

EVALUATION EINER FÖRDERMASSNAHME FÜR HOCHBEGABTE JUGENDLICHE

Nicole Furlan & Jean-Luc Patry¹

In diesem Beitrag wird das Konzept der Salzburger Sommerakademie für begabte Schülerinnen und Schüler vorgestellt, und es werden ausgewählte Ergebnisse aus der Evaluation im Jahr 2001 präsentiert. Es wurde untersucht, welche Erwartungen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Sommerakademie stellen und inwiefern diese Erwartungen erfüllt werden. Die Evaluation liefert somit in erster Linie Hinweise zur Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Ergebnisse werden kritisch diskutiert und die auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse vorgenommenen Veränderungen an der Sommerakademie 2002 werden angeführt. Eine Sammlung von offenen Fragen bildet den Abschluss dieses Beitrages.

Im österreichischen Bundesland Salzburg gibt es seit 1986 ein Modell zur Hochbegabtenförderung, welches bis heute die wesentliche Grundlage für das Angebot an Fördermaßnahmen für besonders begabte Kinder und Jugendliche bildet. Zum einen werden während des Schuljahres, zusätzlich zum Unterricht, sogenannte „Plus-Kurse“ zu verschiedenen Themen angeboten. Zum anderen gibt es für die Pluskursteilnehmerinnen und -teilnehmer am Ende des Schuljahres die Möglichkeit, an der Sommerakademie teilzunehmen².

Im breiteren Kontext von Begabtenförderprogrammen können sowohl die Pluskurse als auch die Sommerakademie in die Reihe von Enrichment-Angeboten (vgl. Renzulli & Reis, 2000) eingeordnet werden. Während bei Akzelerationsprogrammen eine beschleunigte Bewältigung von herkömmlichen Aufgaben im Vordergrund steht (z.B. bei sogenannten Expressklassen), zielen Enrichment-Angebote auf eine breitere Begabungs- und Interessensförderung (vgl. Heller, 2000). Themen des Lehrplans werden dabei erweitert oder vertieft (vertikales Enrichment) oder es werden Fächer angeboten, die im Unterrichtpensum überhaupt nicht vorgesehen sind (horizontales Enrichment). Der herkömmliche Unterricht soll dabei keineswegs ersetzt, sondern ergänzt werden. Obwohl die beiden Ansätze *Akzeleration* und *Enrichment* oft als gegensätzlich behandelt werden (vgl. Renzulli & Reis, 2000), sind mit Holling und Kanning (1999) Förderprogramme zu berücksichtigen, die in ihrer Umsetzung beide Ansätze enthalten und somit Mischformen darstellen. Mit Southern, Jones and Stanley (1993) ist davon auszugehen, dass sich die beiden Konzepte grundlegend überschneiden und die ursprüngliche Trennung nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Die Pluskurse und die Sommerakademie sind primär *Enrichment-Angebote*, die darin enthaltenen Inhalte werden aber entsprechend dem hohen Lerntempo von besonders begabten Jugendlichen auch schneller bearbeitet.

In den *Pluskursen* kommen Jugendliche aus verschiedenen Schulen des Landes mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammen, um sich ein Jahr lang zwischen zwei und vier Stunden wöchentlich mit einem Fachgebiet (wie z.B. Astronomie, Web-Design, Börse, Jugend und Festspiele, u.a.) vertieft auseinander zu setzen.

¹ Allfällige Korrespondenz zur Evaluation der Sommerakademie 2001 sollte an nicole_furlan@yahoo.de und/oder jean-luc.patry@sbg.ac.at adressiert werden.

² Das Modell ist mittlerweile durch zusätzliche Angebote erweitert worden (z.B. „Expressklassen“, „Schüler an die Uni“), ebenfalls wurde das Rekrutierungsverfahren der Teilnehmer einigen Änderungen unterzogen. Das Salzburger Modell zur Hochbegabtenförderung in seiner ursprünglichen Version ist bei Gräupl (1987, 1988a, b) und Kahlhammer (1988) dokumentiert.

Die Kurse werden in der Regel von einem oder zwei Lehrerinnen und Lehrern geleitet und sind in den Schuljahren 2000/2001 und 2001/2002 evaluiert worden (Patry et al., 2001, 2002a, b; Wageneder et al., 2003). Zum Abschluss des Pluskursjahres und als Anerkennung der erbrachten Leistungen erhalten die Jugendlichen in der letzten Schulwoche die Gelegenheit, an der dreieinhalb Tage dauernden *Sommerakademie* teilzunehmen, die nun genauer vorgestellt wird.

1. Sommerakademien - Eine Beschreibung

Bei Sommerakademien, die in den meisten europäischen Ländern und auch in den USA angeboten werden, handelt es sich um eine temporäre Form von Begabtenförderung, welche besonders im Jugendalter relevant wird (vgl. Heller, 2000, S. 57); in Österreich gibt es Angebote für Schülerinnen und Schüler fast aller Altersgruppen. Sie sind kurzfristig angelegt und dauern je nach Veranstaltungsstaat bzw. Bundesland zwischen dreieinhalb (Salzburg) und einundzwanzig Tagen (Maryland, USA). Das Angebot richtet sich an Schüler, die motiviert sind, in ihren Ferien ihre Fachkompetenz zu vertiefen und ihre soziale Kompetenz zu erweitern, wobei neben dem Lernen Musik und Sport eine wichtige Rolle spielen (Holling & Kanning, 1999). Goldstein and Wagner (1993) betonen zusätzlich die Funktion, den Jugendlichen die Kommunikation mit ähnlich begabten Gleichaltrigen zu ermöglichen, um so eine positive Identität zu entwickeln (vgl. Übersetzung von Heller & Neber, 1997, S. 6).

1.1 Allgemeines Konzept und Ziele

Sommerakademien in Österreich und somit auch die Salzburger Sommerakademie verfolgen im Wesentlichen drei Ziele: zum einen sollen die Jugendlichen *kognitiv* im Sinne einer Wissens- und Kompetenzerweiterung gefördert werden. Gleichzeitig zielt die Sommerakademie darauf ab, die *soziale* Umwelt der Jugendlichen positiv zu beeinflussen, indem sie den hochbegabten und besonders motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglicht, in Interaktion mit gleichaltrigen und gleichgesinnten Peers zu treten und längerfristige Freundschaften zu schließen. Drittens geht es um die *Auseinandersetzung mit sich selbst*, welche im Hinblick auf das Jugendalter als besonders relevant erachtet wird. Selbsteinschätzungen bezüglich der eigenen Begabung können besonders im sozialen Vergleich relativiert bzw. bestätigt werden.

1.2 Die Komponenten der Salzburger Sommerakademie

Die oben angeführten Ziele werden in der Salzburger Sommerakademie mittels drei Programmelementen zu erreichen versucht. Zum einen werden *themenzentrierte Workshops* angeboten, die eine hohe Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Jugendlichen fordern und in der Regel von einem bis zwei Workshopleitern betreut werden. Zweitens werden externe Referenten aus unterschiedlichen Disziplinen eingeladen, *Vorträge* für das Plenum zu halten und anschließend eine Diskussion mit und unter den Jugendlichen zu leiten. Als *Rahmenprogramm* gestaltet ein Betreuerteam schließlich ein Angebot aus Sport- und Freizeitaktivitäten, welches von den Jugendlichen jeweils in den Pausen und am Abend genützt werden kann und so den workshopübergreifenden Kontakt zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern forciert.

1.3 Rekrutierung der Teilnehmer

Die sogenannten Hochbegabten sind keineswegs eine klar definierte bzw. homogene Gruppe (vgl. Heller, 2000; auch Feger, 1988). Die Identifikation Hochbegabter bzw. die Bestimmung der Zielgruppe bei Fördermaßnahmen hängt zu einem wesentlichen Teil vom Begabungsbegriff ab, der vertreten wird. Der Begabungsbegriff, der dieser Fördermaßnahme zugrunde gelegt wird, ist relativ weit. „Begabung“ wird nicht ausschließlich auf den kognitiven oder intellektuellen Bereich beschränkt, sondern es wird ein mehrdimensionaler Begriff vertreten. Ferner wird ein dynamischer Begabungsbegriff angenommen. Nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie zum Beispiel der Motivation wird von den Veranstaltern der Pluskurse und der Sommerakademie ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Im Gegensatz zur ursprünglichen Projektkonzeption sind die Kurse heute frei von Zugangstests.

Die Rekrutierung der Jugendlichen zu den Pluskursen (auf denen die Sommerakademie aufbaut) erfolgt im Wesentlichen über Selbstnomination, ein Verfahren, welches in der Literatur kontrovers diskutiert und eher als zusätzliche Informationsquelle empfohlen wird. Feger (1988) betont, dass dieses Vorgehen besonders dann, wenn die Selbstnominierung nicht unbedingt Vorteile, sondern eher Arbeit mit sich bringt, als Identifikationsverfahren in Betracht zu ziehen ist (ebenda, S. 107). Dies kann im Falle der Salzburger Fördermaßnahmen angenommen werden. Um die Selbstnomination jedoch weiter zu untersuchen, wurde im Rahmen der Evaluation der subjektive Begabungsbegriff der Jugendlichen erhoben: Was verstehen die Jugendlichen, die sich selbst nominiert haben, unter „Begabung“? Dazu liegen insgesamt Daten von 40 Jugendlichen vor.

Neben „schneller Aufnahme- und Lernfähigkeit“ und „überdurchschnittlicher Leistung bei geringem Aufwand“ spielten in Übereinstimmung mit dem Begabungsbegriff der Veranstalter auch bei den Jugendlichen Merkmale wie „hohe Motivation“ und „außerordentliches Interesse“ eine wesentliche Rolle bei der Begriffsbestimmung (vgl. Furlan, 2002). Über die tatsächliche intellektuelle Begabung (gemessen zum Beispiel anhand eines Intelligenztestes) liegen keine Daten vor, da eine solche Erhebung von den Veranstaltern nicht beabsichtigt wird.

1.4 Ablauf der Salzburger Sommerakademie 2001

Das Programm im Sommer 2001 beinhaltete drei Expertenvorträge zu den Themen „Umgang mit Information aus den Medien“, „Zusammenhänge zwischen Kunst, Kreativität und Kultur“ und „No Future - Go Future: Leben zwischen Supermarkt und Selbstwirklichkeit“, die auf die drei ersten Tage aufgeteilt wurden. Workshops wurden in den folgenden Bereichen angeboten: (a) EU-Osterweiterung, (b) Rhetorik, (c) Musical Dance mit Schwerpunkt „HAIR“ und (d) Kreative Arbeit aus Latex mit dem Fokus „HEAD PIECES“. Die Zielsetzungen der einzelnen Workshops, wie sie durch Aussagen der Workshopleiter in Interviews expliziert wurden, und eine detaillierte Dokumentation des Ablaufes sind bei Furlan (2002, S. 81f) zu finden. Die Salzburger Sommerakademie fand im Jahr 2001 in der letzten Schulwoche zum vierten Mal statt und sollte zu diesem Zeitpunkt zum ersten Mal evaluiert werden. In der einschlägigen Literatur wurden im Laufe der letzten Jahre Forderungen nach unterstützender Evaluation von Begabtenfördermaßnahmen laut (Feger & Prado, 1998; Holling & Kanning, 1999, S. 125 und S. 132; Rost, 2000), und auch von den Veranstaltern selbst wurde ein dringender Bedarf nach Evaluation geäußert - bisher war nur theoretisch darüber spekuliert worden, wie die Sommerakademie von den Jugendlichen angenommen würde.

Evaluationen können als Bindeglied zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis angesehen werden. In erster Linie werden dabei Daten gesammelt, um längerfristig eine schrittweise Verbesserung bestimmter Interventionen zu erreichen. Dies sollte auch bei der Evaluation der Sommerakademie im Vordergrund stehen und anschließend realisiert werden.

2. Methoden

2.1 Grundlagen

Geplant und konzipiert wurde die Evaluation der Salzburger Sommerakademie 2001 in Anlehnung an die Forderungen von Callahan (1993, 2000), Carter (1991) und Wottawa und Thierau (1998), dass in der Planungsphase insbesondere das Erkenntnisinteresse und die Anliegen der Auftraggeber wesentliche Berücksichtigung finden sollen, weil dadurch die Bereitschaft einer sinngemäßen Evaluationsnutzung steigt. Demgemäß wurden mit dem Organisator der Sommerakademie Orientierungs- und Planungsgespräche geführt. Darin wurde unter anderem festgelegt, dass die Evaluation auf der Programmebene angesiedelt wird und somit einzelne Prozesse sowie auch die Produkte wie etwa verschiedene Leistungsindikatoren oder Einstellungsveränderungen bei den Jugendlichen keine Berücksichtigung finden sollten. Den Auftraggebern besonders untersuchenswert erschien, die Beurteilung durch bzw. die Zufriedenheit der Teilnehmer. Neben diesen Anliegen wurden im Rahmen der Evaluationsstudie auch erziehungswissenschaftlich relevante Aspekte berücksichtigt, etwa das Selbstkonzept von Jugendlichen, wobei insbesondere das bereichsspezifische Begabungskonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Burschen und Mädchen kontrastiert wurden. Die Ergebnisse dazu werden an anderer Stelle präsentiert.

Hier soll berichtet werden, wie die Jugendlichen bestimmte Aktivitäten sowohl im Hinblick auf die Pluskurse als auch bezüglich der Sommerakademie wahrnehmen. Dabei sollte untersucht werden, inwiefern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Pluskurse andere Erwartungen als an die Sommerakademie stellen. Zusätzlich sollten den Veranstaltern Hinweise geliefert werden, wie die Jugendlichen die Sommerakademie annehmen bzw. wie zufrieden sie mit den Workshops, den Vorträgen, dem Freizeitprogramm, dem Zeitpunkt und der Dauer der Sommerakademie bzw. der Sommerakademie insgesamt sind. Eine weitere Frage war, in welchem Ausmaß das Angebot der Sommerakademie den Interessen der Jugendlichen entspricht. Ferner wurde ein Vergleich angestellt, welche Aktivitäten sich die Jugendlichen für die Sommerakademie wünschen und inwiefern diese Aktivitäten tatsächlich stattgefunden haben. Im Hinblick auf die erste Frage wurde auf der Grundlage der ursprünglichen Projektkonzeption (Gräupl, 1987, 1988a, b) die Annahme formuliert, dass die Jugendlichen unterschiedliche Erwartungen an beide Maßnahmen stellen. Bezüglich der letzten Frage wurde vermutet, dass die Wünsche der Jugendlichen hinsichtlich des Vorkommens verschiedener Aktivitäten erfüllt werden.

2.2 Design und Operationalisierung

Um die oben angeführten Fragen zu untersuchen, wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn und am Ende der Sommerakademie ein Fragebogen ausgeteilt. Während der Sommerakademie wurden Interviews sowohl mit den Jugendlichen sowie auch mit den Workshopleitern geführt, wobei letztere primär zur Dokumentation des Ablaufes dienten. In den beiden Fragebögen wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern jeweils eine Liste von 30 Aktivitäten vorgelegt. Dabei sollten die Jugendlichen vor der Sommerakademie angeben,

wie wichtig ihnen die jeweilige Aktivität einerseits in der Sommerakademie und andererseits im Pluskurs ist (1 =nicht wichtig, 5 =sehr wichtig). Im Schlussfragebogen wurden sie gefragt, wie häufig diese Aktivitäten in der Sommerakademie und in den Pluskursen vorkamen (1 =sehr selten, 5 =sehr häufig). Die Aktivitäten waren die folgenden: (1) etwas über mich selbst erfahren, (2) neues Wissen erwerben, (3) interessante Probleme lösen, (4) vorhandenes Wissen vertiefen, (5) mich einer Herausforderung stellen, (6) gleichgesinnte Menschen kennen lernen, (7) an Selbstsicherheit gewinnen, (8) kreativ sein, (9) aus dem Schultrott herauskommen, (10) etwas besonderes tun, (11) etwas auswendig lernen, (12) mir meiner Fähigkeiten bewusst werden, (13) im Team etwas leisten, (14) etwas für meine Allgemeinbildung tun, (15) meinen Interessen und Neigungen nachgehen, (16) etwas Nützliches lernen, (17) Lernstrategien erwerben, (18) mich mit einem Themengebiet vertieft befassen, (19) mir über meine Interessen klar werden, (20) abstrakte Überlegungen anstellen, (21) anwendungsorientierte Aufgaben lösen, (22) etwas analysieren, (23) selbständig arbeiten, (24) körperlich aktiv sein, (25) Konzepte umsetzen, (26) mit anderen zusammen etwas tun, (27) eigene Ideen verwirklichen können, (28) etwas bewerten/beurteilen, (29) einen Beitrag zu meiner persönlichen Entwicklung leisten und (30) etwas anderes als das in der Schule Übliche lernen. Zusätzlich sollten die Jugendlichen am Ende der Sommerakademie Fragen zum besuchten Workshop, zu den Vorträgen sowie zum Freizeitprogramm beantworten, ferner zum Zeitpunkt und zur Dauer der Sommerakademie, ob sie Leute kennen gelernt hätten, die auf ihrer Wellenlänge liegen, ob sie neue Freunde gewonnen hätten, usw. Abschließend enthielt der Fragebogen fünf offene Fragen, damit die Jugendlichen zum Ausdruck bringen konnten, was ihnen an der Sommerakademie gefallen bzw. nicht gefallen hat, was zuviel war bzw. was gefehlt hat und konnten weitere Anmerkungen äußern.

2.3 Stichprobe

Insgesamt nahmen 42 Jugendliche (26 weiblich; 16 männlich) an der Sommerakademie 2001 teil. Das Alter erstreckte sich von 15 bis 19 Jahre. Die Aufteilung der Jugendlichen auf die vier angebotenen Workshops war einigermaßen ausgeglichen: 23% wählten den Workshop „EU-Osterweiterung“, 20% entschieden sich für „Musical Dance (HAIR)“ und 25% für den „Kreativworkshop mit Latex (HEAD PIECES)“. Eine etwas größere Gruppe (32%) fand sich beim Workshop „Rhetorik“. Drei Jugendliche mussten aus unterschiedlichen Gründen die Sommerakademie frühzeitig verlassen, womit die nachfolgenden Analysen des Schlussfragebogens auf 39 Datensätzen beruhen.

3. Ergebnisse

3.1 Vergleich zwischen Pluskursen und Sommerakademie

Inwiefern stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Pluskurse andere Erwartungen als an die Sommerakademie? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Wichtigkeiten der einzelnen Aktivitäten für die Sommerakademie mit den Wichtigkeiten für die Pluskurse verglichen. Es wurden einzelne Wilcoxon Tests für Paardifferenzen durchgeführt, wobei sich folgende Ergebnisse zeigten: Die Aktivitäten „neues Wissen erwerben“ ($p=.005$), „mich einer Herausforderung stellen“ ($p=.003$), „meinen Interessen und Neigungen nachgehen“ ($p=.042$), „etwas analysieren“ ($p=.004$) sind in den Pluskursen bedeutend wichtiger als in der Sommerakademie, wo hingegen die Aktivitäten „an Selbstsicherheit gewinnen“ ($p=.032$) und „körperlich aktiv sein“ ($p=.012$) in der Sommerakademie eine größere Rolle spielen als in den Pluskursen. Nun muss diese statistische Signifikanz der Ergebnisse auf dem Hintergrund von

30 durchgeführten Einzeltests interpretiert werden, welche eine Kumulierung des α -Fehlers wahrscheinlich machen. Das Signifikanzniveau muss demgemäß nach dem Bonferroni Prinzip korrigiert werden, mit $\alpha' = \alpha/\text{Anzahl der Einzeltests} = 0.05/30$ d.h. $\alpha' = 0.002$. Da alle oben angeführten Unterschiede bestenfalls eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = .003$ erreichen, müssen die Unterschiede in den Erwartungen spezifischer untersucht werden. Hierzu wurden die Effektstärken bei den einzelnen Aktivitäten berechnet, wobei sich zeigt, dass bei den Aktivitäten „etwas analysieren“ ($e_{22} = -0.38$) und „an Selbstsicherheit gewinnen“ ($e_7 = 0.23$) der Unterschied in den Erwartungen der Jugendlichen sehr geringe praktische Bedeutsamkeit hat und zu vernachlässigen ist³. Bei den restlichen Aktivitäten wird hingegen die praktische Bedeutsamkeit des Unterschiedes betont „neues Wissen erwerben“ ($e_2 = -0.67$), „mich einer Herausforderung stellen“ ($e_5 = -0.70$), „meinen Interessen und Neigungen nachgehen“ ($e_{15} = -0.61$) und „körperlich aktiv sein“ ($e_{24} = 0.40$). Es kann zusammengefasst werden, dass die Jugendlichen allenfalls im Hinblick auf einzelne Aktivitäten unterschiedliche Erwartungen an die beiden Maßnahmen Sommerakademie und Pluskurs haben, im Allgemeinen legen die Daten aber eher den Schluss nahe, dass sie ähnliche Erwartungen haben.

3.2 Wie die Jugendlichen die Sommerakademie annehmen

Die Sommerakademie erfuhr insgesamt ein sehr positives *Gesamturteil* von Seiten der Jugendlichen: 77% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer empfehlen den Besuch der Sommerakademie auch anderen Pluskursteilnehmerinnen und -teilnehmern und 88% der Jugendlichen waren froh, an der Sommerakademie teilgenommen zu haben. 92% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, in der Zeit der Sommerakademie *neue Freunde* gewonnen zu haben. Der *Zeitpunkt der Sommerakademie* war für die meisten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (69%) günstig. 43% der Jugendlichen wünschen sich eine längere Dauer der Sommerakademie. Die *Workshops* erfuhren übereinstimmend positive Resonanz, sowohl inhaltlich als auch bezüglich der Workshopleiter: 85% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer würden den gleichen Workshop wieder besuchen und 79% empfehlen den von ihnen besuchten Workshop weiter. Bei den *Vorträgen* fiel das Urteil nicht so eindeutig aus: Diese wurden von einem Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als interessant, von einem beträchtlichen Teil der Jugendlichen aber als zu lang und zu viel beurteilt. Einige Jugendlichen hätten die Zeit der Vorträge lieber im Workshop genutzt. Ein Aspekt, der sehr viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der zeitlichen Regelung bzw. am organisatorischen Rahmen störte, war die Bettruhe um 22.45, was für Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren als unangemessen beurteilt wurde. Aus den *offenen Fragen* wurde noch deutlicher, dass sich die Jugendlichen mehr Zeit am Abend wünschen: heftige Reaktionen zeigten die Jugendlichen gegen die Zeitregelung bezüglich der Bettruhe; manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten sich negativ über das Betreuersteam, zum Teil wurde die Betreuung als „Bewachung“ bezeichnet und die Atmosphäre wurde mitunter mit den Worten „eingesperrt sein“ umschrieben. Angaben aus den *Interviews* mit den Jugendlichen erlauben es, dieses Ergebnis weiter zu spezifizieren: Nicht die Zeiten an sich waren es, welche die Jugendlichen störten, sondern vielmehr die Einstellung der Betreuer ihnen gegenüber und dabei besonders der Mangel an Vertrauen.

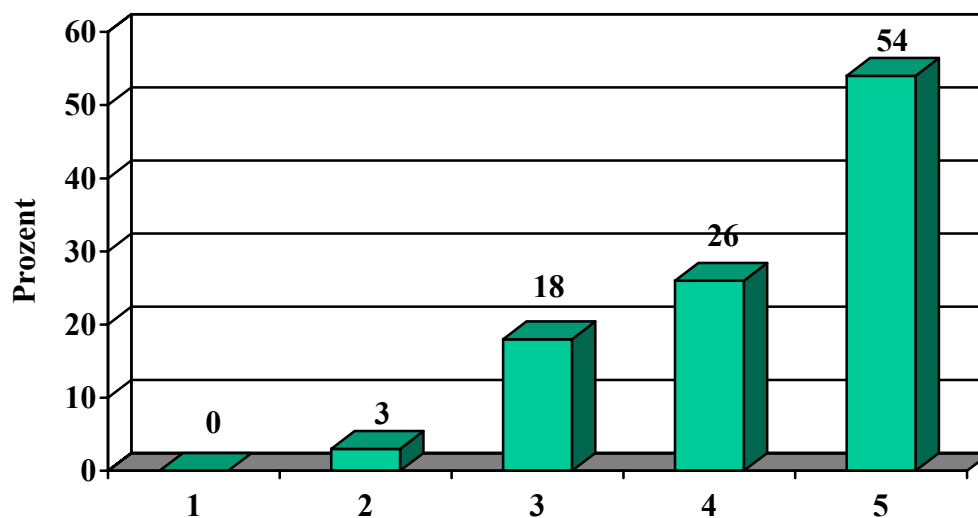
Sie betonten in ihren Aussagen, dass sie ohnehin freiwillig an der Sommerakademie teilnehmen würden, darum würden sie die Zeit auch sinnvoll nützen. Ebenfalls genannt wurde, dass manche von ihnen bereits volljährig seien, und ihnen die Reglementierung

³ Das Kriterium für praktische Bedeutsamkeit wurde festgesetzt als: $e_i \leq -0.40$ oder $e_i \geq 0.40$. Der Index i spiegelt die festgesetzte Nummerierung (siehe 2.2) der Aktivitäten wieder.

deshalb auch als nicht angebracht erscheint. Auffallend ist, dass die Jugendlichen nicht bloße Forderungen nach mehr Freiheit stellen. Mehr strukturierte Freiheit im Sinne einer gemeinsamen Aktivität (Lagerfeuer, Fackelzug) würden sie ebenso begrüßen. Auf die Frage, was sie am Freizeitprogramm ändern würden, äußerten einige Jugendliche Wünsche in diese Richtung.

3.3 Interessen

In welchem Ausmaß entspricht das Angebot der Sommerakademie den Interessen der Jugendlichen? Die Jugendlichen beantworteten das Item: „Das Angebot der Sommerakademie war meinen Interessen entsprechend gestaltet. (1=gar nicht; 5= sehr). Dabei ist festzuhalten, dass die Verteilung der Antworten schief ist und einen „Ceiling-Effekt“ abbildet (siehe Abbildung 1). Die Annahme einer Normalverteilung musste aufgrund des durchgeführten Tests zurückgewiesen werden (Kolmogorov-Smirnov $Z=2,043$; $p=.000$). 80% der Jugendlichen gaben in Bezug auf diese Frage an, dass das Angebot ihren Interessen entspricht. Niemand antwortete, dass das Angebot den eigenen Interessen gar nicht entsprechen würde (siehe Abbildung 1).



1= Das Angebot entspricht gar nicht dem Interesse

5= Das Angebot entspricht sehr dem Interesse

Abbildung 1: Beurteilung des Angebots der Sommerakademie durch die Jugendlichen

3.4 Wünsche bezüglich der Aktivitäten

Welche Aktivitäten wünschen sich die Jugendlichen für die Sommerakademie und inwiefern werden diese Wünsche erfüllt? Im Hinblick auf diese Frage wurden die Erwartungen der Jugendlichen (wie wichtig sind ihnen bestimmte Aktivitäten) mit dem tatsächlichen Vorkommen dieser Aktivitäten verglichen. Dazu wurden 30 einzelne Wilcoxon Tests für Paardifferenzen durchgeführt.

Da hier die Nullhypothese (keine Unterschiede) vertreten wird und dabei der β -Fehler möglichst gering gehalten werden soll, wurde das Signifikanzniveau auf $\alpha=.10$ festgesetzt. Möglichst alle Einzeltests sollten die Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=.10$ überschreiten. Bei

den folgenden Aktivitäten war dies nicht der Fall (absteigend nach Wichtigkeit geordnet): „neues Wissen erwerben“ ($p=.062$), „mich mit einem Themengebiet vertieft befassen“ ($p=.063$), „etwas für meine Allgemeinbildung tun“ ($p=.040$), „interessante Probleme lösen“ ($p=.006$), „mich einer Herausforderung stellen“ ($p=.003$), „etwas über mich selbst erfahren“ ($p=.048$), „mir über meine Interessen klar werden“ ($p=.026$), „etwas analysieren“ ($p=.015$), „etwas bewerten/ beurteilen“ ($p=.001$) und „etwas auswendig lernen“ ($p=.004$). Betrachtet man die Unterschiede von Wichtigkeit und Vorkommen genauer, so ist festzustellen, dass die signifikante Abweichung stets zugunsten des Vorkommens ausfällt. Es werden somit die Erwartungen der Jugendlichen erfüllt, sogar übererfüllt. Dies ist für die Aktivitäten von hoher Wichtigkeit begrüßenswert, stellt aber in Bezug auf die von den Jugendlichen als „unwichtigste“ erachtete Aktivität des Auswendig Lernens ein Problem dar. Die Aktivität des Auswendig Lernens wird in der Konzeption von Begabtenfördermaßnahmen nicht selten als „überflüssig“ angesehen. Auf dem Hintergrund der Bloom'schen Lernzieltaxonomie (Bloom et al., 1956) wird oft argumentiert, dass diese Aktivität auf ein zu niedriges Lernniveau abzielt, als für hochbegabte Jugendliche angemessen ist. Deshalb sollte sie in Förderungskursen für Hochbegabte so selten wie möglich Anwendung finden. Diese Argumentation steht im Einklang mit dem Befund, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche eine große Abneigung gegen mechanisches Auswendig lernen haben, so wie es auch in der Pluskurs Evaluation festgestellt wurde (Patry et al., 2001). Trotzdem mag es Kontexte geben, in denen das Auswendig lernen auch in Kursen für besonders Begabte sehr sinnvoll ist. Die Rolle des Auswendig Lernens in speziellen Fördermaßnahmen für Hochbegabte sollte in Hinkunft eingehender untersucht werden. Die Angaben über das Vorkommen der verschiedenen Aktivitäten stammen dabei ausschließlich von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Im Sinne einer Validierung wäre es wünschenswert gewesen, auch die Workshopleiter als Datenquellen zu nützen. Ein weiterer, kritischer Aspekt betrifft die beiden Skalen *Wichtigkeit* auf der einen Seite und *Vorkommen* auf der anderen Seite. Obwohl die Antwortformate identisch gestaltet waren, ist davon auszugehen, dass die Skalenwerte nicht unmittelbar verglichen werden können – der Vergleich hat allenfalls Orientierungscharakter.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Salzburger Sommerakademie als Veranstaltung von den Jugendlichen sehr geschätzt wird. Im Hinblick auf das Konzept wurde bei einzelnen Komponenten Kritik angebracht, und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten einige Verbesserungswünsche. So fand das Programmelement *Vorträge* bei den Jugendlichen nicht den erwünschten Anklang, da einige von ihnen die Zeit lieber im Workshop genützt hätten. Im Vergleich war somit eine eindeutige Präferenz zugunsten der Workshops gegenüber den Vorträgen festzustellen. In Bezug auf den sozialen Aspekt kam nach Meinung der Jugendlichen die Abendzeit etwas zu kurz. Diese hätten sie gerne noch mehr genutzt, um mit anderen in Kontakt zu treten bzw. um sich auszutauschen. Dies wurde jedoch durch die strenge Reglementierung der Betreuer unterbunden.

4. Auswirkungen der Evaluation auf die Sommerakademie 2002 und Ausblick

Die Evaluationsergebnisse sind in mehrfacher Weise an die Veranstalter rückgemeldet worden. Nach mündlichen Präsentationen wurde dem Organisator der Sommerakademie ein deskriptiver Basisbericht mit allen vollständigen Anmerkungen der Jugendlichen vorgelegt, ferner erhielten die Veranstalter und der Organisator einen ausführlichen, wissenschaftlichen Bericht (Furlan, 2002). Aufgrund der darin enthaltenen Daten wurde von Seiten des Organisators entsprechend reagiert.

An der Sommerakademie im darauffolgenden Jahr wurden strukturelle und personelle Veränderungen vorgenommen. So gab es statt drei Expertenvorträgen (wie im Jahr 2001) nur

einen Hauptvortrag am ersten Abend. Ferner wurde ein neues Betreuerteam zusammengestellt, mit welchem unter der Leitung vom Organisator der Sommerakademie der zeitliche Rahmen am Abend, insbesondere die Betruhe, neu überdacht wurde. Ebenfalls haben einige Vorschläge (gemeinsames Lagerfeuer mit Singen, etc.) der Jugendlichen Einzug in die Abendgestaltung genommen. Es kann somit resümiert werden, dass die Evaluationsergebnisse mittelbar Niederschlag in die konkrete Planung und Umsetzung der nächstfolgenden Sommerakademie gefunden haben. Obgleich eine erneute Evaluation dieser Veränderungen wünschenswert gewesen wäre, konnte dies aufgrund finanzieller Restriktionen nicht realisiert werden.

Bei der vorgestellten Evaluation der Sommerakademie handelte es sich um die erste Bemühung in diese Richtung, weshalb viele Fragen ungeklärt bleiben. Insbesondere muss darauf hingewiesen werden, dass die Zufriedenheit der Jugendlichen noch keine Wirksamkeit der Sommerakademie im Sinne der Zielsetzungen garantiert, welche in Kap. 1.1 und 1.2 expliziert wurden. Inwiefern eine tatsächliche Förderung der Jugendlichen in kognitiver und sozialer Hinsicht durch die Sommerakademie erfolgt ist bzw. eine positive Identitätsentwicklung stattgefunden hat, konnte mit diesem Beitrag nicht geklärt werden.

Die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stand aus mehreren Gründen im Zentrum der Evaluation: Zum einen wurde von den Veranstaltern ein Informationsdefizit in dieser Hinsicht geäußert. Zum anderen sollte die Zufriedenheit der Jugendlichen gewährleistet sein, da die Sommerakademie eine Art „Belohnung“ für die Pluskursteilnehmerinnen und -teilnehmer als Anerkennung der bereits erbrachten Leistungen während des Pluskursjahres darstellen soll (vgl. Kap. 1) - eine Belohnung aber, die nicht nach den Bedürfnissen der Belohnten ausgerichtet ist, würde ihrem Zwecke nicht entsprechen.

Eine Evaluation der österreichischen Sommerakademien auf der Produktebene mit Blick auf die längerfristigen Konsequenzen für die Jugendlichen wie etwa die spätere Studien- bzw. Berufslaufbahn, die nachfolgende Persönlichkeits- und Interessensentwicklung sowie die Dynamik unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern z.B. das Knüpfen von Freundschaften, etc. befindet sich derzeit in Planung.

Literaturverzeichnis

- Bloom, B.S., Englehart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Callahan, C. M. (1993). Evaluation Programs and Procedures for Gifted Education: International Problems and Solutions. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 605-618). Oxford: Pergamon.
- Callahan, C. M. (2000). Evaluation as a Critical Component of Program Development and Implementation. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (pp. 537-547). Oxford: Pergamon.
- Carter, K. R. (1991). Evaluation of gifted programs. In N. K. Buchanan & H. F. Feldhusen (Eds.). *Conducting research and evaluation in gifted education: a handbook of methods and applications* (pp. 245-274). New York: Teachers College Press.
- Feger, B. (1988). *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern: Huber.
- Feger, B. & Prado, T. (1998). *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Primus.
- Furlan, N. (2002). *Aufwand als Gegenspieler von Begabung? Evaluation der Sommerakademie 2001 mit Blick auf die Begabungseinschätzungen von Jugendlichen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Goldstein, D. & Wagner, H. (1993). After School Programs, Competitions, School Olympics, and Summer Programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 593- 604). Oxford: Pergamon.
- Gräupl, E. (1987). Das Salzburger Modell der Hochbegabtenförderung an höheren Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 1, 55-57.

- Gräupl, E. (1988a). Von der Diskussion zur Realität. Hochbegabtenförderung in Österreich. In H. Rothbucher (Hrsg.). *Aspekte einer Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft Gesellschaft und Schule* (S. 39-43). Salzburg: Selbstverlag der Pädagogischen Akademie.
- Gräupl, E. (1988b). Das Salzburger Modell. In B. Grillmayr, G. Pusch & E. Gräupl (Hrsg.). *Neues Denken für die Zukunft*. Europäische Konferenz Salzburg 26.-28.9.1988 (S. 178-182). Salzburg: Huttegger.
- Heller, K. A. (2000). Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In H. Wagner (Hrsg.). *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 39-70). Bad Honnef: Bock.
- Heller, K. A. & Neber, H. (1997). *Deutsche Schüler Akademie. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Kahlhammer, J. (1988). Die Aufnahme in die Salzburger Kurse zur Hochbegabtenförderung. In H. Rothbucher (Hrsg.). *Aspekte einer Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft Gesellschaft und Schule* (S. 44-75). Salzburg: Selbstverlag der Pädagogischen Akademie.
- Patry, J.-L., Unterrainer, K., Wageneder, G., & Weyringer, S. (2002a). Situation specificity in teaching in enrichment classrooms – a study with the lesson interruption method. *Paper read at the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Rhodes, October 9-13, 2002.
- Patry, J.-L., Unterrainer, K., Wageneder, G., & Weyringer, S. (2002b). Students' perception of activities in regular and enrichment classrooms. *Paper read at the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Rhodes, October 9-13, 2002.
- Patry, J.-L.; Weyringer, S. & Wageneder, G. (2001). Gifted students' perception of special courses. *Academic Exchange Quarterly*, 5, 3, 155-162.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. In K. A. Heller, F. Mönks, R. J. Sternberg & R. J. Subotnik (Eds.). *International handbook of Giftedness and Talent* (pp. 367-382). Oxford: Pergamon.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2000b). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.
- Southern, W. T.; Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Program Options. In K. A. Heller, F. Mönks & H. Passow(Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 387-409). Oxford: Pergamon.
- Wageneder, G., Patry, J.-L., Unterrainer, K., & Weyringer, S. (2003): *Evaluation der Salzburger Pluskurse 2001/2002 - Endbericht*. Unveröffentlichter Bericht, Universität Salzburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. (2. Aufl.) Bern: Huber.