

Miriam Vock · Franzis Preckel  
Heinz Holling

# Förderung Hochbegabter in der Schule

Evaluationsbefunde und Wirksamkeit  
von Maßnahmen

REIHE —  
HOCHBEGABUNG

## Förderung Hochbegabter in der Schule

## **Hochbegabung**

Förderung Hochbegabter in der Schule

von Dr. Miriam Vock, Prof. Dr. Franzis Preckel

und Prof. Dr. Heinz Holling

---

Herausgeber der Reihe:

Prof. Dr. Heinz Holling und Prof. Dr. Franzis Preckel

# Förderung Hochbegabter in der Schule

Evaluationsbefunde und Wirksamkeit  
von Maßnahmen

von

Miriam Vock, Franzis Preckel  
und Heinz Holling

HOGREFE  GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG  
TORONTO · CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN

*Dr. Miriam Vock*, geb. 1974. 1994-2000 Studium der Psychologie in Münster. 2000-2005 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Psychologischen Institut der Universität Münster. 2004 Promotion. Seit 2005 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

*Prof. Dr. Franzis Preckel*, geb. 1971. 1991-1998 Studium der Psychologie in Münster und Green Bay, Wisconsin. 2002 Promotion. 2002-2004 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Psychologischen Institut der Universität Münster. 2004-2006 Akademische Rätin und Leiterin der Begabungspsychologischen Beratungsstelle am Department Psychologie der LMU München. Seit 2006 Professorin für Hochbegabtenforschung und -förderung an der Universität Trier.

*Prof. Dr. Heinz Holling*, geb. 1950. 1969-1976 Studium der Psychologie, Soziologie und Mathematik in Würzburg und Berlin. 1980 Promotion. 1987 Habilitation. Seit 1993 Professor für Statistik und Methoden an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2007 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG  
Göttingen · Bern · Wien · Paris · Oxford · Prag  
Toronto · Cambridge, MA · Amsterdam · Kopenhagen  
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

**<http://www.hogrefe.de>**

Aktuelle Informationen · Weitere Titel zum Thema · Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

---

Druck: Kaestner GmbH & Co. KG, Rosdorf  
Printed in Germany  
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 978-3-8017-2093-3

# Vorwort

Den Ausgangspunkt für dieses Buch bildet eine von dem Autor und den Autorinnen im Jahre 2001 verfasste Expertise zur schulischen Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In dieser Expertise wurde erstmals eine Bestandsaufnahme der verschiedenen Maßnahmen und Programme der schulischen Begabtenförderung in allen 16 Bundesländern vorgenommen und über den aktuellen Forschungsstand zur Wirksamkeit solcher Programme eingehend berichtet. Die Expertise wurde im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) erstellt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. Die Zusammenfassung des Forschungsstands zur Wirksamkeit von Maßnahmen und Programmen der schulischen Begabtenförderung stellt die Basis für dieses Buch dar. Sie wurde aktualisiert und deutlich erweitert, so dass mit diesem Buch ein aktueller und umfassender Überblick über die Befundlage im deutschen Schulsystem und im internationalen Rahmen vorgelegt werden kann.

Unser Dank gilt insbesondere Herrn Dr. Michael Breland vom BMBF, der dieses Projekt initiiert und unsere Arbeiten kompetent unterstützt hat. Weiterhin möchten wir uns an dieser Stelle bei Frau Corinna Brünting bedanken, die als seine Nachfolgerin im Amt eine Aktualisierung des Gutachtens im Jahre 2004 ermöglichte und uns bei der Weiterverfolgung des Projekts stets unterstützend zur Seite stand.

Bedanken möchten wir uns auch bei Frau Dipl.-Psych. Birgit Schulze-Willbrenning, die an der Aktualisierung des Gutachtens 2004 entscheidend mitgewirkt hat, sowie bei Frau Dipl.-Psych. Katrin Lintorf, die uns bei der Aufbereitung der wissenschaftlichen Literatur unterstützt hat. Darüber hinaus möchten wir uns herzlich bei Frau Heike Beewen bedanken, die die mühsame Aufgabe der Manuskriptgestaltung übernommen hat. Schließlich bedanken wir uns bei den angehenden Psychologinnen Hanna Dumont und Katja Bertsch für ihre wertvolle Mitarbeit an der Ausgestaltung der Kapitel 1 und 3 dieses Buches.

Berlin, Trier und Münster, im Frühjahr 2007

*Miriam Vock, Franzis Preckel und Heinz Holling*



# Inhaltsverzeichnis

## Teil I – Evaluation von Begabtenfördermaßnahmen..... 11

<b>1</b>	<b>Evaluation – Warum ist das so wichtig?</b> .....	15
1.1	Begriffsbestimmung .....	15
1.2	Evaluation von Hochbegabtenfördermaßnahmen .....	17
1.3	Evaluationsmodelle .....	18
1.3.1	Selbst- und Fremdevaluation.....	18
1.3.2	Summative und formative Evaluation.....	20
1.3.3	Beispiele für Evaluationsmodelle in pädagogischen Förderkontexten .....	20
1.4	Standards für die Evaluation pädagogischer Programme und Projekte .....	23
1.5	Fazit und Empfehlungen zur Evaluation von Begabtenfördermaßnahmen .....	24

## Teil II – Ergebnisse der Evaluationsforschung ..... 33

<b>2</b>	<b>Fähigkeitsgruppierung: Separierte oder integrierte Begabtenförderung?</b> .....	35
2.1	Fähigkeitsgruppierung: Eine Begriffsbestimmung .....	35
2.2	Konsequenzen der Fähigkeitsgruppierung: Theorien und Befunde.....	41
2.2.1	Theoretischer Hintergrund zur Fähigkeitsgruppierung .....	41
2.2.2	Auswirkungen der Fähigkeitsgruppierung .....	44
2.3	Fazit und Empfehlungen zur Fähigkeitsgruppierung .....	49
<b>3</b>	<b>Akzeleration</b> .....	51
3.1	Akzelerationsmaßnahmen .....	51
3.2	Maßnahmenübergreifende Evaluationsbefunde zu Akzeleration .....	53
3.2.1	Auswirkungen von Akzeleration auf die schulische Entwicklung .....	53
3.2.2	Auswirkungen von Akzeleration auf affektive und motivationale Variablen .....	53
3.3	Vorzeitige Einschulung .....	58
3.3.1	Auswirkungen vorzeitiger Einschulung .....	60

3.3.2	Voraussetzungen für die vorzeitige Einschulung.....	63
3.3.3	Fazit und Empfehlungen zur vorzeitigen Einschulung .....	64
3.4	Überspringen von Klassen .....	64
3.4.1	Auswirkungen des Überspringens von Klassen.....	66
3.4.2	Voraussetzungen für das Überspringen von Klassen.....	71
3.4.3	Entscheidungsstrategien und Zeitpunkt für das Überspringen von Klassen .....	73
3.4.4	Formen des institutionalisierten Überspringens von Klassen .....	77
3.4.5	Fazit und Empfehlungen zum Überspringen von Klassen.....	78
3.5	Akzeleration ganzer Klassen.....	81
3.5.1	BEGYS-Klassen in Rheinland-Pfalz.....	82
3.5.2	G8-Klassen in Baden-Württemberg .....	84
3.5.3	Schnellläuferklassen in Berlin.....	87
3.5.4	Fazit und Empfehlungen zur Akzeleration ganzer Klassen .....	90
<b>4</b>	<b>Enrichment .....</b>	<b>92</b>
4.1	Maßnahmenübergreifende Evaluationsbefunde zu Enrichment .....	92
4.2	Pull-out-Programme .....	95
4.2.1	Auswirkungen von Pull-out-Programmen auf die soziale Situation der Schülerinnen und Schüler .....	96
4.2.2	Auswirkungen von Pull-out-Programmen auf die schulische Entwicklung .....	97
4.2.3	Evaluationsbefunde zu einem Pull-out-Programm aus Israel .....	97
4.2.4	Fazit und Empfehlungen zu Pull-out-Programmen.....	98
4.3	Schülerakademien und Sommerprogramme .....	98
4.3.1	Die Deutsche SchülerAkademie .....	99
4.3.2	Fazit und Empfehlungen zu Schülerakademien und Sommerprogrammen.....	105
4.4	Arbeitsgemeinschaften und Kurse .....	106
4.4.1	Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg.....	109
4.4.2	Fazit und Empfehlungen zu Arbeitsgemeinschaften und Kursen .....	112
4.5	Schülerwettbewerbe .....	113
4.5.1	Fazit und Empfehlungen zu Schülerwettbewerben.....	116
<b>Teil III – Voraussetzungen erfolgreicher Begabtenförderung .....</b>		<b>117</b>
<b>5</b>	<b>Auswahl von Schülerinnen und Schülern für Begabtenfördermaßnahmen.....</b>	<b>119</b>
5.1	Relevanz einer sorgfältigen Auswahl.....	121
5.2	Klärung der Zielsetzung.....	122
5.3	Auswahl der Kriterien .....	126
5.4	Auswahl der Datenquellen .....	128

5.4.1	Standardisierte Tests .....	128
5.4.2	Schulnoten.....	134
5.4.3	Einschätzungen durch die Lehrkräfte.....	135
5.4.4	Einschätzungen durch die Eltern.....	142
5.4.5	Einschätzungen durch Peers.....	143
5.4.6	Selbsteinschätzungen .....	144
5.5	Synthetisierung der gewonnenen Daten.....	144
5.6	Fazit und Empfehlungen zur Teilnehmerauswahl.....	147
<b>6</b>	<b>Lehreraus- und -fortbildung .....</b>	<b>149</b>
6.1	Besondere Fähigkeiten und Eigenschaften von Lehrkräften in der Begabtenförderung .....	150
6.2	Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte in der Begabtenförderung.....	154
6.3	Effektivität von Qualifizierungsmaßnahmen .....	156
6.3.1	Kölner Grundschulmodellversuch .....	156
6.3.2	Evaluationsstudie zur Qualifizierung von Lehrkräften für die innere Differenzierung .....	157
6.4	Fazit und Empfehlungen zur Lehreraus- und -fortbildung.....	161
<b>7</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>163</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>169</b>



# Teil I – Evaluation von Begabtenfördermaßnahmen

Seit einigen Jahren rückt das Thema „Hochbegabung“ in Deutschland zunehmend in das Blickfeld einer breiteren Öffentlichkeit. Während man in anderen Ländern wie etwa den USA oder Großbritannien schon seit Jahrzehnten Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen durch spezielle Programme in der Entfaltung ihrer Fähigkeiten unterstützt, konzentrierte man sich in Deutschland lange Zeit auf die Förderung leistungsschwächerer Kinder. Hochbegabte galten als ohnehin privilegiert, somit erschien eine besondere Förderung nicht erforderlich. Jedoch setzt sich nun der Gedanke zunehmend durch, dass auch hoch begabte Kinder einer besonderen Unterstützung bedürfen.

Hochbegabung führt nicht automatisch zu Spitzenleistungen. Heute begreifen wir Hochbegabung als ein *Potential, das sich nur unter günstigen Rahmenbedingungen optimal entfalten kann*. In der Regel gilt, Hochbegabte können ihre Potentiale für sich und die Gesellschaft nur dann tatsächlich nutzen, wenn zum einen ihre außergewöhnliche intellektuelle Begabung erkannt wird und wenn zum anderen möglichst günstige Lernbedingungen für die Entfaltung ihrer Potentiale geschaffen werden.

Ein Großteil der Hochbegabten gehört in der Schule zu den guten oder sehr guten Schülerinnen oder Schülern. Kaum einer von ihnen entspricht dem Klischee vom verhaltensauffälligen Genie. Soziale Anpassungsschwierigkeiten oder gar schwerwiegende psychische Probleme sind, nach allem, was wir aus der empirischen Forschung heute wissen, unter Hochbegabten nicht weiter verbreitet als in der durchschnittlich begabten Bevölkerung.

Hochbegabtenförderung in der Schule ist dennoch erforderlich, da es nicht ausreichen kann, dass eine hoch begabte Schülerin oder ein hoch begabter Schüler die Schule zwar im Hinblick auf den Notenspiegel erfolgreich durchläuft, aber dennoch oft hinter ihren oder seinen Möglichkeiten zurückbleibt. Auch diese Schülergruppe hat ein Recht auf eine ihren Möglichkeiten entsprechende Förderung. Schulische Herausforderung ist zudem eine wichtige Bedingung für die Entwicklung effizienter Lern- und Arbeitsstrategien und selbstregulativer Kompetenzen. Es ist nicht überraschend, dass Motivationsprobleme aufgrund mangelnder schulischer Herausforderung ein häufiges Thema in begabungspsychologischen Beratungsstellen sind.

Zudem treten nicht alle hoch begabten Schülerinnen und Schüler in der Schule als Leistungsträger in Erscheinung. Manche von ihnen haben bereits in der Grundschule oder erst am Gymnasium nur durchschnittliche oder sogar unterdurchschnittliche Noten. Hochbegabte sind auch an Haupt- und Realschulen und nicht nur am Gymnasium zu finden. Diese hoch begabten Underachiever, welche zwar nur einen relativ kleinen, aber durchaus relevanten Anteil bei den Hochbegabten ausmachen, zeigen

neben den erwartungswidrigen Minderleistungen zudem psychosoziale Probleme, die sehr eindringlich auf einen erhöhten Beratungs- und Förderbedarf hinweisen.

Umso erfreulicher ist es, dass die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen in den letzten Jahren auch in Deutschland zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Dieses gilt vor allem seit internationale Schulleistungsstudien wie TIMMS und PISA gezeigt haben, dass selbst die Spitzenleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich eher im Mittelfeld liegen. Ein Vergleich der schulischen Förderaktivitäten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland von 2001 und 2003 zeigt, dass mittlerweile in allen Ländern ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer spezifischen Begabtenförderung besteht. In allen Bundesländern hat darüber hinaus die Anzahl der Fördermaßnahmen deutlich zugenommen. Das verstärkte öffentliche Interesse ist allerdings mit einer Vielzahl kontroverser Diskussionen verbunden. So wird oftmals an der Effektivität bestehender Fördermaßnahmen gezweifelt und es werden Belege dafür gefordert, dass Hochbegabte auch tatsächlich von entsprechenden Maßnahmen profitieren. Viele Kritikerinnen und Kritiker stehen einer separierenden Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlich ausgeprägten intellektuellen Fähigkeiten skeptisch gegenüber, da sie zum Beispiel befürchten, sie könne „auf Kosten“ der Schwächeren gehen. Um all diesen Fragen und Bedenken zu begegnen, bedarf es einer umfassenden Wirksamkeitsüberprüfung von Förderaktivitäten, die bis heute jedoch leider noch zu selten erfolgt.

Der Schwerpunkt dieses Buches besteht darin, empirische Befunde zu Auswirkungen verschiedener Förderungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen intellektuellen Begabungen darzustellen. Das Buch gliedert sich in folgende Teile:

Zunächst wird im Teil I die Notwendigkeit fundierter Evaluationsstudien im Bereich der Hochbegabtenförderung aufgezeigt. Es wird beschrieben, was genau sich hinter dem Begriff Evaluation verbirgt, welche Ziele und Zwecke eine Evaluation verfolgt und welche Modelle häufig zur Orientierung herangezogen werden. Anschließend wird darauf eingegangen, welche Rolle Evaluationsstudien bisher in der Hochbegabtenförderung eingenommen haben, und es werden Gründe für eine verstärkte Durchführung systematischer Wirksamkeitsüberprüfungen dargelegt. Es schließt sich die Vorstellung von Orientierungsmodellen an, in welchen die verschiedenen erforderlichen Schritte einer Evaluation konkret beschrieben werden.

Teil II dieses Buches stellt überblicksartig die bereits vorhandenen Ergebnisse der empirischen Evaluationsforschung zu verschiedenen Maßnahmen und damit verbundene Aspekte der Begabtenförderung vor. Zu Beginn wird die Diskussion aufgegriffen, ob einer integrierten oder einer separierten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlich hoher intellektueller Begabung der Vorzug zu geben ist. Daher werden in Kapitel 2 zunächst wissenschaftliche Erkenntnisse zu diesem Thema dargestellt. In Kapitel 3 schließen sich Ergebnisse zu den Effekten akzelerierender Maßnahmen an. Dabei handelt es sich um Angebote, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den Lehrplan ganz oder teilweise schneller zu absolvieren als regulär vorgesehen. Es werden dabei Antworten auf folgende Fragen gegeben: Welches sind die allgemeinen Auswirkungen von Akzeleration? Wie sinnvoll sind die vorzeitige Einschulung oder das Überspringen von Klassenstufen? Werden begabte

Schülerinnen und Schüler in akzelerierten Sonderklassen effektiv gefördert? Im darauf folgenden Kapitel 4 werden Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen schulergänzender Enrichmentmaßnahmen, wie Schülerakademien, Arbeitsgemeinschaften und Schülerwettbewerben beschrieben.

Teil III dieses Buches beschäftigt sich mit den Voraussetzungen erfolgreicher Begabtenförderung. Kapitel 5 widmet sich der zentralen Frage der Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten für Förderaktivitäten. Eine sorgfältige Auswahl hat sich in vielen Evaluationsstudien als zentraler Erfolgsfaktor erwiesen. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass hier großer Optimierungsbedarf besteht. Kapitel 6 beschäftigt sich mit einer ebenso wichtigen Voraussetzung erfolgreicher Begabtenförderung, nämlich der Qualifizierung derjenigen, die die Begabtenfördermaßnahmen durchführen, also z. B. der Lehrkräfte oder der Kursleiterinnen und Kursleiter.

Jedes Kapitel schließt mit einem Fazit und Empfehlungen für die zukünftige Optimierung von schulischen Begabtenfördermaßnahmen. Das letzte Kapitel gibt einen Ausblick auf zukünftige Aufgaben und Arbeitsfelder in der schulischen Begabtenförderung.



# 1 Evaluation – Warum ist das so wichtig?

Im deutschen Bildungssystem gibt es zahlreiche Bemühungen zur Optimierung von Bildungs- und Förderprogrammen für begabte Schülerinnen und Schüler. Ein guter Wille und eine gewissenhafte Planung reichen allein jedoch oft noch nicht aus, um effektive Maßnahmen und wirksame Programme zu entwickeln. Den Erfolg von Angeboten zu bewerten, ist Aufgabe einer Evaluation. Das vorliegende Kapitel schafft zum einen ein grundlegendes Verständnis über Arten und Funktionen von Evaluation und verdeutlicht zum anderen die Notwendigkeit der Evaluation von Hochbegabtenfördermaßnahmen.

## 1.1 Begriffsbestimmung

Es gibt etliche Definitionen von Evaluation, generell geht es bei einer Evaluation jedoch immer um die Bewertung von Maßnahmen oder Interventionen. In Bezug auf pädagogische Maßnahmen definieren Heller und Neber (2004, S. 1) den Begriff wie folgt: „Evaluation (...) meint die nach wissenschaftlichen Standards vorgenommene Bewertung bestimmter Bildungs- bzw. Fördermaßnahmen zum Zwecke der Qualitätssicherung.“

Bezieht sich die Evaluation nicht auf einzelne Maßnahmen, sondern auf umfassende pädagogische Konzepte, die über einen längeren Zeitraum stattfinden, so wie das bei Hochbegabtenfördermaßnahmen oft der Fall ist, spricht man im Allgemeinen von „Programmevaluation“ (Rossi, Freeman & Hofmann, 1988). Eine ausführliche und recht anschauliche Definition stammt von Attkinson und Broskowski (1978, zit. nach Hany, 1988, S. 241 f.). Ihnen zufolge ist Programmevaluation

- a) „als Prozess vernünftiger Entscheidungsfindung bezüglich Aufwand, Leistung, Angemessenheit, Effizienz und Verlauf des Programms definiert, sie basiert
- b) auf systematischer Datensammlung und -analyse, ist
- c) ausgerichtet auf die Gewinnung nützlicher Ergebnisse für die Programmgestaltung, die Darstellung (Rechtfertigung) nach außen sowie die zukünftige Programmplanung und
- d) bezogen auf spezielle Fragestellungen, derentwegen die Evaluation durchgeführt wird (z. B. Zugänglichkeit, Akzeptanz, Dauerhaftigkeit, Kosten des Programms).“

Synonym zum Begriff Evaluation werden eine Reihe weiterer Begriffe verwendet. So spricht man je nach sozialem Kontext von Qualitätskontrolle, Erfolgskontrolle, Effizienzforschung usw. (Wottawa & Thierau, 2003). Teilweise trifft man auch auf Begriffe, die eine spezielle Form von Evaluation bezeichnen. Im schulischen Bereich wird beispielsweise häufig von Schulbegleitforschung gesprochen.

Evaluation dient in den meisten Fällen dazu, Fragestellungen wie die folgenden zu beantworten:

- Ist eine Maßnahme erfolgreich?
- Ist eine Maßnahme wirksamer als eine andere?
- Soll ein Programm zukünftig fortgeführt werden?
- Ist eine Intervention für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sinnvoll oder vielleicht nur für eine bestimmte Zielgruppe?
- Von welchen Bestandteilen einer Maßnahme profitieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am meisten? Kann die Maßnahme eventuell darauf beschränkt werden?
- In welche Aspekten kann das Programm noch verbessert werden?
- Hat das Programm unerwünschte oder schädliche Nebenwirkungen?

Evaluation ist immer auf die Beantwortung solcher oder ähnlicher Fragen ausgerichtet. Damit ist Evaluation ziel- und zweckorientiert (Wottawa & Thierau, 2003). Sie hat die Funktion, die Effektivität einer Maßnahme zu kontrollieren und wird weiterhin zur Steuerung von Entwicklungsprozessen und inhaltlichen Entscheidungen über die Gestaltung eines Arbeitsprozesses durchgeführt (Kontroll- und Steuerungsfunktion; vgl. Posch & Altrichter, 1997). Neben der Kontroll- und Steuerungsfunktion dient Evaluation auch der Legitimierung und Rechtfertigung einer Maßnahme (z. B. vor Eltern oder Geldgebern) und kann folglich auch für die Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt werden.

Trotz dieser vielfältigen Funktionen kann Evaluation immer nur eine Planungs- und Entscheidungshilfe darstellen. Absolut sichere Aussagen machen zu können, ist in der Regel eine unrealistische Zielsetzung (Wottawa & Thierau, 2003). Denn aufgrund der Vielzahl an Aspekten, die während einer Evaluation Berücksichtigung finden müssen, ist eine ideale Vorgehensweise selten zu realisieren.

In einem Bereich hat Evaluation bereits seit längerem einen festen Platz: als Controlling in der Wirtschaft. Prozesse und Projekte werden geplant und während der Umsetzung kontrolliert, um sie bei auftretenden Schwierigkeiten sofort in die gewünschte Richtung steuern zu können. Auf diese Weise wird Transparenz geschaffen und die Effektivität der Maßnahmen sichergestellt. Man kann sich den Controller als einen Navigator vorstellen, der den Steuermann – im Unternehmen den Manager – dabei unterstützt, das gewünschte Ziel zu erreichen. Allerdings ist das Ziel eines Unternehmens recht klar: Im Vordergrund steht zumeist seine Wirtschaftlichkeit, eindeutig erfassbar über Zahlen. In anderen Bereichen ist die Zielbestimmung schwieriger, wozu auch der Bildungsbereich gehört. Dennoch ist eine Kontrolle der Maßnahmenwirkung und eine darauf basierende Steuerung vergleichbar wichtig und es sollte nicht darauf verzichtet werden.

## 1.2 Evaluation von Hochbegabtenfördermaßnahmen

Im pädagogischen Bereich allgemein und im schulischen Bereich im Besonderen hat in den letzten zehn Jahren die Evaluationsforschung stark zugenommen. Trotzdem gibt es auch hier Bereiche, in denen bisher kaum Evaluation betrieben wird. Dazu gehört auch der Bereich der Hochbegabtenförderung. Hany schrieb hierzu bereits 1988: „Evaluation ist vielfach ein Stiefkind der Hochbegabtenförderung“ (S. 250). An dieser Situation hat sich in den letzten Jahren leider nicht allzu viel geändert, wie in den Ausführungen in den nächsten Kapiteln deutlich wird. Dies trifft sowohl deutschlandweit als auch europaweit zu, wie entsprechende Expertisen zeigen (Holling, Vock & Preckel, 2001; Holling, Preckel, Vock & Schulze Willbrenning, 2004; Mönks, Peters & Pflüger, 2003a, 2003b). Die meisten der durchgeführten Evaluationsstudien über Hochbegabtenfördermaßnahmen stammen heute aus den USA. Im deutschen Sprachraum begnügen sich viele Anbieterinnen und Anbieter von Maßnahmen mit dem Hinweis drauf, dass bestimmte Maßnahmen offenkundig zu großen Lernfortschritten bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern geführt hätten. Dabei wird allerdings kaum berücksichtigt, dass allein die exzellenten Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wie eine hohe Begabung, Lernfreude oder eine hohe Leistungsmotivation schon derartige Erfolge begünstigen (Hany, 2000). Bis heute liegen daher nur sehr wenige systematische Evaluationsstudien vor, die eindeutig die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen aufzeigen. Häufiger trifft man auf Erfahrungsberichte über die Arbeit mit einzelnen Kindern. Doch diese sind kaum generalisierbar und können wissenschaftliche Studien nicht ersetzen. Evaluationen von Hochbegabtenfördermaßnahmen bringen Sicherheit, das richtige Angebot für die richtige Zielgruppe zu machen und ermöglichen einen verantwortlichen Umgang mit finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen (Holling, Vock & Preckel, 2001).

Ein weiterer Umstand, der die Notwendigkeit der Evaluation von Hochbegabtenprogrammen unterstreicht, besteht darin, dass diese Programme in verschiedener Hinsicht kritisiert werden. Zum einen wird kritisiert, dass die Programme nicht auf die speziellen Bedürfnisse der hochbegabten Kinder zugeschnitten seien. Zum anderen werden Programmgestalter häufig mit der Frage konfrontiert, ob denn wirklich nur hoch und nicht auch durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler von einer bestimmten Maßnahme profitieren könnten. Die Notwendigkeit und Effektivität spezieller Förderprogramme für Hochbegabte wird also häufig angezweifelt. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Evaluationsstudien können dazu beitragen, diese Zweifel aufzulösen. Möchte eine Programmanbieterin oder ein Programmanbieter eine Maßnahme fortführen oder gar erweitern, so muss sie bzw. er dazu in der Lage sein, den bisherigen Erfolg des Programms zu belegen. Nur so kann die Unterstützung der Eltern, Lehrkräfte und Geldgeber abgesichert werden.

All dies sind wichtige Gründe für die Durchführung systematischer Evaluationsstudien. Warum sind Evaluationsstudien dennoch so selten? Das mag zum einen daran liegen, dass sich die Verantwortlichen des Nutzens und der Notwendigkeit von Evaluation noch nicht bewusst sind, da sie davon ausgehen, dass eine gute Planung allein bereits eine effektive Maßnahme hervorbringt. Zum anderen könnten Lehrkräfte und Schulleitungen eine derartige Erfolgskontrolle als zu aufwändig ansehen und

die Zeit lieber für die Planung weiterer Maßnahmen oder für den Unterricht nutzen (vgl. Davis & Rimm, 1985). Ausschlaggebend sind aber meist vor allem eher psychologische Gründe. Häufig fühlen sich Verantwortliche (Programmentwickler, Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte) durch eine Evaluation in ihrer Arbeit kontrolliert und lehnen sie daher ab. Die großen Vorteile, die eine Programmevaluation mit sich bringt – beispielsweise dass sie als Hilfestellung zur Verbesserung eines Programms dienen kann – werden hingegen oft noch zu wenig gesehen. Sehr treffend beschreibt Callahan (1993) dieses Problem: „Die Evaluation pädagogischer Programme ist nie eine einfache Aufgabe gewesen – nicht für die Evaluatoren und auch nicht für die Personen, die evaluiert wurden. Auch wurde die Evaluation von den meisten nicht als willkommener Teil von Programmaktivitäten angesehen. Tatsächlich wurde Evaluation innerhalb eines pädagogischen Programms zumeist bestenfalls als belästigendes Ärgernis und schlimmstenfalls als Bedrohung betrachtet“ (Callahan, 1993, S. 607, Übersetzung durch die Autorinnen und den Autor).

In jüngerer Zeit setzt sich aber zunehmend die Erkenntnis durch, dass Evaluationsstudien wertvolle und nützliche Ergebnisse für Bildungs- und Förderprogramme erbringen (Heller & Neber, 2004). Diese erfreuliche Entwicklung überträgt sich langsam auch auf den Bereich der Hochbegabtenförderung. Das vorliegende Buch möchte einen Beitrag dazu leisten, den Nutzen der Evaluationsforschung im Bereich der Hochbegabtenförderung weiter zu unterstreichen und dazu anregen, Evaluationen – zukünftig in stärkerem Maße – routinemäßig zusammen mit Hochbegabtenfördermaßnahmen durchzuführen.

## **1.3 Evaluationsmodelle**

Inzwischen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Evaluationsmodelle. In diesem Abschnitt geht es nicht um eine erschöpfende Auflistung aller Modelle. Vielmehr sollen die wichtigsten Zugänge vorgestellt werden. Damit werden Grundlagen für das Verständnis der später berichteten Evaluationsbefunde von Hochbegabtenfördermaßnahmen geschaffen. Zudem wird ein für den pädagogischen Bereich prototypisches Beispiel eines Evaluationsmodells beschrieben.

### **1.3.1 Selbst- und Fremdevaluation**

Evaluationen lassen sich nach verschiedenen Aspekten ordnen, so unterscheidet man zwischen Selbst- und Fremdevaluation. Die Selbstevaluation wird von Personen, die selbst an der Durchführung des Projektes beteiligt sind, durchgeführt. „Selbstevaluation meint die Beschreibung und Bewertung von Ausschnitten des eigenen alltäglichen beruflichen Handelns und seiner Auswirkungen nach selbst bestimmten Kriterien“ (König, 2000). Bei der Fremdevaluation hingegen wird ein Evaluationsauftrag an außen stehende Personen oder Institutionen vergeben. Man spricht darum auch von externer (im Gegensatz zu interner) Evaluation. Nach König (2000) lassen sich fünf zentrale Merkmale von Selbstevaluation hervorheben: