

Schlussbericht

Studie zur Angebotssituation der Begabungs- und Begabtenförderung in der Deutschschweiz und dem Fürstentum Liechtenstein

Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen

Projektteam: Anuschka Meier, Michelle Squindo, Claudia Hofmann

Dezember 2024

Projektleitung: Anuschka Meier
Senior Lecturer
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
T +41 (0)44 317 11 70
anuschka.meier@hfh.ch
www.hfh.ch

Die Studie konnte dank der Drittmitteln der Stiftung pro Humanitate (vermittelt durch den Elternverein hochbegabter Kinder, EHK) und der HfH durchgeführt werden.

Executive Summary

Mit der vorliegenden Studie wurde eine Bestandesaufnahme zur Situation bezüglich der Begabungs- und Begabtenförderung in den Deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein erarbeitet, um auf dieser Basis Handlungsbedarf zu erkennen und Verbesserungsmöglichkeiten anzuregen.

Die Begabungsförderung betrifft als Grundauftrag alle Schülerinnen und Schüler und erfolgt meist im Regelunterricht. Begabungen können in verschiedenen Bereichen vorhanden sein und der Begriff impliziert nichts über die Stärke ihrer Ausprägung.

Im Rahmen der Begabtenförderung werden begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler grösstenteils im Regelunterricht gefördert. Übersteigt der Förderbedarf die Möglichkeiten des Regelunterrichts, müssen diese als sonderpädagogische Massnahmen in der integrativen Förderung (IF) abgedeckt werden.

Insgesamt beantworteten 1018 Schulleitende (Rücklauf von knapp 40%) in einer online-basierten Umfrage Fragen zum Angebot, zu dessen Nutzung und zur Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass mehr als 91% der befragten Schulen, die an der Umfrage teilgenommen haben, über Angebote im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung verfügen. Diese Angebote sind vielfältig und werden von den Schulen überwiegend positiv bewertet.

Insgesamt lässt sich bei den teilnehmenden Schulen ein positives Fazit ziehen, obwohl noch Potenzial für Optimierung und Professionalisierung besteht.

Wesentliche Erkenntnisse und Empfehlungen in Bezug auf die Begabungsförderung

Rund 61% der Schulen geben an, dass Begabungsförderung für alle Schülerinnen und Schüler Teil ihres Schulprogramms ist. Sie findet meist innerhalb des Regelunterrichts statt und sollte somit ohnehin alle Lernenden erreichen.

Es bestehen Unterschiede zwischen den Schulstufen: Auf der Primarstufe sind die Angebote signifikant häufiger als auf der Sekundarstufe. Die Schulgrösse scheint jedoch keinen Einfluss zu haben.

Am häufigsten werden Massnahmen auf Klassenebene umgesetzt, z. B. Projektarbeit oder offene Aufgaben. Klassen- oder schulübergreifende Angebote sind deutlich seltener. Die Angebote der Begabungsförderung werden auf allen drei Ebenen mehrheitlich positiv bewertet.

Die Massnahmen der Begabungsförderung werden häufig durch die BBF-Lehrperson oder die Schulische Heilpädagogin bzw. den Schulischen Heilpädagogen begleitet. Für die Begleitung stehen den Schulen am häufigsten 0.1-5 Stellenprozent für 100 Lernende zur Verfügung. In rund 18% der Schulen stehen keine zusätzlichen Stellenprozent für die Begabungsförderung zur Verfügung.

Handlungsbedarf

Folgende Bereiche weisen laut Befragung besonders hohen Handlungsbedarf auf:

- Finanzielle Ressourcen und ein eigener Pool für Lektionen zur individuellen Begabungs- und Begabtenförderung.
- Weiterbildungsangebote und Bewusstseinsbildung zur Bedeutung des Themas
- Entwicklung eines einheitlichen Konzepts zur Begabungsförderung
- Verbesserung der räumlichen Voraussetzungen

Wesentliche Erkenntnisse und Empfehlungen in Bezug auf die Begabtenförderung

Im Durchschnitt bieten Schulen drei bis vier Massnahmen zur Begabtenförderung an. Allerdings berichten 92 Schulen, dass sie keinerlei Angebote haben. In sieben von acht Angebotsbereichen hängt das Vorhandensein eines Angebots stark mit der Schulgrösse zusammen: Grössere Schulen verfügen signifikant häufiger über ein Angebot. Ausserdem finden sechs von acht Angeboten überwiegend auf Primarstufen statt,

deutlich weniger auf der Sekundarstufe. Der geringere Fokus auf der Sekundarstufe könnte darauf zurückzuführen sein, dass hochbegabte Schülerinnen und Schüler bereits auf Gymnasien übergegangen sind.

Die am häufigsten angebotenen Massnahmen sind das *Überspringen einer Klasse* und *Projektarbeit während der Unterrichtszeit* (POP-Angebote). Am seltensten wird der *Besuch höherer Klassen* ermöglicht. Die Massnahmen werden grösstenteils positiv bewertet, das *Überspringen einer Klasse* jedoch kritischer betrachtet. Häufig genannte Gründe für das Fehlen von Angeboten sind:

- Kein wahrgenommener Bedarf bei den Schülerinnen und Schülern
- Andere Massnahmen erscheinen effektiver
- Zu hoher organisatorischer Aufwand

Anzahl hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Laut der vorliegenden Studie sind an den befragten Schulen derzeit 0,59% der Schülerinnen und Schüler als hochbegabt bekannt. Rund 6% der Schüler:innen profitieren von Angeboten im Bereich der Begabtenförderung. Allerdings zeigt sich auch, dass das Angebot auf Primarstufe deutlich besser ausgebaut und auch positiver bewertet wird als auf Sekundarstufe. Einen Einfluss hat auch die Schulgrösse: Grössere Schulen (gemessen an der Anzahl Schüler:innen) verfügen im Bereich der Begabtenförderung über ein grösseres Angebot, während die Grösse der Schule in Bezug auf die Begabungsförderung keinen Einfluss hat.

Geschlechterunterschiede

Mehr Jungen als Mädchen nehmen an Angeboten zur Begabtenförderung teil, insbesondere bei *Dispensation*, dem *Überspringen einer Klasse* und *POP-Angeboten* liegt ein signifikanter Unterschied vor. Dies überrascht, da aus den Antworten zu entnehmen ist, dass bei der Hälfte der Schulen, bei der Identifikation die Noten berücksichtigt werden, wodurch eigentlich mehr Mädchen beteiligt sein sollten.

Unterschiede zwischen den Schulstufen:

An der Oberstufe gibt es weniger Förderangebote, was häufig mit einem vermeintlich geringeren Bedarf begründet wird. Zudem werden die bestehenden Angebote dort teils kritischer beurteilt. Es wird empfohlen, Schulen der Oberstufe für die Thematik zu sensibilisieren, Good-Practice-Beispiele hervorzuheben und aufzuzeigen, dass die Vorbereitung auf das Gymnasium nicht ausreichend zur Begabtenförderung beiträgt.

Klärung der Identifikationsprozesse und definieren von Förderzielen:

Für die Identifikation hochbegabter Schülerinnen und Schüler werden überwiegend schulpsychologische Abklärungen oder Noten verwendet. Schuleigene Identifikationsinstrumente sind vergleichsweise selten im Einsatz. Auffällig ist auch, dass nur bei rund der Hälfte der Schulen Förderziele definiert werden.

Es gibt des Weiteren Hinweise darauf, die zum einen bezüglich der Nutzung der Angebote, wie auch der Prozesse dahinter, Fragen aufwerfen: Beispielsweise sind Knaben übervertreten, was vermutlich u.a. mit dem Zuweisungsprozess über Schulpsychologische Dienste zu tun hat, die Knaben wegen auffälligen Verhalten abklären. In diesem Zusammenhang werden häufig auch Intelligenz-Abklärungen durchgeführt.

Aus den Antworten ist zu entnehmen, dass nur in einem Drittel der Schulen spezifische Weiterbildungen besucht wurden. Insbesondere für die Schulischen Heilpädagog:innen, die bei Entscheidungen und Umsetzung in der Begabtenförderung involviert sind, wäre ein entsprechendes «Know-how» wichtig.

Es wird vorgeschlagen, Schulen im Rahmen von Weiterbildungen mit geeigneten Instrumenten (z. B. Beobachtungsschecklisten, Tests) vertraut zu machen, um die Identifikation systematischer zu gestalten.

Konzepte und Evaluation:

Etwa zwei Drittel der befragten Schulen verfügen über ein Konzept zur Begabtenförderung. Allerdings wird häufig der Wunsch geäußert, diese Konzepte zu überarbeiten und verbindlicher zu gestalten. Zudem werden die Angebote selten systematisch evaluiert. Eine externe Begleitung bei der Konzeptentwicklung könnte hier unterstützend wirken und wird von den Schulen als hilfreich angesehen.

Professionalisierung und Weiterbildung:

In Bezug auf die Weiterbildung der Lehrpersonen im Bereich Begabtenförderung geben ein Drittel der Schulen an, dass entsprechende Schulungen stattfinden. Ein weiteres Drittel hat das Thema auf der Agenda, jedoch noch nicht umgesetzt. Das letzte Drittel sieht dies nicht als Thema. Da Begabtenförderung kein systematischer Bestandteil der Lehr- oder Sonderpädagogik-Ausbildung ist, stellt sich die Frage, woher das notwendige Fachwissen stammt.

Es besteht ein erheblicher Weiterbildungsbedarf bei Schulleitungen und Lehrpersonen. Nur wenige Lehrkräfte im Bereich der Begabtenförderung verfügen über formelle Ausbildungen. Zielgerichtete Aus- und Weiterbildungsangebote für einzelne Lehrpersonen und Schulteams könnten diesen Bedarf decken.

Prioritätensetzung

Trotz des Engagements der befragten Schulen wird das Thema „Begabungs- und Begabtenförderung“ im Vergleich zu anderen Themen als weniger prioritär eingestuft. Es bleibt unklar, wie die Situation an den Schulen aussieht, die nicht an der Befragung teilgenommen haben. Es ist anzunehmen, dass dort der Anteil an Schulen ohne spezielle Angebote deutlich höher ist. Die Sensibilisierung aller Schulen bleibt daher ein zentrales Anliegen.

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage und Ziele	6
2	Fragestellungen	7
3	Methoden	9
3.1	<i>Durchführung und Erhebungsinstrument</i>	9
3.2	<i>Beschreibung der Stichprobe</i>	9
3.3	<i>Auswertung</i>	11
4	Ergebnisse	12
4.1	<i>Begabungsförderung: Angebot und Umsetzung</i>	12
4.1.1.	Angebote in der Begabungsförderung	12
4.1.2.	Bewertung der Angebote in der Begabungsförderung	14
4.1.3.	Begleitung und Ressourcen in der Begabungsförderung	16
4.2	<i>Begabtenförderung: Angebotssituation und Bewertung</i>	18
4.2.1	Angebote in der Begabtenförderung	18
4.2.2.	Bewertung der bestehenden Angebote	20
4.2.3.	Gründe für den Verzicht auf Angebote	21
4.3	<i>Organisation, Nutzung und Durchführung der Angebote in der Begabtenförderung</i>	24
4.3.1.	Identifikation der Schülerinnen und Schüler und Initiierung von Massnahmen	24
4.3.2.	Entscheidungskompetenzen über die Angebote an den Schulen	26
4.3.3.	Nutzung der Angebote insgesamt / nach Angeboten und nach Geschlecht	28
4.3.4.	Förderziele, Förderbereiche und Begleitpersonen	30
4.4	<i>Ressourcen und Weiterbildung bei der Begabtenförderung</i>	32
4.4.1.	Finanzielle und personelle Ressourcen	32
4.4.2.	Weiterbildungsangebote	33
4.5	<i>Übergeordnete Themen: Akzeptanz, Kooperation, Konzept, Evaluation, Handlungsbedarf</i>	35
4.5.1.	Akzeptanz und Kooperation	35
4.5.2.	Konzept und Evaluation	38
4.5.3.	Handlungsbedarf in der Begabungs- und Begabtenförderung	39
4.5.4.	Gewichtung/Priorisierung im Vergleich mit anderen Themen	41
5	Diskussion und Schlussfolgerungen	42
6	Literatur	50
7	Anhang	51
7.1	<i>Anhang A: Ergänzungen zu Kapitel 3 (Methoden)</i>	51
7.2	<i>Anhang B: Ergänzungen zu Kapitel 4.1 (Begabungsförderung: Angebot und Umsetzung)</i>	52
7.3	<i>Anhang C: Ergänzungen zu Kapitel 4.2 (Begabtenförderung: Angebot und Nutzung)</i>	55
7.4	<i>Anhang D: Ergänzung zu Kapitel 4.3 (Organisation und Durchführung von Angeboten der Begabtenförderung)</i>	59
7.5	<i>Anhang E: Ergänzung zu Kapitel 4.4 (Ressourcen und Weiterbildung bei der Begabtenförderung)</i>	64
7.6	<i>Anhang F: Ergänzungen zu Kapitel 4.5 (Übergeordnete Themen: Akzeptanz, Kooperation, Konzept, Evaluation, Handlungsbedarf)</i>	66

1 Ausgangslage und Ziele

Begabungs- und Begabtenförderung als ein Bestandteil sonderpädagogischer Förderung ist ebenso im Inklusionssetting eingeschlossen, wie alle anderen sonderpädagogischen Bedürfnisse und gehört zum Grundauftrag der Volksschule. Im Rahmen der **Begabtenförderung** werden begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler grösstenteils im Regelunterricht oder allenfalls in der Integrativen Förderung (IF) gefördert. Die **Begabungsförderung** betrifft als Grundauftrag alle Schülerinnen und Schüler und erfolgt ebenfalls meist im Regelunterricht.

In einer Zeit, in der die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zunehmend in den Fokus rückt, gewinnt auch die gezielte Unterstützung besonders begabter Lernender an Bedeutung. Die Notwendigkeit einer differenzierten Begabtenförderung ergibt sich aus verschiedenen pädagogischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Überlegungen:

Individuelle Förderung und Inklusion

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) betont das Recht aller Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. Obwohl die Konvention primär auf Menschen mit Behinderungen ausgerichtet ist, lässt sich ihr Grundgedanke der Inklusion und individuellen Förderung auch auf die Begabtenförderung übertragen. Jedes Kind hat das Recht auf eine Bildung, die seinen Fähigkeiten und Potenzialen entspricht.

Der Lehrplan 21, der in 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz eingeführt wurde, setzt einen wichtigen Rahmen für die Begabungs- und Begabtenförderung. Er betont die Kompetenzorientierung im Unterricht und bietet Grundlage für die Förderung besonderer Begabungen, indem er individuelles Lernen und die Entwicklung von Fähigkeiten in den Vordergrund stellt.

Chancengleichheit und Selbstbestimmung

Die UN-BRK fordert ein inklusives Bildungssystem, das die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigt. Durch gezielte Förderung können Talente unabhängig vom sozialen Hintergrund erkannt und entwickelt werden. Dies steht im Einklang mit dem in der UN-BRK verankerten Prinzip der Selbstbestimmung, das Menschen in die Lage versetzen soll, ihre Talente selbstbestimmt zu entwickeln und einzusetzen.

Gesellschaftlicher Nutzen und Vielfalt

Die Förderung von Begabungen trägt zur Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft bei. Die UN-BRK betrachtet Behinderung – und analog dazu besondere Begabungen – als Teil der menschlichen Vielfalt.

Ziel dieser Untersuchung war es, einen umfassenden Überblick über die aktuellen Praktiken und Programme zu gewinnen, die Schulen zur Förderung von Begabungen und Talenten implementiert haben. Bisher fehlen systematische Daten über Art, Umfang und Durchführung der Angebote in der Begabungs- und Begabtenförderung in der deutschen Schweiz und in Liechtenstein. Die Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) analysierte auf dieser Grundlage die Situation anhand einer Befragung der Schulen. Die Studie orientiert sich an einer bereits durchgeführten Studie zur Begabungs- und Begabtenförderung aus dem Jahr 2020 im Kanton Zürich (Meier und Hofmann, 2020).

Die Ergebnisse der Befragung sollen ein differenziertes Bild darüber geben, wie sich die Situation bezüglich Begabungs- und Begabtenförderung aktuell darstellt. Zum einen geht es dabei um Fakten (Art und Umfang, Nutzer:innen der Angebote, usw.), zum anderen wurden auch Erfahrungen und Meinungen der Schulleitenden zur Situation erhoben. Die Ergebnisse zeigen damit auch Lücken auf und bieten eine Grundlage, um Verbesserungen anzuregen und gezielte Aus- und Weiterbildungsangebote zu konzipieren. Sie bieten eine Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen und die Optimierung schulischer Förderkonzepte im Sinne der UN-BRK, die eine inklusive und auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtete Bildung fordert.

Der Schlussbericht beschreibt das methodische Vorgehen, umfasst zentrale Ergebnisse aus der Studie mit Fokus auf den Bereich Begabtenförderung.

2 Fragestellungen

Ziel der Studie ist es die nachfolgenden Fragen zu klären:

Fragestellungen 1: Angebote und Umsetzung in der Begabungsförderung? (→ Kap. 4.1.)

- Welche Angebote zur Begabungsförderung bestehen in den Schulen und wie ist das Angebot auf unterschiedlichen Schulstufen ausgestaltet?
- Wie werden die bestehenden Angebote von den Schulen bewertet?
- Wie wird das Angebot der Begabungsförderung finanziert?

Fragestellungen 2: Verfügbarkeit und Bewertung von Angeboten in der Begabtenförderung (→ Kap. 4.2.)

- Welche Angebote zur Begabtenförderung bestehen in den Schulen?
- Wie werden die bestehenden Angebote von den Schulen bewertet?
- Welches sind die Gründe dafür, dass Schulen auf Angebote der Begabtenförderung verzichten?
- Wie hängt das Angebot und dessen Bewertung mit der Grösse der Schule und mit der Schulstufe zusammen?

Fragestellungen 3: Organisation, Nutzung und Durchführung von Angeboten in der Begabtenförderung (→ Kap. 4.3.)

- Wie werden Schülerinnen und Schüler identifiziert und wer initiiert die Abklärungen?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler werden auf Hochbegabung abgeklärt, wie viele profitieren insgesamt von Angeboten und wie viele von den spezifischen Angeboten? Wie gestaltet sich der Anteil von Mädchen und Knaben in den Angeboten?
- Wer verfügt im Rahmen der verschiedenen Angebote über Entscheidungskompetenzen?
- Welche Bereiche werden gefördert und in welcher Form (integrativ-separativ)?
- Wie werden Förderziele definiert?

Fragestellungen 4: Ressourcen und Weiterbildungen in der Begabtenförderung (→ Kap. 4.4.)

- Welche personellen und finanziellen Ressourcen werden für die Begabtenförderung eingesetzt?
- Wie erfolgt die Weiterbildung der beteiligten Lehrpersonen? (Angebote, Initiierung und Themen)

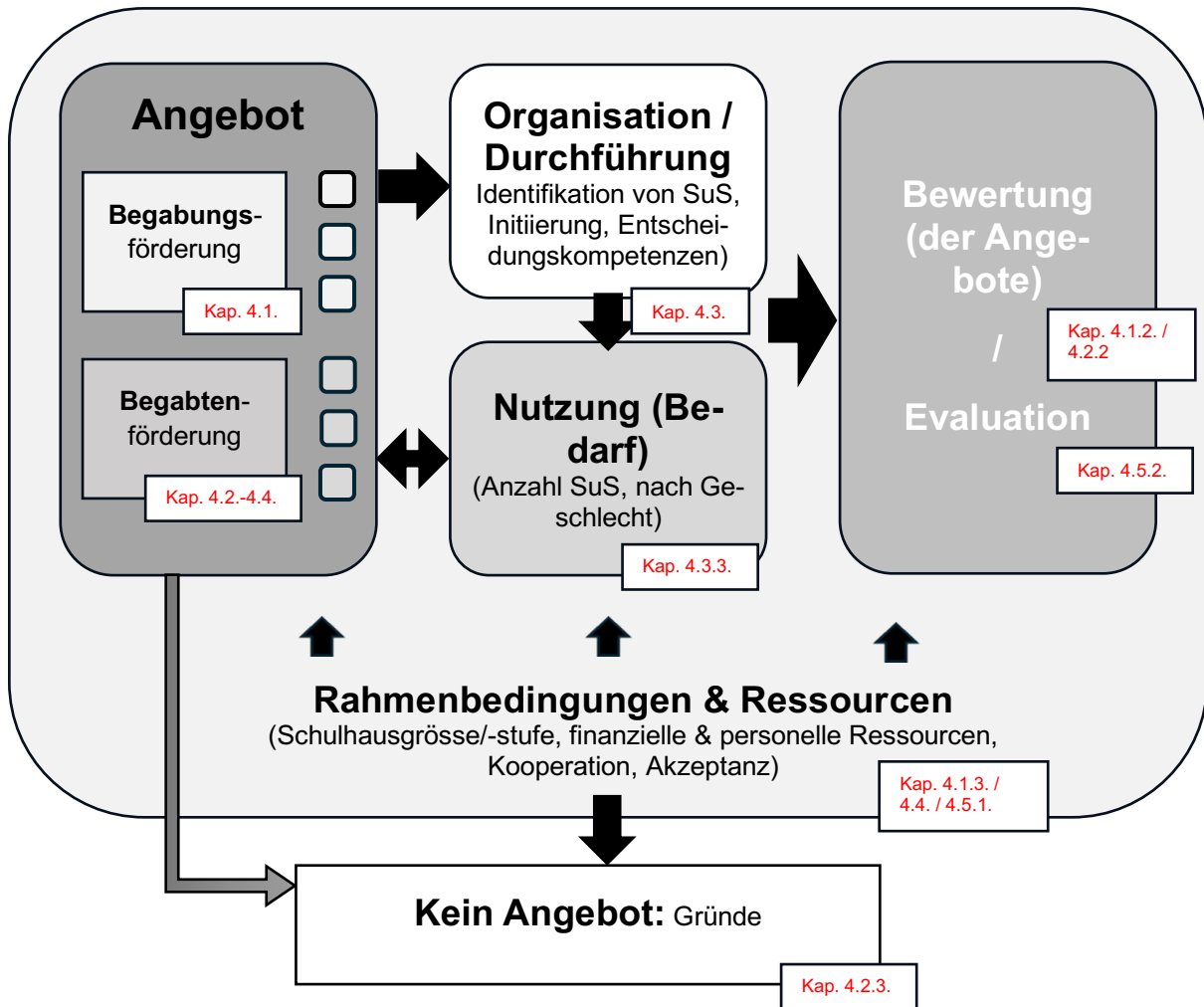
Fragestellungen 5: Akzeptanz, Kooperation, Konzept, Evaluation, Handlungsbedarf (übergeordnete Themen) (→ Kap. 4.5.)

- Wie werden die Akzeptanz und die Kooperation zwischen den beteiligten Lehrpersonen wahrgenommen?
- Gibt es ein Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule?
- Wie werden die Angebote evaluiert?
- Welcher Handlungsbedarf besteht in Bezug auf die Begabungs- und die Begabtenförderung? Auf welcher Ebene (Schulen/Gemeinden/Kanton) besteht dieser?
- Welche Priorität haben die Themen Begabungs- und Begabtenförderung im Vergleich mit anderen Themen?

Die folgende Abbildung stellt die verschiedenen Themen und ihre Zusammenhänge grafisch dar (vgl. Abbildung 1). Die vorgestellten Fragestellungen werden nachfolgend in den einzelnen Kapiteln vorgestellt und am Schluss diskutiert.

Abbildung 1

Übersichtsmodell Studie BBF (Themen und Zusammenhänge)



3 Methoden

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Studie, die Stichprobe sowie die Auswertungsmethoden kurz vorgestellt.

3.1 Durchführung und Erhebungsinstrument

Die Onlinebefragung der Schulen bzw. Schulleiter:innen mit LimeSurvey erfolgte im April und Mai 2024. Einbezogen wurden alle Schulen der Volksschule in der Deutschsprachigen Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein.

Es wurden insgesamt 2101 Schulleitende per Mail angeschrieben und um Teilnahme gebeten. Die Schulen wurden nach Ablauf von gesetzten Fristen zwei Mal an die Teilnahme erinnert (zu Stichprobe und Rücklauf vgl. Kap. 3.2.). Bei der zweiten Erinnerung wurde ein Kurzfragebogen mitgeschickt, in welchem der Fokus auf den Angeboten der Begabtenförderung lag. Die Schulleitenden konnten in wenigen Fragen angeben, welche Angebote sie anbieten und wie sie diese einschätzen. In einem offenen Kommentarfeld konnten weitere Ergänzungen erfasst werden.

Als Grundlage für das Umfragedesign diente die Studie von 2020 für das Volksschulamt des Kantons Zürich. Der Onlinefragebogen wurde weitgehend übernommen und an mehreren Stellen erweitert. Auf diese Weise konnten die Ergebnisse der Befragung im Kanton Zürich in die Studie mitaufgenommen werden. Der Fragebogen enthielt mehrheitlich geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien und verschiedene offene Fragen zu den oben erwähnten Fragestellungen. Bei den geschlossenen Fragen bestand mehrheitlich die Möglichkeit, über die Kategorie «Sonstiges» weitere Antwortkategorien einzugeben.

Der Fragebogen bestand aus mehreren Blöcken: Angaben zur Schule, Begabtenförderung, Begabungsförderung und übergeordnete Themen. Im ersten Frageblock wurden verschiedene Merkmale der befragten Schulen erfasst, unter anderem die Anzahl Klassen und Schüler:innen, Schulstufe sowie den Standortbezirk. Die Grösse der Schule wurde jeweils anhand der Anzahl Schüler:innen bestimmt. Der Block zur Begabtenförderung wurde wiederum in mehrere Teilblöcke unterteilt. Die einzelnen Massnahmen wurden jeweils separat befragt, gefolgt von Themenblöcke zum Erkennen und Identifizieren, Förderziele, Weiterbildung sowie Finanzierung in der Begabtenförderung. Der Frageblock zur Begabungsförderung war ebenfalls in einen spezifischen Block zu den Angeboten und Massnahmen sowie in einen allgemeineren Block (u.a. Begleitung, Finanzierung, Handlungsbedarf, etc.) unterteilt. Abschliessend wurden übergeordnete Themen befragt, welche die Begabungs- und Begabtenförderung miteinschlossen.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Für die Studie wurden Schulleitende aller Deutschschweizer Kantone sowie des Fürstentums Liechtenstein per Mail angeschrieben. Die angeschriebenen Schulleitenden wurden gebeten, die Umfrage auszufüllen bzw. an die verantwortliche Person weiterzuleiten. Von den insgesamt angeschriebenen 2588 Schulleitenden (davon 487 im Kanton Zürich 2020) haben 1018 geantwortet. Dies entspricht einem Rücklauf von 39.3%. Aufgrund der genannten Weiterleitung und der Anonymisierung der Befragung kann der Rücklauf nicht eindeutig bestimmt werden. Zusätzlich wurde der Fragebogen zum Teil von einer Person für mehrere Schulhäuser ausgefüllt, da die Begabungs- und Begabtenförderung in einer Schulgemeinde teilweise schulhausübergreifend für mehrere Standorte gemeinsam organisiert wird. Aus diesen Gründen muss der Rücklauf hier mit Vorsicht betrachtet und relativiert werden.

Die Stichprobe setzt sich in Bezug auf die beiden Teilstudien (2024 – 2020) im Detail wie folgt zusammen:

- Die Befragung 2024 wurde von 762 Personen ausgefüllt¹. Davon stammen 252 Antworten aus dem Kurzfragebogen zur Begabtenförderung. Insgesamt konnte 2024 ein Rücklauf von 36.3% generiert werden.
- Im Kanton Zürich wurden die Schulleitenden 2024 nicht nochmals angeschrieben, da sich die rechtliche Grundlage seit der Befragung 2020 nicht verändert hat. Die Daten von Zürich wurden in den aktuellen Datensatz integriert². Bei der Befragung in Zürich 2020 wurden 487 Schulen angeschrieben. Insgesamt haben 256 Schulen den Fragebogen ausgefüllt¹. Im Kanton Zürich entsprach der Rücklauf 52.6%.

Tabelle 1 präsentiert die Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf die Schulstufen im Detail. Einige Schulen gaben an, dass ihre Begabungs- und Begabtenförderung schulstufenübergreifend angelegt ist und die Beantwortung der Fragen daher gemeinsam erfolgte. Dementsprechend liegen Angaben zu verschiedenen Stufenkombinationen vor.

Tabelle 1

Schulstufen - Kombinationen (N = 1018)

Schulstufen (Zyklen)	Anzahl (n)	Prozent %
Zyklus 1	38	3.7
Zyklus 2	46	4.5
Zyklus 3	192	18.9
Zyklus 1 / Zyklus 2	590	58.0
Zyklus 2 / Zyklus 3	9	0.9
Zyklus 1 / Zyklus 2 / Zyklus 3	114	11.2
NA	29	2.8
Gesamt	1018	100.0

Anmerkung. Antworten ohne eindeutige Zuweisung zu einer Schulstufe (NA) konnten generiert werden, wenn die Frage nach der Schulstufe nicht beantwortet wurde (dies war im Kurzfragebogen möglich).

Eindeutig einer Schulstufe zuzuordnen sind 674 Primarschulen (Zyklus 1, Zyklus 2 und Zyklus 1 / Zyklus 2) und 192 Oberstufenschulen. Bei rund 60% liegen Antworten für ein stufenübergreifendes Angebot von Kindergarten bis Mittelstufe vor. Bei rund 11 Prozent haben alle Stufen gemeinsam geantwortet. Rund ein Fünftel der Antworten bezieht sich ausschliesslich auf die Oberstufe. Die Verteilung bezüglich dieser Kombinationen ist in der Stichprobe vergleichbar mit derjenigen in der Grundgesamtheit und somit diesbezüglich repräsentativ.

Zu den befragten Schulen liegen weiter Angaben zur Anzahl der Klassen sowie Schülerinnen und Schüler vor (vgl. Abbildung A1 und Abbildung A2 im Anhang), wobei diese bei mehreren involvierten Schulstufen kumuliert wurden und entsprechend hoch sind.

¹ Zahlreiche Teilnehmende haben den Fragebogen zu unterschiedlichen Zeitpunkten abgebrochen. Dies lässt sich an den unterschiedlichen Stichprobengrößen bei den einzelnen Fragen erkennen.

² Falls eine Frage im Fragebogen von Zürich 2020 nicht enthalten war, wurde dies jeweils bei den Auswertungen im Ergebnisteil angemerkt.

3.3 Auswertung

Die Forschungsfragen erfordern primär deskriptive statistische Methoden, d.h. es wurden vor allem Häufigkeiten und Mittelwerte ermittelt. Ausserdem wurde untersucht, ob sich die Situation zwischen den Schulstufen unterscheidet (Oberstufe vs. Mittelstufe-Unterstufe und Kindergarten, da die letzten drei die Befragung oft gemeinsam beantwortet haben) und ob die Schulgrösse (gemessen an der Anzahl Schülerinnen und Schüler) einen Einfluss auf die Angebote der Begabten- und Begabungsförderung und deren Bewertung haben. Für diese Tests wurde je nach Skalenniveau der beteiligten Variablen bivariate Korrelationen, T-Tests für unabhängige Stichproben (bzw. Welch-Test) oder Chi-Quadrat-Tests (bzw. exakter Test nach Fisher) eingesetzt. Ergebnisse, die mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant sind, werden entsprechend gekennzeichnet.

Für die Auswertung der offenen Fragen wurden auf der Basis der Antworten Kategorien gebildet. Als Grundlage dienten die Auswertungen aus der Studie des Kantons Zürich 2020. Die Ergebnisse sollen hier in erster Linie das Spektrum der Antworten aufzeigen. In einem zweiten Schritt wurden die Häufigkeiten der verschiedenen Antworten bei einigen zentralen Fragen ausgezählt.

4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der formulierten Fragestellungen (Kap. 2): Im ersten Teil des Schlussberichts (Kapitel 4.1) werden die Ergebnisse zum Thema Begabungsförderung präsentiert (Angebote, Bewertung, Finanzierung; Fragestellungen 1). Anschliessend werden die Ergebnisse zur Begabtenförderung dargestellt. Im Unterkapitel 4.2 werden die unterschiedlichen Angebote und Massnahmen in den Schulen vorgestellt (Fragestellungen 2). In der Befragung wurden die Teilnehmenden gebeten, die Massnahmen zu bewerten, sowie zu begründen, wenn eine Massnahme nicht angeboten wird. Die Organisation, Nutzung und Durchführung (Fragestellungen 3) werden im Kapitel 4.3 dargestellt. Hier wurden die Art der Identifikation sowie die zuständigen Personen erfragt. Ausserdem werden Entscheidungskompetenzen und Förderziele thematisiert. Im Anschluss folgt die Zusammenfassung der Ressourcen und Weiterbildungen im Bereich der Begabtenförderung (Kapitel 4.4; Fragestellungen 4). Abschliessend werden im Unterkapitel 4.5 die übergeordneten Themen, wie die Akzeptanz und Kooperation, Konzepte und Evaluation, Handlungsbedarf sowie die Priorisierung mit anderen Themen erläutert (Fragestellungen 5).

4.1 Begabungsförderung: Angebot und Umsetzung

Die Schulen wurden in der Befragung zu Projekten auf unterschiedlichen Ebenen im Schulhaus in Bezug auf die Begabungsförderung befragt. Zudem wurden Angaben zur Begleitung und Finanzierung der Begabungsförderung erhoben.

4.1.1. Angebote in der Begabungsförderung

Insgesamt gaben 405 Schulen (61.5%) an, dass sie die Begabungsförderung für alle Lernenden im Schulprogramm integriert haben. Die Primarschulen berichteten signifikant häufiger, dass sie die Begabungsförderung für alle Lernenden als Teil des Schulprogramms anbieten ($\chi^2(1, N = 581) = 22.1, p < 0.001$). Die Schulgrösse hatte hingegen keinen Einfluss, ob die Begabungsförderung für alle Lernenden Teil des Schulprogramms ist. Weitere Informationen zu den Zyklen und Stufen können der Tabelle B1 im Anhang entnommen werden.

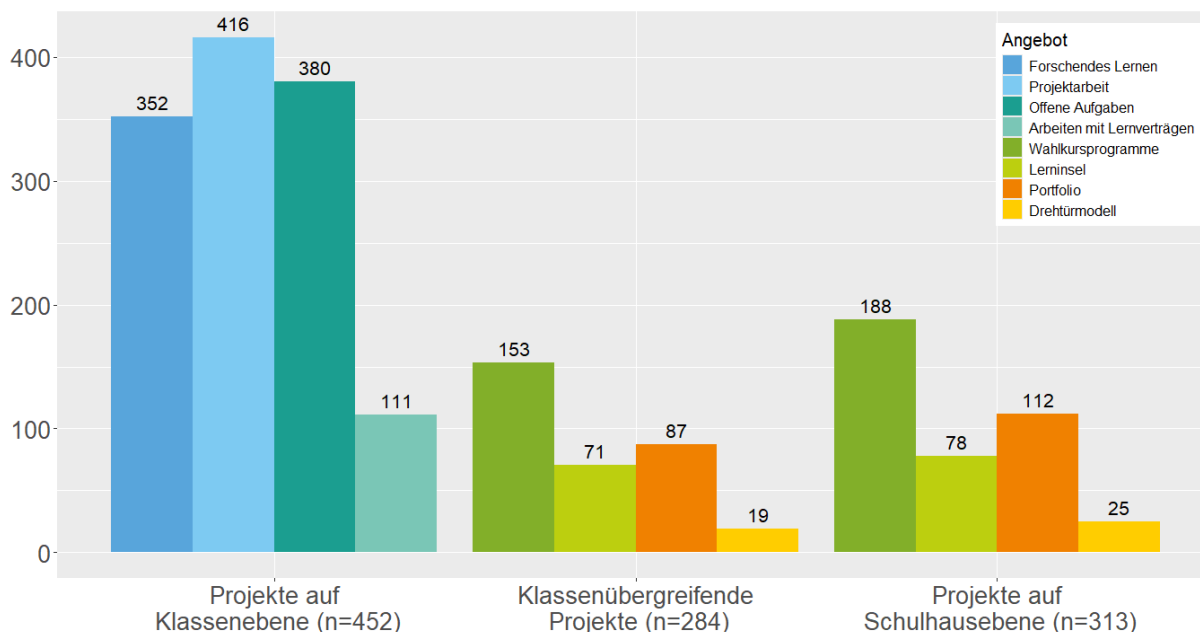
Im Folgenden werden die Projekte auf Schulhausebene (alle Klassen sind beteiligt), klassenübergreifende Projekte (nur einzelne Klassen sind beteiligt) sowie die Projekte auf Klassenebene (innerhalb der Klasse) vorgestellt.

In Abbildung 2 werden die angebotenen Massnahmen der Begabungsförderung nach den oben erwähnten Ebenen dargestellt. Am häufigsten werden Angebote auf der *Klassenebene*, also innerhalb der Klasse angeboten. Die Studienteilnehmenden konnten zusätzlich in einem offenen Textfeld weitere Angebote der Begabungsförderung nennen. Die Möglichkeit wurde in 125 Fällen genutzt. In 33 Fällen wurden spezifische Angebote, wie z.B. Atelier, Forscherkisten, Wahlfächer oder das Förderzentrum genannt. 32 Schulen haben zurückgemeldet, dass sie keine Angebote haben. Individuelle Angebote sowie differenzierter Unterricht wurden in 21 Nennungen beschrieben.

Bei Angeboten bzw. Projekten auf der *Schulhausebene* sind alle Klassen des Schulhauses beteiligt und werden in die Angebote integriert. Gesamthaft berichten 313 Schulen (47.2%), dass sie Begabungsförderung auf der Schulhausebene anbieten. Am häufigsten werden Wahlkursprogramme (60.1%) angeboten, gefolgt vom Portfolio (35.8%) und der Lerninsel (24.9%). 116 Schulen haben das offene Textfeld genutzt, um weitere Angebote auf Schulhausebene zu ergänzen. Die Schulen berichten vor allem, dass sie zusätzlich Projektwochen und Projektarbeiten (42 Nennungen) anbieten. Ausserdem haben die Schulen in 24 Fällen schulspezifische Angebote genannt, wie z.B. ein Schülerparlament, Schreiblabor, Sternstunden oder Schülerzeitung. Weiter wurden unter anderem folgende Angebote beschrieben: Atelier (11 Nennungen), Theater / Musical / offene Bühne (7 Nennung), Selbstorganisiertes Lernen und Selbstlernzeit (7 Nennungen) oder Wettbewerbe (5 Nennungen).

Abbildung 2

Angebote der Begabungsförderung aufgeteilt nach den drei Ebenen



Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich.

Projekte, die *klassenübergreifend* organisiert werden und nur einzelne Klassen beteiligt sind, werden von 284 (42.8%) Schulen angeboten. Auch hier werden am häufigsten Wahlkursprogramme (53.9%) angeboten. Das Drehtürmodell wird mit 6.7% am wenigsten häufig angeboten. Die Auswertung der 90 offenen Antworten hat gezeigt, dass die Schulen vor allem Projektunterricht und Projektwochen (29 Nennungen) und schulspezifische Angebote (27 Nennungen), wie z.B. eine Sprachinsel, Lesegruppen, Exkursionen oder Sprach Austausch anbieten. Auch hier wurde das selbstorganisierte Lernen genannt (8 Nennungen) und ebenfalls mit acht Nennungen wurden themen- bzw. fachspezifische Angebote beschrieben.

Auf *Klassenebene* (innerhalb der Klasse) berichten 452 Schulen (68.2%), dass sie ein Angebot der Begabungsförderung haben. Hierbei sind vor allem die Projektarbeit (92.0%), das Arbeiten mit offenen Aufgaben (84.1%) und das Forschende Lernen (77.9%) die meistgenannten Massnahmen. Auch auf Klassenebene war es möglich, in einem offenen Antwortfeld zu antworten. 19 Schulen haben dies genutzt und individuelle Rückmeldungen geschrieben. Die Schulen berichteten von diversen schulspezifischen Angeboten (8 Nennungen), wie Exkursionen, Knobellkurse oder Vorträge. Weiter wurde das selbstorganisierte Lernen (4 Nennungen), die Niveaudifferenzierung (3 Nennungen), sowie das Atelier (3 Nennungen) genannt. Ausserdem berichten drei Schulen, dass die Art und der Umfang des Angebots jeweils von der Lehrperson abhängen.

Folgend wird die Frage untersucht, ob sich die Verfügbarkeit von Angeboten zwischen der Primar- bzw. Oberstufe unterscheidet. Anhand von Chi-Quadrat Tests wurde überprüft, ob es signifikante Unterschiede zwischen der Primarstufe und der Oberstufe gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Primarschulen häufiger klassenübergreifende Projekte ($X^2(1, N = 585) = 5.37, p = 0.02, \omega = 0.1$) und Projekte auf Klassenebene ($X^2(1, N = 585) = 12.54, p < 0.001, \omega = 0.15$) anbieten. Bei den Projekten auf Schulhausebene gibt es keine signifikanten Unterschiede. Werden die einzelnen Angebote auf den unterschiedlichen Ebenen genauer betrachtet, zeigt sich, dass Oberstufenschulen häufiger *Wahlkursprogramme* auf Schulhausebene ($X^2(1, N = 279) = 9.03, p = 0.003, \omega = 0.19$) anbieten. Bei den Projekten auf Klassenebene (innerhalb der Klasse) zeigt sich, dass die Primarschulen häufiger die Angebote *Forschendes Lernen* ($X^2(1, N = 402) = 18.42, p < 0.001, \omega = 0.22$) und *Offene Aufgaben* ($X^2(1, N = 402) = 10.05, p = 0.002, \omega = 0.17$) im Programm der Begabungsförderung haben.

Vergleicht man die Angebote mit der Schulgrösse (gemessen an der Anzahl Schülerinnen und Schüler), kann festgestellt werden, dass die Schulgrösse keinen Einfluss auf die drei Ebenen hat. Bei den Angeboten

auf den einzelnen Ebenen kann nur bei den Projekten innerhalb der Klasse (Klassenebene) einen Einfluss der Schulgrösse gefunden werden. Grössere Schulen bieten häufiger die Angebote *Forschendes Lernen* ($t(248.22) = 3.52, p < 0.001, d = 0.31$) und *Offene Aufgaben* ($t(448) = 2.794, p = 0.005, d = 0.36$) an.

4.1.2. Bewertung der Angebote in der Begabungsförderung

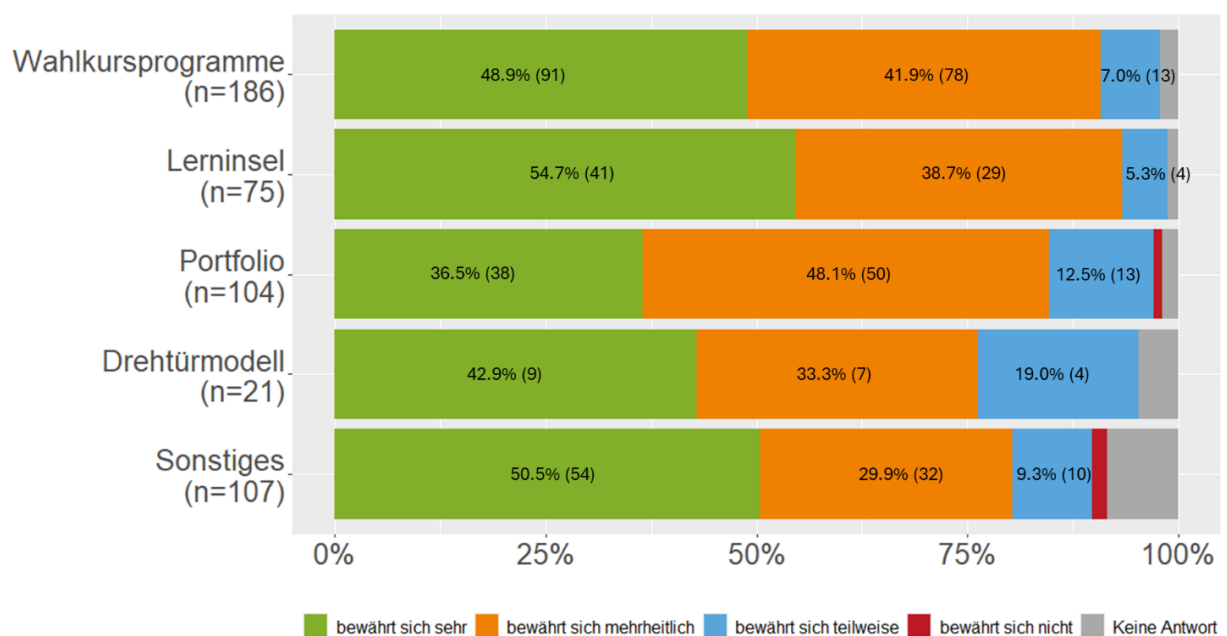
Des Weiteren wurden die Schulen dazu befragt, wie sie die einzelnen Angebote auf den unterschiedlichen Ebenen bewerten.

Die Angebote auf *Schulhausebene* werden mehrheitlich positiv bewertet (siehe Abbildung 3). Die Mittelwertvergleiche (siehe Tabelle B2 im Anhang) zeigen, dass das Angebot *Lerninsel* am positivsten ($M = 3.50$) und das *Portfolio* ($M = 3.23$) am kritischsten beurteilt wurden.

Die Analyse bezüglich der Schulstufe hat gezeigt, dass es keine Unterschiede in der Bewertung zwischen der Primar- und Oberstufe gibt. Auf beiden Stufen werden die Angebote ähnlich positiv bewertet. Auch die Schulgrösse hat keinen Einfluss auf die Bewertung der Angebote auf Schulhausebene.

Abbildung 3

Bewertung der Projekte auf Schulhausebene (alle Klassen sind beteiligt) ($n = 313$)



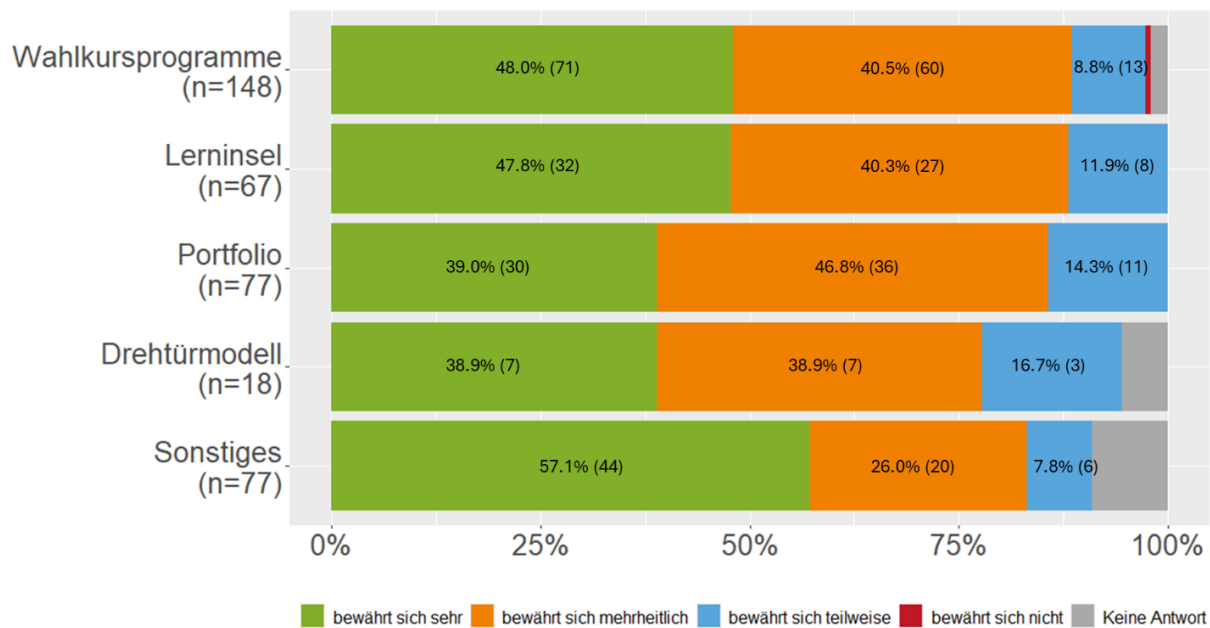
Anmerkung: Die Frage konnte nur von Studienteilnehmenden beantwortet werden, die angaben, dass sie Angebote auf Schulhausebene führen. In der Abbildung aus Platzgründen nicht aufgeführte Werte können der Tabelle B3 im Anhang entnommen werden.

Die *klassenübergreifenden* Angebote werden ebenfalls mehrheitlich positiv bewertet (vgl. Abbildung 4). Werden die Mittelwerte verglichen (siehe Tabelle B2 im Anhang), kann festgestellt werden, dass die Angebote unter «Sonstiges» am positivsten ($M = 3.54$) beurteilt werden. Das *Drehtürmodell* wird mit einem Mittelwert von $M = 3.24$ am kritischsten bewertet.

Unterschiede bei der Beurteilung zwischen der Primar- und der Oberstufe lassen sich nur beim Angebot *Lerninsel* ausfindig machen. Die Primarstufe beurteilt das Angebot signifikant positiver als die Oberstufe ($t(60) = -2.48, p = 0.016, d = 0.86$). Nach Cohen (1992) ist dies ein grosser Effekt. Die anderen Angebote werden auf den beiden Stufen ähnlich positiv bewertet. Wird die Schulgrösse betrachtet, lässt sich zusammenfassen, dass nur beim Angebot *Wahlkursprogramme* ein schwach negativer Zusammenhang ($r = -0.22, p = 0.009$) gefunden werden kann. Kleinere Schulen bewerten das Angebot leicht positiver als grössere Schulen.

Abbildung 4

Bewertung der klassenübergreifenden Projekte (nur einzelne Klassen sind beteiligt) (n = 284)



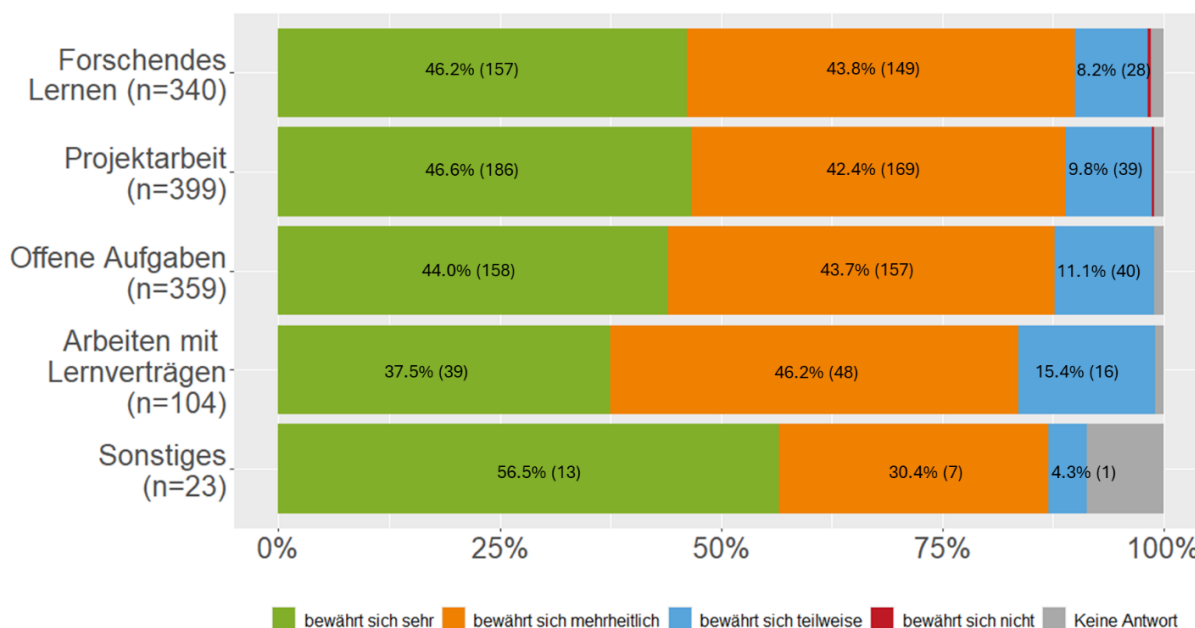
Anmerkung: Die Frage konnte nur von Studienteilnehmenden beantwortet werden, die angaben, dass sie klassenübergreifende Projekte durchführen. In der Abbildung aus Platzgründen nicht aufgeführte Werte können der Tabelle B3 im Anhang entnommen werden.

Bei den Beurteilungen der Projekte auf *Klassenebene* lässt sich zusammenfassen, dass sich diese bewähren. Am kritischsten wird das *Arbeiten mit Lernverträgen* (M = 3.22) bewertet. Die weiteren Massnahmen wurden alle in einem Bereich zwischen 3.33 und 3.38 bewertet. Die Ergänzungen unter «Sonstiges» wurden mit einem Mittelwert M = 3.57 noch besser bewertet (siehe Tabelle B2 im Anhang). Die Bewertungen der Angebote werden in der Abbildung 5 grafisch dargestellt.

Bei der Frage, ob die Primar- und die Oberstufe die Angebote unterschiedlich bewerten, lässt sich zusammenfassen, dass nur beim Angebot *Forschendes Lernen* ein kleiner signifikanter Unterschied besteht. Die Primarstufe beurteilt das Angebot positiver als die Oberstufe ($t(348) = -2.08$, $p = 0.025$, $d = 0.37$). Nach Cohen (1992) ist dies ein kleiner Effekt. Die Grösse der Schule hat keinen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der einzelnen Angebote.

Abbildung 5

Bewertung der Projekte auf Klassenebene (innerhalb der Klasse) (n = 452)



Anmerkung: Die Frage konnte nur von Studienteilnehmenden beantwortet werden, die angaben, dass sie Angebote auf Klassenebene führen. In der Abbildung aus Platzgründen nicht aufgeführte Werte können der Tabelle B3 im Anhang entnommen werden.

4.1.3. Begleitung und Ressourcen in der Begabungsförderung

Die Frage, ob die Begabungsförderung begleitet wird, haben 240 Schulen (37.3%) mit «Ja» beantwortet. Tabelle 2 zeigt, welche Personen für die Begleitung der Angebote zuständig sind. Am häufigsten werden die Angebote der Begabungsförderung durch die BBF-Lehrperson (57.5%) und die Schulische Heilpädagogin bzw. den Schulischen Heilpädagogen (43.8%) mitbegleitet. Von insgesamt 240 Schulen haben 235 die Begleitung bewertet. Auf einer Skala von «bewährt sich sehr», «bewährt sich mehrheitlich», «bewährt sich teilweise», «bewährt sich nicht» und «Keine Antwort» gaben 51.5% der Schulen an, dass sich die Begleitung «sehr bewährt». 41.7% schätzen die Begleitung als «bewährt sich mehrheitlich». Lediglich 11 Schulen (4.7%) berichten, dass sich die Begleitung nur «teilweise bewährt». Keine Schule berichtet, dass sich die Begleitung nicht bewährt.

Tabelle 2

Begleitung der Begabungsförderung (n = 240)

Fachperson, die die Begleitung übernimmt	Anzahl	Prozent %
Schulleitung	32	13.3
SHP-Lehrkräfte	105	43.8
BBF-Lehrkräfte	138	57.5
Externe Fachleute	48	20
Sonstiges	19	7.9

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. Unter der Kategorie «Sonstiges» wurden die folgenden Nennungen gemacht: Lehrpersonen (6 Nennungen), BBF-LP/Beratungsteam (4), Fachlehrperson (3), Klassenassistent (2), Teamteaching (2), SSA (1), Eltern (1), Förderzentrum (1), Restkategorie (1)

In Bezug auf die Finanzierung wurden die Schulen gefragt, durch welche Instanz die Begleitung der Begabungsförderung finanziell getragen wird. Die Finanzierung der Begabungsförderung wird in 42.5% von der Gemeinde alleine getragen. In 37.1% wird die Begabungsförderung durch den IF-Pool des Kantons und an 26 Schulen (10.8%) durch die Gemeinde und den Kanton finanziert.

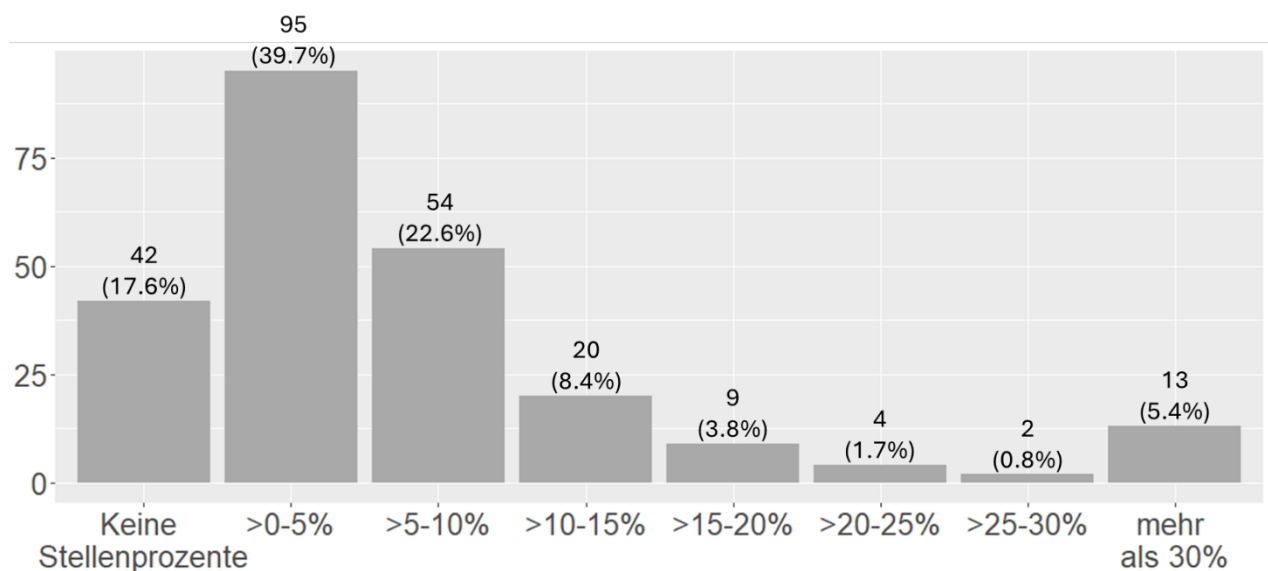
Die Schulen wurden auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Stellenprozentage für die Begabungsförderung befragt. Die Frage konnte nur durch die Personen beantwortet werden, die angaben, dass die Begabungsförderung durch eine Fachperson begleitet wird (n = 239 von 240). Zusammengefasst kann berichtet werden, dass die Schulen am häufigsten zwischen 1-10% für die Begleitung der Begabungsförderung zur Verfügung haben. 17.6% der 239 Schulen geben an, dass sie keine zusätzlichen Stellenprozentage zur Verfügung haben. Im Anschluss an die geschlossene Frage hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Stellenprozentage zu kommentieren. Dabei haben 14 Personen geantwortet, dass die Begabungsförderung im Pensum der Begabtenförderung integriert sei. Weiter wurde genannt, dass keine genauen Angaben gemacht werden können (11 Nennungen), die Begabungsförderung im Pensum der Schulischen Heilpädagogin bzw. des Schulischen Heilpädagogen integriert sei (7 Nennungen) oder dass die Stellenprozentage nach Bedarf ausgerechnet und angepasst werden (7 Nennungen). Aus fünf Rückmeldungen kann festgehalten werden, dass die Begabungsförderung Teil des Berufsauftrags ist und deshalb keine zusätzlichen Prozentage gesprochen werden.

In einem nächsten Schritt wurde berechnet, wie viele Stellenprozentage pro Schule für 100 Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen (vgl. Abbildung 6). Knapp 40% der Schulen haben für die Begabungsförderung >0-5 Stellenprozentage pro 100 Schüler:innen zur Verfügung. Ungefähr ein Fünftel der Schulen hat zwischen 5 und 10 Stellenprozentage und weitere 20% der Schulen berichten, dass sie pro 100 Schüler:innen mehr als 10 Stellenprozentage zur Verfügung haben.

Zwischen der Schulgrösse und der Anzahl Stellenprozentage besteht ein knapp nicht signifikanter Zusammenhang ($r = 0.12$, $p = 0.057$). Es kann jedoch angenommen werden, dass grössere Schulen tendenziell mehr Stellenprozentage zur Verfügung haben als kleinere Schulen. Die Schulstufe hat keinen Einfluss auf die Anzahl Stellenprozentage für die Begabungsförderung.

Abbildung 6

Stellenprozentage für die Begleitung der Begabungsförderung pro 100 Schüler:innen (n = 239)



Anmerkung. Die Frage konnte nur von Personen beantwortet werden, die angaben, dass die Begabungsförderung durch eine Fachperson begleitet wird. Insgesamt haben 239 von den 240 Schulen, die angaben, dass die Angebote begleitet werden, die Frage zu den Stellenprozentagen beantwortet.

Zusätzlich wurde gefragt, ob für die Begabungsförderung finanzielle Mittel für spezielle Materialien zur Verfügung stehen. Von insgesamt 643 Schulen haben 307 (47.8%) geantwortet, dass sie zusätzliche Mittel für spezifische Materialien haben. Die zur Verfügung stehenden Beträge schwanken zwischen 0 bis 100'000 CHF. Weitere Berechnungen zeigen, dass für 100 Schüler:innen pro Schuljahr in 36.7% der 307 Schulen zwischen 0 und 250 Schweizer Franken für spezifisches Material zur Verfügung stehen. Ein Fünftel der Schulen berichten, dass sie zwischen 250.- und 500.- für die gleiche Anzahl Schüler:innen haben. 15.6% der Schulen haben zwischen 500 und 1000 Schweizer Franken und 13% der Schulen berichten, dass sie mehr als 1000.- für 100 Schüler:innen pro Schuljahr haben.

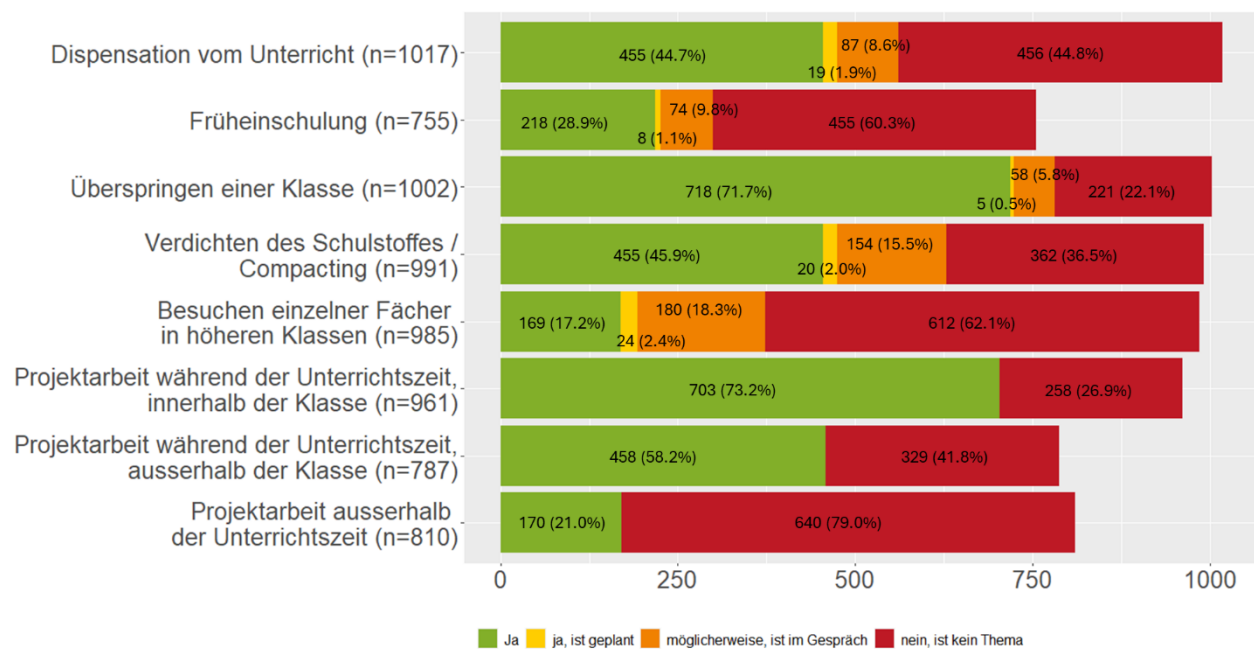
4.2 Begabtenförderung: Angebotssituation und Bewertung

4.2.1 Angebote in der Begabtenförderung

Mit der jeweils einleitenden Frage: «Wird XX an Ihrer Schule als Massnahme für aussergewöhnlich begabte Schüler und Schülerinnen praktiziert?» wurden die Schulleitenden zu ihrem Angebot der *Begabtenförderung* gefragt. Dabei standen acht Angebote (Kanton Zürich: sieben Angebote) zur Auswahl (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7

Angebote in der Begabtenförderung



Anmerkung. Die Frage zur Früheinschulung wurde im Kanton Zürich (Studie von 2020) nicht gestellt.

Es zeigt sich, dass das *Bearbeiten eigener Themen und Projekte* sowie das *Überspringen einer Klasse* einen hohen Stellenwert einnehmen: Das *Bearbeiten von eigenen Themen/Projekten während der Unterrichtszeit, innerhalb der Klasse* hat dabei den höchsten Stellenwert. 73% der Schulen bieten diese Möglichkeit an. Bei der Massnahme *Überspringen einer Klasse* sind es rund 71% der befragten Schulen, welche diese Möglichkeit anbieten.

Im Mittelfeld liegen die *Bearbeitung von eigenen Themen/Projekten während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse*, die *Dispensation* sowie das *Verdichten (Compacting) des Schulstoffes*. Rund 58% der Schulen geben an, dass das *Bearbeiten von eigenen Themen/Projekten ausserhalb der Klasse* angeboten wird. Die *Dispensation vom Unterricht* sowie das *Compacting* werden je von rund 45% der Schulen angeboten.

Rund 30% aller Schulen geben an, als Angebot die *Früheinschulung* zu praktizieren. Die tiefere Zahl der Antwort rührt daher, dass die *Früheinschulung* als Angebot in der Studie 2020 nicht erhoben wurde.

Eher selten praktiziert werden zwei Angebote: Der *Besuch einzelner Fächer in höheren Klassen* sowie *Projektarbeit ausserhalb der Unterrichtszeit*. Der *Besuch einzelner Fächer in höheren Klassen* wird von rund 17% der Schulen praktiziert. *Projektarbeit ausserhalb der Unterrichtszeit* wird von 21% der Schulen als Angebot genannt. Diese 170 Schulen wurden weiter gefragt, um welche Art von Angebot es sich handelt: Rund 65% der Befragten gibt an, dass es sich um Begabtenförderungsunterricht resp. um Pullout-Angebote handelt. Weitere 37% der Befragten geben an, dass es sich um Projektunterricht handelt, bei welchen die Schülerinnen und Schüler teilweise einzeln, in Gruppen oder klassenübergreifend begleitet werden. Aus der Auswertung der Kategorie «Sonstiges» ist zu entnehmen, dass es sich teilweise um Angebote wie Kinderuni (6 Nennungen), externe Angebote z.B. Exploratio, oder Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen handelt (Gymnasium, Fachhochschule; 3 Nennungen; vgl. Tabelle im Anhang C1).

Eine Analyse der Angebotspalette der einzelnen Schulen zeigt, dass 9% (92 Schulen) gar kein Angebot führen und rund sieben Prozent der Schulen über eines der aufgeführten Angebote verfügen. Rund 83% der Schulen bieten zwei bis sieben der aufgeführten Massnahmen an und fünf Schulen (0.5%) geben an, alle Massnahmen anzubieten (vgl. Tabelle C2 im Anhang).

Weiter stellte sich die Frage, inwieweit das zur Verfügung stehende Angebot an Begabtenförderung mit der Schulgrösse (gemessen an der Anzahl Schüler:innen) und der Schulstufe (Primar- vs. Oberstufe) zusammenhängen.

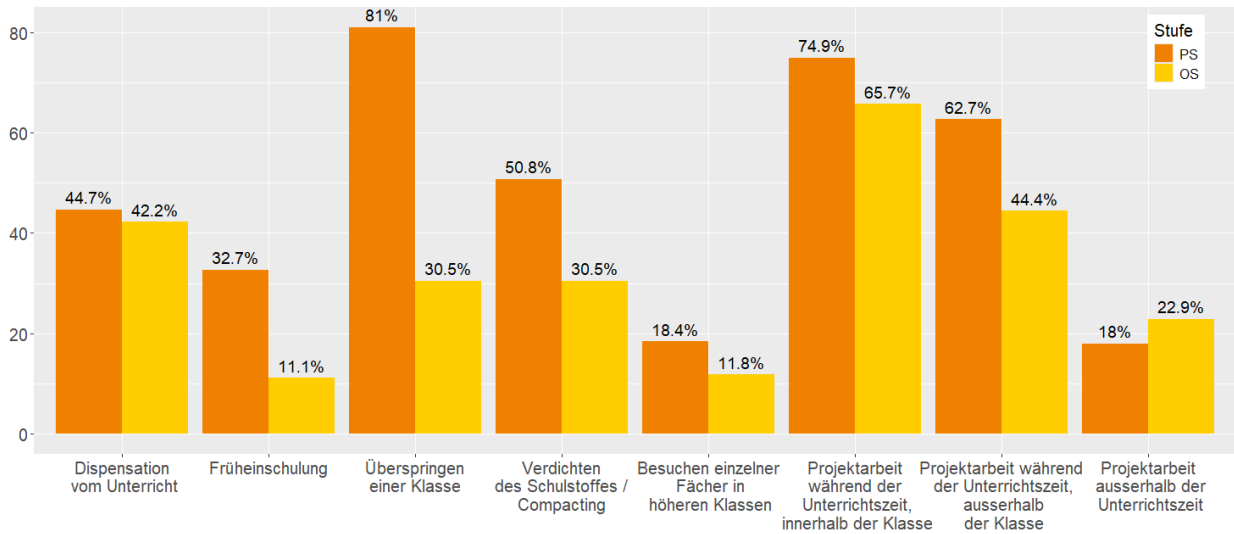
Bezüglich des Einflusses der Schulgrösse lässt sich festhalten, dass der Einfluss bei fast allen Angeboten signifikant ist, und zwar in der Richtung, dass je grösser die Schule, desto besser ausgebaut ist das jeweilige Angebot. Im Einzelnen bedeutet das: Die Schulen, die das Angebot der *Dispensation* anbieten sind im Schnitt grösser ($t(866.04) = 4.19, p < 0.001, d = 0.23$). Grössere Schulen bieten auch die *Früheinschulung* ($t(315.92) = 3.96, p < 0.001, d = 0.36$), das *Überspringen einer Klassen* ($t(659.47) = 6.55, p < 0.001, d = 0.42$), das *Compacting* ($t(848.51) = 5.35, p < 0.001, d = 0.36$), das *Bearbeiten eigener Projekte während der Unterrichtszeit innerhalb der Klasse* ($t(673.81) = 6.14, p < 0.001, d = 0.37$) und *ausserhalb der Klasse* ($t(714.35) = 7.51; p < 0.001; d = 0.52$) sowie ebenfalls *ausserhalb der Unterrichtszeit* ($t(213.23) = 3.97, p < 0.001, d = 0.41$) häufiger an. Kein signifikanter Einfluss der Schulhausgrösse zeigt sich einzig beim *Besuch eines Fachs in einer höheren Klasse* ($t(925) = 1.42, p = 0.156$).

Bezüglich der Schulstufe (Primar- vs. Oberstufe) zeigt sich (vgl. Tabelle C3 im Anhang), dass die meisten der unterschiedlichen Angebote an der Oberstufe im Vergleich zur Primarstufe weniger häufig geführt werden. Bis auf die Angebote *Projektarbeit ausserhalb der Unterrichtszeit* und *Dispensation vom Unterricht* unterscheiden sich alle Angebote signifikant, mit schwachem bis mittlerem Effekt. Die Effekte lassen sich im Einzelnen wie folgt zusammenfassen: *Compacting* ($X^2(1, N = 843) = 23.27, p < 0.001, \omega = 0.17$), *Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen* ($X^2(1, N = 837) = 4.02, p = 0.045, \omega = 0.04$), *Bearbeitung von eigenen Projekten während des Klassenunterrichts innerhalb der Klasse* ($X^2(1, N = 817) = 5.45, p = 0.02, \omega = 0.09$) sowie *Projektarbeit während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse* ($X^2(1, N = 656) = 14.59, p < 0.001, \omega = 0.15$).

Zur Illustration (vgl. Abbildung 8): Während an der Primarstufe das Angebot der *Projektarbeit innerhalb der Klasse* von rund dreiviertel aller Schulen als Massnahme aufgeführt wird, sind es auf der Oberstufe deren 66%. Ein ähnliches Bild präsentiert sich bei der *Bearbeitung eigener Projekte während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse*. 63% der Primarschulen geben an, dieses Angebot an ihrer Schule zu führen, während es an der Oberstufe deren 44% sind.

Abbildung 8

Angebotshäufigkeit auf der Primar- und Oberstufe



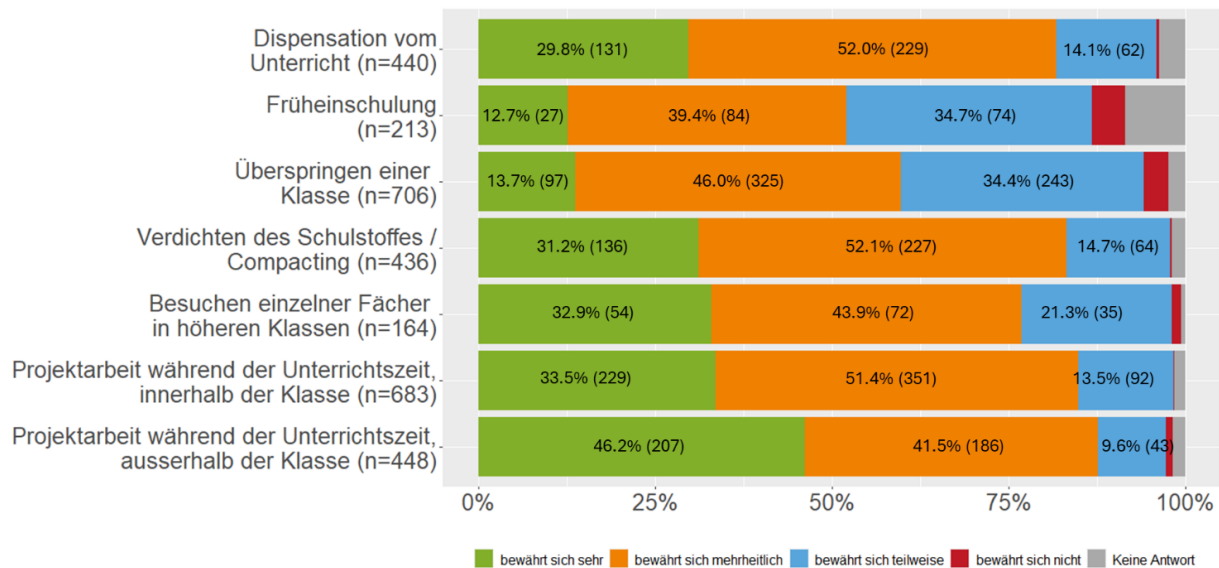
Anmerkung: PS = Primarschule / OS = Oberstufe

4.2.2. Bewertung der bestehenden Angebote

Bei Massnahmen und Angeboten der Begabtenförderung, die von den Schulen tatsächlich auch angeboten werden³, wurden die betreffenden Befragten weiter gebeten, diese auf einer Skala von 1 (= «bewährt sich nicht») bis 4 (= «bewährt sich sehr») zu bewerten (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9

Bewertung der bestehenden Angebote



Anmerkung: Die Frage konnte jeweils nur von Studienteilnehmenden beantwortet werden, die angaben, dass sie das jeweilige Angebot an der Schule durchführen. In der Abbildung aus Platzgründen nicht aufgeführte Werte können der Tabelle C4 im Anhang entnommen werden.

³ Das bedeutet, dass Schulen, die das Angebot nicht führen, dieses auch nicht bewerten. Eine Einschätzung davon, wie sie dieses Angebot bewerten, lässt sich aus ihrer Begründung, warum sie das Angebot nicht führen, erhalten (vgl. Kap. 4.2.3.).

Insgesamt beurteilen die befragten Personen die Angebote sehr positiv: Zwischen rund 80% - 90% geben an, dass sich die Angebote «mehrheitlich» bis «sehr» bewähren. Etwas kritischer wird mit rund 60% positiver Zustimmung die Massnahme *Überspringen einer Klasse* bzw. mit 52% positiver Zustimmung die *Früheinschulung* eingeschätzt (vgl. Tabelle C4 im Anhang).

Vergleicht man die Mittelwerte der Einschätzungen (vgl. Tabelle C5 im Anhang) zeigt sich, dass das *Bearbeiten eigener Themen/Projekte ausserhalb der Klasse* ($M = 3.35$), sowie die *Projektarbeit innerhalb der Klasse* ($M = 3.20$) relativ gesehen am positivsten bewertet werden. Am kritischsten werden die Massnahmen der *Früheinschulung* ($M = 2.34$) sowie das *Überspringen einer Klasse* ($M = 2.73$) eingeschätzt.

Bei der Bewertung der einzelnen Angebote zeigen sich teilweise signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen (Primar- vs. Oberstufe), wobei die Oberstufenverantwortlichen bezüglich der Massnahmen kritischer sind. Signifikant kritischer ist man auf der Oberstufe bezüglich des *Überspringens einer Klasse* ($t(589) = -3.97, p < 0.001, d = 0.56$), bezüglich *Compacting* ($t(369) = -2.60, p = 0.01, d = 0.39$) und auch bezüglich der *Projektarbeit während der Unterrichtszeit innerhalb der Klasse* ($t(577) = -2.57, p = 0.01, d = 0.27$). Bei allen anderen Angeboten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung (d.h. *Dispensation* ($p = 0.85$), *Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen* ($p = 0.31$), *Projektarbeit während der Unterrichtszeit, ausserhalb der Klasse* ($p = 0.16$)).⁴

Es wurde zusätzlich untersucht, ob die Schulgrösse einen Einfluss auf die Bewertung der Angebote hat. Die Ergebnisse zeigen, dass nur beim Angebot *Projektarbeit während der Unterrichtszeit, ausserhalb der Klasse* ein knapp signifikanter Zusammenhang ($r = 0.095, p = 0.05$) zwischen der Grösse der Schule und der Einschätzung des Angebots besteht. Grössere Schulen beurteilen das Angebot positiver als kleinere Schulen. Der Effekt ist aber als klein einzustufen. Bei allen anderen Angeboten konnte kein Zusammenhang zwischen der Schulgrösse und der Beurteilung des Angebots gefunden werden.

4.2.3. Gründe für den Verzicht auf Angebote

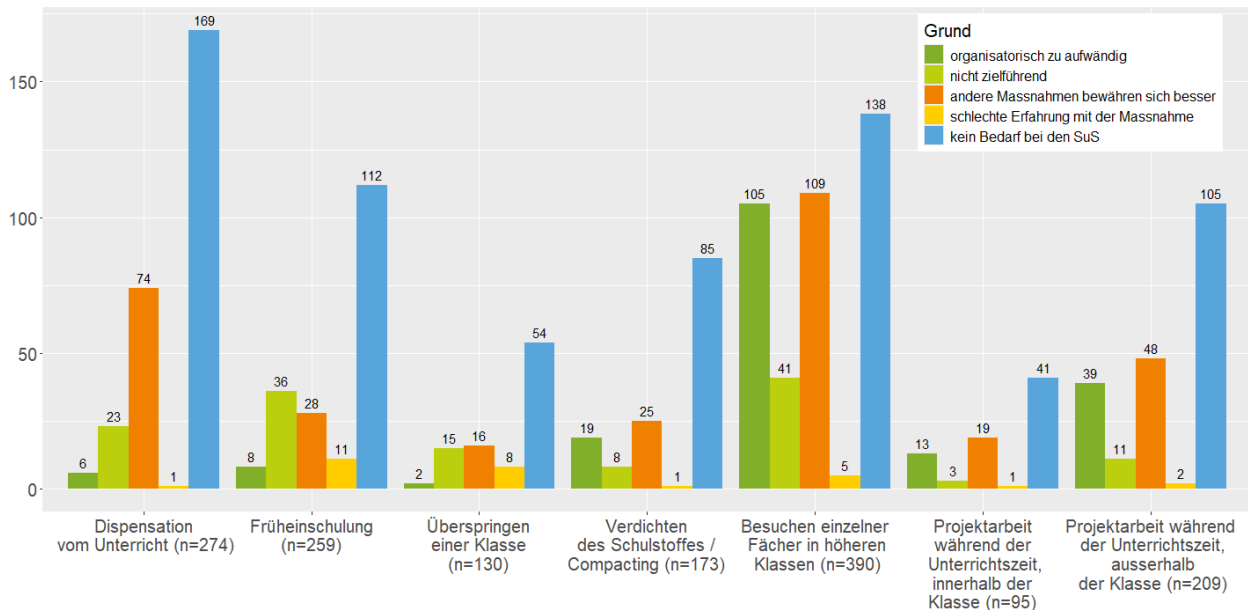
Die Schulen, die angegeben hatten, dass sie bestimmte Angebote in der Begabtenförderung nicht führen, wurden gebeten, dies zu begründen. Dies ist insbesondere bei Angeboten interessant, die markant seltener praktiziert werden (wie z.B. *der Besuch einzelner Fächer in höheren Klassen*, vgl. Abbildung 7; Übersicht der Angebote). Für die Begründungen standen ihnen jeweils einige vorgegebene Antwortkategorien zur Verfügung (vgl. Abbildung 10) sowie die Möglichkeit, in eigenen Worten zu ergänzen.

Die Auswertungen zeigen hier insgesamt, dass als Hauptargument für das Nichtführen eines Angebots «kein Bedarf bei den Schüler:innen» als Grund aufgeführt wird (zwischen 35-62% vertreten jeweils diese Meinung). Ebenfalls oft gewählt wird die Begründung, dass sich andere Massnahmen bereits bewährten (11-28%). Weiter wird oft festgehalten, dass die jeweiligen Angebote organisatorisch sehr aufwändig seien. Eine detaillierte Übersicht zu den Ergebnissen ist im Anhang in der Tabelle C6 zu finden.

⁴ Die Ergebnisse des T-Tests decken sich mit den Ergebnissen des Chi-Quadrat-Tests. Hier wurden nur die Ergebnisse des T-Tests berichtet.

Abbildung 10

Gründe für den Verzicht auf Angebote



Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. Zusätzlich konnten die Teilnehmer:innen in einem offenen Textfeld «Sonstiges» weitere Ergänzungen einfügen. Im Fragebogen von Zürich war diese Frage insgesamt ein offenes Textfeld. Die Antworten wurden nachträglich kodiert und in die Kategorien eingefügt.

Dispensation: Von den 456 Schulen, die antworteten, dass eine *Dispensation vom Unterricht* an ihrer Schule nicht praktiziert wird, haben 274 Schulen begründet, warum sie das Angebot nicht anbieten. 60% der Schulen äusserten, dass der Bedarf bei den Schüler:innen nicht gegeben ist. Aus 74 Antworten (27%) war zu entnehmen, dass sich andere Massnahmen besser eignen. Lediglich eine Schule nennt als Begründung, schlechte Erfahrungen mit der Massnahme gemacht zu haben. Rund 32% der Schulen ergänzten eigene Begründungen: Dabei wurde am häufigsten genannt, dass eine *Dispensation* nicht notwendig ist, weil die individuelle Förderung im Unterricht stattfindet. 16 Schulen nennen als Grund, dass in der Vergangenheit kein Bedarf einer *Dispensation* entstanden ist und es keinen Entscheid brauchte, ob diese Massnahme angeboten werden soll oder nicht. Unter anderem wurde zusätzlich genannt, dass aktuell keine Kinder mit einer hohen Begabung die Schule besuchen, keine Priorität hat, Begabungs- und Begabtenförderung kein Thema ist oder gesetzlich keine Regelung vorliegt.

Früheinschulung: Von den 455 Schulen, die antworteten, dass eine *Früheinschulung* an ihrer Schule nicht praktiziert wird, haben 259 Schulen zurückgemeldet, warum die Massnahme nicht durchgeführt wird. Rund 40% der Befragten gaben an, dass kein Bedarf dafür besteht. Weiter äussern sich rund 14% der Befragten dahingehend, dass die Massnahme nicht zielführend ist, resp. nicht zu den erhofften Wirkungen führt. Weitere rund 11% der Befragten sind der Ansicht, dass sich andere Massnahmen besser eignen. Als weitere Gründe, warum *Früheinschulungen* nicht angeboten werden, werden u.a. eine aufwändige Organisation (3%) oder schlechte Erfahrung mit der Massnahme (4%) genannt. Aus der Auswertung der Kategorie «Sonstiges» ist zu entnehmen, dass 40 Schulen angeben, dass eine *Früheinschulung* auf ihrem Zyklus nicht möglich ist, da dies nur im Zyklus 1 in Frage kommt. 31 Befragte verweisen auf kantonale Vorgaben, welche die Frühschulung als Massnahme nicht vorsehen.

Überspringen einer Klasse: 130 von den 221 Schulen, die antworteten, dass ein *Klassensprung* nicht praktiziert wird, haben begründet, warum der Klassensprung nicht praktiziert wird. Rund 41% der Befragten (54 Schulen) geben an, dass kein Bedarf für einen Klassensprung besteht und die Massnahme daher nicht angeboten wird. Von den Befragten geben 16 die Auskunft, dass sich andere Massnahmen besser bewähren oder nicht zielführend sind (15 Schulen, 12%). Analog zur Massnahme der *Früheinschulung* wird auch beim *Klassensprung* unter «Sonstiges» genannt, dass Kinder einzelne Zyklen schneller durchlaufen können

und ein *Überspringen einer Klasse* nicht notwendig ist (35 Nennungen). Aus den offenen Antworten von Oberstufenschulen wird genannt, dass Lernende, für welche ein Klassensprung ein Thema sein könnte, bereits am Gymnasium sind und daher kein Bedarf an einem entsprechenden Angebot besteht.

Compacting: Von den 173 antwortenden Schulen gibt rund die Hälfte an, dass kein Bedarf für eine *Verdichtung des Schulstoffes* besteht und die Massnahme daher nicht angeboten wird. Als weiteren Grund äussern sich rund 14% der Befragten dahingehend, dass sich andere Massnahmen besser bewähren oder das *Compacting* organisatorisch zu aufwändig ist (ca. 10%). Aus der Auswertung der Kategorie «Sonstiges» ist zu entnehmen, dass diese Massnahme bisher noch kein Thema war, an der Schule andere Prioritäten Vorrang haben oder sich aktuell keine Schüler:innen mit einer hohen Begabung an der Schule befinden. Es finden sich unter den offenen Antworten sechs Schulen, welche Auskunft geben, dass der Unterricht bereits individualisiert ist und es daher kein *Compacting* benötige.

Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen: Insgesamt haben 390 von den 612 Schulen, die den *Besuch in einzelnen Fächern in höheren Klassen* nicht anbieten, auf die Frage nach den Gründen geantwortet. Rund 35% der Befragten (138 Schulen) gaben an, dass kein Bedarf besteht, dass einzelne Lernende ein Fach in einer höheren Klassen besuchen. Rund 26% der Befragten äussern, dass diese Massnahme organisatorisch zu aufwändig ist, oder sich andere Massnahmen besser bewähren (28%). Fast 40% der Schulen (149) ergänzten die Argumente bei der offenen Frage: Dabei wurde hauptsächlich aufgeführt, dass die Organisation schwierig sei oder man nach Lösungen innerhalb der Klasse suche. Zudem wurde an dieser Stelle noch einmal betont, dass es keinen Bedarf gebe.

Bearbeitung von eigenen Projekten während der Unterrichtszeit innerhalb der Klasse: 95 der 258 Schulen, die die Massnahme nicht an der Schule praktizieren, konnten die Gründe ermittelt werden. Rund 43% der Befragten gaben an, dass kein Bedarf besteht und die Massnahme daher nicht angeboten wird. Als weiteren Grund äussern sich rund 20% der Befragten dahingehend, dass sich andere Massnahmen besser bewähren oder die *Bearbeitung von eigenen Projekten während des Klassenunterrichts* organisatorisch zu aufwändig ist (ca. 14%). Aus der Auswertung der Kategorie «Sonstiges» ist zu entnehmen, dass die Projektarbeit allen Lernenden im Rahmen der Binnendifferenzierung zur Verfügung steht (3 Nennungen). Es finden sich allerdings auch Äusserungen wie «wird von der Lehrperson nicht gewünscht» (2 Nennungen), «fehlendes Knowhow bei den Lehrpersonen» (2 Nennungen) oder «keine Kapazität» (2 Nennungen). 8 Schulen geben an, dass die Massnahme noch im Aufbau steckt und noch nicht vollständig eingeführt wurde.

Bearbeitung eigener Projekte während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse: Von den 362 Schulen, konnten von 209 Schulen eine Rückmeldung bezüglich der Gründe, warum die Massnahme nicht angeboten wird, aufgenommen werden. Rund die Hälfte der Befragten gibt an, dass kein Bedarf besteht und die Massnahme daher nicht angeboten wird. Als weiteren Grund, warum diese Massnahme nicht angeboten wird, äussern sich rund 23% der Befragten dahingehend, dass sich andere Massnahmen besser bewähren oder dass die *Bearbeitung eigener Projekte während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse* organisatorisch zu aufwändig ist (19%). Aus der Auswertung der Kategorie «Sonstiges» ist zu entnehmen, dass diese Massnahme bisher noch kein Thema war, oder sich aktuell keine Schüler:innen mit einer hohen Begabung an der Schule befinden. Es finden sich unter den offenen Antworten sechs Schulen, welche Auskunft geben, dass die nötigen Ressourcen fehlen (keine Kapazität der Lehrpersonen) und keine Erfahrung vorhanden ist (3 Nennungen).

4.3 Organisation, Nutzung und Durchführung der Angebote in der Begabtenförderung

Im folgenden Kapitel geht es darum, wie das Angebot für Begabtenförderung an den befragten Schulen umgesetzt wird, beginnend mit der Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit einer Hochbegabung identifiziert werden und wer das Abklärungsverfahren initiiert? (4.3.1.) Wer verfügt über die Entscheidungskompetenzen in Bezug auf konkrete Angebote/Massnahmen? (4.3.2.) Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren von einem Angebot der Begabtenförderung? (4.3.3.) Des Weiteren stellt sich die Frage, in welchen Bereichen die Schülerinnen und Schüler gefördert werden, wie Förderziele definiert werden und wer bestimmte Massnahmen begleitet (4.3.3.). Der Aufbau des Kapitels folgt der Logik eines Förderkreislaufs.

4.3.1. Identifikation der Schülerinnen und Schüler und Initiierung von Massnahmen

Im Rahmen des Zuweisungsprozesses zu Förderprogrammen für Begabte stellte sich die Frage, wer zunächst die potenziellen Kandidatinnen und Kandidaten für die Begabtenförderung identifiziert. Den Befragten wurde eine Liste vorgegeben, aus der sie eine oder mehrere Personen oder Gremien auswählen konnten. Zudem wurden sie gebeten, die Kriterien zu nennen, die der Identifikation zugrunde liegen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3

Identifikation der Schüler:innen für die Begabtenförderung und Grundlagen für die diesbezüglichen Einschätzungen (n = 706)

Identifikation der Schülerinnen und Schüler durch...	Anzahl	Prozent %
Klassenlehrperson	648	91.8
Schulische:r Heilpädagoge:in	565	80.0
Schulpsychologe/in	376	53.3
Eltern / Erziehungsberechtigte	380	53.8
Sonstiges	111	15.7
Grundlage der Identifikation		
Noten	389	55.1
Schuleigenes Instrument	188	26.6
Schulpsychologische Abklärung	454	64.3
Sonstiges	276	39.1

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Klassenlehrpersonen spielen bei der Identifikation von Schülerinnen und Schülern für die Begabtenförderung die grösste Rolle, gefolgt von den Schulischen Heilpädagog:innen. In jeweils rund der Hälfte der Schulen sind der Schulpsychologische Dienst oder die Eltern beteiligt. Als weitere Personen/Instanzen, die in dieser Phase eine Rolle spielen, wurden die folgenden genannt: Begabtenförderlehrperson (54 Nennungen), Fachlehrpersonen (16 Nennungen) und die Schulleitung (10 Nennungen).

In Bezug auf die Grundlagen für die Identifikation erweisen sich die schulpsychologischen Abklärungen (rund 65%) sowie die Noten (55%) als wichtige Grundlagen. Schuleigene Instrumente werden nur in rund einem Viertel der Schulen eingesetzt. Als weitere Grundlagen wurden oft Beobachtungen im Unterricht (114 Nennungen) und das Schulische Standortgespräch (25 Nennungen) genannt (vgl. Tabelle D1 im Anhang).

In weiteren Analysen wurde eruiert, welche Kombinationen von Grundlagen häufig auftreten (vgl. Tabelle D2 im Anhang): Dabei zeigt sich, dass die Noten in Kombination mit einer Abklärung des

Schulpsychologischen Dienstes am häufigsten als Grundlage zur Identifikation verwendet werden (rund 30% der Fälle). In rund 21% ist ausschliesslich eine schulpsychologische Abklärung massgebend, bei zwölf Prozent nur die Noten.

In Bezug auf das Abklärungsverfahren für Schüler:innen mit besonderen Begabungen geht es um die Frage, welche Personen bzw. Gremien dieses initiieren (vgl. Tabelle 4). Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen in 86% der Fälle das Abklärungsverfahren alleine oder interdisziplinär initiieren. In rund drei Viertel der Fälle ist die Schulische Heilpädagogin mitinvolviert und in rund 57% sind die Eltern mitbeteiligt, um ein Abklärungsverfahren anzustossen. Im offenen Textfeld konnten weitere Personen genannt werden, die bei der Initiierung beteiligt sind. Am häufigsten wurde die BBF-Lehrperson mit 29 Nennungen genannt. 15 Schulen gaben an, dass kein Bedarf einer Initiierung besteht, da dies z.B. bereits auf einem anderen Zyklus geschehen ist. In 7 Fällen wird die Schulleitung einbezogen und in 4 Nennungen wird auf einen Entscheid im Team hingewiesen.

Tabelle 4

Initiierung des Abklärungsverfahrens (n = 468)

Initiierung des Abklärungsverfahrens durch...	Anzahl	Prozent %
Klassenlehrperson	403	86.1
Schulische:r Heilpädagoge:in	354	75.6
Schulpsychologe/in	62	13.3
Eltern / Erziehungsberechtigte	267	57.1
Sonstiges	63	13.5

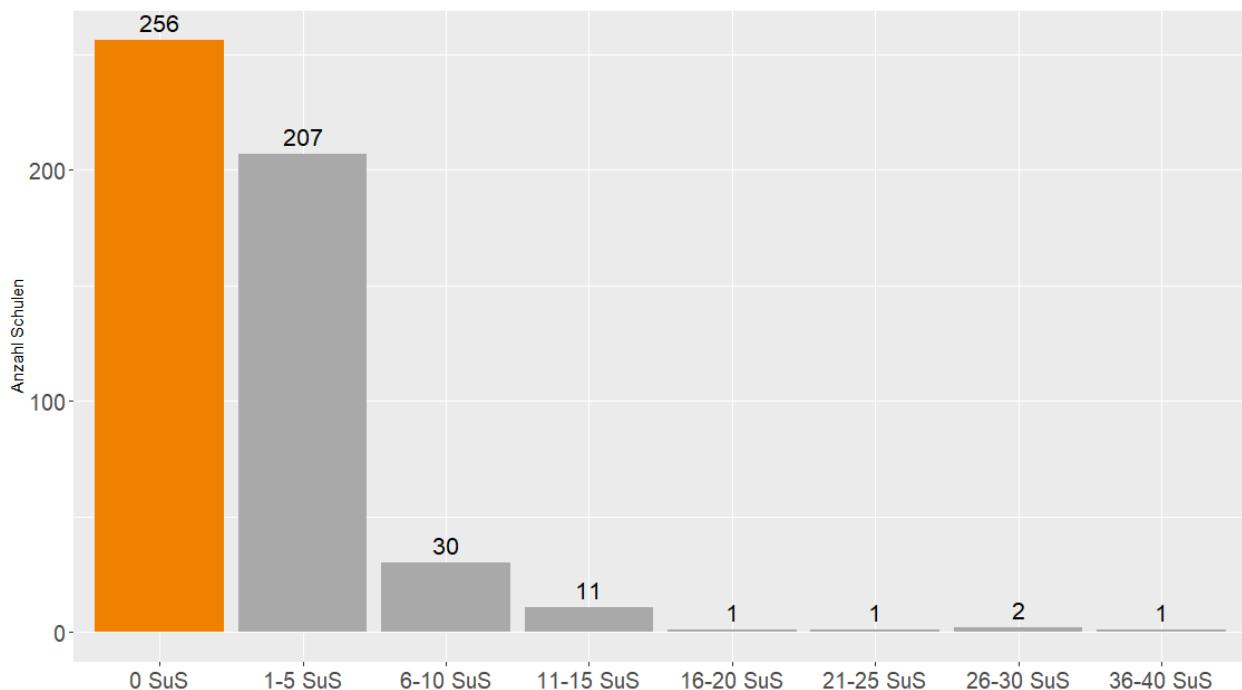
Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. In der Befragung im Kanton Zürich 2020 wurde nicht nach der Initiierung des Abklärungsverfahrens gefragt.

Eine spezifische Frage hat sich auf das Erkennen von Minoritäten und Risikogruppen (z.B. fremdsprachige Kinder, Minderleister:innen oder Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien) bezogen. Die Schulen wurden gefragt, wie sie sicherstellen, dass Begabungen bei Minoritäten und Risikogruppen erkannt werden. Die Frage konnte in einem offenen Textfeld beantwortet werden. Dabei haben die Schulen berichtet, dass sie gezielte Beobachtungen und Einschätzungen im Unterricht anwenden. Ähnlich viele Nennungen hat der Austausch zwischen den Lehrpersonen, zum Beispiel in einem interdisziplinären Team. Weiter wurde die Sensibilisierung auf die Thematik, Erfahrungen der Lehrpersonen sowie die Antwort, dass alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt werden und keine Unterscheidung notwendig sei, genannt. Einige Schulen berichten, dass dies an ihrer Schule nicht sichergestellt ist.

Die Schulen wurden hinsichtlich der Anzahl Lernenden mit einer ausgewiesenen Hochbegabung (getrennt nach Geschlecht) befragt. Insgesamt geben 253 Schulen an, dass an ihrer Schule Schüler:innen mit einer ausgewiesenen Hochbegabung beschult werden. Bei den meisten Schulen (207) handelt es sich um 1-5 Schülerinnen oder Schüler mit einer ausgewiesenen Hochbegabung. 256 Schulen geben an, keine Schüler:innen mit einer abgeklärten Hochbegabung an der Schule zu haben (vgl. Abbildung 11). Wird die Anzahl Schüler:innen mit einer abgeklärten Hochbegabung ins Verhältnis mit der Gesamtanzahl Lernenden gesetzt, sind über alle Schulen hinweg 0.59% Schüler:innen mit einer Hochbegabung bekannt. Werden die Ergebnisse detaillierter betrachtet, kann festgestellt werden, dass die meisten Schulen (n = 148, 29.13%) zwischen 0.1 und 1% Schüler:innen mit einer abgeklärten Hochbegabung an der Schule unterrichten. 51 Schulen haben Kenntnis von 1 bis 1.6% Schüler:innen und 43 Schulen berichten von 1.6-3% Lernenden mit einer Hochbegabung.

Abbildung 11

Anzahl Schülerinnen und Schüler mit einer abgeklärten Hochbegabung ($n = 509$)



Anmerkung. 509 Schulen haben zu dieser Frage keine Antwort gegeben. Hierzu muss ergänzt werden, dass diese Frage bei der Erhebung im Kanton Zürich im 2020 und im Kurzfragebogen nicht gestellt wurde (Kanton Zürich = 256, Kurzfragebogen = 224).

Setzt man die Anzahl Schüler:innen mit ausgewiesener Hochbegabung mit der Schulgrösse in Verbindung zeigt sich, dass kleinere Schulen (1-120 Schüler:innen) tendenziell zwischen 1-5 Lernende mit einer abgeklärten Hochbegabung beschulen, während mittlere und grössere Schulen angeben, von bis zu 40 Schüler:innen mit einer Hochbegabung Kenntnis zu haben. Dieses Ergebnis spiegelt die Annahme, dass Intelligenz einer Normalverteilung unterliegt und kleinere Schulen weniger Lernende mit einer Hochbegabung beschulen (absolute Zahlen). Die Korrelation zwischen der Anzahl Lernenden insgesamt und der Anzahl Schüler:innen mit einer Hochbegabung ist hoch signifikant ($r = 0.59$, $p < 0.001$): Grössere Schulen haben mehr Lernende mit einer abgeklärten Hochbegabung. Dies entspricht einem grossen Effekt.

Werden die Schulstufen genauer betrachtet, lässt sich zusammenfassen, dass die Anzahl Schülerinnen und Schüler mit einer Hochbegabung zwischen der Primar- und Oberstufe nicht signifikant unterschiedlich ist. Das Ergebnis ist knapp nicht signifikant, daher kann die Annahme getroffen werden, dass die Tendenz vorhanden ist, dass auf der Primarstufe mehr Lernende mit einer Hochbegabung bekannt sind.

4.3.2. Entscheidungskompetenzen über die Angebote an den Schulen

In Bezug auf die einzelnen Angebote/Massnahmen wurden die befragten Schulen gebeten, anzugeben, wer in die Entscheidungen über das Angebot an den Schulen involviert ist. Auch hier war es wieder möglich, aus einer Liste von vorgegebenen Personen/Instanzen eine oder mehrere auszuwählen. Tabelle 5 zeigt die ausgewählten Personen/Instanzen im Quervergleich zwischen den verschiedenen Massnahmen.

Tabelle 5

Entscheidungskompetenzen über die Angebote an den Schulen

Entscheidungs-kompetenz	Dispensation (n = 384) % ja	Früh-einschu- lung (n = 161) % ja	Überspringen einer Klasse (n = 555) % ja	Compacting (n = 390) % ja	Fächer in höhe- ren Klassen (n = 138) % ja
Schulpsychologi- scher Dienst	27.3	59.6	56.8	9.0	15.9
Schulleitung	90.6	84.5	91.2	27.7	79.7
Klassenlehrperson	50.0	42.2	64.9	80.0	87.0
Schulische:r Heilpä- dago:in	26.6	33.5	48.1	55.8	61.6
Schulpflege	14.1	8.7	15.0	0.2	0.7
Fachteam Sonder- pädagogik	8.6	6.2	9.7	7.0	9.4
Schulisches Standortgespräch	21.6	14.9	33.0	20.9	31.2
Eltern / Erziehungs- berechtigte	20.6	54.7	43.4	20.0	34.8
Sonstiges	11.1	8.1	10.8	11.0	12.3

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. Die Frage wurde nur beantwortet, wenn das Angebot an der Schule tatsächlich angeboten wird. Die Früheinschulung wurde in Zürich 2020 nicht befragt und im Kurzfragebogen war die Frage nicht integriert.

Die Schulleitungen spielen v.a. bei drei Massnahmen eine entscheidende Rolle: Bei der *Dispensation*, bei der *Früheinschulung* und beim *Überspringen einer Klasse*. Zu rund 85-90 Prozent sind sie hier in den Entscheidungsprozess involviert. Die Klassenlehrpersonen sind v.a. beim *Compacting* sowie beim *Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen* (mit-)entscheidend. Die Schulischen Heilpädagog:innen wirken ebenfalls bei vielen Entscheidungen mit, scheinen allerdings bei allen Angeboten etwas weniger stark involviert zu sein. Geht es um Entscheidungen wie *Früheinschulung* und *Überspringen der Klasse* sind ausserdem der Schulpsychologische Dienst und die Eltern oft involviert.

In Bezug auf die einzelnen Massnahmen zeigt sich folgendes Bild (wobei jeweils nur diejenigen Schulen antworteten, die das Angebot auch führen):

Dispensation: In rund 90% ist die Schulleitung mitinvolviert. In der Hälfte aller Schulen ist die Klassenlehrperson beim Entscheid beteiligt. In rund 27% ist der Schulpsychologische Dienst für die Entscheidung mitinvolviert. In rund einem Viertel aller Fälle ist die Schulische Heilpädagogin beteiligt. Die Erziehungsberechtigten werden in 20% aller Schulen miteinbezogen.

Früheinschulung: In rund 85% aller Entscheide ist die Schulleitung mitinvolviert. Der Schulpsychologische Dienst (ca. 60%) sowie die Eltern/Erziehungsberechtigte (55%) werden ebenfalls häufig beigezogen, um die Entscheidung einer *Früheinschulung* zu fällen. Rund 40% der Befragten geben an, die Klassenlehrperson einzubeziehen. In rund einem Drittel der Schulen ist die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädago:ge bei der Entscheidung involviert.

Überspringen einer Klasse: In rund 91% aller Entscheide ist die Schulleitung mitinvolviert. Bei rund zwei Drittel der Schulen wird die Klassenlehrperson (65%) miteinbezogen. Der Schulpsychologische Dienst (ca. 57%) sowie die Eltern/Erziehungsberechtigte (43%) werden ebenfalls häufig beigezogen, um die

Entscheidung eines *Klassensprungs* zu fällen. Etwas weniger als die Hälfte aller Befragten gibt an, für die Entscheidung die Schulische Heilpädagogin / den Schulischen Heilpädagogen bei der Entscheidung zu involvieren.

Compacting: Von den 390 Schulen, die *Compacting* anbieten, sehen 80% die Verantwortung dafür bei der Klassenlehrperson. In etwas mehr als der Hälfte der Schulen (55%) ist auch die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge involviert. Die Schulleitung ist bei etwas mehr als einem Viertel der Schulen ebenfalls beteiligt. Alle anderen Instanzen sind bei der Umsetzung des *Compacting* weniger von Bedeutung.

Besuch einzelner Fächer in höheren Klassen: Für den Entscheid ist neben der Klassenlehrperson (87%) und der Schulleitung (80%) die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge (62%) involviert. Die Eltern werden in einem Drittel beigezogen. Die Massnahme wird auch in 31% der Fälle am Schulischen Standortgespräch thematisiert.

Unter «Sonstiges» wurde bei allen Angeboten oft ergänzt, dass eine BBF-Fachlehrperson oder eine BBF-Fachstelle bei der Entscheidung mitgewirkt hat. Detaillierte Ergebnisse zu den einzelnen Massnahmen werden in den Tabellen D3-D7 im Anhang zusammengefasst dargestellt.

4.3.3. Nutzung der Angebote insgesamt / nach Angeboten und nach Geschlecht

Zur Frage der Nutzung der Angebote durch die Schüler:innen wurde zum einen erhoben, wie viele Schüler:innen insgesamt von Angeboten der Begabtenförderung profitieren (aufgeteilt nach Geschlecht)⁵. Zum anderen wurde bei jedem einzelnen Angebot nachgefragt, wie viele Schüler:innen das spezifische Angebote nutzen (auch hier nach Geschlecht aufgeteilt)⁶. Wie viele Schüler:innen insgesamt von einem Angebot der Begabtenförderung profitieren, wird in Abbildung 12 dargestellt. Die Schulen berichten, dass über alle Schulen hinweg im Schnitt 6.6% aller Lernenden von einem Angebot der Begabtenförderung profitieren. Insgesamt profitieren mehr Jungen als Mädchen von einem Angebot der Begabtenförderung. Der Unterschied ist signifikant ($p < 0.001$).

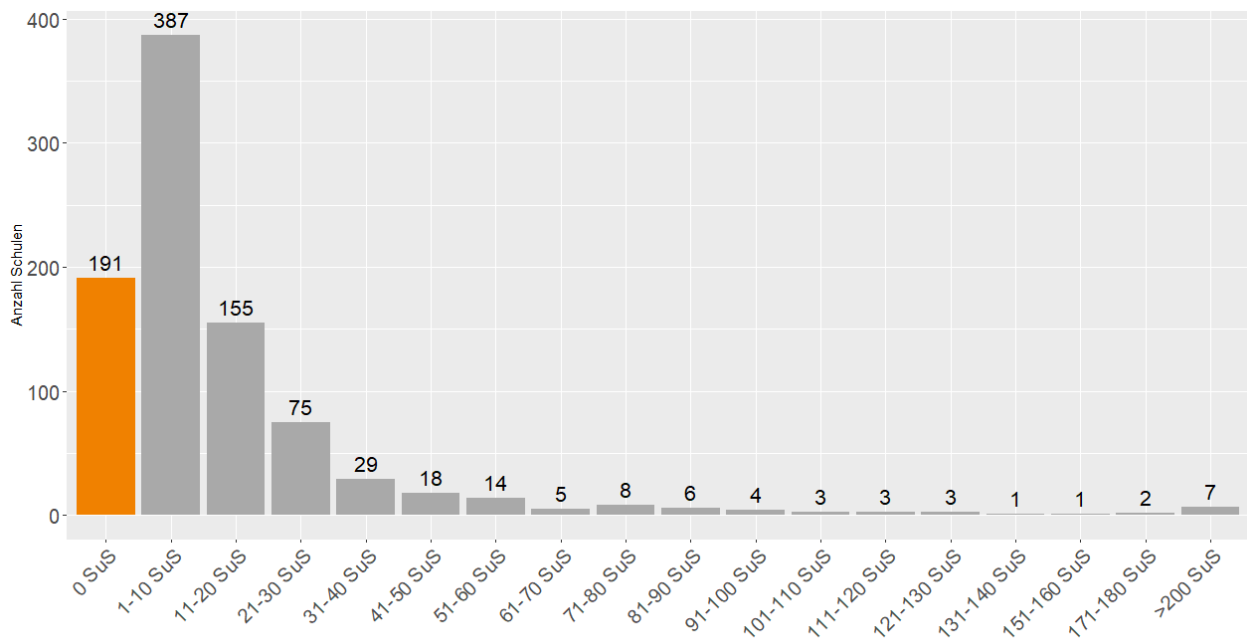
Die meisten Schulen, d.h. rund 42.4% (387 Schulen) geben an, dass aktuell 1-10 Schüler:innen von Angeboten der Begabtenförderung profitieren. 17.0% (155 Schulen) berichten von 11-20 Schüler:innen. Des Weiteren geben 19.6% der Schulen (179 Schulen) an, dass mehr als 20 Schüler:innen von Angeboten profitieren (sieben Schulen berichten sogar von mehr als 200 Schüler:innen, wobei hier zu vermuten ist, dass die Studienteilnehmenden alle Schüler:innen der Schule angegeben haben). Auf der anderen Seite zeigt sich aber auch, dass 20.9% der Schulen (191 Schulen) aktuell keine Schüler:innen haben, die von Angeboten der Begabtenförderung profitieren. Wird die Anzahl Schüler:innen, die von einem Angebot profitieren ins Verhältnis mit der Gesamtanzahl Schüler:innen gesetzt, kann zusammengefasst werden, dass in 12.4% der Schulen (109 Schulen) zwischen 0-1% der Schüler:innen von einem Angebot profitieren. In 153 Schulen (17.4%) profitieren zwischen 1.6-3% aller Lernenden. In 127 Schulen (13.6%) profitieren mehr als 10% aller Schüler:innen von einem Angebot der Begabtenförderung.

⁵ Die Frage 'Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren insgesamt von den Angeboten' wurde bei der Erhebung im Kanton Zürich (2020) nicht nach Geschlecht aufgeteilt gefragt. Im Kurzfragebogen war die Frage keine Pflichtfrage, weshalb wir nicht von allen Teilnehmenden eine Antwort erhalten haben.

⁶ Bei der Befragung im Kanton Zürich 2020 und im Kurzfragebogen wurde nicht bei jedem Angebot nach der Anzahl Schüler:innen gefragt.

Abbildung 12

Anzahl Schülerinnen und Schüler, die aktuell von einem Angebot der Begabtenförderung profitieren
(n = 912)



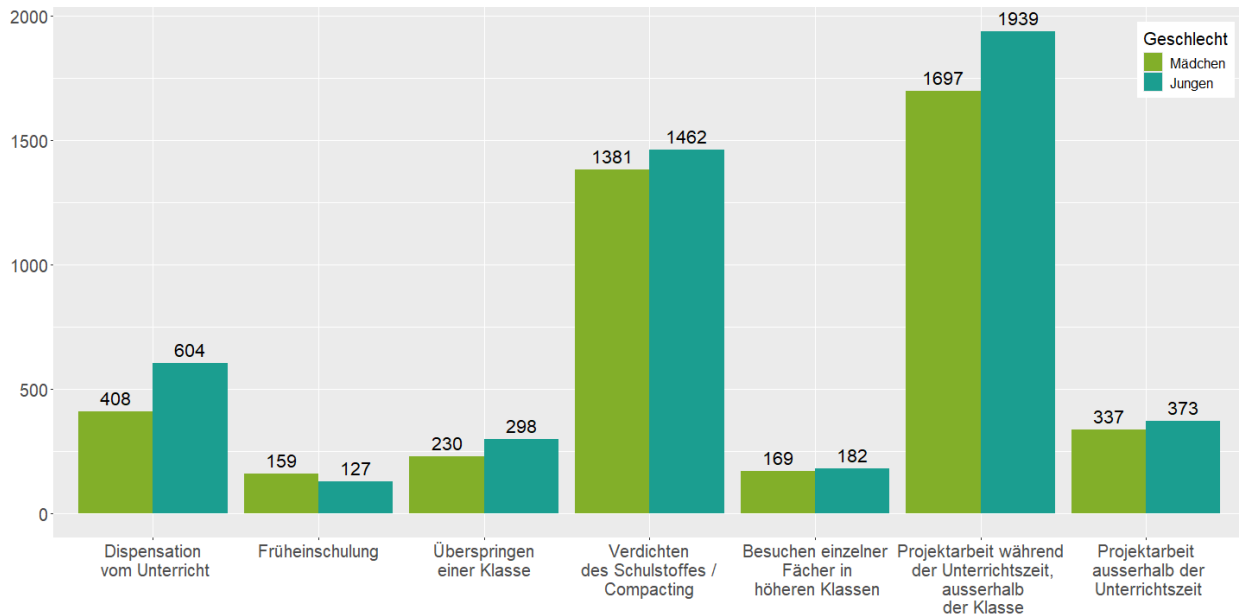
Die Schulgrösse hängt signifikant mit der Anzahl Schülerinnen und Schüler, die von einem Angebot der Begabtenförderung profitieren, zusammen ($r = 0.17$, $p < 0.001$). Dabei handelt es sich um einen statistisch schwachen Effekt. In grösseren Schulen profitieren mehr Schüler:innen von einem Angebot der Begabtenförderung. Werden die beiden Schulstufen verglichen, zeigt sich, dass auf der Primarschule signifikant mehr Schüler:innen von einem Angebot der Begabtenförderung profitieren als auf der Oberstufe ($t(784) = -2.08$, $p = 0.04$, $d = 0.18$).

Um die Nutzung einzelner Angebote zu veranschaulichen, wurden die Anzahl der Schüler:innen pro Angebot über alle Schulen hinweg aufsummiert, wobei hier auch nach Geschlecht getrennt ausgewertet wurde (vgl. Abbildung 13).

Es zeigt sich, dass insbesondere die Angebote *Verdichten des Schulstoffes/Compacting* und die *Projektarbeit während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse* von vielen Lernenden genutzt wird. Weiter fällt auf, dass bei allen Massnahmen ausser der *Früheinschulung* Jungen häufiger von der entsprechenden Massnahme profitieren. In den Angeboten *Dispensation vom Unterricht*, *Überspringen einer Klasse* und *Projektarbeit während der Unterrichtszeit, ausserhalb der Klasse* profitieren insgesamt signifikant mehr Jungen von den Angeboten als Mädchen.

Abbildung 13

Nutzung der einzelnen Angebote nach Geschlecht



Anmerkung. Im Fragebogen vom Kanton Zürich und im Kurzfragebogen wurde bei den einzelnen Angeboten nicht nach der Anzahl Schüler:innen gefragt.

Weitere Berechnungen zeigen, dass die Schulgrösse nur bei der *Früheinschulung* (Mädchen) und dem *Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen* (Mädchen und Jungen) keinen Einfluss auf die Anzahl Nutzer:innen hat. Eine grössere Schule hat keinen Einfluss darauf, dass mehr Mädchen bzw. Jungen profitieren. Bei allen anderen Angeboten korreliert die Schulgrösse mit der Anzahl Mädchen als auch mit der Anzahl Jungen: Je grösser die Schule, umso mehr Mädchen als auch Jungen profitieren von den einzelnen Angeboten.

Die Schulstufe hat hingegen einen weniger grossen Effekt auf die Anzahl Mädchen und Jungen in den Angeboten. Nur beim *Überspringen einer Klasse* (Jungen: $t(306) = -1.94, p = 0.053, d = 0.34$) und bei der *Projektarbeit während der Unterrichtszeit, ausserhalb der Klasse* (Mädchen: $t(226) = -2.19, p = 0.03, d = 0.39$ und Jungen: $t(178.16) = -4.35, p < 0.001, d = 0.42$) lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen ausfindig machen. Auf der Primarstufe sind signifikant mehr Schüler:innen in den Angeboten als in der Oberstufe. Bei allen anderen Angeboten sind die Unterschiede nicht signifikant, obwohl bei beiden Geschlechtern eine Tendenz zur Primarstufe besteht.

4.3.4. Förderziele, Förderbereiche und Begleitpersonen

Eine Reihe von Fragen bezog sich auf die Definition von Förderzielen im Rahmen der Begabtenförderung an den Schulen: Werden überhaupt Förderziele definiert, wer ist dafür zuständig und wie werden die Förderziele inhaltlich definiert?

Von den befragten Schulen gaben 54% an, dass Förderziele definiert werden. Bei der Frage, wer dafür zuständig ist, zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle D8 im Anhang): Am häufigsten wird die Schulische Heilpädagogin / der Schulische Heilpädagoge für die Formulierung von Förderzielen miteinbezogen oder sie bzw. er ist dafür alleine zuständig. 53% der Befragten nennt die Klassenlehrperson und zu rund 40% sind die Fachlehrpersonen BBF für die Förderziele zuständig oder mitinvolviert. Auch hier zeigt sich, dass meist mehrere Personen an diesem Prozess beteiligt sind (vgl. Tab. D8 im Anhang): In rund einem Viertel der Schulen werden die Ziele von der Klassenlehrperson und der Schulische Heilpädagogin / dem Schulischen Heilpädagogen gemeinsam definiert, in rund 22% werden die Ziele alleine durch die Schulischen Heilpädagog:innen definiert. Die Studienteilnehmenden konnten in einem offenen Textfeld weitere

Personen/Instanzen nennen, die bei der Definition der Förderziele mitwirken. In 20 Nennungen werden die Ziele anlässlich des Schulischen Standortgesprächs (SSG) formuliert (*am SSG sind neben der Klassenlehrperson und den Eltern oft auch die Schulische Heilpädagogin bzw. der Schulische Heilpädagoge und manchmal die BBF-Lehrperson und / oder jemand vom SPD beteiligt.*). 16 Antworten verweisen auf die Mitarbeit der Eltern und 11 Nennungen beziehen sich auf die Schüler:innen selbst, welche bei den Förderzielen Mitsprache erhalten.

Die Frage, wie das Angebot inhaltlich definiert ist, wurde in Tabelle 6 zusammengetragen. 142 Personen (37%, n = 381) gab an, dass die Angebote fachlich oder inhaltlich durch die Lehrperson definiert seien. Bei rund zwei Drittel sind die Inhalte auf die Schüler:innen individuell abgestimmt, oder die Lernenden wählen das Thema selbst (n = 244). Darüber hinaus konnten die teilnehmenden Schulen auch bestimmte Inhalte angeben: Hier zeigte sich, dass vor allem Förderziele im mathematisch-naturwissenschaftlichen und/oder im sprachlichen Bereich definiert werden. Vereinzelt wurden auch musische, gestalterische oder anderweitige Bereiche aufgeführt. Die Auswertung zum offenen Textfeld «Sonstiges» ist in der Tabelle D9 im Anhang beigelegt.

Tabelle 6

Bereiche, in denen Förderziele definiert werden

In welchen Bereichen werden Förderziele definiert? (n = 381-385)*	Anzahl	Prozent %
Angebote sind fachlich oder thematisch definiert (d.h. die Lehrperson gibt das Thema vor) (n = 381)	142	37.3
Inhalte werden auf Schüler/innen abgestimmt oder/und sie wählen das Thema selbst (z.B. Projektarbeit) (n = 384)	244	63.5
Mathematisch-Naturwissenschaftliche Themen (n = 385)	127	33.0
Sprachliche Themen (n = 383)	112	29.2
Sonstiges	89	

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. *Bei dieser Frage konnten im 2020 alle Umfrageteilnehmende antworten (offenes Antwortfeld). Bei der Umfrage 2024 konnten nur diejenigen antworten, die angaben, dass sie Förderziele definieren. Aus diesem Grund variiert das n hier.

Eine weitere Frage bezog sich darauf, ob der Besuch von Angeboten der Begabtenförderung auch im Zeugnis ersichtlich ist: 28% der Befragten bejahten diese Frage.

Zusätzlich wurde für *Projekte, die während der Unterrichtszeit innerhalb oder ausserhalb der Klasse stattfinden*, erhoben, wer für die Begleitung zuständig ist: Bei *Projekten innerhalb der Klasse* (von 73%/703 Schulen angeboten) werden die Schülerinnen und Schüler in 61% durch eine Schulische Heilpädagogin oder einen Schulischen Heilpädagogen und in 41% durch eine Fachlehrperson Begabungs- und Begabtenförderung begleitet. Bei lediglich 7% der Schulen sind die Lehrpersonen für die Begleitung der *Projekte innerhalb der Klasse* zuständig. Von den 458 Schulen (58%) der Schulen, welche *Projektarbeit während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse* anbieten, gaben 72% an, dass eine Fachlehrperson Begabungs- und Begabtenförderung die Begleitung übernimmt. In 36% der Fälle ist eine Schulische Heilpädagogin bzw. ein Schulischer Heilpädagoge für die Begleitung zuständig.

4.4 Ressourcen und Weiterbildung bei der Begabtenförderung

Im folgenden Kapitel werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse in Bezug auf die personellen und finanziellen Ressourcen in der Begabtenförderung zusammengefasst (4.4.1.). In einem zweiten Schritt werden Themen zur Weiterbildung präsentiert (4.4.2.).

4.4.1. Finanzielle und personelle Ressourcen

Die Schulen wurden gefragt, wie die Begabtenförderung an der Schule finanziert wird (siehe Tabelle 7). 15% der antwortenden Schulen geben an, dass sie keine Begabtenförderung an der Schule haben und somit keine Aussage zur Finanzierung machen können. In rund 51% wird die Begabtenförderung über die Gemeinde (mit-)finanziert. 42% der Schulen berichten, dass der IF-Pool des Kantons für die Begabtenförderung genutzt werden kann. Die Schulen konnten unter «Sonstiges» weitere Finanzmittel angeben. Die Auswertung der Antworten zeigt folgendes Bild: Kantonale Ressourcen (z.B. BF-Pool; 15 Nennungen), schulinterne Ressourcen (7 Nennungen) oder keine Finanzierung notwendig (6 Nennungen).

Tabelle 7

Finanzierung der Begabtenförderung (n = 685)

Wie wird die Begabtenförderung finanziert?	Anzahl	Prozent %
Keine Begabtenförderung an meiner Schule	105	15.3
Finanzierung über die Gemeinde	348	50.8
Finanzierung über IF-Pool (Kanton)	286	41.8
Sonstiges	55	8.0

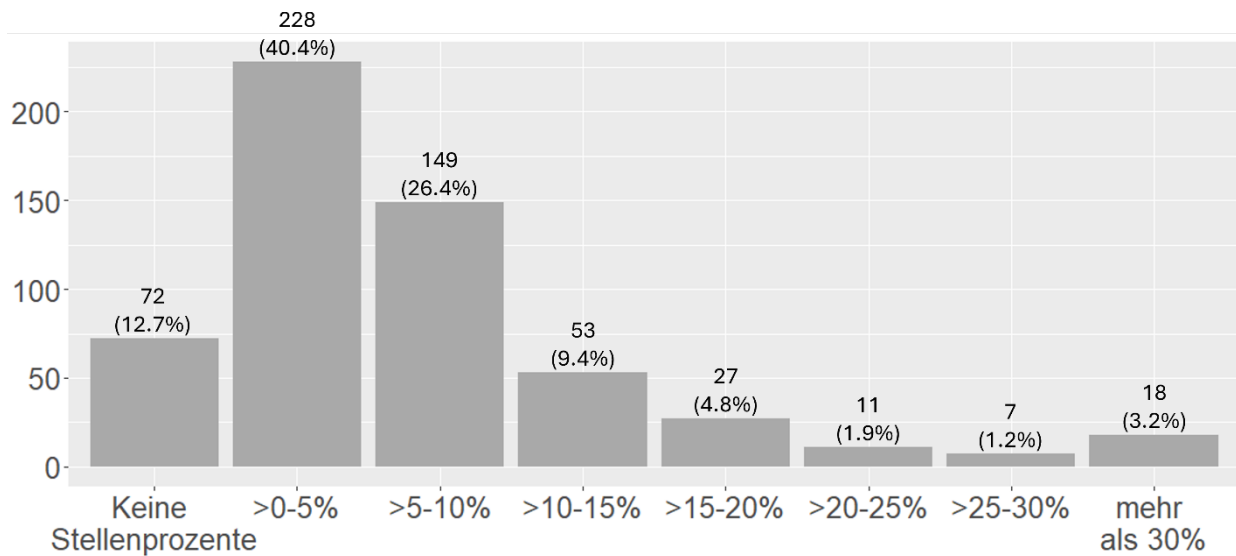
Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich.

In einem nächsten Schritt wurden die Schulen gefragt, wie viele Stellenprozent für die Begabtenförderung zur Verfügung stehen. Bei rund 35% der Schulen stehen 1 bis 10 % Stellenprozent zur Verfügung. Etwas mehr als ein Fünftel der Befragten gibt an, dass die Stellenprozent zwischen 11 bis 20% liegen. Die restlichen Schulen verfügen entweder über gar keine Stellenprozent (12.7%) oder haben mehr als 20 Stellenprozent zur Verfügung (30.1%). In einem offenen Textfeld konnten die Studienteilnehmenden Ergänzungen zu den eingetragenen Stellenprozent hinzufügen. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass für die Begabtenförderung häufig eine bestimmte Anzahl Lektionen gesprochen werden (61 Nennungen). Es wurde ebenfalls betont, dass die Stellenprozent zum Teil variieren können, je nach Bedarf bei den Schülerinnen und Schüler (35 Nennungen). In 32 Nennungen wurde erwähnt, dass die Begabtenförderung im Pensum der Förderlehrperson (z.B. Schulische Heilpädagogin bzw. Schulischer Heilpädagoge) enthalten ist. Die detaillierten Ergebnisse sind in der Tabelle E1 im Anhang aufgeführt.

Weitere Berechnungen zeigen, dass bei rund 40% der Schulen 1-5 Stellenprozent pro 100 Schüler:innen zur Verfügung stehen. Ungefähr ein Viertel der Schulen hat zwischen 5 und 10 Stellenprozent und rund 20% der Schulen berichten, dass sie pro 100 Schüler:innen über 10 Stellenprozent zur Verfügung haben (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14

Stellenprozentage für die Begabtenförderung pro 100 Schüler:innen (n = 566)



Erwartungsgemäss korreliert die Gesamtzahl der Schüler:innen mit den zur Verfügung stehenden Stellenprozentagen ($r = 0.34$, $p < 0.001$). Dabei handelt es sich um einen mittleren Effekt. Grösseren Schulen (gemessen an der Anzahl Schülerinnen und Schüler) stehen somit signifikant mehr Stellenprozentage zur Verfügung. Ebenso korreliert die Anzahl Schülerinnen und Schüler mit einer abgeklärten Hochbegabung mit der Anzahl Stellenprozentage ($r = 0.41$, $p < 0.001$). Ein ähnliches Bild kann bei der Anzahl Schüler:innen, die von einem Angebot profitieren gefunden werden: Der Zusammenhang zwischen der Anzahl Schülerinnen und Schüler, die von einem Angebot profitieren und der Anzahl Stellenprozentage für die Begabtenförderung ist signifikant ($r = 0.31$, $p < 0.001$). Bei beiden Ergebnissen kann von mittleren Effekten gesprochen werden.

4.4.2. Weiterbildungsangebote

In Bezug auf die Weiterbildung im Bereich der Begabtenförderung wurden die Schulen befragt, ob Weiterbildungen praktiziert werden, in welchen thematischen Bereichen die Weiterbildungen geplant sind bzw. stattgefunden haben und wer die Weiterbildungen initiiert hat.

Von den befragten Schulen (N = 691) geben 32.7% an, dass die Lehrpersonen an themenspezifischen Weiterbildungsangeboten zur Begabtenförderung teilnehmen. Bei 7.4% sind konkret solche Weiterbildungen geplant, bei weiteren 24.5% sind die Weiterbildungen zumindest im Gespräch. Bei 35.5% der befragten Schulen ist die Teilnahme an solchen Angeboten an ihrer Schule hingegen kein Thema (vgl. Tabelle 8). Bei Schulen, deren Lehrpersonen an Weiterbildungen teilnehmen, wurde weiter danach gefragt, was die Inhalte der Weiterbildung sind bzw. waren und wer die Weiterbildung initiiert hat (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8*Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen und Initiierung*

Nehmen Lehrpersonen an themen-spezifischen Weiterbildungen teil? (n = 691)	Anzahl	Prozent %
Ja, wird praktiziert	226	32.7
Ist geplant	51	7.4
Ist im Gespräch	169	24.5
Ist kein Thema	245	35.5
Durch wen wird / wurde die Weiterbildung initiiert? (n = 277)*		
Schulleitung	153	55.2
Behörde für alle Schuleinheiten	25	9.0
Stufenteam	51	18.4
Schulpflege	2	0.7
Sonstiges	76	27.4

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. *Bei dieser Frage konnten im 2020 nur Umfrageteilnehmende antworten, die bei der vorherigen Frage «ja, wird praktiziert» angekreuzt haben. Bei der Umfrage 2024 konnten diejenigen antworten, die «ja, wird praktiziert» und «ist geplant» angekreuzt haben.

Die Initiierung der Weiterbildungen erfolgt bei etwas mehr als der Hälfte der Schulen durch die Schulleitung (rund 55%). Rund 18% der Befragten gab an, dass das Stufenteam die Weiterbildung initiiert. Die Weiterbildung wird zudem oft auch anderweitig initiiert, wie die Auswertung der Kategorie «Sonstiges» (von rund 27% gewählt), zeigt, wobei dabei v.a. auf die Eigeninitiative von Lehrpersonen bzw. BBF-Fachlehrpersonen hingewiesen wird.

Schulen, die angaben, dass Weiterbildungen stattfinden, geplant oder im Gespräch sind, wurden gebeten, die Inhalte der Weiterbildungen zu präzisieren. Die Auswertung hat gezeigt, dass die Schulen vor allem in den folgenden Bereichen Weiterbildungen besucht bzw. durchgeführt haben: Begabtenförderung allgemein, Begabungsfördernder Unterricht und Förderung im Unterricht, Erkennen von Begabungen und Compacting.

Bei Schulen, die angaben, dass eine Weiterbildung geplant oder im Gespräch ist, wurde zusätzlich gefragt, was für eine Weiterbildung geplant ist. Die Schulen konnten in einem offenen Textfeld antworten. Die Auswertung hat gezeigt, dass in einigen Schulen noch nichts Konkretes geplant ist, in anderen schulinternen Weiterbildungen angedacht sind oder spezifische Angebote an Hochschulen genannt wurden. Falls Schulen geantwortet haben, dass die Weiterbildungen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung aktuell kein Thema sind, wurden sie gebeten, die Gründe anzugeben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 zusammengefasst.

Tabelle 9

Gründe, warum keine Weiterbildung geplant ist (n = 245)

Grund, warum keine Weiterbildung geplant ist	Anzahl	Prozent %
Fehlende finanzielle Ressourcen	24	9.8
Zeitmangel	97	39.6
Keine passenden Angebote*	31	12.7
Sonstiges	135	50.1

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. *In der Befragung 2020 konnte dieses Feld nicht ausgewählt werden (offene Antworten wurden darauf überprüft und bei Bedarf ergänzt).

Die Ergebnisse zeigen, dass in rund 40% der Schulen keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen, weshalb keine Weiterbildungen besucht bzw. organisiert werden können. Bei der Frage nach Gründen dafür, dass keine Weiterbildungen angeboten werden, wurde ausserdem von rund der Hälfte der betreffenden Schulen die Kategorie «Sonstiges» gewählt. Die Auswertung dieser ergänzenden Bemerkungen zeigt, dass zum einen die Prioritäten auf anderen Themen liegen (44 Nennungen) und zum anderen darauf hingewiesen wird, dass kein Bedarf bestehe (39 Nennungen). Detailliertere Ergebnisse können der Tabelle E2 im Anhang entnommen werden.

4.5 Übergeordnete Themen: Akzeptanz, Kooperation, Konzept, Evaluation, Handlungsbedarf

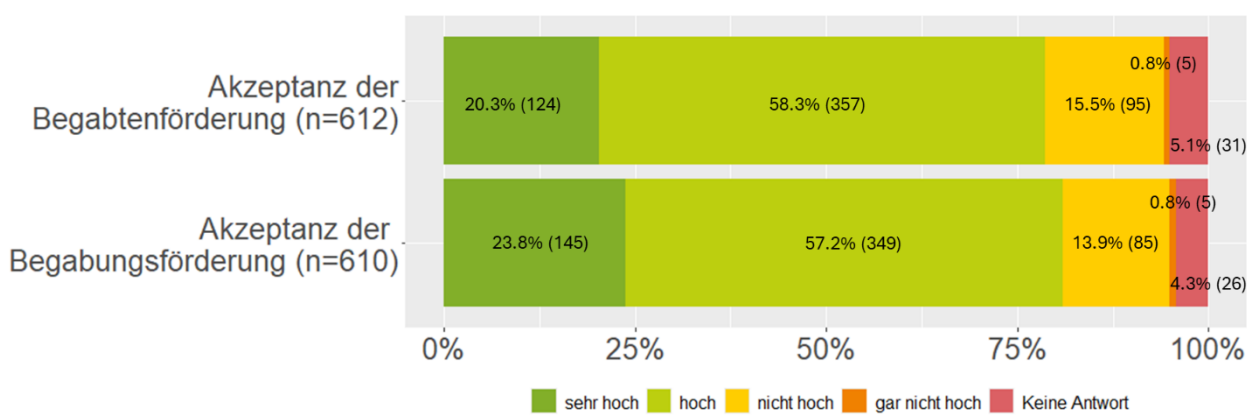
Eine Reihe von weiteren Fragen behandelte Themen, die sich auf beide Bereiche (Begabungs- und Begabtenförderung) bezogen: Dabei ging es um die Akzeptanz und Kooperation im Rahmen der Angebote und um den Einbezug der Eltern (4.5.1.), um vorhandene Konzepte und die Evaluation von Massnahmen (4.5.2.), um den erkannten Handlungsbedarf (4.5.3.) und um die Priorisierung im Vergleich/in Konkurrenz zu anderen Themen (4.5.4.).

4.5.1. Akzeptanz und Kooperation

Die Schulleitenden wurden in diesem Zusammenhang gefragt, wie sie die Akzeptanz bezüglich Begabten- und Begabungsförderung an ihrer Schule einschätzen (Abbildung 15).

Abbildung 15

Akzeptanz der Begabungs- und Begabtenförderung



Rund drei Viertel der befragten Schulen geben an, dass die Akzeptanz bei den Themen Begabten- und Begabungsförderung «hoch» oder sogar «sehr hoch» (rund ein Fünftel) ist. Die Begabungsförderung scheint dabei noch ein bisschen besser akzeptiert zu sein (der Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($p = 0.16$)).

Werden die Schulstufen in Bezug auf die Akzeptanz untersucht, zeigt sich, dass Schulen der Primarstufe eine signifikant höhere Akzeptanz in der Begabtenförderung ($t(95.949) = -4.26, p < 0.001, d = 0.64$) verzeichnen (mittlerer Effekt). Auch in der Begabungsförderung lässt sich ein ähnliches Bild aufzeigen: Auf der Primarstufe ist die Begabungsförderung signifikant besser akzeptiert ($t(335) = -2.59, p = 0.01, d = 0.35$). Die Schulgrösse hat wiederum keinen signifikanten Einfluss auf die Akzeptanz der beiden Themen.

Die befragten Schulen hatten in Bezug auf die Frage der Akzeptanz ausserdem die Möglichkeit zu begründen, warum die Akzeptanz im einen oder anderen Bereich noch nicht gut ist (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10

Gründe, warum die Akzeptanz bei Lehrpersonen in Bezug auf BBF nicht (oder noch nicht) hoch ist (n = 112-127)

Grund	Anzahl	Prozent %
Fehlendes Know-how (n = 123)	65	52.8
Überzeugungen / Einstellungen, dass kein Bedarf besteht (n = 116)	63	54.3
Andere Themen werden als dringlicher erachtet (n = 112)	86	76.8
Fehlende zeitliche Ressourcen (n = 127)	92	72.4
Sonstiges	7	

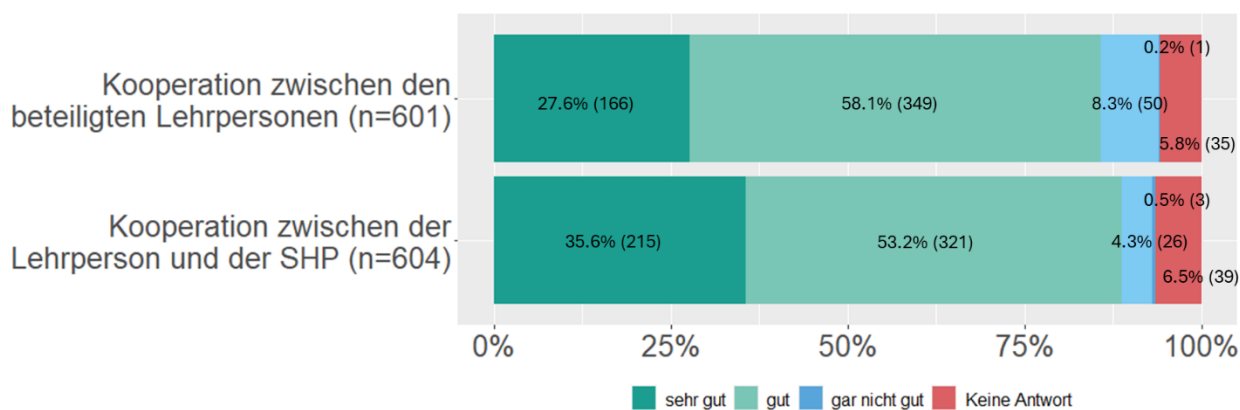
Anmerkung. Mehrfachantworten waren möglich. Das N variiert hier zwischen den Antwortmöglichkeiten, da in der Befragung von Zürich alle Studienteilnehmenden die Frage beantworten konnten und bei der Befragung 2024 nur diejenigen, die angaben, dass die Akzeptanz bei der Begabungs- und/oder Begabtenförderung (noch) nicht hoch ist.

Als Hauptgrund für die fehlende Akzeptanz wurden aus den vorgegebenen Antwortkategorien die Dringlichkeit bei anderen Themen (76.8%) sowie das Fehlen von zeitlichen Ressourcen (72.4%) gewählt. Auch fehlendes Know-how und die Überzeugung, dass kein Bedarf bestehe, wurde als Argument gewählt (je über 50%).

In Bezug auf die Kooperation im Rahmen der Begabungs- und Begabtenförderung zeigt sich ebenfalls ein überwiegend positives Bild: Mehr als 80% bezeichnen die Kooperationen bei den Lehrpersonen untereinander und zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen als «gut» oder sogar «sehr gut» (ein Viertel/ein Drittel; vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16

Kooperation zwischen den Lehrpersonen in den Themen Begabungs- und Begabtenförderung



Werden die Schulstufen in Bezug auf die Kooperation untersucht, zeigt sich, dass auf Primarstufe die Kooperation zwischen den beteiligten Lehrpersonen besser eingeschätzt wird ($t(319) = -2.53$, $p = 0.012$, $d = 0.36$). Auch in der Kooperation zwischen den Lehrpersonen und der Schulischen Heilpädagog:innen schätzen Primarschulen diese besser ein ($t(322) = -2.86$, $p = 0.005$, $d = 0.40$). Die Effekte der Befunde lassen sich nach Cohen als statistisch klein bezeichnen. Die Schulgrösse hat bei beiden Kooperationsthemen keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung.

Im Zusammenhang mit dem übergeordneten Thema Kooperation kann auch der Einbezug der Eltern gesehen werden (Tabelle 11). Die befragten Schulleitenden wurden hier gefragt, wie die Eltern bei der Begabungs- und Begabtenförderung einbezogen werden, mit der Möglichkeit aus verschiedenen vorgegeben Kategorien eine oder mehrere auszuwählen und Bemerkungen zu ergänzen.

Bei den meisten Schulen werden die Eltern in der einen oder anderen Form einbezogen: Es zeigt sich, dass 68.9% der Schulen angeben, dass die Eltern über die Angebote informiert werden. In rund 25% der Schulen werden die Eltern als in die Angebote «involviert» bezeichnet. Nur gerade knapp 19% beziehen die Eltern nicht ein. Aus den Kommentaren und Ergänzungen bei dieser Frage kann zusammengefasst werden, dass die Schulen die Eltern vor allem bei Einzelfällen bzw. nur bei Schüler:innen, die von einem Angebot profitieren informieren oder einbeziehen (18 Nennungen). Neun Schulen geben an, dass sie die Eltern allgemein informieren (z.B. an einem Elternabend).

Tabelle 11

Einbezug der Eltern bei der Begabungs- und Begabtenförderung (n = 418)

Werden die Eltern einbezogen?	Ja	Prozent %
Sie werden über unterschiedliche Angebote informiert	288	68.9
Eltern sind in Angeboten zur Begabungs- und Begabtenförderung involviert	106	25.4
Eltern werden nicht einbezogen	80	19.1
Sonstiges	41	9.8

Anmerkung. Mehrfachantworten waren möglich. Die Frage war in dieser Form in Zürich nicht Teil der Befragung.

4.5.2. Konzept und Evaluation

Die Schulen wurden gebeten, anzugeben, ob sie ein sonderpädagogisches Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung erstellt haben. Insgesamt 55.1% der Schulen (346 von 628) geben an, dass ein Konzept besteht. Ein Drittel der antwortenden Schulen berichten, dass sie kein Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung haben. Rund 14% ist aktuell dabei, ein Konzept zu entwickeln.

Bezüglich Evaluation geben 45.8% (299 Schulen), die diese Frage beantwortet haben (n = 653), an, dass sie ihr Angebot evaluieren. Diese Schulen hatten die Möglichkeit zu ergänzen, wie diese Evaluationen durchgeführt werden. In Tabelle 12 werden die Ergebnisse der offenen Frage dargestellt. Aus den Antworten geht hervor, dass die Angebote vor allem über Rückmeldungen von Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen sowie Eltern evaluiert werden. In 38 Nennungen wird das Angebot der Begabungs- und Begabtenförderung im Rahmen der internen Schulevaluation mitevaluiert. Externe Evaluationen werden in neun Nennungen erwähnt. In 95 Fällen konnte eindeutig zugeordnet werden, ob die Evaluation schriftlich oder mündlich durchgeführt wird. In 52 Nennungen wurde auf eine mündliche und in 43 Nennungen auf eine schriftliche Rückmeldung hingewiesen.

Tabelle 12

Wie werden die BBF-Angebote evaluiert? (n = 299)

Antworten	Anzahl Nennungen
Feedback von Schüler:innen (Fragebogen, Umfrage, Reflektion in der Klasse, etc.)	77
Feedback von Lehrpersonen (Fragebogen, Umfrage, etc.)	57
Feedback von Eltern (Fragebogen, Umfrage, etc.)	45
Unspezifisch wer beteiligt ist: Fragebogen, Umfrage, Feedback	43
Schulevaluation, intern, Qualitätsmanagement	38
Schulleitung, Mitarbeitendengespräche bzw. -beurteilung, Unterrichtsbesuche	32
Arbeitsgruppe, Steuergruppe, Fachgruppe, Sonderpädagogik, Förderkommission	31
Gespräche führen, Schulisches Standortgespräch	30
Schulkonferenz im Team, Teamsitzungen	23
Kollegialer Austausch	15
Schulevaluation, extern	9
Befinden sich noch im Aufbau, Pilotprojekt gestartet, Evaluation noch nicht definiert	5
Restkategorie*	20
Total	425

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

4.5.3. Handlungsbedarf in der Begabungs- und Begabtenförderung

Die Schulen wurden bei der Begabtenförderung befragt, ob sie einen Handlungsbedarf bei den Angeboten erkennen. Knapp die Hälfte der Schulen (48.6% von 716 Schulen) geben an, dass bei der Begabtenförderung Handlungsbedarf besteht. Werden die Schulstufen verglichen, zeigt sich, dass die Primar- und Oberstufe keine signifikant unterschiedliche Einschätzung bezüglich des Handlungsbedarfs auf Angebotsebene treffen. Der Handlungsbedarf wird auf beiden Stufen ähnlich eingeschätzt. Die Schulgrösse hat jedoch einen Einfluss auf die Einschätzung des Handlungsbedarfs: Grössere Schulen berichten knapp signifikant häufiger, dass sie einen Handlungsbedarf sehen ($t(471) = 2.01$, $p = 0.046$, $d = 0.18$). Dabei handelt es sich aber um einen kleinen Effekt. In Tabelle 13 werden die Antworten der offen gestellten Frage zusammengefasst.

Tabelle 13

Handlungsbedarf in der Begabtenförderung (offene Frage, n = 318 von 348 Antworten «Ja»)

Handlungsbedarf	Anzahl Nennungen
Mehr Ressourcen zur Verfügung stellen (explizite Lektionen für Begabtenförderung) / Ressourcenplanung anpassen / IF-Ressourcen / kleinere Klassen / mehr Teamteaching / Vollzeiteinheiten	82
Konzept für Begabtenförderung erstellen / wie kann die Begabtenförderung organisiert bzw. eingeführt werden / Unterrichtsentwicklung / Verbindlichkeit	76
Bestehende Angebote ausbauen und weiterentwickeln	61
Sensibilisierung der Lehrpersonen / Haltungen klären / Thema vertiefen / Weiterbildungen im Team	51
Ausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen / Ausbildungen SHP / Lehrmittel	29
Begabtenförderung vermehrt im Unterricht einbetten / Binnendifferenzierung / Individualisierung im Unterricht	23
Nicht nur den Fokus auf die SuS mit Defiziten bzw. Lernschwierigkeiten legen	21
Erkennen von Begabungen / Erfassen von hochbegabten SuS / Diagnostik	20
Finanzielle Ressourcen fehlen (Kanton = 8 / Gemeinde = 4)	12
(kantonale) Vorgaben / Richtlinien / Schulsystem	11
Fachperson für Begabtenförderung fehlt an der Schule	9
Räumliche Ressourcen / Ausrüstung (IT)	9
Regionale Angebote schaffen	3
Restkategorie*	37
Total	444

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Die meisten Nennungen fallen in die Kategorie Ressourcen: Zum einen geht es darum, mehr personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen (Stellenprozente, IF, Lektionen, mehr Teamteaching; 82 Nennungen), zum anderen werden explizit auch fehlende finanzielle Ressourcen (12 Nennungen) oder fehlende räumliche/IT-Ressourcen (9 Nennungen) genannt.

Die anderen Argumente betreffen eher inhaltliche Aspekte bei der Durchführung der Begabtenförderung: Am häufigsten wurde hier erwähnt, dass es ein Konzept für die Begabtenförderung braucht, das festhält, wie man das Angebot organisiert und eine höhere Verbindlichkeit verschafft (76 Nennungen in diesem Bereich). Weiter wurde vielfach betont, dass die Lehrpersonen sensibilisiert werden sollten (51 Nennungen) bzw. es Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen braucht (29 Nennungen).

In der Begabungs- sowie in der Begabtenförderung wurden die Schulen gebeten, den Handlungsbedarf bezüglich der Ressourcen in den beiden Bereichen zu nennen. In der *Begabungsförderung* haben 306 Schulen (47.8%) geantwortet, dass sie einen Handlungsbedarf bezüglich der Ressourcen sehen. Die Primar- und Oberstufe unterscheiden sich signifikant voneinander bezüglich der Einschätzung, ob sie Handlungsbedarf in der Begabungsförderung sehen. Auf der Primarstufe wird häufiger ein Handlungsbedarf erkannt ($X^2(1, N = 565) = 6.65, p = 0.01, \omega = 0.11$). Die Schulgrösse hat jedoch keinen Einfluss auf die Einschätzung des Handlungsbedarfs in der Begabungsförderung.

In einem offenen Textfeld konnte der Handlungsbedarf im Bereich der Ressourcen in der *Begabungsförderung* berichtet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in den Antworten mehrheitlich auf fehlenden (finanziellen) Ressourcen bezogen wird. Dabei werden bei 99 Nennungen keine Spezifizierung bezüglich der Ebene gemacht. 30 Nennungen beziehen sich auf fehlende Ressourcen vom Kanton und 13 Nennungen beziehen sich auf die Gemeinde. Häufig werden auch fehlende personelle Ressourcen und dazugehörige Stellenprozente genannt (unspezifisch: 60 Nennungen, Kanton: 10 Nennungen, Gemeinde: 2 Nennungen). Die antwortenden Schulen nennen in 12 Fällen auch, dass klare Vorgaben vom Kanton fehlen. Ausserdem ist auf Gemeindeebene ein Handlungsbedarf bezüglich Räumlichkeiten und Infrastruktur ausfindig zu machen (14 Nennungen). Zusätzlich wurde genannt, dass ein Handlungsbedarf bei den Weiterbildungen der Lehrpersonen (64 Nennungen) und beim Ausbau des aktuellen Angebots (23 Nennungen) besteht. Weitere Antworten sind der Tabelle F1 im Anhang zu entnehmen.

Die Studienteilnehmenden wurden auch bei der *Begabtenförderung* bezüglich eines ressourcenorientierten Handlungsbedarfs befragt. 313 Schulen (46%) berichten, dass sie einen Handlungsbedarf bei den Ressourcen der Begabtenförderung sehen. Die Primar- und Oberstufe unterscheiden sich signifikant voneinander bezüglich der Einschätzung, ob sie einen Handlungsbedarf in der Begabtenförderung sehen. Schulen der Primarstufe sehen häufiger einen Handlungsbedarf ($X^2(1, N = 600) = 9.95, p = 0.002, \omega = 0.13$). Auch die Schulgrösse spielt eine Rolle, ob ein Handlungsbedarf erkannt wird: Grössere Schulen erkennen im Schnitt häufiger einen Handlungsbedarf ($t(678) = 2.54, p = 0.011, d = 0.20$) als kleinere Schulen.

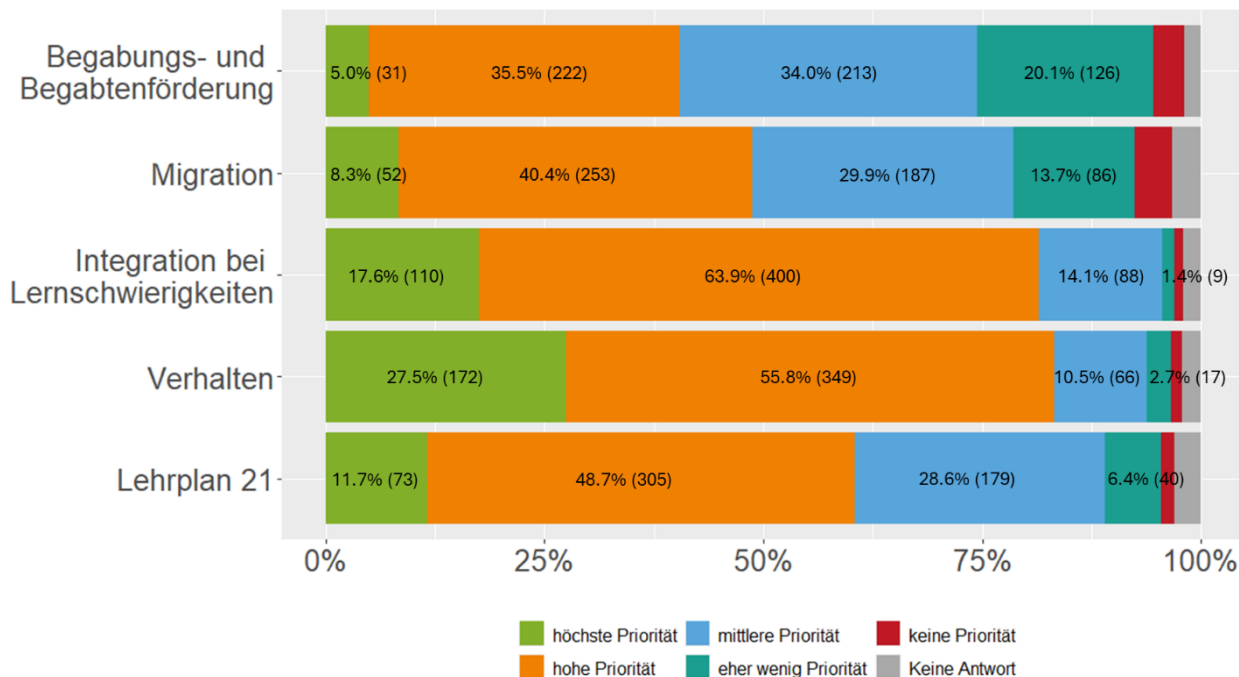
Die Studienteilnehmenden konnten den ressourcenorientierten Handlungsbedarf bei der Begabtenförderung ebenfalls in einem offenen Textfeld präzisieren. Die Ergebnisse decken sich mehrheitlich mit den Nennungen bei der Frage zum Handlungsbedarf in Bezug auf die Angebote in der Begabtenförderung. Zusammengefasst nennen die Schulen, dass die Ressourcen für die Begabtenförderung nicht ausreichen (finanziell, personell, fehlende Lektionen, etc.). Dabei beziehen sich 78 Nennungen spezifisch auf die Kantonebene, 29 Nennungen betreffen die Gemeinde und bei 160 Nennungen konnte keine Zuordnung zu einer Ebene ausfindig gemacht werden. Ausserdem wurde genannt, dass Fachpersonen fehlen (25 Nennungen), schulinterne Entwicklungen notwendig sind (22 Nennungen) oder dass eine Sensibilisierung der Thematik stattfinden sollte (12 Nennungen). Weitere Ergebnisse können der Tabelle F2 im Anhang entnommen werden.

4.5.4. Gewichtung/Priorisierung im Vergleich mit anderen Themen

Das Thema Begabten- und Begabungsförderung ist eines von vielen Themen, die die Schulen beschäftigen. Um besser einordnen zu können, wie hoch das Thema auf der Prioritätenliste steht, wurden die Schule in Bezug zu einer Liste von Themen gefragt, wie hoch sie die jeweilige Priorität einschätzen (Abbildung 17)

Abbildung 17

Priorisierung im Vergleich mit anderen Themen



Anmerkung. In der Abbildung aus Platzgründen nicht aufgeführte Werte können der Tabelle F3 im Anhang entnommen werden.

Das Thema Begabungs- bzw. Begabtenförderung erreicht im Vergleich mit den anderen Themen eine geringere Priorität: Rund 40% messen dem Thema jedoch «hohe» oder «höchste» Priorität zu. Die höchste Priorität haben die Themen Verhalten und Lernschwierigkeiten (mehr als 80% hohe-höchste Priorität). Bei «Verhalten» sogar rund ein Viertel: höchste Priorität. Die Themen Migration und Lehrplan 21 haben bei rund der Hälfte der Schulen «hohe» bis «höchste» Priorität.

Bezüglich Schulstufe zeigt sich einzig bei der Begabten- und Begabungsförderung ein Unterschied in der Priorisierung. Die Schulen der Primarstufe messen dem Thema eine höhere Priorität zu ($t(101.08) = -3.99$, $p < 0.001$, $d = 0.58$). Dabei handelt es sich um einen mittleren Effekt.

Die Schulgröße korreliert signifikant mit der Priorisierung des Themas Migration: Je grösser die Schule, desto höher wird das Thema gewichtet ($r = 0.27$, $p < 0.001$, schwacher Effekt). Ein unbedeutend kleiner aber dennoch statistisch signifikanter Effekt besteht auch bei der Priorisierung des Themas Integration bei Lernschwierigkeiten ($r = 0.01$, $p = 0.01$, gleiche Richtung).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Begabungs- und Begabtenförderung ist ein Grundauftrag der Regelschule. Die Begabungsförderung betrifft alle Schülerinnen und Schüler und erfolgt meist im Regelunterricht. Im Rahmen der Begabtenförderung werden begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler grösstenteils im Regelunterricht gefördert. Förderbedarf, welche die Möglichkeiten des Regelunterrichts überschreiten, werden als sonderpädagogische Massnahmen in der integrativen Förderung (IF) abgedeckt.

Mit der vorliegenden Studie sollte eine Bestandesaufnahme zur Situation bezüglich der Begabungs- und Begabtenförderung in den Deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein erarbeitet werden, um auf dieser Basis Handlungsbedarf zu erkennen und Verbesserungsmöglichkeiten anzuregen. Zum einen ging es dabei um das Angebot in der Begabungs- und Begabtenförderung, dessen Bewertung und Nutzung und allfällige Lücken. Zum anderen sollte auch die Erfahrungen und Meinungen der befragten Schulleitenden analysiert werden, um besser zu verstehen, warum und wie das Angebot umgesetzt und gestaltet wird und welche Herausforderungen vor Ort in den Schulen bestehen.

Grundlage der Studie war eine Onlinebefragung, an der alle Schulen der deutschsprachigen Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein vom Kindergarten bis zur Oberstufe zur Teilnahme eingeladen wurden. Insgesamt beteiligten sich 1018 Schulen, was einer Rücklaufquote von etwa 40% entspricht.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst, kritisch reflektiert und Schlussfolgerungen gezogen.

Vielfalt der Angebote an den Schulen in der Begabten- und Begabungsförderung

Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulen (rund 90%) führt zumindest ein Angebot im Bereich der *Begabtenförderung*. Die meisten Schulen bieten zwischen drei bis vier verschiedene Angebote an, um leistungsstarke Lernende adäquat zu fördern. Fünf Schulen bieten sogar alle acht Massnahmen an. Am häufigsten werden die Angebote *Überspringen einer Klasse* (71%) und *Projektarbeit während der Unterrichtszeit, innerhalb der Klasse* (73%) angeboten. Das Angebot des *Besuchs einzelner Fächer in höheren Klassen* (17%) wird am wenigsten häufig praktiziert. 10% der Schulen verfügen gemäss eigenen Angaben über gar kein Angebot für begabte Lernende. Die dabei am häufigsten genannten Gründe, sind «kein Bedarf bei den Schülerinnen und Schüler», «nicht zielführend» oder «andere Massnahmen bewähren sich besser».

Die Verfügbarkeit von Angeboten hängt bei sechs von acht Angeboten mit der Schulstufe zusammen: Es bestehen signifikant mehr Angebote auf der Primarstufe im Vergleich mit der Oberstufe. Vermutlich ist man auf der Oberstufe eher der Ansicht, dass bereits eine Selektion der Schüler:innen stattgefunden hat und man somit davon ausgeht, dass (hoch)begabte Schülerinnen und Schüler bereits ans Gymnasium gewechselt haben. Diese Ansicht wird auch in verschiedenen Kommentaren entsprechend vertreten (vgl. dazu auch Bewertung der Angebote). Die Angebotspalette hängt ausserdem mit der Schulgrösse zusammen: Grössere Schulen bieten sieben Angebote (von acht) signifikant häufiger an.

Bezüglich *Begabungsförderung* geben rund 62% der befragten Schule an, dass sie diese für alle Lernenden im Schulprogramm integriert haben. Von rund zwei Dritteln dieser Schulen (68.2%) werden Angebote auf der *Klassenebene* genannt, *klassenübergreifende Angebote* führen rund 43% der Schulen und 47% der Schulen berichten, dass sie Begabungsförderung auch auf der *Schulhausebene* anbieten. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Stufen: Die Primarschulen berichten signifikant häufiger, dass sie die Begabungsförderung für alle Lernenden als Teil des Schulprogramms anbieten. Verschiedene Kommentare weisen darauf hin, dass die Grenzen zwischen Begabungsförderung und Begabtenförderung in der Praxis fließend sind.

Schlussfolgerungen/Empfehlungen:

- Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulen zeigt sich in der Begabungs- und Begabtenförderung engagiert. Die Vielfalt an Angeboten bietet die Möglichkeit situationsangemessen und bedürfnisorientiert zu handeln – das ist positiv zu werten.
- Zur Vielfältigkeit gehören auch die unterschiedlich hohen Hürden bei der Umsetzung der verschiedenen Massnahmen: Niederschwellige Angebote mit kürzeren Entscheidungswegen (z.B. Projekte auf Klassenebene) sind organisatorisch einfacher umzusetzen. Dies ist insbesondere dann eine Chance, wenn die Zuweisungsprozesse noch nicht optimal gestaltet sind (vgl. dazu weiter unten).
- Auf der Oberstufe ist die Begabungs- und die Begabtenförderung deutlich weniger gut etabliert. Die betreffenden Schulen sollten für die Thematik der Begabtenförderung dringend sensibilisiert werden und es gilt aufzuzeigen, dass die Selektion und die Vorbereitung für das Gymnasium die Begabungs- und Begabtenförderung nicht (genügend) abdeckt. Insbesondere Lernende, die in einzelnen Fächern stark sind, werden zu wenig wahrgenommen.
- Auch der Einfluss der Schulgrösse ist kritisch zu hinterfragen. Eine grosse Schule hat vermutlich mehr Möglichkeiten, Ressourcen zu bündeln und kann mehr Alternativen anbieten. Möglicherweise bieten sich kleineren Schulen andere Chancen, die noch vermehrt genutzt werden könnten.

Identifikation von Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabung:

Die Ergebnisse zeigen, dass den befragten Schulen aktuell 0.59% der Schülerinnen und Schüler als hochbegabt bekannt sind, d.h. ein Abklärungsverfahren des Schulpsychologischen Dienstes durchlaufen haben. Diese Zahl wirft Fragen auf: In der Psychologie spricht man von Hochbegabung, wenn das Testergebnis mehr als zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt liegt. Das bedeutet, etwa 2% der Lernenden erreichen oder übertreffen diesen IQ-Wert. In der Schweiz liegt dieser Grenzwert bei einem IQ von 130. Rund die Hälfte der befragten Schulen gibt zudem an, dass sie an ihrer Schule keine Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit einer Hochbegabung haben. Dies erstaunt, weil ebenfalls rund die Hälfte der Schulen die Auskunft gibt, dass sie sich für den Entscheid über die Aufnahme in ein Angebot der Begabtenförderung auf den Schulpsychologischen Dienst abstützen.

Um das Thema, wie die Schülerinnen und Schüler identifiziert werden, welche Kriterien dabei zugezogen werden und wer an diesem Prozess nebst dem Schulpsychologischen Dienst beteiligt ist, aufzugreifen, werden die Ergebnisse folgend kurz zusammengefasst. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Prozesse breit abgestützt sind, d.h. oft auch interdisziplinär diskutiert und entschieden wird. Als Grundlage für die Identifikation der Schülerinnen und Schüler werden mehrheitlich die Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst oder die Noten genannt. Allerdings ist in etlichen Kantonen eine IQ-Testung nicht massgeblich für die Teilnahme an Angeboten der Begabtenförderung, sondern die gezeigte Leistung in der Schule. Es könnte der Eindruck entstehen, dass die Mädchen damit im Vorteil sind (bessere Schulnoten Mädchen, vgl. Voyer & Voyer, 2014). Dies ist jedoch gemäss Ergebnissen nicht der Fall, im Gegenteil ist zu vermuten, dass gerade Mädchen oft nicht als hochbegabt erkannt werden (vgl. auch Dresel & Finsterwald, 2003). Ein Grund dafür könnte sein, dass Abklärungsverfahren meist dann eingeleitet werden, wenn das Verhalten von Schüler:innen den Unterricht stört, und dabei manchmal auch eine Hochbegabung festgestellt wird. Kritisch zu bewerten ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob Hochbegabung z.B. bei Lernenden mit Migrationshintergrund erkannt wird, da die Kriterien (Noten, Testverfahren) gerade diese Gruppen oft eher benachteiligen. Ausserdem ist zu vermuten, dass die betreffenden Eltern auch weniger über die Möglichkeiten informiert und weniger in der Lage sind, alternative ausserschulische Angebote zu finanzieren.

Diesen Einwänden in Bezug auf die Identifikation gegenüber steht das Ergebnis der vorliegenden Studie, dass dennoch 6.6% aller Schülerinnen und Schüler von Angeboten der Begabtenförderung profitieren (die Bandbreite ist hier allerdings sehr gross). Dieser Prozentsatz scheint eher hoch, was auch als Hinweis gewertet werden kann, dass die Grenzen zwischen Begabtenförderung und Begabungsförderung in der Praxis fließend sind und die Begrifflichkeiten teilweise nicht klar auseinandergelassen werden.

Dass der Zugang zu Angeboten in der Begabtenförderung offener gestaltet wird und eine abgeklärte Hochbegabung offensichtlich nicht grundsätzlich eine Bedingung darstellt, ein Angebot nutzen zu können, ist begrüssenswert. Damit verlagert sich allerdings auch ein grosser Teil der Verantwortung für den Zuweisungsprozess auf die Seite der Schulen und es stellt sich die Frage, ob die dafür Verantwortlichen in den Schulen für diese Aufgaben in der Diagnostik genügend vorbereitet sind. Zudem birgt dies die Gefahr, dass kognitiv starke Lernende im Schulalltag nicht ausreichend gefördert werden und dadurch möglicherweise in ihrem Potenzial unterfordert bleiben.

Schlussfolgerungen/Empfehlungen:

- Der Befund, dass die Quote der Lernenden mit einer abgeklärten Hochbegabung in den befragten Schulen so tief ist, lässt sich damit erklären, dass viele Kantone auf eine Abklärung für die Nomination zu Angeboten der Begabtenförderung verzichten. Dennoch wirft dieser Befund Fragen auf: Wie kann sichergestellt werden, dass Schüler:innen mit einem hohen kognitiven Potenzial erkannt werden? Wie kann insbesondere gewährleistet werden, dass Mädchen, Angehörige von Minoritäten und Jugendliche, die trotz Hochbegabung in der Schule nur mittelmässig abschneiden, von den Angeboten profitieren können?
- Die Angabe, dass rund 6.6% der Schüler:innen von einem Begabtenförderungsangebot profitieren, wirft die Frage auf, ob leistungsstarke Schüler:innen in den Angeboten ausreichend vertreten sind und ihrem kognitiven Potenzial entsprechend gefördert werden.
- Es wäre deshalb wichtig, die verschiedenen Verantwortlichen an den Schulen dafür zu sensibilisieren, dass es gewisse «blinde Flecken» bei der Identifikation von Schüler:innen mit Hochbegabung gibt. Dies umso mehr, weil Studien zeigen (vgl. Bergold, 2014), dass die Urteile von Lehrpersonen in Bezug auf das kognitive Potential oft nicht zutreffen (Übereinstimmung von $p = 0.50$ zwischen dem Urteil der Lehrpersonen und tatsächlicher Intelligenz, vgl. Bergold, 2014).
- Im Fokus steht damit die Diagnostik: Es wäre wichtig die diesbezüglichen Kompetenzen an den Schulen zu fördern. Insbesondere die Lehrpersonen haben eine zentrale Rolle bei der Identifikation von Begabungen und bei der Nomination von Schüler:innen für die Begabtenförderungsmassnahmen. Bereits in der Ausbildung an den pädagogischen Hochschulen sollten die Förderung der Kompetenzen in Bezug auf Lernstandsabklärungen und Beobachtungen im Hinblick auf Hochbegabung einen höheren Stellenwert haben (vgl. dazu auch Ressourcen/Weiterbildung).
- Um den Schüler:innen mit hohem kognitiven Potenzial diejenige Förderung zukommen zu lassen, die sie benötigen, wäre im Kontext der Diagnostik zudem der Einsatz von flächendeckenden Screenings zur Talentidentifikation empfehlenswert. Insbesondere hochbegabte Schüler:innen aus sozioökonomisch schwachen Familien und/oder mit Migrationshintergrund würden hiervon profitieren, die von Lehrpersonen seltener als hochbegabt beurteilt werden und entsprechend seltener auch von speziellen Förderprogrammen profitieren (Card & Giuliano, 2015).

Durchführung der Angebote, Förderziele/-planung, Konzept, Evaluation

Verschiedene Ergebnisse der Studie geben einen Einblick in die Konzeption und die Situation bei der Durchführung der Angebote: Wie wird die Begabtenförderung vor Ort umgesetzt, wer ist daran beteiligt und wie gut funktioniert die Kooperation. Welche Lücken und Herausforderungen bestehen?

Gemäss Rückmeldungen aus den Schulen verfügen im Moment rund 55% der Schulen über ein Konzept zur Begabungs- bzw. Begabtenförderung. Der Wunsch nach einem Konzept bzw. der Weiterentwicklung des bestehenden Konzepts steht bei den befragten Schulen an zweiter Stelle, wenn es um den Handlungsbedarf geht. So zeigt sich denn auch, dass weitere 14% im Moment damit befasst sind, ein Konzept zu erstellen.

Gemäss Angaben der Lehrpersonen werden bei rund zwei Drittel der Schulen die Inhalte in der Begabtenförderung auf die Lernenden individuell abgestimmt, oder die Lernenden wählen das Thema selbst. Rund ein Drittel der Schulen (37%) geben an, dass die Angebote fachlich oder inhaltlich durch die Lehrperson definiert seien. Viele der Angebote sind im mathematisch-naturwissenschaftlichen und/oder im sprachlichen

Bereich angesiedelt. Vereinzelt wurden auch musische, gestalterische oder anderweitige Bereiche aufgeführt. Auffällig ist, dass in nur 54% der Schulen Förderziele für die Schülerinnen und Schüler mit einer Hochbegabung definiert werden. Das Definieren von Förderzielen bei Hochbegabung sollte analog zur Förderzieldefinition bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten praktiziert werden. In rund einem Viertel der Schulen werden die Ziele von der Klassenlehrperson und der Schulischen Heilpädagogin bzw. dem Schulischen Heilpädagogen gemeinsam definiert, in rund 22% werden die Ziele alleine durch die Schulischen Heilpädagog:innen definiert.

Es fällt ausserdem auf, dass wie bereits bei den Entscheidungsprozessen auch bei der Durchführung verschiedene Personengruppen beteiligt sind, was die Frage aufwirft, ob die Schnittstellen/der Lead geklärt sind und ob es evtl. zu «Verantwortungsdiffusion» kommen kann. Dem steht jedoch zumindest entgegen, dass die Kooperation im Rahmen der Begabungs- und Begabtenförderung überwiegend positiv beurteilt wurde: Mehr als 80% bezeichnen die Kooperationen bei den Lehrpersonen untereinander und zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen als «gut» oder sogar «sehr gut». Bezüglich Evaluation gaben lediglich 45% der befragten Schulen an, dass sie ihre Angebote evaluieren.

Schlussfolgerungen/Empfehlungen:

- Auf konzeptueller Ebene scheinen die Schulen gemäss der Umfrage unterwegs zu sein und auch den Handlungsbedarf zu erkennen. Dies zeigt sich auch daran, dass häufig der Wunsch geäussert wird, bestehende Konzepte zu überarbeiten und verbindlicher zu gestalten. Eine externe Begleitung bei der Konzeptentwicklung könnte hier unterstützend wirken und wird von den Schulen als hilfreich angesehen.
- Die befragten Schulen betonen die Wichtigkeit, das Angebot individuell auf die Schüler:innen abzustimmen. Dieser Blick auf individuelle Lernprozesse und Leistungspotenziale erfordert aber auch ein erweitertes Handlungsrepertoire von Lehrkräften als bisher. Über die Kenntnisse bezüglich geeigneter Interventionsmassnahmen hinaus, müssen Lehrkräfte dafür ausgebildet werden, schulische und lerngestalterische Interventionen für einzelne Schüler:innen noch passgenauer zu gestalten. Dazu gehören die Fähigkeiten zum Coaching (eine:n Schüler:in durch geschicktes Fragen in die Lage zu versetzen, sich eigene Ziele zu setzen und Probleme zu lösen), zum Scaffolding (komplexe Lernprojekte durch Einzelschritte und Hilfestellungen für eine:n Schüler:in bewältigbar zu machen) und Fading (Schüler:innen Freiräume zum Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit einräumen).
- Die Kooperation zwischen den Beteiligten wird positiv beurteilt und die interdisziplinäre Verantwortlichkeit ist grundsätzlich begrüssenswert. Dies wirft jedoch die Frage auf, ob die Zuständigkeiten und die Führungsrolle klar definiert sind, oder ob möglicherweise eine „Verantwortungsdiffusion“ auftreten könnte.
- Wie gut es gelingt, die Förderziele umzusetzen (bezogen auf die einzelnen Schüler:innen) bzw. die Angebote in der Schule zu etablieren, könnte im Rahmen von Evaluationen besser untersucht werden und für die Weiterentwicklung genutzt werden. Zudem werden die Angebote selten systematisch evaluiert.
- Es stellt sich zudem die Frage nach den Rahmenbedingungen von Seiten der Bildungsdirektionen der Kantone: Welche Begleitung brauchen die Schulen? Wie viel Autonomie liegt bei den Schulen?

Personelle Ressourcen und Weiterbildung

Die personelle Ausstattung ist bei den befragten Schulen sehr unterschiedlich: Rund 40% der Schulen geben an, dass ihnen 1-5 Stellenprozent pro 100 Schüler:innen zur Verfügung stehen. Ungefähr ein Viertel der Schulen hat zwischen 5 und 10 Stellenprozent für die Begabtenförderung. 20% der Schulen berichten über mehr als 10 Stellenprozent pro 100 Schüler:innen.

Es zeigt sich somit eine grosse Bandbreite in Bezug auf die Ressourcen, die eingesetzt werden können. In der Studie im Kanton Zürich hat sich gezeigt, dass der Umfang der Ressourcen vermutlich auch mit der finanziellen Lage der Gemeinde zu tun hat. Es ist zu vermuten, dass sich ähnliches auch in den anderen Kantonen zeigt. Mangelnde zeitliche bzw. personelle Ressourcen tauchen denn auch in verschiedenen Begründungszusammenhängen auf: Es scheint ein Grundproblem zu sein und wird beim Handlungsbedarf auch an erster Stelle genannt.

Knapp ein Drittel der Schulen gab an, dass Weiterbildungen in Bezug auf die Begabungs- und Begabtenförderung praktiziert werden. Bei einem weiteren Drittel ist die Weiterbildung in Planung und beim letzten Drittel bisher kein Thema. Thematisch geht es bei den besuchten bzw. geplanten Weiterbildungsangeboten um Begabtenförderung allgemein, Begabungsfördernder Unterricht und Förderung im Unterricht, um das Erkennen von Begabungen und spezifisch um Compacting. Die Initiierung der Weiterbildungen erfolgt bei etwas mehr als der Hälfte der Schulen durch die Schulleitung. Rund 20% der Befragten gab an, dass das Stufenteam die Weiterbildung initiiert. Oft erfolgt die Weiterbildung allerdings auch auf Eigeninitiative von Lehrpersonen bzw. BBF-Fachlehrpersonen, wie aus den Kommentaren hervorgeht. Die tiefe Rate an besuchten resp. geplanten Weiterbildungen erstaunt, zumal einige Schulleitungen konstatieren, dass das Personal vorhanden wäre, es jedoch an Know-how fehle, wie gute Begabungs- und Begabtenförderung umgesetzt werden kann.

Schlussfolgerungen/Empfehlungen:

- Die unterschiedliche Ausstattung der Schulen in Bezug auf die Stellenprozente (gemessen an der Schulgrösse) ist kritisch zu werten. Die ungleichen Zugänge zu Förderangeboten für begabte Lernende in Abhängigkeit vom Wohnort können als eine Form von Bildungsbenachteiligung betrachtet werden, da sie den chancengleichen Zugang zu individueller Förderung und Bildungserfolg beeinträchtigen.
- Da Begabtenförderung kein systematischer Bestandteil der Lehr- oder Sonderpädagogik-Ausbildung ist, stellt sich die Frage, woher das notwendige Fachwissen stammt. Es besteht ein erheblicher Weiterbildungsbedarf bei Schulleitungen, Schulischen Heilpädagog:innen und Lehrpersonen. Nur wenige Lehrkräfte im Bereich der Begabtenförderung verfügen über formelle Ausbildungen. Zielgerichtete Aus- und Weiterbildungsangebote für einzelne Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen und Schulteams könnten diesen Bedarf decken.
- Der Bedarf an diagnostischen Kompetenzen wurde im Zusammenhang mit der Identifikation der Schüler:innen bereits erwähnt. Insgesamt geht es darum, das Handlungsrepertoire zu erweitern, um flexibel auf verschiedene Situationen eingehen zu können. Dazu ist die Kompetenz des adaptiven Lehrens (Randi & Corno, 2005) erforderlich, also die Fähigkeit, instruktive Strategien flexibel den Bedürfnissen und Voraussetzungen individueller Lernende in einer Gruppe anzupassen. Gelingen kann dies nur, wenn die Lehrer:innenbildung bei angehenden Lehrkräften in hohem Masse die Fähigkeiten der «reflexiven Praxis» einbezieht.
- Wichtig wären Weiterbildungsangebote, welche auf unterschiedlichen Ebenen wie Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Schulentwicklung angesiedelt sind. Zudem besteht ein Bedarf an Weiterbildungsangeboten, welche den Schulen Basiswissen rund um das Themenfeld der Begabungs- und Begabtenförderung bieten.
- Die Angebote sollten ausserdem verschiedene Beteiligte adressieren (Schulleitungen, Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog:innen) und darüber hinaus nicht nur Einzelpersonen ansprechen, sondern Schulen als Ganzes in ihrer Entwicklung unterstützen.
- Es stellt sich die Frage, inwieweit sich Themen der Begabungs- und Begabtenförderung in den Curricula der Ausbildungen an den pädagogischen Hochschulen abbilden.

Bewertung der Angebote in der Begabtenförderung

Diejenigen Schulen, die ein Angebot führen, wurden gebeten zu beurteilen, ob sich das Angebot bisher bewährt hat. Insgesamt beurteilen die Schulen ihre Angebote sehr positiv: Zwischen rund 80% - 90% geben

an, dass sich die Angebote «mehrheitlich» bis «sehr» bewähren. Etwas kritischer werden mit rund 60% positiver Zustimmung die Massnahme *Überspringen einer Klasse* bzw. mit 52% positiver Zustimmung die *Früheinschulung* eingeschätzt. Die Auswertungen zeigen hier insgesamt, dass als Hauptargument für das Nichtführen eines Angebots «kein Bedarf bei den Schüler:innen» als Grund aufgeführt wird (zwischen 35-62% vertreten jeweils diese Meinung). Ebenfalls oft gewählt wird die Begründung, dass sich andere Massnahmen besser bewährten (11-28%). Weiter wird oft festgehalten, dass die jeweiligen Angebote organisatorisch sehr aufwändig seien (dies betrifft z.B. den *Besuch einzelner Fächer in höheren Klassen*).

Die kritische Einschätzung des *Überspringens einer Klasse* überrascht, da diese Massnahme unter Berücksichtigung von Gelingensbedingungen (vgl. Preckel & Vock, 2021; Vock et al., 2014; Heinbokel, 2012) eine bewährte und einfache Massnahme darstellt. Als Voraussetzungen/Bedingung für das Gelingen werden z.B. überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten, eine altersgerechte körperliche, soziale und emotionale Entwicklung und eine positive Einstellung aller Beteiligten aufgeführt (ÖZBF, Leitfaden Akzeleration, 2021). Weiter wird darauf hingewiesen, dass die betroffenen Schüler:innen mit dem Klassensprung einverstanden sein sollten. Als Gelingensbedingung wird zudem die Einstellung der Lehrperson genannt, die das Kind in die Klasse aufnimmt. Andere Argumente (auch in der vorliegenden Studie geäussert) betreffen den organisatorischen Aufwand.

Die ebenfalls eher kritisch eingeschätzte *Früheinschulung* wird in der Literatur dann als sinnvoll erachtet (vgl. Vock, 2004), wenn die individuelle Förderung des Kindes im Rahmen des Angebots und der Möglichkeiten des Kindergartens nicht mehr ausreichend gegeben ist und Unterforderung bei regulärer Einschulung auch in der Schule zu erwarten ist.

Die Schulen der Oberstufe sind nicht nur zurückhaltender mit ihren Angeboten und Massnahmen, sie beurteilen diese tendenziell auch kritischer als die Schulen der Primarstufe. Dies betrifft mehrere Angebote auf der Oberstufe im Vergleich mit der Primarstufe: das *Überspringen einer Klasse*, das *Compacting* und *Projektarbeit während der Unterrichtszeit innerhalb der Klasse*. Einige vertreten in Kommentaren die Ansicht, dass durch die Selektion bzw. verschiedene Bildungsgänge bereits eine Differenzierung stattfindet. Die Schulgrösse hat hingegen nur beim Angebot *Projektarbeit ausserhalb der Klasse, während der Unterrichtszeit* einen signifikanten Einfluss.

Schlussfolgerungen/Empfehlungen:

- Insgesamt ist die Bewertung der Angebote/Massnahme positiv bis sehr positiv, was darauf hinweist, dass ein Teil der Angebote sich über die «Pionierphase» hinaus gut etabliert haben. Allerdings ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass diese Einschätzungen nur von den Schulen vorliegen, die das Angebot aktuell führen.
- Die kritische Einschätzung der Massnahmen *Früheinschulung* und *Überspringen einer Klasse* könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Voraussetzungen und/oder Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieser Massnahmen nicht optimal gestaltet waren.
- Eine wichtige Voraussetzung in beiden Fällen (*Überspringen* und *Früheinschulung*) ist, dass die Auswahl der Schüler:innen für eine solche Massnahme sorgfältig getroffen werden sollte. Dies könnte wiederum ein Hinweis darauf sein, dass sowohl Schulische Heilpädagog:innen wie auch Lehrpersonen über zu wenig Wissen in Bezug auf Begabungs- und Begabtenförderung verfügen, was sich auch mit Hinweisen aus anderen Studien deckt (Vock et al., 2014).
- Es ist ausserdem wichtig die verantwortlichen Entscheidungsträger dafür zu sensibilisieren, welche Gelingensbedingungen für einen *Klassensprung* (oder auch bei einer *Früheinschulung*) beachtet werden sollten.

Akzeptanz und Stellenwert der Begabungs- und Begabtenförderung

Die Akzeptanz der Begabungs- und Begabtenförderung ist gemäss Angaben der befragten Schulen gross: Rund drei Viertel der befragten Schulen geben an, dass die Akzeptanz bei den Themen der Begabungs- und Begabtenförderung «hoch» oder sogar «sehr hoch» ist. Die Begabungsförderung scheint dabei noch ein bisschen besser akzeptiert zu sein. Im Einklang mit den anderen Ergebnissen ist die Akzeptanz in den

Schulen der Primarstufe noch etwas höher als auf der Sekundarstufe. Fehlende Akzeptanz wird von den befragten Schulen v.a. auf fehlende zeitliche Ressourcen und andere Priorisierungen zurückgeführt (rund 70% der Argumente bei offener Frage), aber auch auf fehlendes Wissen und Einstellungen (je rund 50% der Argumente).

Dieses positive Ergebnis wird etwas relativiert durch die vergleichsweise tiefe Priorisierung des Themas im Vergleich mit anderen Themen: Zwar messen rund 40% der befragten Schulen dem Thema «hohe» oder «höchste» Priorität zu. Die höchste Priorität haben jedoch mit klarem Abstand die Themen Verhalten und Lernschwierigkeiten (mehr als 80% hohe resp. höchste Priorität, bei Verhalten sogar rund ein Viertel: höchste Priorität). Die Themen Migration und Lehrplan 21 haben bei rund der Hälfte der Schulen «hohe» bis «höchste» Priorität. Die geringe Priorisierung des Themenfeldes Begabungs- und Begabtenförderung könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Schulen, die an der Studie teilgenommen haben, bereits über ein umfangreiches Angebot verfügen und sich deshalb derzeit anderen Themenbereichen zuwenden. Gleichzeitig könnte dies jedoch auch bedeuten, dass Schulen ohne bestehende Begabungs- und Begabtenförderung diesem Themenfeld möglicherweise eine ähnlich niedrige Priorität einräumen.

Schlussfolgerungen/Empfehlungen:

- Die Priorisierung von einzelnen Themen gegenüber anderen ist vor dem Hintergrund der beschränkten Ressourcen nachvollziehbar und wird in den Kommentaren oft auch so begründet. Die niedrige Priorität des Themenfeldes Begabungs- und Begabtenförderung könnte darauf hindeuten, dass die an der Studie beteiligten Schulen bereits ein vielfältiges Angebot in diesem Bereich haben und sich daher aktuell auf andere Themen konzentrieren.
- Das Thema der Begabungs- und Begabtenförderung in Schulen ohne bestehendes Angebot wird möglicherweise nicht ausreichend als relevantes Handlungsfeld erkannt und erhält daher ebenfalls nur eine geringe Aufmerksamkeit.
- Es braucht eine Kultur der pädagogischen Auseinandersetzung und der kollektiven Meinungsbildung (Anderegg & Wilhelm, 2021). Das Herstellen einer begabungsfördernden Kultur ist ein langsame Prozess, der kontinuierlich gepflegt und gestaltet werden kann.

Grenzen der vorliegenden Studie und weitere Forschungsfragen

Mit dem Ziel, ein möglichst differenziertes Bild der Situation zu erhalten, wurde ein Onlinefragebogen erarbeitet, der in vielen Bereichen vertieft und nachhakte. Die Beantwortung der Fragen nahm entsprechend einige Zeit in Anspruch. Vor diesem Hintergrund ist auch der Rücklauf von rund 40% der angeschriebenen Schulen nachvollziehbar und liegt zwar im Rahmen der Erwartungen im Vergleich mit ähnlichen Studien. Dennoch wäre ein höherer Rücklauf sicherlich wünschenswert gewesen und hätte die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht. Leider liegt auch die Vermutung nahe, dass eher Schulen geantwortet haben, die dem Thema eine höhere Priorität beimessen und deshalb mehr Angebote führen. Somit muss man davon ausgehen, dass die Situation etwas positiver erscheint als sie tatsächlich ist.

Weiter ist zu berücksichtigen, dass mehrheitlich die Sicht der Schulleitenden aufgezeigt wurde (wobei manche die Befragung auch delegiert haben, vgl. Stichprobenbeschreibung). Es stellt sich die Frage, inwieweit sich Erfahrungen mit der Begabungs- bzw. Begabtenförderung der Schulleitenden mit denjenigen decken, die die Angebote durchführen und die Auswirkungen der Massnahmen näher miterleben.

Bei vielen Fragen zeigt sich eine grosse Streuung bei den Antworten. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass unterschiedliche Rahmenbedingungen zu einer unterschiedlichen Ausgestaltung des Angebots und Praxis führen. Wie bereits erwähnt, kann man dies kritisch beurteilen (Stichwort Chancengerechtigkeit). Es wäre jedoch auch wichtig, besser zu verstehen bzw. zu untersuchen, wie sich die Wirkungszusammenhänge gestalten, um besser einschätzen zu können, wie die Schulen im Hinblick auf die Begabtenförderung besser unterstützt werden können.

Interessant ist aber auch die Entwicklung in den letzten Jahren. Vergleicht man die aktuellen Ergebnisse mit der früheren Befragung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich aus dem Jahr 2005, wird deutlich, dass dort (im Vergleich mit einer früheren Befragung) das Angebot in den letzten Jahren ausgebaut wurde.

Dabei scheint auch eine Verlagerung stattgefunden zu haben hin zu mehr Angeboten in integrativen Settings. Es ist zu vermuten, dass auch in den anderen Kantonen das Angebot in den letzten Jahren eher ausgebaut und diversifiziert wurde.

Schlussfolgerungen/Empfehlungen:

- Es muss an diese Stelle noch einmal betont werden, dass die Ergebnisse vor dem Hintergrund interpretiert werden müssen, dass es sich um eine Positivauswahl an Schulen handelt. Es stellt sich die Frage, wie die Situation an den Schulen ist, die nicht an der Befragung teilgenommen haben.
- Es wäre interessant den Einfluss bestimmter Rahmenbedingungen vertiefter zu untersuchen. Denkbar wäre eine gezielte Auswahl von Schulen zu treffen und im Rahmen einer qualitativen Folgestudie zu untersuchen (Interviews mit Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen, auch die Sicht der betroffenen Schüler:innen sollte vertreten sein).
- Es stellt sich ausserdem die Frage, wie sich die Situation in den folgenden Jahren entwickelt. Eine wiederholte Bestandesaufnahme (wie im Kanton Zürich) wäre hier hilfreich, um zu überprüfen, ob sich allenfalls veränderte Rahmenbedingungen auch auf das Angebot auswirken.

Schlusswort und Ausblick

Insgesamt ziehen die teilnehmenden Schulen ein positives Fazit, wenn auch nach wie vor erhebliches Potenzial zur Optimierung und Professionalisierung besteht. Derzeit zeigt sich eine grosse Bandbreite in der Umsetzung, was vermutlich, wie bereits erwähnt, auf unterschiedliche Rahmenbedingungen sowie auf das variierende Engagement der beteiligten Personen zurückzuführen ist. Anders ausgedrückt: Wie weit eine Schule in der Begabungs- und Begabtenförderung vorangeschritten ist, hängt massgeblich vom Einsatz einzelner Verantwortlicher ab, die sich für dieses Thema engagieren, beispielsweise durch Weiterbildungen – oder umgekehrt, die dem Anliegen skeptisch gegenüberstehen oder andere Prioritäten setzen.

Wünschenswert wäre daher, dass sich die Schulen als Gesamtheit, unterstützt von den zuständigen Bildungsdirektionen, auf den Weg hin zu einer «begabungsfördernden Schule» begeben. Dies bedeutet nicht, dass andere Prioritäten vernachlässigt werden. Im Gegenteil: Eine inklusive Schule ist eine Institution, die systemisch und systematisch immer wieder reflektiert, wie sie die individuellen Potenziale aller Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern kann (Anderegg & Wilhelm, 2021).

Eine begabungsfördernde Schule orientiert sich somit an den Werten der Inklusion und verfolgt das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern, soweit wie möglich gerecht zu werden und sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Der Lehrplan 21 bietet hierfür eine wichtige Grundlage. Mit seinem Fokus auf kompetenzorientierten Unterricht betont er individuelles Lernen und die Förderung besonderer Fähigkeiten, wodurch die Entwicklung individueller Potenziale gezielt vorangetrieben wird.

Diese Vision steht in enger Verbindung zur eingangs erwähnten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die ein inklusives Bildungssystem fordert, das die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigt. Durch gezielte Förderung können Talente unabhängig von sozialem Hintergrund erkannt und entwickelt werden. Dies entspricht dem in der UN-BRK verankerten Prinzip der Selbstbestimmung, das darauf abzielt, Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Begabungen eigenverantwortlich zu entfalten und einzusetzen. Die Förderung von Begabungen, verstanden als Bildungskapital, trägt dabei zur Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft bei. Die UN-BRK betrachtet Behinderung – und analog dazu besondere Begabungen – als Teil der menschlichen Vielfalt.

6 Literatur

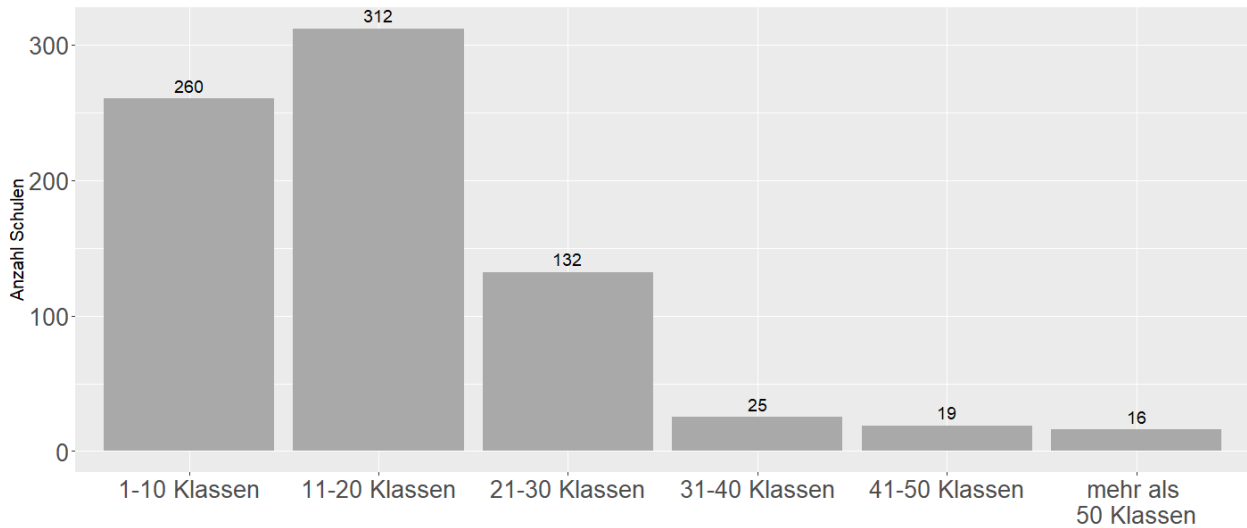
- Anderegg, N., & Wilhelm, U. (2021). Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung. In V. Müller-Opliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (1. Auflage 2021, S. 302–318). Beltz.
- Bergold, S. (2014). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften bei der Identifikation begabter Schülerinnen und Schüler. *Bildung und Erziehung*, 67(2), 219–236. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0208>
- Card, D., & Giuliano, L. (2015). *Can Universal Screening Increase the Representation of Low Income and Minority Students in Gifted Education?* (w21519; S. w21519). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w21519>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), Article 1.
- Dresel, M., & Finsterwald, M. (2018). Identifikation von begabten Mädchen. *Journal für Begabtenförderung*, 2003, 29–35.
- Heinbokel, A. (2012). *Handbuch Akzeleration: Was Hochbegabten nützt* (2. Aufl.). LIT-Verl.
- Meier-Wyder, A., & Hofmann, C. (2020). *Begabungs- und Begabtenförderung im Kanton Zürich – Schlussbericht*.
- Preckel, F., & Vock, M. (2021). *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten* (2., überarbeitete Auflage). Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Vock, M., Penk, C., & Köller, O. (2014). Wer überspringt eine Schulklasse? Befunde zum Klassenüberspringen in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(3), 153. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art22d>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>

7 Anhang

7.1 Anhang A: Ergänzungen zu Kapitel 3 (Methoden)

Abbildung A1

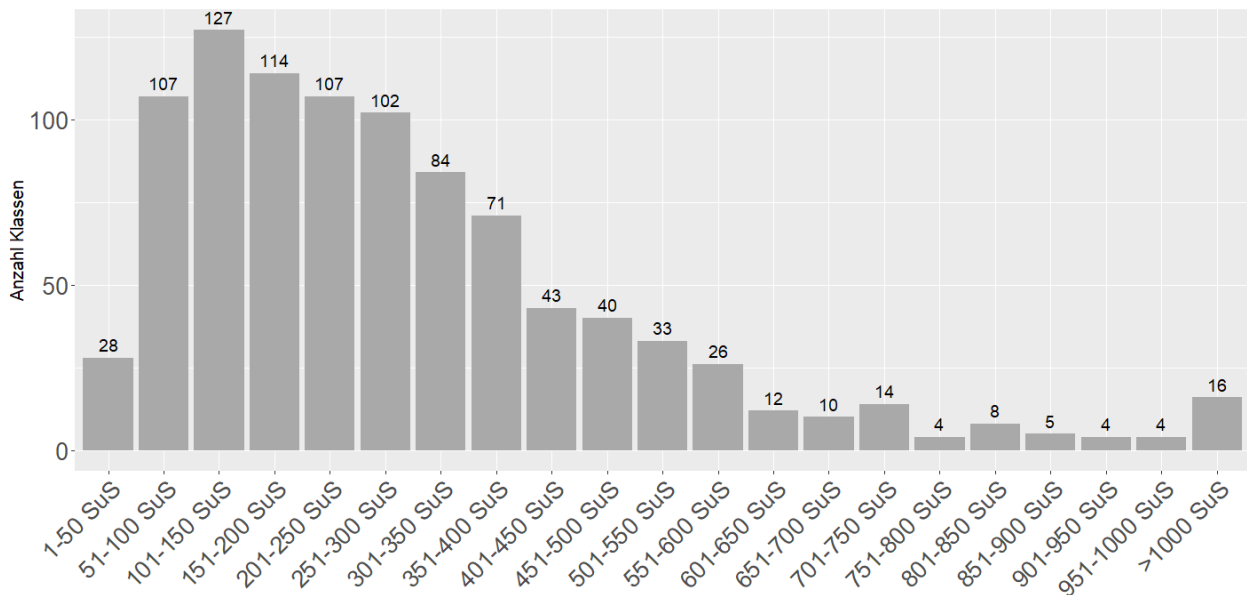
Anzahl Klassen in den befragten Schulen (n = 764)



Anmerkung. Die Frage war im Kurzfragebogen nicht enthalten.

Abbildung A2

Anzahl Schülerinnen und Schüler in den befragten Schulen (n = 959)



Anmerkung. Im Kurzfragebogen war die Anzahl Schülerinnen und Schüler keine Pflichtfrage.

7.2 Anhang B: Ergänzungen zu Kapitel 4.1 (Begabungsförderung: Angebot und Umsetzung)

Tabelle B1

Ist die Begabungsförderung für alle Lernenden Teil des Schulprogramms? (n=405 «Ja-Antworten»)

Schulstufen (n=405, «Ja-Antworten»)	Anzahl	Prozent
Zyklus 1	12	3.0
Zyklus 2	15	3.7
Zyklus 3	56	13.8
Zyklus 1 / Zyklus 2	284	70.1
Zyklus 2 / Zyklus 3	1	0.3
Zyklus 1 / Zyklus 2 / Zyklus 3	37	9.1
Primarstufe vs. Oberstufe		
Primarstufe (Zyklus 1 und 2) (n = 456)	311	68.2
Oberstufe (Zyklus 3) (n = 125)	56	44.8

Anmerkung.

Tabelle B2*Bewertung der Angebote der Begabungsförderung: Deskriptive Statistik*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-ab- weichung
Projekte auf Schulhausebene					
Wahlkursprogramme	182	2	4	3.43	0.62
Lerninsel	74	2	4	3.50	0.60
Portfolio	102	1	4	3.23	0.70
Drehtürmodell	20	2	4	3.25	0.79
Sonstiges	98	1	4	3.41	0.76
Klassenübergreifende Projekte					
Wahlkursprogramme	145	1	4	3.39	0.68
Lerninsel	67	2	4	3.36	0.69
Portfolio	77	2	4	3.25	0.69
Drehtürmodell	17	2	4	3.24	0.75
Sonstiges	70	2	4	3.54	0.65
Projekte auf Klassenebene					
Forschendes Lernen	335	1	4	3.38	0.65
Projektarbeit	395	1	4	3.37	0.67
Offene Aufgaben	355	2	4	3.33	0.67
Arbeiten mit Lernverträ- gen	103	2	4	3.22	0.70
Sonstiges	21	2	4	3.57	0.60

Anmerkung. Die Antwortkategorie «Keine Antwort» wurde ausgeschlossen. 1 = «bewährt sich nicht», 2 = «bewährt sich teilweise», 3 = «bewährt sich mehrheitlich», 4 = «bewährt sich sehr»

Tabelle B3*Bewertung der Angebote der Begabungsförderung: Übersicht über alle Angebote*

	Bewährt sich sehr	Bewährt sich mehrheitlich	Bewährt sich teilweise	Bewährt sich nicht	Keine Antwort
Projekte auf Schulhausebene					
Wahlkursprogramme (n=186)	91 (49.9%)	78 (41.9%)	13 (7.0%)	0 (0%)	4 (2.2%)
Lerninsel (n=75)	41 (54.7%)	29 (38.7%)	4 (5.3%)	0 (0%)	1 (1.3%)
Portfolio (n=104)	38 (36.5%)	50 (48.1%)	13 (12.5%)	1 (1.0%)	2 (1.9%)
Drehtürmodell (n=21)	9 (42.9%)	7 (33.3%)	4 (19.0%)	0 (0%)	1 (4.8%)
Sonstiges (n=107)	54 (50.5%)	32 (29.9%)	10 (9.3%)	2 (1.9%)	9 (8.4%)
Klassenübergreifende Projekte					
Wahlkursprogramme (n=148)	71 (48.0%)	60 (40.5%)	13 (8.8%)	1 (0.7%)	3 (2.0%)
Lerninsel (n=67)	32 (47.8%)	27 (40.3%)	8 (11.9%)	0 (0%)	0 (0%)
Portfolio (n=77)	30 (39.0%)	36 (46.8%)	11 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Drehtürmodell (n=18)	7 (38.9%)	7 (38.9%)	3 (16.7%)	0 (0%)	1 (5.6%)
Sonstiges (n=77)	44 (57.1%)	20 (26.0%)	6 (7.8%)	0 (0%)	7 (9.1%)
Projekte auf Klassenebene					
Forschendes Lernen (n=340)	157 (46.2%)	149 (43.8%)	28 (8.2%)	1 (0.3%)	5 (1.5%)
Projektarbeit (n=399)	186 (46.6%)	169 (42.4%)	39 (9.8%)	1 (0.3%)	4 (1.0%)
Offene Aufgaben (n=359)	158 (44.0%)	157 (43.7%)	40 (11.1%)	0 (0%)	4 (1.1%)
Arbeiten mit Lernver- trägen (n=104)	39 (37.5%)	48 (46.2%)	16 (15.4%)	0 (0%)	1 (1.0%)
Sonstiges (n=23)	13 (56.5%)	7 (30.4%)	1 (4.3%)	0 (0%)	2 (8.7%)

7.3 Anhang C: Ergänzungen zu Kapitel 4.2 (Begabtenförderung: Angebot und Nutzung)

Tabelle C1

Auswertung der Kategorie «Sonstiges» bei der Frage, welche Angebote ausserhalb der Unterrichtszeit von den Schüler:innen besucht werden (n = 29)

Angebote ausserhalb der Unterrichtszeit	Anzahl Nennungen
Kinderuni	6
Externe Angebote (z.B. OFFH, Exploratio)	4
Projektarbeit	4
Kurse, Workshops	4
Sport, Musik	4
Gymi-Vorbereitung, Vorbereitung auf Aufnahmetests (z.B. Fachhochschule)	3
Atelier	2
Förderzentrum	2
Teilnahme an für ältere Kinder vorgesehene Angebote Fakultativer Unterricht (Schach, Sprachen,...)	1
Weitere Angebote, die durch die Eltern organisiert werden	1
Sprachunterricht	1
Pull-Out	1
Mentorat	1
Restkategorie*	2
Total	36

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle C2

Wie viele Angebote werden jeweils an einer Schule angeboten?

Anzahl Angebote	0	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Anzahl Schulen	92	68	161	234	212	142	72	32	5	1018
Prozent	9.0%	6.7%	15.8%	23.0%	20.8%	14.0%	7.1%	3.1%	0.5%	100%

Anmerkung. NA wurden hier miteinbezogen. Ein NA wurde als Nein gewertet.

Tabelle C3

Angebote der Begabtenförderung nach Schulstufen (OS und PS): Unterscheiden sie sich signifikant?

	PS	OS	Chi-Quadrat
Dispensation vom Unterricht (n(PS)=673 / n(OS)=192)	301 (44.7%)	81 (42.2%)	p=0.565 kein sig. Unterschied
Früheinschulung (n(PS)=489 / n(OS)=135)	160 (32.7%)	15 (11.1%)	p<0.001 sig. Unterschied (kleiner Effekt, $\omega=0.2$)
Überspringen einer Klasse (n(PS)=661 / n(OS)=190)	542 (81.0%)	58 (30.5%)	p<0.001 sig. Unterschied (mittlerer Effekt, $\omega=0.47$)
Gezieltes Verdichten / Compacting (n(PS)=656 / n(OS)=187)	333 (50.8%)	57 (30.5%)	p<0.001 sig. Unterschied (kleiner Effekt, $\omega=0.17$)
Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen (n(PS)=651 / n(OS)=186)	120 (18.4%)	22 (11.8%)	p=0.045 sig. Unterschied ((sehr)kleiner Effekt, $\omega=0.04$)
Projektarbeit während der Unterrichtszeit innerhalb der Klasse (n(PS)=642 / n(OS)=175)	481 (74.9%)	115 (65.7%)	p=0.02 sig. Unterschied ((sehr)kleiner Effekt, $\omega=0.09$)
Projektarbeit während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse (n(PS)=514 / n(OS)=142)	322 (62.7%)	63 (44.4%)	p<0.001 sig. Unterschied (kleiner Effekt, $\omega=0.15$)
Projektarbeit ausserhalb der Unterrichtszeit (n(PS)=522 / n(OS)=153)	94 (18.0%)	35 (22.9%)	p=0.22 kein sig. Unterschied

Anmerkung. Früheinschulung wurde in Zürich nicht befragt.

Tabelle C4*Bewertung der Angebote an den Schulen*

	Bewährt sich sehr	Bewährt sich mehrheitlich	Bewährt sich teilweise	Bewährt sich nicht	Keine Antwort	Total
Dispensation vom Unterricht	131 (29.77%)	229 (52.05%)	62 (14.09%)	2 (0.46%)	16 (3.64%)	440
Früheinschulung	27 (12.68%)	84 (39.44%)	74 (34.74%)	10 (4.69%)	18 (8.45%)	213
Überspringen einer Klasse	97 (13.74%)	325 (46.03%)	243 (34.42%)	24 (3.4%)	17 (2.41%)	706
Gezieltes Verdichten / Compacting	136 (31.19%)	227 (52.06%)	64 (14.68%)	1 (0.23%)	8 (1.84%)	436
Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen	54 (32.93%)	72 (43.90%)	35 (21.34%)	2 (1.22%)	1 (0.61%)	164
Projektarbeit während der Unterrichtszeit innerhalb der Klasse	229 (33.53%)	351 (51.39%)	92 (13.47%)	1 (0.15%)	10 (1.46%)	683
Projektarbeit während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse	207 (46.21%)	186 (41.52%)	43 (9.6%)	4 (0.89%)	8 (1.79%)	448

Anmerkung. Früheinschulung wurde in Zürich nicht befragt.

Tabelle C5*Bewertung der Angebote der Begabtenförderung: Deskriptive Statistik*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Dispensation vom Unterricht	424	1	4	3.15	0.67
Früheinschulung	195	1	4	2.34	0.78
Überspringen einer Klasse	689	1	4	2.72	0.74
Gezieltes Verdichten / Compacting	428	1	4	3.16	0.67
Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen	163	1	4	3.09	0.77
Projektarbeit während der Unterrichtszeit innerhalb der Klasse	673	1	4	3.20	0.67
Projektarbeit während der Unterrichtszeit ausserhalb der Klasse	440	1	4	3.35	0.69

Anmerkung. Die Antwortkategorie «Keine Antwort» wurde ausgeschlossen. 1 = «bewährt sich nicht», 2 = «bewährt sich teilweise», 3 = «bewährt sich mehrheitlich», 4 = «bewährt sich sehr». Früheinschulung wurde in Zürich nicht befragt.

Tabelle C6*Gründe, warum das Angebot an der Schule nicht angeboten wird*

Grund	Dispensation (n=274)	Früheinschulung (n=259)	Überspringen (n=130)	Compacting (n=173)	Projektarbeit		
					Fächer in höheren Klassen (n=390)	während Unterricht, innerhalb Klasse (n=95)	während Unterricht, ausserhalb Klasse (n=209)
Organisatorisch zu aufwändig	6 (2.19%)	8 (3.09%)	2 (1.54%)	19 (10.98%)	105 (26.92%)	13 (13.68%)	39 (18.66%)
Ist nicht zielführend / führt nicht zu den erhofften Wirkungen	23 (8.39%)	36 (13.9%)	15 (11.54%)	8 (4.62%)	41 (10.51%)	3 (3.16%)	11 (5.26%)
Andere Massnahmen bewähren sich besser	74 (27.01%)	28 (10.81%)	16 (12.31%)	25 (14.45%)	109 (27.95%)	19 (20.0%)	48 (22.97%)
Schlechte Erfahrungen mit der Massnahme	1 (0.37%)	11 (4.28%)	8 (6.15%)	1 (0.58%)	5 (1.28%)	1 (1.05%)	2 (0.96%)
Kein Bedarf bei den Schülerinnen und Schülern	169 (61.68%)	112 (43.24%)	54 (41.54%)	85 (49.13%)	138 (35.38%)	41 (43.16%)	105 (50.24%)
Sonstiges	88 (32.12%)	101 (39.0%)	65 (50.0%)	75 (43.35%)	149 (38.21%)	24 (25.26%)	36 (17.22%)

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich. Im Kurzfragebogen konnte nicht begründet werden, warum eine Massnahme nicht durchgeführt wird. Die Früheinschulung wurde in Zürich nicht befragt.

7.4 Anhang D: Ergänzung zu Kapitel 4.3 (Organisation und Durchführung von Angeboten der Begabtenförderung)

Tabelle D1

Auswertung der Kategorie «Sonstiges» bei der Frage nach der Grundlage zur Identifikation (n = 276)

«Sonstiges»	Anzahl Nennungen
Beobachtungen im Unterricht und Alltag	114
Gespräche / Schulische Standortgespräche	25
Screenings / Tests / Fragebogen (u.a. Renzulli) / IQ	24
Verhalten allgemein / Arbeitsverhalten / Verhalten im Unterricht	21
Kompetenzen der SuS (z.B. Selbstkompetenz, Motivation, Interessen, Arbeitshaltung, etc.)	20
Einschätzung der Klassenlehrperson / Fachlehrperson	19
Gesamtbeurteilung	19
Interdisziplinär / im Team	11
Fachpersonen (z.B. SHP, BBF-Lehrperson)	10
Sport- oder Musikverein	9
Eltern geben den Anstoss	6
Erfahrung der Lehrpersonen	6
Externe Fachstellen (u.a. EB, Arzt)	6
Diverses (ohne weitere Spezifikation)	5
Keine Grundlage / noch nicht gemacht	4
Restkategorie*	15
Total	314

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle D2

Grundlage der Identifikation von Schülerinnen und Schüler - genannte Kombinationen der Antwortmöglichkeiten

Genannte Kombinationen der Grundlage zur Identifikation	Anzahl	Prozent %
Noten & Schulpsychologische Abklärung	206	29.2
Schulpsychologische Abklärung	145	20.5
Noten	86	12.2
Keine Auswahl getroffen	81	11.5
Noten, Schuleigenes Instrument & schulpsychologische Abklärung	59	8.4
Schuleigenes Instrument	47	6.7
Schuleigenes Instrument & schulpsychologische Abklärung	41	5.8
Noten & schuleigenes Instrument	38	5.4

Anmerkung. Mehrfachnennungen waren möglich.

Tabelle D3

Auswertung der Kategorie «Sonstiges» bei der Entscheidungskompetenz bei der Massnahme «Dispensation» (n = 43)

«Sonstiges»	Anzahl Nennungen
Fachlehrperson BBF	20
Sportamt, Sportverband, Sportförderung, Sportschule, Trainer, Sportlicher Erfolg	9
Interdisziplinäres Team, IDT, gemeinsame Entscheidung	5
Schulaufsicht Departement, Behörde, Amt (z.B. Volksschulamt), Schulrat	3
Fahlehrperson (u.a. Musiklehrperson)	2
Erziehungsberatung	1
Schulleitungskonferenz	1
Schüler, Schüler	1
Restkategorie*	2
Total	44

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle D4

Auswertung der Kategorie «Sonstiges» bei der Entscheidungskompetenz bei der Massnahme «Früheinschulung» (n = 13)

«Sonstiges»	Anzahl Nennungen
Fachlehrperson BBF, Fachlehrperson BBF, BBF Fachstelle, BBF-Konzept	7
Interdisziplinäres Team, IDT, gemeinsame Entscheidung	2
Schulaufsicht Departement, Behörde, Amt (z.B. Volksschulamt), Schulrat	2
Früheinschulung = Früher Abtritt in Kanti (Zyklus 3)**	1
Restkategorie*	1
Total	13

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen. ** Hinweis, warum die Früheinschulung auch im Zyklus 3 genannt wurde (erweiterte Definition der Früheinschulung).

Tabelle D5

Auswertung der Kategorie «Sonstiges» bei der Entscheidungskompetenz bei der Massnahme «Überspringen einer Klasse» (n = 60)

«Sonstiges»	Anzahl Nennungen
Fachlehrperson BBF, Fachlehrperson BBF, BBF Fachstelle, BBF-Konzept	17
Interdisziplinäres Team, IDT, gemeinsame Entscheidung	17
Schulaufsicht Departement, Behörde, Amt (z.B. Volksschulamt), Schulrat	9
Schülerin, Schüler	6
Rektorat	4
Erziehungsberatung	3
Schularzt, Psychiater	1
Restkategorie*	5
Total	62

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle D6

Auswertung der Kategorie «Sonstiges» bei der Entscheidungskompetenz bei der Massnahme «Compacting» (n = 50)

«Sonstiges»	Anzahl Nennungen
Fachlehrperson BBF, Fachlehrperson BBF, BBF Fachstelle, BBF-Konzept	32
Schülerin, Schüler	4
Fachlehrperson	4
Interdisziplinäres Team, IDT, gemeinsame Entscheidung	3
Schulaufsicht Departement, Behörde, Amt (z.B. Volksschulamt), Schulrat	1
Förderzentrum	1
Schulleitung Sozialpädagogik	1
Restkategorie*	4
Total	50

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle D7

Auswertung der Kategorie «Sonstiges» bei der Entscheidungskompetenz bei der Massnahme «Besuch von einzelnen Fächern in höheren Klassen» (n = 17)

«Sonstiges»	Anzahl Nennungen
Fachlehrperson BBF, Fachlehrperson BBF, BBF Fachstelle, BBF-Konzept	7
Interdisziplinäres Team, IDT, gemeinsame Entscheidung	5
Altersdurchmisches Lernen (ADL-Schule)	3
Schulaufsicht Departement, Behörde, Amt (z.B. Volksschulamt), Schulrat	1
Schulleitung Sozialpädagogik	1
Schülerin, Schüler	1
Restkategorie*	0
Total	18

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle D8

Förderziele im Bereich der Begabtenförderung (n = 374)

Wer definiert die Ziele?	Anzahl	Prozent %
Klassenlehrperson	199	53.2
Schulische/r Heilpädagoge/in	254	67.9
BBF-Lehrperson	149	39.8
Sonstiges	138	36.9
Mögliche Kombinationen wer die Ziele definiert		
Klassenlehrperson & Schulische/r Heilpädagoge/in	100	26.7
Schulische/r Heilpädagoge/in	81	21.7
Klassenlehrperson, Schulische/r Heilpädagoge/in & BBF-Lehrperson	50	13.4
BBF-Lehrperson	42	11.2
Klassenlehrperson & BBF-Lehrperson	34	9.1
usw.		

Anmerkung. Bei der Angabe zur Fachperson, die die Ziele definiert, waren Mehrfachnennungen möglich. Die Tabelle mit den Kombinationen der Antworten ist nicht vollständig. Es wurden die meistgenannten Kombinationen aufgelistet.

Tabelle D9

Auswertung «Sonstiges» bei der Frage «In welchen Bereichen werden Förderziele definiert?»

Antworten	Anzahl Nennungen
Schüler:innen melden sich für ein bestimmtes Angebot an	13
Von den Lehrpersonen abhängig bzw. situativ	8
Musikalische Themen (Musicals, Chor, Theater)	8
Sportliche Themen	6
Gestalterische Themen	4
Überfachliche Kompetenzen	3
Andere Themen (z.B. soziale Themen, Philosophie, etc.)	3
Restkategorie*	18
Total	63

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

7.5 Anhang E: Ergänzung zu Kapitel 4.4 (Ressourcen und Weiterbildung bei der Begabtenförderung)

Tabelle E1

Weiterführende Anmerkungen zu den Stellenprozenten der Begabtenförderung (offenes Textfeld)

Antworten	Anzahl Nennungen
Bestimmte Anzahl Lektionen zur Verfügung (Jahres- oder Wochenlektionen) (Wochenlektionen zwischen 1 bis 28 Lektionen / Jahreslektionen von 4.5 bis 12 Lektionen)	61
Bei Bedarf können die Stellenprozente angepasst werden (z.B. aufgrund von Anzahl SuS oder Klassen)	35
Wird über das Pensum SHP gedeckt / Gemeinsamer Pool für leistungsschwächere und leistungsstärkere / IF-Pool muss auch für weitere Unterstützungsangebote reichen (z.B. Sozialpädagog:innen oder Klassenassistenzen)	32
Begabtenförderung wird ausserschulisch organisiert / regionales Angebot / Schulverband ist für die Organisation zuständig → daher kann z.T. keine genaue Aussage gemacht werden.	28
Es stehen zu wenig Lektionen zur Verfügung / Ressourcen reichen nicht aus	27
Keine Aussage bezüglich Stellenprozente möglich / nicht definierbar / weiss nicht	16
Anzahl Lektionen wird von der Gemeinde gesprochen / Finanzierung über die Gemeinde	14
Anzahl Lektionen wird vom Kanton gesprochen / kantonaler BBF-Pool / Finanzierung über den Kanton	14
Begabtenförderung als Teil des Unterrichtssettings (z.B. AdL) → keine zusätzliche Finanzierung notwendig	7
BBF ist im Aufbau bzw. Zukunft ist noch unklar, daher keine Aussage bezüglich Stellenprozenten möglich	5
Es können nicht alle gesprochenen Ressourcen umgesetzt werden	4
Stellenprozente werden im nächsten Jahr erhöht	4
Lektionen werden nur für bestimmte Projekte zur Verfügung gestellt (nicht für das ganze Jahr)	2
Diverse Antworten: BBF als Ämtli (1), Freiwilligenarbeit (1), kostenneutrales Angebot (1), finanzielle Unterstützung bei Verbänden einholen (1)	4
Restkategorie*	26
Total	279

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle E2

Auswertung «Sonstiges» warum wird keine Weiterbildung angeboten (n = 135)

Antworten	Anzahl Nennungen
Schwerpunkt liegt auf anderen Themen / aktuell keine Priorität	44
Kein Bedarf vorhanden, da keine SuS mit Hochbegabung / lohnt sich nicht für so wenig SuS / Kein Thema	39
Weiterbildungen werden individuell geplant	15
Keine BBF-LP / keine Begabtenförderung an der Schule / Begabtenförderung wird regional ausserhalb der Schule organisiert	10
SHP oder Förderlehrperson sind gut ausgebildet / Weiterbildungen bereits erfolgt	9
Kein Interesse bei den Lehrpersonen vorhanden / nicht als wichtig betrachtet	8
Fehlende Ressourcen (keine weitere Spezifizierung)	4
Restkategorie*	12
Total	141

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

7.6 Anhang F: Ergänzungen zu Kapitel 4.5 (Übergeordnete Themen: Akzeptanz, Kooperation, Konzept, Evaluation, Handlungsbedarf)

Tabelle F1

Auswertung des Handlungsbedarfs im Bereich der Ressourcen in der Begabungsförderung (n=306)

Antworten	Anzahl Nennungen
Unspezifische Ressourcen (nicht deklariert, von wo die Ressourcen kommen):	
- Mehr (finanzielle) Ressourcen: 99	
- Mehr Lektionen sprechen: 8	
- Mehr personelle Ressourcen / Stellenprozente: 60	177
- IF-Pool aufstocken (IF-Pool sollte nicht nur für schwächere SuS verwendet werden) / BBF-Pool schaffen (sollte nicht IF-Pool aufbrauchen): 10	
Ressourcen Ebene Kanton:	
- Mehr (finanzielle) Ressourcen: 30	
- Mehr Lektionen sprechen: 1	
- Mehr personelle Ressourcen / Stellenprozente: 10	61
- Handlungsbedarf im Kanton (keine Angaben was): 6	
- Mehr Angebote durch den Kanton: 2	
- Klare Bedingungen / Vorgaben / Empfehlungen vom Kanton: 12	
Ressourcen Ebene Gemeinde:	
- Mehr (finanzielle) Ressourcen: 13	
- Mehr personelle Ressourcen / Stellenprozente: 2	30
- Handlungsbedarf in der Gemeinde: 1	
- Mehr Räumlichkeiten / Infrastruktur: 14	
Weiterbildungen der Lehrpersonen	64
Ausbau des bestehenden Angebots und Material	23
Konzept erstellen und umsetzen / Schulentwicklung	16
Begleitung und Unterstützung (Form und von wem ist unklar)	13
Sensibilisierung auf das Thema / Stellenwert der Begabungsförderung erhöhen	12
Fehlende Fachperson (Lehrpersonenmangel) / Für die Begabungsförderung ist eine Lehrperson mit einer entsprechenden Ausbildung notwendig	6
Restkategorie*	19
Total	421

Anmerkung: Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle F2

Auswertung Handlungsbedarf im Bereich der Ressourcen in der Begabtenförderung (n=312)

Antworten	Anzahl Nennungen
Unspezifische Ressourcen (nicht deklariert, von wo die Ressourcen kommen):	
- Mehr (finanzielle) Ressourcen: 66	
- Mehr Lektionen sprechen: 31	
- Mehr personelle Ressourcen / Stellenprozente: 35	160
- IF-Pool aufstocken (IF-Pool sollte nicht nur für schwächere SuS verwendet werden) / BBF-Pool schaffen (sollte nicht IF-Pool aufbrauchen): 28	
Ressourcen Ebene Kanton:	
- Mehr (finanzielle) Ressourcen: 39	
- Mehr Lektionen sprechen: 7	
- Mehr personelle Ressourcen / Stellenprozente: 5	78
- Handlungsbedarf im Kanton (keine Angaben was): 9	
- Mehr Angebote durch den Kanton: 4	
- Klare Bedingungen / Vorgaben / Empfehlungen vom Kanton: 14	
Ressourcen Ebene Gemeinde:	
- Mehr (finanzielle) Ressourcen: 10	
- Mehr Lektionen sprechen: 1	
- Mehr personelle Ressourcen / Stellenprozente: 3	29
- Handlungsbedarf in der Gemeinde / Gemeinde in Verantwortung ziehen: 7	
- Stellenwert der BBF in der Gemeinde bewusst werden: 2	
- Mehr Räumlichkeiten / Infrastruktur: 6	
Fehlende Fachperson (Lehrpersonenmangel) / Für die Begabtenförderung ist eine Lehrperson mit einer entsprechenden Ausbildung notwendig	25
Handlungsbedarf Schulintern (z.B. Angebote einrichten bzw. ausbauen, Konzept anpassen)	22
Sensibilisierung auf das Thema / Stellenwert der Begabtenförderung erhöhen	12
Mehr Angebote in der Region aufbauen / Nutzen von externen Angeboten	6
Fokus auf die Erkennung von Begabungen legen	5
SuS sollten nicht nur aufgrund einer Abklärung eine Förderung erhalten / Möglichkeiten für SuS ohne Abklärung schaffen	5
Kantonale / Regionale Angebote sind nicht für alle SuS gleich gut erreichbar	5
Restkategorie*	20
Total	367

Anmerkung. Doppelkodierungen waren möglich. *Die Restkategorie besteht aus Antworten, die sich nicht zuordnen lassen, bzw. nicht direkt mit der Frage in Verbindung stehen.

Tabelle F3*Priorisierung im Vergleich mit anderen Themen (n=626)*

Relevanz ist...	Höchste Priorität	Hohe Priorität	Mittlere Priorität	Eher wenig Priorität	Keine Priorität	Keine Antwort
Begabungs- und Be- gabtenförderung	31 (5.0%)	222 (35.5%)	213 (34.0%)	126 (20.1%)	22 (3.5%)	12 (1.9%)
Migration	52 (8.3%)	253 (40.4%)	187 (29.9%)	86 (13.7%)	27 (4.3%)	21 (3.4%)
Integration bei Lern- schwierigkeiten	110 (17.6%)	400 (63.9%)	88 (14.1%)	9 (1.4%)	6 (1.0%)	13 (2.1%)
Verhalten	172 (27.5%)	349 (55.8%)	66 (10.5%)	17 (2.7%)	8 (1.3%)	14 (2.2%)
Lehrplan 21	73 (11.7%)	305 (48.7%)	179 (28.6%)	40 (6.4%)	10 (1.6%)	19 (3.0%)