

Margrit Stamm

Begabte Minoritäten

Margrit Stamm

Begabte Minoritäten



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16104-4

Inhalt

Vorwort	9
----------------------	----------

Einleitung	13
-------------------------	-----------

Teil I: Voraussetzungen

1 Zugang zur und Kontext der Thematik	21
--	-----------

1.1	BEGABTE MINORITÄTEN IM HISTORISCHEN KONTEXT.....	23
1.2	DAS PARADOXON DER BEGABUNGSFÖRDERUNG.....	27
1.3	EIN KONTEXTMODELL DER SCHÜLERLEISTUNG	29
1.4	DER AKTUELLE BILDUNGSKONTEXT UND SEIN EINFLUSS AUF BEGABTE MINORITÄTEN	33
1.5	DIE ROLLE VON LEHRPERSONEN UND BILDUNGSSTANDARDS	36
1.5.1	<i>Die Rolle von Lehrpersonen</i>	36
1.5.2	<i>Die Rolle von Bildungsstandards</i>	37

2 Kinder mit Minoritätshintergrund und ihr Zugang zu Förderangeboten	42
---	-----------

2.1	FORSCHUNGSSTAND ZU BEGABTEN MINORITÄTEN UND HINTERGRÜNDE IHRER UNTERREPRÄSENTATION IN FÖRDERANGEBOTEN	43
2.2	DATENANALYSEN ZU GEFÖRDERTEN KINDERN IN DER SCHWEIZ.....	46
2.2.1	<i>Datenanalyse von Platzierungsraten in Begabungsförderprogrammen</i>	47
2.2.2	<i>Begabte Minoritäten und Leistungsexzellenz</i>	49
2.3	HINTERGRÜNDE DER UNTERREPRÄSENTATION	51
2.4	DIE BEDEUTUNG DER FAMILIE FÜR DIE POTENZIALENTFALTUNG	54
2.5	DIE FÄHIGKEIT ZUR SELBSTORGANISATION: DER SCHLÜSSEL ZUM ERFOLG VON BEGABTEN MINORITÄTEN?.....	56
2.6	DIE NOTWENDIGKEIT EINES NEUEN BEGABUNGSKONZEPTS FÜR MINORITÄTSGRUPPEN	60

Teil II: Frühe Erfahrungen

3 Frühe Einflüsse auf Entwicklung und Verhalten..... 64

3.1	ENTWICKLUNG UND VERHALTEN: EIN PERSPEKTIVENWECHSEL	64
3.2	NEUROBIOLOGISCHE GRUNDLAGEN	69
3.3	BIOLOGISCHE FAKTOREN UND ANTEILE AN DER KOGNITIVEN UND VERHALTENSBEZOGENEN ENTWICKLUNG	70
3.3.1	<i>Bleibelastung</i>	70
3.3.2	<i>Frühgeburt und niedriges Geburtsgewicht</i>	72
3.3.3	<i>Belastung durch Alkohol während der Schwangerschaft</i>	73
3.3.4	<i>Rauchen und Drogenmissbrauch</i>	74
3.3.5	<i>Mangelernährung</i>	75
3.4	SOZIALE UND KONTEXTUELLE EINFLÜSSE AUF DIE ENTWICKLUNG ..	77
3.4.1	<i>Effekte der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg</i>	77
3.4.2	<i>Elterliche Interaktion, häusliches Umfeld und Armut</i>	80
3.4.3	<i>Mütterliche Depression</i>	82
3.4.4	<i>Qualität von familienexterner Bildung und Betreuung</i>	83
3.4.5	<i>Multiple Risiken</i>	88
3.5	RESILIENZ ALS ANTWORT AUF DIE RISIKOPERSPEKTIVE	89
3.5.1	<i>Hochbegabung, Benachteiligung und Resilienz</i>	90
3.5.2	<i>Protektive Wirkfaktoren</i>	94
3.5.3	<i>Kritik an der Resilienzforschung und Implikationen für die zukünftige Forschung</i>	96

4 Vorschulangebote: Wege zur Startchancengleichheit? 99

4.1	ZUR AKTUALITÄT FRÜHKINDLICHER BILDUNG	99
4.2	VORSCHULANGEBOTE UND IHRE EFFEKTIVITÄT	101
4.2.1	<i>ANGEBOTE BIS CA. DREI JAHRE</i>	101
4.2.2	<i>Erfolgreiche und weniger erfolgreiche Vorschulangebote</i>	104
4.2.3	<i>Vorschulangebote in England und der Blick der OECD</i>	111
4.2.4	<i>Deutschsprachige Vorschulangebote</i>	111
4.2.5	<i>Fazit</i>	112
4.3	SCHULABSCHLÜSSE UND SOZIALE GEWINNE	114
4.4	KONSEQUENZEN FÜR DIE GESTALTUNG EINES AUF STARTCHANCENGLEICHHEIT AUSGERICHTETEN VORSCHULRAUMES	119

Teil III: Der allgemeine Kontext

5 Der allgemeine Kontext und seine Bedeutung..... 123

5.1	DIE BEDEUTUNG DES KONTEXTES.....	124
-----	----------------------------------	-----

5.2	BILDUNGSRESSOURCEN ALS INPUTFAKTOREN.....	125
5.2.1	<i>Schülermerkmale</i>	125
5.2.2	<i>Strukturelle Charakteristika</i>	126
5.2.3	<i>Schulressourcen</i>	126
5.2.4	<i>Klassengröße</i>	127
5.3	UNTERRICHTSQUALITÄT UND VERHALTENS-MANAGEMENT ALS PROZESSFAKTOREN	129
5.3.1	<i>Unterrichtsqualität und außerschulische Einflussfaktoren</i>	129
5.3.2	<i>Klassenmanagement</i>	131
5.4	VERZERRUNGEN IM SCHULALLTAG	132
5.4.1	<i>Lehrerurteil</i>	133
5.4.2	<i>Sozialisationspraktiken</i>	134
5.4.3	<i>Sich selbst erfüllende Prophezeiungen: Urteile, Erwartungshaltungen</i>	135
5.4.4	<i>Kulturelle Differenzen</i>	136
5.5	DIE ROLLE DER FAMILIE	140
5.6	LERNAUSGANGSLAGEN	143
5.6.1	<i>Lesekompetenzen vor und bei Schuleintritt</i>	143
5.6.2	<i>Mathematikkompetenzen vor Schuleintritt</i>	147
6 Der rechtliche Rahmen		150
6.1	RECHTLICHER KONTEXT	150
6.2	ZUWEISUNGSPROZESSE	153
6.3	STANDARDS FÜR DIE GESETZLICHEN GRUNDLAGEN	154
Teil IV: Wege zur Verbesserung der Leistungsexzellenz		
7 Zwischen Tradition und kulturellem Kontext: Definition, Identifikation und Klassifikation.....		159
7.1	DEFINITIONEN UND MODELLE	160
7.2	BEGABUNG, KULTUR UND IDENTIFIKATION.....	161
7.2.1	<i>Kulturvergleichende Forschung</i>	162
7.2.2	<i>Psychometrische Sichtweisen von Kultur und Kontext: Forschungen zu Testverzerrungen</i>	164
7.3	EVALUATION: DIE WIRKSAMKEIT ERGRÜNDEN	169
7.4	DIE KOMPLEXITÄT DER DISPROPORTIONALEN VERTEILUNG ALS BASIS FÜR EINE NEUE IDENTIFIKATIONS- UND ZUWEISUNGSPRAXIS	170
8 Alternative Zugänge zu Identifikation und Zuweisung.....		172
8.1	ALTERNATIVEN ZU TRADITIONELLER IDENTIFIKATION UND PLATZIERUNG.....	173
8.1.1	<i>Frühes Screening, Prävention und frühe Intervention</i>	173

8.1.2	<i>Frühes Screening und Intervention in Lesen</i>	174
8.1.3	<i>Frühes Screening und Intervention für Verhaltensprobleme</i>	176
8.2	EINE IDENTIFIKATIONSALTERNATIVE BEGABTER MINDERHEITEN ..	178
8.3	PROBLEMORIENTIERTE ZUWEISUNGSENTSCHEIDUNGEN	182
8.4	VERSTÄRKTE ANSTRENGUNGEN FÜR VERBESSERTE PERSPEKTIVEN	183

Teil V: Fazit: Verbesserte Ausbildungsperspektiven?

9 Zwischen Nutzen und Risiko: Die Platzierung in Begabungsförderprogrammen..... 186

9.1	WAS SAGT DIE EMPIRIE ZUR EFFEKTIVITÄT?.....	186
9.2	FORSCHUNG ZU CURRICULAREN MODELLEN	189
9.2.1	<i>Akzeleration</i>	189
9.2.2	<i>Das schulische Enrichment Modell SEM</i>	192
9.2.3	<i>Das Triarchische Modell</i>	193
9.2.4	<i>Das Integrierte Curriculum Modell ICM</i>	193
9.3	SPEZIFISCHE UNTERRICHTSPRAKTIKEN	194
9.3.1	<i>Compacting</i>	194
9.3.2	<i>Direkte Instruktion (Frontalunterricht)</i>	195
9.3.3	<i>Peer Tutoring</i>	195
9.3.4	<i>Gruppierende Maßnahmen</i>	196
9.3.5	<i>Kooperatives Lernen</i>	198
9.4	SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT MINORITÄTSHINTERGRUND	198
9.5	DIE GROßE AUFGABE: DER WISSENSTRANSFER IN DIE PRAXIS	200

10 Bilanz und Empfehlungen 201

10.1	WARUM GIBT ES KAUM BEGABTE MINORITÄTEN? VIER ANTWORTEN ZU DEN HINTERGRÜNDEN	201
10.2	EMPFEHLUNGEN: EINE VISION FÜR VERÄNDERUNG.....	206
10.2.1	<i>Biologische und frühkindliche Risikofaktoren</i>	207
10.3.2	<i>Forschung zum Identifikationsprozess: Eignungs- und Zuweisungspraktiken</i>	210
10.3.3	<i>Ressourcen</i>	212
10.3.4	<i>Lehreraus- und -weiterbildung</i>	213
10.3.5	<i>Verbesserung der Datensammlung, Erweiterung der Forschungsbasis und des Entwicklungswissens</i>	215
	LITERATUR	218

Vorwort

Seit 20 Jahren beschäftige ich mich mit Fragen der (Hoch)-Begabungsforschung und Begabungsförderung. Es war im April 1989, als ich im Magazin des Tagesanzeigers zum ersten Mal auf diese Thematik stieß. Die Rede war von Ulrike STEDTNITZ, die in Zürich soeben eine Beratungspraxis für hoch begabte Kinder und Jugendliche eröffnet hatte und deren Arbeit und Ziele in diesem Magazin nun präsentiert wurden. Meine erste Reaktion – ich war gerade auf der Suche nach einem geeigneten Thema für meine Lizentiatsarbeit – war: Hochbegabung? Gibt es das tatsächlich? Nie gehört! Ich begann mich in der Folge intensiv mit dem Thema zu beschäftigen, merkte jedoch bald, dass im deutschen Sprachraum kaum Publikationen dazu vorlagen und der Begriff Hochbegabung darüber hinaus in unserer Gesellschaft tabuisiert war. Diese Tatsache forderte mich jedoch geradezu auf, mich mit Fragen zu beschäftigen, die von unserer Gesellschaft bisher gar noch nicht gestellt worden waren und mich damit in ein Gebiet einzuarbeiten, das Neuland für alle war.

Rückblickend war dies einer meiner besten beruflichen Entscheide. Zum Einen öffnete sich mir damit die Möglichkeit, eine Dissertation zum Stand der Hochbegabtenförderung in den Deutschschweizer Kantonen (STAMM, 1992) zu verfassen und dadurch zu wichtigen und interessierten Vertretern der Schweizer Bildungsdepartemente und auch zu internationalen Gremien Kontakte zu knüpfen. Zum Anderen wurde dieser Forschungsbereich zu einem meiner größten Lernfelder: Von den hoch begabten und leistungsstarken Kindern und Jugendlichen, deren Eltern und Lehrkräfte, habe ich sehr viel gelernt. Insbesondere die so genannte Frühleserstudie (STAMM, 2005a) war es, welche mich zu vielen neuen Erkenntnissen und Einsichten führte, die ich bis dahin nicht oder kaum bedacht hatte.

Drei Fragen haben zur vorliegenden Publikation geführt: Erstens: Wie kommt es, dass so wenig Kinder und Jugendliche aus bescheidenen sozialen Verhältnissen als überdurchschnittlich begabt identifiziert und begabungsfördernden Maßnahmen zugeführt werden? Warum sind solche Kinder in Begabungsförderprogrammen unter- und in sonderpädagogischen Fördermaßnahmen jedoch überrepräsentiert? Angesichts der Tatsache, dass es sehr wohl solche Kinder gibt, – sowohl in der Frühleserstudie als auch im Projekt «Hoch begabt und <nur> Lehrling?» (STAMM, 2007a) sind sie empirisch nachgewiesen – erscheint es besonders befremdlich, dass ihr Anteil in fast allen begabungsfördernden Maßnahmen sehr gering ist. Gerade begabte Kinder und Jugendliche, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, über eine geringe familiäre Ressourcenausstattung verfügen und durch Lebensbedingungen und Lebensführung

von der anerkannten schulischen Wissens- und Lernkultur weit entfernt sind, wären jedoch am stärksten auf schulische Begabungsförderung angewiesen.

Deshalb drängt sich eine zweite Frage auf: Welche Faktoren sind dafür verantwortlich zu machen, dass dem nicht so ist? Die Beantwortung dieser Frage ist zentral, denn das System der Begabungsförderung, so wie es aktuell praktiziert wird, kommt angesichts der Tatsache des kleinen Anteils geförderter begabter Migrantenkinder und Kinder aus bescheidenen sozialen Verhältnissen nicht darum herum, sich mit einem gewichtigen Vorwurf auseinanderzusetzen: dass Begabungsförderung ihr Ziel verfehlt hat, weil sie auf diese Weise zur Verstärkung bestehender sozialer Ungleichheiten und zur Zementierung der sozialen Vererbungspraxis beiträgt.

Vor diesem Hintergrund scheint mir die dritte Frage zentral: Was kann dagegen getan werden? Diese Frage zu beantworten ist nicht einfach. Denn: Überdurchschnittlich begabte Minderheiten stehen jenseits unserer Erwartungen. Viele von uns haben sich noch nie überlegt, dass auch Migranten, Benachteiligte, Arme oder Behinderte überdurchschnittliche Begabungen haben können. Es gilt somit zunächst einmal, überhaupt einen Blick auf solche Populationen zu werfen. Dabei kommen wir nicht darum herum, Begriffe wie «Migration» oder «Minoritäten» differenziert zu diskutieren. Dies scheint mir angesichts der neusten gesellschaftspolitischen Entwicklung besonders relevant. Die Schweiz erlebt gegenwärtig eine neue Phase der Migration. Im Zuge der EU-Personenfreizügigkeit nimmt die Zahl ausländischer Arbeitskräfte, aktuell vor allem aus Deutschland, ständig zu. Sowohl die Universitäten als auch der IT-Bereich oder das Ingenieurwesen sind stärker als je zuvor auf ausländische Fachkräfte angewiesen. Laut der 5. Zürcher Migrationskonferenz vom 21. September 2007 sind Migrantinnen und Migranten zum Motor des Schweizer Wirtschaftswachstums geworden, so dass sich die Frage stellt, wie wir auf den vermehrten Zuzug von hochqualifizierten ausländischen Arbeitskräften reagieren sollten. KUMMELS (2007) spricht dabei von einem Paradigmenwechsel, der sich jedoch noch nicht ins Bewusstsein der Öffentlichkeit niedergeschlagen habe. In erster Linie seien die unbewältigten Folgeprobleme der Migration der 1990er Jahre dafür verantwortlich zu machen. Einen solchen Perspektivenwechsel erachte ich zwar als legitim. Problematisch erscheint mir allerdings die Polarisierung von «hoch qualifizierten» und «nicht qualifizierten» Migranten. Sie erweckt den Eindruck, dass Nichtqualifizierung mit bescheidenen intellektuellen Fähigkeiten, geringem Schulerfolg und vielen Verhaltensproblemen, Hochqualifizierung hingegen mit hohen intellektuellen Fähigkeiten, Schul- und Berufserfolg und guter Sozialkompetenz einhergehe. Diese Implikation ist doppelt falsch. Erstens, weil sie in dieser Schwarz-Weiss-Malerei nicht stimmt und zweitens, weil sie die Tatsache ausklammert, dass es auch Migranten aus bescheidenen sozialen Verhältnissen mit hohem Potenzial gibt, die jedoch nicht erkannt und gefördert werden. Deshalb bilden sie den größten Anteil in der Gruppe der so genannten Minderleister.

Wenn in dieser Publikation ein spezifischer Blick auf begabte Minderheiten gerichtet werden soll, dann geschieht dies im Schnittpunkt von ethnischer Diversität und Schulleistung. Mein Blick hat sich erst in den letzten Jahren nach und nach geschärft, nicht zuletzt aufgrund der zahlreichen Kinder und Jugendlichen in meinen Projekten, die zwar aus bescheidenen Verhältnissen stammen, jedoch durch ihre Leistungsexzellenz, Motivation, ihren Erkenntnisdrang oder ihre Leichtigkeit, mit der sie lernten, auffielen. Ihnen allen danke ich, dass sie mich haben Anteil nehmen lassen an ihren Schul- und Berufslaufbahnen und dass ich in den zahlreichen Interviews mit ihnen viel Wissen erworben habe, das mich dazu geführt hat, diesen «neuen Blick» auf sie zu wagen.

In den Dank einschließen möchte ich auch die Eltern dieser Kinder und Jugendlichen. Sie haben nicht nur viele Interviewfragen beantwortet, sondern ihre Kinder auch immer wieder zur Teilnahme an unseren Studien motiviert. Danken möchte ich auch allen Lehrkräften, den Verantwortlichen der Bildungsdepartemente und weiteren Fachleuten, die mir mit ihren Rückmeldungen wichtige Hinweise für die Bearbeitung der Thematik geliefert haben.

Schließlich danke ich meinen Mitarbeitern, Danijel Maric und Matthias Felix, für ihre sorgsame Bearbeitung des Manuskripts bis zu seiner Fertigstellung.

Mit dieser Publikation betrete ich im deutschsprachigen Raum Neuland. Deshalb verbinde ich mit ihr drei Hoffnungen: Erstens, dass sie dazu beitragen möge, Anstrengungen von Kantonen (Ländern), Behörden und Bund zu unterstützen, den Blick auf begabte Minderheiten zu schärfen und eine bewusstere und gerechtere Begabungs- und Talentförderung anzustreben. Zweitens, dass die hier aufgeworfenen Fragen mit anderen aktuellen Themen verknüpft und zu einem bildungspolitischen Auftrag ausgebaut werden, der die Förderung von Leistungsexzellenz in einem umfassenden, auf alle Kinder und Jugendlichen ausgerichteten Sinn versteht und deshalb die Problematik der «Chancengleichheit als Kulturen verbindende Abwertung von Schwachen» (HÄBERLIN, 2008) in einem neuen Sinne diskutiert. Ich denke dabei an die aktuelle Frage der frühkindlichen Bildung und ihre Möglichkeiten, zum Aufbau von Startchancengleichheit beizutragen (STAMM & VIEHHAUSER, 2009), an die Diskussionen zur früheren Einschulung und die damit verbundene Neustrukturierung der Schuleingangsphase in der Schweiz (WANNACK, SÖRENSEN, CRIBLEZ & GILLERION GIROUD, 2006) oder an Projekte wie «START», eine von der Deutschen Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und anderen Institutionen geförderte Bildungsinitiative. START soll begabten und gesellschaftlich engagierten jungen Menschen mit Migrationshintergrund den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen erleichtern und als Investition in Köpfe einen Beitrag zur Integration und zur Toleranz zwischen jungen Menschen leisten (FAZ, 2007).

Schließlich verbinde ich mit der Publikation die Hoffnung, dass sie einen Beitrag zum positiven Einfluss unserer kulturellen Vielfalt auf die Dynamik von Talententwicklung und Leistungsexzellenz und damit auf die Betonung des Mehrwerts von Minoritätsgruppen zur Integration und zur Toleranz zwischen jungen Menschen leistet.

Einleitung

Hochbegabung, überdurchschnittliche oder besondere Begabung – wie auch immer man das Phänomen bezeichnen will; dass es Personen gibt, welche deutlich bessere Leistungen oder ein auffallend höheres Potenzial als andere mitbringen – ist eine Thematik, die über weite Strecken salonfähig geworden ist und als Notwendigkeit eines gut entwickelten Bildungssystems und einer demokratischen Gesellschaft erkannt wird. Sie gilt heute als politisch konsensfähiges Thema, das seinen Niederschlag in Parteiprogrammen und Strategiepapieren, aber auch in vielen Gesetzgebungen und im neuen Schweizer Berufsbildungsgesetz (nBBG) gefunden hat. Auch in der pädagogischen Praxis hat sich viel getan: Begabungsförderung ist in den letzten Jahren vielerorts zu einem Schwerpunkt der Schul- und Bildungslandschaft geworden. Viele Programme wurden entwickelt, Beratungspraxen eröffnet oder Nachdiplomstudiengänge konzipiert. Die aktuellen Rahmenbedingungen für begabungsfördernde Maßnahmen sind so gut wie nie zuvor. Dies gilt zumindest für die Schweiz, wozu das «Netzwerk Begabungsförderung», eine Dienstleistung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau, wesentlich dazu beigetragen hat. Der Pilotbetrieb für die Jahre 2000 bis 2003 wurde von 20 Kantonen der Deutschschweiz getragen und mitfinanziert. Nach einer anschließenden Übergangsphase übernahmen die EDK-Regionalkonferenzen der Deutschschweiz seine finanzielle Trägerschaft. In ihm sind all jene Personen zusammengeschlossen, die sich beruflich oder als Eltern mit der Thematik Begabungsförderung auseinandersetzen (www.begabungsfoerderung.ch).

In wissenschaftlicher Hinsicht sieht die Situation nicht so günstig aus, gibt es doch nur wenige Forschungsprojekte, die sich ausschließlich mit Hochbegabung befassen (HOYNINGEN-SÜESS & GYSELER, 2006; SCHULTHESS-SINGEISEN, 2006; STAMM, 2007a). Wesentlicher jedoch scheint aus meiner Perspektive die Tatsache, dass die Beschäftigung mit Hochbegabung Anlass für die Lancierung vieler anderer Projekte geworden ist. Spezifisch gilt dies auch für die in dieser Publikation verfolgte Frage der begabten Minderheiten. Sie basiert auf wesentlichen Erkenntnissen der Studie «Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen», zu der eine Publikation vorliegt (STAMM, 2005a). Gleiches gilt für die vom Schweizer Nationalfonds (SNF) finanzierte Studie «Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen» (STAMM, RUCKDÄSCHEL & TEMPLER, 2008), für die von der Gebert-Rüf-Stiftung geförderten Studie «Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz» (STAMM, 2007a) und auch für das von der Berufsbildungsforschung des Bundesamtes für Berufsbildung (BBT) in Auftrag gegebene Projekts «Hoch begabt und «nur» Lehrling?» resp.

das Folgeprojekt «Begabung und Leistungsexzellenz in der Berufsbildung» (STAMM, 2007b). Alle diese Studien lassen eine Gesamterkenntnis zu, nämlich, dass

- Leistungsexzellenz mit Schulabsenz einher gehen kann: Recht viele der Frühleser und Frührechnerinnen waren Schulschwänzer. Schulabsentismus betrifft folglich nicht nur – wie dies bisher in Medien und Wissenschaft dargestellt worden ist – schlechte Schülerinnen und Schüler, sondern auch gute und überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche;
- Leistungsexzellenz nicht vor Schulabbruch oder -ausstieg schützt: Im Verlaufe der obligatorischen Schulzeit haben insgesamt 22 der 383 ehemaligen Frühleser und Frührechnerinnen (7,5%) die Schule resp. eine Ausbildung abgebrochen haben und somit die Annahme aufgegeben werden muss, dass akzelerierte Kompetenzen und/oder überdurchschnittliche Begabung vor nicht-linearen Schullaufbahnen, Schulversagen, Abstieg oder Ausstieg schützen;
- Leistungsexzellenz nicht vor Schulunlust schützt: Mit zunehmender Beschulung zeigte sich bei einem Teil der Jugendlichen eine ausgeprägte Schulunlust, die einer der wesentlichsten Gründe dafür gewesen sein dürfte, weshalb fast ein Drittel der Frühleser und Frührechner in die Berufsbildung eintraten, obwohl sie die kognitiven Voraussetzungen für eine akademische Laufbahn bei weitem erfüllt hätten (STAMM, 2005b). Dies war für mich Motivation, in der Berufsbildung die Frage hoch begabter Lernender zu untersuchen.

Für die vorliegende Publikation wesentlich war, dass ich über all die Jahre gelernt habe, wie wichtig der soziale Hintergrund eines Menschen, gerade in der Schweiz, für seine schulische und – in geringerem Umfang – auch für seine berufliche Karriere ist. Überdeutlich hat sich dies im Rahmen meiner verschiedenen Evaluationsstudien von Begabungsförderprogrammen gezeigt. Sowohl im Projekt «Universikum» der Stadt Zürich (STAMM, 2001) als auch in den Begabungsförderprogrammen des Kantons Aargau (STAMM, 2003a) hat sich mit großer Deutlichkeit gezeigt, dass Kinder mit Minoritätshintergrund deutlich unterrepräsentiert sind. Andere Evaluationen förderten identische Befunde zu Tage (IMHASLY, 2004). Solche Probleme sind international erkannt. In den USA (BALDWIN, 1994; US DEPARTMENT OF EDUCATION, 1991; FORD & HARRIS, 1999), in Großbritannien (WEST & PENNELL, 2003; SWANN, 2004) oder in Australien und Neuseeland (DAY, 1992; CRAWFORD, 1993; REID, 1994) werden sie seit längerer Zeit unter den Stichworten «gifted disadvantaged» und «cultural diversity and giftedness» untersucht und in großen Reports empirisch bestätigt, so im Swann Report (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE, 1985) oder im

Report National Excellence (ROSS, 1993). Die deutschsprachige Forschung hat solche Randgruppen bisher jedoch nicht berücksichtigt.

Gerade PISA hat für Belgien, Deutschland und die Schweiz eine besondere Gemeinsamkeit herausgestrichen: In diesen Ländern tragen die Schulen so wenig wie nirgendwo sonst dazu bei, Kindern mit schlechten Startchancen zu guten Leistungen zu verhelfen und den Schulerfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Dieser unangenehme Befund hat dazu geführt, dass sich die Forschung zunehmend mit diesen, meist aus sozioökonomisch und kulturell benachteiligten Verhältnissen stammenden «Bildungsverlierern» befasst. Sie gelten als nicht erfolgreich und problembehaftet, schlicht: als bildungsfern und defizitär. Ist somit Schulerfolg ohne Bildungsnähe gar nicht möglich? Gibt es keine überdurchschnittlich begabten Kinder aus benachteiligten Familien? Ein flüchtiger Blick in die Begabungsförderprogramme oder in die Lernstandserhebungen von Schulanfängern scheint solche Vermutungen zu bestätigen. In allen Angeboten ist diese Population minimal vertreten, und bei Schuleintritt ist sie Kindern aus privilegierten Familienverhältnissen in den Lese- und Mathematikkompetenzen deutlich unterlegen (STAMM, 2004; MOSER, STAMM & HOLLENWEGER, 2005).

Aber es gibt sie, die überdurchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler aus kulturell, sozial oder ökonomisch benachteiligten Familien. Sie sind bislang nur kaum ins Blickfeld der Mainstream-Forschung getreten. Ihre Existenz ist nicht nur in der Frühleserstudie oder im Projekt «Hoch begabt und «nur» Lehrling?» empirisch bestätigt worden, sondern auch in verschiedenen anderen, für unseren Bildungsraum relevanten Projekten, so etwa im Schweizerischen Nationalfondsprojekt zu den Secondos (BOLZMANN et al., 2003). Sie alle belegen, dass Leistungsexzellenz und überdurchschnittliche Begabung nicht zwingend an ein bildungsorientiertes Elternhaus gebunden und erfolgreiche Leistungsentwicklungen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien über die gesamte Schul- und Ausbildungszeit hinweg möglich sind.

Die vielleicht zentralste Erkenntnis aus meinen Forschungsprojekten betrifft die Bedeutung des Eintritts eines Kindes in den Bildungsraum. Sowohl die Frühleseruntersuchung (STAMM, 2005a) als auch die Zürcher Erhebung zu den Lernständen von Erstklässlern (MOSER, STAMM & HOLLENWEGER, 2005) zeigten erstmals und mit einer beeindruckenden Deutlichkeit auf, dass Kinder aus bildungsfernen Familien beim Schuleintritt gegenüber privilegierten Kindern in Bezug auf ihren Kompetenzstand in Lesen und Mathematik benachteiligt sind und die Unterschiede bis zu einem halben Schuljahr oder mehr betragen können. Fast identische und ebenso ernüchternde Befunde liefert die Studie «Lernen und Leisten im Kopf» (STAMM, 2004). Sie untersuchte die Vorläuferfertigkeiten vier- und fünfjähriger Kinder in Lesen und Mathematik. Kinder aus privilegierten Familien verfügten dabei über deutlich bessere Lese- und Mathematikkompetenzen als Kinder aus eher bescheidenen Verhältnissen. Die Ursache lag in erster Linie am Umstand der anregungsreicheren familiären Situation, aber auch an der verstärkten Förderorientierung bildungsnaher Eltern.

Im Zuge all dieser Forschungsarbeiten kristallisierten sich zwei Erkenntnisse heraus: Erstens, dass es zwar richtig ist, dem Eintritt in den Bildungsraum (Kindergarten und Grundschule) eine weit größere als bis anhin zugeordnete Bedeutung beizumessen. Wenn es jedoch um die Herstellung gleicher Startchancen für alle geht, dann müssen entsprechende Bemühungen bereits vor dieser Phase einsetzen, d.h. während der frühen Kindheit zwischen null und vier Jahren. Frühkindliche Bildung ist daher keine isolierte Aufgabe der Familie und der vorschulischen Institutionen, sondern des gesamten Bildungssystems. Nur so dürfte es am ehesten gelingen, die Folgen sozialer Ungleichheit und Instabilität zu kompensieren und alle Kinder mit gleichen Startchancen auszurüsten. Dies gilt insbesondere auch für begabte Kinder aus benachteiligenden Familienverhältnissen. Zweitens ist jedoch der Glaube daran, dass früh geförderte Kinder später in ihrer Schullaufbahn keine Schwierigkeiten mehr haben werden, ein blauäugiger. Langfristiger Bildungserfolg und Interesse am lebenslangen Lernen kann nicht mit der Etablierung vorschulischer Bildungsprogramme garantiert werden. Mit Blick auf die Talentförderung begabter Minoritäten braucht es deshalb einen Perspektivenwechsel, der das gesamte Bildungssystem in den Blick nimmt. Denn die Unterrepräsentation bildungsbenachteiligter Gruppen in Begabungsförderprogrammen stellt ein Problem dar, das selbst wiederum als Teil eines größeren Problems verstanden werden muss: das Verfehlen unseres Bildungssystems, Benachteiligte und Minoritäten adäquat zu beschulen. Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem heißt im Hinblick auf Begabungsförderung somit, die verborgenen Mechanismen der Verkopplung von Herkunft, Identifikation und Förderung sichtbar zu machen und zu eliminieren, damit auch die Nachkommen nicht privilegierter Bevölkerungsschichten die Chance bekommen, ihr Potenzial auf eine ihnen adäquate Weise zu entfalten. Leistung, Verhalten im Klassenzimmer und Ethnie verweisen auf Komplexität und Kontroversen. Wenn der Fokus auf die Extreme gelegt wird – Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Schulleistungsstörungen und Verhaltensproblemen einerseits und solchen, welche als überdurchschnittlich begabt und talentiert angesehen werden andererseits – dann wird die Komplexität noch größer.

Gegenstand dieser Publikation ist eine unterschätzte, meist ausgeblendete Population im Bereich am oberen Ende der Skala: die begabten Minderheiten. Den Begriff «Minderheit resp. «Minorität» verwende ich nachfolgend immer in einem breiten Sinn, um ihn auf alle Kinder und Jugendlichen anzuwenden, die bezüglich ihrem sozioökonomischen Status, ihrer Sozialisationswege oder ihrer kulturellen Herkunft benachteiligt sind, weil sie in Armut und unter finanziellen Entbehrungen, in von der dominanten Kultur verschiedenen Umgebungen oder in Familien aufwachsen, in denen Bildung keinen hohen Stellenwert hat. Gewisse Kinder können mehreren dieser Gruppen angehören.

Gegliedert in fünf Teile und zehn Kapitel versuche ich, die Problematik und einige Lösungsmuster aufzuzeigen. In den «Voraussetzungen» in Teil I beantworte ich in den Kapiteln 1 und 2 die Frage, welche Gründe es für die Annahme

gibt, dass begabte Minderheiten einen höheren Förderbedarf als vergleichbare Populationen haben. Teil II trägt den Titel «Frühe Erfahrungen». In den Kapiteln 3 und 4 werden Antworten auf die Frage nach frühen Entwicklungseinflüssen gegeben und Programme vorgestellt, welche einen Beitrag zur vorschulischen Förderung leisten, unabhängig vom Blick auf überdurchschnittliche Begabung. Teil III («Schulerfahrungen») stellt in Kapitel 5 die allgemeine Ausbildung und den Unterricht und deren potenzielle Rolle in der disproportionalen Platzierung von Minoritätskindern in Begabungsförderprogrammen in den Mittelpunkt. Dazu gehört die Frage, ob der gegenwärtige Status quo von Begabungsförderprogrammen tatsächlich in reliabler Weise begabte Kinder und Jugendliche identifiziert oder ob gewisse verzerrte Prozesse in Bezug auf Geschlechts- oder Ethniezugehörigkeit auszumachen sind. Kapitel 6 widmet sich dann den rechtlichen Grundlagen. Teil IV beantwortet in den Kapiteln 7 und 8 die Frage, wie Leistungsexzellenz verbessert werden kann. Während Kapitel 7 aktuelle Erkenntnisse zu Fragen der Identifikation, Definition und Klassifikation von Hochbegabung diskutiert, zeigt Kapitel 8 alternative Zugänge auf. In Teil V wird nach verbesserten Ausbildungsperspektiven gefragt. Kapitel 9 beantwortet dabei die Frage, welche Maßnahmen für überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche günstig sind. In Kapitel 10 werden schließlich auf der Basis der vielen verschiedenen Bereiche, welche in dieser Publikation diskutiert worden sind, einige hauptsächlichen Konklusionen formuliert, und die eingangs formulierten Fragen nochmals zusammenfassend beantwortet. Dies mündet in die Formulierung von acht Empfehlungen.

Teil I: Voraussetzungen

Schulleistung, Verhalten und Ethnie – das sind drei Komponenten des Schulerfolgs, die – wenn sie in ihrer Interaktion betrachtet werden – komplizierte Zusammenhänge zu Tage fördern und vielfältige Kontroversen auslösen. Wenn der Fokus zusätzlich auf die beiden Enden der Skala gelegt wird, d.h. auf Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten oder auf besonders leistungsfähige und/oder solche mit hohem Potenzial, dann multiplizieren sich Verstrickungen und Kontroversen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden diese Schwierigkeiten angesprochen und differenziert dargelegt. In Kapitel 1 werden nach der Formulierung der vier, diese Publikation leitenden Fragen theoretische Begabungskontexte im Hinblick auf begabte Minderheiten diskutiert, ein Kontextmodell der Schülerleistung dargestellt und auf dieser Basis der Einfluss des aktuellen Bildungskontextes auf begabte Minoritäten diskutiert sowie die Rolle der Lehrpersonen reflektiert.

Kapitel 2 präsentiert nach der Erläuterung des aktuellen Forschungsstandes eine Analyse zur Beteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Minoritätshintergrund in Förderangeboten. Ihr folgt eine Diskussion über mögliche Hintergründe inklusive einiger Einschränkungen, die bei der Interpretation der Zugangspraxen zu berücksichtigen sind.

1 Zugang zur und Kontext der Thematik

Die Motivation, diese Publikation zu schreiben, liegt in der Tatsache der disproportionalen Repräsentation begabter Minderheiten in Begabungsförderprogrammen begründet. In diesem Kapitel werden die Grundlagen für die Diskussion dieser insgesamt komplexen Thematik gelegt. In einem ersten Schritt werden vier Fragen formuliert, welche in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich diskutiert werden. Der zweite Teil untersucht die theoretischen Begabungskontexte im Hinblick auf begabte Minderheiten. Neben einem historischen Rückblick konzentriert er sich auf vier weitere Aspekte: auf Kinder, deren Gemeinsamkeit zwar die Spezialförderung ist, sie jedoch entweder am oberen oder am unteren Ende der Skala anzusiedeln sind; auf ein Kontextmodell der Schülerleistung, das die Bedeutung der Interaktion zwischen Lehrperson, Klasse und Kind vor dem Hintergrund bildungspolitischer Einflüsse nachzeichnet und schließlich auf den aktuellen Bildungskontext und die Rolle der Lehrperson.

Dass begabte Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Familien in Begabungsförderprogrammen stark untervertreten sind, belegen viele der verfügbaren Evaluationen. Sichtet man beispielsweise die etabliertesten Programme der Schweiz – so die Maßnahme «Klassenüberspringen im Kanton Zürich» (AMMANN & BÄHR, 2000), der «Fördertag im Kanton Thurgau» (HOYNINGEN & GYSELER, 2001), das Programm «Förderung begabter Schulkinder» im Kanton Bern (WOLFGGRAMM, 2004), den Pilotversuch «Begabtenförderung in Volksschulklassen im Kanton Zürich» (STAMM, 2001), das Projekt «Exploratio Zürich» (HOYNINGEN-SÜESS & GYSELER, 2007) sowie das Programm «Begabungsförderung in der Volksschule des Kantons Aargau» (STAMM, 2003b), so zeigt sich durchgehend das gleiche Bild: In den Förderprogrammen sind leistungsstarke und im Verhalten angepasste Kinder aus der Mittel- und Oberschicht übervertreten, während Kinder aus bildungsfernen Milieus, ausländischer Nationalität, Mädchen und behinderte Kinder unterrepräsentiert sind. Der Anteil an Kindern mit Minoritätshintergrund beträgt insgesamt nur 5% bis 10% (ebd.; IMHASLY, 2004; HOYNINGEN-SÜESS & GYSELER, 2007).

Wenn Förderprogramme adäquate, individuelle Instruktion anbieten und sich dabei zur Rechenschaftslegung über das Lernen des Schülers resp. der Schülerin verpflichten, dann erscheint es doppelt problematisch, wenn solche Kinder und Jugendlichen einfach übergangen werden (was einer falsch-negativen Entscheidung gleich kommt). Ebenso oft dürfte auch der Fall eintreten, dass solche Schülerinnen und Schüler als hoch begabt identifiziert werden, obwohl sie nicht

über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen (was einer falsch-positiven Entscheidung entspricht¹).

Insgesamt ist es ein Problem, wenn qualifizierte begabte, jedoch benachteiligte Kinder, welche eine Förderung wohl am nötigsten hätten, im Identifikationsprozess übersehen werden. Genauso problematisch ist es jedoch, wenn beispielsweise aufgrund einer Quotenregelung Minoritätsschüler ausgewählt werden, obwohl sie eigentlich den Anforderungen von Begabungsförderprogrammen gar nicht genügen. Die Lösung des Problems liegt somit nicht einfach darin, dass lediglich die ethnischen Unterschiede in der Zuweisung eliminiert und begabte Minoritäten verstärkt oder gar mittels Quotenregelung in Begabungsförderprogramme aufgenommen werden. Von grundsätzlichem Interesse ist vielmehr, wie und weshalb solche Disproportionalitäten zu Stande kommen. Mein Zugang zur Thematik wird deshalb durch vier Fragen bestimmt:

1. Welche Gründe sprechen dafür, dass überdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler einen höheren Förderbedarf haben? Trifft dies spezifisch für Angehörige von Minoritätsgruppen zu? Gibt es gewisse Entwicklungsfaktoren, die sich nach Ethnie und sozialer Herkunft unterscheiden?
2. Welchen Beitrag leistet die Schule mit ihrer Lern- und Leistungsförderung zur Manifestation von überdurchschnittlicher Begabung? Mit welchen Strategien stellt sie sicher, dass sie Talententwicklung moderiert und nicht hemmt oder gar verhindert?
3. Sind die zur Anwendung gelangenden Identifikationsmethoden reliabel? Ist es möglich, dass gewisse Identifikationsprozeduren in Bezug auf ethnische und sozio-ökonomische Aspekte verzerrt sind?
4. Welche Fördermaßnahmen sind gut für überdurchschnittlich Begabte, und sind sie auch wirksam für begabte Minoritäten?

Die Vision, welche in dieser Publikation entfaltet wird, basiert auf dem Verständnis, dass auch Kinder aus bescheidenen oder gar benachteiligten Familienverhältnissen herausragende Talente haben können. Um der Entfaltung dieses

¹ Zur Identifikation überdurchschnittlich Begabter wird üblicherweise ein Grenzwertkriterium eingesetzt, um eine richtige Zuweisung zu einem Förderprogramm zu gewährleisten. Dabei unterscheidet man neben der korrekten Zuweisung zwei Fehlformen: (1) wenn eine Person einem Förderprogramm zugewiesen wird, obwohl sie aufgrund ihrer Fähigkeiten nicht als überdurchschnittlich begabt zu bezeichnen wäre, dann spricht man von einem Fehler I oder einem α -Fehler; (2) wenn eine Person ungerechtfertigterweise nicht als überdurchschnittlich begabt bezeichnet und keinem Förderprogramm zugewiesen wird, obwohl sie über die entsprechenden Fähigkeiten verfügt, dann spricht man von einem Fehler II oder einem β -Fehler.

Talents eine Chance geben zu können, müssen Ausbildung und Förderung enger verzahnt werden. Gerade bei benachteiligten begabten Kindern soll das ‹früher = besser›-Prinzip schon vor dem Schuleintritt zum Zug kommen. Je effektiver biologische Schädigungen und Verletzungen zurückgebunden werden und je früher solche Kinder Support für ihre kognitive und verhaltensmäßige Entwicklung erhalten, desto weniger Kinder werden in der Schule mit dem Risiko des Scheiterns behaftet sein und desto mehr werden sich ihre Talente entfalten können (vgl. dazu auch STEDTNITZ, 2008).

1.1 Begabte Minoritäten im historischen Kontext

Die disproportionale Verteilung benachteiligter Kinder hat historische Grundlagen. Sie erst ermöglicht, den aktuellen Bildungskontext zu verstehen, in dem sich diese Komplexität äußert.

Eine erste Diskussion um Begabung und soziale Herkunft begann vor hundert Jahren mit dem ‹Aufstieg der Begabten› von PETERSEN (1916) und den ersten Intelligenzmessungen von Stern, dessen Erkenntnisinteresse sich unter anderem auch darauf konzentrierte, Kinder mit Risikofaktoren aus benachteiligten Milieus zu entdecken (PETER & STERN, 1919). Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts traten solche Bemühungen zunehmend in den Hintergrund, da TERMAN und ODEN (1959) im Rahmen ihrer viel beachteten Längsschnittstudie hatten nachweisen können, dass drei Viertel der begabten Kinder aus der Mittel- und Oberschicht und nur ein Viertel aus dem Arbeitermilieu stammten. Nach dem zweiten Weltkrieg erlangte jedoch gerade dieses Viertel erneut Aktualität. Denn im Gefolge des Sputnikschocks vom Oktober 1957 wurde Bildung zu einem wichtigen Faktor im Wettbewerb des Westens gegen den Osten, so dass sich das bildungspolitische Interesse nun auf den Ausbau der institutionellen Bildung und damit auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven konzentrierte. In den USA hieß die Antwort kompensatorische Erziehung und Head-Start (SMITH & BISELL, 1970), im deutschsprachigen Raum waren es Programme zur kognitiven Frühförderung und zur Intelligenzentwicklung (LÜCKERT, 1969) sowie Initiativen zu Gunsten der Benachteiligten im Bildungswesen, die erstmals in einer systematischen Soziologie der Bildungsbeteiligung ihren Niederschlag fanden. Im Mittelpunkt stand dabei die empirische Untersuchung der realen Bildungswege von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf der Folie des Postulats der Chancengerechtigkeit. Die berühmte Kunstfigur des ‹katholischen Arbeitermädchens vom Lande› (PEISERT, 1967), die auf die vier am stärksten benachteiligten Gruppen verwies, wurde fortan zum Beleg, dass nicht Begabung und Leistungsfähigkeit Grundlagen des Schulerfolgs waren, wie dies dem ‹Bürgerrecht auf Bildung› von DAHRENDORF (1965) entsprochen hätte, sondern, dass sie in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig waren. Der Mensch solle nicht länger sein, als was er geboren wurde, sondern er solle werden, was er kann.

Solche Forderungen fanden in Pichts *«Bildungskatastrophe»* (1964) einen Motor, der dank seiner Prophezeiung, dass der Mangel an qualifiziertem Nachwuchs zu einem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft führen werde, zum Ausgangspunkt gesellschaftlicher Modernisierung wurde.

Damit verbunden war auch eine öffentliche Entmythologisierung des Begabungsbegriffs, dargelegt in Heinrich ROTHs (1969) Gutachten *«Begabung und Lernen»*. In der Einleitung schrieb er, dass Begabung und Intelligenz als Begriffe ausgedient hätten. Sie sollten einem neuen Lernbegriff Platz machen, in dessen Mittelpunkt Lernfähigkeit, Lernzuwachs oder Lernverfahren zu stehen hätten. Für den hier gewählten Argumentationsgang wesentlich ist allerdings Roths Formulierung, wonach *«die gesamte kulturelle Entfaltung der Person entscheidend von den Lernprozessen abhängt, in die der Heranwachsende in der Schule (...) verwickelt wird. Wie intensiv sich das Kind diesen Lernprozessen unterzieht, hängt wiederum von der allgemeinen Leistungsmotivation ab, die Elternhaus und Schule in ihm aufzurichten vermochten»* (S. 36). Im gleichen Band differenzierte MOLLENHAUER (1969) diese Problematik unter dem Titel *«Sozialisation und Schulerfolg»* weiter. Er schrieb: *«Die Lernfähigkeit von Kindern und ihr Leistungsniveau sind abhängig von verschiedenen Variablen, die den Sozialisationsprozess standardisieren. Durch ihr Zusammenwirken bringen sie Dispositionen im Kinde hervor, die als kollektive Chancenunterschiede begriffen werden müssen. Die Lernfähigkeit des Kindes als ein Aspekt seiner «Begabung», unterliegt damit einer Reihe von Bedingungen, die sich für die Unterschicht relativ beschränkend, für die Mittelschicht sich relativ fördernd auswirkt. Diese restriktiven Bedingungen, die im Sozialisationsprozess wirksamen «Begabungs»-Barrieren, sind vornehmlich in sozio-ökonomischen Bedingungen, Wertorientierungen, Erziehungspraktiken und familienstrukturellen Merkmalen zu suchen.»* (S. 292).

Seit den 1980er Jahren sind die Bemühungen stetig gewachsen, die Leistungslücken zwischen einheimischen und Kindern mit Minoritätshintergrund sowie zwischen Mittel- resp. Oberschicht und Bildungsbenachteiligten zu schließen. Doch spiegelt sich in den deutschsprachigen Ländern die herkunftsbedingte Ungleichheit nach wie vor im Fakt, dass die Aussicht auf Hochschulbildung zwar kontinuierlich gestiegen ist, für Kinder aus der Mittel- und Oberschicht um durchschnittlich mehr als 30%, für Kinder aus der Unterschicht jedoch um weniger als 9% (KRÜGER & GRUNERT, 2002). Die Bildungsexpansion hat somit nicht dazu geführt, dass herkunftsbedingte Einflüsse auf die Höhe der erreichten Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulsystem geringer geworden wären. Zwar zeigen Kohortenanalysen (MEULEMANN, 1999), dass im Generationenvergleich der Einfluss der sozialen Herkunft geringer geworden ist und die Bildungsexpansion allen Bevölkerungsgruppen zugute kommt, Kinder aus niedrigen Sozialschichten jedoch nach wie vor deutlich schlechtere Bildungschancen haben. Damit liegen erneut Beweise vor, dass wir substanziellere Reformen brauchen.

Interessanterweise hat sich der noch in den achtziger Jahren auf die allgemeine Begabung ausgerichtete Fokus gegen die neunziger Jahre hin zunehmend und mit einiger Verzögerung gegenüber den anglo-amerikanischen Ländern auf die Thematik der Hochbegabung verschoben. Legitimiert wurde dieser Perspektivenwechsel mit der Feststellung, dass sich die Verwirklichung der Chancengleichheit bis anhin allzu stark auf die schwachen Schülerinnen und Schüler konzentriert habe und im Sinne der Chancengerechtigkeit nun eine angemessene Berücksichtigung hoch begabter Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Eignungsvoraussetzungen und Lernbedürfnissen zu erfolgen habe (HELLER, 2001). Längsschnittstudien wie die von ROST (1991; 2000) oder von HELLER (2000) sind Ausdruck dieses Paradigmawechsels. Trotzdem konnte sich – abgesehen von der Thematik hoch begabter Mädchen – im ganzen deutschsprachigen Raum kein expliziter Forschungsschwerpunkt zu benachteiligten Gruppen überdurchschnittlich Begabter entwickeln, so dass dieser Bereich bis heute unterbelichtet geblieben ist.

Die Geschichte von Schule und Begabung kann auch auf der Folie der beiden Paradigmen Homogenität und Heterogenität gelesen werden. Homogenität hat über Jahrzehnte hinweg eine zentrale Rolle gespielt. Die allgemeine Schulbildung hat lange Jahre auf dem Gedanken basiert, wonach Gruppen von zwanzig oder mehr Schulkindern gleichen chronologischen Alters von einer Lehrkraft und anhand eines Curriculums, das für alle gilt, effektiv unterrichtet werden können. Dieses Homogenisierungsprinzip stand lange Jahre stellvertretend für eine grundlegende Funktionsweise unseres Schulsystems: für den Umgang mit einer ursprünglich heterogenen Schülerschaft vor allem über Maßnahmen der externen Leistungsdifferenzierung, um sie auf diese Weise in homogenere Lerngruppen zu unterteilen. Solch eine schrittweise Homogenisierung der Schülerschaft war jedoch mit zwei aus heutiger Sicht schwerwiegenden Problemen verbunden. Zum einen mündete sie in einen Prozess von sozialer und ethnischer Segregation: Schülerinnen und Schüler mit bescheidenem sozioökonomischen Hintergrund oder Migrationshintergrund sind in den anforderungsniedrigen Schulstufen überrepräsentiert. Zum anderen scheint insbesondere das oftmalige Wiederholen von Klassen eine mehr oder weniger willkürliche Angelegenheit zu sein. BLESS et al. (2005) konnten in ihrer Schweizer Untersuchung aufzeigen, dass – hauptsächlich in der Romandie – als wichtiger Risikofaktor für eine Klassenwiederholung die ausländische Herkunft der Kinder hinzukam. Mussten in der deutschsprachigen Schweiz 1,9% der Kinder eine Klasse wiederholen, so waren es in der französischsprachigen Schweiz 2,8%. Bei den repetierenden Kindern in der Romandie betrug der Ausländeranteil 53,7% (deutsche Schweiz 23,8%). Dies ist umso erstaunlicher, als die Immigrantengeneration in der französischsprachigen Schweiz zu einem großen Teil aus dem Mittelmeerraum (Italien, Spanien und Portugal) stammt und so linguistische und auch kulturelle Verwandtschaften bestehen. In der deutschsprachigen Schweiz ist dies anders: da sind in den letzten Jahren vermehrt Kinder aus Ex-Jugoslawien, der Türkei und

Albanien und somit aus entfernteren Kulturräumen eingeschult worden. Das Forscherteam konnte zudem aufzeigen, dass künftige Repetierende von ihren Lehrkräften systematisch unterschätzt wurden.

Ein anderer wesentlicher Kritikpunkt ist die wachsende Anzahl an Kindern in separierenden Spezialförderungsmaßnahmen, aber auch die Tatsache, dass immer mehr Kinder eine integrierte Förderung bekommen und diese Frage somit insgesamt dazu beigetragen hat, die Defizitperspektive zu verstärken. Gleichzeitig ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden, wie multikulturell unsere Gesellschaft in Bezug auf Kultur, Herkunft und Erstsprache geworden ist. In den 50er Jahren waren 92% der Schülerpopulation Schweizer gewesen. Im Jahr 1980 waren es nur noch 84% und im Jahr 1990 78,3%. Im Jahr 2006 betrug ihr Anteil noch 76,7%. Solche empirisch belegten Ergebnisse wurden Teil des Zweifels, ob der eingeschlagene Weg zum Umgang mit Heterogenität in der Schülerpopulation wirklich der richtige war. Sie führten dazu, dass das Homogenitätsmodell zunehmend unter Druck geriet.

Deshalb erstaunt es wenig, dass sich in der Schweiz Mitte der Neunziger Jahre der Schulentwicklung durchzusetzen begann, die Heterogenität als Leitidee für Unterrichtsentwicklung zu postulierten und die anhin dominierende Defizitorientierung durch eine Potenzialorientierung ersetzt haben wollte. Damit verbunden wurde ein generell neues Rollenverständnis von Lehrpersonen und eine Neuausrichtung auf zwei pädagogische Leitideen; auf die Integration einerseits und die Individualisierung andererseits. Eine wesentliche Rolle spielten dabei die Kantone und ihre Bemühungen um die Etablierung begabungsfördernder Maßnahmen (SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, 1999). In dem Maße, wie sich die Schule nun auf Integration und Individualisierung konzentrierte und den umfassenden Förderauftrag in den Mittelpunkt stellte, wuchs das Verständnis, dass dazu auch Kinder und Jugendliche mit ungewöhnlich hohen Fähigkeiten in verschiedenen Begabungsdomänen gehören. Es begann sich der Gedanke durchzusetzen, dass nicht nur Überforderung, sondern auch Unterforderung bei der kindlichen Leistungsentwicklung eine Rolle spielte: Während die einen Schülerinnen und Schüler aus Überforderung im Unterricht hoffnungslos zurückbleiben, werden die anderen aus Unterforderung frustriert und gelangweilt. Im Gegensatz zu Kindern am unteren Ende der Skala, deren geringe kognitive Fähigkeiten durch physische und medizinische Ursachen oder durch Lernprobleme bedingt sein können, lernen Schülerinnen und Schüler am oberen Ende der Skala in der Regel schneller als der Durchschnitt, weshalb sie durch die Stoffvermittlung ungenügend herausgefordert sind und häufig mit Motivationsproblemen und Minderleistung zu kämpfen haben.

Heute ist zwar Begabungsförderung mit Herausforderungen verlinkt, welche durch die Diversität der Schülerinnen und Schüler entstehen, doch ist die Situation begabter Kinder mit Minoritätshintergrund unberücksichtigt und deshalb eine Black Box geblieben. Für talentierte und begabte Kinder aus solchen Milieus hat sich dadurch eine fast inverse Situation ergeben, wobei die Probleme in

vielerlei Hinsicht mit denjenigen in sonderpädagogischen Förderprogrammen identisch sind. Sind Kinder in solchen Programmen übervertreten, sind sie in begabungsfördernden Maßnahmen durchgehend deutlich untervertreten. Unterschiedlich ist jedoch, dass die Schulbehörden keine analogen Verpflichtungen in Bezug auf die Förderung begabter Schülerinnen und Schüler haben, wie dies für Kinder mit Sonderschulbedarf gilt. Demzufolge bestehen keine Rechte für Begabte, gleich wie Sonderschüler gefördert zu werden. Zwar ist in den meisten Schulgesetzen der Fördergedanke verankert, aber sie haben trotzdem kein Anrecht auf eine ihren Fähigkeiten angepasste Ausbildung. Obwohl die Schulgesetze ein fundamentales Recht auf Bildung einschließen und festhalten, dass Kinder entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden sollen, ist das Recht Hochbegabter kein Recht auf eine spezielle Art von Ausbildung. Dazu kommt für die Schweiz, dass zwar die (Hoch-)Begabungsdefinitionen zwischen den Kantonen variieren, weit stärker jedoch die Identifikations- und Fördermaßnahmen. Obwohl einzelne Kantone über spezifische Einrichtungen für Begabte verfügen, bleibt es meistens bei der Empfehlung solcher Angebote, wobei die Entscheidung für den Einsatz eines Programms oder einer Maßnahme wie auch Finanzierung ebenfalls ihnen überlassen ist und die Förderung überdurchschnittlich Begabter in die Verantwortung der Schule gelegt wird.

Diese großen Unterschiedlichkeiten machen verständlich, weshalb Datensammlung, Monitoring und Forschungsbasis insgesamt nicht nur begrenzt, sondern auch quantitativ und qualitativ sehr unterschiedlich sind. Aus solchen Gründen sind wir uns auch dessen nicht bewusst, was im nächsten Kapitel beschrieben wird: dass es ein «Paradoxon der Begabungsförderung» gibt.

1.2 Das Paradoxon der Begabungsförderung

Der Begabungsförderung inhärent ist ein kaum wahrgenommenes Paradoxon: die disproportionale Platzierung von Kindern aus benachteiligten Familien. Das Begabungsförderprogramm, das zusätzliche Ressourcen und Unterstützung bereit stellen und so das überdurchschnittliche Potenzial von Kindern und Jugendlichen entwickeln will, benachteiligt gleichzeitig Schülerinnen und Schüler mit Minoritätshintergrund, weil es sie nicht zur Fördermaßnahme zulässt. Zwar ist Disproportionalität in der Zulassung für Begabungsförderung an sich nicht problematisch, wenn der Effekt auf Grund der Zielsetzung entstanden ist, den Zugang auf der Basis anspruchsvoller und qualitativ hochstehender Curricula einzuschränken. Disproportionalität ist aber dann ein Problem, wenn ein Schulkind stigmatisiert, tieferen Erwartungen ausgesetzt ist und als weniger begabt eingestuft wird. Dies führt nicht nur zu deutlich geringeren Nominationschancen und in der Regel auch zu geringeren Erwartungshaltungen der Lehrpersonen, sondern auch zu weniger guten Schulleistungen.

Diese Situation besteht schon seit der Lancierung der ersten Begabungsförderprogramme in den 1990er Jahren. In den angloamerikanischen Ländern ist sie schon seit 1930er Jahren bekannt. Auch hierzulande hat sich das Verständnis, wie Kinder lernen und mit welchem Potenzial, in den letzten Jahren geändert. Die in Kapitel 2 zu diskutierenden Daten werden diese Disproportionalität deutlich aufzeigen, aber sie werden nicht einfach zu interpretieren sein. Im Hinblick auf die großen Auswirkungen, welche erschwerte Lebensumstände und -bedingungen auf benachteiligte Gruppen haben, ist eine proportionale Repräsentation in Begabungsförderprogrammen fast unmöglich. Aber ohne genaue Angaben zur Anzahl und den Hintergründen überdurchschnittlich Begabter können wir gar nicht wissen, ob eine ethnische Gruppe in den einzelnen Kategorien über- oder unterrepräsentiert ist. Wie bereits vorangehend festgestellt worden ist, ermöglicht eine Platzierung in Begabungsförderprogrammen, dass die individuellen Bedürfnisse gegenüber einem Schulkind aus einer benachteiligten Familie verstärkt wahrgenommen werden. Gleichzeitig kann damit jedoch auch eine Stigmatisierung verbunden sein, weil eine Platzierung in einem solchen Förderprogramm mit einer Separation von den kulturgleichen Peers einhergeht. Solche Separierungstendenzen gelten zwar für beide Gruppen – privilegierte und benachteiligte Kinder und Jugendliche – für letztere zählen sie jedoch doppelt. Denn für sie entsteht dadurch ein Dilemma, das in Kapitel 2 noch einmal angesprochen wird: Entweder übernehmen sie das Verhalten der vorherrschenden Kultur und besuchen das Förderprogramm, nehmen jedoch dafür in Kauf, sich von ihrer Gemeinschaft und Tradition zu distanzieren oder dann halten sie die Loyalität zu diesen beiden Systemen aufrecht, können jedoch solche intellektuellen Herausforderungen nicht annehmen.

Wie diese kurze Darstellung gezeigt hat, liegt dem Paradoxon zwar das Diversitätsproblem zu Grunde, doch ist dieses wiederum eine Funktion der Sozialpolitik sowie des wissenschaftlichen und philosophischen Verständnisses, das ihm zu Grunde liegt. Auch die Verteilung der Ressourcen (Personal, zusätzliche Ressourcen, Arten der Förderprogramme und Anzahl sowie gesetzliche Grundlagen) ist von diesem Verständnis abhängig. Wichtig wäre somit die Etablierung einer allgemein anerkannten Definition von (Hoch-)begabung, um den Anspruch nach Förderung dieser Population abzusichern.

Handlungsleitend für die in den nächsten Kapiteln formulierten Überlegungen ist ein Modell, das die Komplexität der einschlägigen Probleme in Bezug auf die Identifikation des Kindes als atypischen Lerner darstellt. Dabei wird ersichtlich, dass die Benennung eines Kindes als überdurchschnittlich begabt Teil des Ergebnisses ist, was in der Schule geschieht.