



Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler stärker fördern und besser fordern

Eine Aufgabe aller Schularten und speziell des Gymnasiums

Susanne Lin-Klitzing

Zum Mitnehmen

- Deutsche Schülerinnen und Schüler sind in der internationalen Spitzengruppe nach wie vor unterrepräsentiert.
- Die PISA-Ergebnisse der letzten Jahre weisen auf eine Stagnation der 15-jährigen deutschen Spitzenleister hin.
- Um der Leistungsheterogenität aller Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden zu können, ist eine Senkung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer nötig.
- Individuelle Förderung besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler erfolgt durch Differenzierungsangebote im Unterricht oder auch durch zusätzliche Förderangebote außerhalb des Unterrichts.
- Neben dem Überspringen einer Klasse können Spezialklassen an Gymnasien sowie Spezialgymnasien wirksame Möglichkeiten der Förderung sein.
- Auch sind eine Parallelführung von G8 und G9 am selben Gymnasium sowie eine veränderte Grundschulpflegung weitere Fördermaßnahmen.

INHALT

 2 | 1. Einleitung:
PISA und die Folgen
für Leistungsstarke

 3 | 2. Maßnahmen
zur Förderung von
leistungsstarken
Schülerinnen und
Schülern

 8 | 3. Fazit und
Konsequenzen

 9 | Literaturangaben

 PISA: Leistungsstei-
gerung bei Schüler-
leistungen in niedri-
gen Kompetenzstufen

 Keine signifikante
Steigerung in höheren
Kompetenzstufen

1. Einleitung: PISA und die Folgen für Leistungsstarke

Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, gehört zu den bildungspolitischen Trends, die den Weg in die Schulgesetze der meisten Bundesländer gefunden haben. Die individuelle Förderung bildet dabei den einen Pol – den anderen Pol bilden die bundesweiten Standardisierungsbestrebungen nach PISA. Diese wurden bildungspolitisch mit hohem institutionellem und finanziellem Aufwand tatkräftig, kontinuierlich und nachhaltig umgesetzt:

- Begonnen mit den Konstanzer Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1997 zur Teilnahme Deutschlands an internationalen Leistungsstudien,
- über die seit 2004 in Folge beschlossenen abschlussbezogenen Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen, später für weitere Fächer; für das Ende der Primarschulzeit in Klasse 4, für den Haupt- und Realschulabschluss in Klasse 9 und 10,
- bis zu den 2012 beschlossenen gemeinsamen Standards für die Allgemeine Hochschulreife, dem Nachfolger der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA).

Schaut man auf die Ergebnisse der bisherigen Erhebungswellen von PISA in 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 können wir einen erfreulichen Anstieg der Leistungen verzeichnen. Die Studienergebnisse der gemessenen Leistungen in Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung zeigen eine Entwicklung der Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler von Rangplätzen *unterhalb* des OECD-Durchschnitts, über Plätze *im* Durchschnitt bis hin zu *knapp oberhalb* des OECD-Durchschnitts. Allerdings sind wir immer noch deutlich entfernt von den Leistungen aus den jeweiligen Spitzenländern. Diese Steigerung wurde darüber erbracht, dass der Anteil der Risikogruppenschüler sowie der Schülerleistungen in niedrigen Kompetenzstufen geringer wurde. Dies führte auch zu einer geringeren Streuung der Leistungsunterschiede zwischen allen getesteten deutschen Schülerinnen und Schülern (vgl. u.a. Klieme/Jude/Baumert/Prenzel 2010).

Aber: Es gibt keine signifikante Steigerung der Schülerleistungen in den höheren Kompetenzstufen. Deutsche Schülerinnen und Schüler sind in der internationalen Spitzengruppe nach wie vor unterrepräsentiert (vgl. Köller/Schöps 2013). Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden offenbar weder genügend gefordert noch genügend gefördert. Dies verwundert nicht, denn mit den abschlussbezogenen Regelstandards der KMK sollen Standardisierungsleistungen über alle Schularten auf ein durchschnittliches Niveau hin erbracht werden. Angestrebt ist eine Egalisierung der Leistungen. Es gibt keine Mindeststandards. Auch sind keine Maximalstandards als Herausforderung für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler an den Grundschulen oder Gymnasien vorgesehen.

Dieser Befund führt mittlerweile anerkannte, im deutschen PISA-Konsortium vertretene, empirische Bildungsforscher dazu, den neuen Auftrag einer notwendigen stärkeren Forderung und Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Der empirische Bildungsforscher Manfred Prenzel adressiert das als Auftrag an das Gymnasium: „Sie [die Gymnasien, SLK] haben durchaus ihren Beitrag zu den besseren Pisa-Ergebnissen geleistet, indem sie insgesamt mehr Kinder – gerade aus sozial schwächeren Familien – aufnehmen und zu hohen Leistungen führen. Aber wir dürfen eines nicht vergessen: Die Gymnasien haben noch immer eine ausgewählt gute Schülerschaft, und da muss einfach mehr für die Leistungsstarken getan werden. So sehr die Förderung der Schwachen mittlerweile in den Blick geraten ist, so selbstverständlich gehören in den Unterrichtsalltag anspruchsvollere Aufgaben für die leistungsstarken Schüler“ (Prenzel in Kerstan/Spiewak 2013:4).

Mehr Bewusstsein
wecken für leistungs-
starke Schülerinnen
und Schüler

Der PISA-Forscher Olaf Köller formuliert dies allgemeiner: „Wir haben Schwierigkeiten in allen Bundesländern, ein Bewusstsein auch aufseiten der Politik zu wecken, dass wir hier spezifisch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben, denen man etwas anbieten muss. Spezialschulen beispielsweise sind häufig Tabuthemen. Überspringen von Klassenstufen findet viel zu selten statt. Hier gilt es für alle Beteiligten, mehr Bewusstsein auch dafür zu wecken, dass man die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler eben mit Zusatzangeboten bedient. Dass sie besonders angefüttert werden, dass es auch politisch nichts Verwerfliches ist, wenn wir eben auch mal auf die Starken schauen und nicht nur auf die Schwachen“ (Köller in Hübert 2014:1).

Neue Akzentsetzung
in der Bildungspolitik

Gehört nun die Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler neu ins bildungspolitische Programm? Ja, denn grundsätzlich haben alle Schülerinnen und Schüler einen Anspruch auf individuelle Förderung und unser differenziertes Schulsystem ist prinzipiell dafür gut ausgerüstet. Im Rahmen der staatlichen Verantwortung für das Schulwesen, die grundgesetzlich durch die Art. 7, 20 und 30 GG niedergelegt ist, finden sich in den Schulgesetzen der Länder für die individuelle Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler bereits entsprechende Grundlagen, so z.B. in den Schulgesetzen von Niedersachsen im § 54 und von Nordrhein-Westfalen im § 1. Dementsprechend will nun auch die neue Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Brunhild Kurth, die „Leistungsspitze verbreitern“ und hat eine entsprechende Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler verabschiedet (KMK-Pressemitteilung 18.6.2015).

2. Maßnahmen zur Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern

2.1. Was bedeutet leistungsstark?

Hier werden diejenigen Schülerinnen und Schüler als leistungsstark bezeichnet, die in der Schule durchschnittlich mit guten und sehr guten Noten bewertet werden. Die Förderung dieser sollte sowohl im funktionalen Interesse der Gesellschaft als auch im humanistischen Interesse an der Entfaltung jedes Einzelnen im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals stehen: Die kognitive Neugier dieser leistungsstarken Schülerinnen und Schüler, ihr Interesse, ihre Anstrengungsbereitschaft sowie ihre besondere Aufgaben- und Leistungsmotivation sollten in der Schule positiv wahrgenommen, herausgefordert und professionell begleitet werden. Wie kann das gelingen?

2.2. Zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler in Deutschland durch äußere und innere Differenzierung

Das deutsche Schulsystem ist in den Bundesländern vielfältig differenziert und sieht nach der Grundschule sowohl äußere Differenzierung in verschiedene Sekundarschularten als auch innere Differenzierung in den Schulen und innerhalb des Unterrichts vor. Das Gymnasium ist dabei seit Jahren die beliebteste Schulart. Es ist – im Gegensatz zu den anderen Sekundarschularten – in allen Bundesländern vertreten:

- In einer „puren“ Zweigliedrigkeit neben einer weiteren Sekundarschule oder
- in einer „Zweigliedrigkeit plus“ neben einer weiteren Sekundarschule und einer Gesamt- oder Gemeinschaftsschule oder
- innerhalb einer bestehenden Drei- bzw. Viergliedrigkeit (vgl. Tillmann 2013, S. 10 nach Rösner 2014, S. 44).

Übertrittsquoten für das Gymnasium weiterhin steigend

Das Gymnasium ist die am stärksten angewählte Sekundarschule. Dies steht im Zusammenhang damit, dass die Übertrittsentscheidung in der Mehrzahl der Bundesländer durch den Elternwillen und nicht mehr durch eine verbindliche Empfehlung der Grundschule geregelt wird. Der Abschluss des Gymnasiums, das Abitur, wird von vielen Eltern als bestes, weil „multiples Eingangszertifikat“ für allmögliche spätere Anschlüsse betrachtet, sowohl für ein Studium als auch für eine berufliche Ausbildung. Auch stellt die gymnasiale Schülerklientel eine attraktive peer-group für den eigenen Nachwuchs dar. Deshalb ist damit zu rechnen, dass die Übertrittsquoten auf das Gymnasium weiterhin eher steigen als sinken.

Demgegenüber weisen die PISA-Ergebnisse der letzten Jahre auf eine Stagnation der 15-jährigen deutschen Spitzenleister hin. Diese werden offenbar innerhalb der großen Gruppe der Gymnasiasten nicht genügend gefordert und gefördert. Für deren notwendig kumulativen Aufbau von Wissen und Kompetenzen ist vor allem eine Passung ihrer Leistungsvoraussetzungen und der Leistungsanforderungen notwendig.

Individuelle Förderung durch innere Differenzierung des Unterrichts

Nach Ansicht vieler Erziehungswissenschaftler ist die innere Differenzierung des Unterrichts der beste Ansatz, um der Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. z.B. Trautmann/Wischer 2008). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die gewünschte innere Differenzierung von der Mehrheit der Lehrkräfte nicht umgesetzt wird (vgl. z.B. Wiechmann 2004). Als Erklärung dafür dient bisher u.a. die Annahme, dass Individualisierungs- und Binnendifferenzierungsmaßnahmen einen erhöhten Arbeitsaufwand für alle Beteiligten bedeuten. Je heterogener die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in einer Gruppe, desto arbeitsaufwändiger gestaltet sich die differenzierte und individuelle Leistungsförderung – und deshalb findet sie nicht so häufig statt wie gewünscht.

Differenzierung der Aufgabenstellung

Allerdings ist keineswegs erwiesen, ob binnendifferenzierende Maßnahmen individueller oder gruppenunterrichtlicher Art das Erreichen materialer und formaler Bildungsziele tatsächlich besser als der „Ganzklassenunterricht“ unterstützen. Es kommt, wie die Forschung zeigt, auf Folgendes an: Gute Lehrkräfte zeichnen „[...] sich durch eine Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, durch Effektivität in der Klassenführung, durch Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten, durch Adaptivität und Variabilität von Unterrichtsformen“ aus (vgl. Terhart 1997, S. 96). In einen insgesamt kognitiv-aktivierenden Unterricht sollen spezielle Aufgaben für die besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler integriert werden (vgl. Baumert/Köller 2000). Also geht es auch hier um Differenzierung zumindest der Aufgabenstellungen.

Dies bestätigt in gewisser Weise auch die Hattie-Studie Visible Learning I und II, die allerdings nicht direkt auf deutsche Verhältnisse übertragen werden kann. Hattie nennt auf der Basis seiner empirischen Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Raum folgende einflussreichste Faktoren, die einen guten Unterricht ausmachen:

- Die Klarheit der Lehrperson (d=0,75),
- eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung (d=0,72),
- das lernziel- und schülerorientierte, individuelle Feedback (d=0,73),
- die direkte Instruktion (d=0,59),
- die Peers (d=0,53),
- aber auch kooperatives Lernen (d=0,41) (Hattie 2013, Anhang B: 433ff).

Anspruchsvolle Aufgaben und individuelles Feedback

Die wichtigste Ressource sind nach Hattie die Lehrerinnen und Lehrer, die – auf unsere Fragestellung übertragen – im kognitiv aktivierenden Unterricht den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern anspruchsvolle Aufgaben stellen und (nicht nur) ihnen ein individuelles Feedback geben sollen.

Dieses Anforderungsprofil steht dem gegenüber, was wir mittlerweile aus der Lehrerbelastungsforschung, u.a. aus den Studien von Uwe Schaarschmidt (Schaarschmidt 2015), wissen: Lehrerinnen und Lehrer nennen als höchste Belastungsfaktoren, die den Schulalltag in ihrem Unterricht bestimmen:

- Eine zu hohe Unterrichtsverpflichtung (zu viele Unterrichtsstunden),
- zu große Klassen und
- schwierige Schülerinnen und Schüler.

Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer

Drei Faktoren, die zentral den Unterricht, die Unterrichtsvorbereitung, die Unterrichtsdurchführung und die Unterrichtsnachbereitung beeinflussen. Die Möglichkeiten, leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sinnvoll im Unterricht stärker zu fordern und zu fördern, müssen realistisch vor dem Hintergrund der bestehenden Belastungen gesehen werden. Daher müssen Konsequenzen für die sinnvolle Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern gezogen werden, um für alle Schülerinnen und Schüler einen anspruchsvollen Unterricht zu ermöglichen. Dass investiert wird, wenn es bildungspolitisch notwendig ist, hat sich in den flächendeckenden Standardisierungsbemühungen nach PISA gezeigt. Hier waren Bund und Länder bereit, Geld in die Schulpolitik zu investieren. Dies sollte nun auch für die Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler gelingen.

Förderangebote außerhalb des Unterrichts

Die in die Schulgesetze bereits aufgenommene individuelle Förderung umfasst – im Gegensatz zur Binnendifferenzierung – sowohl Individualisierungs- und Differenzierungsangebote *im* Unterricht für die Schülerinnen und Schüler durch Lehrende *als auch* zusätzliche Förderangebote durch die Schule außerhalb des Unterrichts. Individuelle Förderung bedeutet in diesem umfassenden Sinne die konsequente Anpassung an die Lern- und Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Dies ist nicht nur, wie nach PISA schwerpunktmäßig zunächst akzentuiert, für benachteiligte Schülerinnen und Schüler, sondern auch für besonders Leistungsstarke nötig. Eine solche individuelle Förderung kann allerdings nur dann sinnvoll initiiert werden, wenn sowohl Informationen über den Startpunkt der individuellen Förderung als auch über den Zielpunkt und am besten auch über den Verlauf des Prozesses der individuellen Förderung vorliegen bzw. erhoben werden. Zu beobachten ist, dass durch PISA und die dadurch in Deutschland initiierten Bildungsstandards vor allem das *Ziel* in den Blick genommen wurde, also vor allem der erwünschte Ziel- und damit Endzustand. Dieser wird nämlich in den abschlussbezogenen Regelstandards definiert. Maßnahmen der individuellen Förderung sind aber darauf angewiesen, dass Klarheit über die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler besteht, also Kenntnisse über das jeweilige Vorwissen etc. vorliegen. Erst dann kann sinnvoll gefördert werden. Deshalb sollte auch die Schullaufbahn- bzw. Übergangsentcheidung von der Grundschule in die weiterführenden Schulen nicht ohne profunde diagnostische Leistungseinschätzungen getroffen werden. Eine in allen Ländern vergleichbare Grundschulempfehlung sollte deshalb aus meiner Sicht die drei folgenden Bausteine enthalten:

Vergleichbare Grund- schulempfehlungen

- Eine Empfehlung der Grundschule aufgrund der Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens für den Besuch einer konkreten weiterführenden Schulart;

- das Ergebnis eines „objektiven“ Tests, mit dem länderübergreifend die Leistungsergebnisse jedes Kindes in Mathe und Deutsch festgestellt werden können und dessen Aufgaben orientiert sind an den bereits beschlossenen gemeinsamen Bildungsstandards für die Klasse 4;
- die Dokumentation des Elternwunsches für den Übertritt auf eine konkrete weiterführende Schulart, die nach einem Gespräch zwischen Klassenlehrer/-in und Eltern über die beiden erstgenannten Bausteine vollzogen wird.
- Diese drei Bausteine werden in einem gemeinsamen Dokument festgehalten und stellen die „Übertrittsempfehlung“ für die weiterführende Schulart dar, mit der sich die Eltern mit ihrem Kind an der gewünschten Schule anmelden. Die aufnehmende Schule entscheidet aufgrund dieser komplexen Empfehlungsgrundlage, ob die Leistungsvoraussetzungen des Kindes und die Leistungsanforderungen der konkreten Schule zueinander „passen“, über die Aufnahme oder Nichtaufnahme des Kindes.

Zunehmende Leistungsheterogenität fordert zusätzliche Angebote

Bisher wird dies in keinem Bundesland so praktiziert. Auch deshalb müssen angesichts der zunehmenden Leistungsheterogenität an Gymnasien in einem höheren Ausmaß als bisher zusätzliche Angebote im Unterricht und außerhalb für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler am Gymnasium bereitgestellt werden.

In diesem Zusammenhang lässt sich die diffuse bildungspolitische Diskussion um ein Abitur nach zwölf oder dreizehn Jahren, also um „G8“ oder „G9“ und/oder die Möglichkeit zu beidem, nutzen: Um leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler am Gymnasium fördern und fördern zu können, sollte das Abitur an ein und demselben Gymnasium sowohl nach acht als auch nach neun Jahren abgelegt werden können. Da dann parallel zu G9-Zügen an derselben Schule ein besonders profilierter G8-Zug angeboten wird, können Schülerinnen und Schüler – je nach Leistungsstand aus der Grundschulempfehlung – dem einen oder dem anderen Zug zugeordnet werden.

Parallelführung von G8- und G9-Zweigen am Gymnasium

Eine solche Parallelführung an ein und derselben Schule gibt es seit einigen Jahren an wenigen Schulen in verschiedenen Bundesländern, u.a. in Baden-Württemberg und Hessen. Die Parallelführung von G8- und G9-Zweigen am selben Gymnasium mit einem jeweils unterschiedlichen schulischen und unterrichtlichen Angebot entspricht den verschiedenen Anforderungs- und Förderbedürfnissen von unterschiedlich leistungsstarken Schülerinnen und Schülern am Gymnasium besser als eine undifferenzierte Förderung.

2.3. Maßnahmen für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler aus der „Hochbegabtenförderung“

Als „klassische“ Maßnahmen der Hochbegabtenförderung kennen wir seit ca. 100 Jahren

- die sog. *Akzeleration*, also *Maßnahmen zur Verkürzung der Schullaufbahn*,
- das *Enrichment*, also die „Anreicherung“ durch zusätzliche Lehrinhalte, beispielsweise in Arbeitsgruppen, Spezialklassen und -schulen
- und sog. *Pull-Out-Programme*, in denen Schülerinnen und Schüler *zeitweise eine besondere Beschulung* erhalten.

Diesen Maßnahmen können jeweils verschiedene Formen der Förderung zugeordnet werden:

Überspringen einer Klasse

- So gehört zur *Akzeleration* sowohl in der Primar- als auch in den Sekundarschulen nicht nur das mögliche Überspringen einer Klasse, sondern ebenso beispielsweise die Möglichkeit einer vorzeitigen Einschulung. Klassische Maßnahmen der Hochbegabtenförderung können mit Methoden selbst regulierten Lernens kombiniert werden: Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse überspringen, können den versäumten Lernstoff selbstständig mit einem Konzept für „effektive Lerner“ nachlernen (vgl. dazu Ziegler 2009).

Aufnahme eines Frühstudiums

- Sowohl als *Akzelerations-* als auch als *Enrichmentmaßnahme* kann die Aufnahme eines Frühstudiums gelten. Hier haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, bereits ab der Jahrgangsstufe 10 ein Studium, also reguläre Lehrveranstaltungen an ca. 50 Universitäten in Deutschland, aufzunehmen (vgl. Solzbacher 2009). Zu den Pull-Out-Programmen gehört das sog. „Drehtür-Modell“ als individuelles Konzept der Begabtenförderung, in dem Schülerinnen und Schüler partiell durch die Teilnahme an Kursen in die Hochschulen integriert werden.

Spezialschulen mit besonderen Aufnahmebedingungen

- Sowohl *Enrichment-* als auch *Akzelerationsmaßnahmen* werden in Spezialschulen mit besonderen Aufnahmebedingungen vereint, wie z.B. im Hochbegabten-gymnasium in Schwäbisch Gmünd, das eine G8-Schulzeit mit einem breiteren und speziellen Unterrichtsangebot aufweist, ähnlich wie z.B. auch das Gymnasium St. Afra in Meißen u.a. Angesichts der unterschiedlich-problematischen demografischen Situation in den Bundesländern eröffnen sich durch die Möglichkeit der Schulprofilierung auch flexible und durchdachte Angebote von Enrichment und Akzeleration: So verknüpft beispielsweise die CJD-Christophorusschule Droyßig in ihrem Profil ein Gymnasium mit einer Hochbegabtenförderung und eine Gemeinschaftsschule miteinander, in der es möglich ist, das Abitur sowohl nach acht oder auch nach neun Jahren abzulegen.

Spezialklassen am Gymnasium

- „Spezialklassen“ an Gymnasien können als *Enrichmentmaßnahmen* in jedem Jahrgang als ein zusätzliches Beschulungsangebot für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler geführt werden. Dies lässt sich z.B. am Deutschhaus-gymnasium (DHG) in Würzburg mit seinem Schulmodell zur individuellen Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler zeigen. Das DHG wurde auf dem Wege des Erlasses 2001 durch die bayerische Staatsregierung mit dem Auftrag versehen, für Stadt und Umland ein Schulangebot für hochbegabte Schülerinnen und Schüler aufzubauen. Mittlerweile führt das DHG (neben anderen Schwerpunkten) eine sog. Modellklasse in jeder Jahrgangsstufe mit ca. 20 Schülerinnen und Schülern. Hier wird ein besonderes Förderkonzept in ein staatliches Regelgymnasium gegossen, in dessen Mittelpunkt der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin und dessen Persönlichkeitsbildung stehen. Die Modellklassen werden dabei wissenschaftlich durch die Universität Würzburg begleitet.
- Zu „*Enrichmentmaßnahmen*“ neben dem regulären Schulunterricht gehören Angebote zusätzlichen Fremdsprachenlernens, die Teilnahme an Wettbewerben, wie z.B. an „Jugend forscht“, die Deutsche Schülerakademie, Schnellkurse in den Sommerferien, spezielle MINT-Projekte zur Förderung hochbegabter Gymnasiasten, Hector-Seminare, Schülerolympiaden in Mathematik, Physik und Chemie u.v.a.m. (vgl. z.B. Heller 2002, S. 244/245).

Was wissen wir bisher empirisch dazu?

Viele dieser Maßnahmen sind positiv evaluiert, nicht alles – so vor allem die Evaluationsmaßnahmen spezieller Schulen und Schulversuche – ist jedoch repräsentativ und verallgemeinerbar.

Viele US-amerikanische Studien beurteilen das Überspringen als eine wirksame und risikoarme Möglichkeit, leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu fördern. Auch John Hattie stellt positive lernwirksame Fördereffekte für die Maßnahme des Überspringens einer Klasse oder auch für das zeitweise Herausnehmen Leistungsstarker aus heterogenen Lerngruppen fest (s. Hattie 2013, Anhang B, 433-436).

Das „Springen“ stellt prinzipiell eine unbürokratische und kostenneutrale Art dar, Lernende zu fördern. Allerdings zeigen neuere Untersuchungen, dass die intellektuellen Voraussetzungen für ein dauerhaft erfolgreiches Überspringen in vielen Fällen vermutlich nicht gegeben sind. Das weist auf den Fakt hin, dass bisher „keine evidenzbasierten Kriterien als Richtschnur und Entscheidungshilfe [existieren, SLK], sodass die Entscheidung für oder gegen ein Springen auf individuell höchst unterschiedlichen Erfahrungen und Bewertungen der Beteiligten basiert“ (Vock, Penk, Köller 2014, 161). Eine Einbeziehung von Intelligenztests wäre bei der Frage des Überspringens hilfreich, um abwägen zu können, inwiefern voraussichtlich ein langfristig erfolgreiches Springen zu erwarten ist. Damit solche kulturunabhängigen Tests durchgeführt werden können, bedarf es dafür kundiger Profis an jeder Schule. Nicht nur für diesen Fall ist an jeder Schule ein Schulpsychologe als ein Teil eines multiprofessionellen Teams notwendig.

Solzbacher weist auf differenzierte positive Effekte des Frühstudiums hin: Schülerstudierende gäben einen positiven Einfluss auf ihr Lern- und Arbeitsverhalten an und arbeiteten anschließend nach eigenen Aussagen selbstständiger, disziplinierter und zielgerichteter. Vielen verschaffe diese Orientierung Klarheit für ihre Zukunft. Eine mögliche Verkürzung der Studienzeiten wird demgegenüber als weniger relevant eingeschätzt. Allerdings wünschen sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler eine bessere Betreuung durch die Schule (vgl. Solzbacher 2009).

Aus der bisherigen (Hoch-)Begabtenförderung können zusätzlich wichtige Hinweise für die bessere Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler entnommen werden. Für die Lehrerausbildung ist bisher zu konstatieren, dass die Vermittlung solcher Fördermaßnahmen, ihr Einsatz, ihre Durchführung und ihre Reflexion im Regelfall zu kurz kommen.

3. Fazit und Konsequenzen

Alle Schülerinnen und Schüler haben gemäß schulgesetzlicher Aussagen einen Anspruch auf individuelle Förderung und die Gesellschaft hat ein Interesse an ihrer eigenen Reproduktion und Weiterentwicklung. Deshalb ist eine leistungsorientierte Forderung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung unserer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft. So wie leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler einer besonderen Förderung bedürfen, so müssen leistungsstärkere ebenso gefordert und gefördert werden, nicht zuletzt deshalb, damit sie ihre besonderen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in den Dienst von Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft in eine mit immer komplexeren Problemstellungen befasste Welt einbringen können. Dies kann nur gelingen, wenn sie in der Schule individuell gefordert und gefördert werden und sich nicht langweilen.

Überspringen
einer Klasse
wenig erfolgreich

Herausforderung für
Lehrerausbildung

Folgende Maßnahmen sind deshalb nötig:

Personalmaßnahmen

- Ein *Schulpsychologe* an jeder Schule;
- *Reduktion der Lehrverpflichtung* für alle Lehrkräfte; für Gymnasiallehrkräfte auf maximal 23 Unterrichtsstunden pro Woche (s. OVG-Urteil Lüneburg, 9.6.15);
- höhere *Lehrerstundenzuweisung für Enrichmentangebote*.

Schulische und unterrichtliche Maßnahmen

- Eine veränderte, an verschiedenen nachgewiesenen Leistungen orientierte *Grundschulempfehlung*, auf deren Basis die aufnehmende Schule entscheidet: Sie enthält das Ergebnis eines länderübergreifenden, objektiven Tests über die kognitiven Fähigkeiten des Viertklässlers sowie das benotete Abgangszeugnis aus der Grundschule sowie den dokumentierten Schullaufbahnwunsch der Eltern für ihr Kind.
- *Parallelführung von G8 und G9* an Gymnasien, die dies wollen. Die Schule entscheidet aufgrund der Übertrittsempfehlung in Rücksprache mit den Eltern, ob das Kind in den G8- oder den G9-Zug aufgenommen wird.
- *Spezialklassen* für hochleistende Schülerinnen und Schüler.
- *Kleinere Klassen*.
- *Differenzierung durch Aufgaben* für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler.
- *Förderung von Frühstudien* an der Universität und dauerhaft zu etablierende Kontakte zwischen diesen beiden Institutionen.

Maßnahmen in der Lehrerbildung:

- Verbindliche Auseinandersetzung mit Maßnahmen zur *Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Themenkomplexes „Individuelle Förderung“* in der 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung.

LITERATURANGABEN

- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Schneider Verlag Hohengehren.*
- Heller, K. (2002): „*Bildungsempfehlungen für die Förderung besonders befähigter Gymnasialschüler*“, in: Heller, K.A. (Hrsg.) (2002): *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen, 235-254.*
- Heller, K. (2009): „*Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabtenförderung*“, in: Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2009): *Begabte in der Schule. Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn, 99-117.*
- Hübert, H. (2014): *Nachhaltig Begabte fördern. Fachtagung in Bonn. In: Deutschlandfunk – Campus & Karriere. URL: [http://www.deutschlandfunk.de/fachtagung-in-bonn-nachhaltig-begabte-foerdern.680.de.html?](http://www.deutschlandfunk.de/fachtagung-in-bonn-nachhaltig-begabte-foerdern.680.de.html?_1), 1 (Abrufdatum: 18.04.2015).*

- Kerstan, T. / Spiewak, M. (2013): „Wir sind keineswegs über den Berg.“ Ein Gespräch mit dem Bildungsforscher Manfred Prenzel über gute Leistungen, das Klima an den Schulen und die Nöte der Schulpolitiker von Thomas Kerstan und Martin Spiewak. URL: <http://www.zeit.de/2013/50/pisa-studie-interview-bildungsforscher-manfred-prenzel/komplettansicht?print=true>, 4 (Abrufdatum: 18.04.2015).
- Klieme, E. / Jude, N. / Baumert, J. / Prenzel, M. (2010): „Bilanz der Veränderungen im Schulsystem“, in: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, hrsg. von Klieme, E. / Artelt, C. / Hartig, J. / Jude, N. / Köller, O. / Prenzel, M. / Schneider, W. / Stanat, P. (2010). Waxmann, 277-300.
- Köller, O. / Baumert, J. / Kai S. Cortina / Trautwein, U. (2010): „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter (BIJU)“, in: Bildungspsychologie, hrsg. von Spiel, C. / Schober, B. / Wagner, R. / Reimann, R., Göttingen: Hogrefe, 245-252.
- Köller, O. / Schöps, K. (2013): „Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU, DESI und TEDS-M)“, in: Haag, L. / Rahm, S. / Apel, H. J. / Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik (2013), 5. vollst. überarb. Aufl., 72-96.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2009): Begabte in der Schule. Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2013): „Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen“, in: Haag, L. / Rahm, S. / Apel, H. J. / Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik (2013), 5. vollst. überarb. Aufl., 304-324.
- Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim.
- Solzbacher, C. (2009): „Das Frühstudium als Maßnahme zur Begabtenförderung – Schulrelevante Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung“, in: Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2009): Begabte in der Schule. Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn, 64-80.
- Terhart, E. (1997): Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 2. Afl. Weinheim.
- Trautmann, M. / Wischer, B. (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: ZfE, 10. Jhrgg. Sonderheft 9, 159-172.
- Vock, M. / Penk, C. / Köller, O. (2014): „Wer überspringt eine Schulklasse? Befunde zum Klassenüberspringen in Deutschland“, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3, 153- 164. DOI: 10.2378/peu2014.art22d.
- Weinert, F. E. / Helmke, A. (1996): „Der gute Lehrer: Person, Funktion, oder Fiktion?“, in: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Beiheft. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zur Theorie der Schule. Hrsg. von Leschinsky, A., 223-233.

- *Wiechmann, J. (2004): „Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild“, in: Wosnitza, M. / Frey, A. / Jäger, R.S. (2004): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. (Erziehungswissenschaft Band 16). Landau, 320-335.*
- *Ziegler, A. (2009): „Selbstreguliertes Lernen Hochbegabter“, in: Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2009): Begabte in der Schule. Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn, S. 81f.*
- *Zimmer, K. / Lüdtke, O. / Prenzel, M. / Baumert, J. (2007): „Die PISA-Spitzengruppe in Deutschland. Eine Charakterisierung hochkompetenter Jugendlicher“, in: Heller, K.A. / Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin, 193-208.*

Die Autorin

*Prof. Dr. phil. Susanne Lin-Klitzing
Professorin für Schulpädagogik und Dekanin des Fachbereichs
Erziehungswissenschaften, Philipps-Universität Marburg*

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Ansprechpartnerin:

Christine Henry-Huthmacher

Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik

Hauptabteilung Politik und Beratung

Telefon: +49(0)2241/246-2293

E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de

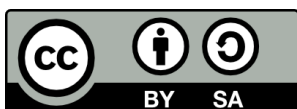
Postanschrift: Konrad-Adenauer-Stiftung, 53754 Sankt Augustin

Kontakt zum Thema Publikationen:

publikationen@kas.de

ISBN 978-3-95721-140-8

www.kas.de



*Der Text dieses Werkes ist
lizenziert unter den Bedin-
gungen von „Creative Com-
mons Namensnennung-
Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 3.0 Deutsch-
land“,
CC BY-SA 3.0 DE
(abrufbar unter:
[http://creativecommons.
org/
licenses/by-sa/3.0/de/](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/))*

*Bildvermerk Titelseite:
© Coloures-pic, fotolia.com*