



GD Bildung und Kultur

Programm für lebenslanges Lernen

**Comenius - Regio - Projekt: Schulen in Europa entfalten Begabungen**

**Einstellungen und Selbstwahrnehmung  
diagnostischer Kompetenzen  
von Grundschullehrerinnen und – Lehrern  
im Kontext der Übergangsberatung**

Begleitstudie im Rahmen der vergleichenden Erhebung  
zu integrativer und segregativer Förderung  
von besonders begabten Schülerinnen und Schülern  
am Ramsauer-Gymnasium, Linz und  
am Albert-Einstein-Gymnasium, Ulm-Wiblingen

Verantwortliche Partner:

Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Stuttgart

vertreten durch Prof. Heiner Hoffmeister und Ingvelde Scholz

talentkompetenzzentrum Oberösterreich Linz

vertreten durch Dr. Agnes Lang, Ulrike Kempter

Auszählung der Daten, Darstellung der Ergebnisse und Gestaltung des Berichts durch  
Prof. Heiner Hoffmeister

## **1. Einleitung**

Es ist eine besondere Aufgabe und damit Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen, die Begabungen und Möglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen, entsprechende Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn zu formulieren und die in diesem Zusammenhang notwendige Beratung durchzuführen. Sie haben also eine hohe und oft sogar eine entscheidende Bedeutung an der Schnittstelle von Grundschule und weiterführenden Schulen. Dies ist eine sehr anspruchsvolle Herausforderung. Von den Lehrerinnen und Lehrern wird erwartet, dass sie in sehr heterogenen Klassen für jedes Kind den passenden Weg finden. Wurde in der Vergangenheit bei der Bewältigung dieser Aufgabe der Begriff „Förderung“ gebraucht, dann zielte diese Förderung lange Zeit nur auf die schwächeren Schülerinnen und Schüler mit dem Anspruch, bessere Chancen für diejenigen zu eröffnen, die aus welchen Gründen auch immer benachteiligt waren.

In den letzten Jahren hat sich nun aber stärker die Einsicht verbreitet, dass die Schule im Sinne von Individualisierung allen Kindern entsprechend ihrer Begabungen und Bedürfnisse Entfaltungsmöglichkeiten bieten muss. Dementsprechend hat dann auch die Notwendigkeit der Förderung von besonders begabten Mädchen und Jungen nicht nur eine stärkere Aufmerksamkeit erfahren, sondern es wurden dafür auch zumindest in einigen Orten Förderangebote geschaffen. Für die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen bedeutet dies, dass sie nicht mehr nur erkennen sollen, ob ein Kind befähigt ist, das Gymnasium zu besuchen, sondern darüber hinaus müssen sie auch diagnostizieren können, ob ein Kind in eine Fördermaßnahme für besonders begabte Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden sollte.

Daher schien es sinnvoll, im Rahmen des Comenius-Regio-Projekts „Schulen in Europa entfalten Begabungen“ auch Einsichten darüber zu gewinnen, ob sich die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen im Umfeld eines Gymnasiums mit Hochbegabtenzug befähigt sehen, besonders begabte Jungen und Mädchen zu erkennen. Ebenso ist es interessant zu erfahren, ob im Unterricht und im Verhalten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wahrgenommen werden. In den Hochbegabtenklassen in Baden-Württemberg fällt auf, dass der Anteil von Mädchen zum Teil sehr deutlich geringer ist als der von Jungen. Ebenso scheint es doch eher weniger Kinder in diesen Klassen zu geben, die einen Migrationshintergrund haben. In diesem Zusammenhang könnte es weiterhelfen zu erfahren, ob dies möglicherweise in den Einstellungen und Haltungen der Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen begründet sein könnte. Immerhin könnte es ja sein, dass Mädchen in ihrem Verhalten und ihren Bedürfnissen deutlich anders gesehen werden als Jungen. Ebenso könnte es sein, dass an den Grundschulen besondere Problematiken bei Kindern mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden, die dazu führen, dass der Fokus des Erziehungs- und Bildungsauftrags auf andere Sachverhalte gerichtet ist.

## **2. Die Erhebung**

Bei der Auswahl der Grundschulen war ein leitender Gedanke, dass sich diese in einem Umfeld befinden sollten, in dem das Thema „Förderung von besonders begabten Schülerinnen und

Schülern“ schon verankert ist. Im Rahmen des Comenius-Regio-Projekts war es daher zuerst einmal naheliegend, Grundschulen aus dem Umfeld der deutschen Partnerschule zu wählen. In Ulm hat sich das Thema „Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern“ in den vergangenen Jahren etablieren können. Die Aufmerksamkeit für dieses Thema ist an den Grundschulen dadurch, dass das Albert-Einstein-Gymnasium einen Hochbegabtenzug anbietet, noch befördert worden. Die Anzahl der Grundschulen in der Umgebung des Albert-Einstein-Gymnasiums ist als Grundlage für eine Erhebung, die den Anspruch erheben möchte, einigermaßen zuverlässig zu sein, aber zu gering. Daher mussten weitere Grundschulen gefunden werden, die über vergleichbare Bedingungen verfügen. Dies ist zum Beispiel in Mannheim der Fall. Dort gibt es nicht nur seit Jahren ein Förderangebot im Rahmen von Kinder- und Jugendakademien, sondern hier befindet sich auch mit dem Lessing-Gymnasium eine der 15 Schulen in Baden-Württemberg, die eine Förderung in Hochbegabtenklassen anbieten. In Absprache mit der Schulleitung des Lessing-Gymnasiums wurden acht Grundschulen ausgewählt, von denen in der Vergangenheit Kinder in den Hochbegabtenzug gekommen sind. Insgesamt haben sich 18 Schulen an der Erhebung beteiligt. In Ulm waren das die Grundschule Dellmensingen, die Grundschule Dietsheim, die Grundschule Illerkirchberg, die Regenbogen Grundschule, die Grundschule Regglisweiler, die Riedlen-Grundschule, die Sägefelschule, die Nachbarschafts-Grundschule Staig, die Grundschule am Tannenplatz und die Grundschule Unterweiler. In Mannheim beteiligten sich die Astrid-Lindgren-Schule, die Erich-Kästner-Schule, die Friedrich-Ebert-Schule, die Mozart-Schule, die Oststadt-Grundschule, die Rheinaus Schule, die Uhland-Grundschule und die Vogelstangschule. Mein Dank gilt den Schulleiterinnen und den Schulleitern für ihre Unterstützung und den Kolleginnen und Kollegen, die an der Befragung mitgewirkt haben.

Insgesamt wurden 131 Fragebögen abgegeben. Bezogen auf die Anzahl der ausgegebenen Fragebögen war ähnlich wie schon beim ersten Durchlauf im Sommer 2011 auch dieses Mal der Rücklauf bedauerlicherweise eher zurückhaltend. Gespräche mit den Schulleiterinnen und Schulleitern ergaben hier vor allem zwei Ursachen. Zum einen gibt es an den Grundschulen eine gewisse Müdigkeit, was Umfragen und Erhebungen betrifft. Die Grundschulen sind wohl aktuell Zielgruppe für eine ganze Reihe von Studien, es ist daher verständlich, wenn Kolleginnen und Kollegen bei der Belastung, die sie ohnehin erleben, auf die Mitwirkung verzichteten, sicherlich auch deshalb, weil sie freiwillig war. Zum anderen haben sich an manchen Schulen vor allem die Kolleginnen und Kollegen angesprochen gefühlt, die schon über eine gewisse Erfahrung in der Diagnose und Übergangsberatung verfügen.

Es hat auf einer Reihe von Fragebögen handschriftliche Kommentare zu bestimmten Fragen gegeben. Diese boten zusätzliche für die Interpretation nützliche Hinweise.

Das Ergebnis dieser zweiten Erhebung weicht nicht vom Ergebnis der ersten ab. Der Befund der ersten Erhebung wird also bestätigt. Dies wertet damit insgesamt das Ergebnis der zweiten Erhebung auf, vor allem auch deswegen, weil es in der großen Mehrzahl andere Schulen waren, die dieses Mal an der Befragung teilgenommen haben.

Wegen der kleinen Stichprobe kann das Ergebnis natürlich nicht beanspruchen, als repräsentativ für alle Grundschulen zu gelten. Im Rahmen der Aufgabenstellung des Comenius-Regio-Projekts war es nicht möglich, eine repräsentative Studie durchzuführen. Daher sollten die Ergebnisse zuerst einmal als Ausdruck der Sichtweisen der Kolleginnen und Kollegen an den beteiligten Schulen gesehen werden. Inwieweit diese verallgemeinerbar sind, müssen weitere und größer angelegte Untersuchungen erheben.

## Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zu Ihren ganz zentralen Aufgaben gehört es zu erkennen, welche Begabungen und Fähigkeiten Ihre Schülerinnen und Schüler haben und entsprechende Empfehlungen für eine weiterführende Schule auszusprechen. Von besonderem Interesse ist im Rahmen unseres Projekts die Identifikation von besonders begabten Jungen und Mädchen, die in entsprechende Fördermaßnahmen aufgenommen werden können (In Baden-Württemberg z. B. die Hochbegabtenklassen am Gymnasium). Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Fragen an, was nach Ihrer Meinung am ehesten zutrifft.

		stimmt genau / trifft fast immer zu	stimmt ungefähr / trifft häufiger zu	stimmt weniger / trifft selten zu	stimmt nicht / trifft nie zu
1.	Es fällt mir leicht, besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.				
2.	Besonders begabte Jungen zu erkennen, fällt mir leicht.				
3.	Besonders begabte Mädchen zu erkennen, fällt mir leicht.				
4.	Besonders begabte Jungen fallen im Unterricht stärker auf.				
5.	Besonders begabte Mädchen fallen im Unterricht stärker auf.				
6.	Besonders begabte Jungen brauchen unbedingt ein besonderes Förderangebot.				
7.	Besonders begabte Mädchen brauchen unbedingt ein besonderes Förderangebot.				
8.	Eine gute sprachliche Kompetenz in deutscher Sprache ist Voraussetzung für eine besondere Förderung.				
9.	Besonders begabte Schülerinnen und Schüler erlebe ich im Unterricht als aufgeweckter und lebendiger.				
10.	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind in ihren Leistungsmöglichkeiten eingeschränkt.				
11.	Zurückhaltung im Unterricht erlebe ich als Merkmal von weniger begabten Schülerinnen und Schülern.				
12.	Die sprachlichen Defizite von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hindern diese, ihre Begabungen zu entfalten.				
13.	Die guten und sehr guten Leistungen von Mädchen sind auf deren Fleiß zurückzuführen.				
14.	Die guten und sehr guten Leistungen von Jungen sind auf deren Fleiß zurückzuführen.				
15.	Besonders begabte Jungen sind in ihrem Verhalten besonders auffällig.				
16.	Besonders begabte Mädchen sind in ihrem Verhalten besonders auffällig.				
17.	Besonders begabte Mädchen zeigen sich in ihrem sozialen Verhalten reifer als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.				
18.	Besonders begabte Jungen zeigen sich in ihrem sozialen Verhalten reifer als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.				

19.	Jungen mit besonderer Begabung brauchen eine gezielte Förderung.				
20.	Mädchen mit besonderer Begabung brauchen eine gezielte Förderung.				
21.	Der familiäre und soziale Hintergrund fördert die Entwicklung von besonderen Begabungen.				
22.	Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist es eine vorrangige Aufgabe, diese in die Schule und Gesellschaft zu integrieren.				
23.	Mädchen mit besonderen Begabungen können sich ohne besondere Förderung gut entwickeln.				
24.	Jungen mit besonderen Begabungen können sich gut ohne besondere Förderung entwickeln.				
25.	Zur Identifikation von besonders begabten Jungen und Mädchen kenne ich hinreichend Merkmale.				
26.	Besonders begabte Jungen haben sehr gute schulische Leistungen.				
27.	Besonders begabte Mädchen haben sehr gute schulische Leistungen.				
28.	Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist es vor allem wichtig, diese bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen zu fördern.				
29.	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben wegen des familiären Hintergrunds ungünstige Voraussetzungen für den gymnasialen Bildungsweg.				
30.	Besondere Begabung oder Hochbegabung bei Jungen entfaltet sich ohne besondere Förderung.				
31.	Besondere Begabung oder Hochbegabung bei Mädchen entfaltet sich ohne besondere Förderung.				
32.	Ich halte es für sinnvoller, die schwächeren Schülerinnen und Schüler fördernd zu unterstützen als die besonders begabten.				
33.	Gemeinsamer Unterricht von allen Schülerinnen und Schülern ist für die Entwicklung sozialer Kompetenzen wichtig.				
34.	Im gemeinsamen Unterricht können und sollen die stärkeren Schülerinnen und Schüler den schwächeren helfen.				
35.	Besonders begabte Schülerinnen und Schüler können in eigenen Begabtenklassen ihre Begabungen besser entfalten.				
36.	Besonders begabte Schülerinnen und Schüler können ihre Begabungen im gemeinsamen Unterricht mit allen anderen Schülerinnen und Schülern entfalten.				

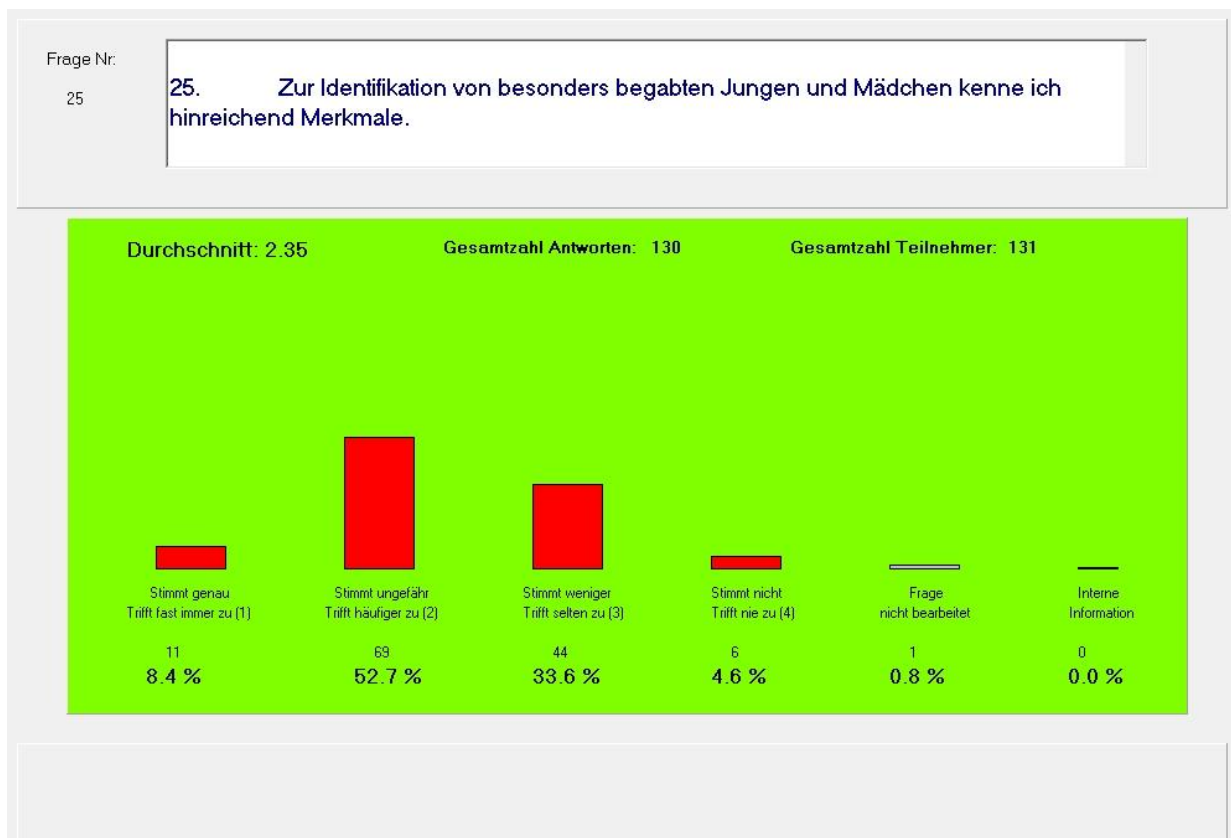
**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.**

Verantwortlich:

Prof. Heiner Hoffmeister, Ingvelde Scholz – Staatliches Seminar für Didaktik und  
 Lehrerbildung (Gymnasien) Stuttgart, Baden-Württemberg  
 Dr. Agnes Lang, Ulrike Kempfer – talente-Kompetenzzentrum, Linz, Oberösterreich

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Identifikation von besonders begabten Schülerinnen und Schülern

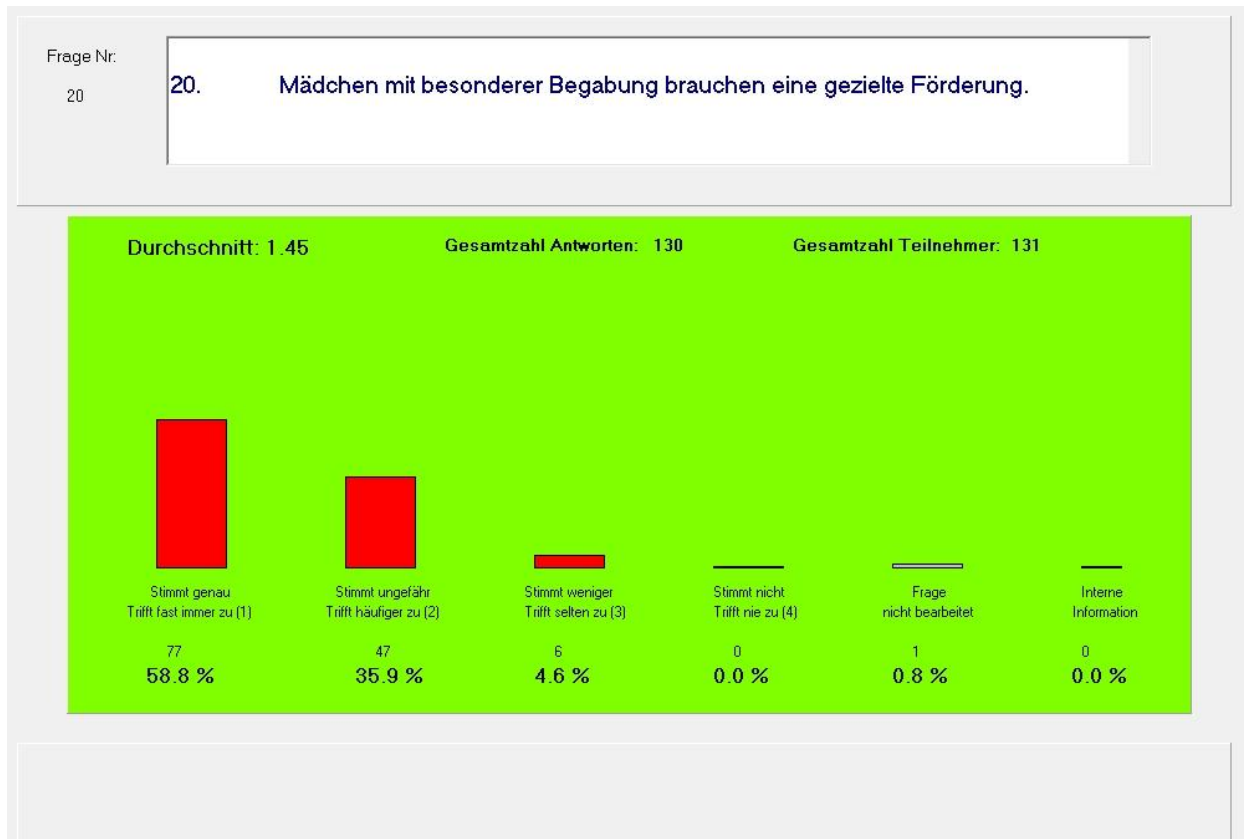


	stimmt genau/ trifft fast immer zu (1)	stimmt ungefähr/ trifft häufiger zu (2)	stimmt weniger/ trifft selten zu (3)	stimmt nicht/ trifft nie zu (4)	Durchschnitt
1. Es fällt mir leicht, besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.	22 [16.8%]	92 [70.2%]	15 [11.5%]	0 [0.0%]	1,9
2. Besonders begabte Jungen zu erkennen, fällt mir leicht.	20 [15.3%]	81 [61.8%]	26 [19.8%]	2 [1.5%]	2,1
3. Besonders begabte Mädchen zu erkennen, fällt mir leicht.	19 [14.5%]	78 [59.5%]	30 [22.9%]	2 [1.5%]	2,1

Der erste Blick auf die Ergebnisse könnte einen sehr günstigen Eindruck erwecken. Immerhin stimmt der weitaus größte Teil der Befragten jeweils zu. Die Mittelwerte aber weisen darauf hin, dass es bei der Interpretation sinnvoll sein könnte, die Ergebnisse anders zu sortieren. Dann fällt nämlich auf, dass nur ein kleinerer Teil der Lehrerinnen und Lehrer jeweils voll zustimmt, sich also sicher fühlt. Die meisten Kolleginnen und Kollegen stimmen nur eingeschränkt zu, einige, aber nicht so wenige stimmen eher nicht zu. Hier zeigen sich kleinere und größere Unsicherheiten in der Diagnose und Identifikation von besonders begabten Schülerinnen und Schülern. Da besonders Begabte in ihrem Leistungsverhalten und in ihrem Verhalten allgemein sehr unterschiedlich sein können, die Diagnose also auch alles andere als leicht ist, könnte die hier ausgedrückte Unsicherheit dazu führen, dass besonders begabte Kinder unentdeckt bleiben. Die

Erfahrungen, die in Baden-Württemberg gemacht werden konnten, deuten in die Richtung, dass hiervon besonders Mädchen betroffen sein könnten.

### 3.2 Einstellung zur Förderung von besonders begabten Mädchen und Jungen



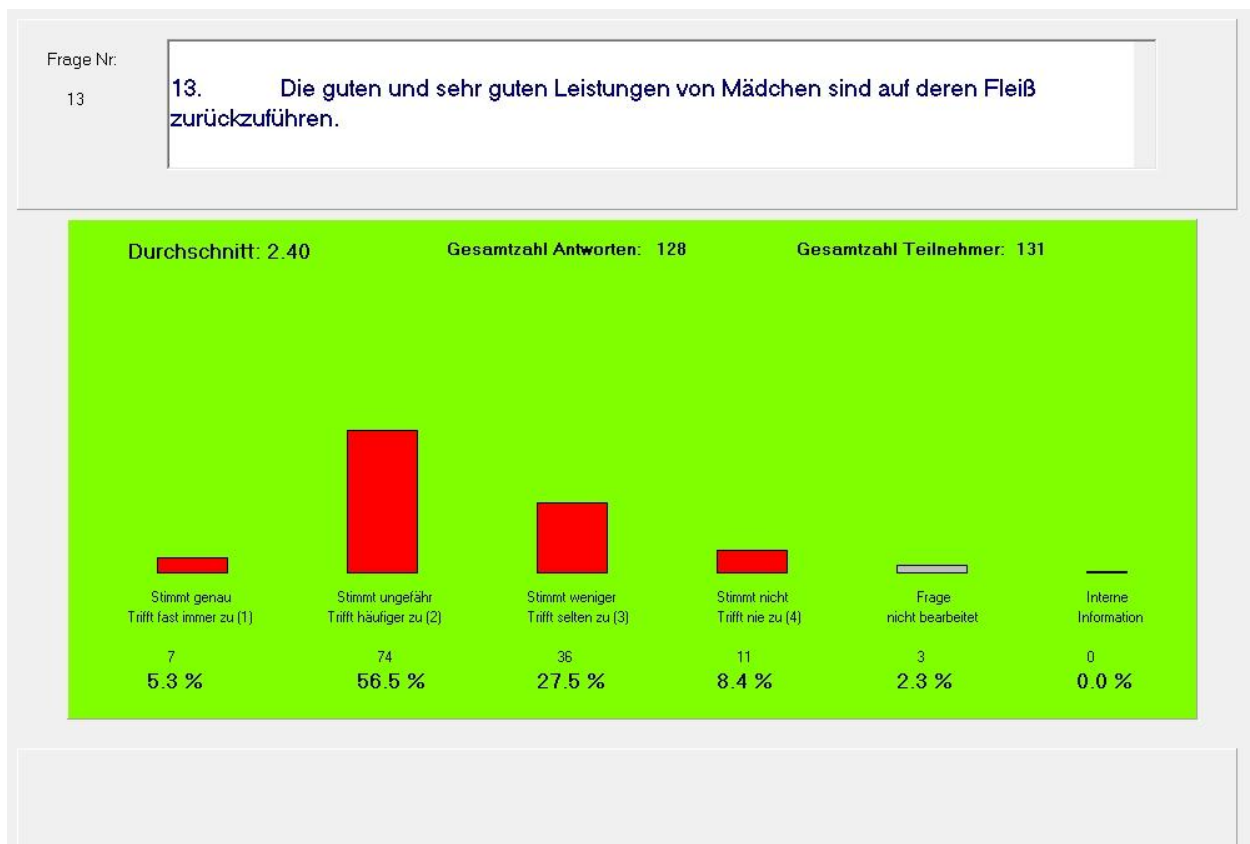
	stimmt genau/ trifft fast immer zu (1)	stimmt ungefähr/ trifft häufiger zu (2)	stimmt weniger/ trifft selten zu (3)	stimmt nicht/ trifft nie zu (4)	Durchschnitt
19. Jungen mit besonderer Begabung brauchen eine gezielte Förderung.	81 [61.8%]	45 [34.4%]	3 [2.3%]	0 [0.0%]	1,4
7. Besonders begabte Mädchen brauchen unbedingt ein besonderes Förderangebot.	79 [60.3%]	43 [32.8%]	6 [4.6%]	3 [2.3%]	1,5
6. Besonders begabte Jungen brauchen unbedingt ein besonderes Förderangebot.	82 [62.6%]	45 [34.4%]	2 [1.5%]	2 [1.5%]	1,4
31. Besondere Begabung oder Hochbegabung bei Mädchen entfaltet sich ohne besondere Förderung.	6 [4.6%]	61 [46.6%]	55 [42.0%]	8 [6.1%]	2,5
30. Besondere Begabung oder Hochbegabung bei Jungen entfaltet sich ohne besondere Förderung.	6 [4.6%]	49 [37.4%]	67 [51.1%]	7 [5.3%]	2,6



23. Mädchen mit besonderen Begabungen können sich ohne besondere Förderung gut entwickeln.	8 [6.1%]	66 [50.4%]	48 [36.6%]	7 [5.3%]	2,4
24. Jungen mit besonderen Begabungen können sich gut ohne besondere Förderung entwickeln.	3 [2.3%]	54 [41.2%]	64 [48.9%]	8 [6.1%]	2,6
32. Ich halte es für sinnvoller, die schwächeren Schülerinnen und Schüler fördernd zu unterstützen als die besonders begabten.	10 [7.6%]	40 [30.5%]	47 [35.9%]	31 [23.7%]	2,8

Die Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen befürworten mit hoher Zustimmung die Förderung von besonders begabten Kindern. Dabei werden keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gemacht. Ebenso geben die Ergebnisse die Erfahrung wieder, dass es besonders begabte Schülerinnen und Schüler gibt, die sich ohne besondere Förderung entfalten können, dass es aber auch solche Kinder gibt, die eine besondere Unterstützung brauchen.

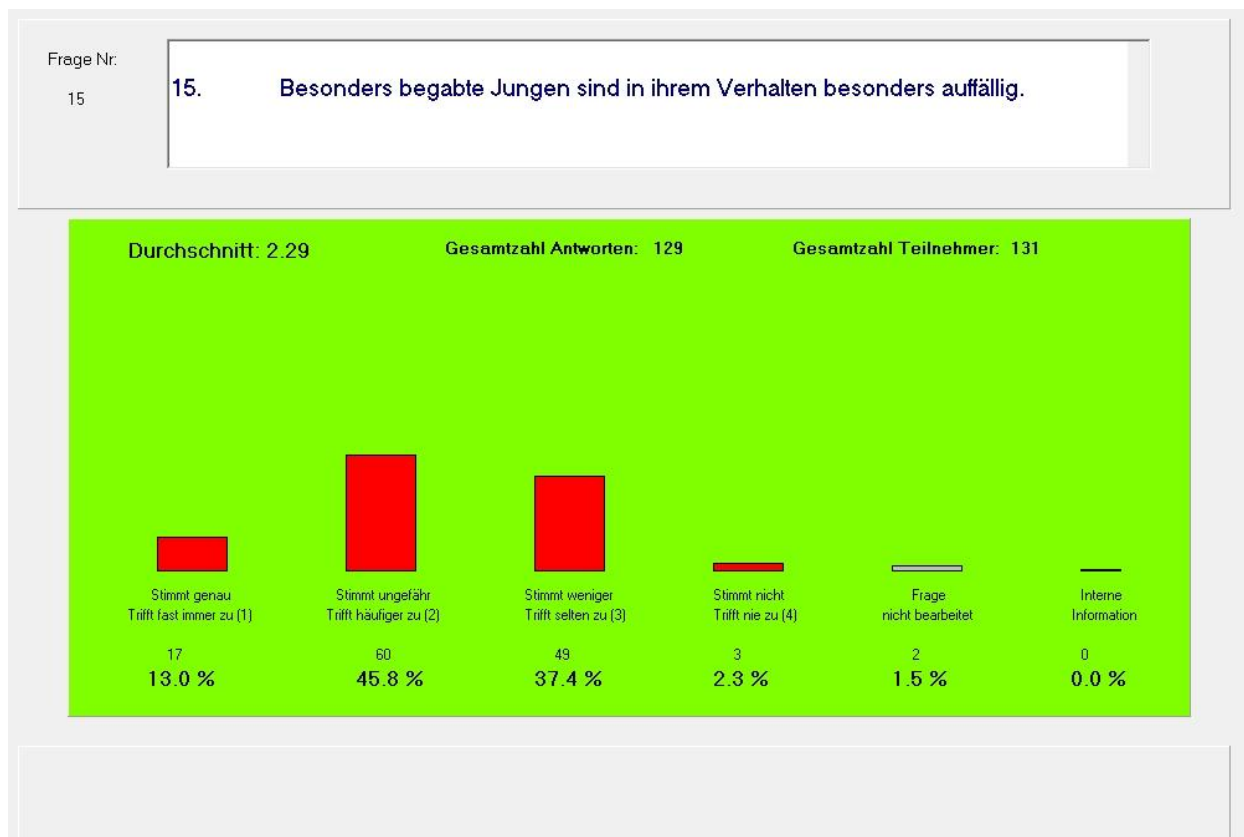
### 3.3 Wahrnehmung des Leistungsverhaltens von besonders begabten Schülerinnen und Schülern



	stimmt genau/ trifft fast immer zu (1)	stimmt ungefähr/ trifft häufiger zu (2)	stimmt weniger/ trifft selten zu (3)	stimmt nicht/ trifft nie zu (4)	Durchschnitt
14. Die guten und sehr guten Leistungen von Jungen sind auf deren Fleiß zurückzuführen.	0 [0.0%]	45 [34.4%]	71 [54.2%]	13 [9.9%]	2,8
27. Besonders begabte Mädchen haben sehr gute schulische Leistungen.	16 [12.2%]	80 [61.1%]	30 [22.9%]	4 [3.1%]	2,2
26. Besonders begabte Jungen haben sehr gute schulische Leistungen.	4 [3.1%]	62 [47.3%]	58 [44.3%]	6 [4.6%]	2,5

In der Wahrnehmung des Leistungsverhaltens von besonders begabten Schülerinnen und Schülern wird ein kleiner Unterschied sichtbar. Die Mädchen haben etwas bessere Leistungen und diese Leistungen sind auf den größeren Fleiß der Mädchen zurückzuführen. Diese Wahrnehmung kann durchaus die Wirklichkeit richtig beschreiben. Hier muss allerdings darauf geachtet werden, dass sich diese Wahrnehmung nicht als ausschließliches diagnostisches Merkmal verfestigt. Auch bei den besonders begabten Mädchen gibt es Minderleister (Underachiever). Anders als die Jungen hätten diese Mädchen dann schlechtere Chancen, in die Begabtenförderung zu kommen.

### 3.4 Wahrnehmung des Verhaltens von besonders begabten Schülerinnen und Schülern



	stimmt genau/ trifft fast immer zu (1)	stimmt ungefähr/ trifft häufiger zu (2)	stimmt weniger/ trifft selten zu (3)	stimmt nicht/ trifft nie zu (4)	Durchschnitt
16. Besonders begabte Mädchen sind in ihrem Verhalten besonders auffällig.	3 [2.3%]	23 [17.6%]	98 [74.8%]	6 [4.6%]	2,8
4. Besonders begabte Jungen fallen im Unterricht stärker auf.	28 [21.4%]	61 [46.6%]	37 [28.2%]	4 [3.1%]	2,1
5. Besonders begabte Mädchen fallen im Unterricht stärker auf.	12 [9.2%]	45 [34.4%]	69 [52.7%]	5 [3.8%]	2,5
18. Besonders begabte Jungen zeigen sich in ihrem sozialen Verhalten reifer als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.	1 [0.8%]	26 [19.8%]	91 [69.5%]	12 [9.2%]	2,9
17. Besonders begabte Mädchen zeigen sich in ihrem sozialen Verhalten reifer als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.	14 [10.7%]	68 [51.9%]	41 [31.3%]	7 [5.3%]	2,3
9. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler sind im Unterricht aufgeweckter und lebendiger.	14 [10.7%]	69 [52.7%]	43 [32.8%]	3 [2.3%]	2,3
11. Zurückhaltung im Unterricht erlebe ich als Merkmal von weniger begabten Schülerinnen und Schülern.	7 [5.3%]	28 [21.4%]	63 [48.1%]	32 [24.4%]	2,9

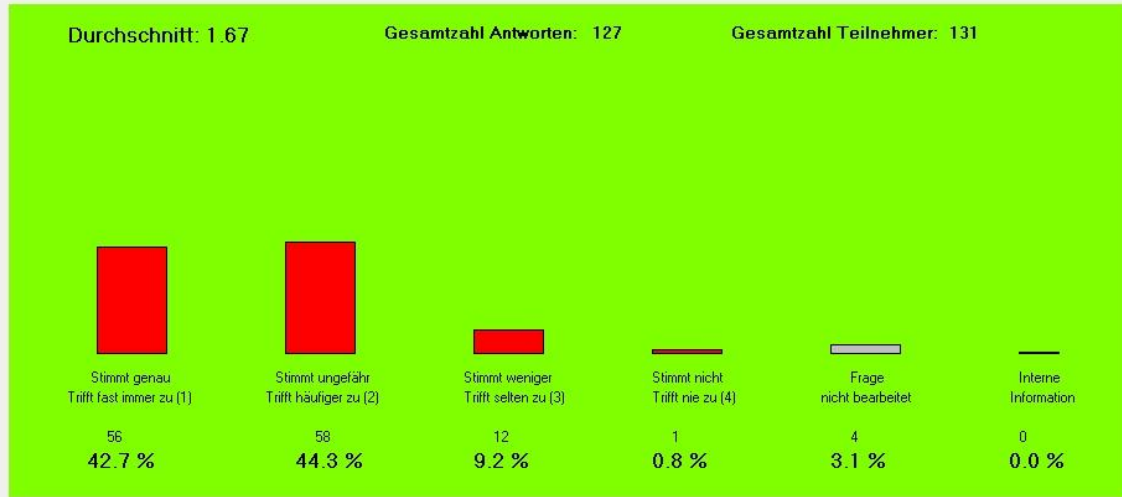
Besonders begabte Jungen neigen eher dazu, in ihrem Verhalten auffälliger zu sein als Mädchen. Die Daten zeigen, dass dies auch die Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen ist. Besonders begabte Jungen fallen daher auch eher auf. Dies kann zum einen in deren Verhalten liegen, zum anderen aber auch in deren Leistungen. Jungen zeigen sich mehr als Mädchen. Besonders begabte Mädchen tendieren dazu sich zurückzunehmen, um nicht aus der „Reihe zu tanzen“ und den sozialen Anschluss in ihrer Klasse zu verlieren. Die höhere soziale Kompetenz der Mädchen wird entsprechend auch von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen.

### 3.4 Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Frage Nr:

22

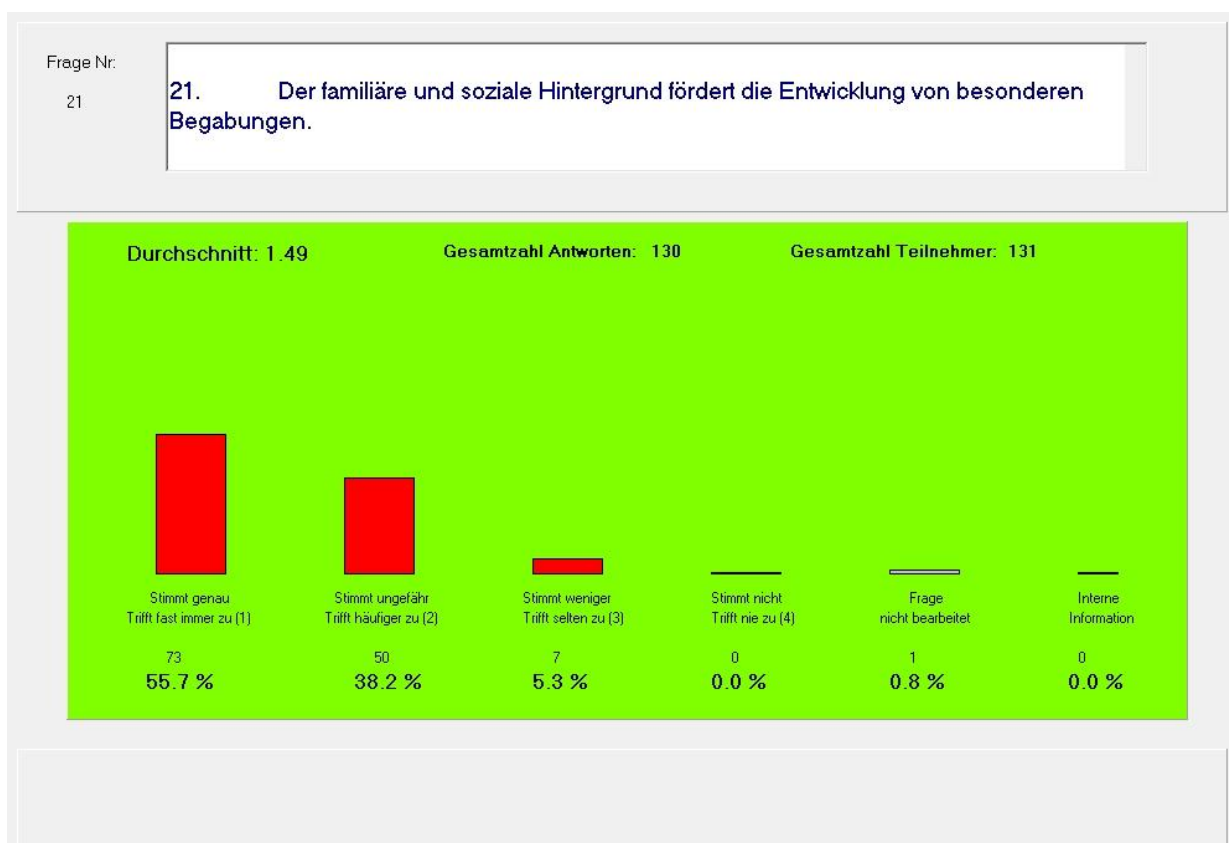
22. Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist es eine vorrangige Aufgabe, diese in die Schule und Gesellschaft zu integrieren.



	stimmt genau/ trifft fast immer zu (1)	stimmt ungefähr/ trifft häufiger zu (2)	stimmt weniger/ trifft selten zu (3)	stimmt nicht/ trifft nie zu (4)	Durchschnitt
12. Die sprachlichen Defizite von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hindern diese, ihre Begabungen zu entfalten.	36 [27.5%]	78 [59.5%]	11 [8.4%]	5 [3.8%]	1,9
10. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind in ihren Leistungsmöglichkeiten eingeschränkt.	16 [12.2%]	75 [57.3%]	25 [19.1%]	7 [5.3%]	2,2
29. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben wegen des familiären Hintergrunds ungünstige Voraussetzungen für den gymnasialen Bildungsweg.	21 [16.0%]	71 [54.2%]	29 [22.1%]	8 [6.1%]	2,2
28. Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist es vor allem wichtig, diese bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen zu fördern.	19 [14.5%]	49 [37.4%]	52 [39.7%]	7 [5.3%]	2,4

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund als eine besondere Problemgruppe gesehen werden. Hierbei dürfte vor allem die Auffassung wirksam werden, dass sowohl sprachliche Defizite als auch die – möglicherweise in der Familie intensiv gepflegten - soziokulturellen Besonderheiten des Herkunftslandes belastende Faktoren sind. Was möglicherweise vorhandene sprachliche Defizite betrifft, wird man Überlegungen anstellen müssen, inwieweit diese bei der Diagnose von besonderer Begabung wirksam werden dürfen. Das Ergebnis zu Frage 8 im nächsten Abschnitt zeigt, dass der sprachlichen Kompetenz hierbei eine große Bedeutung zugemessen wird. Besondere kognitive Begabung beruht aber auf unterschiedlichen Befähigungen. Eine zu starke Bewertung der sprachlichen Kompetenzen könnte dazu führen, dass besonders begabte Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund nicht in Fördermaßnahmen aufgenommen werden. Dabei zeigt die Erfahrung, dass diese Kinder in der Regel sehr schnell bei entsprechender Förderung die sprachlichen Defizite ausgleichen.

### 3.5 Einstellungen



	stimmt genau/ trifft fast immer zu (1)	stimmt ungefähr/ trifft häufiger zu (2)	stimmt weniger/ trifft selten zu (3)	stimmt nicht/ trifft nie zu (4)	Durchschnitt
8. Eine gute sprachliche Kompetenz in deutscher Sprache ist Voraussetzung für eine besondere Förderung.	33 [25.2%]	52 [39.7%]	35 [26.7%]	8 [6.1%]	2,1

33. Gemeinsamer Unterricht von allen Schülerinnen und Schülern ist für die Entwicklung sozialer Kompetenzen wichtig.	58 [44.3%]	58 [44.3%]	10 [7.6%]	2 [1.5%]	1,7
34. Im gemeinsamen Unterricht können und sollen die stärkeren Schülerinnen und Schüler den schwächeren helfen.	53 [40.5%]	58 [44.3%]	17 [13.0%]	1 [0.8%]	1,7
35. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler können in eigenen Begabtenklassen ihre Begabungen besser entfalten.	33 [25.2%]	55 [42.0%]	34 [26.0%]	4 [3.1%]	2,1
36. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler können ihre Begabungen im gemeinsamen Unterricht mit allen anderen Schülerinnen und Schülern entfalten.	23 [17.6%]	56 [42.7%]	45 [34.4%]	3 [2.3%]	2,2

Dem familiären und sozialen Hintergrund wird eine sehr hohe Bedeutung zugesprochen. Dies ist natürlich zuerst einmal plausibel. Kinder, die in einem fördernden und anregenden Milieu aufwachsen dürfen, erfahren so viel mehr Unterstützung für ihre Entwicklung. Leider haben aber heute sehr viele Kinder nicht mehr diese günstigen Aufwachsensbedingungen, auch besonders begabte nicht. Oft ist es gerade die Schule, die hier in besonderer Weise unterstützend wirken kann. Die Bedeutung des Kontextes der Familie sollte daher bei der Entscheidung, ob ein Kind in eine Fördermaßnahme für besonders Begabte aufgenommen werden soll, eher zurückhaltend gewichtet werden. Dies gilt in besonderer Weise für Kinder mit einem Migrationshintergrund.

Widersprüchlich scheint das Ergebnis der Items 35 und 36 zu sein. Die Kolleginnen und Kollegen stimmen sowohl bei der Frage nach segregativer wie auch bei der Frage nach integrativer Förderung in etwa dem gleichen Maße zu. Dies lässt sich jedoch auflösen. Die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen sehen die Notwendigkeit von besonderer Förderung für besonders begabte Jungen und Mädchen (Siehe 3.2). Daher gibt es für diese auch keinen Anlass, grundsätzlich eine segregative Förderung abzulehnen. Andererseits haben die Lehrkräfte an den Grundschulen wegen der sehr starken Heterogenität der Klassen vielfach schon eine Kultur der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht entwickelt. Im Bewusstsein ihrer Kompetenzen ist es daher nachvollziehbar, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ebenso auch einer integrativen Förderung zustimmen. Im Kontext eines erweiterten Lernbegriffs, der auch die Realisierung von sozialen und personalen Kompetenzen im Unterricht erfordert, plädieren die Lehrerinnen und Lehrer daher folgerichtig stark für gemeinsamen Unterricht und gemeinsames Lernen und scheinen sich in der Lage zu sehen, auch im gemeinsamen Unterricht die besonders begabten Mädchen und Jungen adäquat fördern zu können. Daraus lässt sich bei aller Vorsicht ableiten, dass integrative Modelle der Förderung eher befürwortet werden.

## 4. Zusammenfassung

### 4.1 Schlussfolgerungen und Hypothesen

Die Kolleginnen und Kollegen waren bei der Beantwortung der Fragen aufgefordert, Auskunft zu geben über ihre eigenen Kompetenzen, Einstellungen und Sichtweisen. Die Tatsache, dass hier vor allem Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung, also die subjektive Perspektive, nachgefragt wurden, könnte man zumindest bei einer Reihe von Items (z. B. bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzen) als Schwäche der Erhebung deuten und deren Ergebnis als problematisch definieren. Die Begutachtung der einzelnen Fragebögen ergibt jedoch durchgängig, dass diese sehr gewissenhaft und in sich konsistent bearbeitet wurden. Die handschriftlichen Kommentare auf den Fragebögen unterstreichen zusätzlich den Eindruck, dass die Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen bezogen auf die Themen der Erhebung über ein angemessenes Problembewusstsein und die notwendigen Kompetenzen verfügen. Begleitend zu der Erhebung hat der Verfasser auch Gespräche mit Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrerinnen und Lehrern geführt. Hier bestand die Möglichkeit genauer nachzufragen, noch einmal zu klären und sich so einen besseren Eindruck zu verschaffen. Auf diese Weise konnte das Ergebnis der schriftlichen Befragung abgesichert werden.

Bezogen auf die 18 Grundschulen, an denen die Erhebung durchgeführt wurde, kann man zusammenfassend sagen, dass die Kolleginnen und Kollegen dort sehr gut in der Lage sind, besondere Begabungen zu erkennen und entsprechende Beratung durchzuführen. Zwar wurden unter 3.1 gewisse Unsicherheiten von Lehrerinnen und Lehrern bei der Identifikation von besonders begabten Mädchen und Jungen sichtbar, doch dürften sich diese für die in Frage kommenden Kinder eher nicht nachteilig auswirken, da an den Schulen ja immer mehrere Lehrkräfte an der Diagnose beteiligt sind und sich so eventuell vorhandene Unsicherheiten im gemeinsamen Gespräch ausgleichen lassen. Besonders positiv ist zu werten, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen sehen und anerkennen, dass auch die besonders begabten Mädchen und Jungen einer besonderen Unterstützung und Förderung bedürfen. Hier kommt zum Ausdruck, dass der differenzierende und individualisierende Blick auf die Schülerinnen und Schüler wichtiges Prinzip der Unterrichtskultur ist, von dem dann auch die besonders Begabten profitieren. Dies gilt für Mädchen und Jungen gleichermaßen. Es lässt sich aus der Erhebung nicht erkennen, dass tradierte problematische Geschlechtsrollenklischees vorliegen, die sich vor allem für Mädchen ungünstig auswirken könnten.

Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sehen die Lehrkräfte erwartungsgemäß besondere Problemlagen. Eventuell vorhandene sprachliche Defizite können dazu führen, dass diese Schülerinnen und Schüler es schwerer haben, die geforderten Leistungsziele in ihren Fächern zu erreichen. Zusätzlich beeinträchtigt sind diese Kinder, wenn der familiäre und soziokulturelle Kontext hier nicht unterstützend, sondern sogar eher hemmend wirkt. Dies kann der

Fall sein, wenn familiäre Erwartungen an die Lebensrolle des Kindes – vor allem bei Mädchen - mit den Bildungsbemühungen der Schule konkurrieren oder wenn im familiären Kontext eine stärkere Neigung besteht, an den kulturellen Werten und Traditionen sowie der Sprache des Herkunftslandes festzuhalten, aus welchen Gründen auch immer. So ist es dann auch plausibel, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Kontext aktueller gesellschaftlicher Debatten aber auch in professioneller Erfüllung ihrer Sozialisationsfunktion bezogen auf diese Kinder ihre Hauptaufgabe vor allem in der Integration dieser Kinder in unsere Gesellschaft sehen. Die Gespräche ergaben aber, dass trotzdem immer wieder auch unter diesen Kindern besonders begabte Mädchen und Jungen erkannt werden. Einige von diesen, aber leider nicht alle, finden dann auch einen Weg in einen Hochbegabtenzug am Gymnasium.

Bezogen auf den besonderen Aspekt des Übergangs in die Hochbegabtenzüge an den Gymnasien, aber auch bei einem allgemeinen Blick auf den Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium kann man sagen, dass es den Lehrerinnen und Lehrern an den Grundschulen sehr gut zu gelingen scheint, die in Frage kommenden Kinder zu erkennen und entsprechend zu beraten. Trotzdem wechseln dann nicht alle dieser Kinder in das Gymnasium oder gar in die Hochbegabtenzüge.

Die Zahlen des statistischen Landesamts (Mein Dank an Frau Silvia Schwarz-Jung vom Statistischen Landesamt für die Überlassung der entsprechenden Daten, H.H.) für den Übergang zum Schuljahr 2011/2012 ergeben hier ein durchaus interessantes Bild. Von etwa 100 000 Viertklässlern erhielten 50570, also etwa 50 % der Kinder eine Grundschulempfehlung für das Gymnasium. Tatsächlich sind dann aber nur 40720 Mädchen und Jungen am Gymnasium angemeldet worden. Knapp 10000 Kinder oder 19,5 %, die nach Ansicht ihrer Grundschullehrerinnen und –lehrer für das Gymnasium geeignet schienen, sind dort nicht angekommen. Dementsprechend lag die Übergangsquote auf die Gymnasien in Baden-Württemberg nur bei 40,7 %. Die Zahlen für die einzelnen Stadt- und Landkreise weisen zudem darauf hin, dass dieses Phänomen in ländlichen Bereichen stärker auftritt als in den Städten.

Wenn es also nicht gelingt, alle Kinder entsprechend ihrer Eignung dort unterzubringen, wohin sie am besten gehören sollten, dann kann das, die Zahlen belegen dies, in der Regel – einzelne Ausnahmen mag es geben - nicht an der Diagnose und Beratung an den Grundschulen liegen. Bei der Suche nach Erklärungen müssen daher andere Aspekte in den Blick genommen werden.

Aus der Perspektive des Verfassers führt dies zu zwei Hypothesen.

1. Auf keinen Fall unterschätzt werden darf in diesem Zusammenhang die Rolle der Eltern. Die Eltern sind es, die die Entscheidung treffen, welche weiterführende Schule ihr Kind besuchen soll. Obwohl die gymnasiale Bildung in der öffentlichen Debatte als diejenige kommuniziert wird, die es anzustreben gilt, weil sie den Kindern die besten Zukunftschancen zu geben



scheint, sind es doch nur die Eltern von etwa 42700 Kindern, die diesen Bildungsweg für ihr Kind wünschen. Das überrascht dann schon, vor allem weil ja immer wieder der Eindruck vermittelt wird, als würden die meisten Eltern mit Macht versuchen, ihr Kind am Gymnasium unterzubringen. Die Wirklichkeit sieht dann doch anders aus. Die gymnasiale Bildung wird zwar im allgemeinen als die beste angesehen, trotzdem sind es doch nur die Eltern von etwas mehr als 42 % der Kinder, die diesen Bildungsweg auch tatsächlich wünschen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch noch weitere Zahlen des Statistischen Landesamts. Bei den Übergängen von der Grundschule auf das Gymnasium wird auch zwischen Kindern mit ausländischer und deutscher Staatsangehörigkeit unterschieden. Von den 9500 ausländischen Viertklässlern wechselten in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2011/2012 nur 23 % auf das Gymnasium, während es von den deutschen Viertklässlern 43 % waren. Keine Aussagen kann die Statistik darüber machen, wie viele der Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit einen Migrationshintergrund haben. Das lässt sich nur sehr schwer und wahrscheinlich eher unsicher erheben. Aus dem Wahlverhalten der Eltern ohne deutsche Staatsangehörigkeit lassen sich aber sicher Vermutungen über das Wahlverhalten von Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit aber mit Migrationshintergrund formulieren. Es ist kaum anzunehmen, dass sich dieses wesentlich unterscheidet. In beiden Gruppen dürften die Eltern in ihrer Mehrheit das Interesse haben, dass ihre Kinder die nach ihrer Meinung beste Ausbildung erhalten. Daher kann auch davon ausgegangen werden, dass die Eltern in beiden Gruppen bei der Übergangsentscheidung sich darüber informieren, welche Anforderungen in den weiterführenden Schulen an ihr Kind gestellt werden und daher Bewertungen vornehmen, welche Chancen ihr Kind auf den entsprechenden Schularten hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Eltern in der Regel auf der Grundlage der Noten ihres Kindes und der Beratung an der Grundschule gute Kenntnisse darüber haben, welche Kompetenzen ihr Kind in der deutschen Sprache besitzt. Sie werden auch Einschätzungen darüber vornehmen, welche Möglichkeiten sie selbst haben, ihre Kinder bei der Bewältigung der schulischen Leistungsanforderungen zu unterstützen. Schon allein diese beiden Aspekte – es gibt sicherlich auch noch weitere - können dazu führen, dass es bei den ausländischen Eltern oder den Eltern mit Migrationshintergrund eine größere Zurückhaltung gibt, ihr Kind auf das Gymnasium mit seinen besonders hohen Anforderungen zu schicken.

2. Wenn es also auf Seiten der Eltern eine statistisch nachweisbare größere Zurückhaltung gibt, das Kind auf ein Gymnasium zu schicken, kommt man nicht darum herum, Überlegungen anzustellen, woran das liegen könnte. In diesem Zusammenhang darf vorausgesetzt werden, dass Eltern in der Regel von dem Gedanken geleitet werden, dass ihr Kind auf einen guten, nicht zu sehr belastenden Weg gebracht wird, der möglichst große Erfolgchancen für das Kind bietet. Hierbei werden sie auch Einschätzungen darüber vornehmen, welche Unterstützung sie selbst ihrem Kind auf diesem Weg werden bieten können, wie sie auch

darüber spekulieren werden, welche weiterführende Schule dies am besten garantieren kann. Das Gymnasium im Allgemeinen und die Hochbegabtenzüge im Besonderen formulieren die höchsten Ansprüche. Daher kann vermutet werden, dass vor allem eher unsichere Eltern diesem schulischen Angebot mit größerer Zurückhaltung oder Vorsicht begegnen. Bedauerlicherweise muss man nun feststellen, dass man durchaus Faktoren finden kann, die diese Unsicherheit noch besonders bedienen.

Da ist zum einen die seit längerem schon geführte öffentliche Debatte über das Gymnasium, seine Leistungen, seine Anforderungen und seine Unterrichtsqualität. Schon dies allein kann zur weiteren Verunsicherung beitragen. Diese Debatte mag zwar mitunter etwas polemisch daher kommen, grundsätzlich notwendig und damit berechtigt ist sie leider trotzdem.

Denn aus der Perspektive der Eltern wirken zum anderen da sicherlich doch noch viele Gymnasien nicht wirklich einladend. Spätestens seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zielt die Bildungspolitik in Baden-Württemberg auf eine Veränderung der Unterrichtskultur. Mit dem Bildungsplan von 2004 ist - durchaus im Sinne eines Paradigmenwechsels - dafür auch der Rahmen gegeben. Dies hat an allen Gymnasien schon zu Veränderungsprozessen geführt. Allerdings kann man sich nicht ganz des Eindrucks erwehren, dass dies mit durchaus unterschiedlicher Dynamik geschehen zu sein scheint. Da es zu diesem Sachverhalt kaum verlässliche Daten gibt, muss betont werden, dass es sich hier zuerst einmal um einen subjektiven Eindruck des Verfassers dieser Erhebung handelt. Dieser gründet auf Beobachtungen, die bei vielen Besuchen an Schulen im Rahmen von Unterrichtsbesuchen, Fortbildungsveranstaltungen oder Schulentwicklungsprozessen gemacht werden konnten. Ebenso unterstützten diesen Eindruck Rückmeldungen von Mentorinnen und Mentoren.

Natürlich gab und gibt es auch Gymnasien, die schon früh ihr bisheriges pädagogisches Selbstverständnis hinterfragt und in einem Schulentwicklungsprozess weiterentwickelt haben und auf dieser Grundlage einen Prozess der Veränderung der Unterrichtskultur in Gang gesetzt haben. In besonderer Weise trifft das auf die Gymnasien mit Hochbegabtenzügen zu, denn die Aufgabe, den Umgang und den Unterricht mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern zu gestalten, machte es notwendig, die bisherige Praxis kritisch zu reflektieren. Von den daran anknüpfenden Veränderungen profitiert in der Regel die gesamte Schülerschaft.

Trotzdem braucht es offensichtlich doch sehr viel Zeit, bis Kompetenzorientierung, Differenzierung, Individualisierung, Öffnung des Unterrichts usw. im Sinne eines Unterrichts, der vom Kind her gedacht und geplant wird, die Unterrichtskultur flächendeckend bestimmen.

Dabei dürften die Vorstellungen, die die Eltern von den inhaltlichen Anforderungen am Gymnasium haben, eher weniger das Problem sein. Auch darüber wird zwar immer einmal

wieder diskutiert, wenn es um das achtjährige Gymnasium und eine Reduzierung des Stoffes geht. Doch die im Zusammenhang mit dieser Studie geführten Gespräche mit Lehrkräften an den Grundschulen weisen darauf hin, dass sich die Eltern darauf einlassen könnten. Viel wichtiger scheint es aus der Sicht der Eltern zu sein, wie mit ihren Kindern am Gymnasium umgegangen wird. Die Erwartungen der Eltern an die Schule und den Unterricht zielen darauf, dass sie das Gefühl haben können, dass ihr Kind an der Schule gut aufgehoben ist. Dazu gehört, dass ihr Kind in seiner Besonderheit mit seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen und individuell und differenziert gefördert und, wenn es notwendig ist, auch unterstützt wird. Dies gilt vor allem dann, wenn die Eltern diese Unterstützung nicht geben können. Ebenso ist es ein verständlicher Wunsch der Eltern, dass man ihre Kinder dort abholt, wo sie stehen, und diese nicht einfach mit gymnasialen Leistungsanforderungen konfrontiert. Gerade Letzteres wirkt aus der Sicht der Eltern besonders verunsichernd, vor allem dann, wenn sie den Eindruck oder gar die Befürchtung haben müssen, dass ihr Kind bei der Bewältigung dieser Aufgabe im Wesentlichen allein gelassen wird. Dabei kann schon der Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium eine besondere Herausforderung bedeuten. In den Grundschulen mit ihren sehr heterogenen Klassen hat sich längst eine Unterrichtskultur entwickelt, die sich darum bemüht, allen Kindern entsprechend ihrer Voraussetzungen gerecht zu werden. Mit diesen Erfahrungen und damit verbunden dann auch Erwartungen an Unterricht kommen die Kinder an die weiterführende Schule und eben auch an das Gymnasium. Da sollten sie dann auch entsprechend abgeholt werden. Gerade hier setzen aber bei den eher unsicheren Eltern die Bedenken an.

Diese können sicherlich berechtigt sein, weil sich eben noch nicht alle Gymnasien so weiterentwickelt haben, dass sie den Ansprüchen einer zeitgemäßen Unterrichtskultur mit den oben beschriebenen Merkmalen genügen. Es kann aber auch sein, dass es Gymnasien, die sich da auf den Weg gemacht haben, noch nicht gelungen ist, dies in geeigneter Weise zu vermitteln und so ein breites Vertrauen in ihr unterrichtliches Angebot zu schaffen. Aus Gründen der Chancengerechtigkeit, aber auch aus gesellschaftlicher Notwendigkeit muss es aber ein Anliegen des Gymnasiums sein, die Kinder, die die entsprechende Eignung haben, für diesen schulischen Weg zu gewinnen, sei es im Regelzug des Gymnasiums, sei es in den Hochbegabtenzügen.

## **4.2 Maßnahmen**

Nach den bisher gemachten Ausführungen bedarf es keiner näheren Erläuterung mehr, dass grundsätzlich der Prozess der Weiterentwicklung der Unterrichtskultur an den Gymnasien an Dynamik gewinnen sollte. Dazu gehört auch, dass an den Gymnasien stimmige

Unterstützungsangebote gemacht werden. Dies gilt in besonderer Weise für die Sprachförderung. Intelligente und zielführende Ansätze hierzu gibt es ja schon (Siehe z.B. die entsprechenden Angebote der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung). Hiervon betroffen sind aber nicht nur die Schulen selbst, die dieses zu leisten haben. Dieser Prozess muss durch die entsprechende Lehrerbildung sowie ein ausgedehntes Angebot im Bereich der Lehrerfortbildung begleitet und unterstützt werden. Durch die aktuellen bildungspolitischen Aufgabenstellungen und die in diesem Zusammenhang bereits gesetzten Impulse ist in der Tat schon eine deutlich höhere Aufmerksamkeit festzustellen.

Unterstützend könnten darüber hinaus vor Ort konkrete Kooperationen der Grundschulen mit Gymnasien und im Besonderen mit Gymnasien mit Hochbegabtenzügen wirken, die zu einer engen und gestalteten Verzahnung zwischen den beiden Schularten führt.

1. Viel intensiver als bisher scheint es notwendig, dass Grundschule und Gymnasium über Unterricht und seine Inhalte kommunizieren. Diese Kooperation sollte institutionalisiert werden, indem jedes Gymnasium mit den Grundschulen zusammenarbeitet, von denen es in der Regel die neuen Fünftklässler erhält. Da dies sehr schnell zu einer zu großen Belastung der Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen führen könnte, wäre es sinnvoll, wenn sich die Gymnasien vor Ort mit den Grundschulen absprechen könnten, wer mit wem kooperiert. Dabei genügt es nicht, sich über Bildungspläne und damit verbundene Leistungserwartungen in Gesprächskreisen auszutauschen. Das wird ja durchaus schon gemacht. Viel wichtiger ist es, dass es zu regelmäßigen gegenseitigen Unterrichtshospitationen kommt. So erfahren die Lehrerinnen und Lehrer des Gymnasiums sehr konkret, welchen Unterricht ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler bisher erlebt haben, was diese an Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen bereits erworben haben. Auf diese Weise werden aber auch Unterschiede sichtbar gemacht, denn je nach Einzugsgebiet müssen sich die Grundschulen auf eine unterschiedliche Schülerschaft einrichten. Zwar gibt es einen für alle Grundschulen geltenden Bildungsplan, trotzdem kann das im Unterricht im Umgang mit der spezifischen Schülerschaft zu Varianten führen, deren Kenntnis für die Lehrerinnen und Lehrer von Relevanz ist. Ebenso erhalten die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen Informationen darüber, welche Kompetenzen für den Unterricht am Gymnasium schon entwickelt sein sollten, was ihnen die Möglichkeit eröffnet, bei den Schülerinnen und Schülern, die sie für das Gymnasium für geeignet halten, in besonderer Weise darauf hinzuwirken.
2. Im Sinne einer besonders engen Verzahnung von Grundschule und Gymnasium wäre es sicher ein weiterer Schritt, wenn man gemeinsamen Unterricht von Viert- und Fünftklässlern in Form von zeitlich überdauernden Projekten gestalten würde. Damit ist also nicht ein Projekt gemeint, das z. B. einen Nachmittag lang dauert, sondern eines, das

sich über mehrere Wochen oder gar Monate hinzieht, indem diese Kinder gemeinsam von einem Tandem aus Grundschule und Gymnasium unterrichtet werden und so intensiv zusammen an einer Sache arbeiten. Hierfür bieten sich Themen aus den Bereichen Heimat- und Erdkunde, Biologie, Naturphänomene ebenso an wie Themen aus dem Fremdsprachenunterricht in Englisch oder Französisch. Auch Theaterprojekte sind denkbar.

Diese gemeinsame Arbeit könnte nicht nur den Austausch zwischen Grundschule und Gymnasium in sehr geeigneter Weise befruchten, sondern auch dazu beitragen, dass vorhandene Schwellenängste bei Kindern und Eltern verringert werden. Sinnvoller Weise sollten diese Projekte zeitlich daher auch in der ersten Schuljahreshälfte, also vor den Terminen für die Anmeldungen für die weiterführende Schule liegen.

3. Eine relativ einfach umzusetzende Gelegenheit, mögliche Schwellenängste zu bearbeiten, könnte das Angebot von Unterrichtshospitation für Viertklässler am Gymnasium bieten. Schülerinnen und Schüler, die sich für das Gymnasium interessieren, erhalten in Absprache mit der Grundschule die Möglichkeit, z. B. eine Woche lang den Unterricht in einer fünften Klasse zu besuchen. Besonders ins Auge fassen sollten diese Form die Gymnasien mit Hochbegabtenzügen. Bei den Hochbegabtenklassen sind die Vorbehalte und Besorgnisse mitunter noch sehr verbreitet, wie sich an den Zahlen der Interessierten an den einzelnen Standorten zeigt. Da genügt dann manchmal eine Vorstellung des Angebots und des pädagogischen Konzepts an einem Abend nicht. Der von den Kindern erlebte Unterricht ist da viel konkreter und damit wirksamer. Dies könnte dann auch helfen, mehr Mädchen und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund zu ermutigen, dieses Angebot wahrzunehmen.