

Begabungsförderung als Schlüssel zu einer vielfältigeren Zukunft

Wie das Begabungsgütesiegel GripS Diversität und gesellschaftliche Teilhabe an Schulen fördert

Christina Fasel¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1582>

Zusammenfassung

Zusammen mit dem niederösterreichischen Begabungsgütesiegel GripS gibt es in Österreich derzeit vier ähnlich konzipierte Begabungssiegel, die Schulen dabei unterstützen, eine begabungsförderliche Schulkultur zu implementieren. Inklusive Begabungsförderung, die durch GripS an Niederösterreichs Schulen implementiert werden soll, versteht Vielfalt als Ressource und hat zum Ziel, allen Lernenden die eigenen Potenziale, Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven aufzuzeigen. Dadurch soll gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden und die nachhaltige Gestaltung der Gesellschaft in den Fokus rücken.

Die Beforschung der Wirksamkeit der Begabungsgütesiegel selbst steht allerdings erst am Anfang. Vorliegender Beitrag fokussiert daher auf ausgewählte Ergebnisse der Evaluation der ersten elf mit GripS zertifizierten Schulen und sieben weiterer Schulen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits in Gang gesetzt hatten. Zusätzlich liegen die Daten von 54 Schulen einer Kontrollgruppe vor.

Die Ergebnisse legen nahe, dass sich durch die Teilnahme an GripS nicht nur das Wissen und die Haltung der beteiligten Lehrkräfte, sondern auch der Unterricht und die Schulkultur im Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung ändern.

Stichwörter: Begabungs- und Begabtenförderung, Gütesiegel, Schulentwicklung, Vielfalt

1 Einleitung

Begabungs- und Begabtenförderung wird in den letzten Jahren immer öfter als ein wichtiger Wegbereiter für Bildungsgerechtigkeit gesehen, verspricht Begabungsgerechtigkeit doch, die Vielfalt der Lernenden als große Chance und Bereicherung zu sehen und die Potenziale aller

¹ KPH Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: christina.fasel@kphvie.ac.at

Lernenden als wertvoll und unterstützenswert zu erachten. Durch die Förderung von unterschiedlichen Stärken, Interessen und Begabungen, die alle Menschen haben, sollen in der Schule die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden aufgezeigt werden. So soll in weiterer Folge die Mitgestaltung an einer vielfältigen, sozial gerechteren und nachhaltigeren Zukunft ermöglicht werden (Miceli, 2023).

Für den Begriff der Begabung selbst gibt es aktuell unzählige Definitionen, die historisch, aber auch kulturell geprägt sind, weshalb Ziegler von einem „nahezu babylonische[n] Sprachgewirr“ (2018, S. 14) spricht. In weiterer Folge sind bei Lehrkräften Probleme beim Benennen des eigenen Verständnisses von Begabung sowie Unsicherheiten bei der Identifikation begabter Schüler*innen belegt (Kiso, 2020). Damit zusammenhängend scheint es in der Praxis auch häufig zu Problemen bei der Implementierung und Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen zu kommen (Ziernwald et al., 2020).

Unterstützung bei der Einführung einer begabungsförderlichen Schulkultur für österreichische Schulen gibt es in Wien, Niederösterreich, Kärnten und der Steiermark in Form von Begabungsgütesiegeln mit teilweise sehr ähnlichen Konzepten (Fasel, 2025). Begleitet werden die teilnehmenden Schulen in Niederösterreich dabei von den niederösterreichischen Pädagogischen Hochschulen, die Unterstützung auch in Form von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte anbieten. Die Forschungslage, wie und vor allem ob derartige Begabungssiegel (nachhaltig) wirken, ist zurzeit allerdings dünn.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer im Schuljahr 2024/25 durchgeführten Evaluation der ersten elf Schulen in Niederösterreich, die mit dem Begabungsgütesiegel GripS zertifiziert sind, und sieben weiterer Schulen, die den Schulentwicklungsprozess zum Zeitpunkt des Evaluationsprozesses bereits gestartet hatten, vorgestellt und diskutiert.

2 Begabungsfördernde Schulentwicklung

Unter dem Stichwort „begabungsfördernde Schulentwicklung“ sind in den letzten Jahren die Bemühungen von Schulstandorten in den Fokus gerückt, Stärken und Potenziale aller Schüler*innen sichtbar zu machen und dabei den Lernenden individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven aufzuzeigen. Damit dies ganzheitlich gelingen kann, ist ein Umdenken auf gesamtschulischer Ebene und das Schaffen der nötigen Rahmenbedingungen und Strukturen nötig.

Lagies und Kiso (2019) betonen, dass der Förderung von Begabungen auf schulischer Ebene lange Zeit zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, und erst „[die] Annahme, Begabung sei ein dynamischer Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängig sei, [dazu beigetragen habe], hemmende Sozialisationsfaktoren durch Förderung zu kompensieren“ (S. 9).

Ein Zeichen dafür, dass es hier ein Umdenken gegeben hat, sind Begabungsgütesiegel, die einerseits einen Leitfaden für die Implementation einer begabungsförderlichen Schulkultur darstellen, andererseits die Bemühungen der Schulen nach außen hin sichtbar machen und damit auch als Anreiz dienen, einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess in Gang

zu setzen (Fasel, 2025). Begabungsgütesiegel mit ähnlichen Konzepten gibt es mittlerweile in Niederösterreich, Wien, Kärnten und der Steiermark.

2.1 Inklusive Begabungsförderung

Das dynamische Verständnis von Begabung, das diese als veränderlich und damit gleichzeitig als förderbar ansieht, hat in weiterer Folge dazu geführt, von inklusiver Begabungsförderung zu sprechen. Damit meint man das Bestreben, „Herauwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, in ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 17). Neben einer veränderten Schulkultur und dem Schaffen von Rahmenbedingungen für begabungsfördernde Angebote, Beratungsmöglichkeiten und Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen, die sich an den Schüler*innen und deren Bedürfnissen und Potenzialen orientieren, geht es dabei vor allem um eine veränderte Haltung der Lehrpersonen: „Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 17). Diese ressourcenorientierte Haltung der Lehrkräfte und das Vertrauen in die Potenziale eines Kindes sollen zu einem Fördern auf Verdacht führen, um eine möglichst individuelle und vielfältige Förderung aller Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten (vgl. Hansen, 2019; Kiso et al., 2014; Meiser, 2008). Das übergeordnete Ziel der Begabungsgerechtigkeit (Miceli, 2023) ist ein entscheidender Schritt in Richtung eines Bildungssystems, das allen Lernenden Zukunftsperspektiven eröffnet, gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und sie mit den Kompetenzen ausstattet, die für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung vonnöten sind (Jungkamp, 2023).

2.2 Das niederösterreichische Begabungsgütesiegel GripS

Das niederösterreichische Gütesiegel GripS, das im Schuljahr 2022/23 pilotiert wurde und im darauffolgenden Jahr in den Regelschulbetrieb übergang, stellt eine Kooperation zwischen der Bildungsdirektion Niederösterreich und den niederösterreichischen Pädagogischen Hochschulen (KPH Wien/Niederösterreich und PH Niederösterreich) dar. GripS steht für „Gütesiegel ressourcen-, interessen- und potenzialorientierte Schule“ und stellt für Schulen der Primar- und Sekundarstufe I „Anreiz und Leitfaden“ zugleich dar, ein begabungsfördernder Schulstandort zu werden (Fasel, 2025).

GripS versteht sich als „ganzheitlicher, systemischer Zugang“ und hat vor dem Hintergrund von inklusiver Begabungs- und Begabtenförderung das Ziel, die Stärken und Begabungen aller Lernenden zu fördern und damit die Potenzialentfaltung aller Schüler*innen zu ermöglichen (Ellmauer et al., 2024).

Acht Gütekriterien (ganzheitliches Förderkonzept, begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung, Kompetenz- und Qualitätsentwicklung des Lehrer*innen-Kollegiums, Begabungsdiagnostik)

agnostik und Beratung, Schulpartnerschaft, Leistungsrückmeldung, Dokumentation und Qualitätssicherung), die mittels Maßnahmenkatalog mit 17 Kriterien dokumentiert und in einem Portfolio veranschaulicht werden, müssen erfüllt werden, bevor die niederösterreichischen Pädagogischen Hochschulen eine Empfehlung an die Schulaufsicht aussprechen, das Begabungsgütesiegel zu verleihen. Die Entscheidung über die Verleihung des Gütesiegels für drei Jahre obliegt der Bildungsdirektion (Ellmayer et al., 2024).

Am Ende der Pilotierungsphase konnten sechs Volksschulen, zwei Mittelschulen und drei Gymnasien mit GripS ausgezeichnet werden.

3 Evaluation des Begabungsgütesiegels GripS

Obwohl es mit dem niederösterreichischen Begabungsgütesiegel GripS in Österreich mittlerweile vier derartige Gütesiegel gibt, ist die Beforschung hinsichtlich deren Wirksamkeit ausständig. Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels, an der die ersten elf Schulen, die mit GripS zertifiziert wurden, und sieben weitere Schulen, die den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess rund um das Begabungsgütesiegel zum Erhebungszeitpunkt bereits begonnen hatten, und 54 Schulen einer Kontrollgruppe teilgenommen haben, vorgestellt werden (Fasel, 2025).

3.1 Forschungsziel und Forschungsfrage

Ziel der Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels GripS war es, erste Daten hinsichtlich der Wirksamkeit eines derartigen Gütesiegels zu sammeln und damit eine Grundlage für weitere Forschungsprojekte und für Weiterentwicklungen im Bereich der begabungsfördernden Schulentwicklung zu bilden. Die Ergebnisse der Studie sind auch für die anderen Bundesländer, die Begabungsgütesiegel vergeben, von Interesse, da die Konzepte und den Schulen zur Verfügung gestellten Leitfäden einander ähneln und Rückschlüsse hinsichtlich potenzieller Erfolgsfaktoren von begabungsfördernder Schulentwicklung auch auf einer allgemeinen Ebene möglich sind.

Ausgangspunkt der Untersuchung war folgende Forschungsfrage: *Inwieweit gelingt es dem Begabungsgütesiegel GripS, niederösterreichische Schulen erfolgreich auf ihrem Weg zum begabungsfördernden Bildungsstandort zu begleiten?*

Acht Hypothesen wurden im Hinblick auf die Unterschiede zwischen GripS-Schulen und Schulen, die über keinen Schwerpunkt im Begabungsbereich verfügen, in den Bereichen „begabungsfördernde Lehrperson“, „begabungsfördernder Unterricht“ und „begabungsförderliche Angebote am Schulstandort“ aufgestellt, um zu erforschen, ob die evaluierten Schulstandorte durch die Teilnahme am Begabungsgütesiegel GripS eine begabungsförderliche Schulkultur implementieren konnten, die sich in den Haltungen und dem Wissen der Lehrkräfte, im Unterricht selbst und im schulischen Angebot widerspiegelt.

3.2 Studiendesign und Erhebungsinstrument

Im Rahmen der Evaluation wurden Daten von den ersten elf mit dem Gütesiegel GripS zertifizierten Schulen, von sieben weiteren Standorten, die den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess bereits in Gang gesetzt hatten, und von 54 nach Quotenplan (Döring, 2023, S. 296) ausgewählten Schulen, die als Kontrollgruppe fungierten, erhoben. Es kann damit von einem nichtäquivalenten Kontrollgruppen-Design ohne Pre-Test (Gollwitzer et al., 2023, S. 169) gesprochen werden, wobei die Gruppe der Schulen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung mitten im Schulentwicklungsprozess befanden und die nachfolgend die „Prozess-Schulen“ genannt werden sollen, als dritte Gruppe hinzugenommen wurde. Die Daten dieser Prozess-Schulen flossen nicht in den hypothesentestenden Forschungsteil ein, dienten aber der besseren Einschätzung der Ergebnisse aus dem Vergleich der GripS- Schulen mit den Schulen der Kontrollgruppe.

Die Datenerhebung an den GripS-Schulen und den Prozess-Schulen erfolgte von Oktober bis Dezember 2024 mittels Fragebogen, der mit Hilfe des Online-Umfragetools LimeSurvey ausgesendet wurde (Rücklaufquote 43,75 %), die Datenerhebungsphase für die Kontrollgruppe fand im Jänner 2025 statt.

Der Fragebogen enthielt halbstandardisierte qualitative Elemente und standardisierte Items zu 15 Kategorien, die unter anderem die Haltung und das Wissen der Lehrkräfte in Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung, das Schulleitungshandeln im begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess oder die Angebote im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung (im Unterricht, am Schulstandort, im außerschulischen Bereich) näher untersuchten.

Der Fragebogen für die mit GripS zertifizierten Schulen enthielt 74 Items und war in folgende Elemente untergliedert: Fragebogentitel, Fragebogeninstruktion, statistische Angaben, inhaltliche Fragenblöcke und Verabschiedung (Döring, 2023, S. 402). Durch Filterfragen (Döring, 2023, S. 404) wurden einzelne Items oder Frageblöcke, die auf Grund der zuvor eingegebenen Antworten für eine Lehrperson nicht relevant waren (z.B. Fragen zur Steuerungsgruppe), nicht allen Befragten zur Beantwortung angezeigt.

Der Fragebogen für die Kontrollgruppe umfasste nur 30 Items, da viele Fragen zum Schulentwicklungsprozess, zur Steuerungsgruppe oder Verbesserungsvorschläge zum Begabungssiegel-Konzept nur für die Schulen relevant waren, die mit GripS vertraut waren.

Offene Antwortformate (halbstandardisierte qualitative Elemente) ergänzten den Fragebogen bei speziellen Fragestellungen (z.B. Begabungsverständnis, Problemerkennung), sonst unterteilten sich die Fragen in Items mit inhaltlichen Antwortvorgaben (z.B. eingesetzte Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht), die direkte Abfrage von Häufigkeiten und Anzahlen (Döring, 2023, S. 405) und fünf Indizes mit einer 5-stufigen Likert-Ratingskala (stimmt; stimmt eher; stimmt teils/teils; stimmt eher nicht; stimmt nicht) (vgl. Döring, 2023, S. 270ff.).

Die vollständigen Fragebögen können bei Fasel (2025) eingesehen werden.

3.3 Stichprobe

Insgesamt konnten für die Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels 223 Lehrkräfte befragt werden. 86 davon unterrichteten an zertifizierten GripS-Schulen, 53 Lehrpersonen arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung an Schulen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess begonnen hatten (Im Folgenden werden diese als Prozess-Schulen bezeichnet.), und 84 Lehrende stammten aus der Gruppe der Kontrollschulen.

	11 GripS-Schulen	7 Prozess-Schulen	54 Schulen der Kontrollgruppe
Stichprobengröße	N = 86	N = 53	N = 84
Durchschnittsalter	48.14 Jahre	42.98 Jahre	44.07 Jahre
Geschlecht	81.40 % weiblich, 15.10 % männlich, 3,50 % keine Angabe	86.80 % weiblich, 13.20 % männlich	80.50 % weiblich, 18.30 % männlich, 1,20 % keine Angabe

Tabelle 1: Übersicht Stichprobe

3.4 Auswertungsverfahren

Für die Auswertung der quantitativen Daten der standardisierten Items mit Hilfe von SPSS wurden t-Tests für unabhängige Stichproben (intervallskalierte Antwortformate) und Chi2-Unabhängigkeitstests (nominalskalierte Antwortformate) eingesetzt, um die acht aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Die Normalverteilung wurde, da t-Tests grundsätzlich robust gegenüber Verletzungen sind (Rasch et al., 2021, S. 48) und bei Stichproben ab 30 Personen die Normalverteilung angenommen werden kann (Field, 2012, S. 134), für die vorliegenden Stichproben (Stichprobe GripS-Schulen N = 86; Stichprobe Kontrollgruppe N = 84) angenommen.

Das statistische Signifikanzniveau wurde für die vorliegende Studie bei 5 % festgelegt, wobei eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Holm-Bonferroni (Rost, 2022, S. 299) durchgeführt wurde.

Signifikante Ergebnisse wurden unter Berücksichtigung der Effektstärke von Cohen (1988) wie folgt interpretiert: $\delta \geq 0.20$ = kleiner Effekt, $\delta \geq 0.50$ = mittlerer Effekt, $\delta \geq 0.80$ = großer Effekt (intervallskalierte Antwortformate) bzw. $\omega \geq 0.10$ = kleiner Effekt, $\omega \geq 0.30$ = mittlerer Effekt, $\omega \geq 0.50$ = großer Effekt (nominalskalierte Antwortformate).

Die Auswertung der offenen Fragen erfolgte qualitativ durch induktive Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 82ff.).

4 Ergebnisse

In den folgenden drei Unterkapiteln werden ausgewählte Ergebnisse aus der Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels GripS vorgestellt und Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Gütesiegels in Hinblick auf begabungsfördernde Schulentwicklung gezogen. Weitere Daten und Ergebnisse der Studie finden sich bei Fasel (2025).

4.1 Begriffsverständnis

Die im Rahmen der Evaluation erhobenen Daten hinsichtlich des Begabungsverständnisses der befragten Lehrkräfte (Item: Was verbinden Sie mit Begabungs- und Begabtenförderung?) untermauern Befunde aus der Begabungsforschung: So konnte festgestellt werden, dass die Lehrpersonen aus der Kontrollgruppe im Vergleich zu den Lehrenden an den Begabungssiegelschulen nicht nur ein weniger differenziertes Verständnis von Begabungsförderung haben und weniger konkrete Methoden und Maßnahmen damit verbinden, sondern dass 14 Lehrkräfte der erstgenannten Gruppe den Begriff sogar ausschließlich mit Hochbegabtenförderung verbinden. 58,33 % der Lehrpersonen der Begabungssiegelschulen führten begabungsfördernde Angebote am eigenen Schulstandort als Beispiel an, aber nur 4,17 % der Lehrenden aus der Gruppe der Schulen ohne Zertifizierung taten dies. Große Unterschiede zeigten sich auch bei der positiven Konnotation (z.B. „großartig“, „effizient“, „Freude“) von Begabungs- und Begabtenförderung (GripS-Schulen: 36,90 %; Kontrollgruppe: 2,78 %), bei der Assoziation von Begabungs- und Begabtenförderung mit Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung (GripS-Schulen: 42,86 %; Kontrollgruppe: 19,44 %) und bei Nennungen von Zusammenhängen zwischen schulischer Begabungsförderung und der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstständigkeit der Schüler*innen (GripS-Schulen: 14,29 %; Kontrollgruppe: 2,78 %). Assoziieren Lehrpersonen der Kontrollgruppe den Begriff der Begabungsförderung außerdem mit „sozialer Ausgrenzung“, „Unterrichtsstörungen“ und Maßnahmen für „Akademikerkinder“, die „nicht für Mittelschulen geeignet“ erscheinen, gibt es derartige Vorurteile an den GripS-Schulen nicht.

Nicht erst seit Ziegler, der rund um den Begriff der Begabung ein „nahezu babylonisches Sprachgewirr“ (Ziegler, 2018, S. 14) vermutet, geht man davon aus, dass die Gleichsetzung von Begabung und Hochbegabung (Weigand, 2014, S. 37) negative Auswirkungen auf die Identifikation von Begabungen und die Förderung von Lernenden in der schulischen Praxis hat (Mönks & Katzko, 2005; Ziegler, 2018). Durch den Schulentwicklungsprozess rund um das Begabungsgütesiegel GripS scheint es zu gelingen, die Lehrkräfte auf sprachlicher und begrifflicher Ebene zu sensibilisieren, was mit den Haltungen der Lehrenden, den Änderungen im Unterricht und insgesamt am schulischen Angebot in Zusammenhang gebracht werden kann (siehe Kapitel 4.2).

4.2 Professionalisierung der Lehrkräfte

Im Hinblick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte wurden acht Hypothesen aufgestellt, die mögliche Unterschiede zwischen den Begabungssiegel-Schulen und der Kontrollgruppe in den Fokus nahmen. Die Hypothesen betrafen folgende Bereiche: Zusatzausbildung der Lehrkräfte im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung; Wissen der Lehrkräfte im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung; ein Index, der die Haltung der Lehrpersonen im Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung untersuchte; Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht; begabungsfördernde Einzelangebote am Schulstandort (z.B. Interessenskurse oder Drehtürmodell); außerschulische Angebote im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung (z.B. Schüler*innen an die Hochschulen oder Teilnahme an Wettbewerben); Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht (z.B. Lernvertrag) und die Austestungsmöglichkeiten und Ansprechpersonen für begabte Schüler*innen.

Im Hinblick auf die Zusatzausbildungen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung (z.B. ECHA-Zertifikat) gaben 66.7 % der Lehrenden an GripS-Schulen und 31.1 % der Lehrpersonen der Kontrollgruppe an, über eine derartige Ausbildung zu verfügen. Es handelt sich damit um einen signifikanten Unterschied $\chi^2(3, N = 161) = 22.537, p = < .001$ (zweiseitig) mit mittlerem Effekt nach Cohen $\omega = .374$.

Auch in Bezug auf das Wissen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung (Selbsteinschätzung auf einer zehnstufigen Skala) schätzten sich die Lehrpersonen an den GripS-Schulen ($M = 6.72$) höher ein als die Lehrenden der Kontrollgruppe ($M = 5.08$). Dieser Unterschied ist mit $t(163.55) = 4.82, p = < .001$ signifikant und weist einen mittleren Effekt mit $\delta = .74$ auf.

Für die Haltung der Lehrkräfte gegenüber Maßnahmen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung, die mittels Index, bestehend aus sieben Items mit einer fünfstufigen Ratingskala und einem Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = .736$, erhoben wurde, ergaben sich folgende Ergebnisse: Die Lehrenden an den zertifizierten GripS-Schulen ($M = 1.70$) unterschieden sich signifikant von den Lehrpersonen der Kontrollgruppe ($M = 2.23$), wobei die erstgenannte Gruppe eine positivere Haltung einnahm: $t(149.30) = -6.34, p = < .001$. Nach Cohen konnte ein großer Effekt mit $\delta = -1.02$ festgestellt werden.

Betrachtet man die Verwendung von unterschiedlichen Differenzierungs- und Individualisierungsmethoden im Unterricht näher, so unterschieden sich Lehrpersonen an GripS-Schulen signifikant von den Lehrenden aus der Kontrollgruppe: $\chi^2(4, N = 149) = 30.170, p = < .001$ (zweiseitig), wobei ein mittlerer Effekt nach Cohen festgestellt werden konnte: $\omega = .450$.

Ferner ergab sich hinsichtlich der begabungsfördernden Einzelangebote am Schulstandort folgendes Resultat: Lehrpersonen an Begabungssiegelschulen unterschieden sich signifikant von Lehrenden aus der Kontrollgruppe im Hinblick auf die Angabe, wie viele derartige Angebote es an ihrem Schulstandort gibt: $\chi^2(5, N = 159) = 69.437, p = < .001$ (zweiseitig). Hier konnte ein großer Effekt nach Cohen festgestellt werden: $\omega = .661$.

Ähnlich sah das Ergebnis auch im Bereich der begabungsfördernden außerschulischen Angebote aus: Lehrkräfte an GripS-Schulen gaben signifikant mehr außerschulische Angebote im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung, die es an ihrem Schulstandort gibt, an: $\chi^2(5, N = 155) = 15.270, p = < .009$ (zweiseitig). Zudem konnte ein mittlerer Effekt nach Cohen festgestellt werden: $\omega = .314$.

In Bezug auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen im Unterricht ergab sich folgendes Bild: Der Unterricht der Lehrkräfte an den Begabungssiegelschulen unterschied sich signifikant vom Unterricht der Lehrpersonen aus der Kontrollgruppe hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten: $\chi^2(3, N = 150) = 20.913, p = < .001$ (zweiseitig). Diesbezüglich konnte ein mittlerer Effekt nach Cohen festgestellt werden: $\omega = .373$.

Die Angaben zu Austestungsmöglichkeiten und Ansprechpersonen für begabte Schüler*innen am Schulstandort von Lehrkräften an GripS-Schulen und den Lehrenden der Kontrollgruppe unterschieden sich ebenso signifikant: $t(118.24) = -7.15, p = < .001$. Zudem konnte ein großer Effekt mit $\delta = -1.20$ festgestellt werden.

Für alle acht untersuchten Bereiche konnten nach erfolgter Holm-Bonferroni-Korrektur demnach signifikante Unterschiede zwischen den elf Begabungssiegel-Schulen und den Schulen der Kontrollgruppe festgestellt werden. Bezieht man ferner die Ergebnisse der Prozess-Schulen in die Analyse mit ein, so ergibt sich folgendes Bild: In allen acht Bereichen, die für den hypothesentestenden Forschungsteil relevant waren, untermauerten die Resultate der Prozess-Schulen die bereits analysierten Unterschiede. In sieben von acht Fällen lagen die Ergebnisse der Schulen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung inmitten des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses befanden, zwischen den Resultaten der GripS-Schulen und der Schulen aus der Kontrollgruppe. Bei dem Item, das die Zusatzausbildung im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung abfragte, gaben die Lehrenden an den Prozess-Schulen sogar öfter an, über eine Zusatzausbildung zu verfügen (73 %), als die Lehrkräfte an den Begabungssiegel-Schulen (66.7 %).

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse für die einzelnen Hypothesen auf einen Blick ersichtlich:

Bereich	Signifikanz	Effekt
Zusatzausbildung BBF	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .374$ (mittel)
Wissen der Lehrkräfte BBF	signifikant ($p = < .001$)	$d = .74$ (mittel)
Index „Haltung BBF“	signifikant ($p = < .001$)	$d = -1.02$ (groß)
Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .450$ (mittel)
begabungsfördernde Einzelangebote am Schulstandort	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .661$ (groß)

außerschulische Angebote im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung	signifikant ($p = < .009$)	$\omega = .314$ (mittel)
Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .373$ (mittel)
Austestungsmöglichkeiten und Ansprechpersonen für begabte Schüler*innen	signifikant ($p = < .001$)	$d = -1.20$ (groß)

Tabelle 2: Überblick hypothesentestender Forschungsteil (Unterschiede GripS-Schulen und Kontrollgruppe)

4.3 Qualitätskriterien für Begabungsgütesiegel

Da die vier zurzeit bestehenden Begabungsgütesiegel (Wien, Niederösterreich, Steiermark, Kärnten) über ein ähnliches Konzept von Qualitätskriterien verfügen, das ursprünglich auf der Empfehlung von Friedl (2010) basiert, betrafen mehrere abgefragte Items auch eben diese Qualitätsbereiche und deren Konzeption.

Neben anderen Aspekten wurde im Hinblick auf die Qualitätskriterien für Begabungsgütesiegel erhoben, ob es an den Schulen der befragten Lehrkräfte ein Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung gibt. Diese Frage bejahten 100 % der Lehrpersonen der GripS-Schulen und 89.1 % der Lehrenden an den Prozess-Schulen. Dieses Ergebnis war für die Begabungsgütesiegelschulen vorhersehbar, da ein standortbezogenes Begabungskonzept Teil des Kriterienkataloges ist. Überraschenderweise gaben aber auch 60.3 % der Lehrkräfte aus der Kontrollgruppe an, dass es an ihrem Schulstandort ein derartiges Konzept gibt.

5 Fazit und Ausblick

Die referierten empirischen Ergebnisse basieren auf einer Stichprobe von 223 Lehrkräften, von denen zum Zeitpunkt der Befragung 86 an zertifizierten GripS-Schulen, 53 an Schulen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess bereits begonnen hatten, und 84 an Schulen ohne Schwerpunkt im Bereich der Begabungsförderung unterrichteten.

Die Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels hatte zum Ziel, mit einer ersten Querschnittsuntersuchung zu erheben, ob es in Bezug auf die Lehrpersonen, den Unterricht und die begabungsfördernden Angebote am Schulstandort zu signifikanten Unterschieden zwischen zertifizierten Begabungsgütesiegelschulen und Schulen, die GripS nicht anstreben, kommt. Die in diesem Artikel referierten Aspekte betreffen Wissen und Haltung der Lehrpersonen, die Verwendung von differenzierten Unterrichtsmethoden und das Vorhandensein von begabungsfördernden Angeboten und Beratungsmöglichkeiten am Schulstandort. Weitere erhobene Evaluationsbereiche und deren Ergebnisse finden sich bei Fasel (2025).

Die vorgestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass der begabungsfördernde Schulentwicklungsprozess entlang der Gütekriterien, die für die Zertifizierung mit dem Begabungsgütesiegel GripS erfüllt werden müssen und die neben anderen Aspekten Qualifizierungsmaß-

nahmen für das Lehrer*innenkollegium vorsehen, um die Kompetenzen der beteiligten Lehrpersonen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung auszubauen, dazu führt, dass die Lehrenden an Begabungssiegelschulen Begabungs- und Begabtenförderung insgesamt nicht nur positiver gegenüberstehen – was sich nicht nur im hypothesentestenden Forschungsteil, sondern auch bei den Items mit offenem Antwortformat (siehe 4.1 Begriffsverständnis) abbildet –, sondern auch vermehrt auf Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht setzen, den Schüler*innen mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumen und auch auf gesamtschulischer Ebene begabungsfördernde Angebote konzipieren und umsetzen. Diese Ergebnisse können daher als erste Bestätigung gewertet werden, dass an Begabungssiegelschulen Stärken und Potenziale dynamisch und individuell betrachtet werden und das Eröffnen von Zukunftsperspektiven für alle Lernenden und die nachhaltige Gestaltung der Zukunft durch das Aufzeigen von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten stärker im Fokus stehen.

Die Forschungsergebnisse aus dem hypothesentestenden Teil der Untersuchung werden ferner durch die Resultate der im Artikel so bezeichneten Prozess-Schulen, also der Schulen, die zum Zeitpunkt der Befragung gerade an der Erfüllung der GripS-Gütekriterien arbeiteten, bestätigt. Die Werte dieser Gruppe lagen in sieben von acht Bereichen zwischen den Ergebnissen der GripS-Schulen und der Schulen der Kontrollgruppe, bei einem Item (Zusatzausbildungen im Begabungsbereich) überstieg das Resultat der Prozess-Schulen sogar jenes der GripS-Schulen.

Die vorliegende Untersuchung liefert erste Einblicke in die Wirksamkeit von Begabungsgütesiegeln und die Gelingensbedingungen von begabungsfördernder Schulentwicklung, zeigt aber gleichzeitig auch deutliche Forschungsdesiderate auf: Die Beforschung derartiger Gütesiegel steht erst am Anfang, vor allem Untersuchungen hinsichtlich der Nachhaltigkeit des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses fehlen zur Gänze. Ferner könnte ein längsschnittliches Forschungsdesign darüber Aufschluss geben, ob die in dieser Studie gefundenen Unterschiede zwischen Begabungssiegelschulen und Schulen ohne derartige Zertifizierung tatsächlich auf den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zurückzuführen sind, oder ob es weitere Einflussfaktoren gibt. Aufschlussreich könnte auch die Beforschung von Schulen sein, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zu einem späteren Zeitpunkt in Gang gesetzt haben. Weitere Forschung ist außerdem notwendig, um die Haltung und die Überzeugungen der beteiligten Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf den Unterricht zu untersuchen und zu evaluieren, ob und wie diese positiv beeinflusst werden können, sodass Vielfalt an immer mehr Schulen als Ressource gesehen wird.

Literatur

- Behrensen, B., & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule: Theorie und Praxis. Inklusiv gedacht – inklusiv gemacht*. Beltz.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.

- Ellmauer, W., Jöstl, G., & Schnaubelt, B. (2024). *GripS – Gütesiegel für Begabung NÖ (Konzept)*. Bildungsdirektion NÖ.
- Fasel, C. (2025). *Schulentwicklung durch das Begabungsgütesiegel GripS?! Evaluation des neuen niederösterreichischen Gütesiegels*. LIT.
- Friedl, S. (2010). *Qualitätskriterien und Empfehlungen zur Implementierung eines Gütesiegels für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung*. Master-Thesis. Donau-Universität Krems.
- Hansen, C. (2019). *Der Qualitätszirkel für Inklusive Begabungsförderung in Niederbayern*. Pilotvorlage für die Regierung von Niederbayern.
- Jungkamp, B. (2023). Bildung zukunftsfähig und gerecht gestalten – nachhaltige Begabungsförderung durch chancengleiche Potenzialentwicklung. Die „Münsterschen Empfehlungen“ – Grundannahmen, Intentionen, Erläuterungen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten. Beiträge aus der Begabungsförderung*. Waxmann.
- Kiso, C., Lotze, M., & Behrensen, B. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule*. Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung/Forschungsstelle Begabungsförderung.
- Meiser, S. (2008). „Den Schätzen auf der Spur“. Ressourcenorientierte Förderung hörgeschädigter Kinder in der Primarstufe. In C. Tsirigotis, M. Hintermair, & M. Audeoud (Hrsg.), *Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen* (S. 143–162). Median-Verl. von Killisch-Horn.
- Miceli, N. (2023). Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 9–23). Beltz Juventa.
- Mönks, F., & Katzko, M. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. ed, S. 187–200). Cambridge University Press.
- Weigand, G. (2014). Begabung und Person. In G. Weigand, A. Hackl, & V. Müller-Oppliger (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 26–36). Beltz.
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3., erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
<https://doi.org/10.36198/9783838549682>