche, welche mit Hochbegabungsförderung koordiniert werden können (Stand 1991)

Abbildung 2 zeigt, dass in *sämtlichen* Deutschschweizer Kantonen Schulversuche vorhanden sind, welche umgehend mit Hochbegabungsförderung koordiniert werden können, so etwa das NWEDK-Projekt «Erweiterte Lernformen», die verschiedenen Oberstufenschulversuche mit Niveaugruppen und -fächern oder die prüfungsfreien Übertrittsverfahren. Diese Projekte gehen alle davon aus, die Schülerpersönlichkeit als Individuum zu begreifen und die Entwicklung des *individuellen Begabungsprofils* zu unterstützen. Wichtig ist indes, dass das Postulat Hochbegabungsförderung seinen definierten Platz in deren Zielsetzungen bekommt, damit Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten durch *hohe Anforderungen und Lernanreize* tatsächlich geschaffen werden.

Andere der bisherigen Ausführungen übersteigen den Rahmen solcher Fragestellungen, verweisen auf den pädagogisch-psychologischen Gesamtrahmen und weisen auf strukturelle Fragen in der Hochbegabungsförderung hin, so etwa die Situation bezüglich der *schulrechtlichen* Massnahmen «frühzeitige Einschulung» und «Überspringen einer Schulklasse». Sie ergibt ein ernüchterndes Bild (vgl. Abb. 3): Sogar Halbkantone kennen voneinander abweichende Regelungen. Wenige Kilometer können somit entscheiden, ob eine Familie ihr Kind eine Klasse überspringen lassen kann oder eine frühzeitige Einschulung möglich ist.

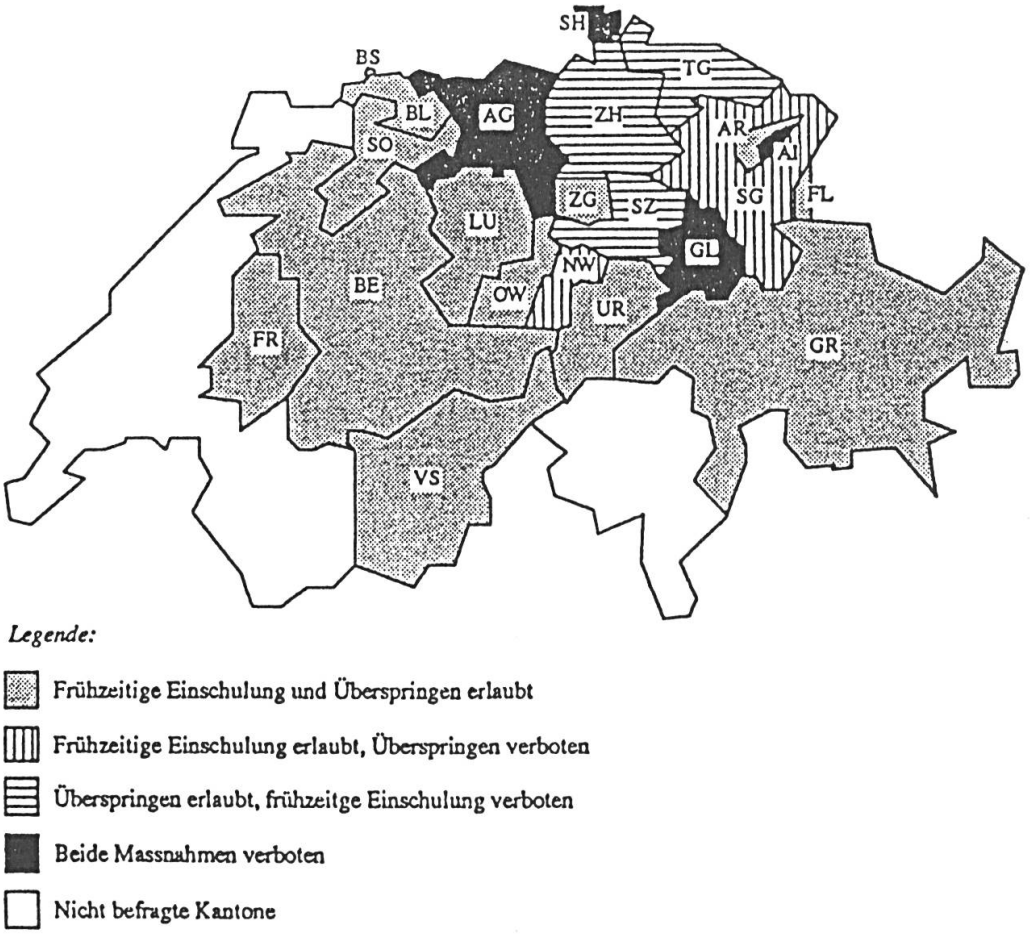

Abbildung 3: Geographische Übersicht über schulrechtliche Massnahmen (frühzeitige Einschulung, Überspringen einer Schulklasse) in der deutschen Schweiz.

Hochbegabungsförderung als explizite Massnahme in einem Bereich der obligatorischen Volksschule oder als Postulat in einem diesbezüglichen Lehrplan ist lediglich in folgenden Regionen eruierbar: Im Kanton Bern («Überspringen einer Schulklasse»), in der Stadt Zürich «K + S» (Künstlerisch und sportlich besondere fähige Jugendliche), im Kanton Nidwalden («EPS»: Entwicklungsprojekt Stans), das Fürstentum Liechtenstein und der Kanton Bern betonen in ihren Lehrplänen explizit die Förderung begabter Schülerinnen und Schüler, in den Kantonen Aargau, Luzern, St. Gallen, Graubünden sowie Zürich werden sporadisch oder regelmässig Fortbildungskurse zur Hochbegabungsförderung oder zur Thematik «Unterforderte Schulkinder» angeboten.

Die Übersicht zeigt, dass zwar Ansätze bestehen, aber sehr wenig spezifische Programme. Verschiedenste Erziehungsdepartemente und Schulbehörden sind weiterhin der Meinung, mit Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts könnten in unseren Schulen sehr wohl Hochbegabte gefördert werden. Ich denke, dies greift aus drei Gründen zu kurz: Erstens geht es damit wieder einmal mehr um Appelle an Lehrerinnen und Lehrer zum Besserwerden,

indem das Problem einfach weitergegeben und auch kaum überlegt wird, dass individualisierende Massnahmen sehr hohe Ansprüche an die Fähigkeiten der Lehrpersonen stellen. Zweitens zeigt eine weitere Untersuchung mit 55 Lehrkräften folgendes (vgl. Stamm 1992, S. 153–188): Es besteht offenbar ein *Stereotyp* des begabten Schulkindes, welches mit Anpassung, Leistung, Kontaktfreude, Konzentrationsfähigkeit und sozialer Konformität verbunden ist. Solche Kinder, welche diesem Stereotyp nicht entsprechen, werden erst gar nicht als begabt wahrgenommen. Oder Schwierigkeiten werden falsch gedeutet und Kinder in pädagogisch kontraproduktiver Weise «stillgesetzt». Drittens reichen solche Massnahmen bei weitem nicht aus, sondern können lediglich unterstützend neben strukturellen Veränderungen wirken.

In Bildungspolitik und Bildungspraxis ist somit einiges zu tun. Die Gefahr, dass mit Konzepten, die zu kurz greifen, lediglich eine Wende stattfindet anstatt ein Fortschritt, dass Diskussionen um Hochbegabung als Schützenhilfe für konservative Schulpolitik herangezogen wird, ist gross. Die Tatsache, dass bisher vernachlässigte Probleme vorliegen, auf die Bildungspolitik und Schulpraxis reagieren sollten, macht die Beteiligung der Wissenschaft notwendig. Handlungsorientierte Möglichkeiten, welche rasch und kostengünstig realisiert werden können, ergeben sich in allen Bildungsbereichen. Konkret lassen sich fünf Adressatengruppen aufzeigen:

Erste Adressatengruppe: Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte
Sie müssen ein gezieltes Angebot theoretischer und praktischer Kenntnisse in Aus- und Fortbildung vermittelt bekommen, damit sie befähigt werden, Begabungen zu erkennen, zu entwickeln und zu fördern. Es hat sich gezeigt, dass bereits ein *zweistündiges Trainingsprogramm,* bezogen auf das Unterrichtsfach oder die Stufe, sich als effizient erweisen kann.

Zweite Adressatengruppe: Schulpsychologische Dienste
Hier wird die Schaffung eines flankierenden, präventiven und nicht lediglich reaktiven Bildungsberatungsangebotes für Hochbegabte empfohlen. Damit kann gleichzeitig eine *Imageveränderung* Schulpsychologischer Dienste – weg von Reaktion hin zu Prävention und Information – angestrebt werden.

Dritte Adressatengruppe: Forschung
Der internationale Stand der Forschung zeigt ein vielfältiges Bild an Projekten und Versuchen im Rahmen der Hochbegabungsforschung und -förderung. Der *Forschungsbedarf für unser Land* fällt zwar bescheidener, dafür aber grundlegender aus. Anstrengungen sind vor allem bezüglich der Entwicklung von Modellen und deren wissenschaftlichen Begleitung zu unternehmen.

Vierte Adressatengruppe: Bildungspolitische Instanzen
Ihnen kommt eine wesentliche Funktion auf struktureller Ebene zu: Die beiden schulrechtlichen Massnahmen «Frühzeitige Einschulung» und «Überspringen einer Schulklasse» sollten liberalisiert werden.

Fünfte Adressatengruppe: Erziehungsdepartemente, Schulbehörden, Lehrerorganisationen
Schulinterne und -externe Projekte sowie die Schaffung praxisorientierter Dokumentationen, die Lancierung von Leistungswettbewerben, die Bildung von *Arbeitsgemeinschaften (AGs)* und von *Erweiterten Bildungsangeboten (EBA)* gehören in diesen Aufgabenkatalog. *Arbeitsgemeinschaften* unterscheiden sich von Erweiterten Bildungsangeboten durch ihr *hohes Anspruchsniveau; Erweiterte Bildungsangebote* hingegen können formal als *Anlehnung an die Zusatzangebote Musik und Sport* verstanden werden, indem sie *Anreize und Anregungen* zur intellektuellen Betätigung schaffen.

5. Ausblick auf die zu erwartende Diskussion

Hochbegabung hat sich in den letzten Jahren als Forschungsschwerpunkt verselbständigt. Viele Untersuchungen sind ganz spezifisch und ausschliesslich der Hochbegabungsfrage gewidmet, so etwa die beiden deutschen vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft unterstützten Projekte, die Typologiestudie von Heller in München oder die Untersuchungen zur Lebensumwelt von hochbegabten Grundschulkindern von Rost in Marburg. Kontroversen ergeben sich vor allem zwischen den Vertretern der integrativen und der differentiellen Variante der Begabungsförderung (vgl. Rost 1991). In vielen Diskussionen über die angemessene Beschulung hochbegabter Kinder wird die Frage einerseits auf die simple Alternative Spezialschule oder nicht reduziert, andererseits auf die Bereitstellung gleicher finanzieller Unterstützung wie für die Sonderpädagogik. Das vernachlässigt jedoch die Sicht auf tatsächlich vorhandene Möglichkeiten im praktisch-schulorganisatorischen und institutionellen Bereich.

International gesehen scheint das wissenschaftliche Interesse der 80er Jahre etwas zu erlahmen. Die Zahl der Hochschullehrkräfte in Deutschland, die sich mit der Thematik befasst, stagniert oder ist sogar rückläufig; es ist kaum gelungen, über die Projekte Forschernachwuchs an das Gebiet heranzuführen, der danach eigenständig weitergearbeitet hätte. Arbeits- und Forschergruppen fallen in den neuen Bundesländern der Abwicklung zum Opfer, ohne dass derzeit Ersatz erkennbar wäre.

In der Schweiz sieht es etwas anders aus: Hochbegabungsforschung hat noch fast gar nicht begonnen. Dieser Umstand könnte jedoch gerade eine Chance sein. Wegen der geringen Verankerung dieses Forschungsgebietes hierzulande ergeben sich verschiedene gangbare Wege. So könnte die Thematik beispielsweise in Forschungsprogramme integriert und als neue Fragestellung im Zusammenhang mit «Qualität von Schule» diskutiert werden. Das ergäbe einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Diskussionswürdigkeit der Thematik.

Wichtig scheint, dass bei der ganzen Diskussion die generelle Erziehung und Unterrichtung hochbegabter Kinder nicht nur auf ein differenziertes Curriculum von Fachgebieten abzielt, sondern auf die *ganze Person.* Das setzt ein

breites Konzept von Hochbegabung voraus, welches neben den kognitiven Fähigkeiten der Produktion und Verarbeitung auch den affektiven, konativen und sozialen Bereich betont. Ein solches Modell muss in die engere und weitere Umwelt eingebettet sein. Damit zeigt sich natürlich die Störbarkeit der Entwicklung. Gerade aus diesen Gründen beginnt Hochbegabungsförderung mit erziehenden und unterrichtlichen Massnahmen in der Schule, mit der sich entwickelnden Aufmerksamkeit und Sensitivität der Lehrkräfte gegenüber besonderen Begabungen und Talenten bei Kindern, innerhalb der regulären Klasse.

Begabung als interaktiver und komplexer Prozess, der zum einen störanfällig ist, zum zweiten förderungsbedürftig und zum dritten – in bezug auf Begabungsentwicklung – auch förderbar. So vermag letztlich die Forderung nach Begabungsförderung bzw. Identifikation und ein damit verknüpftes pädagogisches Handeln dazu beitragen, Unterricht und Schule für alle Schulkinder zu verbessern.

Anmerkungen

[1] NZZ: 1989, 13, S. 79; 1990, 194, S. 75; 1991, 128, S. 85; 1991, 212, S. 71; 1992, 145, S. 71; BAZ: 1991, 39, Sonderbeilage

[2] Ausführliche Darstellung in Stamm 1992, S.16–48

Literatur

Beck U. 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bloom, B. S. (ed.) 1985: *Developing talent in young people.* New York: Ballantine Books

Butler-Por, N. 1987: *Underachievers in school. Issues and intervention.* New York: John Wiley & Sons

Delegierter für Arbeitsbeschaffung 1958: *Schlussbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses.* Bern (Bericht Hummler)

Eccles, J. S. 1985: *Why doesn't Jane run? Sexdifferences in educational and occupational patterns.* In: Horowitz, F. E. & O'Brian, M. (eds.): The gifted and the talented: Developmental perspectives. Washington: American Psychological Association, 251–300.

Eidgenössisches Departement des Innern 1963: *Bericht der Eidgenössischen Expertenkommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufs auf der Mittelstufe.* Bern (Bericht Schultz)

Eidgenössisches Departement des Innern 1964: *Bericht der Eidgenössischen Expertenkommission für Hochschulförderung.* Bern (Bericht Labhardt)

Feldman, D. H. 1984: *A Follow-up study of subjects scoring above 180 IQ in Termans «Genetic Studies of Genius».* Journal Exceptional Children, 1984/50, 518–523.

Fox, L. H. 1982: *Die Zeiten ändern sich – Die Erziehung hochbegabter Mädchen.* In: URBAN, K. K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Heidelberg: Schindele, 183–196

Galton, F. 1978, 1863: *Hereditary Genius,* London/New York: Martins Press

Grossenbacher, S. 1993: *Stützen und fördern in der Schule. Trendbericht zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (im Druck)

Hedinger, U. K. 1988: *Begabungen gefragt! Needed - the Gifted! Bericht über einen europäischen Kongress zum Thema Hochbegabung in Salzburg, 26.-28.9.1988*

Heller, K. A. 1990: *Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchener Längsschnittstudie zur Hochbegabung.* Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1990/34, 85-100

Helmke, S. & Weinert, F. E. 1988: *Die Münchener Studie auf einen Blick.* In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Begabung - Lernen - Schulqualität. Soester Symposion 1987. Vorträge, Diskussionen, Materialien.* Soester Verlagskontor, 59

Hoyningen-Suess; U. 1991: *Dokumentation «Special Needs».* Zürich: Institut für Sonderpädagogik

Mönks, F. J. 1991: *Hochbegabtenförderung als Aufgabe der pädagogischen Psychologie* Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1991/37, 243-250

Renzulli, J. S. 1984: *The triad/revolving door system: a research-based approach to identification and programming for the gifted an talented.* Journal Gifted Child Quarterly, 1984/28, 163-171

Rost, D. H. 1990: *Sonderklassen für besonders Begabte?* Zeitschrift Die Deutsche Schule, 83/1991/1, 51-67

Schirp, H. 1987: *Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Auswertung empirischer Untersuchungen zur Bedeutung der allgemeinbildenden Schulen.* Soest: Landesinstitut, Arbeitsbericht Nr. 13

Stamm, M. 1989: *Zur Diagnostik von Hochbegabung im vorschulischen und schulischen Bereich.* Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultur I (unveröffentl. Lizentiatsarbeit)

Stamm, M. 1991: *Begabte Kinder erkennen, finden und fördern. Grundlagen für Trainingskurse von Lehrkräften* (unveröffentl. Manuskript)

Stamm, M. 1992: *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen: Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan* Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultät I (Disssertation, veröffentl. im Selbstverlag)

Stamm, M. 1993: *40 % Disziplin und 60 % Freundschaft. Das Lehrerideal aus Schülersicht. Eine Aufsatzanalyse aus vier aargauischen Bezirksschulen* (veröffentl. im Selbstverlag)

Stapf, A. & Stapf, K. H. 1988: *Kindliche Hochbegabung in entwicklungspsychologischer Sicht. In: Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht 1988/35, 1-17*

Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. 1986: Conceptions of giftedness: a map of the terrain. In: Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (eds.): *Conceptions of giftedness* Cambridge: University Press,. 3-18

Waldmann, M. & Weinert, F. E. 1990: *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung.* Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe

Les enfants surdoués en Suisse: provocation – irritation?

Résumé

L'appui aux enfants surdoués et d'autres activités y relatives ont une tradition dans certains pays européens et aux Etats-Unis. En Allemagne et en Autriche, divers projets de recherche ont démarré ces dernières années. La problématique ne recevant que peu d'attention en Suisse, cet article propose de donner une vue d'ensemble à différents niveaux. Après une description historique du développement de l'appui aux enfants surdoués en Suisse et une présentation de la situation de la recherche en la matière au niveau international, les concepts essentiels et les aspects qui principalement intéressent l'école sont thématisés. Ils sont ensuite confrontés aux critiques qui d'habitude sont proférées de la part de la politique de l'éducation, de la pédagogie et de la psychologie, et alors seulement sont présentées les mesures d'appui déjà prises ou considéreés comme souhaitables. Le fait que la discussion de la question au niveau international ne permette pas de conclusions univoques et que se dessine acutellement une crise en matière d'appui aux enfants surdoués pourrait constituer une chance pour la Suisse d'explorer de nouvelles voies.

High gifted children in Switzerland: Provocation? Irritation?

Summary

Measures with the aim of promoting highly gifted children and related activities have a certain tradition in some European countries and in the United States. Some research projects in this field have been undertaken in the last few years in Germany and in Austria. In Switzerland, however, the problem has received only limited attention up to now. This article tries to give en overview at different levels. It starts with a historically oriented glimpse on the promotion of highly gifted children in Switzerland and a short presentation of the state of reserach at international level. This is followed by a description of the essential concepts and the aspects which seem central to pedagogical practice in schools, and these are confronted with the kind of critical reflections that are often advanced on political, pedagogical and psychological grounds. Then only follows a presentation of possible measures to promote the highly-gifted, some of which have already been realized somewhere, while others just seem desirable. The fact that the international scientific discussion does not really permit assured conclusions and that the international discussions therefore seem to be on the point of entering into a temporary crisis might be considered as a chance for Switzerland to go independent ways and to establish its own system of promotion for the highly-gifted.