

Referierte Beiträge

MARGRIT STAMM

Hoch begabt und ‚nur‘ Lehrling?

Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und strategische Perspektiven zur beruflichen Begabtenförderung aus jugend- und berufspädagogischer Sicht

Die Gefahr der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überschätzung der gelehrten Berufe ist möglichst zu bekämpfen und auf eine gerechtere Einschätzung und Würdigung der werktätigen Berufe hinzuwirken.

Peter PETERSEN

KURZFASSUNG: Dieser Beitrag liefert empirische Ergebnisse zur beruflichen Begabungsforschung, einem Gebiet, das bislang nur in Ansätzen untersucht ist. Auf der Datenbasis einer Schweizer Längsschnittstudie zu den Wirkungen des Erwerbs vorschulischer Lese- und Mathematikkenntnisse werden die intellektuell überdurchschnittlich begabten, heute 16jährigen Jugendlichen herausgefiltert und hinsichtlich ihrer Bildungswege und Zukunftspläne untersucht. Markantestes Ergebnis ist dabei, dass (a) überdurchschnittlich Begabte in allen schulischen Anforderungsniveaus anzutreffen sind, dass (b) ihre Schulkarrieren mit bemerkenswerten Brüchen gekennzeichnet aber auch sehr erfolgreich sein können und (c) dass ein nicht geringer Anteil sich gegen die Matura und für die Berufslehre entscheidet. Demzufolge muss die Berufsbildung verstärkt auch davon ausgehen, dass sie einen möglicherweise nicht geringen Anteil an Lehrlingen auszubilden hat, welche über überdurchschnittliche Fähigkeiten in verschiedensten Domänen verfügen.

Abstract: This analysis provides empirical results pertaining to vocational research of the highly gifted, an area that, to date, has only been rudimentarily examined. Based on the data of a Swiss longitudinal study into the effects of acquiring pre-school knowledge of reading and mathematics, intellectually above-average gifted pupils – who are now 16-year-olds – are filtered out and studied with respect to their educational background and plans for the future. The most striking finding of the analysis is that (a) those with well above-average ability are to be found in all educational examination standards; (b) their educational careers may be characterised by notable breaks, yet may still be highly successful; and (c) a significant number of pupils are deciding against completing a high-school certificate (A-level equivalent) in favour of vocational training. Consequently, vocational training must also increasingly recognise the possibility of having to train a not insignificant number of apprentices with above-average abilities in the most varied of domains.

1. Einleitung

20 Medaillen gewann die Schweizer Delegation an den Berufsweltmeisterschaften in St. Gallen im Juni 2003 und belegte damit in der Nationenwertung vor Südkorea und Österreich den ersten Rang. Dies ist ein schöner Beweis dafür, dass an der Schweizer Berufsfront Einiges geschieht. Bundesrat Joseph DEISS verkündete

denn auch am 20. September 2003, dem Tag der Berufsbildung, dass diese Erfolge eine Initialzündung für zukünftige Spitzenleistungen würden. Ganz im Gegensatz zu diesen Erfolgen ist Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Schweiz „im Spannungsfeld von Bildung und Beruf“ (MANSTETTEN 1991) bis heute kaum ein Thema. Dank dem neuen, innovativen Berufsbildungsgesetz, das seit dem 1. Januar 2004 in Kraft ist, dürfte sich diese Situation in den nächsten Jahren möglicherweise ändern, nimmt es doch an verschiedenen Stellen die besondere Befähigung jugendlicher Auszubildender als Förderpostulat auf, und auch der Schweizerische Bundesrat spricht in seiner Botschaft zu diesem Gesetz „von der Ausschöpfung der Begabtenreserve“ (2000, S. 5699) in der Berufsbildung. Hinderlich könnten allerdings die nach wie vor verbreiteten Alltagstheorien werden, welche eine Liaison von besonderer Begabung und Berufsbildung als unwahrscheinlich oder gar als unglaublich abtun und auf Gymnasium und Universität verweisen, als den beiden traditionell legitimierten Stätten für Begabtenförderung.

Wie kommt es, dass überdurchschnittliche Begabungen in der Berufsbildung mehrheitlich negiert, kaum wahrgenommen und folgedessen auch selten gefördert werden? Warum klaffen so grosse Lücken zwischen den enormen Anstrengungen der Kantone im Volksschulbereich zur Verbesserung der Situation für besonders Begabte und den bundesseitigen Anstrengungen zur Förderung der Leistungsexzellenz im Berufsschulbereich? Ist diese Situation möglicherweise ein Zeichen dafür, dass die Formel der Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung eher auf dem Papier als in den Köpfen verankert ist?

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden versucht, eine kritische Aufarbeitung dieser Thematik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und unter Einbezug von empirischen Befunden zur Berufswahl überdurchschnittlich begabter Jugendlicher vorzunehmen. Dies geschieht mittels einer Argumentation in vier Schritten: Zunächst wird die Problematik anhand zweier Fallstudien konturiert und bildungstheoretisch wie auch bildungspolitisch gerahmt. Danach geht es um die Aufarbeitung des Forschungsstandes im Bereich der Jugend-, der allgemeinen (Hoch-)Begabungs- und der beruflichen Begabungsforschung. Herzstück des Beitrages bilden jedoch Befunde aus einer Schweizer Langzeitstudie zu Schulkarrieren von heute 16jährigen, ehemaligen ‚Frühlesern‘ und ‚Frührechnern‘, kurz ‚FLR-Studie‘ genannt (vgl. STAMM 2003). Dabei werden die Berufsziele derjenigen Probandinnen und Probanden präsentiert, die überdurchschnittliche kognitive Begabungsprofile aufweisen. Dem aktuellen Trend zuwiderlaufend lässt sich dabei eine Gruppe identifizieren, die nicht den gymnasialen Weg zur Matura, sondern den Weg der Berufslehre wählt. Auf dieser Grundlage werden schliesslich offene Fragestellungen formuliert, denen im Rahmen eines von der KTI-Berufsbildungsforschung des Bundes geförderten Forschungsprojektes mit Start am 1. April 2004 zu den Ausbildungsverläufen besonders befähigter Jugendlicher in der Berufslehre nachgegangen werden soll.

2. Problematik: Von der Fallstudie zur bildungstheoretischen und bildungspolitischen Verortung der Thematik

Im Jahr 2002 wurden in der Schweiz 60 476 durch das Bundesgesetz für die Berufsbildung (BBG) reglementierte neue Lehrverträge abgeschlossen. Dahinter dürften Lehrlinge stehen, die mit unterschiedlich erfolgreichen Schulverläufen in die Berufslehre eintreten. Neben so genannten Normalbiographien sind auch

„Jugendliche am Rande der Skalen“ (SELZER/HEESE 1999, S. 10) vertreten, also (besonders) leistungsschwache und (besonders) leistungsstarke Jugendliche. Zur Gruppe der leistungsstarken Lehrlinge könnten möglicherweise Franco und Philomena zählen, zwei Jugendliche aus unserem FLR-Forschungsprojekt, beide mit überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten.

Franco (FLR, Jahrgang 1988)

Franco, das mittlere von drei Kindern, wohnt mit der Familie in einer mittelländischen Agglomerationsgemeinde. Der Vater ist Ingenieur HTL, die Mutter Kindergärtnerin. Schon als Kleinkind war Franco durch eine beschleunigte Entwicklung aufgefallen, die sich im intellektuellen Bereich darin äusserte, dass er bei Schuleintritt fließend lesen konnte und über mathematische Kenntnisse verfügte, welche den Lehrplanziele der dritten Klasse entsprachen. Seine Schulkarriere war jedoch alles andere als erfolgreich. Nach einer unglücklichen Kindergarten- und ersten Schulzeit konnte er die dritte Klasse überspringen. Dies führte zu einer Beruhigung der Situation insofern, als er eine sehr verständnisvolle Lehrerin fand, die seine kognitiven Fähigkeiten erkannte und ihn entsprechend förderte. Im Gymnasium änderte sich diese Situation grundlegend. Franco wurde zum Problemschüler, zum Klassenclown, zum Besserwisser und Aussenseiter. Nachdem sich auch die Noten kontinuierlich verschlechtert hatten und seine Versetzung gefährdet war, wechselte er freiwillig in die Sekundarschule des Nachbardorfs. Hier verbesserten sich seine Leistungen zwar umgehend, doch konnte er der Schule nicht mehr den für ihn notwendigen Sinn abgewinnen, so dass er sich als 14jähriger entschloss, ihr den Rücken zuzukehren und eine Lehrstelle zu suchen. Innerhalb weniger Monate war er erfolgreich. Im August 2003 hat er nun, als erst 15jähriger, eine Lehre bei einer Grossbank in der nahe gelegenen Kantonshauptstadt begonnen.

Philomena (FLR, Jahrgang 1988)

Philomena lebt mit ihren Eltern in einem alpinen Sommer- und Winterkurort. Der Vater, aus Norditalien stammend, ist Koch, die Mutter verfügt über einen Handelsschulabschluss. Philomena war ein aufgewecktes, verständiges Kleinkind, dessen Entwicklung sehr zügig verlief. Da die Familie nur italienisch spricht, lernte Philomena erst im Kindergarten deutsch, dies jedoch innert weniger Wochen. Sowohl Lesen als auch Rechnen lernte sie während der Kindergartenzeit in autodidaktischer Weise, in der ersten Klasse dann zusätzlich Englisch und Spanisch und zwar anhand wöchentlicher TV-Sendungen. Die ersten Schuljahre waren für Philomena alles andere als herausfordernd, so dass die Eltern versuchten, ihr ein auserschulisches Tätigkeitsprogramm zu ermöglichen, allerdings unter grossen finanziellen Einschränkungen. Obwohl Philomena während der gesamten Schulzeit eine Spitzenschülerin war, stand für sie früh schon fest, dass sie Coiffeuse werden möchte. Diese Absicht hat sie geradlinig verfolgt, obwohl sie mit Leichtigkeit das Gymnasium hätte absolvieren können. Im letzten Frühling hat sie zwei Schnupperlehren absolviert und vor kurzem eine Lehrstelle für den Sommer 2004 gefunden. Darauf freut sie sich sehr, und sie ignoriert alle Äusserungen ihres Umfeldes, welches diesen Schritt bedauert.

Während Franco eine kleine, aber markante Gruppe vertritt, die trotz hoher kognitiver Profile keinen nachhaltigen Schulerfolg verzeichnen kann und entsprechend geknickte Schulkarrierenverläufe vorweist, steht Philomena modellhaft für eine zweite, sehr erfolgreiche Gruppe. Gemeinsam ist Franco und Philomena, dass sie zusammen mit 51 anderen Schülerinnen und Schülern die bemerkenswerte Gruppe der überdurchschnittlich begabten Jugendlichen unseres Projektes bilden, welche sich einer akademischen Karriere verschliesst und den Weg der Berufsbildung wählen will.

Diese Befunde irritieren, weil sie auf eine ungewohnte und vielleicht unbequeme Tatsache verweisen: Dass nämlich auch die Berufsbildung damit rechnen

muss, mit intellektuell überdurchschnittlichen Begabungen konfrontiert zu werden, die jedoch nicht immer als Talente sichtbar werden respektive sich entfalten können. Unbequem ist diese Tatsache möglicherweise deshalb, weil davon ausgegangen werden muss, dass die Heterogenität der Lern- und Bildungsvoraussetzungen der Auszubildenden noch grösser als bisher angenommen ist. Wie kommt es, dass solche Befunde irritieren? Warum sind wir fern davon, besondere Begabungspotenziale in der Berufsbildung zu vermuten, sie der gymnasialen Klientel jedoch unhinterfragt zuzuschreiben? Hat berufliche Begabung in unserer Gesellschaft einen tieferen Stellenwert?

Bildungstheoretisch findet sich eine erste Antwort im Hiatus zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, der sich als historische Erblast insofern offenbart, als auch heute noch jegliche systematische Verknüpfung von Begabung und Beruf fehlt. Die Gründe sind im Umstand zu suchen, dass im Verlaufe des 19. Jahrhunderts „der Lehrkanon des Gymnasiums zum Inbegriff von Bildung schlechthin wurde“ (MANSTETTEN 1991, S. 6). Daran konnten später auch die klassischen Berufsbildungstheorien eines Georg KERSCHENSTEINERS, Eduard SPRANGERS oder eines Theodor LITTS nichts ändern, auch wenn sie die Berufsbildung als ‚Pforte zur Menschenbildung‘ (KERSCHENSTEINER), den ‚Beruf als Chance zur Selbstverwirklichung‘ (LITT) bezeichneten oder Bildung ‚über den Beruf und nur über den Beruf‘ (SPRANGER) proklamierten. Auch der aktuelle Bildungsbegriff ist noch weitgehend von einem neuhumanistischen Bildungsideal geprägt, das die Orientierung des Gymnasiums an der Wissenschaftspropädeutik, der Berufsschulen an der Berufspropädeutik proklamiert (vgl. PFLÜGER 1991). Dementsprechend wird auch zu Beginn der 21. Jahrhunderts Begabung mit dem erfolgreichen Besuch des Gymnasiums konnotiert und Begabtenförderung den akademisch-intellektuellen Bildungsgängen zugewiesen, so dass besondere Begabungen vor allem hier vermutet, gesucht und gefördert werden, nicht jedoch in anforderungsniedrigen Schultypen und in der Berufslehre.

Eine weitere Ursache dieser einseitig akademisch-intellektuellen Ausrichtung muss allerdings auch darin vermutet werden, dass die Thematik in den sechziger Jahren eine spezielle Rahmung durch Georg PICTHS (1964) Ausrufung der deutschen Bildungskatastrophe erfuhr. Ein Schulsystem, so seine Botschaft, das nicht einmal die potenziellen Begabungsreserven nutze, könne im internationalen Wettbewerb schlecht bestehen. Als eine von vielen Antworten formulierte Heinrich ROTH (1969) einen dynamisch verstandenen Begabungsbegriff und kombinierte ihn mit der Forderung, die Kernaufgabe der Begabungsförderung habe in der Steuerung und Steigerung der kognitiven Lernleistungen zu liegen. In der Folge konzentrierten sich alle Bemühungen auf die intellektuelle Begabung, so dass den anderen Fähigkeiten höchstens kompensatorische Bedeutung attestiert wurde. Obwohl sich diese einseitige Ausrichtung in den letzten Jahren etwas zu Gunsten der Identifikation und Förderung musikalischer, sportlicher und künstlerischer Hochbegabung neutralisiert hat, ist die Frage, ob Begabung in analoger Weise auch als Disposition für herausragende kaufmännische, technische, handwerkliche oder gesundheitlich-pflegerische Leistungen verstanden werden könnte, bis heute ausserhalb gesellschaftlicher Interessen geblieben. Deshalb blieb berufliche Begabung von theoretischen Auseinandersetzungen mehrheitlich ausgeklammert, so dass heute kaum fundierte Antworten zu förderwürdigen Bildungsaktivitäten vorgelegt werden können. Wer in Erklärungsnotstand gerät, sucht deshalb am ehesten nach Argumenten wie etwa, dass das dreigliedrige Schulsystem ausrei-

chende Möglichkeiten zur Förderung überdurchschnittlicher Begabungen biete, die Schweizer Berufsmatura analog zur gymnasialen Matura *die* geeignete Fördermassnahme sei oder dass die Erfolge an den Berufsweltmeisterschaften weitere Bemühungen erübrigen würden. Solche Argumentationen lassen allerdings ausser acht, dass erstens die Formalität einer Berufsmaturität noch lange nicht begabungsfördernde Wirkung garantiert und dass zweitens berufspraktisch interessierte Jugendliche relativ häufig von einem akademisierten Weg trotz ausreichenden intellektuellen Potenzials Abstand nehmen. Trotz des Schweizer Goldmedaillensegens stellen drittens Berufsolympiaden oder -weltmeisterschaften zwar gute, aber keinesfalls systematisch betriebene Ansätze zur Förderung herausragender Talente dar. Sie haben eher Zertifizierungscharakter, setzen zu spät ein und sind selektiv, weil nicht alle begabten Auszubildenden die gleichen Chancen zur Teilnahme erhalten. Notwendig wäre hingegen eine frühzeitige Identifikation beruflicher Begabung und eine systematische, bereits zu Beginn der Ausbildung einsetzende Förderung, welche auf verschiedenen Ebenen Angebote zur Verfügung stellt, besondere Herausforderungen ermöglicht und veränderte Lern- und Qualifikationsbedingungen bereithält.

Begabtenförderung in der Berufsbildung lässt sich somit sowohl bildungstheoretisch als auch – wie noch zu zeigen sein wird – empirisch fundieren. Bleibt das vielleicht wichtigste, und in diesem Zusammenhang bisher ausser acht gelassene, bildungspolitische Argument: Im Zuge der Neuformierung der Hochschullandschaft Schweiz und ihrer Integration in den europäischen Hochschulraum bekommt die Qualifizierung der Berufsbildung eine besondere Bedeutung und zwar nicht nur als Zubringerin für die Fachhochschulen, sondern ebenso als Garantin der Entdeckung beruflich-praktischer Reserven und der Förderung der beruflichen Qualität des Fachkräftenachwuchses. Dies sind die Gründe, warum Begabung und Leistungsexzellenz neu zu denken sind und warum der Einbezug der Umsetzung des Berufsbildungsgesetzes zwingend ist. Analog dem Schweizer Leitmotiv der Gleichwertigkeit aber Andersartigkeit für Fachhochschulen und Universitäten ist eine *gleichwertige* Strategie zur Förderung von Leistungsexzellenz zu verfolgen, damit die Existenz von Begabungspotenzial sowohl im akademischen als auch im berufsbildenden Bereich als selbstverständlich vorausgesetzt, herausgefordert und gefördert wird. Die Ausrichtung soll jedoch *andersartig* sein, indem zwischen einer akademisch-intellektuellen, auf Hochschulniveau angesiedelten und einer vollständig berufspraktisch ausgerichteten Förderung unterschieden wird.

3. Forschungsbefunde

Dass die in diesem Beitrag angesprochenen Themenbereiche Jugend, Begabung und Beruf in einem bislang wenig reflektierten Zusammenhang stehen, mag ursächlich darin begründet sein, dass sie eine Schnittmenge verschiedener Wissenschaftsdisziplinen bilden (vgl. MANSTETTEN 1996b, S. 4). Zu nennen sind vor allem die erziehungswissenschaftlich orientierte Jugendforschung, die (psychologische) Begabungsforschung sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im Folgenden wird eine relativ breit gehaltene Übersicht gegeben, die sowohl den internationalen Forschungsstand nachzeichnet als auch ein besonderes Augenmerk auf die Ausführungen zur Bestimmung besonderer beruflicher Begabung legt.

Jugendforschung

Ein allgemeiner Überblick über den Status quo der Jugendforschung zeigt dreierlei: Erstens fehlt ihr eine erziehungswissenschaftliche Perspektive fast vollständig, weil sie in den letzten Jahren entweder eine starke Betonung des soziologischen Zugangs erfahren hat oder dann fast ausschliesslich als Jugendpsychologie abgehandelt worden ist. Zweitens mangelt es kaum an Studien, die sich, ausgehend von einer Defizitperspektive (HURRELMANN/HAMILTON 1996; RUTTER 1995; SELZER/HEESE 1999), mit Risikofaktoren der jugendlichen Kompetenz- und Fähigkeitsentwicklung beschäftigt. Auffallend ist hingegen die Forschungslücke zu positiven Entwicklungsverläufen und zu Korrelaten, welche vorhandenes Potenzial umsetzbar machen (vgl. FAUSER 1997). Dies ist insofern erstaunlich, als wissenschaftliche Erkenntnisse über Risikofaktoren per se noch keine Schlussfolgerungen über Voraussetzungen positiver Entwicklungsprozesse im Jugendalter auf dem Weg zur Berufsbildung zulassen, aber auch nicht den Umkehrschluss, die Absenz von eindeutigen Risikofaktoren trage zu einer gelungenen jugendlichen Entwicklung und zu einer positiven Potenzialentwicklung im Beruf bei. Drittens fehlen Fragestellungen weitgehend, welche die Übergänge Schule – Beruf und die damit verbundenen Herausforderungen für die Jugendlichen thematisieren. Davon ausgenommen sind Abhandlungen von HEINZ (2002) oder MERKENS/WESSEL (2002), welche die veränderten soziokulturellen Bedingungen heutiger Jugendlicher thematisieren (längere Schulpflicht bei gleichzeitigem häufigerem Erwachsenenstatus; höhere Bildungsvoraussetzungen bei gleichzeitig breiterem Begabungsspektrum) sowie FENDs fünfbandige Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (FEND 1990; 1991; 1994; 1997a, b), mit der er die Jugendforschung um den entwicklungspsychologischen Fokus erweitert. Vor allem anhand seiner systematischen Beschreibung der Bildungsprozesse im Kontext seines Verständnisses von Entwicklung im Jugendalter als Werk der Natur, der Gesellschaft und der Person selber lassen sich die Anforderungen verstehen, mit denen die Jugendlichen am Übergang Schule-Berufslehre konfrontiert werden und die folgende Erfahrungen und Erkenntnissen nach sich ziehen (vgl. FEND 2003; KRÜGER/GRUNERT 2002; LEMPERT 1998):

- (1) Die Erfahrung, dass der Weg in die Berufslehre den Tausch des Platzes in der Schulklasse mit dem Arbeitsplatz bedingt und dass damit auch ein neues System veränderter sozialer Kontrolle, altersmässiger Heterogenität und funktionaler Erfordernisse der Berufsarbeit verbunden ist.
- (2) Die Erkenntnis, neue anstrengende und physisch belastende Tätigkeiten erbringen zu müssen, die mit Sanktionen verbunden sind. Während ein schlechtes Leistungsprodukt oder eine unterlassene Arbeit in der Schule kaum direkte Folgen hatte, ist dies in der Berufsarbeit unmittelbar der Fall. Umgekehrt gilt dies in positiver Hinsicht auch für Erfolgserlebnisse.
- (3) Die Einsicht im Rahmen der Lehrstellensuche, dass persönlich erbrachte Schulleistungen und -abschlüsse zunehmend wichtig werden für die Teilhabe an der Berufsausbildung. Gleichzeitig wächst jedoch die Verunsicherung in Bezug auf die weitere Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen.

Solche Aspekte der pädagogisch-entwicklungspsychologischen Jugendforschung dürfen bei der Diskussion um die berufliche Begabung junger Auszubildender

nicht unberücksichtigt bleiben, liefern sie doch klare Verweise auf die Herausforderungen, mit denen sich Jugendliche konfrontiert sehen, welche nicht den gymnasialen, sondern den berufsbildenden Ausbildungsweg wählen.

(Hoch-)Begabungsforschung

Obwohl sich die Hochbegabungsforschung erst vor gut zwanzig Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert hat, kann sie als allgemeine psychologische Begabungsforschung auf eine fast hundertjährige Tradition zurückblicken, die mit der Theorie der Begabung (BAERWALD 1896) begann und im „Aufstieg der Begabten“ von Peter PETERSEN (1916) und in den Leistungsmessungen für Talentierte William STERNS (PETER/STERN 1919) ihre Fortsetzung fand und dabei immer wieder mit Diskussionsbeiträgen zur beruflichen und handwerklichen Begabtenförderung verbunden wurde. Diese Ansätze wurden jedoch nicht weiter verfolgt, so dass sich heute im Überblick eine Forschungslandschaft präsentiert, in deren Mittelpunkt das allgemeine theoretische Konzept der Intelligenz steht. Dementsprechend häufig wird (Hoch-)Begabung als (weit) überdurchschnittliche Ausprägung des Generalfaktors Intelligenz verstanden und fast ausschliesslich auf die kognitive, akademisch-intellektuelle Begabung im obligatorischen und universitären Bildungsbereich ausgerichtet. Viele Forschungsergebnisse widersprechen allerdings diesem Allgemeinpostulat und weisen nicht nur weitere Faktoren als konstituierend nach, sondern erbringen auch den Nachweis, dass Spitzenleistungen immer Begabungen für bestimmte Leistungen darstellen, „die sich entsprechend in den verschiedensten Bereichen menschlicher Leistungen manifestieren“ (TROST 1990, S. 108), jedoch auf unterschiedlichen Entwicklungspfaden erreicht werden können (WEINERT 2001). Wissenschaftliche Konsequenz dieser Ergebnisse ist die Verabschiedung von ausschliesslich IQ-basierten Definitionen und die Entwicklung facettenreicher multifaktorieller Konzepte, welche die Messung der Intelligenz als lediglich einen von verschiedenen Schritten bezeichnen und entsprechend der Maxime Heinrich ROTHS einen dynamisch-interaktionistischen Ansatz verfolgen, demgemäss Anlage- und Umweltfaktoren unterschiedlich zusammenwirken. Zu nennen sind in erster Linie die international beachteten Begabungsmodelle wie etwa von STERNBERG, RENZULLI, GAGNÉ oder HELLER (vgl. HELLER et al. 2000). Sie alle erklären eine herausragende Performanz als ein Produkt des Zusammenspiels von Begabungsfaktoren, kognitiven und nichtkognitiven Persönlichkeits- sowie von Umweltmerkmalen. Als eher problematisch gelten dabei solche Modelle, welche Begabung direkt mit Leistung gleichsetzen (RENZULLI) und folgedessen Diskrepanzen zwischen diagnostizierter Begabung und erreichter Leistung nicht berücksichtigen. Im Gegenzug werden das Münchener Modell (HELLER 2000) und das Modell von GAGNÉ (1993) als besonders weit entwickelte Konzepte bezeichnet, nicht nur, weil sie in dieser Hinsicht differenzieren, sondern auch aufgrund des zusätzlichen Einbezugs von Situations- und Umgebungsfaktoren (vgl. HOLLING/WÜBBELMANN/GELDSCHLÄGER 1996; HEESE 1998). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die lernpsychologisch orientierte Expertiseforschung (Experten-Novizen-Paradigma, vgl. SCHNEIDER 1999), welche die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen von Hochbegabung untersucht. Sie geht davon aus, dass Leistungen nicht nur von einer hohen Ausgangsbegabung abhängen, sondern auch vom Erwerb des notwendigen Expertenwissens. Dementsprechend

erachtet sie Expertise als einen Zielzustand für die Entwicklung von Hochbegabten, deren Erwerb jedoch sehr viel Zeit und Anstrengung erfordert, im Sinne des Mottos ‚No pain, no gain‘ des grossen Expertise-Experten William CHASE (vgl. CHASE/ERICSSON 1982).

Gemeinsamer Nenner dieser Konzepte ist ein Verständnis von Begabung als einem Insgesamt der individuellen, überdurchschnittlich und spezifisch ausgeprägten Leistungsvoraussetzungen, die zwar zu Höchstleistungen prädisponieren, diese aber keinesfalls garantieren. Im Sinne WEINERTS wird *Lernen* zur Brücke, zum entscheidenden „kognitiven Mechanismus bei der Transformation von hoher Begabung in exzellente Leistung“ (2001, S. 28). Mit dieser Definition knüpft er letztlich bei STERN an, der bereits 1916 festgestellt hatte, dass „Begabungen an sich (...) nur Möglichkeiten der Leistung, unumgängliche Vorbedingungen [sind], sie bedeuten noch nicht die Leistung selbst.“ (S. 16) Ebenso gemeinsam ist den Konzepten jedoch eine vielfältige und unscharfe Verwendung des Begabungsbegriffs – die Palette umfasst ‚Talent‘, ‚besondere Begabung‘, ‚höhere Begabung‘, ‚Hochleistungsfähigkeit‘, ‚besondere Leistungsstärke‘, ‚Hochbefähigung‘, ‚herausragende Intelligenz‘, ‚Spitzenbegabung‘ oder ‚besondere Befähigung‘ etc. – die mit logischen und empirischen Defiziten verbunden und insgesamt einer grossen Ideologiefälligkeit unterworfen ist (vgl. HEID 1988; WEINERT 2000).

Forschung zur beruflichen Begabung

Der Überblick über den Status quo der Begabungsforschung bestätigt solche Bilanzierungen, welche die berufliche Begabungsforschung als „ein weitgehend vernachlässigtes Segment der allgemeinen Begabungsforschung“ (HEESE 1998, S. 69) und die Entwicklung einer beruflichen Begabungstheorie „als Forschungsdesiderat“ (MANSTETTEN 1996b, S. 4) kennzeichnen. Insgesamt präsentiert sich die Forschung zur beruflichen Begabung als karges Feld. Dies gilt sowohl für den deutschsprachigen als auch für den englischsprachigen Raum, wird die Thematik doch erst in der zweiten Ausgabe des ‚International handbook of giftedness‘ (HELLER et al. 2000) abgehandelt, nachdem sie in der ersten Ausgabe noch vollständig gefehlt hatte. Dass der Beitrag darüber hinaus aus profilierter deutscher Feder stammt (MANSTETTEN 2000), ist Indiz dafür, dass einerseits die Thematik im amerikanischen Sprachraum kaum fundiert abgehandelt wird – bezeichnenderweise finden sich mittels einer Literaturrecherche über die Datenbank ERIC nur gerade 82, auf die USA bezogene Titel – Deutschland hingegen im Vergleich mit anderen europäischen Staaten eine führende Stellung einnimmt. Im Kontext der wissenschaftlichen Begleitungen verschiedener Programme, so etwa der ‚Begabtenförderung Berufliche Bildung‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Weiterbildung begabter junger Fachkräfte und des vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn und Würzburg durchgeführten und vom bayrischen Kolping-Werk geförderten Modellversuchs ‚Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern (LANf)‘ sind differenzierte Untersuchungen entstanden, deren Ergebnisse in verschiedenen Publikationen zusammengestellt sind (vgl. MANSTETTEN 1996a; SELZER/WEINKAMM/HEESE 1998; STEIN et al. 2003). Eine Analyse dieser Befunde führt zunächst zur Schlussfolgerung, dass die Unklarheiten, die zum theoretischen Konstrukt der Hochbegabung bestehen, auch für den hier angesprochenen Kontext Geltung haben und „keine gültige Definition bzw.

Konzeption beruflicher Begabung“ (MANSTETTEN 1996c, S. 411) existiert, so dass – in Anknüpfung am Kenntnisstand der (Hoch-)Begabungsforschung – berufliche Begabung als Disposition zu bezeichnen ist, die sich in herausragenden Leistungen des beruflichen Handelns und Lernens manifestiert. Im Weiteren fördern jedoch die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen teilweise konträre Ergebnisse zutage. Nachfolgend werden einige der Befunde skizziert.

Eine Anforderungsanalyse von HOLLING/WÜBBELMANN/GELDSCHLÄGER (1996) zu den beruflichen Erfolgsfaktoren bei 7 300 aus der betrieblichen Praxis stammenden Expertinnen und Experten fördert, über die verschiedenen Berufe gemittelt, sechs begabungsrelevante Fähigkeits- und Eigenschaftsdimensionen zutage: (1) Befähigung zum Umgang mit Menschen, (2) Verschwiegenheit/Taktgefühl, (3) Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit, (4) Denken in Zusammenhängen, (5) Umstellungsfähigkeit, (6) Ausdauer/Geduld. Diese Dimensionen können unschwer der Problemlösefähigkeit (Intelligenz), der Leistungsmotivation und der sozialen Kompetenz zugeordnet werden. Sie werden denn auch von HEESE (1998, S. 80ff.) als die drei Säulen eines Diagnosekonzepts für Leistungsstarke bezeichnet. Auffallend ist nun, dass Umweltmerkmale wie familiärer, schulischer oder Peer-Bereich hier fehlen, während ihnen in vielen relevanten Modellen der allgemeinen Begabungsforschung eine besondere Bedeutung zukommt. Im Rahmen der Analyse von Ausbildungserfolg und Berufsbildungsbiographie kann BALS (1996) nachweisen, dass sich der in der allgemeinen Begabungsforschung regelmässig nachgewiesene hohe Sozialstatus und die besondere Bildungsnähe der Eltern bei besonders leistungsfähigen jungen Berufstätigen nicht bestätigen lässt. Vielmehr stammen sie häufiger aus dem Arbeiter- oder Angestelltenmilieu und aus relativ grossen Familien, in denen Bildung keinen besonders hohen Stellenwert hat. Zudem haben sie teilweise diskontinuierliche, mit bemerkenswerten Brüchen gekennzeichnete Bildungswege hinter sich. Umgekehrt sind kaum geschlechtsspezifische Divergenzen oder psychische Auffälligkeiten auszumachen, zwei in der allgemeinen Begabungsforschung prominent abgehandelte Problemfelder. Deckungen ergeben sich ebenfalls hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitsmerkmale wie herausragende Interessen an der Sache oder hohes Selbstvertrauen. Solche Ergebnisse werden auch durch die Analyse von FAUSER/SCHREIBER (1996) zu den sozialen Merkmalen und dem Weiterbildungsverhalten von geförderten leistungsstarken Lehrlingen bestätigt. Im Weiteren belegen die von HOLLING/WÜBBELMANN/GELDSCHLÄGER (1996) durchgeführten psychometrischen Untersuchungen, dass besonders leistungsfähige Lehrlinge in Tests, die traditionellerweise in allgemeinen Begabungsmodellen zwecks diagnostischer Abklärung zum Einsatz gelangen, keine aussergewöhnlichen Leistungen erzielen. Dies gilt in erster Linie für die beiden Dimensionen der Intelligenz und der Kreativität. Die Autoren erachten diese Befunde deshalb als weitere Legitimation dafür, dass Kriterien der allgemeinen Begabung „nicht ohne weiteres auf den Bereich der beruflichen Begabung übertragen werden dürfen.“ (ebd., S. 123).

Somit sind traditionelle Messverfahren offenbar ungeeignet, um berufliche Begabung zu eruieren respektive das Konstrukt ‚besondere berufliche Begabung‘ hinreichend zu klären. Inhärent ist ihm allerdings die grundsätzliche Schwierigkeit, dass unterschiedliche Berufe – gegenwärtig existieren in der Schweiz 234 anerkannte Ausbildungsberufe – auch unterschiedliche berufliche Anforderungen bedingen. Da analog zum Bereich der allgemeinen Begabung auch bei der besonde-

ren beruflichen Begabung nicht von einer Generalbegabung gesprochen werden kann, sondern von einem facettenreichen Konstrukt ausgegangen werden muss, wäre für jeden Beruf ein unterschiedliches Begabungsmodell zu entwickeln. Allgemein besteht jedoch Konsens, dass eine solche Zielsetzung zwar wünschenswert ist, aufgrund des grossen Aufwandes jedoch kaum geleistet werden kann. Wohl deshalb überwiegt die Auffassung, dass die Zusammenstellung eines Begabungskonzepts, das für alle Berufe in gleicher Weise relevant ist, zukünftig erstes Forschungsdesiderat sein soll. Eine vollkommene Neukonzeption beruflicher Begabung wird hingegen als verfehlte Strategie erachtet, und es ist MANSTETTEN (1996b) zuzustimmen, wenn er befürchtet, sie würde der Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Begabung weiter Vorschub leisten.

Insgesamt führen diese empirischen Forschungsergebnisse zur Konsequenz, dass Modellkonzeptionen zur allgemeinen (Hoch-)Begabung nicht ohne weiteres auf die berufliche Begabung übertragen werden dürfen, sondern lediglich einen Orientierungsrahmen für weitere Modifikationen liefern können. Die traditionellen Prädiktorvariablen müssen differenziert, ersetzt oder um gewisse Akzentsetzungen erweitert werden. Die nachfolgend dargestellten empirischen Ergebnisse unserer FLR-Studie wollen dazu einen Beitrag leisten, tun dies jedoch aus einem spezifischen Blickwinkel. Im Mittelpunkt stehen nicht leistungsstarke Auszubildende, die aufgrund ihrer Leistungsexzellenz gefördert wurden wie die Stipendiatinnen und Stipendiaten der deutschen Programme, sondern kognitiv überdurchschnittlich begabte 16jährige, welche die Berufslehre als ihr erstes Ausbildungsziel angeben und nicht, wie zu erwarten wäre, den zur Matura führenden gymnasialen Ausbildungsweg.

4. Ergebnisse aus der FLR-Langzeitstudie

Die nachfolgend zusammengestellten Ergebnisse beziehen sich auf 99 Jugendliche der FLR-Studie, die aktuell das 9. Schuljahr besuchen und ein überdurchschnittliches kognitives Begabungsprofil aufweisen. Das sind gut 30 % der gesamten Stichprobe (N = 317). Von diesen 99 SchülerInnen besuchen 79 das anforderungshöchste Niveau (Pro-Gymnasium), 15 das mittlere Niveau und 5 das anforderungsniedrigste Niveau. 34 (Pro)GymnasiastInnen geben dabei an, eine Berufslehre absolvieren und nicht den (traditionellen) Weg zur Hochschulreife über die Matura wählen zu wollen. Gleiches gilt für 14 AbsolventInnen des mittleren Anspruchsniveaus, für die der gymnasiale Ausbildungsweg unter gewissen Selektionsbedingungen ebenfalls erreichbar wäre. Somit verfügt unsere Stichprobe aktuell über 53 überdurchschnittlich begabte ProbandInnen, welche im Sommer 2004 in eine Berufslehre einsteigen werden oder einsteigen möchten. In Anlehnung an die vorangehend reflektierten empirischen Forschungsergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung werden nachfolgend Ergebnisse zu vier Bereichen präsentiert: zu den intellektuellen Fähigkeiten und der Verteilung auf die verschiedenen Schultypen, zur Kreativität, zu den Fächerpräferenzen, den Leistungsverläufen und zur sozialen Herkunft.

Intellektuelle Fähigkeiten und Verteilung auf die Schultypen

In Abbildung 1 sind die CFT 20-Werte *aller* 317 Probandinnen und Probanden eingetragen. Der Mittelwert der CFT Skala beträgt 100, die Standardabweichung 15. Der CFT 20 weist eine recht gute obere Streuung von 151–154 Punkten auf. Eine erste Betrachtung macht augenfällig, dass eine grosse Streuung in den Intelligenzleistungen festzustellen ist. Die Werte liegen zwischen 89 und 149 Punkten, wobei die Häufung der Werte einerseits im Durchschnittsbereich zwischen 100 und 119 Punkten liegt, andererseits im überdurchschnittlichen Bereich zwischen 120 und 139 Punkten. Gemessen an der Normalverteilung der schulischen Intelligenz, in der 15 % der Gesamtpopulation einen IQ von 120 und mehr Punkten besitzen, kann der hier eruierte Anteil von 32 % als hoch bezeichnet werden. Der Grund für diese schiefe Verteilung liegt darin, dass sich die Stichprobe zur Hälfte aus FrühleserInnen und FrührechnerInnen zusammensetzt, die zu einem recht grossen Teil über hohe intellektuelle Fähigkeiten verfügen.

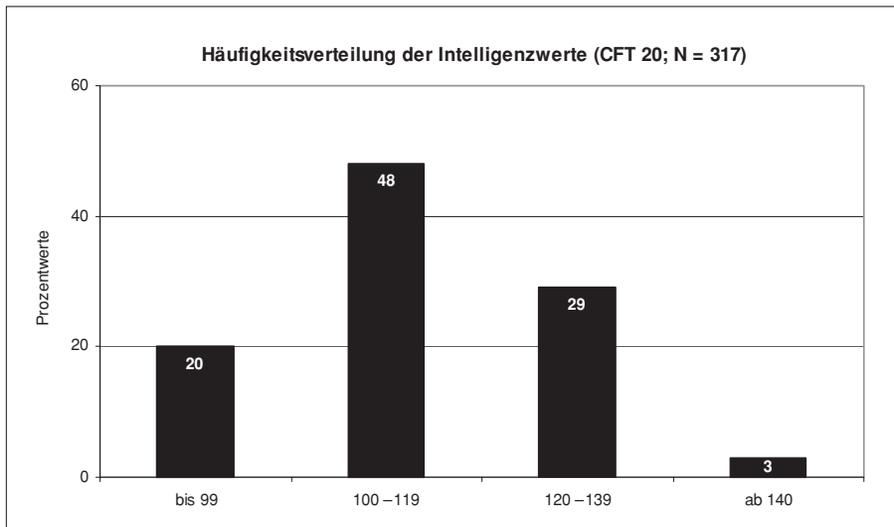


Abbildung 1: Verteilung der Intelligenzwerte

Abbildung 2 liefert Informationen zur Verteilung der Intelligenzwerte der 99 Probandinnen und Probanden mit überdurchschnittlichen kognitiven Profilen auf die verschiedenen schulischen Anforderungsniveaus. Bei 92 % liegen die Werte im Bereich zwischen 120 und 139 Punkten, 8 % erzielen sogar Werte, die über 140 Punkten liegen, was ca. drei Standardabweichungen und einem Prozentrang von 99 entspricht. Von Interesse ist nun, wie sich diese Niveaus auf die drei Schultypen (Realschule: Anforderungsniveau tief; Sekundarschule: Anforderungsniveau mittel; (Pro-)Gymnasium: Anforderungsniveau hoch) verteilen. Auffallend ist zunächst, weil in der Regel kaum erwartet, dass überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten in allen drei Anforderungsniveaus anzutreffen sind und zwar sowohl

im leicht überdurchschnittlichen, als auch im deutlich überdurchschnittlichen Bereich. Erwartungsgemäss ist das Gymnasium mit 73 % (120 bis 139 Punkte) und 7 % (> 140 Punkte) am stärksten vertreten. Dass allerdings die Anteile in den Real- und Sekundarschulen so hoch sind und insgesamt 20 % betragen (19 % liegen zwischen 120 und 139 Punkten; 1 % liegt über 140 Punkte), erstaunt. Es handelt sich grossenteils um Schülerinnen und Schüler, die entweder einseitige, vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftliche Begabungen bei gleichzeitiger Schwäche im Sprachbereich aufweisen oder um solche, die ihr herausragendes Potenzial nicht in guten Schulleistungen sichtbar machen konnten. Sie gehören zur Gruppe, die in weiten Teilen dem in der Literatur beschriebenen Phänomen des *Underachievements* entsprechen, das in den Bereich des Konstrukts ‚erwartungswidrige Schulleistungen‘ gehört und in verschiedenen Hochbegabtenstudien (HELLER et al. 2000; ROST 2000) empirisch reliabel ist.

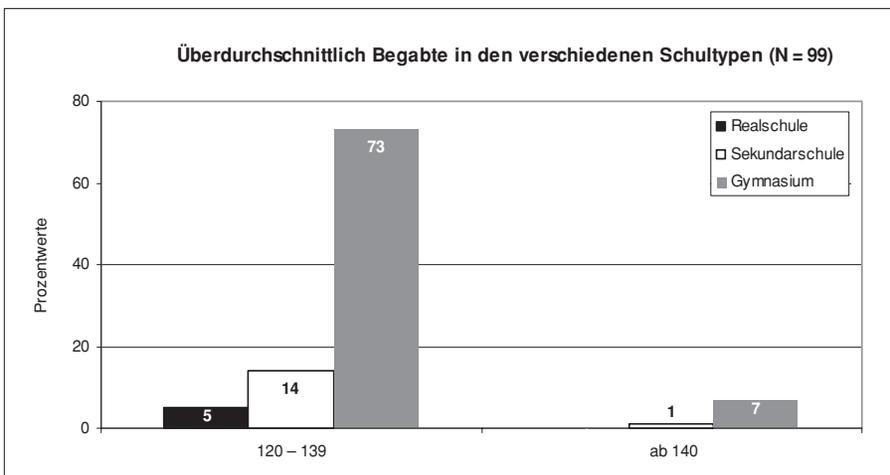


Abbildung 2: Überdurchschnittlich Begabte in den verschiedenen Schultypen

Kreativität

In vielen neueren Begabungstheorien spielt Kreativität eine Rolle, obwohl über die Definition des Begriffs kaum Konsens besteht und das Konstrukt verschiedentlich als wissenschaftlich unscharf und unpräzise bezeichnet wird (vgl. ALBERT/RUNCO 1986; ROST 1993; WEISBERG 1989). Da die FLR-Untersuchung auf dem Münchener-Modell basiert und dementsprechend Kreativität als Teilausprägung geistiger Begabungen zu den Begabungsfaktoren gehört, liegen entsprechende Daten vor, ermittelt mit dem TSD-Z (URBAN/JELLEN 1994). Die Befunde sind in Abbildung 3 als Box-and-Whisker-Diagramm dargestellt. Dabei werden die Boxplots der beiden Subgruppen ‚Ziel Matura‘ und ‚Ziel Berufslehre‘ einander gegenübergestellt, um die Unterschiede innerhalb (Intrasubgruppenunterschiede) und zwischen den Gruppen (Intersubgruppenunterschiede) zu veranschaulichen. Bei den Boxplots befinden sich die mittleren 50 % der Fälle einer Gruppe innerhalb der Box, die oberen

und unteren 25 % der Fälle werden durch Endstriche markiert. Der schwarze Balken in der Box repräsentiert den Median, der die Subgruppe in zwei Hälften teilt. Extremwerte werden durch Kreise gekennzeichnet. Dass die Streuung zwischen den Gruppen ähnlich ist, lässt sich gut an den nahezu identischen Längen der Boxen ablesen. Allerdings variieren die Spannweiten bei einer zu erreichenden Höchstpunktzahl von 80 im TSD-Z zwischen 30 in der Gruppe ‚Ziel Berufslehre‘ und 25 in der Gruppe ‚Ziel Matura‘. Das bedeutet, dass die Gruppe ‚Ziel Berufslehre‘ den Test unterschiedlicher bearbeitet hat, wobei allerdings an der Lage des Medians sichtbar ist, dass sie insgesamt die besseren Resultate erzielt.

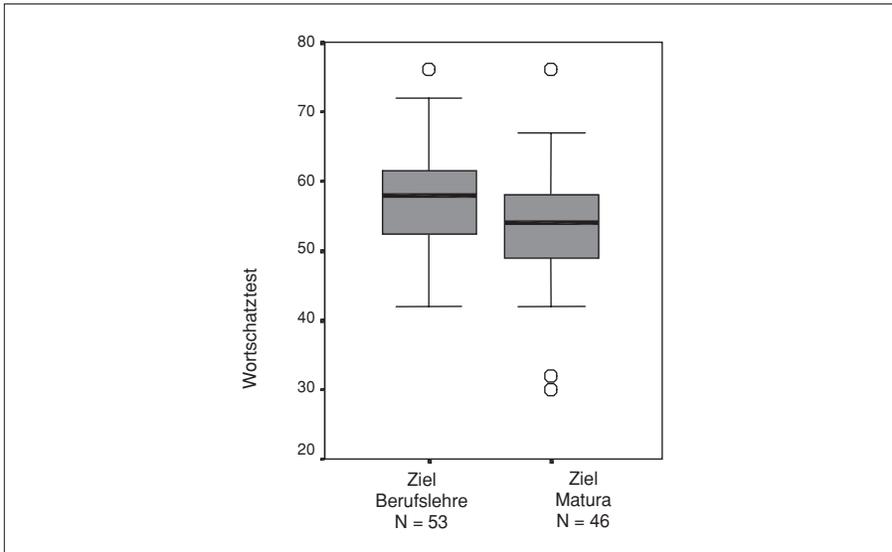


Abbildung 3: Resultate des Kreativitätstests TSD-Z

Leistungsverläufe

Damit steht die Frage nach den Schulleistungsverläufen dieser überdurchschnittlich Begabten im Raum, denn aufgrund der in Abbildung 2 dargestellten Verteilung auf die Schultypen ist nicht von durchgehend linearen Entwicklungsverläufen auszugehen. Auch die Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitungen der Schulversuche deuten in die Richtung, dass es eine erhebliche Variabilität in der Leistungsentwicklung geben muss (BALS 1996). Deshalb soll diese Frage mit einer Clusteranalyse beantwortet werden. Ihre Logik liegt darin, innerhalb eines Ähnlichkeitsraumes Gruppen von Konstrukten zu identifizieren, die jeweils einen maximal hohen Binnenzusammenhang und einen möglichst geringen Zusammenhang mit anderen Clustern aufweisen. Anhand der Ward-Methode wurden zunächst für die in den Clustern enthaltenen Variablen die Mittelwerte, darauf folgend die quadrierten euklidischen Distanzen der einzelnen Fälle jedes Clusters zum Clustermittelwert berechnet und aufsummiert. Anschliessend wurden diejenigen Cluster zu-

sammengeführt, die durch die Vereinigung den geringst möglichen Zuwachs der Gesamtsumme der Distanzen aufwiesen. Die üblichen Kriterien für die Wahl einer bestimmten Clusterlösung legten eine 4-Clusterlösung als optimale Lösung nahe. Die Profile sind in Abbildung 4 dargestellt. Sie macht ersichtlich, dass zwei Cluster ein ausgeglichenes, auf hohem Niveau verlaufendes Profil vorweisen, also stabil geblieben sind, während die beiden anderen Cluster durch deutliche Abwärts- und Aufwärtsmobilitäten gekennzeichnet sind. Das erste Cluster (N = 25) besteht aus Jugendlichen, die mit deutlich akzelerierten Vorkenntnissen in die Schule eingetreten waren, während sich das zweite Cluster (N = 30) aus ‚Nichtskönnern‘ zusammensetzt, die sich jedoch bereits ab Mitte der ersten Klasse durch sehr gute Leistungen auszeichneten. Die Leistungsverläufe der beiden anderen Cluster sind durch starke Schwankungen gekennzeichnet. Während Cluster 3 ein Jahr vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit zum Mittelfeld zu zählen ist (N = 26), ist das vierte Cluster (N = 17) als leistungsschwach zu bezeichnen. Die deutliche Scherentendenz zwischen erstem/zweitem und drittem/viertem Cluster kann somit als visualisierte Legitimation der Aussage gelesen werden, dass Begabung herausragende Leistungen prädisponiert, keinesfalls jedoch mit ihr gleichgesetzt werden kann.

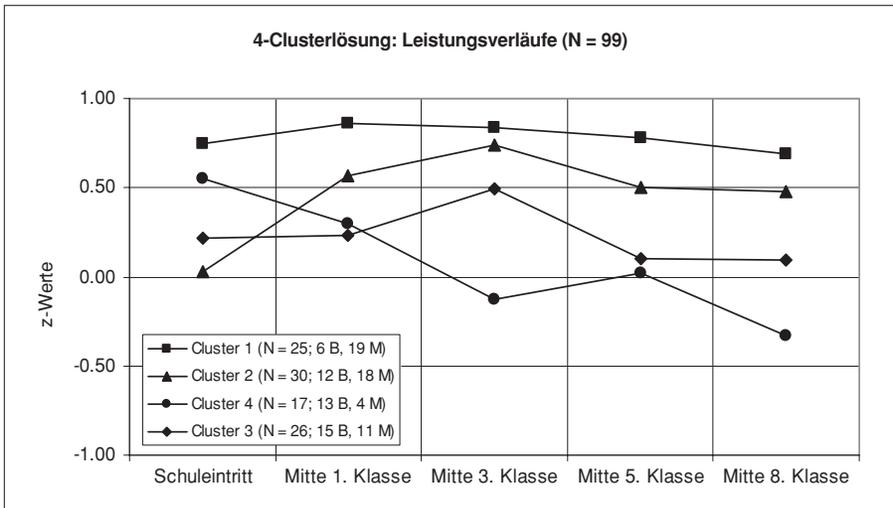


Abbildung 4: Leistungsverläufe: Ergebnisse der Clusteranalyse
(B = Berufslehre, M = Matura)

Für die vorliegende Fragestellung von besonderem Interesse ist allerdings, welche Entwicklungsverläufe diejenigen Jugendlichen verzeichnen, die eine Berufslehre absolvieren wollen. Ein Blick in die Zusammensetzung der Cluster macht klar: Mehr als die Hälfte der berufsorientierten Schülerinnen und Schüler gehören den Clustern 3 und 4 an, welche die weniger erfolgreichen und unsteten Leistungsverläufe markieren. Wer das Ziel Matura gewählt hat, kann hingegen deutlich häufiger eine gradlinige, erfolgreiche Bildungslaufbahn vorweisen. Damit können die Befunde von BALS (1996) bestätigt und gleichzeitig ergänzt werden: Intellektu-

ell überdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler mit Ziel Berufslehre haben in der Tendenz eher problematische, weil unstete Bildungswege hinter sich, und es muss davon ausgegangen werden, dass ein nicht kleiner Anteil an Underachievern in die Berufslehre eintritt.

Fächerpräferenzen

In Anschluss an die Ergebnisse zu den Leistungsverläufen interessiert, ob Fächerpräferenzen zu eruieren sind, die mit einem bestimmten Berufsziel einhergehen. Die Grafik in Abbildung 5 bestätigt diese Vermutung: Wer eine Berufslehre anstrebt, hat in erster Linie mathematische (65.2 %), kaum jedoch Interessen sprachlicher Art (10.9 %). Wer hingegen das Ziel Matura vor Augen hat, verfolgt keine ausgeprägt spezifischen Interessen, mathematische (37.7 %) und sprachliche (23.9 %) Präferenzen halten sich in etwa die Waage. Ferner sind in beiden Zielgruppen bei je ca. einem Viertel ‚sowohl-als-auch-Präferenzen‘ vorhanden. Diese Befunde lassen es deshalb als gerechtfertigt erscheinen, dass sich die Berufsausbildung in erster Linie mit Jugendlichen konfrontiert sieht, welche im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich überdurchschnittliche Fähigkeiten und Neigungen mitbringen, gepaart mit Schwächen und tendenziellen Abneigungen im Sprachbereich.

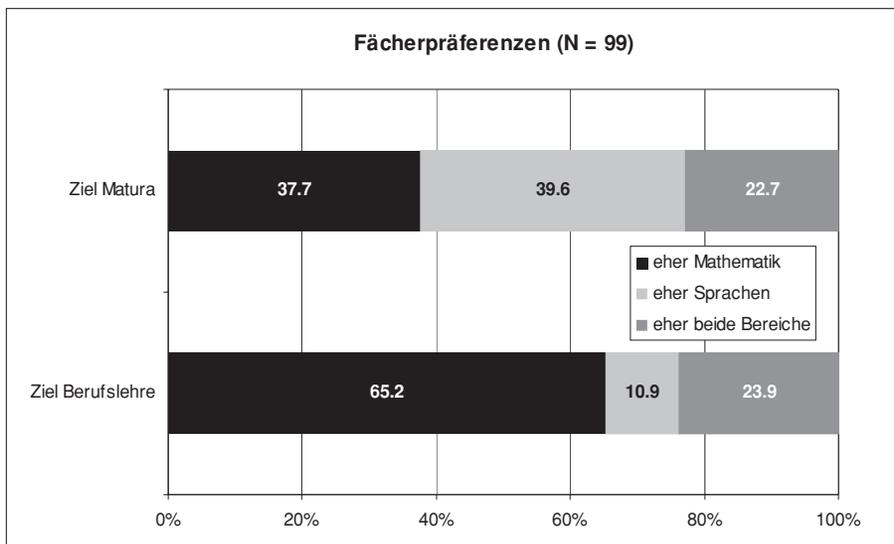


Abbildung 5: Fächerpräferenzen

Soziale Herkunft

Dass hoch begabte Jugendliche häufiger aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status stammen, ist vielfach belegt worden (vgl. ALBERT/RUNCO 1986; TERMAN/ODEN 1959). Derartige Befunde müssen jedoch relativiert werden, weil den einschlägigen Studien häufig methodische Selektionsprobleme nachgewiesen werden, sie sich lediglich auf bereits identifizierte Kinder und Jugendliche beziehen und bis heute zudem kaum Studien auf der Basis unselezierter Stichproben verfügbar sind. Von grosser Bedeutung, weil empirisch reliabel, dürfte allerdings das aus der Bildungsforschung und von der PISA-Studie neuerdings bestätigte Ergebnis sein (vgl. KÖHLER 1992; DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, 2001; RAMSEIER/BRÜHWILER, 2003), dass die soziale Herkunft die Schullaufbahn und den Schulerfolg nachhaltig beeinflusst. Unsere Daten bestätigen diese Sachlage auf unerwartete Weise, denn sie weisen den erheblichen Einfluss der sozialen Herkunft auf die Berufsziele *auch* bei kognitiv überdurchschnittlich Befähigten nach. Herkunftsbedingte Disparitäten sind somit nicht nur bei leistungsschwachen oder durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei besonders Befähigten festzustellen. Von den 99 überdurchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern stammen 20 % aus dem Arbeiter-, 52 % aus dem kaufmännisch-gewerblichen und 26 % aus dem akademischen Milieu. Abbildung 6 visualisiert deren Verteilung auf die beiden anvisierten Berufsziele. Währenddem Jugendliche aus kaufmännisch-gewerblichem Milieu zu etwa gleichen Teilen den universitären Weg wie die Berufslehre einschlagen, beträgt das Verhältnis bei den Jugendlichen aus akademischem Milieu fast 1 : 2 (20 % zu 39 %) zu Gunsten der Zielsetzung Matura, bei den Jugendlichen aus Arbeitermilieu hingegen mehr als 4 : 1 (26 % zu 6 %) zu Gunsten der Berufslehre.

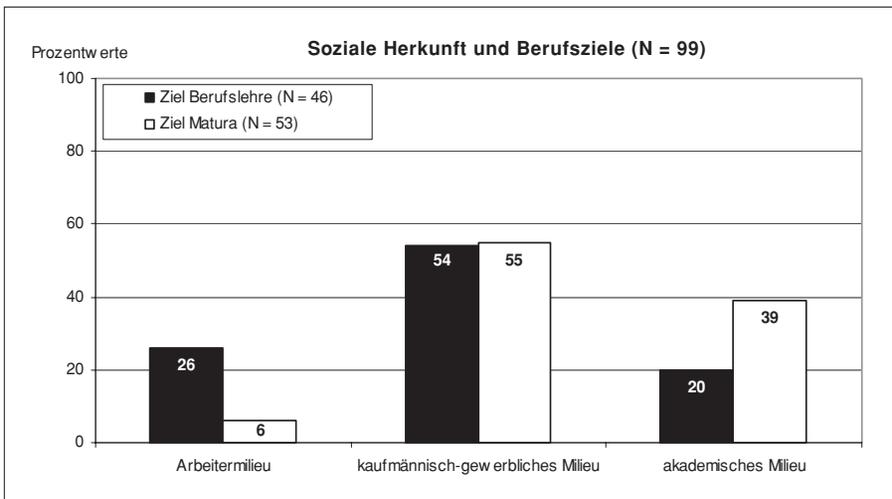


Abbildung 6: Soziale Herkunft und Berufsziele

Bilanz

Die Forschungsbefunde zu den 99 Jugendlichen unserer FLR-Studie mit herausragendem intellektuellem Potenzial belegen, dass ihre Schulkarrieren unterschiedlich verlaufen sind und es lange nicht allen gelungen ist, dieses in entsprechende Leistungen zu transformieren. Entsprechend sind sie in allen Anforderungsniveaus der Sekundarstufe I zu finden, also auch in der Real- und Sekundarschule, von wo aus ihnen allerdings nur der Weg in die Berufslehre offen steht. Andererseits weisen unsere Daten auch darauf hin, dass zunehmend eine neue, schulmüde Klientel den Weg zur Berufsbildung findet. Es handelt sich um Schülerinnen und Schüler des gymnasialen Ausbildungsganges, die sich gegen die Matura und für die Berufslehre entschieden haben. Demzufolge muss die Berufsbildung verstärkt davon ausgehen, dass sie einen möglicherweise nicht geringen Anteil an Lehrlingen auszubilden hat, welche über überdurchschnittliche Fähigkeiten in verschiedensten Domänen verfügen, sich in ihrem Profil jedoch deutlich unterscheiden. Es handelt sich um Jugendliche, die (a) trotz guter Schulleistungen nicht den universitären Weg, sondern die Berufslehre wählen, (b) aufgrund ihrer problematischen und instabilen Bildungsbiografie sich gegen die Schule und für die Praxis entscheiden (müssen) oder (c) sich durch bereichsspezifische Begabungen, vorwiegend im mathematischen Bereich auszeichnen, aufgrund sprachlicher Schwächen jedoch lediglich Realschul- oder Sekundarschulniveau erreicht haben. Nimmt man zusätzlich die ‚Normalpopulation‘ der Lehrlinge sowie diejenigen am unteren Ende der Skalen in den Blick, so wird unbestreitbar, dass sich die Berufsausbildung mit sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und -potenzialen in Teilbereichen konfrontiert sieht und entsprechend grosse Leistungsunterschiede bestehen müssen, sowohl in theoretischen Fächern als auch in den praktischen Tätigkeiten.

Legt man unsere Forschungsbefunde als Folie über die vorangehend referierten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschungen, so ergeben sich einige deckungsgleiche Befunde. Sie betreffen in erster Linie die Diskontinuität der Leistungsverläufe, die im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich liegenden Fächerpräferenzen und die Herkunft als leistungsunabhängiger sozialer Filter. Keine Deckungen ergeben sich hinsichtlich der Kreativität. Unsere Befunde weisen jedoch auch grundsätzlich darauf hin, dass die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung ergänzt werden müssen, wonach die Stipendiatinnen und Stipendiaten in den einschlägigen Intelligenztests lediglich durchschnittliche Werte erzielt haben. Die Tatsache, dass in unserer Studie ein recht grosser Anteil an kognitiv überdurchschnittlich begabten Jugendlichen die Berufslehre wählt, ist Indiz für die Annahme, dass neben Auszubildenden, die keine hohen Testwerte, jedoch hervorragende berufliche Leistungen zeigen, auch Auszubildende mit hohen kognitiven Profilen zur Realität gehören. Ob sie sich allerdings auch in überdurchschnittlichen beruflichen Leistungen abbilden, bleibt vorerst eine offene Frage.

5. Das Projekt Hoch begabt und ‚nur‘ Lehrling? Eine Perspektive

Auf der Basis dieser Erkenntnisse und der offenen Fragen wird im Frühling 2004 im Rahmen der KTI-Berufsbildungsforschung ein Forschungsprojekt als Längsschnittstudie gestartet. Damit sollen sowohl eine Lücke in der Schweizer Berufsbildungsforschung geschlossen als auch die Forschungs- und Förderaktivitäten im

Volksschulbereich komplettiert werden. Das auf drei Jahre angelegte Projekt untersucht die Leistungen von 200 besonders befähigten Jugendlichen (= Untersuchungsgruppe) auf dem Weg in die und während der Berufslehre und vergleicht sie mit 200 Jugendlichen, welche lediglich über durchschnittliche Fähigkeitsprofilen verfügen (= Kontrollgruppe). Gefragt wird, in welchem Ausmass die Untersuchungsgruppe in der Lage ist, ihr Potenzial in Leistungsexzellenz umzusetzen und mit welchen Fördermassnahmen Lehrbetriebe und Berufsschulen darauf reagieren. Aufgrund des spezifischen Untersuchungsdesigns (Untersuchungs- und Kontrollgruppe) wird es darüber hinaus möglich, einen wesentlichen Befund der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu überprüfen, demgemäss eine hohe Intelligenz im Unterschied zur Begabungskonzeption im akademischen Bereich keine notwendige Voraussetzung für die Performanz beruflicher Begabung sein muss. Konkret geht es um drei Schwerpunkte: (a) um die Motive und Wege, welche zur Berufswahl geführt und die Lehrstellensuche begleitet haben, (b) um die Begabungsprofile (fachlich-intellektuelle, handwerkliche Fähigkeiten, überfachliche Kompetenzen und Leistungsmotivation) und (c) um die kontextuellen und persönlichkeitsbezogenen Korrelative, welche die optimale Entfaltung des Potenzials dieser jungen Berufsleute erlauben. Im Zentrum steht die Hoffnung, über interindividuelle Vergleiche einen Beitrag zu leisten zum besseren Verständnis über institutionelle Prozesse, strukturelle Gegebenheiten und soziale Erwartungen, welche den beruflichen Entwicklungs- und Entfaltungsprozess mitbestimmen.

Literatur

- ALBERT, R. S./RUNCO, M. A. (1986). The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In: R. S. STERNBERG (Ed.). *Conceptions of giftedness* (pp. 332–357). Cambridge: Cambridge University Press.
- BAERWALD, R. (1896). *Theorie der Begabung*. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen menschlicher Begabung. Leipzig.
- BALS, T. (1996). Ausbildungserfolg und Berufsbildungsbiographie. In: R. MANSTETTEN (Hrsg.). *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung*. Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung (S. 252–338). Göttingen: Hogrefe.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- CHASE, W. G./ERICSSON, K. A. (1982). Skill and working memory. In: G. H. BOWER (Ed.). *The psychology of learning and motivation*, Vol. 16 (pp. 1–58). New York: Academic Press.
- FAUSER, R./SCHREIBER, N. (1996). Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung berufliche Bildung. In: R. MANSTETTEN (Hrsg.). *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung*. Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung (S. 354–377). Göttingen: Hogrefe.
- FAUSER, R. (1997). Das Potential junger Berufstätiger für die Begabtenförderung beruflicher Bildung. In: *Wissenschaft und Berufserziehung*, 5, 191–195.
- FEND, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- FEND, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber.

- FEND, H. (1994). Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern: Huber.
- FEND, H. (1997b). Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern: Huber.
- FEND, H. (1997a). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern: Huber.
- FEND, H. (2003). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- GAGNÉ, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: K. A. HELLER/MÖNKS, F. J./PASSOW, H. A. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (pp. 69–87). Amsterdam: Elsevier.
- HEESE, C. (1998). Berufliche Begabungsforschung als Teil der allgemeinen Begabungsforschung. In: H. M. SELZER/M. WEINKAMM/C. HEESE (Hrsg.). *Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern* (S. 69–71). Dettelbach: Röhl.
- HEID, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1–17.
- HEINZ, W. R. (2002). Jugend, Ausbildung und Beruf. In: H. H. KRÜGER/C. GRUNERT (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 597–615). Opladen: Leske + Budrich.
- HELLER, K. A. (2000). (Hrsg.). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K. A./MÖNKS, F. J./STERNBERG, R. J./SUBOTNIK, R. F. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier.
- HOLLING H./WÜBBELMANN, K./GELDSCHLÄGER, H. (1996). Kriterien und Instrumente zur Auswahl von Begabten. In: R. MANSTETTEN (Hrsg.). *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung* (S. 86–174). Göttingen: Hogrefe.
- HURRELMANN, K./HAMILTON, S. F. (1996). *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Aldine de Gruyter.
- KÖHLER, H. (1992). Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.). *Studien- und Berichte*. Nr. 53. Berlin.
- KRÜGER, H. H./GRUNERT, C. (Hrsg.). *Jugend und Bildung*. In: H. H. KRÜGER/C. GRUNERT (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 495–512). Opladen: Leske + Budrich.
- LEMPERT, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen*. Schneider: Hohengehren.
- MANSTETTEN, R. (1991). Pädagogische und berufspädagogische Grundfragen zur Begabung. In: R. MANSTETTEN (Hrsg.). *Begabung im Spannungsfeld von Bildung und Beruf* (S. 4–19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MANSTETTEN, R. (Hrsg.). (1996a). *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung*. Göttingen: Hogrefe.
- MANSTETTEN, R. (1996b). Zu Grundfragen der Begabtenförderung und Begabungsforschung in der beruflichen Bildung. In: R. MANSTETTEN (Hrsg.). *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung* (S. 1–20). Göttingen: Hogrefe.
- MANSTETTEN, R. (1996c). Ergebnisse des Forschungsverbunds ‚Begabtenförderung berufliche Bildung‘ – Zusammenfassung und Auswertung. In: R. MANSTETTEN (Hrsg.). *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung* (S. 400–418). Göttingen: Hogrefe.
- MANSTETTEN, R. (2000). Promotion of the gifted in vocational training. In: K. A. HELLER/F. J. MÖNKS/R. J. STERNBERG/R. F. SUBOTNIK (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talented* (pp. 439–446). Amsterdam: Elsevier.
- MERKENS, H./WESSEL, A. (2002). *Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg*. Hohengehren: Schneider.
- PETER, R./STERN, W. (1919). Überblick über das Gesamtverfahren. Beiheft zur *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 18, 1–23.
- PETERSEN, P. (Hrsg.). (1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig: Teubner.

- PFLÜGER, M. (1991). Allgemeinbildung an schweizerisch gewerblichen Berufsschulen. Geschichte – Zustand – Perspektiven. (Diss.). Bamberg.
- PICHT, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter.
- RAMSEIER, E./BRÜHWILER, Ch. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1, 23–56.
- ROST, D. H. (Hrsg.). (1993). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- ROST, D. H. (Hrsg.). (2000). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.
- ROTH, H. (1969). Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett.
- RUTTER, M. (Ed.). (1995). Psychosocial disturbances in young people. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHNEIDER, W. (1999). Expertise. In: C. PERLETH/A. ZIEGLER (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder (S. 83–93). Bern: Huber.
- SCHWEIZER BUNDESRAT (2000). Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG). Bern.
- SELZER, H. M./HEESE, C. (1999). Individualisierung und Differenzierung bei Jugendlichen am Rande der Skalen. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 10, 14–19.
- SELZER, H. M./WEINKAMM, M./HEESE, C. (Hrsg.). (1998). Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern. Ein Modell zur Individualisierung und Differenzierung im dualen System. Dettelbach: Röhl.
- STAMM, M. (2003). Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Leistung, Interesse und Schulerfolg ein Jahr vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- STEIN, M./SCHMIDT, H.-L./GÜNTHER, B./HEESE, C./BABI, B. (2003). Berufliche Begabung erkennen und fördern. Der Modellversuch „Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern (LAnf)“. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 67.
- STERN, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: P. PETERSEN (Hrsg.). Der Aufstieg der Begabten (S. 105–120). Leipzig: Teubner.
- TERMAN, L. M./ODEN, M. H. (1959). The gifted child group at midlife. Thirty five years follow-up of the superior child. Genetic studies of genius, Vol. V, Palo Alto: Stanford University Press.
- TROST, G. (1990). Mehr Forschung im Dienste der Erkennung spezifischer Begabungen. In: H. WAGNER (Hrsg.). Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980–1990–2000 (S. 108–120). Bad Honnef: Bock.
- URBAN, K. K./JELLEN, H. G. (1994). Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z). Frankfurt: Swets/Zeitlinger.
- WEINERT, F. E. (2000). Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: H. WAGNER (Hrsg.). Begabung und Leistung in der Schule (S. 7–21). Bad Honnef: Bock.
- WEINERT, F. E. (2001). Begabung und Lernen: Voraussetzung von Leistungsexzellenz. In: Journal für Begabtenförderung, 1, 26–31.
- WEISBERG, R. W. (1989). Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaften.

Anschrift der Autorin: PD Dr. Margrit Stamm, Privatdozentin an der Universität Fribourg, Bahnhofstr. 28, CH-5000 Aarau (Institut für Bildungs- und Forschungsfragen)