

(HOCH-)BEGABUNG BEI MIGRANTEN

Problemanalyse, Empfehlungen und Desiderate

MAGISTERARBEIT
im Hauptfach Erziehungswissenschaft
(Interkulturelle Erziehungswissenschaft)

Wolfgang GRUBER
Nikolaus Lenau Str. 2/26
A-3300 Amstetten | Österreich
Matrikelnummer: 6393799

erstellt bei: Dr. Susanne WINNERLING

Amstetten, am 11. Oktober 2013

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	4
1 (Hoch-)Begabte Migranten im historischen Kontext	9
2 Terminologie · Definitionen	12
2.1 (Hoch-)Begabung	12
2.2 Intelligenz und Intelligenzstrukturmodelle	17
2.2.1 Zwei-Faktoren-Theorie (Spearman)	20
2.2.2 Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger).....	20
2.2.3 Theorie der Multiplen Intelligenzen (Gardner).....	21
2.2.4 Triarchische Intelligenztheorie (Sternberg)	24
2.3 Kreativität	26
2.4 Migrant / Migrationshintergrund	29
2.5 Fazit	31
3 Modelle der (Hoch-)Begabung	32
3.1 „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli	32
3.2 Münchener Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany	35
3.3 Fazit	36
4 Ausgangssituation.....	37
4.1 Zahlen, Daten, Fakten.....	37
4.2 Zum Lebensgefühl von Betroffenen.....	41
5 Probleme bei der Begabungsdiagnostik von (hoch-)begabten Migranten.....	42
5.1 Typische Probleme (Hoch-)Begabter	42
5.1.1 Asynchronien	43
5.1.2 Beziehungen zu Peers	44
5.1.3 Idealismus und Perfektionismus	44
5.1.4 Stress, Depression und Suizid.....	45
5.2 Kulturell bedingte Probleme.....	46
5.2.1 Sprachprobleme	47
5.2.2 Unterschiedliche Ästimation kognitiver Fähigkeiten	48
5.2.3 Institutionelle Diskriminierung	49
5.2.4 Divergierendes Verständnis von Kreativität.....	50
5.2.5 Die Schrift als Grundlage von Denkstrukturen.....	51
5.3 Gravierende Identitätsprobleme	52
5.4 Fehlendes Wissen und unzureichende Kompetenz der Pädagogen.....	54
5.5 Fehlendes Wissen der Eltern	55
5.6 Der defizitäre Blick	55
5.7 Fazit	56
6 Alternativüberlegungen zur traditionellen Identifikations- und Allokationspraxis.....	58
6.1 (Frühe) Screenings.....	58
6.2 Alternative Identifizierung begabter Minderheiten	59
6.3 Problemorientierte Allokationspraxen.....	60

6.4	Verstärkte Bemühungen für verbesserte Perspektiven	60
6.5	„Talent-Scouting“ und „Talent-Mentoring“	61
6.6	Fazit	63
7	Empfehlungen und Desiderate	64
7.1	Biologische sowie frühkindliche Schädigungs- und Risikofaktoren	65
7.2	Forschung zum Identifikationsprozess: Eignungs- und Zuweisungspraktiken	66
7.3	Ressourcen	66
7.4	Lehreraus- und -weiterbildung	67
7.5	Verbesserung der Datenlage sowie Amplifizierung der Forschungsbasis und des Entwicklungswissens	68
7.6	Monitoring zur Begabungsförderung	68
7.7	Schaffung neutraler Foren	69
7.8	Interdisziplinäre Panelstudie	69
7.9	Fazit	69
8	Situation in Österreich in Bezug auf (Hoch-)Begabte (mit Migrationshintergrund)	71
8.1	Rechtliche Grundlagen der Begabungs- und Begabtenförderung	72
8.2	Ist-Stand	73
8.2.1	Initiativen in den Bundesländern	74
8.2.2	Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb)	76
8.2.3	Entwicklungsbedarf	77
8.3	Zukunftsperspektive	78
8.3.1	Zieldefinition	79
8.3.2	Gesetzliche Rahmenbedingungen	79
8.3.3	Finanzielle Sicherstellung	80
8.3.4	Begabungsforschung	81
8.3.5	Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung	82
8.3.6	Qualitätssicherung	82
8.3.7	Auf- und Ausbau von Netzwerken	83
8.4	Fazit	84
9	Resümee und Ausblick	85
	Danksagung	92
	Literaturverzeichnis	93
	Abbildungsverzeichnis	117
	Anhang	118
	Erklärung	121

EINLEITUNG

Auf der Suche nach einem passenden Thema für die Magisterarbeit bin ich auf einen Vortrag von Dr. Dursun Tan über hochbegabte Migranten auf Bildungs-tv (<http://lehrer.eduhi.at/info/medien/begabtemigrantenkinder.htm>) gestoßen, der mein Interesse auf zweifache Weise geweckt hat: Zum einen kennt Dr. Tan bemerkenswerterweise sein exaktes Geburtsdatum nicht (er ist „ungefähr“ 1960 in Anatolien geboren), hat es dennoch zum Sozialwissenschaftler und Privatdozenten an der Universität in Oldenburg „gebracht“ (jemandem, der nicht weiß, wann er genau geboren wurde, würde man aus zentraleuropäischer Perspektive eher „Hinterwäldler-tum“, Rückständigkeit und Ignoranz attestieren als ihm so einen Bildungsgang zuzutrauen). Zum anderen stellte er die m. E.¹ sehr berechtigte Frage, wo in der deutschen Gesellschaft die (Hoch-)Begabten mit Migrationshintergrund zu finden seien. Ich erachte Dursun Tan aufgrund seiner ungewöhnlichen Entwicklung als einen typischen Vertreter (hoch-)begabter Migranten.

Mein persönlicher Zugang zur gewählten Thematik besteht nicht darin, Erfahrungen mit eigenen (hoch-)begabten Kindern oder selber Migrationsgeschichte zu haben und auch nicht darin, von Berufs wegen mit solchen Personen zu arbeiten. Als Lehrer an einer österreichischen berufsbildenden höheren Schule (14- bis 19-jährige Mädchen und Jungen, schließen mit Abitur und einem Diplom ab) und an einem an die Schule angeschlossenen Kolleg (dort arbeite ich mit Erwachsenen, die bereits ihr Abitur haben) gibt es aber schon immer wieder tangentielle Kontakte mit den Themen Migration, (Hoch-)Begabung und deren Kombination. So erinnere ich mich – um ein Beispiel anzuführen – an eine türkischstämmige junge Frau, die mir durch ihre besonders klugen, scharfsinnigen und ungewöhnliche Perspektiven einbringenden Äußerungen im Unterricht und auch bei schriftlichen Arbeiten aufgefallen ist und die trotz immenser familiärer und privater Schwierigkeiten die insgesamt recht fordernde Ausbildung (parallel zum Abitur/zur Matura absolvieren die Schüler/innen eine Berufsausbildung zu diplomierten Sozialpädagog/innen, die auch mit diversen Feriapraktika verbunden ist) abgeschlossen hat. Ich habe sie bewundert in ihrer Persistenz sowie ihrer offenen und unkonventionellen Art zu denken. Im Nachdenken über meine Beweggründe, mich gerade mit *(Hoch-)Begabung bei Migranten* auseinanderzusetzen, ist mir bewusst geworden, dass ich eine große Bewunderung hege für Menschen, die Außergewöhnliches geleistet haben. Vielfach sind sie jüdisch. Und vielfach haben sie Migrationserfahrungen. Und vielfach muss-

¹ m. E. = meines Erachtens

ten sie schier unüberwindliche Hürden nehmen. Mir fällt ganz spontan Carl Djerassi ein, der sinngemäß in einem Interview einmal gesagt hat, dass er den Nazis dankbar sei, ihn vertrieben zu haben, sonst hätte er wohl nie die Antibabypille entwickelt, sondern wäre – wie Mutter und Vater – gewöhnlicher Arzt in Wien geworden. Auch der Neurowissenschaftler Eric Kandel fällt mir ein, der vor den Nazis in die USA flüchten musste, und im Jahr 2000 für seine Erkenntnisse zur Signalübertragung im Nervensystem mit dem Nobelpreis für Medizin ausgezeichnet wurde. Mir fallen ad hoc auch noch zwei deutsch-jüdische Migranten ein, deren Namen heute unauflöslich mit Jeans und Klavieren von Weltrang verknüpft sind: Levi Strauss (Löb Strauß) und Henry Steinway (Heinrich Steinweg). Viele weitere Beispiele von durch Migrationserfahrungen gegangenen herausragenden Geschäftsleuten, Wissenschaftlern, Musikern, Literaten etc. ließen sich hier anführen.

Darüber hinaus gab und gibt es in meinem persönlichen Umfeld viele Menschen, die – aus verschiedensten Gründen – ihre Heimat verließen bzw. verlassen, meist eine für sie völlig neue Sprache lernen und mit einer anderen Kultur und Mentalität zurechtkommen mussten. Sie kamen bzw. kommen z. B. aus Angola, Bulgarien, Georgien, Griechenland, dem Iran, Nepal, Pakistan, Rumänien oder der Ukraine. Wie Dursun TAN aus seinen Erfahrungen in der Arbeit mit akademisch gebildeten Flüchtlingen unter der Überschrift „*Ver-deckte*“ *Begabungen* „*ent-decken*“ schon berichtet (2008, S. 244), stellte auch ich fest, dass meine Bekannten und Freunde – obwohl sie nur vereinzelt im Besitz akademischer Abschlüsse sind – nicht selten mehrere Sprachen fließend sprechen, dies aber kaum als besondere Kompetenz artikulieren. Denn – wen interessiert in Österreich schon ernsthaft, dass du Farsi, Griechisch, Hindi, Nepali, Paschtu, Rumänisch, Ukrainisch oder mehrere dieser Sprachen sprichst? Als sprach- und musikkaffines Wesen haben mich polyglotte Menschen immer schon besonders beeindruckt, weil ich aus eigener Erfahrung weiß, wie schwierig und aufwändig es bisweilen sein kann, eine neue Sprache – zumal im Erwachsenenalter – zu erlernen.

Im weiteren selbstexplorierenden Reflektieren über allfällige Beweggründe für mein gewähltes Thema stellte ich auch fest, dass mir schon recht lange offenbar ein konstruktiver, positiver und chancenorientierter Zugang zu Vielfalt, Vielfältigkeit, Heterogenität, „Buntheit“ eigen ist. Vielleicht hat das auch mit meiner Kindheit zu tun. Ich komme aus einer Selbstständigenfamilie. Meine Eltern betrieben einen kleinen Holzhandel und eine Köhlerei (sie stellten Holzkohle her – früher eher für Schmieden, später mehr für Grillzwecke). Immer wieder arbeiteten im Betrieb auch „Gastarbeiter“, überwiegend aus dem ehemaligen Jugoslawien, aber auch aus Polen. Für mich war es also nichts Ungewöhnliches, von Menschen anderer Nationalitäten mit anderen Sprachen und Gepflogenheiten umgeben zu sein. Mich hat das irgendwie

sogar fasziniert. Als sechstes Kind und als „Nachzügler“ (meine jüngste Schwester ist 11½ Jahre älter als ich) genoss ich ohnehin besondere Aufmerksamkeit von allen, zu denen auch unsere Arbeitsschar gehörte, denn damals war es bei uns üblich, alle Arbeiter auch zu verköstigen. Und Logis hatten die meisten auch noch – in einem Nebengebäude. So ergaben sich vielfach Berührungspunkte. Dazu gesellte sich der Umstand, dass unsere einzigen unmittelbaren Nachbarn (die nächsten befanden sich etwa einen halben Kilometer entfernt) auf der gegenüberliegenden Straßenseite ein Gasthaus mit angeschlossener Holzkegelbahn und eine sogenannte „Gemischtwarenhandlung“, einen kleinen Tante-Emma-Laden, betrieben. In dieser eher abgeschiedenen Gegend fand beides mangels Alternativen regen Zuspruch, in besonderer Weise natürlich das Wirtshaus, wohin bisweilen recht „schräge“, „bunte“, schrullige, vom Schicksal hart gebeutelte, unterprivilegierte Typen vorübergehend ihre Zuflucht nahmen und mit denen ich häufig beim „Kegelscheiben“ (so unser Lokalkolorit für das Kegeln) am Abend oder an den Wochenenden in Kontakt kam – sowohl als Kegeljunge (der die umgeworfenen Kegel wieder in die Ausgangsposition brachte) als auch als Konkurrent.

Nebst wohl noch vielen anderen mögen all die zuvor erwähnten „Mosaiksteinchen“ in meinem Leben und obendrein meine prinzipielle Wissbegierde und Interessensvielfalt dazu beigetragen haben, mich für diese Themenstellung entschieden zu haben.

Ich möchte in dieser Arbeit den Fragen nachgehen, warum viel zu wenige (hoch-)begabte Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte erkannt und adäquaten Fördermaßnahmen zugeführt werden, mit welchen Schwierigkeiten (Hoch-)Begabte im Allgemeinen und solche mit Migrationsbezug im Besonderen zu kämpfen haben und was vonnöten wäre, um diese Menschen möglichst zielsicher und umfänglich detektieren und fördern zu können.

Im Zuge der Recherchen ist mir klar geworden, dass im deutschsprachigen Wissenschaftsraum das Thema *(Hoch-)Begabung bei Migranten* eher noch ein Schatten-dasein führt und wenig beforscht ist (vgl. TAN, 2005, S. 17; vgl. URBAN, 2004, S. 51). Erst seit ca. 10 Jahren gibt es hierzu verstärkte Bemühungen. Allen voran ist hier die Schweizer Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm zu nennen, der m. E. Pionierstatus zukommt. Auf ihre Befunde und Erkenntnisse werde ich mich vielfach beziehen (müssen). Aber auch die in Fachzeitschriften für Hochbegabung veröffentlichten Beiträge von Liliana Dubovaya und die (von ihr betreute) Masterarbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz | Pädagogische Hochschule von Isabella Keller-Koller stellen eine wertvolle Quelle für v. a. aus der Praxis der Beratung und Betreuung von (hoch-)begabten Migranten gewonnene Einsichten dar.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Am Anfang steht ein kurzer Einblick in den historischen Kontext (hoch-)begabter Minoritäten. Mir erscheint es sehr wichtig, die geschichtliche Entwicklung mit ihren ökonomischen, politischen und ideologischen Aspekten zu erhellen, um die aktuelle Diskussion besser verstehen und einordnen zu können.

Anschließend werden kontextrelevante Begriffe wie (Hoch-)Begabung, Intelligenz, Kreativität und Migrant/Migrationshintergrund zu klären versucht und vier wesentliche Intelligenzstrukturmodelle vorgestellt: (1) Zwei-Faktoren-Theorie (Spearman), (2) Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger), (3) Theorie der Multiplen Intelligenzen (Gardner), (4) Triarchische Intelligenztheorie (Sternberg). Von der ursprünglichen Absicht, auch die Begriffe Talent, Wunderkind, Genie und Savant einer näheren Klärung zuzuführen, habe ich abgesehen. Die Gründe dafür sind schnell dargelegt. Die Attribuierung „Genie“ erweist sich als eine Exzellenzkategorie, mittels derer eine andere Deskription überboten wird: Genie ist mehr als Talent (vgl. HOYER et al., 2013, S. 58). Und Talent wird meinen Recherchen nach meist synonym mit (Hoch-)Begabung verwendet (z. B. TAYLOR, 1978; Marland-Hochbegabungsdefinition von 1972 in FEGER & PRADO, 1998, S. 34; CRONENBERG, 2011, S. 13). Die Termini „Wunderkind“ und „Genie“ werden ebenfalls meist bedeutungsgleich verwendet (z. B. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2010, S. 3; HEINBOKEL, 2001, S. 20, 36, 37). Was die sogenannten *idiots savants* oder einfach Savants anlangt, sei nur kurz angeführt, dass es sich dabei um eine „verschwindend kleine Gruppe von autistischen Personen mit Inselbegabungen im Extrembereich“ handelt (SCHWIZER, 2012, S. 12). Als Beispiel diene uns der im bekannten Film *Rainman* durch Dustin Hoffman großartig dargestellte Autist Kim Peek (vgl. ESSER, 2012, S. 70–71).

Im Kapitel drei stehen zwei Hochbegabungsmodelle und deren Bedeutsamkeit für (Hoch-)Begabte mit Migrationsgeschichte im Mittelpunkt: Das „Drei-Ringe-Modell“ von RENZULLI (1978) und das Münchener Hochbegabungsmodell von HELLER, PERLETH & HANY (1994). Renzulli ist v. a. deshalb so bedeutsam, weil er sich mit seinem Modell vom rein psychometrischen Intelligenzverständnis abwendet und Begabung als eine dynamische Größe sieht, die nicht ausschließlich im Individuum angelegt ist, sondern in Wechselwirkung mit dem jeweiligen sozialen Umfeld auch entwickelt werden kann. Er stößt damit das Tor auf zu einer Neuorientierung der Begabungsförderung, diese multifaktoriell und systemisch in den Blick zu nehmen, sich der Herausforderung zu stellen, eine begabungsstützende und -fördernde Erziehung zu entwickeln (HOYER et al., 2013, S. 94–95). Das Münchener Hochbegabungsmodell habe ich deshalb ausgewählt, weil es – konform mit Gardners Multiplen Intelligenzen – von Begabungen auf unterschiedlichen Gebieten ausgeht, die

sich aber nicht per se, sondern erst durch den moderierenden Einfluss von Umweltbedingungen (z. B. Lernumwelt, Familie, kritische Lebensereignisse) einerseits und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Lernstrategien) andererseits zu entsprechenden Leistungen entwickeln. Es veranschaulicht und erklärt die zur Herausbildung von Leistungsexzellenz unumgänglichen und mannigfaltigen Reziprozitäten recht gut. Darüber hinaus hat es „eine hohe analytische Qualität, die auf jedes schulische Lern- und Förderszenario zutreffen und nicht nur speziell auf Hochbegabung angelegt werden kann“ (HOYER et al., 2013, S. 70) und taugt m. E. somit besser, (hoch-)begabte Migranten ausfindig zu machen als intellektlastige Konzepte.

Im nächsten Abschnitt wird versucht, die aktuelle Ausgangslage von (hoch-)begabten Minoritäten darzulegen, Größenordnungen im deutschsprachigen Raum hochzurechnen und auf deren „doppelte Fremdheit“ (als Migrant und als [Hoch-]Begabter) – die mitunter sogar multipler Art ist, da damit nicht selten auch massive Identitäts- und andere Probleme verbunden sind – einzugehen.

Das fünfte Kapitel widmet sich den Problemen bei der Begabungsdiagnostik von (hoch-)begabten Migranten. Zum einen geht es um die typischen Schwierigkeiten, mit denen (Hoch-)Begabte konfrontiert sind wie Asynchronien, Beziehungen zu Peers oder Perfektionismus, zum anderen um spezifische Schwierigkeiten bei der Begabungsdiagnostik in Bezug auf Migranten wie kulturell bedingte Probleme (z. B. Sprache, Werte, anderes Kreativitätsverständnis), Fragen der Identitätsfindung und fehlendes Wissen seitens der Eltern und Lehrer.

Die Absicht in den beiden folgenden Abschnitten ist es, einerseits Gegenentwürfe zur herkömmlichen Identifikationspraxis hinsichtlich (besonderer) Begabungen bzw. zum Platzierungshandling in Förderprogrammen aufzuzeigen. Margrit Stamm nennt hier z. B. frühes Screening, also systematische Erhebungen bzw. Testungen; auch Ansätze wie „Talent-Scouting“ und „Talent-Mentoring“ werden kurz vorgestellt. Andererseits geht es darum, Empfehlungen und Desiderate an die Politik und die Wissenschafts-Community vorzustellen.

Das vorletzte Kapitel beleuchtet die spezifische Situation in Bezug auf (Hoch-)Begabung (mit Migrationshintergrund) in Österreich.

Am Ende der Arbeit stehen ein Resümee, das die wesentlichsten Inhalte bzw. Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal in knapper Form zusammenfasst und ein Ausblick, der auf den „Schule der Person“-Ansatz von Gabriele WEIGAND (2004) und die darauf aufbauende Idee der eVOCATION hinweist.

Die gleichermaßen interessanten wie auch kontroversiell diskutierten neueren Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft bzw. der Gehirnforschung und ihre Bedeu-

tung hinsichtlich (Hoch-)Begabung in Verbindung mit Migrationserfahrungen sind in dieser Arbeit ganz bewusst ausgespart geblieben, da ihre Inkorporierung den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. All jene, die sich mit dem Thema (meist ohne Konnex zum Bereich Migrationshintergrund) näher auseinandersetzen möchten, finden im Anhang exemplarisch einige Literaturhinweise.

Der leichteren Lesbarkeit wegen – und einzig allein deshalb – wird in dieser Arbeit auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung (weitgehend) verzichtet und nur das generische Maskulinum verwendet, das Frauen wie Männer bzw. Mädchen wie Jungen einschließt. Sollte sich jemand dadurch wenig wertgeschätzt fühlen – was keinesfalls meiner Intention entspricht –, so tue ich prophylaktisch dafür Abbitte.

1 (HOCH-)BEGABTE MIGRANTEN IM HISTORISCHEN KONTEXT

Um das häufige Unerkannt-Bleiben von besonders begabten Migranten, wie es Dursun TAN (2008, S. 243) konstatiert und moniert bzw. die disproportionale Verteilung kultureller und sozio-ökonomischer Minderheiten in Begabtenförderprogrammen besser verstehen zu können, soll nachfolgend kursorisch der historische Kontext erhellt werden.

Vor etwa 100 Jahren entspann sich eine erste Debatte um Begabung und soziale Herkunft, was sich einerseits an der Publikation „Aufstieg der Begabten“ von Peter PETERSEN (1916) und andererseits an den ersten Intelligenzmessungen von William Stern (PETER & STERN, 1919) – er wollte u. a. auch Kinder mit Risikofaktoren aus unterprivilegierten Milieus aufspüren – festmachen lässt. Da Terman & Oden (1959) in ihrer prominenten Hochbegabten-Langzeitstudie belegen konnten, dass 75 % der begabten Kinder aus der Mittel- bzw. Oberschicht stammten und nur 25 % aus der Unterschicht, wurden derartige Bestrebungen zunehmend weniger relevant. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg kam – als Konsequenz des sogenannten „Sputnikschocks“ im Jahr 1957 in den Vereinigten Staaten und der westlichen Welt (sowie einer boomenden deutschen Wirtschaft Ende der 1950er) – dem „Unterschicht-Viertel“ wieder verstärkt Bedeutung zu, da Bildung zu einem essentiellen Wettbewerbsfaktor im Kalten Krieg zwischen Ost und West wurde und die Bildungspolitik ihr Augenmerk auf die Mobilisierung von „Bildungsreserven“ richtete. Die USA entwickelten mit „Head-Start“ eine kompensatorische Erziehung (Smith & Bissell, 1970), gründeten Vorschulen und richteten ein US-weites Bildungsfernsehen ein, der deutsche Sprachraum antwortete mit Programmen zur kognitiven Frühförderung und Intelligenzentwicklung (Lückert, 1969) und auch mit Initiati-

ven zur Unterstützung von Bildungsbenachteiligten. Georg PICHT mahnte in seinem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) unmissverständlich an, dass die Rückstände in der Bildung im internationalen Vergleich die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands bedrohen. Der Soziologe Ralf DAHRENDORF stellt – in dieselbe Kerbe schlagend – einen Modernitätsrückstand der deutschen Gesellschaft fest und fordert in „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) ein, alle Menschen sollen unabhängig von Geschlecht und sozialem Milieu gleiche Chancen bezüglich Zugang zu Bildungseinrichtungen haben. Die mit diesen Veröffentlichungen entfachte Diskussion löste eine gesellschaftliche Modernisierung aus (vgl. STAMM, 2009a, S. 23–24; vgl. HOYER et al., 2013, S. 92–93; vgl. WEITBRECHT, 2005, S. 1).

Damit einhergehend kam es auch zu einer völligen Infragestellung des Begabungsbegriffs durch den Pädagogen Heinrich Roth (auf seine Position wird unter 2.1 noch näher eingegangen), der in der Einleitung zu „Begabung und Lernen“ – die Gesamtergebnisse der darin gesammelten Gutachten und Studien resümierend – herausstrich, dass Termini wie Begabung und Intelligenz zugunsten eines neuen Lernbegriffs in den Hintergrund treten würden. Im Vordergrund stünden Begriffe wie Lernfähigkeit, Lernprozess oder Lernzuwachs. Er führt aus, dass:

„die gesamte kulturelle Entfaltung der Person entscheidend von Lernprozessen abhängt, in der Heranwachsende in der Schule und schon in seiner vorschulischen Umwelt verwickelt wird. Wie intensiv das individuelle Kind sich diesen Lernprozessen unterzieht, hängt wiederum von der allgemeinen Lern- und Leistungsmotivation ab, die Elternhaus und Schule in ihm aufzurichten und zu stabilisieren vermochten“ (ROTH, 1969, S. 22).

Trotz der Bildungsexpansion² in den 1960er- und 1970er-Jahren und trotz aller Anstrengungen seit den 1980ern konnten die Leistungsdifferenzen zwischen deutschen Kindern/Jugendlichen und jenen mit Migrationshintergrund bzw. zwischen Mittel-/Oberschicht und Unterschicht nicht egalisiert werden. Einige Zahlenbeispiele: 1970 verfügten 3,7 % der Deutschen und 1,8 % der Arbeitsmigranten über Fachhochschulreife oder Abitur; 1996 waren es bei den Deutschen bereits 14,9 % – was einem Steigerungsfaktor von 4 entspricht –, bei den Arbeitsmigranten allerdings nur bescheidene 5,5 % – dies ergibt einen Steigerungsfaktor von 3 (KALTER & GRANATO, 2004, S. 73). Die Perspektive auf Hochschulbildung ist für Sprösslinge aus der Mittel- und Oberschicht im Schnitt um mehr als 30 %, für die aus der Unterschicht um nicht einmal 9 % gestiegen (KRÜGER & GRUNERT, 2002 zit. n. STAMM, 2009,

² Mittels einer besseren Förderung sollten bestehende Benachteiligungen von Arbeiterkindern, Kindern vom Lande und auch Mädchen aufgehoben werden (STAMM, 2012, S. 20).

S. 24). In der Schweiz fangen bloß 8 % der Arbeiterkinder ein Hochschulstudium an, während dies für 56 % der Gymnasiasten aus ökonomisch potenten Familien zutrifft. Circa drei Viertel der Realschüler entstammen der sozialen Unterschicht, wobei dem Migrationshintergrund große Bedeutung zukommt (STAMM, 2012, S. 20; vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2013, S. 108). Kohortenanalysen indizieren wohl die im Generationenvergleich geringer gewordene Bedeutsamkeit der sozialen Provenienz, dennoch haben Kinder und Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten markant ungünstigere Bildungschancen (vgl. STAMM, 2009a, S. 24). „Man kann somit insgesamt von einer ‚Sozialvererbung‘ der Bildungschancen sprechen“ (STAMM, 2012, S. 20). In den 90er-Jahren des vorigen Jahrhunderts vollzog sich – mit einer gewissen Latenzzeit gegenüber dem anglo-amerikanischen Raum – eine Brennpunktverschiebung von der allgemeinen Begabung hin zur Hochbegabung, die damit begründet wurde, dass bislang das Hauptinteresse der Förderung schwacher Schüler galt und im Sinne von Chancengerechtigkeit auch Hochbegabte mit ihren heterogenen Eignungsvoraussetzungen und Lernbedürfnissen berücksichtigt werden sollten (HELLER, 2001). Eine Schwerpunktforschung zu unterprivilegierten überdurchschnittlich Begabten konnte sich bis dato im gesamten deutschen Sprachgebiet aber nicht etablieren (STAMM, 2009a, S. 25).

Besieht man die Geschichte von Schule und Begabung auf dem Hintergrund von Homogenität bzw. Heterogenität, so werden aufgrund des in den meisten Schulen dominierenden Homogenisierungsprinzips aktuell zwei gravierende Konsequenzen sichtbar: (a) eine Segregation entlang sozialer und ethnischer Linien und damit verbunden ein überproportional hoher Anteil von Schülern mit schwachem sozio-ökonomischem bzw. Migrationshintergrund in Schultypen mit geringem Anforderungsniveau (in der Schweiz sind dies Realschulen, in Deutschland und Österreich Förder-/Sonder- und Hauptschulen); (b) Das oftmalige Repetieren von Klassen scheint mehr minder der Willkür anheimgestellt zu sein. Ausländische Provenienz stellt diesbezüglich einen wichtigen Risikofaktor dar (BLESS et al., 2005 zit. n. STAMM, 2009a, S. 25). Ferner muss die wachsende Zahl von Kindern in separierenden Sonderfördermaßnahmen kritisiert werden, die zur Ausweitung des defizitären Blicks beigetragen hat. All dies hat – zumindest in der Schweiz – Mitte der 1990er zu einem Überdenken des Homogenitätsmodells geführt mit der Auswirkung, dass Leitideen wie Heterogenität, Potenzialorientierung, ein neues Rollenverständnis von Lehrern sowie Integration und Individualisierung sich nach und nach zu etablieren begannen. Das Verständnis dafür, dass Über- wie auch Unterforderung der Leistungsentwicklung von Kindern abträglich sein können, nahm zu (STAMM, 2009a, S. 26). Die Begabungsförderung ist gegenwärtig zwar mit Herausforderungen verknüpft, begabte Migrantenkinder sind in solchen Programmen aber durchwegs klar unter-

repräsentiert (vgl. z. B. STAMM, 2003; IMHASLY, 2004; HOYNINGEN-SÜESS & GYSELER, 2005), und deren besondere Rahmenbedingungen bleiben unbeachtet. Ob schon der Fördergedanke in den Schulgesetzen vielfach festgehalten ist – so z. B. auch in Österreich durch den „Grundsatzterlass zur Begabtenförderung“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2009), so haben (hoch-)begabte Schüler – im Gegensatz zu Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – kein Recht auf eine spezielle Art von Ausbildung, und deren Unterstützung obliegt der Verantwortung der jeweiligen Schule (vgl. STAMM, 2009a, S. 26–27).

2 TERMINOLOGIE · DEFINITIONEN

Vilém FLUSSER, Medienphilosoph und Kommunikationswissenschaftler, fordert zu recht, dass es die Pflicht des Intellektuellen sei, seine Termini zu definieren (2008, S. 35 zit. n. HOYER, 2012, S. 14). Dem komme ich an dieser Stelle auch nach, wenn gleich dies – wie sich zeigen wird – kein einfaches Unterfangen darstellt.

2.1 (HOCH-)BEGABUNG

Die nachstehend mehr minder zufällig ausgewählten, chronologisch gereihten Definitionen – nach FEGER & PRADO (1998, S. 26) gab es Hochbegabung betreffend 1968 schon mehr als 100 davon – sollen exemplarisch veranschaulichen, wie heterogen sich das Verständnis von Begabung bzw. Hochbegabung in wissenschaftlichen Fachkreisen darstellt.

„Das talentierte oder begabte Kind zeigt beständig bemerkenswerte Leistungen in jeglicher Art von erstrebenswerten Bemühungen. Deshalb umschließt dieser Begriff nicht nur das intellektuell begabte Kind, sondern auch jene, die sich viel versprechend zeigen in Musik, bildnerischen Künsten, Theaterstücke-Schreiben, technischen Fertigkeiten und sozialen Führungsqualitäten“ (HENRY, 1958, S. 19 zit. n. URBAN, 2004, S. 9).

Eine Person gilt als hochbegabt, „wenn sie eine zuverlässige und gültig nachweisbare Leistung erbringt, die in Relation zu einer geeigneten Bezugsgruppe exzellent, selten, produktiv und wertvoll ist. Der letzte Punkt verweist dabei auf die Bedeutung gesellschaftlicher Werte“ (STERNBERG, 1993 zit. n. HOLLING & KANNING, 1999, S. 6).

„Begabung beschreibt das Potential eines Individuums zu ungewöhnlicher oder auffälliger Leistung“ (STAMM, 1999, S. 10).

Für den Psychologen JÜRGEN VOM SCHEIDT (2004, S. 17) ist Hochbegabung „das intellektuelle Potenzial von jemandem, der in einem der gängigen und anerkannten Intelligenztests einen IQ-Wert von 130 Punkten und mehr erzielt“.

Als Begabung wird laut *International Panel of Experts for Gifted Education* (iPEGE³)

„[...] allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (iPEGE, 2009, S. 17).

Im Grundsatzerlass zur Begabtenförderung vom österreichischen BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2009) finden sich bezüglich Hochbegabung folgende Ausführungen (Hervorhebungen im Original):

*„In traditionellen Begabungsmodellen wird Hochbegabung häufig mit hohen Testwerten in Intelligenztests gleichgesetzt (IQ gleich oder größer 130). Alternativ dazu setzen sich zunehmend mehrdimensionale Begabungsmodelle durch: Hochbegabung wird dabei als das gesamte **Potenzial eines Individuums zu herausragenden Leistungen** verstanden, das neben logisch-mathematischen, sprachlichen und visuell-räumlichen Fähigkeiten auch motorische, musikalische und sozial-emotionale Fähigkeiten umfasst. Um in Schule, Alltag und Beruf Potenziale in Leistungen umsetzen zu können, sind darüber hinaus weitere Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Ausdauer, Konzentration, Stressbewältigung, Kreativität usw. von Relevanz. Die Entfaltung des individuellen Leistungspotenzials geschieht in einem aktiven Lern- und Entwicklungsprozess in **Wechselwirkung zwischen Person und sozialem Umfeld**. Begabung ist also einerseits abhängig von der Reifung, Entwicklung und Selbstgestaltung der Person, andererseits von der Förderung durch die Umwelt, besonders durch Elternhaus und Schule. Begabungsförderung hat alle diese Komponenten einzuschließen“.*

In der Einleitung zu ihrem gemeinsamen Buch „Begabung. Eine Einführung“ bezeichnen die Erziehungswissenschaftler Timo Hoyer und Gabriele Weigand sowie der Pädagogische Psychologe Victor Müller-Oppliger – obigen Sachverhalt bestätigend – Begabung als „ein soziales Konstrukt von durchaus uneinheitlicher Bedeutung“ (HOYER et al., 2013, S. 7; vgl. MÜHLE, 1969; HELLER, 1976; KRAPP, 1986; HELBIG, 1988; SCHAUB & ZENKE, 2008; ROST, 2009a). Um dieses uneinheitliche

³ iPEGE ist ein Zusammenschluss von Expert/innen, die langjährige Erfahrung in der Begabtenförderung und der Begabungsforschung verbindet. Die Mitglieder der internationalen Arbeitsgruppe sind Vertreter/innen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Vertreter/innen des özbF (Homepage: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?koo_int_gem_ipege, abgerufen am 11. Juli 2013).

Verständnis des Begriffs „Begabung“ noch näher zu verdeutlichen, zunächst ein historischer Exkurs.

Der Terminus „Begabung“ ist ein noch recht junger, der erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in psychologischen, philosophischen und medizinischen Kontexten auftaucht (BINNEBERG, 1991 zit. n. HOYER, 2012, S. 15; TENORTH, 2001), obgleich beispielsweise schon Konfuzius hochbegabte („göttliche“) Kinder suchte und unterstützte und auch die Griechen, die Römer (z. B. schrieb Ovid über den „Genius“) und die Türken (Süleyman „der Prachtige“, 16. Jahrhundert) sie förderten, weil sie für die Gemeinschaft wertvolle Dienste leisteten bzw. leisten sollten (URBAN, 2004, S. 19–21). In der einschlägigen pädagogischen Literatur bis Ende des 19. Jahrhunderts führt der Begriff Begabung bestenfalls ein Schattendasein. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wird er auch im pädagogischen Denken heimischer. Der aufkommenden Reformpädagogik nahestehende Autoren „erkannten in ihm eine Kategorie, mit der sie die in Erziehung und Schule vernachlässigte Individualität der Kinder beim Namen nennen konnten“ (HOYER, 2012, S. 15).

Bis dahin gängige Bezeichnungen für außergewöhnliche Dispositionen (z. B. Anlage, Ingenium, Gabe, geistige Kraft, intellektuelle Stärke, Talent, Vermögen) blieben weiterhin gültig und in Verwendung, wiewohl deren Gebrauch meist recht wahllos und ohne „semantische Trennschärfe“ erfolgte (HOYER, 2012, S. 16; HOYER et al., 2013, S. 14).

Ähnlich stellt sich die Situation – wenig überraschend – mit den Termini „hochbegabt“ und „Hochbegabung“ dar, die sich im ausgehenden 19. Jahrhundert erstmals in den Quellen finden. Das Begabungskonzept ist a priori positiv konnotiert, da implizit stets etwas Hervorragendes, Außergewöhnliches, sich von der breiten Masse Abhebendes mitschwingt. Ein spezifisches Theorie- oder Praxiskonzept verband sich jedoch mit dem Begriff „Hochbegabung“ in den kommenden Jahrzehnten nicht. Die Ausdrücke „Begabung“ und „Hochbegabung“ blieben mehr oder minder auswechselbar (HOYER, 2012, S. 16).

Unter dem Eindruck der enormen Verluste und der nicht enden wollenden Kämpfe des Ersten Weltkriegs entwickelte sich das Thema „Begabung“ in Deutschland zu einem Schulpolitikum mit der expliziten Forderung nach staatlicher Mobilisierung der künftigen Leistungsträger und dem oben bereits erwähnten „Aufstieg der Begabten“, um so die ohnehin stark angeschlagene Bildungsnation langfristig von innen zu stärken (ebd.; vgl. TENORTH, 2001).

Eine Konjunktur erfuhr der Begabungsbegriff dadurch, dass Gegner wie auch Befürworter der Selektion im Bildungswesen nach sozialem Milieu ihn zur argumentativen Untermauerung ihres jeweiligen Standpunktes verwendeten. Die einen – von der sozioökonomischen Determinierung von Begabungen als „Mitgift“ überzeugt – konnten

vermittels Begabungsdiktion problemlos eine Verbesserung der Auslese *innerhalb* der bestehenden Verhältnisse fordern, die anderen mahnten begabungsgerechte Bildungsangebote ein (HOYER, 2012, S. 17). In Bezug auf Begabung existieren also im pädagogischen Bereich von Anfang an sehr unterschiedliche Wertvorstellungen.

HOYER (2012, S. 18) stellt auch heraus, wie im weiteren Verlauf der Terminus auf komplexe Weise mit dem der Leistung junktimiert ist. Aus pädagogischer Sicht lässt sich Begabung – ein nicht *empirischer* Begriff (Begabung kann nicht beobachtet und streng genommen auch nicht getestet werden, es handelt sich um eine Attribution) – nur schwer bis gar nicht operationalisieren. Leistung hingegen lässt sich einfacher beobachten, leichter messen und besser vergleichen: jemand kann beispielsweise komplizierte Sachverhalte sehr schnell erfassen, ist besonders kreativ, einfallsreich, produktiv, erlernt ein Musikinstrument sehr früh und gekonnt. Würde man im letzteren Fall allerdings erfahren, dass dies das Ergebnis von Drill und Dauertraining ist, würde die Beurteilung sogleich relativiert werden, obwohl das Faktum der hervorragenden Performanz sich nicht geändert hat. Das macht klar, dass wir die Begabung einer Person nicht unmittelbar erkennen, sondern uns bloß auf Interpretationen von mehr oder weniger eindeutigen Tatbeständen stützen, dabei aber „immer nur Indizien in der Hand haben, niemals die Sache selbst“ (SCHEUERL, 1958, S. 8 zit. n. HOYER, 2012, S. 18). Da aber der Begabungsbegriff zumeist in diesem Sinne – als Repräsentation der Sache selbst – verwendet wurde (und – noch immer – wird), lehnen (und lehnten) ihn die Kreise der kritischen Erziehungswissenschaft häufig ab bzw. standen (und stehen) ihm mit großer Skepsis gegenüber (HOYER, 2012, S. 18).

Bis in die 1960er-Jahre dominierte der sogenannte *statische, naturalistische* Begabungsbegriff (etwa bei JENSEN, 1969), davon ausgehend, dass die natürliche Begabung eine fixe Größe sei, „die über Leistungsfähigkeit, Schulerfolg und soziale Unterschiede entscheide“ (SCHAUB & ZENKE, 2008, S. 317) und diene zur Rechtfertigung eines segregierten Schulsystems, das Kinder der unteren sozialen Schichten um Aufstiegschancen brachte (vgl. HERRLITZ et al., 1993 zit. n. HOYER et al., 2013, S. 66).

Eine Gegenposition dazu vertraten behavioristisch gesinnte Lerntheoretiker in den 1950er-Jahren, behauptend, „dass Leistungsdispositionen erlernt und von Umweltbedingungen abhängig sind“ (SCHAUB & ZENKE, 2008, S. 318). Dieser *milieutheoretische* Begabungsbegriff führte in den 1960er-Jahren zur bekannten Anlage-Milieu-Kontroverse. Eine Diskussion darüber, welchen Anteil nun Anlage oder Umwelt an sich zeigenden Begabungen hat, wird gegenwärtig als fruchtlos angesehen, da beide Seiten empirisch fundierte und wissenschaftlich haltbare Befunde nicht beibringen können. Heute wird im Wesentlichen ein *dynamischer* Begabungsbegriff vertreten (vgl. STAMM, 2009a, S. 66).

„Danach ist Begabung eine auf bestimmte Kulturbereiche gerichtete menschliche Lernfähigkeit, die sich in ihrer besonderen Weise durch die Begegnung mit entsprechenden Ausschnitten der Lebenswirklichkeit entfaltet. Sie ist aber nicht nur die Fähigkeit zur bloßen Anpassung an die vorgegebene kulturelle Welt, sondern darüber hinaus die (vielleicht unerschöpfliche) menschliche Fähigkeit zur aktiven Gestaltung kulturellen Lebens und der Umwelt, die aus einer produktiven Unzufriedenheit mit dem jeweils erreichten Leistungsstand resultieren mag“ (SCHAUB & ZENKE, 2008, S. 317).

Die m. E. zurzeit pädagogisch aktuellste Auffassung stellt das „*integral-dynamische*“ (HOYER, 2013, S. 66) *dialektische* Begabungsmodell⁴ dar, das davon ausgeht, dass Person wie deren Umwelt in dynamischen Prozessen wechselseitig aufeinander einwirken und sich so ständig in reziproker Bedingtheit definieren. In dieser Auseinandersetzung mit der Umwelt schafft der menschliche Geist erst die Welt als Objekt, auf die er dann wiederum reagiert. Dem Einzelnen wird „eine selbstbewusste Position als unverfügbare, eigenständige und eigenverantwortlich entscheidende Persönlichkeit zugestanden und zugemutet, die zu ihrer Umwelt in Beziehungen tritt“ (MÜLLER-OPPLIGER, 2011, S. 60; vgl. LEWONTIN et al., 1988 zit. n. SCHAUB & ZENKE, 2008, S. 319).

Heinrich Roth entwickelte schon in den 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahren im Rahmen einer empirisch und handlungstheoretisch ausgerichteten integrativen pädagogischen Anthropologie (ROTH, 1969) einen entsprechenden integral-dynamischen Begabungsbegriff, der „Erbe, Umwelt und das Ich“ umfasst und in dem es insbesondere um die Korrelation von Erbe/Anlage und Umwelt und um „die Einsicht einer ihrer selbst mächtigen Person in diese Zusammenhänge“ geht (ROTH, 1966, S. 263–264 zit. n. HOYER et al., 2013, S. 66).

Im Verständnis von Roth ist Begabung etwas Prospektives, „produktive Lernfähigkeit“ (ROTH, 1961/1976 zit. n. JUNGSMANN & HUBER, 2009, S. 100), sie „verwirklicht sich nur *mit und durch den Menschen* [Hervorhebung im Original], der sie – nicht zuletzt gegen innere und äußere Widerstände – bis zur produktiven End- und Neuleistung zur Entfaltung bringt“ (ROTH, 1961/1976 zit. n. JUNGSMANN & HUBER, 2009, S. 98). Den Kern bilden bei ihm Lehr- und Lernprozesse und die Frage, wie Unterricht sein muss, um Schüler zu „begaben“, da es zukunftsgerichtet darum geht, was jemand aus seinen Potenzen macht und welche Unterstützung und Förderung hierfür nötig ist. Der Diskurs um den Begabungsbegriff verlagert sich auf das Feld pädagogischen Handelns (HOYER et al., 2013, S. 66–67).

⁴ Für eine ausführliche und differenzierte Darlegung des dialektischen Begabungsmodells siehe MÜLLER-OPPLIGER, V. (2011).

In „Einleitung und Überblick“ zu „Begabung und Lernen“, eine vom Deutschen Bildungsrat in Auftrag gegebene Publikation mit Gutachten und Studien, konstatiert ROTH (1969, S. 22):

„Wie schon angedeutet, spielen in den Gutachten Pauschalbegriffe wie Begabung und Intelligenz nicht mehr die Rolle, wie es vielleicht selbst noch der Fachmann erwartet. Der Zentralbegriff ist der Lernbegriff geworden, man könnte auch sagen: ein neuer Begriff des Lernens. Entsprechend treten in den Vordergrund Begriffe wie Lernfähigkeit, Lernprozeß, Lernerfahrungen, Lernzuwachs, Lernleistungen, Steuerung und Steigerung von Lernleistungen, Lehrverfahren usw. Der Begriff Lernfähigkeit bezieht sich noch am ehesten auf den Begabungsbegriff, aber auch er enthält schon, daß jedes weiterführende Lernen früher Gelerntes zur Voraussetzung hat.“

Aus dieser dialektisch-dialogischen Begabungsperspektive ist der Mensch aufgefordert, zum Gestalter und Baumeister seines eigenen Lebens zu werden, indem er selbst entscheidend mitwirkt, und er ist verantwortlich für seine eigene Lebensgeschichte (HOYER et al., 2013, S. 69; WEIGAND, 2004).

In den letzten Jahren kommt es allerdings – v. a. seitens von Medizinern, Verhaltensphysiologen und Neurobiologen – zu einem Wiederaufleben von nativistisch-naturalistischen Begabungstheorien. So behauptet z. B. der Hirnforscher Gerhard ROTH, Lernerfolge seien „hochgradig genetisch“ fixiert (2006, S. 62 zit. n. HOYER et al., 2013, S. 9; vgl. auch ZIMMER, 2012), was folglich hieße, dass biologische Gegebenheiten den Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung und pädagogische Handlungsspielräume im Wesentlichen vorgeben würden. Dies wird von HOYER et al. als „fataler Kurzschluss“ bezeichnet, denn „wer Begabung sagt und genetische Veranlagung meint, nimmt eine Klassifikation vor, die vielfach [...] zur sozialen Differenzierung und pädagogischen Selektierung herangezogen wurde“ (2013, S. 9).

Zusammenfassend lässt sich mit HOYER et al. festhalten, dass zwischen Begabung und Hochbegabung keine scharfe Grenze gezogen werden kann – nicht in der Alltagssprache, nicht im wissenschaftlichen Diskurs und auch nicht in erzieherischen und schulischen Kontexten (2013, S. 65). Aktuell zeichne sich aber eine Tendenz ab, den Begabungs-, Fähigkeits-, Potenzial- bzw. auch den Leistungsbegriff zu präferieren – zuungunsten des Terminus Hochbegabung (HOYER et al., 2013, S. 78).

2.2 INTELLIGENZ UND INTELLIGENZSTRUKTURMODELLE

Wie auch schon beim Begabungsbegriff, gibt es – trotz über 100-jähriger intensiver Beforschung – noch immer keine einheitliche Definition davon, was Intelligenz nun „wirklich“ ist. Im alltäglichen Sprachgebrauch und auch in bildungspolitischen Kon-

texten sowie in einschlägiger Literatur werden die Begriffe (kognitive Hoch-)Bega-
bung und Intelligenz nicht selten sinngleich gebraucht, wissenschaftlich sind sie aber
klar auseinanderzuhalten (HOYER et al., 2013, S. 72; HELLER, 1976, S. 7). Intelli-
genz – „das wahrscheinlich am besten beforschte Konstrukt innerhalb der Psycho-
logie“ (BERGER & SCHNEIDER, 2011, S. 36) – ist ein von Wissenschaftlern geform-
ter Terminus, um damit nicht unmittelbar beobachtbare kognitive Fähigkeiten zu
beschreiben, auf die anhand bestimmter Hinweise aber geschlossen werden kann
(INGENKAMP, 1989 zit. n. HOYER et al., 2013, S. 72). Alfred Binet und Théodore
Simon verstanden unter Intelligenz die Fähigkeit, gut urteilen, verstehen und denken
zu können (DASEKING et al., 2006, S. 314). Sie entwarfen zu Beginn des 20. Jahr-
hunderts den ersten Intelligenztest (Simon-Binet-Test) – interessanterweise allerdings
zur Identifikation geistig retardierter Kinder (URBAN, 2004, S. 23). Damit ließ sich
feststellen, ob die kognitive Leistungsfähigkeit eines Kindes altersadäquat entwi-
ckelt oder seinem Alter voraus ist bzw. zurückliegt. Die heute gängige Intelligenz-
quotient-Skala stammt vom US-amerikanischen Psychologen David Wechsler. Der
ermittelte Intelligenzquotient verrät, wie weit die Intelligenz einer Person vom Mit-
telwert Gleichaltriger (ist immer 100) abweicht. Wie die nachstehende Grafik ver-
deutlicht, erreichen mehr als zwei Drittel der Probanden einen IQ-Wert zwischen
85 und 115 (= erweiterter Mittelbereich), jeweils ca. 2 % liegen mit ihrem IQ-Wert
unterhalb von 70 bzw. oberhalb von 130 (CRONENBERG, 2011, S. 13–14).

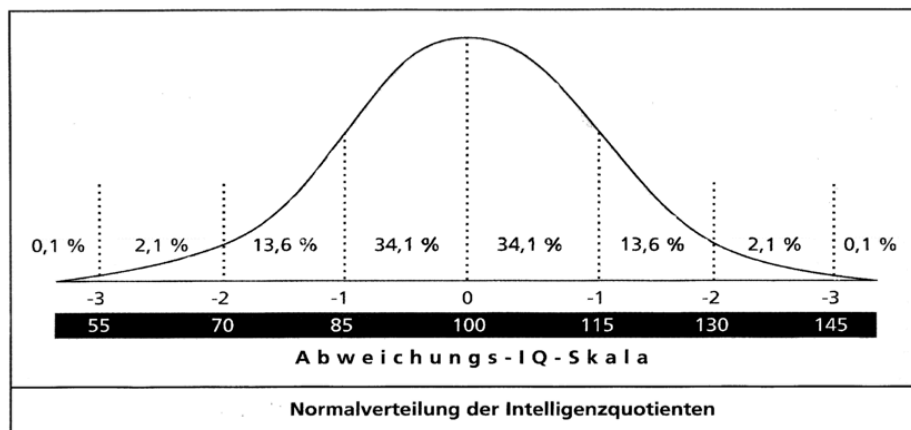


Abb. 1: Normalverteilung der Intelligenzquotienten (CRONENBERG, 2011, S. 13)

Statistisch wird Hochbegabung häufig anhand von IQ-Werten definiert. Erreicht ein Kind einen IQ von 130 oder höher, wäre es als hochbegabt einzustufen. Diese kategorische Grenzziehung nach rein statistischen Gesichtspunkten erweist sich aber nach CRONENBERG (2011, S. 14) in der Praxis als nicht unproblematisch. So hängt der erreichte IQ-Wert u. a. davon ab, welcher der auf dem Markt befindlichen Intelligenztests verwendet wird, die jeweils von unterschiedlichen Intelligenz-

konzeptionen ausgehen. Erreicht ein Kind im Test X einen IQ von 123, im Test Y aber 133, so darf berechtigt gefragt werden, ob es nun hochbegabt ist oder nicht. Sollte man in so einer Situation den Durchschnittswert beider Tests heranziehen? Traut man eher dem besseren Resultat? Wie würde die Situation aussehen, wäre nur Test X durchgeführt worden? HOYER et al. (2013, S. 72) weisen auch noch darauf hin, dass eine streng psychometrische Position – nach der lässt sich Hochbegabung eindeutig als hohe Testintelligenz bzw. als allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit definieren –, wie sie z. B. ROST (2009b, S. 162) vertritt, nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand entspricht.

Manche Autoren (z. B. NEUBAUER & STERN, 2009, S. 244) verstehen Intelligenz – im Sinne allgemeiner Denk- und Lernfähigkeit – als einen Teilbereich von Begabung, so auch die iPEGE-Expertengruppe:

„Zu den leistungsbezogenen Merkmalen eines Individuums zählt die Intelligenz, verstanden als allgemeine Denk- und Lernfähigkeit – mit unterschiedlichen individuellen Ausprägungen. Die allgemeine Denk- und Lernfähigkeit untergliedert sich in weitere Intelligenzhauptfaktoren, z. B. in die Fähigkeiten, mit verbalem Material, mit Zahlen und ihren Beziehungen oder mit figuralen und räumlichen Gegebenheiten umzugehen sowie in vermutlich zahlreiche weitere Spezialfaktoren mit begrenztem Einflussbereich. Die genaue ‚Natur‘ der Intelligenz ist unklar; jedenfalls wird Intelligenz durch die Geschwindigkeit, Sicherheit, Effektivität und Effizienz mentaler Tätigkeiten definiert. Sie lässt sich durch standardisierte Tests relativ präzise erfassen und ist für schulische wie berufliche Leistungen bedeutsam“ (iPEGE, 2009, S. 18).

Die Untersuchungen des 2001 verstorbenen Münchner Psychologen und Begabungsforschers Franz WEINERT (2000a) zeigen, dass für überragende Leistungen nicht nur gute Lern- und Denkfähigkeiten vonnöten sind, sondern – dem „Matthäus-Prinzip“ („Wer hat, dem wird gegeben“) folgend – auch viele andere Faktoren wie z. B. Vorwissen, Qualität und Quantität der Informationsverarbeitung, Schnelligkeit, Abstraktionsniveau, Transformations- und Gedächtnisleistungen eine wesentliche Rolle spielen. Seine Conclusio daraus: Einfache theoretische Modelle, aus denen sich eindeutige Aussagen für das praktische Handeln ableiten lassen, gibt es nicht (HOYER et al., 2013, S. 73).

Intelligenzstrukturmodelle. Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben Wissenschaftler im Bestreben, Ursachen und Folgen von Intelligenz darzustellen, verschiedene Intelligenzstrukturmodelle (auch als Intelligenz-Konzepte bezeichnet) entwickelt.

Die in der Fachliteratur häufig Vorkommenden bzw. mir am wesentlichsten Erscheinenden werden nachstehend – chronologisch geordnet – kurz vorgestellt.

2.2.1 ZWEI-FAKTOREN-THEORIE (SPEARMAN)

Charles SPEARMAN (1904) differenziert Intelligenz in einen allgemeinen Faktor der Intelligenz (auch als g-Faktor, Generalfaktor oder kurz „g“ bezeichnet) – er beeinflusst alle unterschiedlichen Leistungsbereiche – und in mehrere „s“ hierarchisch untergeordnete bereichsspezifische – von einander unabhängige Intelligenzfaktoren (s-Faktoren). Sie sind – allerdings in wesentlicher Abhängigkeit vom g-Faktor – entscheidend für die Leistung eines Menschen auf speziellen Gebieten, z. B. bei logisch-mathematischen, verbal-sprachlichen oder räumlichen Problemstellungen. Von der Ausprägung des Generalfaktors hängen u. a. die Verarbeitungsgeschwindigkeit, die geistige Kapazität oder die intellektuelle Leistung einer Person ab (CRONENBERG, 2011, S. 14).

2.2.2 BERLINER INTELLIGENZSTRUKTURMODELL (JÄGER)

1982 entwickelte Adolf O. JÄGER das Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) – ein integratives, hierarchisches und bimodales Strukturmodell – in der Absicht, „Unterschiede zwischen konkurrierenden Strukturmodellen [Anm. d. Verf.: z. B. SPEARMAN, 1904; THURSTONE, 1938; GUILFORD, 1967] zu erklären und die Modelle zu einem Gesamtmodell zu integrieren“ (SÜß, 2003, S. 219; vgl. ROST, 2009b, S. 65). Es geht davon aus, dass bei jeder Intelligenzperformanz alle intellektuellen Fähigkeiten involviert sind, gleichwohl recht unterschiedlich gewichtet (SÜß, 2003, S. 219). In einer zweidimensionalen rautenförmigen Matrix (s. Abb. 2), die ihrerseits wieder aus Einzelrauten besteht – damit wird die Korrelation der operativen und inhaltlichen Fähigkeitsfaktoren veranschaulicht (ROST, 2009b, S. 68) –, ordnet Jäger zwölf Intelligenzfaktoren an.

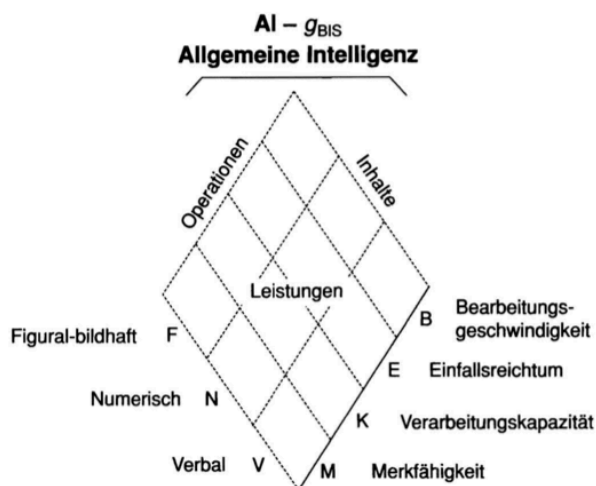


Abb. 2: Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) von Jäger, 1982/1984 (ROST, 2009b, S. 68)

Die Intelligenz wird in zwei Ebenen unterteilt: Einerseits in eine allgemeine Intelligenz (AI – g_{BIS}), die in jedem Denkprozess in unterschiedlich starker Ausprägung involviert ist und in zwölf einzelne Fähigkeiten. Bei diesen werden drei *Inhaltsfaktoren* – figural-bildhaft (F), numerisch (N) und verbal (V) – sowie vier *operative Faktoren* – Bearbeitungsgeschwindigkeit (B), Einfallsreichtum (E), Verarbeitungskapazität (K) und Merkfähigkeit (M) – unterschieden (JÄGER, 1982 zit. n. HELLER, 2000, S. 29). „Damit läßt sich jede Intelligenztestaufgabe einer der 12 Zellen der durch die beiden Modalitäten definierten Matrix zuordnen. Die allgemeine Intelligenz ‚g‘ spielt im BIS die Rolle eines Integrals über alle Komponenten“ (PERLETH & ZIEGLER, 1999, S. 78; vgl. ROST, 2009b, S. 68). Die Zellen dieser Matrix werden nicht als Primärfaktoren aufgefasst, sondern als multifaktoriell (bimodal) bedingte Leistungen, womit die Modellstruktur es möglich macht, jegliche Intelligenzaufgabe zweifach zuzuordnen, z. B. Merken von Zahlen zu MN, figurale Analogien zu KF, verbaler Einfallsreichtum zu EV (ebd.).

2.2.3 THEORIE DER MULTIPLEN INTELLIGENZEN (GARDNER)

Vereint in der Kritik an der einseitig abstrakten, kognitiven Orientierung bisheriger Intelligenz-Konzeptionen entstanden in den letzten Jahrzehnten neue „Intelligenz“-Theorien mit einem erweiterten Intelligenzverständnis. Die „Theorie der Multiplen Intelligenzen“ von Howard Gardner und die „Triarchische Intelligenztheorie“ von Robert J. Sternberg (s. 2.2.4) werden – gerade auch im Hinblick auf die Relevanz für das Thema dieser Arbeit – näher vorgestellt.

1983 publizierte der US-amerikanische Psychologe und Havard-Professor Howard GARDNER sein Buch *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, worin er eine umfängliche Konzeption sogenannter „multipler Intelligenzen“ („MI“) vorlegte. Er wandte sich gegen ein auf kognitive Leistungsfähigkeit verengtes Intelligenzverständnis, das „den Menschen vom Abschneiden in Intelligenztests oder schulischen Leistungstests abhängig macht“ (HOYER et al., 2013, S. 74). Im erweiterten Begriffsverständnis von GARDNER ist Intelligenz die „Fähigkeit, Probleme zu lösen oder neue Produkte zu schaffen, die in einem oder mehreren kulturellen Zusammenhängen wertgeschätzt werden“ (1983, S. 11 zit. n. ROST, 2009b, S. 90). Selbst scharfe Kritiker wie der Marburger Psychologe Detlef ROST – er nennt die erweiterten Intelligenzauffassungen „alternative’, modernistische Konzepte“, die „unverdientermaßen [...] hohe Popularität“ genießen (2009b, S. VII) – (müssen) konzedieren, dass die Theorie der „MI“ bis heute auf größere Akzeptanz stößt, und zwar sowohl im pädagogischen Feld als auch in der Differentiellen, der Pädagogischen und der Entwicklungspsychologie (ROST, 2009b, S. 90).

Zur Stützung seiner „MI“-Theorie recurriert GARDNER (1991, S. 22) auf unterschiedliche Quellen verschiedenster Disziplinen wie z. B. Psychologie, Neurobiologie, Soziologie, Ethnologie, Geistes- und Kunstgeschichte sowie auf viele Studien über Wunderkinder, Begabte, Hirngeschädigte, „*idiots savants*“ (Inselbegabte), normale Kinder, normale Erwachsene, Experten auf unterschiedlichen Gebieten, Angehörige verschiedener Kulturen und auch auf biografische Erfahrungen (HOYER et al., 2013, S. 74). Sowohl die Existenz von Inselbegabungen als auch ihre mögliche Isolierung durch Hirnschäden waren für Gardner u. a. Merkmale für die „Kennzeichnung unterschiedlicher Fähigkeiten als eigenständige Intelligenz“ (OSWALD & WEILGUNY, 2005, S. 76). Seine Position wird auch gestützt durch „Erkenntnisse der Neuropsychologie über den modularen Aufbau des Gehirns oder die Annahme der Evolutionspsychologie, dass sich spezifische Fähigkeiten nur in bestimmten Umgebungen herausgebildet haben“ (ebd.). Ursprünglich unterschied GARDNER (1999) sieben, inzwischen neun unterschiedliche Intelligenzen (2002), die nachfolgend kurz umrissen werden. Zur stetig steigenden Zahl an „Intelligenzen“ merkt ROST (2009b, S. 92) kritisch-süffisant an: „Weil Gardner das Ensemble seiner ‚MI‘ als vorläufig verstand und immer noch versteht, ist in Zukunft mit der Erfindung (nicht Entdeckung!) noch weiterer ‚Intelligenzen‘ zu rechnen.“

- LINGUISTISCHE (*linguistic*) INTELLIGENZ: umfasst die Sensibilität für sprachliche Phänomene, Sprachlernbegabung, die Befähigung, mit Sprache in Rede und Schrift gewandt umzugehen.
- LOGISCH-MATHEMATISCHE (*logical-mathematical*) INTELLIGENZ: Fähigkeit zum logisch-schlussfolgerndem Denken, zum Auffinden und Verstehen komplexer mathematischer Zusammenhänge/Strukturen und zum (natur-)wissenschaftlichen Arbeiten.
- VISUELL-RÄUMLICHE (*spatial*) INTELLIGENZ: Fähigkeit zur realen und gedanklichen Orientierung in Räumen, stark ausgeprägtes räumliches Vorstellungsvermögen.
- KÖRPERLICH-KINÄSTHETISCHE (*bodily-kinesthetic*) INTELLIGENZ: Kompetenz zum koordiniert-flexiblen, effektiven Umgang mit dem eigenen Körper bzw. einzelner Körperteile, Körperbeherrschung.
- MUSIKALISCHE (*musical*) INTELLIGENZ: Fähigkeit zum produktiven und rezeptiven Umgang mit Musik, Verständnis für Klänge, Harmonien und Rhythmus.
- INTRAPERSONALE (*intrapersonal*) INTELLIGENZ: Befähigung, sich selbst zu verstehen (Selbsterkenntnis), mit seinen Gefühlen und Grenzen gut umzugehen, seine Impulse zu kontrollieren.

- INTERPERSONALE (*interpersonal*) INTELLIGENZ: Fähigkeit, andere Menschen mit ihren Gefühlen, Wünschen, Motivationen und Befürchtungen zu verstehen und mit ihnen effektiv zu kooperieren.
- NATURALISTISCHE (*naturalistic*) INTELLIGENZ: Sensibilität zur Beurteilung und Kategorisierung von Naturphänomenen, Naturgesetze erkennen und verstehen.
- EXISTENZIALISTISCHE (*existential*) INTELLIGENZ: Fähigkeit zum Durchdenken und Verstehen grundlegender philosophischer Existenzfragen mit religiösen, mystischen und transzendentalen Dimensionen
(ROST, 2009b, S. 90–92; HOYER et al., 2013, S. 74–75; GARDNER, 1999; 2002).

Kritik. Folgt man ROST (2009b), wird Gardners „MI“-Theorie im Wesentlichen in folgenden Punkten – mitunter sehr heftig – kritisiert:

- Sie bringe „wenig Neues“ und ignoriere die Ergebnisse der 100-jährigen empirischen Intelligenzforschung – nicht wenige seiner „Intelligenzen“ wurden schon im Rahmen „klassischer Intelligenztheorien“ thematisiert und untersucht (S. 94).
- Seine „Intelligenzen“ seien nicht unabhängig voneinander – sie korrelierten in diversen Untersuchungen teilweise beträchtlich und waren erheblich mit *g* gesättigt (S. 95). Es sei allerdings auch angemerkt, dass GARDNER sich diesbezüglich nie ganz eindeutig festgelegt hat – was ihm auch angekreidet wird (vgl. S. 96). So formuliert er z. B. einschränkend, dass die Multiplen Intelligenzen „relativ unabhängig voneinander fungieren“ (GARDNER, 2002, S. 47 zit. n. ROST, 2009b, S. 95). An anderer Stelle heißt es, sie wären „allerdings [...] faktisch nicht unabhängig voneinander“ (2002, S. 125 zit. n. ROST, 2009b, S. 95). An wieder anderer Stelle meint er: „The degree of correlation among intelligences is yet to be determined [...]. In any event, there is no reason to think that they will be dominated by a single *g*“ (GARDNER, 2003, S. 47).
- Gardner stelle „falsche Behauptungen“ auf – entgegen Gardners Behauptung, IQ-Tests seien nach Abschluss der formalen Beschulung in Bezug auf ihre prädiktive Validität kaum nützlich, dokumentieren „kaum mehr zählbare Originalarbeiten und diverse Meta-Analysen [...], dass *g* zu den besten Prädiktoren für den Ausbildungs-, Berufs- und Lebenserfolg in den USA und Ländern der EU gehört“ (ROST, 2009b, S. 96).
- Die Diagnostik sei mangelhaft – es sei bemerkenswert, „wie unterentwickelt die bisherigen Versuche waren und sind, ‚MI‘ zu messen“ (S. 97).

- Sie beruhe hauptsächlich auf einer Analyse anekdotischer Befunde, habe „den Anstoß zur fast uferlosen Ausweitung und Aushöhlung des Intelligenzbegriffs gegeben“ (S. 104) und ziehe „Quasi-Psychologen an, die gern ins Geschäft mit den ‚MI‘ einsteigen“ (S. 105) – Bücher mit „Intelligenz“ im Titel verkaufen sich gut. „Statt Empirie finden sich zuhauf schwülstige verbale (bestenfalls banale) Leerformeln“ (ebd.).

ROST (2004) und auch SPERBER (1994) gehen sogar soweit, ihr den Status einer wissenschaftlichen Theorie abzusprechen (STAMM, 2009a, S. 160).

2.2.4 TRIARCHISCHE INTELLIGENZTHEORIE (STERNBERG)

Mit seiner Triarchischen Intelligenztheorie (*triarchic theory of intelligence*) schlägt der US-amerikanische Psychologe Robert J. STERNBERG (1985) eine weitere alternative Intelligenzkonzeption vor, die davon ausgeht, dass Intelligenz mehr sei als EQ (Emotionale Intelligenz) plus IQ und sich v. a. am Erfolg im Leben zeige, der intelligentes Handeln auf vielen Ebenen voraussetze (STANGL, 2013a; HOYER et al., 2013, S. 75). STERNBERG moniert mit seinem erweiterten Intelligenzverständnis, dass Intelligenztests häufig nur eine statische, analytische Intelligenz messen, die zwar akademisches Leistungsvermögen indiziert, kaum aber Aussagen darüber erlaubt, was im Leben zählt, die „Erfolgsintelligenz“ (1998, S. 7 zit. n. KELLER-KOLLER, 2009, S. 37).

STERNBERG definiert menschliche Intelligenz als „(a) mental activity directed toward purposive adaptation to, selection and shaping of, real-world environments relevant to one’s life“ (1985, S. 45), die aus drei breiten, voneinander (größtenteils) unabhängigen Fähigkeitsbereichen besteht (vgl. ROST, 2009b, S. 119–127):

- ANALYTISCHE INTELLIGENZ. Sie ist zur Bearbeitung akademischer Problemstellungen vonnöten (wie sie sich z. B. in vielen Intelligenztests finden). Es geht z. B. um das Analysieren, Urteilen, Evaluieren, Vergleichen und Entscheiden im Sinne einer effektiven Informationsverarbeitung.
- KREATIV-KOGNITIVE INTELLIGENZ. Mit ihrer Hilfe lassen sich neue Aufgaben entdecken und meistern sowie unkonventionelle Ansätze und Gedankengänge entwickeln.
- PRAKTISCH-KOGNITIVE INTELLIGENZ. Sie dient dem Erkennen bzw. Lösen von domänenspezifischen Alltagsproblemen, wie sie in der jeweiligen Umwelt auftreten und ist daher kulturabhängig.

„Erfolgsintelligenz heißt“, so STERNBERG (1998, S. 157) „zum richtigen Zeitpunkt auf alle drei Formen zurückgreifen zu können – ein Problem zu analysieren, eine kreative Lösung zu entwickeln und diese schließlich in eine praktikable zu verwandeln.“ Intelligenz ist aus der Sicht von Sternberg keine fixe und gleichblei-

bende Eigenschaft, sondern vielmehr ein prozesshaftes Geschehen der Informationsverarbeitung. Das Spektrum menschlicher Intelligenz könne nur durch multiple Intelligenzen veranschaulicht werden, denn die in traditionellen Intelligenzmodellen verwendeten, künstlich konstruierten Aufgaben zur Intelligenzmessung wiesen kaum einen Alltagsbezug auf (STANGL, 2013a).

In seiner triarchischen Intelligenztheorie postuliert Sternberg drei Subtheorien (HOYER et al., 2013, S. 75–76):

- **KONTEXT-SUBTHEORIE.** Jedes Individuum lebt in einer besonderen Kultur und verfügt daher über eine kulturspezifische Intelligenz, die es ihm möglich macht, sich in seine Umwelt zu integrieren, Sozialkontakte zu initiieren und zu pflegen.
- **ZWEI-FACETTEN-THEORIE.** Intelligentes Verhalten erfordert zwei Fähigkeitsaspekte: mentale Fähigkeiten (z. B. Strategien zur Problemlösung) und Routine/automatisierte Handlungsketten (z. B. das Einmaleins in der Mathematik).
- **KOMPONENTENTHEORIE.** Sternberg unterscheidet drei Komponenten von kognitiven Prozessen: Wissenserwerbs-, Performanz- und metakognitive Komponenten. Verfügen Personen über diese Fähigkeiten, können sie in ihrem soziokulturellen Kontext allgemein akzeptierte Ziele erreichen und damit erfolgreich sein.

Kritik. Sternbergs Triarchische Intelligenztheorie ist vielfacher Kritik ausgesetzt – besonders seitens der (Differenziellen) Psychologie. So weist ROST unter Bezugnahme auf verschiedenste Quellen sehr ausführlich und detailliert (2009b, S. 122–127) u. a. darauf hin, dass ...

- Sternbergs postulierte Unabhängigkeit der drei Fähigkeitsbereiche „Analytische Intelligenz“, „Kreative Intelligenz“ und „Praktische Intelligenz“ (PI) bei Untersuchungen außerhalb der Sternberg-Gruppe überwiegend nicht nachgewiesen werden konnte;
- seine Tests zur Messung der „PI“ psychometrisch unbefriedigend und zur Individualdiagnostik nicht geeignet seien;
- die Qualität seiner „PI“-Studien nicht hinreichend überprüfbar sei, da diese – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht in anerkannten *psychologischen* Fachzeitschriften mit *peer-review* veröffentlicht worden sind.

Resignativ anmutend, aber sehr realitätsnahe will GARDNER „ein für alle Male“ festhalten,

„daß es einen unanfechtbaren und allgemein anerkannten Katalog der menschlichen Intelligenzen weder gibt noch je geben wird. Es wird nie ein Liste

von hundert oder auch nur drei Intelligenzen geben, die alle Wissenschaftler unterschreiben würden. [...] eine endgültige Theorie der menschlichen Intelligenzen werden wir nie formulieren können“ (1991, S. 64).

Der Verständnishintergrund für diese Arbeit – er entspricht auch meiner eigenen pädagogischen Position – ist der Gardnersche Ansatz der Multiplen Intelligenzen, d. h. eine weit gefasste, über eine psychometrische kognitiv-intellektuelle Verengung hinausgehende Auffassung von Intelligenz.

2.3 KREATIVITÄT

Analog zum (Hoch-)Begabungs- und zum Intelligenzbegriff stellt in Anbetracht der verschiedenen Sichtweisen und Blickwinkel auch die Definition des psychologischen Konstrukts *Kreativität* eine große Herausforderung dar. Etymologisch liegen dem Begriff Kreativität drei lateinische Wörter zugrunde: *creare*, was so viel bedeutet wie „schaffen“, „erschaffen“, „erzeugen“ oder auch „wählen“, „erwählen“ (GEORGES, 2004, S. 1745–1747), *crescere* mit den Bedeutungen „hervorkommen“, „wachsen“, „entstehen“, „zunehmen“ (S. 1753–1758) und *vis*, was „Kraft“, „Stärke“, „Gewalt“ heißt (S. 60009). Dem ursprünglichen Wortsinn nach versteht man unter Kreativität also „Schaffenskraft“, „Schaffensstärke“. In diesem Sinne äußern sich auch OSWALD & WEILGUNY (2005, S. 54):

„Kreativität gilt als Bezeichnung für die schöpferische Fähigkeit des Menschen, für das menschliche Vermögen, etwas ‚in die Welt zu bringen‘, das es vorher nicht gegeben hat: die Lösung eines Problems (etwa im Bereich der Medizin, der Wirtschaft, der Philosophie), eine Erfindung (im Bereich der Technik ...), eine Entdeckung (im Bereich der Astronomie ...), eine nie geahnte Gestaltung (u. a. im Bereich der Literatur, der Musik, der Architektur).“

Schaub & Zenke stellen heraus, dass der Kreativitätsbegriff sich unter dem Einfluss der psychologischen Kreativitätsforschung ausgeweitet hat auf alltägliche, technische, politische und wirtschaftliche Domänen. Neben den kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten wie schöpferisch-produktives und divergentes Denken mit ungewöhnlichen und ausgefallenen Lösungsansätzen zählen auch emotional-soziale Aspekte wie leidenschaftliches Engagement, Kooperationsbereitschaft und ästhetisches Bewusstsein zu den Merkmalen kreativer Kompetenz. In der Wissenschaft geht man aktuell von einer kreativen Leistungsfähigkeit aller Menschen aus (vgl. SCHAUB & ZENKE, 2008, S. 1622).

Wie steht es um das Verhältnis zwischen den Konstrukten Intelligenz und Kreativität? Ist Kreativität Teil der Intelligenz oder doch umgekehrt? Sind sie womög-

lich voneinander unabhängig oder gar dasselbe? 1950 brachte GUILFORD die Kreativität in die Psychologie zurück und fügte sie als Erster in ein facettenreiches Modell allgemeiner intellektueller Fähigkeiten ein. Eine dieser Facetten stellt das „divergente Denken“ dar, die Fähigkeit flüssigen, flexiblen und originellen Denkens, um so vielfältige und alternative Problemlösungen zu generieren – im Gegensatz zum konvergenten Denken, der Fähigkeit logisch-schlussfolgernden Denkens zur möglichst raschen Identifizierung der einen richtigen Aufgabenlösung, worauf es beim Gros der Intelligenztests ankommt. GUILFORD (1966) und auch das Berliner Intelligenzstrukturmodell (JÄGER, 1984) – eines der wenigen Intelligenz-Konzepte, das Kreativität ausdrücklich inkludiert – verstehen diese als eine Komponente der übergeordneten Instanz Intelligenz (vgl. BAUDSON, 2011, S. 10; vgl. STANGL, 2013b).

Aus der Sicht psychologischer Forschung wird Hochbegabung oft durch einen $IQ \geq 130$ operationalisiert (vgl. 2.1). Pädagogischen Hochbegabungskonzeptionen hingegen geht es um die bestmögliche Unterstützung einer Person, um vorhandenes Potenzial in (messbare) Leistung überführen zu können. RENZULLI (1986) – er konzentriert sich in seinem „Drei-Ringe-Modell“ (s. 3.1) besonders auf die Begabungsentwicklung – sieht (Hoch-)Begabung in der Schnittmenge der drei Bereiche (grafisch dargestellt als einander überlappende Ringe) hohe intellektuelle Fähigkeiten, Motivation und Kreativität. Da nicht jeder auf allen drei Gebieten „top“ sein kann, soll an den „Schwachstellen“ gearbeitet werden, um die (Hoch-)Begabung zur Entfaltung zu bringen. Kreativität steht bei Renzulli also als eigenständiger Komplex der Intelligenz gegenüber (vgl. BAUDSON, 2011, S. 11).

Beim Münchener Hochbegabungsmodell (HELLER et al., 1994) – unter 3.2 wird es noch genauer beschrieben – werden kreative Fähigkeiten (neben der Intelligenz und noch weiteren fünf Begabungsfaktoren) als ein Teil des Potenzials eines Menschen angesehen. Motivation wird als Komponente der non-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale verstanden, die zusammen mit Umweltmerkmalen als moderierende Variablen auf den Umsetzungsprozess Einfluss nehmen – im Gegensatz zu Renzulli, der Motivation auf dieselbe Ebene wie Intelligenz und Kreativität stellt (vgl. BAUDSON, 2011, S. 11).

Die Wissenschaft weiß schon sehr viel über den Komplex Kreativität, z. B. über kreative Personen, die Mechanismen des kreativen Prozesses, gute Konditionen für das Anerkennen von Kreativem, kreative Produkte, Kreativitätsförderung oder neurophysiologische Grundlagen. Diese vielfältigen, puzzlehaften Einzelerkenntnisse im Sinne einer Definition bzw. Erklärung von Kreativität zu einem großen Ganzen, zu einem klaren und kohärenten Bild zusammensetzen, erscheint derzeit aber noch recht schwierig. Um diesem Ziel näherzukommen, schlägt FELDMAN

(2009) eine umfassende integrative Beforschung vor, in der folgende Perspektiven zusammenfließen sollen: (1) kognitive Prozesse, (2) soziale und emotionale Prozesse, (3) familiärer Kontext, genetische Einflüsse und Aufwachsen, (4) (Aus-)Bildung und Vorbereitung formaler wie auch informeller Art, (5) Eigenschaften der Domäne und des Feldes, (6) Aspekte des gesellschaftlichen und kulturellen Kontexts und (7) historische Kräfte, Bewegungen, Ereignisse und Trends. Dieser Ansatz von Feldman dürfte wohl der elaborierteste der vielen sogenannten „Konfluenztheorien“ (lat. *confluere* „zusammenfließen“) sein (BAUDSON, 2011, S. 15–16). Auch der systemische Kreativitätsansatz von Mihály CsÍKSZENTMIHÁLYI (1996) zur Entwicklung von Leistungsexzellenz geht davon aus, „dass Hochbegabungen nicht mehr alleine im Individuum, sondern im System aus Individuum und dessen Umwelt zu verorten seien“ (ZIEGLER & ALAN, 2011, S. 25; vgl. BAUDSON, 2011, S. 15). Nach CsÍkszentmihályis systemischer Sichtweise ist Kreativität das Ergebnis eines Austauschprozesses zwischen *Kultur* (oder *Domäne*), die symbolisiertes Erfahrungswissen verfügbar hält, *Individuum*, das Neues einbringt und *Gesellschaft* (oder *Feld*), die Innovationen und Novitäten attestiert und bestätigt (HELLER, 2013). CsÍkszentmihályi, der v. a. durch seine Forschungen zum „Flow“ bekannt wurde, differenziert Kreativität in eine „kleine“ – sie steht allen Individuen zur Verfügung (z. B. Tische schön dekorieren, Plakate gestalten oder Autos konstruieren – alles bewegt sich dabei innerhalb von Konventionen wie handwerkliche Kompetenz, Wissen und Regeln) – und eine „große“, die zu außerordentlichem Schaffen führt (z. B. Mozarts Musik-Œuvre oder Einsteins Relativitätstheorie). Für derartig kreative Leistungen muss aber dieser Konventionsrahmen verlassen werden. „Große“ Kreativität kann weder als Vorgang noch als Eigenschaft beschrieben, noch gelernt bzw. vermittelt werden. „Es gibt keine überindividuellen Eigenschaften für Kreativität. Sie ist an das Individuum gebunden, entsprechend individuell ausgeprägt und immer nur zeitlich nachgeordnet festzustellen (LANKAU, 2013, S. 6). Und weil eben diese „große Kreativität“ sich der wissenschaftlichen Fassbarkeit entzieht, beschäftigt sich die Kreativitätsforschung mit der „kleinen“. Hierfür lassen sich zwar z. B. Bewertungskriterien oder Methoden zu deren Entfaltung ausarbeiten, ob jemand aber seine Ressourcen tatsächlich auslebt und umsetzt, bleibt jedem wissenschaftlichen Zugriff verborgen (ebd.).

Auch OSWALD & WEILGUNY sehen wissenschaftliche Definitionen von Kreativität „als Annäherung an ein nicht fassbares Phänomen“ (2005, S. 54). Empirische Untersuchungen müssen – so argumentieren sie – unter kontrollierten Bedingungen stattfinden, wonach der Untersuchungsgegenstand auf Abruf und wiederholt evoziert und beobachtet werden können müsste. Aber „Kreativität als einzigartige schöpferische Leistung entzieht sich diesem Anspruch der Kontrollierbarkeit“, was die

Sinnhaftigkeit von Kreativitätstests nicht ausschließt, z. B. im sprachlichen, musikalischen oder technischen Bereich (ebd.).

Der Sukkus: Angesichts des wissenschaftlich noch „schemenhaften“ Bildes des Komplexes Kreativität soll in dieser Arbeit von einer systemischen Sichtweise ausgegangen werden, in der die Interaktion von Individuum, Kultur und Gesellschaft im Mittelpunkt steht. Unter dieser Perspektive auf das gewählte Thema der Arbeit zu schauen, macht m. E. Sinn. Bringt jemand mit Migrationshintergrund in einer bestimmten Domäne, z. B. der Literatur, etwas Innovatives hervor, dem aber von der Gesellschaft, genauer gesagt den „Torwächtern“ der Domäne, die das Sagen haben (BAUDSON, 2011, S. 15) – in unserem Fall wären das beispielsweise Lektoren in einem Verlag – die Anerkennung verweigert wird, weil es dort nicht von besonderer Relevanz ist oder einfach nicht wertgeschätzt wird, so wird dieser Mensch sehr wahrscheinlich auch nicht als ausnehmend kreativ erachtet werden.

2.4 MIGRANT / MIGRATIONSHINTERGRUND

Das lateinische Verb *migrare* bedeutet „mit seiner Habe usw. nach einem anderen Orte ziehen, um da zu wohnen = wegziehen, ausziehen“, und das zugehörige Nomen *migratio* kann übersetzt werden mit „Ziehen nach einem anderen Ort, um da zu wohnen“, „Auswanderung“ oder „Umzug“ (GEORGES, 2004, S. 35297–35299).

Laut Mikrozensus 2011 werden *Migranten* definiert als

„Personen, die nicht auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik, sondern im Ausland geboren sind (‘foreign born’). Sie sind nach Deutschland zugezogen (Zuwanderer). Sie können je nach Staatsangehörigkeit Deutsche (z.B. Spätaussiedler) oder Ausländer/innen sein. Sie gehören zu den ‚Personen mit Migrationshintergrund‘“ (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012, S. 380).

So weit, so klar, so übersichtlich. Bei den *Personen mit Migrationshintergrund* wird es schon erheblich schwieriger und komplexer. Zu dieser Gruppe gehört

„die ausländische Bevölkerung – unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurde – sowie alle Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Daneben zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten Ausländer sowie eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet. Zu den letzteren gehören die deutschen Kinder (Nachkommen der ersten Generation) von Spätaussiedlern und Eingebürgerten und zwar auch dann, wenn nur ein Elternteil diese Bedingungen erfüllt, während der andere keinen Migrationshintergrund aufweist. Außerdem ge-

hören zu dieser Gruppe seit 2000 auch die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen, d.h. mit einer deutschen und einer ausländischen Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren wurden“ (ebd.).

Ist im Bildungsbericht 2012 die Rede von *Personen mit Migrationshintergrund*, handelt es sich hierbei um

„jene, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Damit wird ein weites Migrationsverständnis zugrunde gelegt, welches neben dem rechtlichen Status der Personen (Deutsche/Ausländer) auch die Zuwanderungskonstellation nach der individuellen (1. Generation) und familialen Migrationserfahrung (2. Generation) berücksichtigt“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2012, S. IX).

Überwiegend erlauben die Datenquellen des Bildungsberichts eine solche Aufgliederung nicht, weshalb abweichende Operationalisierungen an den jeweiligen Stellen dargelegt werden. Wenn etwa im Kapitel „Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen“ festgestellt wird, dass 2010 in Deutschland 19 % der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund haben (rund ein Fünftel), so wird bei diesem die nachstehende Definition aus dem Mikrozensus 2009 zugrunde gelegt. Demnach meint man damit

„alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2010, S. 6 zit. n. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2012, S. 19).

Im Kapitel „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ geht man von folgendem Verständnis von *Migrationshintergrund* aus:

„Er umfasst hier Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Daneben wird ein umfassenderes Konzept verwendet, das Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten (einzelnen) Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation) berücksichtigt“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2012, S. 51).

Das dtv-Wörterbuch Pädagogik (SCHAUB & ZENKE, 2008, S. 1876) verweist unter dem Schlagwort *Migrationshintergrund* – wie schon zuvor der Bildungsbericht 2012 – explizit auf den Mikrozensus:

„Nach der Definition des Mikrozensus von 2005 umfasst die Bevölkerung mit M. sowohl ausländische als auch deutsche Staatsbürger. Darunter sind zugewanderte oder in Deutschland geborene Ausländer, Spätaussiedler (insbesondere aus der ehemaligen Sowjetunion), Eingebürgerte mit persönlicher Migrationserfahrung sowie deren Kinder, die persönlich keine unmittelbare Migrationserfahrung haben. Etwa 30% aller Schüler in Deutschland weisen einen M. auf.“

Bei all den feinen Differenzierungen wird es für Nicht-Fachleute schon recht schwer, den Überblick zu behalten, wer jetzt einen Migrationshintergrund hat, wer doch nicht und wer unter Umständen schon. Abbildung 6 (im Anhang) zur Bevölkerungszusammensetzung unter dem Aspekt des Migrationshintergrundes hilft, den Blick von den „Feinheiten“ wieder auf das Wesentliche zu lenken, zumal – besieht man die ganz aktuellen Prozentsätze (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012, S. 371) – der Unterschied zwischen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn (19,6 %) und im engeren Sinn (19,2 %) als eher marginal einzustufen ist.

Wer sich im Detail über die Komplexität und Schwierigkeiten der exakten Definition des besagten Terminus informieren möchte, sei auf die Lektüre von „Anhang 1: Personen mit Migrationshintergrund – Auf dem Weg zu einer definitorischen Abgrenzung“ im Mikrozensus 2011 (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012, S. 364–373) verwiesen.

Für unseren Kontext sollen die bisherigen Ausführungen zum Migrationshintergrund genügen. Ich gehe in dieser Arbeit vom weiteren Verständnis des Begriffs aus, der die erste, zweite und dritte Generation umfasst, da in aller Regel auch noch die Enkelkinder von den unmittelbaren Migrationserfahrungen der Großeltern bzw. Eltern in vielfältiger Art und Weise betroffen sind. Ich gehe ganz d'accord mit dem Verständnis von STAMM, die die besagte Gruppe von Menschen bezeichnet als „Individuen, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, über eine geringe Ressourcenausstattung verfügen und durch Lebensbedingungen und Lebensführung von der anerkannten schulischen Wissens- und Lernkultur weit entfernt sind“ (2011, S. 2).

2.5 FAZIT

Die bisherigen Überlegungen zur Terminologie haben gezeigt, wie schwierig es ist, Begriffe wie Begabung, Hochbegabung, Intelligenz, Kreativität und Migrationshintergrund exakt zu definieren, da Wissenschaftler und Experten verschiedenster Fachgebiete bis dato zu keiner allgemein anerkannten Auffassung gefunden haben. Vielfach hängt das Verständnis vom jeweiligen Fach ab. So sind sich z. B. die meisten Psychologen ziemlich einig, wann eine Person als „hochbegabt“ gilt ($IQ \geq 130$), während sich bei Pädagogen diesbezüglich ein eher heterogenes und viel weniger einheitliches Verständnis zeigt.

Da die Begabungs- bzw. Hochbegabungsforschung im deutschsprachigen Raum im Vergleich zum anglo-amerikanischen erst viel später einsetzte, erwachsen ferner aus dem Sachverhalt der Übersetzung einschlägiger Literatur und Forschungsergebnisse – und der damit notwendigerweise verbundenen Interpretation (man muss sich für eine einzige Variante entscheiden) – nicht zu unterschätzende Probleme. Übertrage ich als Übersetzer *mind* mit „Intelligenz“, mit „Sinn“ oder doch besser mit „Gemüt“? Welche Konnotationen haben Begriffe in der Originalsprache, in der Übersetzung? Weiterhin ist noch die Tatsache zu bedenken, dass nicht immer alle Übersetzungen eines Autors vom gleichen Übersetzer stammen und es daher für ein und denselben Begriff in der Originalsprache zwei oder mehr – im schlimmsten Fall miteinander konkurrierende – in der deutschsprachigen Übersetzung geben kann. In diesem „Dschungel“ an Begriffen, Konzepten, Theorien und Modellen kann man schon mal den Überblick verlieren, und es erscheint nicht ganz einfach, eine solide eigene Position zu finden. Tröstlich mag vielleicht die Feststellung sein, dass immerhin international als Status quo die Konvergenz gilt, Begabung und Hochbegabung auf keinen Fall nur unilateral über den IQ festmachen zu können (HOYER et al., 2013, S. 65). Das muss aber – im Sinne des hermeneutischen Zirkels – als Fortschritt in der lebhaften wissenschaftlichen Begabungsdiskussion gesehen werden.

3 MODELLE DER (HOCH-)BEGABUNG

In diesem Kapitel werden zwei (Hoch-)Begabungsmodelle vorgestellt: das sogenannte „Drei-Ringe-Modell“ vom amerikanischen Erziehungswissenschaftler und Psychologen Renzulli – stellvertretend für die Alltags- oder Laientheorien (subjektive oder sogenannte implizite Theorien)⁵ und das mehrdimensionale, typologische Münchener (Hoch-)Begabungsmodell von HELLER, PERLETH und HANY (1994) – stellvertretend für die wissenschaftlichen (expliziten) Theorien. Wie das Drei-Ringe-Modell geht es ebenso von einem dynamischen Begabungsverständnis aus.

3.1 „DREI-RINGE-MODELL“ VON RENZULLI

1978 hat Joseph RENZULLI in einem Zeitschriftenartikel mit dem Titel „*What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*“ der Fachwelt sein mittlerweile „berühmtes“ (HELLER, 2008, S. 195) Drei-Ringe-Modell vorgestellt. Wie oben unter Punkt 2.3 schon ausgeführt, konzipiert RENZULLI Begabung (er spricht von *gifted*

⁵ Diese haben gegenüber vielen objektiven oder wissenschaftlichen Theorien den Vorzug, aufgrund der guten Passung mit der Alltagserfahrung ohne weiteres einleuchtend zu sein. Nachteilig an ihnen ist allerdings das Faktum, dass sie nicht selten zu allgemein konzipiert sind und sich so ihre Validität wissenschaftlich nur schwer überprüfen lässt (HELLER, 2008, S. 3).

behaviors, also begabten Verhaltensweisen oder begabtem Verhalten) als den Schnittpunkt der interagierenden Cluster überdurchschnittliche Fähigkeiten (*above average ability*), Kreativität (*creativity*) und Aufgabenzuwendung⁶ (*task commitment*). Grafisch hat er das anhand dreier sich überlappender Ringe dargestellt (s. Abb. 3). Renzulli versteht Begabung weniger als Zustand als vielmehr als Entwicklung, als Prozess, als Tätigkeit; Begabung und begabtes Verhalten sieht er als synonym (vgl. DER STANDARD, 2005; vgl. HOYER et al., 2013, S. 94).

Die „überdurchschnittlichen Fähigkeiten“ setzen sich in diesem Modell zusammen aus allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (*general abilities*) – wie etwa abstraktes Denken –, spezifischen Fähigkeiten (*specific abilities*) – z. B. in Mathematik oder Chemie – und sprachlicher Begabung. „Kreativität“ meint originelles, produktives, flexibles und selbstständiges Problemlösungsverhalten. „Aufgabenzuwendung“ drückt die Fähigkeit aus, an einer Aufgabe über eine größere Zeitspanne hinweg kognitiv, emotional und motivational arbeiten zu können (MENDAGLIO, 2010 zit. n. BEIERL, 2012, S. 45; vgl. HOYER et al., 2013, S. 96).

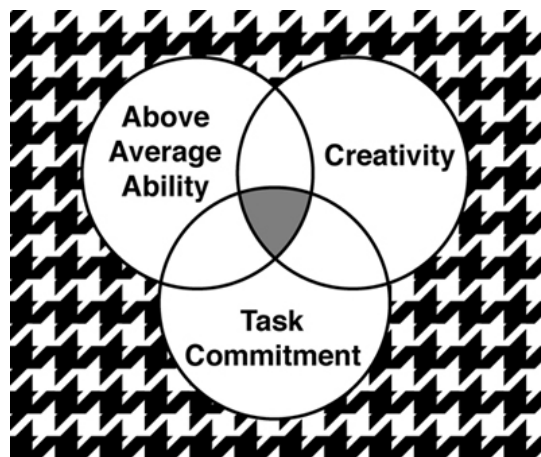


Abb. 3: Drei-Ringe-Modell (RENZULLI, 1998, S. 8)

Das Hahnentrittmuster im Hintergrund (*houndstooth background*) stellt bereits eine Weiterentwicklung des ursprünglichen Konzepts dar und steht für die Einbettung der ständigen Austauschprozesse der drei Cluster in die Kategorien Persönlichkeit (*personality*) und Umwelt (*environment*). Diese interagieren ihrerseits wiederum miteinander. Zur optischen Verdeutlichung dieser komplexen Verzahnung und Verwobenheit wurde statt des ursprünglich für den Hintergrund vorgesehenen Schachbrettmusters der „Hahnentritt“ bevorzugt (vgl. RENZULLI, 1998, S. 14). Franz MÖNKS (1992), niederländischer Psychologe, „hat diese soziale Einbettung der Be-

⁶ In der Literatur finden sich auch die Begriffe „Aufgabenengagement“, „Aufgabenverpflichtung“ oder „Motivation“ als Übersetzung für *task commitment*.

gabungsentwicklung verdeutlicht und als sog. Triadisches Interdependenzmodell in Europa bekannt gemacht“ (HOYER et al., 2013, S. 97).

Führt man sich die schier unbegrenzten Kombinationsmöglichkeiten unter den in Abb. 4 (Tabelle) aufgelisteten Persönlichkeits- und Umweltfaktoren vor Augen, „it is easy to realize why so much confusion has existed about the definition of giftedness“ (RENZULLI, 1998, S. 14). Auf diese Persönlichkeitsfaktoren (die meisten Charaktereigenschaften entwickeln sich über einen längeren Zeitraum und sind partiell genetisch fixiert) und Umweltbedingungen haben Pädagogen wenig direkten Einfluss (sie können z. B. Kinder ermutigen und ihnen die Notwendigkeit, Ziele zu erreichen, näherbringen). Folglich sei es unrealistisch zu glauben, die Last der Verantwortung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung tragen zu können. Überdies seien viele Faktoren vom Zufall abhängig (z. B. der sozio-ökonomische Status der Eltern, Position in der Geschwisterreihe, Geburtsort), die von den Kindern wie von den Erziehern zur Kenntnis genommen werden müssen. Renzulli hat sich deshalb auf die „drei Ringe“ des ursprünglichen Modells konzentriert, im Bewusstsein, dass wohl auch dort der Zufall eine Rolle spielt, auf die Bereiche Kreativität und Aufgabenzuwendung aber – in verschiedenem Ausmaß – sehr wohl Einfluss genommen werden kann (RENZULLI, 1998, S. 14–15).

PERSONALITY AND ENVIRONMENTAL FACTORS INFLUENCING GIFTEDNESS	
PERSONALITY FACTORS	ENVIRONMENTALFACTORS
Perception of self	Socioeconomic status
Courage	Parental personalities
Character	Education of parents
Intuition	Stimulation of childhood interests
Charm or charisma	Family position
Need for achievement	Family education
Ego strength	Role model availability
Energy	Physical illness and/or well-being
Sense of destiny	Chance factors (financial inheritance, death, living near an art museum, divorce, etc.)
Personal attractiveness ^a	Zeitgeist
^a Although personal attractiveness is undoubtedly a physical characteristic, the ways in which others react to one's physical being are quite obviously important determinants in the development of personality.	

Abb. 4: Begabung beeinflussende Persönlichkeits- und Umweltfaktoren (RENZULLI, 1998, S. 14)

Kritik. Am Drei-Ringe-Modell ist aber auch Kritik geübt worden. So z. B. dass neben überdurchschnittlichen Fähigkeiten auch die Aufgabenzuwendung/Motivation vorausgesetzt wird, um als (hoch-)begabt eingestuft zu werden. Demnach gelten nach

Renzulli „Underachiever“ (Personen, bei denen Leistungspotenzial und Leistungsrealisierung stark auseinanderfallen) oder jene, denen vorübergehend die Motivation abhanden kommt, nicht als (hoch-)begabt. Es wird auch angemerkt, dass es sich eher um ein Hochleistungs- denn um ein Hochbegabungsmodell handle, da Begabung (*giftedness*) mit Leistung in eins gesetzt werde. Auch die geringe Reliabilität und Validität bei der Messung von Kreativität als schwer zu fassendes Konstrukt wird moniert (vgl. HOLLING & KANNING, 1999, S. 9; vgl. FEGER & PRADO, 1998, S. 36). STAMMS (2007a, S. 232) Kritik an Renzullis Modell ist eine zweifache: (1) Für die beiden „Ringe“/Bereiche Aufgabenzuwendung und Kreativität liegen bis heute kaum kulturfaire Verfahren vor. (2) Die Einschätzung erfolgt durch Lehrer – was grundsätzlich als taugliches Instrument der Identifikation (hoch-)begabter Migranten gesehen wird, allerdings unter der Voraussetzung, dass zuvor ein spezifisches Training erfolgt. Genau das passiere selten, und so würden durch das Lehrerurteil existente Disparitäten zwar ungewollt, aber massiv verstärkt.

3.2 MÜNCHENER HOCHBEGABUNGSMODELL VON HELLER, PERLETH UND HANY

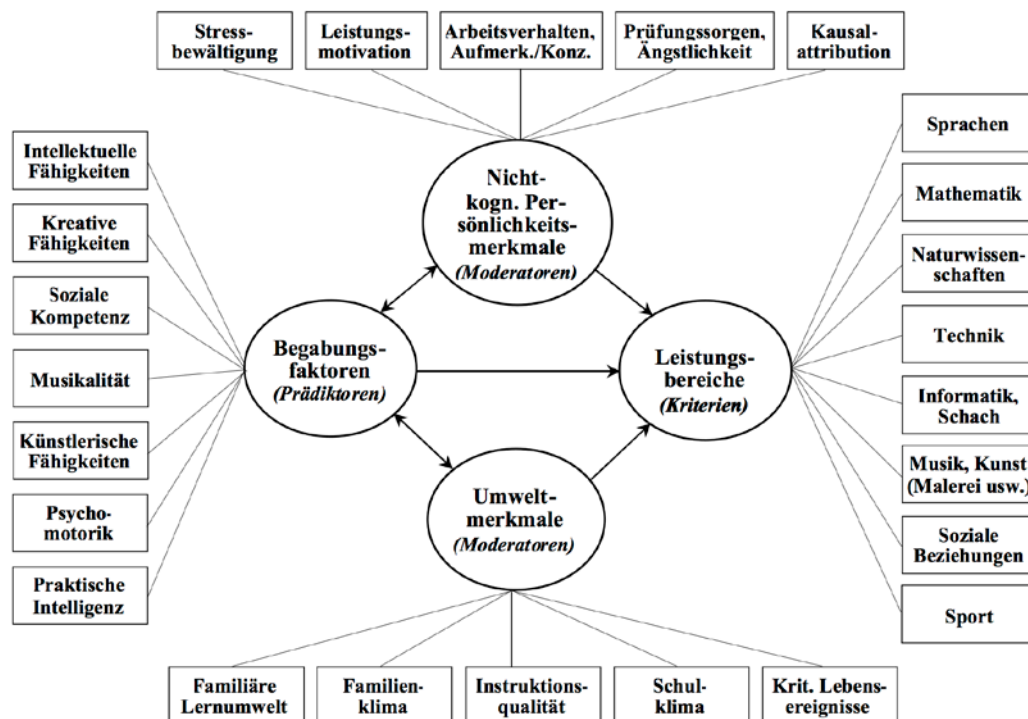


Abb. 5: Das Münchener Hochbegabungsmodell (HELLER, 2008, S. 196)

Das von Kurt HELLER, Christoph PERLETH & Ernst HANY (1994) entwickelte Münchener Hochbegabungsmodell – international als *Munich Model of Giftedness* (MMG) bekannt – postuliert in Anlehnung an die „Multiplen Intelligenzen“ von GARDNER (1991) verschiedene (Hoch-)Begabungsformen, auch als Prädiktoren be-

zeichnet. Damit sich daraus in verschiedenen Leistungsbereichen (Kriterien) auch tatsächlich (Hoch-)Leistung bzw. Leistungsexzellenz entwickeln kann, bedarf es internaler und externaler Moderatoren, die die Beziehung zwischen den Prädiktoren und den Leistungsbereichen systematisch moderieren, also beeinflussen und daher für den Ausprägungsgrad von Leistungen mitverantwortlich sind. Moderatoren sind zum einen die Umweltbedingungen und zum anderen nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale. Dieses Modell streicht die Notwendigkeit und Vielfalt möglicher Wechselwirkungen und Interdependenzen im (Hoch-)Begabungs-konstrukt sehr deutlich heraus (vgl. HELLER, 2008, S. 195; vgl. HOYER et al., 2013, S. 70). Was im Detail unter den einzelnen Bereichen subsumiert wird, kann der obigen grafischen Darstellung des Modells (Abb. 5) entnommen werden.

Kritik. Bei einer kritischen Betrachtung sind an diesem Modell nach HOYER et al. (2013, S. 70) folgende Punkte anzumerken: Die Dynamik und Prozesshaftigkeit von Begabungsprozessen werden nicht genügend sichtbar. Das ICH – die Person des einzelnen Heranwachsenden als entscheidender Protagonist jeder Begabungsentwicklung – fehlt. Überdies „werden die fehlende theoretische Fundierung und die empirische Evidenzbasierung der einzelnen Faktoren sowie [...] deren Zusammenwirken kritisiert“ (ebd.), detto die Anbindung an die Tradition der Intelligenzmessungen (wenn die intellektuellen Fähigkeiten exklusiv mittels IQ-Tests erhoben werden). Kathrin RACHERBÄUMER (2008) weist in ihrer Dissertation auch noch auf die fehlende zeitliche und hierarchische Einordnung der einzelnen Faktoren innerhalb der Moderatorenebene hin, wodurch alle einzelnen Faktoren gleiche Wertigkeit erhalten. Legt man die Ergebnisse der Schulleistungsstudien PISA und IGLU zugrunde, so steht der soziokulturelle Hintergrund von Kindern (kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital der Eltern) auf einer anderen Ebene als z. B. die Moderatoren Instruktionsqualität, kritische Lebensereignisse oder Schulklima (S. 27).

3.3 FAZIT

Vergleicht man die beiden (Hoch-)Begabungsmodelle miteinander, so werden folgende Unterschiede sichtbar. Im Gegensatz zu Renzulli steht beim Münchener Modell Kreativität der Intelligenz nicht als eigenständiger und gleichwertiger Bereich gegenüber, sondern wird als Element des Potenzials, der Begabungsfaktoren aufgefasst. Selbiges gilt für die (Leistungs-)Motivation: Renzulli siedelt sie auf derselben Ebene wie überdurchschnittliche Fähigkeiten und Kreativität an, während Heller et al. sie als moderierende Variable einordnen (vgl. BAUDSON, 2011, S. 11). Renzulli hat mit der Präsentation seines Drei-Ringe-Modells Ende der 1970er-Jahre – es handelt sich um das erste weltweit rezipierte dynamische Begabungskonzept – einen Durchbruch in der Begabungsforschung bewirkt. Er definiert Begabung als

eine dynamische Größe, die nicht allein in der Person grundgelegt ist, sondern die in Interaktion mit dem Umfeld (z. B. soziale Umwelt, Bildung) und in wechselseitiger Abhängigkeit von ihm je verschieden entwickelt werden oder bisweilen auch unentdeckt und deshalb ungefördert bleiben kann. Mit dieser Abkehr vom einseitigen traditionellen IQ-basierten Intelligenzverständnis eröffnet Renzulli auch eine Neuausrichtung der Begabungsförderung hinsichtlich multifaktorieller und systemischer Perspektive (HOYER et al., 2013, S. 94–95), was mir für den Bezugsrahmen dieser Arbeit als besonders bedeutsam erscheint, da so auch für den Bildungserfolg bzw. die Leistungsrealisierung entscheidende Faktoren wie Aufgabenzuwendung und Kreativität sowie die Umwelteinbettung aller Begabungskomponenten in den Blick genommen werden und deshalb (Hoch-)Begabung bei Migranten – zumindest in der Theorie – besser erkannt werden kann. Wie die angeführten kritischen Anmerkungen aber zeigen, sind beide Modelle noch nicht „ausgereift“ und entwicklungsbedürftig, um als valides und reliables Prognosewerkzeuge fungieren zu können. Die Definitionsfrage ist in Bezug darauf, (Hoch-)Begabung mit hoher Zuverlässigkeit erkennen und fördern zu können, von höchster Relevanz. Eine der Ursachen für die Uneinigkeit der Experten hinsichtlich Struktur von Begabung bzw. Intelligenz – sowohl im anglo-amerikanischen als auch im deutschen Sprachraum – ist nach STAMM (2009a, S. 160), dass die (Hoch-)Begabungsdefinition oft in Form von Mythen und Gegenmythen (vgl. STERNBERG, 1996; STAMM, 2010) und weniger aufgrund gesicherten wissenschaftlichen Wissens erfolgt.

4 AUSGANGSSITUATION

4.1 ZAHLEN, DATEN, FAKTEN

Deutschland, Österreich und auch die Schweiz – um die wesentlichen deutschsprachigen Länder zu nennen – haben sich in den letzten Jahrzehnten de facto von Gastarbeiter- zu Einwanderungsländern entwickelt. Wie oben schon erwähnt, haben zurzeit in Deutschland 19 % der Bevölkerung eine Migrationsgeschichte – wie übrigens in Österreich auch (STATISTIK AUSTRIA, 2013). Die Schweiz hält 2011 bei einem Ausländeranteil⁷ von 22,8 % – einem der höchsten in Europa (BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2013c). Auf der Website des BUNDESAMTS FÜR STATISTIK (2013a) wird darüber hinaus ausgewiesen, dass 34,7 % der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren einen Migrationshintergrund⁸ haben (vgl. auch BADER & FIBBI, 2012, S. 5).

⁷ Der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund wird in dieser Statistik nicht ausgewiesen.

⁸ Die Schweiz rechnet zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund alle – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit –, deren Eltern im Ausland geboren sind.

Dursun TAN (2008, S. 243) erhebt – von *Deutschland* ausgehend – die Frage, „warum Begabungen, besonders Hochbegabungen, bei den ca. 1,8 Millionen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Regel unerkannt bleiben. Auch hier muss eine statistische Wahrscheinlichkeit von 2,5 – 5 % bzw. 10 – 15 % angenommen werden.“ In absoluten Zahlen ausgedrückt reden wir hier – von 2,5 – 5 % ausgehend – von einem Potenzial von ca. 45.000 bis 90.000 (hoch-)begabten Kindern und Jugendlichen in deutschen Schulen, die von Migrationserfahrungen affiziert sind. In der österreichischen Schulstatistik wird der Migrationshintergrund von Schülern über die im Alltag gesprochene Sprache definiert, was für das Schuljahr 2011/12 auf 19,3 % der Schüler zutrifft. Denselben Prozentsatz von vorhin zugrunde legend sollten aus den 1.153.912 Schülern im Schuljahr 2011/12 statistisch ca. 3.000 – 6.000 (hoch-)begabte Migrantenkinder in *Österreich* identifiziert werden (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2013, S. 12; 25). Laut BUNDESAMT FÜR STATISTIK (2013b, S. 2) gab es in der *Schweiz* im Schuljahr 2011/12 insgesamt 1.257.128 Schüler (Vorschule/Eingangsstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I + II). 273.405 oder 21,75 % davon waren Ausländer (es darf angenommen werden, dass der tatsächliche Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund – letzterer Terminus wird weiter gefasst als der Begriff „Ausländer“ – um einiges höher ist). Darunter befinden sich statistisch in etwa 7.000 – 14.000 (Hoch-)Begabte. Nehmen wir Deutschland, Österreich und die Schweiz zusammen, so ergibt sich für diese drei Länder insgesamt ein Pool von ca. 55.000 – 110.000 (hoch-)begabten heranwachsenden Migranten.

Wie kommt es nun, dass dieser „Schatz“ an (hoch-)begabten Migranten häufig ungehoben, unentdeckt und dementsprechend ungefordert bleibt? „Warum“, fragt sich Margrit STAMM (2009a, S. 9–10) „sind solche Kinder in Begabungsförderprogrammen unter- und in sonderpädagogischen Fördermaßnahmen jedoch überrepräsentiert?“, „Welche Faktoren sind dafür verantwortlich zu machen [...]?“ und „Was kann dagegen getan werden?“ Diesen drei Kernfragen wollen wir nachgehen und Antworten darauf finden, den Umstand berücksichtigend, dass im deutschen Sprachraum – wie eingangs schon bemerkt – mit der Beforschung dieser Thematik Neuland betreten wird (STAMM, 2009a, S. 11).

Große Anstrengungen wurden und werden in Deutschland, Österreich und der Schweiz unternommen, die (Aus-)Bildungs- und Lebenschancen junger Menschen aus benachteiligten Gruppen – und das sind häufig solche mit Migrationshintergrund (vgl. ALLEMANN-GHIONDA, 2013, S. 179) – zu verbessern. Im Papier „Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 – 2014“ findet sich so z. B. in der aktuellen Fassung folgendes Statement:

„Die jungen Menschen in Deutschland und ihre Talente sind die Basis für unsere Zukunft. Die Paktpartner setzen in diesem Pakt neue Akzente, um die Ausbildungsreife zu verbessern, schwächere Jugendliche zu fördern, die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund voranzubringen und mehr leistungsstarke Jugendliche für eine betriebliche Berufsausbildung zu gewinnen“ (BRÜDERLE et al., 2010, S. 2).

Im „Grundsatzerlass zur Begabtenförderung“ vom österreichischen BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2009) ist klar festgeschrieben: „Im Sinne **sozialer Chancengerechtigkeit** [Hervorhebung im Original] hat die Schule zur Förderung aller Begabungen beizutragen und dabei auch besonders auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen zu achten.“

Die SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN fordert in der Publikation „Empfehlungen und Beschlüsse“ im Kapitel „Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder“ (1972) die Kantone auf, „die geeigneten Massnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung von Gastarbeiterkindern in der Schule zu vermeiden und diesen womöglich dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen wie den Schweizer Kindern“ (1995, S. 11).

Trotz all dieser Pakte, Erlässe, Empfehlungen, die gut und notwendig sind und schon viel positive Veränderung bewirkt haben, ist die Ausgangssituation für Migranten immer noch erheblich schlechter als die der jeweiligen Bevölkerung ohne Migrationserfahrungen (vgl. Kap. 1). So stellt das INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN fest:

„Migranten in Deutschland haben ein deutlich geringeres Bildungsniveau als Nichtmigranten und sind häufiger arbeitslos. Auch ihre Kinder schneiden in der Schule meist schlechter ab. Gelänge es, die Unterschiede zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zumindest zu halbieren, so würde nicht nur der Staat von steigenden Steuern und sinkenden Sozialausgaben profitieren – auch die Wirtschaft würde angekurbelt“ (2010, S. 6).

Die Abbildungen 7 und 8 (im Anhang) machen obige Aussagen zum Bildungsniveau und zum ökonomischen Nutzen der Halbierung des Unterschieds bei Bildungsabschlüssen und Arbeitslosenquote zwischen Migranten und Nicht-Migranten anschaulich. Das INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN rechnet vor (2010, S. 7): „Abzüglich aller Kosten der öffentlichen Hand ergibt sich bei einem Planungshorizont bis 2050 ein Ertrag in Höhe von 164 Milliarden Euro, wenn die Qualifikationsunterschiede zwischen Migranten und Nichtmigranten halbiert werden.“ Ein interessantes Zahlenspiel, zeigt es doch das imposante Potenzial der Rendite von Bildungsinvestitionen auf – und es macht deutlich, dass es ökonomisch wie gesamtgesellschaftlich Sinn macht, die eingangs schon erwähnten „Bildungsreserven“ zu mobilisieren.

PISA förderte die ernüchternde Erkenntnis zu Tage, dass in Belgien, Deutschland und der Schweiz die Schulen nirgendwo weniger zur Entkoppelung von Schulerfolg und sozialer Herkunft beitragen – und gerade das familiäre Milieu zeichnet für das schulische Fortkommen in hohem Maße verantwortlich, viel mehr als der Migrationshintergrund (vgl. auch STANAT et al., 2010, S. 149 zit. n. HOYER et al., 2013, S. 83), da u. a. „eine an Bildung und Leistung orientierte Statuserwerbsphilosophie der Eltern den Schulerfolg ihrer Kinder fördert“ (STAMM, 2007a, S. 232). Das rückte folglich die sogenannten „Bildungsverlierer“ in den Fokus der Forschung, die zeigte, dass es sie doch gibt, die *gifted disadvantaged*, die (hoch-)begabten Heranwachsenden aus kulturell, sozial und/oder wirtschaftlich unterprivilegierten Familien (STAMM, 2007a, S. 227–228; STAMM, 2009a, S. 14–15; vgl. BOLZMAN et al., 2003; vgl. STAMM, 2005; vgl. STAMM, 2007b).

Nach all ihren Forschungen gewann STAMM (2009a, S. 16) zwei Kerneinsichten – sie gelten zwar primär für die Schweiz, lassen sich aus meiner Sicht aber im Wesentlichen auch auf Deutschland und Österreich übertragen:

- Ein früher Eintritt in den Bildungsraum (Kindergarten und Grund-/Volksschule) hat eine große Bedeutung. Will man aber gleiche Startchancen für alle sicherstellen, braucht es entsprechende Anstrengungen schon zwischen null und vier Jahren, und es muss die frühkindliche Bildung als Aufgabe des *gesamten* Bildungssystems gesehen werden (und nicht bloß als jene von Familie und vorschulischen Einrichtungen).
- Die Annahme, früh geförderte Kinder hätten nachher in ihrer schulischen Karriere keine Probleme mehr, ist „blauäugig“. Das ganze Bildungssystem muss – mit Blick auf die Unterstützung begabter Minderheiten und mehr Chancengleichheit – in den Fokus genommen werden, und es gelte, „die verborgenen Mechanismen der Verkopplung von Herkunft, Identifikation und Förderung sichtbar zu machen und zu eliminieren“, die durch hohe Komplexität und Divergenz gekennzeichnet sind (ebd.).

FORD et al. (2008) konstatieren den Befund der Nicht-Identifikation und der Unterrepräsentation von begabten Migranten bzw. Minderheiten auch für die USA. Dort trifft dies auf Amerikaner afrikanischer Herkunft sowie auf Hispanics/Latinos und die indianische Bevölkerung immer schon stark zu (vgl. JENKINS, 1936) – die Disparität für afrikanisch-amerikanische Studenten verstärkte sich im Laufe der Zeit sogar. Im Gegensatz dazu sind amerikanische Studenten mit asiatischen Wurzeln in der *gifted education* und in *advanced placement classes* gut vertreten. Dieses unser Thema hat – international gesehen – also durchaus schon Geschichte, allein die erzielten Veränderungen nehmen sich recht bescheiden aus.

4.2 ZUM LEBENSGEFÜHL VON BETROFFENEN

Bevor wir uns den Schwierigkeiten bei der Begabungsdagnostik widmen, wollen wir noch kurz das psychische Befinden und das Lebensgefühl von betroffenen (hoch-)begabten Heranwachsenden mit Zuwanderungsgeschichte in Augenschein nehmen. Nicht selten ist es geprägt von ernsthaften Identitätsproblemen (auf sie wird im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen), wie sie von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne außergewöhnliche Begabungen bekannt sind, nur werden die kulturell und/oder religiös bedingten Schwierigkeiten des Zerrissen-, „Zwischendrin-“ und „Nicht-Fisch-und-nicht-Fleisch-Seins“ (z. B. weder sauberes Deutsch noch einwandfreies Bulgarisch zu sprechen, weder in Österreich als „richtiger“ Österreicher noch in der Türkei als „richtiger“ Türke anerkannt zu werden, weder das Christentum noch den Islam ausreichend gut zu kennen) noch verstärkt durch spezifische Gefühle der Fremdheit und Andersartigkeit, die das (Hoch-)Begabt-Sein mit sich bringt. So entsteht oft eine veritable Identitätskrise, und großer sozialer und psychischer Leidensdruck baut sich auf. DUBOVAYA übertitelt einen ihren Fachartikel mit „Doppelt fremd“ und beschreibt damit, wie sich (hoch-)begabte Migrantenkinder – nicht untypischerweise – fühlen (2008, S. 9). Zu bedenken sei indes, ob die Migration freiwillig oder unfreiwillig erfolgt ist. Für den ersteren Fall gilt eine wesentlich höhere Bereitschaft, kulturell bedingte Unterschiede (z. B. Sprache, Integration) zu bewältigen, für den zweiten gilt, dass Migration der Bewahrung der originären Identität und dem Aufbau einer der Hauptrichtung entgegengesetzten Subgruppenidentität dient (vgl. OGBU & FORDHAM, 1986 zit. n. STAMM, 2007a, S. 233). TAN versteht schulische Unauffälligkeit begabter Migranten als Coping-Strategie – im Sinne einer „Kultur der Bescheidenheit“ (eine Haltung, die vor Kränkungen schützen soll, die aber zur Folge hat, gesellschaftliche Attribuierungen als legitim zu akzeptieren) –, um Konflikten, Ausgrenzung und der ständigen Spannung zwischen Schule und Familie zu entgehen (2005, S. 15). In besonderem Maße trifft dies auf Mädchen zu, was u. a. dazu führt, dass es bei hochbegabten Mädchen zu einer Häufung an Magersucht (*Anorexia nervosa*) kommt bzw. überhaupt hochbegabte Mädchen in Gesellschaft und Bildungswesen geringere Aufmerksamkeit und Förderung erhalten (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2006, S. 31, 43, 48–49).

Die vielen Nachteile, mit denen Migrantenkinder konfrontiert sind, beeinträchtigen ihre Fähigkeiten und ihren Impetus gravierend und machen sie oft zu unauffälligen „Underachievern“, denen es an Selbstwirksamkeitsüberzeugung mangelt, in Sonderheit, wenn das System Schule sie nicht unterstützt.

„In seinem Bericht ‚Recent research on the achievements of ethnic minority pupils‘ verweist das britische Office for Standards in Education (1996) deshalb mit Nachdruck darauf, dass solchen Schülerinnen und Schülern das fehlt, was für sie ganz besonders wichtig wäre: eine starke Unterstützung und Ermutigung, dass schulisches Lernen wertvoll ist und eine positive Wertschätzung schulischen Erfolgs sowie Kontakte zu entsprechenden Vorbildern“ (STAMM, 2007a, S. 234).

5 PROBLEME BEI DER BEGABUNGSDIAGNOSTIK VON (HOCH-)BEGABTEN MIGRANTEN

„Ganz leer lässt der liebe Gott keinen ausgehn, die Eltern und Erzieher müssen nur ausfindig machen, wo die Spezialbegabungen liegen.“

Theodor FONTANE

Genau dieses unscheinbare Wörtchen „nur“ hat es aber in sich. Die Erziehungswissenschaftlerin Annedore PRENGEL bringt die grundsätzlichen Schwierigkeiten bei Diagnosen und damit ihre Präliminarität gut auf den Punkt, wenn sie schreibt:

„Alltägliche Erfahrungen und erkenntnistheoretische Studien machen bewusst, dass jede Wahrnehmung in der sozialen ebenso wie in der materiellen Welt perspektivisch begrenzt ist. Das heißt, es ist niemals möglich, einen Erkenntnisgegenstand vollständig und fehlerfrei zu erfassen. Das gilt in ganz besonderem Maße für die pädagogische Diagnostik, da sie es mit äußerst vielschichtigen und differenzierten sowie sich ständig verändernden menschlichen Wesen zu tun hat, deren Lernprozesse nicht direkt beobachtbar sind. Daraus folgt: Jeder diagnostische Zugang, jeder Test, jede Lernstandsanalyse, jede Portfolioarbeit und jedes persönliche emphatische Verstehen ermöglicht nur teilweise gültige und vorläufige, perspektivisch begrenzte Befunde. Diagnostische Aussagen bieten nicht Wahrheiten, sondern Vermutungen, die als Arbeitshypothesen verwendet werden können“ (2012, S. 10).

Mit dieser und der Einsicht im Hinterkopf, dass schon die Gruppe (hoch-)begabter Kinder ohne Migrationshintergrund sich durch große Heterogenität auszeichnet und erst recht die mit Migrationserfahrungen, wollen wir uns – aufgrund der Vielzahl und der begrenzten Platzressourcen im Rahmen dieser Arbeit eher kursorisch – den Verwicklungen zuwenden, denen sich (hoch-)begabte Migranten gegenübersehen.

5.1 TYPISCHE PROBLEME (HOCH-)BEGABTER

Zunächst schauen wir uns einige wenige „typische“ Schwierigkeiten an, wie sie für (hoch-)begabte junge Menschen infolge ihrer Potenziale immer wieder auftreten können, ganz besonders dann, wenn Eltern oder Lehrer deren Befähigungen nicht

gewahr werden oder zu interpretieren wissen. (Hoch-)begabte Kinder sind meist viel sensitiver als durchschnittlich begabte, nehmen ihre Umgebung – bildlich gesprochen – wie durch ein Rasterelektronenmikroskop wahr und sehen, erkennen, was anderen verborgen bleibt (vgl. WEBB et al., 2012, S. 62).

Nähere Ausführungen zu typischen (Verhaltens-)Problemen von (Hoch-)Begabten finden sich z. B. bei WEBB et al. (2012, S. 63–65) und bei URBAN (2004, S. 290–311). Auf etwaige Begleitstörungen wie Asperger-Autismus, ADHS, Lern- bzw. sensorische Störungen (vgl. HARDER, 2012, S. 5–7) wird hier dezidiert nicht eingegangen.

5.1.1 ASYNCHRONIEN

Unter Asynchronie⁹ versteht man den Umstand, dass sich nicht-kognitive Bereiche (Urteilsfähigkeit, soziale und emotionale Reife) und Intellekt nicht im Gleichklang entwickeln. Beispielsweise kann ein achtjähriges Kind kognitiv wie ein 12-, 13- oder sogar 16-Jähriger erscheinen, sein Urteilsvermögen, z. B. sein Verhalten betreffend, entspricht aber eher dem seines biologischen Alters (vgl. WEBB et al., 2012, S. 206). Nach TERRASSIER (1996, zit. n. RACHERBÄUMER, 2008, S. 62–63) kann differenziert werden zwischen sozialer und innerer Asynchronie.

Bei der sozialen Asynchronie geht es um Kind-Umwelt-Interaktionen, wobei mit Umwelt konkret Peers, Familie und Schule gemeint sind. Wenn ein Kind bereits im Kindergarten fließend lesen kann, evoziert es bei den Gleichaltrigen Verwunderung bis Ablehnung; umgekehrt kommen (hoch-)begabten Kindern die Belange von ihresgleichen oft kindisch vor. Dieser Sachverhalt kann zu drei möglichen Szenarien führen: (hoch-)begabte Kinder (a) werden sozial isoliert oder sondern sich selbst ab (vgl. GUSOVIOUS, 2005, S. 31–32), (b) suchen sich ältere Freunde oder (c) gleichen sich an, um dazuzugehören, indem sie ihre besonderen Fähigkeiten verleugnen. Die Familie betreffend kann es zu einem Auseinanderklaffen gegenseitiger Erwartungen kommen, wo sich Eltern aufgrund des großen und sehr früh einsetzenden Wissensdurstes des Sprösslings, z. B. mit Fragen zu Geburt, Tod und Krieg, mitunter schnell einmal überfordert fühlen (RACHERBÄUMER, 2008, S. 62; vgl. URBAN, 2004, S. 292–293; vgl. KÄPNICK, 2002, S. 6).

Mit der inneren Asynchronie ist entweder ein Auseinanderfallen von unterschiedlichen Bereichen der kognitiven Entwicklung oder von Intelligenz und emotionaler Reife gemeint (vgl. EY-EHLERS, 2001, S. 74 zit. n. RACHERBÄUMER, 2008, S. 62). In diese Kategorie gehört z. B., dass ein Kind nur auf einem Gebiet besonders gut ist oder mit Teilleistungsschwächen zu kämpfen hat, was weder seinem Selbstbild

⁹ In der Literatur findet sich dafür zuweilen auch der Ausdruck „Dyssynchronie“ (z.B. URBAN, 2004; TERRASSIER, 1982 und 1985).

noch dem Fremdbild entspricht und zu Unzufriedenheit führen kann, da etwa der motorische Entwicklungsstand als unzureichend wahrgenommen wird. Für die Diskrepanz zwischen kognitiver und affektiver Reife mag hier z. B. die Unfähigkeit von jüngeren Kindern dienen, aufgenommene Informationen über Kriege, Terror oder Umweltzerstörung emotional noch nicht verarbeiten und zu ihnen die nötige Distanz aufbauen zu können, was schwere Ängste und Stress auslösen kann (vgl. RACHERBÄUMER, 2008, S. 62–63; vgl. WEBB et al., 2012, S. 206–207; vgl. URBAN, 2004, S. 292–293).

5.1.2 BEZIEHUNGEN ZU PEERS

Die Zugehörigkeit zu anderen ist für jedes Kind von besonderer Bedeutung, weil es so lernt, wie andere denken, fühlen und handeln. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen erweisen sich aber bei fast allen (hoch-)begabten Kindern als problembehaftet, da ihre Interessen und ihr Verhalten vom Mainstream oft abweichen und sie daher in Nachbarschaft, Kindergarten oder Schule nur schwer für sie passende Freunde finden. Folglich pflegen sie häufig Kameradschaften zu älteren Kindern oder präferieren Beziehungen mit Erwachsenen (vgl. WEBB et al., 2012, S. 277–278).

Probleme im vorschulischen Bereich. Dieser verstärkte Umgang mit Erwachsenen kann mitunter zur Folge haben, dass der Umgangston (hoch-)begabter Heranwachsender auf andere Kinder autoritär wirkt und sie als rechthaberisch und herrisch empfunden werden. Wenn eine Vierjährige z. B. bereits lesen, addieren und subtrahieren kann und das für normal erachtet, wird sie sich vielleicht fragen, warum andere das noch nicht können und bisweilen ungeduldig mit ihnen werden. Manche (hoch-)begabten Kinder ersinnen komplizierte Spiele mit komplexem Regelwerk und verursachen dadurch Ablehnung bei den Altersgenossen (vgl. WEBB et al., 2012, S. 282–283).

Probleme in der Schule. Viele Schulen folgen einem bestimmten Tempo bei der Umsetzung der Curricula, d. h., alle Schüler bearbeiten denselben Stoff zur selben Zeit – als wären sie alle gleich. Dieser Gleichschritt führt aber für (Hoch-)Begabte zu Problemen, wenn diese etwa im Lesen oder Rechnen den anderen schon um ein Jahr oder mehr voraus sind. Dies kann zu den oben bereits dargestellten Verhaltensweisen (s. 5.1.1) führen (vgl. WEBB et al., 2012, S. 283–284).

5.1.3 IDEALISMUS UND PERFEKTIONISMUS

(Hoch-)Begabte Kinder erkennen in ihrer Suche nach Konsistenz einerseits bestehende Potenziale, andererseits aber auch die Unvollkommenheit gesellschaftlicher Verhältnisse bzw. der Welt überhaupt, ersinnen in ihrer Fähigkeit, Alternativen zu sehen demzufolge vielfach ideale Verhaltensweisen, Leistungen und Umgebungen für sich und die Gesellschaft und stehen aufgrund ihrer hohen Ideale unter

dem Druck, quasi die Welt maßgeblich verbessern und verändern zu müssen. Die Erwartungshaltung der anderen (Kinder, Eltern, Lehrer) sowie der Hang zum Perfektionismus verstärken diesen Stress oft noch (vgl. WEBB et al., 2012, S. 208–209; vgl. auch ADDERHOLT-ELIOTT, 1989; POWELL & HADEN, 1984; WHITMORE, 1980).

Die Pädagogische Psychologie nennt Perfektionismus verschiedentlich als Kennzeichen von (Hoch-)Begabten (FELS, 1999; vgl. auch HOLLINGWORTH, 1926). Dieser wird charakterisiert „als ungesundes Streben nach Vervollkommenheit, das mit unrealistisch hohen Erwartungen an sich selbst einhergeht“ (STAMM, 2008, S. 36), was demnach sozio-emotionale Entwicklungsprobleme nach sich ziehen kann.

Man kann zwischen funktionalem (gesundem) und dysfunktionalem (ungesundem) Perfektionismus unterscheiden. Ersterer inkludiert zwecks Erlangung motivational positiver Belohnung hohe, aber erreichbare Ziele, eine Vorliebe für Ordnung und Organisation sowie Sorgfalt, Genauigkeit, Selbstzufriedenheit und Bereitschaft, sich anzustrengen. Zweiterer korreliert mit unrealistisch hohen Erwartungen, mit ausgeprägter Angst vor Misserfolgen und Fehlern, mit Skrupeln, jemanden zu enttäuschen sowie mit übermäßiger Skepsis gegenüber der eigenen Handlungsfähigkeit (STAMM, 2008, S. 36–37; vgl. WEBB et al., 2012, S. 208–212; vgl. WINEBRENNER, 2007, S. 19–21).

STAMM kritisiert, dass der in der Literatur vielfach behauptete Zusammenhang zwischen Perfektionismus und Hochbegabung aufgrund mangelnder empirischer Evidenzbasierung relativiert werden müsse. Sie moniert auch die fast ausschließlich negative Perspektive der Perfektionismuskussion und fragt: „Und was ist mit den perfektionistischen Leistungen von hochbegabten Menschen, wie Klee, Picasso, Mozart oder Roger Federer, Katharina Witt oder Ian Thorpe“ (2008, S. 36)?

5.1.4 STRESS, DEPRESSION UND SUIZID

Das Gros der (hoch-)begabten jungen Menschen, die in gewisser Art besonderem Stress exponiert sind, ist resilient und kann Konflikte, Frustrationen und Stresssituationen gut handeln, dennoch durchleben etliche angesichts ihrer hohen Ansprüche an sich selbst und ihrer oft unrealistischen Vorstellung davon, wie etwas zu sein und zu funktionieren habe, depressive und unglückliche Phasen, die auch mit Suizidabsichten verbunden sein können. Depressionen bei Kindern sind weit verbreitet und weltweit im Zunehmen begriffen (vgl. CROSS-NATIONAL COLLABORATIVE GROUP, 1992). Großangelegten Untersuchungen zufolge sind bis zu 2,5 % aller Kinder bzw. bis zu 8,3 % aller Jugendlichen in den USA an einer mehr oder weniger starken Depression erkrankt (vgl. WEBB et al., 2012, S. 249–250).

„Depression bedeutet normalerweise Zorn auf sich selbst oder auf eine Situation, über die man keine Kontrolle hat. In manchen Familien ist es üb-

lich, Leistungen – eigene und die von anderen – ständig zu bewerten und zu kritisieren. Eine normale Neigung, sich selbst zu bewerten, wird dadurch wahrscheinlich erheblich verstärkt. Depressionen und Minderleistung können zunehmen“ (WEBB, 1994, S. 3).

Bereits recht junge (hoch-)begabte Kinder können ihre Nöte mit der Schule gut einschätzen. Sie sollten dort noch viele Jahre verbringen müssen, gleichsam gefangen in einem System, wo sich für sie alles im Schneckengang bewegt und sie kaum etwas bis gar nichts lernen (vgl. auch DUBOVAYA, 2010, S. 46). Diese aussichtslose Situation wird oft als Gewalt an ihrem Leben empfunden und kann Resignation und Depression auslösen (vgl. ebd.; vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2006, S. 44). Auch Perfektionsstreben, Mangel oder Fehlen echter Identifikation mit Gleichaltrigen und defiziente oder ausbleibende Anerkennung von Peers können Ursachen für Depressionen sein (URBAN, 2004, S. 299).

Von 1952 bis 1992 sind die Suizide unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen fast um 300 % angewachsen! GREULING & DEBLASSIE (1980 zit. n. URBAN, 2004, S. 298) reden gar von einem *wrist-cutting-syndrome* bei unter 20-jährigen jungen Frauen mit überdurchschnittlichem IQ. Während zwischen 1980 und 1992 die Suizidrate bei Jugendlichen von 15 bis 19 Jahren um 28 % gestiegen ist, hat sie sich bei 10- bis 14-Jährigen um 120 % erhöht! Sehr bedrückende Zahlen. Die Frage, ob (hoch-)begabte Kinder öfter an Depressionen leiden und suizidgefährdeter sind als Kinder generell, lässt sich zurzeit nicht beantworten, da unter Experten beide Positionen vertreten werden. Bei NEIHART et al. (2002 zit. n. WEBB et al., 2012, S. 520) findet sich der Forschungsstand gut zusammengefasst (vgl. WEBB et al., 2012, S. 249–252).

5.2 KULTURELL BEDINGTE PROBLEME

Kommen wir von den generell (Hoch-)Begabte betreffenden Schwierigkeiten zu einigen spezifischen Hindernissen, die die Diagnostizierung von *Kindern mit Einwanderungsgeschichte* als (hoch-)begabt erschweren können und damit auch den Zugang und die Allokation zu entsprechenden Förderungs-/Unterstützungsmaßnahmen.

Als Erstes geht es um Diskrepanzen, die sich durch kulturelle Einflüsse – und sie stellen die Folie bzw. den Rahmen für die Bildungsentwicklung von allen Menschen dar (vgl. TAN, 2008, S. 247) – auf tun können. Viele von Migranten tradierte Werte, Wertigkeiten und Gepflogenheiten stehen mit denen der Aufnahmegesellschaften in Widerstreit bzw. sind mit ihnen gar inkompatibel (vgl. HETTICH, 2011, S. 6–7).

Kulturell verursachte Schwierigkeiten können sich natürlich bei allen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte zeigen, doch nach DUBOVAYA & MARTINEZ SAIZ gibt es

eine gewichtige Differenz: „Hochbegabte sind wegen ihrer oftmals ausgeprägten Sensibilität und verschärften Wahrnehmung stärker beeinflussbar“ (2009, S. 53).

5.2.1 SPRACHPROBLEME

Haci-Halil USLUCAN, Direktor des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen, schreibt: „Wenn die Fähigkeiten von Migranten [...] stets kryptonormativ an Deutschkenntnissen orientiert bewertet und eingeschätzt werden, ist zu erwarten, dass systematisch ihre Kompetenzen unterschätzt werden: Aus den fehlenden Deutsch-Sprachkenntnissen werden allgemeine Sprachdefizite abgeleitet“ (2011, S. 13). KEMPTER (2012, S. 24) geht noch einen Schritt weiter und meint, dass aufgrund des „monolingualen Habitus“¹⁰ (GOGOLIN, 1994) das Sprachniveau oft sogar mit dem Lern- und Leistungsvermögen junktiert werde (vgl. auch BOHLINGER, 2004) – mit allenfalls diskriminierenden und kontraproduktiven Folgen, gilt doch – so STAMM – „die Beherrschung der deutschen Sprache weiterhin unhinterfragt als Schlüssel zum Bildungserfolg und zum gesellschaftlichen Aufstieg“ (2009b, S. 11; vgl. auch HETTICH, 2011, S. 7–8). Derartige Diskriminierungserfahrungen können ihrerseits wieder die Aneignung der Zweitsprache negativ beeinflussen, weil Selbstvertrauen hierfür maßgeblicher ist als Motivation (BRIZIC, 2007, S. 302 zit. n. KEMPTER, 2012, S. 24).

Besieht man den Parameter Bildungserfolg, so gehen „rund 40 Prozent der Kompetenzunterschiede zwischen einheimischen Jugendlichen und hier geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen“ auf das Konto existenter bzw. mangelnder Deutschkenntnisse (USLUCAN, 2011, S. 12; vgl. HUNGER & THRÄNHARDT, 2004).

Auf einen anderen Aspekt weist HETTICH (2011, S. 8) hin. Die Sprache kann indirekt einen negativen Einfluss auf das Erkennen von (Hoch-)Begabung haben, selbst wenn ein nicht in Deutschland, Österreich oder der Schweiz aufgewachsenes Kind über hohe Deutschkompetenz verfügt, da es höchstwahrscheinlich andere Bildungsinhalte aufnimmt als ein in Deutsch sprechenden Ländern groß werdendes Kind. „So fehlen z.B. die Kenntnisse von deutschen Märchen, die in Intelligenz- oder Hochbegabungstests für Kinder die Basis für Aufmerksamkeits- oder Gedächtnisteil sein können. Testergebnisse werden somit durch kulturelles Erleben beeinflusst“.

¹⁰ Gemeint ist damit die Annahme und Überzeugung, Individuen, Gesellschaften oder Staaten seien einsprachig – was insbesondere für Deutschland und Österreich gültig zu sein scheint (vgl. GOMBOS, 2008, S. 10–11 zit. n. KEMPTER, 2012, S. 24).

Anhand eines konkreten Beispiels versucht Dubovaya aufzuzeigen, wie fragwürdig es sein kann, (hoch-)begabte Migrantenkinder mithilfe einer allgemeinen Checkliste für (Hoch-)Begabung identifizieren zu wollen. Von den zehn Items, die die besagte Liste aus der Broschüre „Hochbegabung erkennen und fördern“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2007, S. 12) enthält, erachtet sie für zumindest sieben ein bestimmtes Sprachniveau als notwendig, um seine Fähigkeiten den Pädagogen gegenüber artikulieren zu können, woraus DUBOVAYA folgert, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Begabung nicht zu erkennen, bei 70 % – und höher – liegt (2008, S. 9)! Es muss fairerweise jedoch gesagt werden, dass in der Broschüre durchaus auf den potenziellen Nachteil einer Fehlidentifikation hingewiesen wird – und auch DUBOVAYA verschweigt dies in ihrem Artikel nicht. Sie urgiert allerdings: „Bei der Anwendung diagnostischer Methoden auf hochbegabte Migrantenkinder muss man deren Sprachniveau berücksichtigen und darf Defizite der Sprachkenntnisse nicht mit Sprachdefizit verwechseln“ (2008, S. 10)!

5.2.2 UNTERSCHIEDLICHE ÄSTIMATION KOGNITIVER FÄHIGKEITEN

Die Begriffe Begabung bzw. Hochbegabung sind im deutschsprachigen Raum vornehmlich kognitiv konnotiert, und kognitive Potenziale genießen höhere Ästimation als beispielsweise inter- und intrapersonale Fähigkeiten. Nicht so bei nomadischen Gesellschaften: Dort kommen – bedingt durch deren (kollektivistische) Lebensart – kinästhetischen Qualitäten wie Tapferkeit oder Führungsstärke größere Wertschätzung zu. Nur außergewöhnliche, dem Kollektiv dienliche Leistungen taugen – im Unterschied zu vielen westlichen Kulturen, wo wertigkeitsmäßig die Individualität im Vordergrund steht – als Legitimation für ein gesellschaftliches Vorankommen (vgl. SAK, 2007 zit. n. KEMPTER, 2011, S. 20). Nach HETTICH „fehlt bei vielen die Anlehnung an die deutsche Erziehung, die in der Schule gebräuchlich ist. Die Vorstellung des Wertes der Begriffe ‚Lernen‘ und ‚Leistung‘ weicht zu extrem von denen der deutschen ab, was die Anpassung an unser Bildungssystem erschwert“ (2011, S. 7). Treffen nun Migrantenkinder aus kollektivistisch ausgerichteten Kulturen (wie z. B. die chinesische oder japanische) auf individualistisch orientierte (wie z. B. die deutsche), darf es nicht wunder nehmen, wenn persönliches Erfolgsstreben nur bei gleichzeitigem Nutzen für die eigene Identifikationsgruppe gebilligt wird (vgl. KEMPTER, 2011, S. 20).

Der hohe Stellenwert des Kollektivismus (Gemeinwohl steht über Partikularinteressen) gründet nach CHAN (2007 zit. n. ebd.) darin, dass er einerseits Beständigkeit begünstigt und andererseits ein harmonisch-friedliches Miteinander sicherstellt, was per definitionem Absenz von Streit und Aggression sowie Vermeiden von kritischen Fragestellungen – mit dem ihnen inhärenten Risiko des *loss of face* – bedeutet.

Nicht mit älteren Gruppenmitgliedern konforme Standpunkte und Überzeugungen behält man für sich, da deren Artikulation als persönliche Beleidigung und/oder als Verstoß gegen gesellschaftliche Konventionen verstanden werden könnte. Solche auf möglichst angepasstes Verhalten, Absicherung des Status quo abzielende sowie Eigeninitiative unterbindende Grunddispositionen stehen unseren westlichen diametral entgegen.

„Eine eigenständige Meinungsbildung wird daher nicht gefördert. Es ist daher für Kinder dieser Kulturkreise sehr schwierig, sich einer Streitkultur anzupassen, in der es darum geht, ein Argument gegen ein anderes abzuwägen und das womöglich gegenüber einer Lehrperson, die in ihrem Verständnis als Autoritätsperson in erster Linie Respekt verdient und nicht als Lernbegleiter/in gesehen wird“ (ebd.).

Im Verständnis slawischer Kulturen ist jede kognitive und kreative Leistung metaphysischer Natur und Begabung ein Himmels Geschenk, das sich aus der Intuition nährt und in Form schöpferischen Tuns erwidert werden muss. Demnach genießen Emotionalität und ein freier Geist hohes Prestige, rationales und empirisches Wissen hingegen weniger, was zu „Kompatibilitätsschwierigkeiten“ mit dem Anforderungsprofil westlicher Schulsysteme führen kann (vgl. ŠEFER, 2007 zit. n. KEMPTER, 2011, S. 21).

5.2.3 INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG

In der Institution Schule wirkt – nach RAISER (2010, S. 14, vgl. GOMOLLA & RADTKE, 2002) – ein verdeckter Mechanismus der institutionellen Diskriminierung (vgl. dazu auch einige Zahlenbeispiele im Kap. 1), wobei weniger die mangelnden Sprachkenntnisse von Migrantenkindern und -jugendlichen das Problem darstellen, sondern es vielmehr darum geht, dass ihnen das ihre Bildungskarrieren sehr subtil beeinflussende, vermittelt der Familie tradierte kulturelle Kapital nicht in ausreichendem Maß zur Verfügung steht, es ihnen am nötigen Habitus mangelt, sie also nicht erfahren haben, wie man in schulischen Kontexten und Lehrern gegenüber auftritt (RADTKE, 2004; BOURDIEU, 1996; BOURDIEU & WACQUANT, 1996, S. 147ff. zit. n. HOYER et al., 2013, S. 83). „Man muss den richtigen Verhaltenskodex kennen, um in der Schule erfolgreich zu sein, das ist die eigentlich unangenehme Botschaft der PISA- und IGLU-Studien der letzten Jahre, wie auch der Deutschen Bildungsberichte 2008 und 2010“ (RAISER, 2010, S. 14–15). Kommen Kinder aus einem anderen sozialen Gefüge als ihre Lehrer, was für die Mehrzahl der Migrantenkinder zutrifft, können sie diesen Code oft nur schwer dechiffrieren und haben es – bei ebenbürtigen Leistungen – dementsprechend schwerer als ihre Mitschüler aus bil-

dungsnahen Familien, z. B. eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (RAISER, 2010, S. 15; vgl. HETTICH, 2011, S. 7; vgl. BOS & WENDT, 2008, S. 60 zit. n. HOYER et al., 2013, S. 83).

Folgt man GOMOLLA (2008, S. 22), so haben besagte Studien und Berichte „das große Gefälle in den Schulerfolgen entlang der Trennlinien soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht ins öffentliche Bewusstsein gerückt.“ Speziell qualitative Untersuchungen (z. B. GOGOLIN & NEUMANN, 1997; WEBER, 2003; GOMOLLA & RADTKE, 2002; GOMOLLA, 2005a; KRONIG, 2007 – alle zit. n. ebd.) zeigen den wenig erquicklichen Sachverhalt,

„dass Kindergärten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen im Umgang mit sozialen Unterschieden alles andere als passive Instanzen sind. Mit ihren Organisationsstrukturen, Programmen, offenen und unausgesprochenen Regeln, dem Handlungswissen der Fachkräfte, mit ihren Kommunikationsformen und Routinen sind sie an der Verfestigung oder Veränderung sozialer Unterschiede in den Bildungskarrieren und -erfolgen höchst aktiv beteiligt“ (GOMOLLA, 2008, S. 22).

Angesichts solcher und anderer Befunde fordert USLUCAN ein, „ethnische Diskriminierung im Bildungssystem als ein Thema stärker ins öffentliche Bewusstsein zu bringen und auf eine Änderung/Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas, der medialen Berichterstattung über Zuwanderung und ihre Folgen hinzuwirken“ (2011, S. 14). Er verweist insbesondere auf Befunde aus der *Stereotype threat*-Forschung (STEELE & ARONSON, 1995), wonach das Aktivieren von Stereotypen im Lernkontext den Selbstwert wie auch kognitive Leistungen negativ beeinflusst (USLUCAN, 2011, S. 14). In Schulen ist auch bei einem sehr hohen Migrantenanteil mit landesfremder Muttersprache ein hoher Leistungslevel möglich. Dies zeigen Länder, die bewusst und engagiert auch die Begabungen von Kindern mit Migrationsgeschichte zu entdecken und zu fördern bemüht sind. „In England rangieren Schulen mit einem Schüler/innenanteil mit nichtenglischer Muttersprache von bis zu 70 % mitunter sogar unter den besten des Landes“ (ÖZBF, 2008b, S. 6).

5.2.4 DIVERGIERENDES VERSTÄNDNIS VON KREATIVITÄT

Im Verständnis konfuzianisch geprägter Kulturkreise drückt sich Begabung darin aus, eine möglichst nahe ans Original heranreichende Replik (z. B. eines Meisterwerkes) und nicht etwas völlig Neues, Neuartiges, „Noch-nie-Dagewesenes“ hervorzu-bringen (vgl. WAGNER, 2005). Demnach kann es leicht vorkommen, dass Migrantenkinder mit besagtem Hintergrund sich sehr wohl kreativ wähnen, dem westlichen Anspruchsniveau aber wahrscheinlich nicht entsprechen (KEMPTER, 2011, S. 20).

Ein weiteres Beispiel für ein divergierendes Kreativitätsverständnis betrifft das bei uns grosso modo verpönte und geringen Stellenwert besitzende Auswendiglernen – bar jeder kritischen Reflexion. Genau das aber genießt in anatolischen/türkischen Kulturen aufgrund der jahrhundertlangen Tradition des Memorierens und Rezitierens von in Arabisch verfassten Koransuren, deren konkreten Inhalt viele türkische Muslime aber nicht verstehen, hohes Prestige. Kann nun jemand den ganzen Koran auswendig deklamieren, so wird er als außergewöhnlich begabt anerkannt. Selbiges gilt – bis auf den heutigen Tag – auch für das mit hoher gesellschaftlicher Wertschätzung verknüpfte Vortragen von Epen und Volkssagen. Mit diesem Verständnis im Hinterkopf wird es unschwer nachvollziehbar, dass das von uns so beargwöhnte, von anatolischen/türkischen Migrantenkindern und deren Familien aber hochgeschätzte und als besondere Leistung erachtete (unkritische) Auswendiglernen zu beiderseitigen Frustrationen und Fehlschlüssen führt (vgl. SAK, 2007 zit. n. KEMPTER, 2011, S. 21).

5.2.5 DIE SCHRIFT ALS GRUNDLAGE VON DENKSTRUKTUREN

Die Bedeutung der Schrift als essentielle Komponente einer Kultur sollte bei der Identifizierung von (hoch-)begabten Migranten mit berücksichtigt werden. In einem Interview mit dem Eurasischen Magazin vertritt Lothar Ledderose von der Universität Heidelberg (Institut für Kunstgeschichte Ostasiens) die Theorie, dass durch das Erlernen der komplexen Schriftzeichen über den Weg des jahrelangen, exakten und disziplinierten Kopierens von Kindesbeinen an die Chinesen eine Art modulares Denken entwickeln, das ihr Denken ungeheuer prägt. Diese modulare Art zu denken hält er für ein Grundmuster chinesischer Denkungsart. „So wie bei den Zeichen Einzelelemente immer neu kombiniert werden, so entwickeln Chinesen auch in der Gestaltung von Kunst und bei der Produktion von Gütern eine modulare Technik“ (WAGNER, 2005). Insgesamt gibt es etwa 50.000 chinesische Schriftzeichen, von denen ca. 2.000 zum Zeitunglesen benötigt werden (Wissenschaftler kennen bis zu 5.000 solcher Zeichen). Niemand kann sich aber so viele Zeichen merken, ungefähr 200 Einzelelemente, aus denen – gleich einem modularen Baukastensystem – die anderen komponiert sind, hingegen schon. Dieses Prinzip der Arbeitsteiligkeit hat man schon bei der Herstellung der über 2.000 Jahre alten 7.000 berühmten Krieger der Terrakotta-Armee angewendet. Es gab 6 Beintypen, 4 Handtypen, 6 Augentypen, 2 Ohrentypen und 3 Schnurrbarttypen (die Künstler produzierten jeweils nur eine Komponente), woraus dann eine ungewöhnliche Vielfalt von einzelnen Kriegertypen hergestellt wurde. Analog geht man in der Architektur vor: Mit einer überschaubaren Anzahl von Bauteilen kann eine Fülle von verschiedenen Hausmodellen hergestellt werden (ebd.).

5.3 GRAVIERENDE IDENTITÄTSPROBLEME

„Deutschland-Herren nennen uns die einen schon
Fremde aus Anatolien die andern
Zu Zahnrädern für Fließbänder wurden wir
Ehe wir den Holzpflug aus der Hand legten, den Holzpflug.
Das ist eine Fremde, die kennst du so nicht
Das ist ein Land und ist unser Land doch nicht
Selbst die Sehnsucht ist die alte Sehnsucht nicht
Weder Tod kann man das nennen noch Leben, noch Leben.
Wär' ich Regen, würden nur die Wimpern feucht
Dein Haar könnte ich nicht streicheln ohne Furcht
Leise muß es flüstern in der Zeit der Not
Dieses Herz – der Tor – schlägt wieder nun Deutschland, Deutschland.“

Nach DUBOVAYA & MARTINEZ SAIZ – beide beraten Eltern Hochbegabter mit Zuwanderungserfahrung aus 17 verschiedenen Nationen/Kulturen – befinden sich Migrantenkinder und -jugendliche, zumal (hoch-)begabte, quasi „im Kreuzfeuer der Kulturen“ mit ihren verschiedenen Ansprüchen und Forderungen und fühlen sich oft schlecht „ausgerüstet“ (im Sinne fehlenden Bourdieuschen kulturellen Kapitals), um dem neuen (Schul-)Leben zuversichtlich entgegenzutreten zu können (2009, S. 53). Sie unterscheiden bei ihren Fällen zwischen zwei Phasen nach der Migration: (1) eine meist kurze Eingewöhnungsphase und (2) eine anschließende lange Lebensphase der Adaptation/Integration/Naturalisation in der Gesellschaft.

Schon die erste Phase der Immersion in ein völlig neues kulturelles Umfeld kann für Migrantenkinder sehr herausfordernd sein, insbesondere dann, wenn es sich um einen Wechsel von einer kollektivistisch in eine individualistisch geprägte Gesellschaft handelt, da die Mentalitätsunterschiede – folgt man den beiden Autorinnen – offensichtlich „eine viel größere Rolle als alle anderen Faktoren zusammen“ spielen (ebd.). Sie berichten z. B. von Sozialphobien (bei Mädchen verstärkt beobachtbar) in Form der sehr seltenen Kommunikationsstörung Mutismus (vgl. STANGIER et al., 2003 zit. n. ebd.), wo genau diese Migrationskonstellation vorlag – partiell begleitet von Depressionen und Kontaktverweigerung auch auf nonverbaler Ebene. Mutismus weist aus ihrer Sicht nicht allein auf einen kulturellen Schock hin, sondern kann bei Kindern, die in einer anderen Sprachumgebung aufgewachsen sind, auch mit Perfektionismus und hohem Anspruchsniveau zu tun haben (vgl. 5.1.3), d. h., sie beginnen in der neuen Sprache erst dann zu sprechen, wenn sie sich deren Struktur und Wortschatz ausreichend gut angeeignet haben. Als weitere Begleitstörungen von (hoch-)begabten einheimischen wie Migrantenkindern werden z. B. psychosomatische Beschwerden, Allergien, Ess- und Schlafstörungen und Magersucht genannt. Auch KELLER-KOLLER berichtet – als betroffene Mutter – von ähnlichen Erfahrungen mit ihrer (hoch-)begabten Tochter (vgl. 2009, S. 16–19). Mutismus kann sich wieder geben (in den geschilderten Fällen war dem so), die Sozialphobie kann möglicherweise erhalten bleiben (DUBOVAYA & MARTINEZ SAIZ, 2009, S. 55).

Wird Mutismus konstatiert, so kann dies bei (hoch-)begabten Migranten leicht zu einer Fehldiagnose „verleiten“, da dieses Phänomen doch mehr auf pathologisches Verhalten hindeutet als darauf, das Kind in Richtung Hochbegabung testen zu lassen – noch dazu, wenn es vielleicht die Sprache der Aufnahmegesellschaft noch nicht genügend beherrscht (ebd.; vgl. DUBOVAYA, 2008).

Für die zweite Phase der Integration wird eine Familie angeführt, wo die Mutter aus Frankreich stammt, der Vater aus Deutschland, beide Kinder in Belgien geboren und hochbegabt sind und alle zusammen jetzt in Deutschland wohnen. Da es sich um zwei individualistisch orientierte Gesellschaften handelt, läuft der gesellschaft-

liche Adaptationsprozess – trotz bestehender kultureller Unterschiede (z. B. eher lose Beziehungen zwischen Geschwistern bzw. Eltern und Kindern in Deutschland) – vergleichsweise problemlos ab. Die Mutter erachtet die Bilingualität als vorteilhaft (sowohl im Kindergarten als auch in der Schule gibt es einen Französischschwerpunkt) und denkt nicht, dass ihre Kinder unter gesellschaftlich-kulturellen Differenzen leiden. DUBOVAYA & MARTINEZ SAIZ ziehen aus ihren praktischen Erfahrungen folgende Conclusio: „Die größten Integrationskonflikte bestehen dann, wenn der Systemtyp der Take-in-Society sich von dem Systemtyp des Herkunftslandes unterscheidet (Systemtyp kollektive Gesellschaft versus Systemtyp individuelle Gesellschaft)“ (2009, S. 56).

Eine Verschärfung der Identitätsfrage ergibt sich durch die Konstellation, wenn (hoch-)begabte Migrantenkinder auch äußerlich mit keiner bestimmten Nation in Verbindung gebracht werden können. So bringt die Mutter von einem afro-deutschen Mädchen deren – und wohl auch ihre eigene – psychische Not auf den Punkt:

„Das Erscheinungsbild meiner Tochter ist untypisch. In ihrer Heimat, in Deutschland, fällt sie durch ihre blonden Afrolocken erheblich auf und erhält immer wieder Kommentare dazu (Sofakissen, Micky Maus etc.). In Afrika ist sie blond, hellhäutig und blauäugig, in Thailand zu blond, zu lockig, zu hellhäutig. Bei gemeinsamen Fotos mit ihr reagierten einheimische, kleine Kinder mit Angst, Tränen und Gebrüll. Was sollte sie dann fühlen? Wie ihre Identität finden? Die hinzukommende Hochbegabung verstärkt das Fremdheitsgefühl zusätzlich. Mein Kind ist nirgendwo auf der Welt zu Hause“ (ebd.)!

Für eine eingehendere Beschäftigung mit der Identitätsproblematik von (hoch-)begabten Kindern mit Migrationshintergrund, die aus Platzgründen hier nicht mehr möglich ist, verweise ich auf den Artikel von Liliana DUBOVAYA „Hochbegabte Migrantenschüler/innen im Kreuzfeuer der Kulturen“ (2010), erschienen in der Ausgabe Nr. 24 von *news&science*, der von der Website des özbf (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung) heruntergeladen werden kann¹¹.

5.4 FEHLENDES WISSEN UND UNZUREICHENDE KOMPETENZ DER PÄDAGOGEN

Wenn es Pädagogen und anderen in Bildungskontexten Tätigen an Wissen über kulturelle Gegeben-, Gepflogen- und Besonderheiten sowie allfällige Differenzen und Diskrepanzen mangelt oder fehlt, erschwert bis verunmöglicht dies das Identifizieren von (hoch-)begabten Migrantenkindern. Zugegeben, man kann natürlich nicht alle Details über die vielen verschiedenen existierenden Kulturen auf dieser Erde

¹¹ <http://www.oebf.net/cms/index.php/newsscience-262010.html>

kennen, aber ein solides Maß an interkultureller Kompetenz ist in pädagogischen Arbeitsfeldern erforderlich (vgl. DUBOVAYA, 2008, S. 11; 2010, S. 46).

In einer Studie berichtet MCBEE, dass Lehrerzuweisungen zu Förderprogrammen für (hoch-)begabte Kinder in Grundschulen im Bundesstaat Georgia für aus Asien stammende und weiße Schüler effektiver (genauer) ausfielen als dies für afrikanisch-amerikanische bzw. Hispanic-/Latino-Schüler der Fall war und folgert daraus: „The results suggest inequalities in nomination, rather than assessment, may be the primary source of the underrepresentation of minority [...] students in gifted programs“ (2006, S. 103 zit. n. FORD et al., 2008). Eine von mehreren für ihn möglichen Interpretationen dieser Ergebnisse lautet, dass „the low rate of teacher nomination could indicate racism, classism, or cultural ignorance on the part of teachers“ (MCBEE, 2006, S. 109 zit. n. FORD et al., 2008; vgl. auch WINEBRENNER, 2007, S. 28 zit. n. KELLER-KOLLER, 2009, S. 67).

Bei der Lehrerschaft erweist sich nicht nur *cultural ignorance* als problematisch, sondern vielfach auch die in Bezug auf Hochbegabung unzureichende Ausbildung und Kompetenz (vgl. JEON & FELDHOUSEN, 1990 zit. n. PALMBERGER, 2013, S. 67).

5.5 FEHLENDES WISSEN DER ELTERN

Im Rahmen ihrer Masterarbeit führte KELLER-KOLLER empirische Erhebungen durch. Neben Lehrkräften und [hoch-]begabten Kindern/Jugendlichen interviewte sie auch zehn von deren Mütter und Väter (sie kamen aus Griechenland, Indien, Israel, dem Kosovo, Mazedonien, Montenegro und Serbien) – sechs auf Deutsch, vier mithilfe einer Kulturdolmetscherin (2009, S. 11–13). Sie fragte dabei u. a. dezidiert nach den Punkten „Faktoren zur Erkennung der Begabung von Kindern“ und „Wissen zu Hochbegabung“ und musste feststellen, dass die Eltern wohl das „Anders“-Sein ihrer Kinder (z. B. im Vergleich zu Geschwistern) merkten, aber bloß das indische Elternpaar konkretes Wissen zur Begabthematik hatte. „Auf die Frage, was sie über Hochbegabung wissen, antworten die meisten, sie wüssten nichts. Einige verstanden nicht einmal wovon die Rede war“ (KELLER-KOLLER, 2009, S. 67–68).

5.6 DER DEFIZITÄRE BLICK

Je mehr ich mich mit dem im Migrationskontext eingebetteten (Hoch-)Begabungsthema beschäftige, desto klarer und deutlicher wird mir der in seiner Wirkmächtigkeit schier nicht zu überschätzende Aspekt des (in aller Regel unbewussten) defizitären Blicks – und auch, wie langwierig und mühevoll es ist, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, nicht mehr das halbleere, sondern das halbvolle Glas vor Augen zu haben (vgl. auch STAMM, 2012, S. 36). Tan formuliert – in Anwendung

des ebenso als *self-fulfilling prophecy* bekannten Pygmalion-Effekts (vgl. STAMM, 2009a, S. 135–136) – sehr klar:

„Auch der Blick hat realitätskonstruierenden Charakter und geht mit Erwartungshaltungen einher. Bevor die Pädagogik ansetzt, werden bereits gesellschaftliche Zuweisungen vorgenommen und gesellschaftliche Praxen geformt, die sich dann im pädagogischen Feld als neutrale, nahezu naturgesetzliche Begabungsunterschiede entlang ethnischer Grenzen entfalten können (vgl. Gomolla 2005[b])¹² und Radtke/Gomolla 2002). Nichterkanntes wird als Nicht-bekanntes aussortiert oder als defizitär wahrgenommen“ (TAN, 2008, S. 257; 2005, S. 17).

Auch FORD et al. (2008) argumentieren entlang dieser Linie, wenn sie festhalten: „[...] the main obstacle to the recruitment and retention of CLD¹³ students in gifted education appears to be a deficit orientation that persists in society and seeps into its educational institutions and programs (Ford & Grantham, 2003; Ford, Moore, & Milner, 2005; Moore et al., 2006)“ (vgl. auch HETTICH, 2011, S. 6; vgl. HOLZINGER, 2010, S. 176; vgl. FORD, 2003).

Anstatt überwiegend einseitig und negativistisch auf ([hoch-]begabte) Migranten(kinder und -jugendliche) zu blicken, womit diese in der Öffentlichkeit in erster Linie als Träger von Defiziten stigmatisiert würden, mahnt STAMM ein, viel mehr ihre Potenziale und Begabungsreserven aufzuspüren und zu fördern (2013, S. 39–40; vgl. 2012, S. 5, 9, 11, 18, 31).

5.7 FAZIT

Allein die Zahl der in diesem Kapitel auszugsweise zur Sprache gebrachten Facetten, die das Erkennen von (Hoch-)Begabungen bei Migranten zu beeinflussen respektive zu erschweren in der Lage sind – und erst recht die Anzahl deren mannigfaltiger Kombinationsmöglichkeiten (es sei an die oben unter 5.2.5 angeführte chinesische Modular Technik erinnert) –, lässt erahnen, wie vielschichtig und weitläufig dieser Themenkomplex ist. Ich ziehe daraus den – vorläufigen (s. Prengels Statement oben) – Schluss: Will man als Pädagoge – um mit TAN zu sprechen – „ver-deckte“ Begabungen „ent-decken“ (2008, S. 244) können, braucht es zumindest drei Dinge: (1) ein breit gefächertes ([heil-]pädagogisches, psychologisches, soziologisches, kulturelles, ...) Wissen – um diverse Phänomene und Verhaltensweisen „richtig“ inter-

¹² Der Zusatz „b“ wurde von mir in das Direktzitat eingefügt, um die beiden in dieser Arbeit zitierten im Jahr 2005 erschienenen Publikationen von Ingrid Gomolla auseinanderhalten zu können.

¹³ CLD steht für *Culturally and Linguistically Diverse*.

pretieren, einordnen und verstehen zu können, (2) (durch Gebrauch) geschärfte und geübte Sinne – um diese Phänomene überhaupt wahrnehmen zu können und (3) viel von dem, was die „Lateiner“ als *bona voluntas* bezeichnen, guten Willen – um sich immer wieder aufs Neue zu einer ressourcen- bzw. potenzialorientierten, unvoreingenommenen, möglichst ethnozentrismusfreien Herangehensweise an die Aufgabe zu ermuntern und zu ermutigen.

Gerade aber dieser Ethnozentrismus wird in der Forschung bezüglich Unterrepräsentation von Migrantenkindern und -jugendlichen in (Hoch-)Begabungsförderungsprogrammen als eines der Kernprobleme erachtet, zumal er sich z. B. in (Hoch-)Begabungsmodellen oder in Form von statistischen bzw. psychometrischen Verzerrungen bei Tests (*cultural bias*), Lehrerurteilen und Checklisten manifestiert. FLETCHER & MASSALSKI (2003 zit. n. STAMM, 2009a, S. 162) oder FRASIER & GARCIA (1995 zit. n. ebd.¹⁴) legen dar, dass gebräuchliche Hochbegabungsdefinitionen/-konzepte ungleiche Auswahlchancen verursachen, da Hochbegabung wohl als personale Disposition verstanden werden kann, als Konstrukt aber kulturell definiert und von grundlegenden gesellschaftlichen Auffassungen – in aller Regel von jenen der Mittel- und Oberschicht – geprägt ist. So werden *alle*, – auch die in anderen kulturellen und sprachlichen Umfeldern sozialisierten und groß gewordenen Individuen – durch unsere kulturelle Brille mit ihren ganz spezifischen Filtern beurteilt, was signifikante Auswirkungen auf die Einschätzung kognitiver Fähigkeiten und Leistungen haben kann. Verschiedene Studien belegen, wie sich Begabungs- und Intelligenzkonzeptionen sowie Vorstellungen von intelligentem Handeln von Kultur zu Kultur unterscheiden und vom Weltbild der Wissenschaftler beeinflusst sind (z. B. STERNBERG et al., 2000; GRIGORENKO et al., 2001 beide zit. n. STAMM, 2009a, S. 163). Was die Testbias anlangt, so lautet das durch viele Studien abgestützte Hauptargument, inhaltlich, formatmäßig und auch sprachlich würden standardisierte Tests die einheimische Mittelschicht bevorzugen, so z. B. CALLAHAN et al., 1995 oder FRASIER, 1997 (beide zit. n. STAMM, 2009a, S. 164). Aus deren Sicht gelte dasselbe für Urteile von Pädagogen oder Checklisten. Sie würden zwar in höherem Ausmaß begabungsrelevante Größen berücksichtigen, seien meist aber ebenso signifikant mit der prädominanten Kultur verknüpft, was ihre Aussagekraft in Bezug auf Migranten bzw. sozio-ökonomisch Benachteiligte einschränke (vgl. STAMM, 2009a, S. 165).

Die Frage, ob jetzt Intelligenztests als Instrumente zum Behufe der Zuweisung zu Begabungs- und Begabtenförderungsprogramme taugen, kann aus zumindest drei Gründen noch nicht beantwortet werden: (1) die unbefriedigende Forschungslage,

¹⁴ Bei STAMM (2009a, S. 162) fehlt in der Kurzzitation „& GARICA“.

(2) die strittige Validität psychometrischer Untersuchungen und (3) der mangelnde Konsens in der *scientific community*. Die Begabungsförderung sollte daher alles daran setzen, konventionelle Tests zu vermeiden (Migrantenkinder sind mit Testabläufen bzw. -items nicht so vertraut und schneiden daher weniger gut ab), will sie sich nicht der Kritik aussetzen, existente soziale Asymmetrien und Ungerechtigkeit zu vergrößern und die Sozialvererbungspraxis weiter zu verfestigen. Allerdings reiche auf dem Weg in Richtung mehr Leistungsexzellenz die Entwicklung neuer Instrumente für unterprivilegierte Gruppen nicht aus, sondern es seien auch Evaluationen bestehender Maßnahmen und Vorgangsweisen in puncto Effizienz gefordert (STAMM, 2009a, S. 168–169).

6 ALTERNATIVÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONELLEN IDENTIFIKATIONS- UND ALLOKATIONS- PRAXIS

Wenn herkömmliche IQ-Tests, Pädagogenurteile, Checklisten und andere Instrumentarien dem *cultural bias* unterliegen und im Prozess der Identifikation von (hoch-)begabten Migrantenkindern und -jugendlichen und der Platzierung in entsprechenden Förderprogrammen vermieden werden sollten, erhebt sich die Frage nach anderen Möglichkeiten und Perspektiven, denen wir uns jetzt im Überblick zuwenden.

6.1 (FRÜHE) SCREENINGS

Flächendeckende systematische Untersuchungen – sogenannte Screenings¹⁵ – zur (frühen) Feststellung des allgemeinen Entwicklungsstands oder zur Erhebung des Risikos schulischer Lernstörungen von kleinen Kindern werden – bei allem Facettenreichtum des Diskurses um deren Bedeutsamkeit – in verstärktem Maße als maßgeblich für verbesserte schulische Erfolge (ROGALLA, 2005 zit. n. STAMM, 2009a, S. 173) und als Prädiktoren von Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten (TRÖSTER & REINEKE, 2006 zit. n. ebd.) gesehen. Die Arbeit mit Screeningverfahren hat aber auch gezeigt, dass neben intellektuellen Fähigkeiten ebenso soziale und emotionale Kompetenzen im Umgebungskontext inkludiert werden müssen (DÖPFNER et al., 2005 zit. n. ebd.). STAMM weist allerdings auch auf die Gefahr hin, dass der Einsatz von Screenings einerseits die Tendenz zu „vermessenen“ und „verdiagnostizierten“ Bildungssystemen noch verstärkt und andererseits den Blick wieder vermehrt auf die Risiko- und Defizit- anstatt auf die Potenzialerhebung lenkt (2009a, S. 173–174). Sie stellt subsumierend fest,

¹⁵ Details zu Screenings sind nachzulesen bei PERLETH, 2001, S. 87–88 (Download-Link: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/170/pdf/band07.pdf>).

„dass Screenings als universale Lernstandserhebungen nur dann von Nutzen sind, wenn sie (1) Schulen, Lehrkräfte und Kinder identifizieren, welche zusätzlichen Support brauchen, (2) ihnen tatsächlich effektive Interventionen folgen und wenn sie (3) sowohl auf das untere, als auch auf das obere Ende der Skala ausgerichtet sind und alle Kinder umfassen“ (STAMM, 2009a, S. 174).

6.2 ALTERNATIVE IDENTIFIZIERUNG BEGABTER MINDERHEITEN

Nach STAMM ist es notwendig, bestehende, (Hoch-)Begabung bloß via kognitive Fähigkeitstests als intellektuelle Außergewöhnlichkeit definierende Modelle als für begabte Minoritäten inadäquat zu verstehen und diese um Verhalten, Motivation und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale zu erweitern (2009a, S. 178) – wie dies z. B. beim Münchener Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany der Fall ist (vgl. 3.2). In letzter Zeit seien zwar einige verheißungsvolle Alternativen entwickelt worden (z. B. auf kulturspezifischen Definitionen basierende Checklisten, Portfolios, oder prozessgestaltende Identifikationsverfahren), eine Auswertung solcher Verfahren habe CALLAHAN et al. (1995 zit. n. STAMM, 2009a, S. 179) zufolge allerdings recht unterschiedliche Resultate gezeitigt, weshalb „die Entwicklung reliabler und valider Identifikationsinstrumente weiterhin ein Forschungsdesiderat“ bleibt (ebd.).

FRASIER & GARCIA stellen ein Modell zur Kollegiumsentwicklung vor, das sowohl auf – speziell auf unterprivilegierte Gruppen und Minderheiten abzielenden – Beobachtungstools als auch auf dem – wegen multipler Messwerkzeuge notwendigen – Prinzip des Gruppenentscheids fußt. Damit konnte die durch Pädagogen eruierte Rate an Schülern stark erhöht werden – auch in belasteten und massiv benachteiligten Regionen (1995 zit. n. ebd.). Beim Einsatz eines sehr ähnlichen Konzeptes konnte die Erkennungsrate begabter Migrantenkinder in ersten Klassen von 0,2 % auf 2 % sogar verzehnfacht werden (FEIRING et al., 1997 zit. n. ebd.).

STERNBERG & ARROYO (2006 zit. n. STAMM, 2009a, S. 179–180) meinen, es sei möglich, verschiedene kognitive Fähigkeiten zu messen, die bei unterprivilegierten Kindern von Belang sind und entwickelten ein neben einem standardisierten Test einsetzbares Instrumentarium, das neun Multiple-Choice-Aufgaben umfasst (je eine analytisch-verbale, analytisch-quantitative, analytisch-figurale, praktisch-verbale, praktisch-quantitative, praktisch-figurale, kreativ-verbale, kreativ-quantitative und kreativ-figurale) und jeweils drei Problemstellungen, um kreative und praktische Potenziale zu erheben (z. B. Cartoons mit einer Überschrift zu versehen, in je 15 Minuten zwei Geschichten schreiben oder Fragen zum Schulleben beantworten, etwa wie man mit einem schwierigen Klassenkameraden auskommen soll). Die Auflis-

tung mit den 15 detaillierten Aufgabenstellungen findet sich bei STAMM, 2009a, S. 180–182 (bzw. bei KELLER-KOLLER, 2009, S. 111–112¹⁶). Auf Anfrage von KELLER-KOLLER bestätigte Stamm jedoch, dass dieses Tool leider noch nicht existiert (2009, S. 83). Auf neuerliche Rückfrage bei Stamm ließ sie mich am 02. September 2013 per e-Mail wissen, dass Ihres Wissens das Modell bisher – zumindest im deutschen Sprachraum – (noch immer) nicht umgesetzt ist.

6.3 PROBLEMORIENTIERTE ALLOKATIONSPRAXEN

Die jeweilige juristische Situation hinsichtlich (Hoch-)Begabung nimmt nicht nur maßgeblichen Einfluss darauf, wie in pädagogischen Arbeitsfeldern und deren Umfeld Tätige, Eltern und letztlich die gesamte Bevölkerung eines Landes darüber denken, sondern auch auf Überweisungs- und Allokationsentscheidungen. Wenn (Hoch-)Begabung vornehmlich als außergewöhnliche intellektuelle Potenz aufgefasst wird, kommen folgerichtig fast ausschließlich IQ-Tests zum Einsatz, was aber – wie bisherige Ausführungen schon aufzuzeigen versuchten – den Problemen in der Realität nicht gerecht wird. Instrumentarien wie z. B. das unter 6.2 vorgestellte (STERNBERG & ARROYO, 2006) können aber nur dann eingesetzt werden, wenn sie im Einklang mit der Gesetzeslage stehen. Diese müsste daher jeweils adaptiert werden, damit alternative, sprich problemorientierte Allokationspraxen ermöglicht werden.

„Das Fachpersonal sollte sich somit von den ersten Hinweisen auf überdurchschnittliche Begabung (enormes Vorwissen, Unterforderung, akzelerierte Informationsverarbeitung etc.) oder auf manifeste Verhaltens- oder Lernprobleme über die Überweisungs- resp. Zuweisungsbestimmungen bis zu den jährlichen Reviews der Entwicklungsfortschritte immer auf eine problemorientierte Zuweisungspraxis konzentrieren“ (STAMM, 2009a, S. 183).

Dergestalt Verständnis ist das zurzeit verheißungsvollste, um die Effektivität von Begabungsfördermaßnahmen halbwegs zu gewährleisten (STAMM, 2009a, S. 182–183).

6.4 VERSTÄRKTE BEMÜHUNGEN FÜR VERBESSERTE PERSPEKTIVEN

Im Vergleich zur Sonderpädagogik sind die Zuweisungsverfahren und -wege zu Begabungsförderprogrammen nicht so umfänglich und informativ. Obzwar schon unterschiedliche Verfahren zur Detektierung (hoch-)begabter unterprivilegierter Kinder und Jugendlicher existieren, so folgten diese keinem bestimmten Forschungsansatz und waren unsystematisch (was partiell bis dato gilt). Die Bemühungen darum

¹⁶ Die Masterarbeit von Keller-Koller kann über folgenden Link heruntergeladen werden: http://www.schule.winterthur.ch/upload/file/Masterarbeit_Keller_Isabella.pdf

sollten deshalb ausgeweitet werden. So wie es für Schüler am unteren Ende der Leistungsskala essentiell ist, ihre Fähigkeiten beizeiten zu erkennen und sie früh angemessen zu unterstützen und zu fördern, so trifft dies auch auf Schüler am anderen Ende zu, zumal auf jene mit Migrationserfahrung, wobei gerade bei ihnen darauf zu achten ist, ihre individuellen Fähigkeiten von den vorangehenden Leistungen zu entkoppeln. Aufgrund der schwachen Forschungsbasis muss allerdings konzediert werden, dass das Verständnis der gesamten Problematik – und damit auch der Empfehlungen (s. Kap. 7) – limitiert ist (vgl. STAMM, 2009a, S. 183). Eine im Wissenschaftsbetrieb m. E. nicht zuhauf zu findende, von einer gewisser Bescheidenheit kündende, an das Sokrates zugeschriebene „Ich weiß als Nicht-Wissender“ gemahnende und menschlich sehr wohltuende Aussage!

6.5 „TALENT-SCOUTING“ UND „TALENT-MENTORING“

Unter dem Titel „Einsteigen, durchsteigen, aufsteigen: Begabung kennt keine Grenzen“ berichtet Armin HIMMELRATH (2013, S. 11–14) in der ganz neu auf den Markt gekommenen Zeitschrift „Hingucker. Das Talentmagazin“¹⁷, dass nach einer 2010 durchgeführten Studie von Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen¹⁸ sich die Kinder aus den unteren 20 % keine erfolgreiche Schullaufbahn zutrauen und ihre Zukunft negativ sehen, aber auch darüber, dass es mittlerweile einige sich in Umsetzung befindliche Ideen gibt, dem Bildungsrisikofaktor sozio-ökonomische Herkunft entgegenzuwirken und Begabungen/Talente auch in „bildungsfernen“ Schichten zu fördern. Zwei davon sollen hier vorgestellt werden.

Die Westfälische Hochschule in Gelsenkirchen hält bundesweit einen Rekord: Nur mehr ein Drittel der inskribierten Studenten hat den klassischen Weg über das Abitur am Gymnasium genommen, die anderen zwei Drittel wechselten von Haupt- oder Realschule in eine gymnasiale Oberstufe, absolvierten eine Lehre oder Berufskollegs oder legten ihre Reifeprüfung auf dem zweiten Bildungsweg ab. Der Grund dafür: Die Hochschule stellte einen „Talent-Scout“ ein, konkret den Sozialwissenschaftler Suat Yilmaz¹⁹, dessen – und dessen Kollegen – Job es ist, gezielt vorwiegend in Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie in Berufskollegs zu gehen und Hürden abzubauen, mögliche Bildungswege darzulegen und Brücken zu bauen. Als

¹⁷ Herausgeber: „Bildung & Begabung gemeinnützige GmbH“ in Bonn

¹⁸ 2.500 Kinder in Deutschland wurden im Auftrag der Hilfsorganisation *World Vision* zu ihrer Lebenssituation und ihrem Wohlbefinden befragt.

¹⁹ Als Hobbyetymologe interessierte mich die Bedeutung von Yilmaz. Bezeichnenderweise heißt *yılmaz* auf Türkisch „unbezwingbar“, „unverzag“ oder „der vor nichts zurückweicht“ (vgl. <http://translate.google.at/#tr/de/yilmaz> und <http://de.wikipedia.org/wiki/Yilmaz>).

Gastarbeitersohn landete er letztlich in der Hauptschule, wo ein sehr engagierter Rektor seine Fähigkeiten bemerkte und für seine Rückkehr auf das Gymnasium Sorge trug. Ich erachte diese Methode, bildungserfolgreiche Migranten als „Vorbilder“, Mentoren, Motivatoren bzw. als „Talent-Scouts“ einzusetzen, für eine äußerst effektive und nachhaltige – insbesondere gilt dies in Bezug auf Jugendliche. Genau das macht z. B. die VorbilderAkademie, die im Sommer 2011 ein spezielles Förderprojekt für begabte Migrantenjugendliche startete. „Prominente und Studierende erzählen von ihrem Werdegang – und wie sie Schwierigkeiten gemeistert haben. Dadurch erfahren die Teilnehmenden, dass ein Migrationshintergrund nicht daran hindert, Anerkennung, Erfolg und gesellschaftliche Partizipation zu finden“ (LEIKHOF, 2011, S. 10). Das Konzept für diese Sommerakademie wurde in Kooperation mit Experten der Migrations- und Begabungsforschung erstellt (ebd.). Vorbilder haben als Motivationsquelle und als Prophylaktikum gegen Defätismus eine entscheidende Bedeutung, sind sie doch „der konkrete Beweis, dass eine höhere Ausbildung keine Unmöglichkeit für die Mitglieder ihrer Gemeinschaft darstellt“ (QIN, 2006 zit. n. BADER & FIBBI, 2012, S. 27).

Auch das erfolgreiche, 2004 von verikom²⁰ initiierte Mentoring-Projekt „Junge Vorbilder“ (Anregungen dazu stammen aus den Niederlanden und den USA), das Schülern mit Migrationshintergrund der 9. bis 11. Klasse beim Wechsel auf eine weiterführende Schule bzw. Oberstufe helfen will, um das Abitur zu erlangen, sei noch exemplarisch erwähnt (vgl. AKPINAR, 2008, S. 66–68).

Potenzialentfaltung muss aber nicht notwendigerweise über die Schiene akademischer Bildung laufen. Eine alternative Möglichkeit zeigt Lucia Esposito auf, eine im Sauerland aufgewachsene Unternehmerin (AQUAtec in Emmerich, 40 Mitarbeiter und weltweit erfolgreich im Bereich Wasserstrahlzuschnitt tätig) mit Migrationshintergrund, die nach dem Abitur bewusst von einem Studium abgesehen hat. Sie ist überzeugt, „Talente lassen sich finden und fördern durch den Abbau von talenthemmenden Umständen“ (HIMMELRATH, 2013, S. 14) – zu denen sie auch das viel zu wenig auf Potenzialentfaltung der Kinder ausgerichtete Schulsystem zählt – und geht beispielgebend voran mit ihrer Aktion „Schüler als Chef“, wobei sie eine begabte Schülerin aus Emmerich einen Vormittag Chefin ihres Unternehmens sein lässt. Damit will sie das Denken von Schülern öffnen, hält aber auch ihr eigenes auf Trab, indem sie z. B. Sprachkurse belegt, Theater spielt und sich ehrenamtlich als

²⁰ Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V. in Hamburg (www.verikom.de)

Mentorin für junge Unternehmerinnen in der Käte Ahlmann Stiftung einbringt²¹. Beim Mentoring, etwa eines jungen Architekturbüros, lebe sie ihre Talente aus, und das bereichere ihr Leben. „Talente entdecken und entwickeln ist für mich nichts anderes, als sich selbst zu erfahren und zu leben und selbst zu sein“ (ebd.). Für mich auch ein wunderbares und ermutigendes (außerschulisches) Beispiel, was mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) und gutem Willen möglich ist.

Der Mentoring- bzw. Vorbildgedanke wird erfreulicherweise auch vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG aufgegriffen. In der ganz neu herausgegebenen Broschüre „Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland“ wird die Initiative „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ vorgestellt, die speziell auf bildungsarme Kinder und Jugendliche abzielt. Ab 2013 bis 2017 werden außerschulische Bildungsangebote auf lokaler Ebene mit insgesamt bis zu 230 Mio. Euro gefördert, so

„beispielsweise Education-Programme, Ferienfreizeiten mit kulturellem Schwerpunkt, Paten- und Mentorenprogramme, in denen junge Menschen Vorbildern begegnen und Begleitung finden, Maßnahmen zur Leseförderung bzw. zur Verbesserung der Medienkompetenz oder Kunst-, Kultur- und Theaterprojekte“ (2013, S. 8).

6.6 FAZIT

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Unter bestimmten Voraussetzungen erweisen sich frühe Screenings als zunehmend geeignet, schulische Leistungen wesentlich verbessern und Leistungs- wie Verhaltensprobleme voraussagen zu können. Nur (Hoch-)Begabungsmodelle, die auch nicht-kognitive Aspekte umfassen, taugen – dies aber auch nur bedingt – zum Auffinden begabter Minoritäten, weshalb weiter an der Entwicklung reliabler und valider Identifikationsinstrumentarien gearbeitet werden sollte. Modelle zur Kollegiumsentwicklung zeigen vielversprechende Erfolge hinsichtlich Erhöhung der Erkennungsrate begabter Migrantenkinder. Testungen zur Ermittlung von für Migrantenkinder wesentliche kognitive Fähigkeiten sollten auch kreative und praktische Aufgabenstellungen enthalten. Entscheidend wäre auch, die für die Zuweisungspraxen essentiellen gesetzlichen Grundlagen dahingehend zu adaptieren, ihnen ein erweitertes, nicht allein auf intellektuelle Potenziale beruhendes (Hoch-)Begabungsverständnis zugrunde zu legen und auf eine problemorientierte Allokation zu achten. Weiters scheint es indi-

²¹ Näheres zum Mentoring „TWIN – TwoWomenWin“ findet sich auf der Webseite der Käte Ahlmann Stiftung (<http://www.kaete-ahlmann-stiftung.de/twin.html>).

ziert, die Bemühungen auszuweiten, systematisch und theoriegeleitet nach effizienteren Verfahren zur Identifikation (hoch-)begabter unterprivilegierter Kinder und Jugendlicher zu forschen, wobei auf eine Entkopplung von vorangehenden Leistungen geachtet werden sollte. Außerdem scheinen die Methoden des Talent-Scoutings und Talent-Mentorings sehr erfolgversprechend zu sein.

Ergänzend dazu ortet DUBOVAYA einen dringenden Bedarf an „einer deutlichen differentiellen Diagnostik für hochbegabte Migrantenkinder mit Hilfe von Psychologinnen/Psychologen und Ärztinnen/Ärzten. Wichtig wäre zudem, dass das pädagogische und psychologische Personal die Herkunftssprache der jeweiligen Kinder beherrscht“ (2008, S. 11).

7 EMPFEHLUNGEN UND DESIDERATE

In diesem Abschnitt sollen im Wesentlichen – zusammenschauartig und verdichtet – die Quintessenz und Schlussfolgerungen aus der langjährigen intensiven und sehr umfänglichen Auseinandersetzung von Margrit Stamm mit dem Themenkreis (Hoch-)Begabung und Migranten/Minoritäten in Form von Empfehlungen und Desideraten an (v. a.) die Politik und die Wissenschafts-Community dargestellt werden – aber auch Wunschvorstellungen anderer Experten. Stamm knüpft in ihren Überlegungen einerseits an das ROTHsche (1969) Verständnis an, Begabung als pädagogischen Auftrag aufzufassen im Sinne von jemanden „begaben“, andererseits auch an WEINERTS (2001) Vorstellung (die sich mit der von Roth deckt [vgl. 2.1]), dass Begabungen wohl Spitzenleistungen erwarten lassen, sie aber mitnichten garantieren und daher Lernen das zentrale „Vehikel“ zur Transformation von hoher Begabung in Leistungsexzellenz darstellt und genetische Dispositionen die durch die soziale Umwelt offerierten Lernangebote bloß unterstützen bzw. erschweren. Ergo muss das Ziel nachfolgender Anregungen heißen – in ganz besonderer Weise gilt dies für begabte sozio-ökonomisch schwache Kinder –, so früh und wirkungsvoll wie möglich biologischen Beeinträchtigungen und Schäden entgegenzuwirken, proaktiv die intellektuelle wie die Verhaltensentwicklung zu begünstigen und Potenziale ausfindig zu machen, um das Risiko schulischen Versagens zu minimieren, solche Heranwachsende verstärkt in Förderprogrammen zu platzieren und damit soziale Chancengerechtigkeit²² anzupeilen (vgl. STAMM, 2009a, S. 206).

Vorausgeschickt soll noch werden, dass die nachfolgenden Empfehlungen und Wunschvorstellungen mit einem gesunden Realitätssinn betrachtet werden müssen, da manches sich relativ rasch umsetzen lässt, etwa neue Richtlinien zur Förde-

²² Von dieser ist explizit auch im „Grundsatzertlass zur Begabtenförderung“ vom Österreichischen BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2009) die Rede.

rung begabter Migranten, anderes wiederum viel Zeit in Anspruch nimmt, z. B. Haltungs- und Einstellungsänderungen. Stamm würde schon von einem Erfolg sprechen, dienten ihre Vorschläge dazu, aktiv neue Möglichkeiten der Begabtenförderung ausfindig zu machen (vgl. STAMM, 2009a, S. 207).

7.1 BIOLOGISCHE SOWIE FRÜHKINDLICHE SCHÄDIGUNGS- UND RISIKOFAKTOREN

Heute wird allgemein davon ausgegangen, dass die genetische Variation nicht unabhängig vom Kontext aufzufassen ist (STAMM, 2009a, S. 67). So können nun folgende biologischen Faktoren die frühe kognitive Entwicklung negativ affizieren, wovon einige Minoritätsgruppen unverhältnismäßig betroffen sind: (1) niedriges Geburtsgewicht · scheint sich auf IQ, emotionale Reife, soziale Kompetenz und diverse Aufmerksamkeitsprozesse auszuwirken, (2) Alkohol- und Nikotineinwirkungen auf Föten · führt häufig zu Wachstums-, Kognitions- und Selbstregulationsproblemen, (3) Ernährungsmängel, besonders Eisenmangel · wirken sich auf kognitive, verhaltens- und selbstregulatorische Entwicklung aus; betreffen über 5 % der Migrantenkinder, (4) hohe Bleibelastung · führt oft zu Schwierigkeiten mit Aufmerksamkeit, Hyperaktivität und sozialer Anpassung (STAMM, 2009a, S. 207–208).

Die hohe Wahrscheinlichkeit der Korrelation mehrfacher sozialer und biologischer Risikofaktoren mit (v. a. lang anhaltender) Armut stellt ein Faktum dar. Kinder mit schwachen sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen treffen kognitive und Verhaltensanforderungen betreffend daher eher inadäquat vorbereitet auf (vor-)schulische Kontexte. Da Forschungsergebnisse nahelegen, dass frühzeitige, „qualitativ hochstehende“²³ und an mehreren Fronten ansetzende Maßnahmen die schulischen Erfolgsperspektiven solcher Kinder verbessern bzw. die Wahrscheinlichkeit der Platzierung im sonderpädagogischen Bereich verringern können, wird eine deutliche Ausweitung der Bemühungen um qualitativ hochstehende frühkindliche und vorschulische Interventionsangebote empfohlen. STAMM präzisiert:

- *„Für besonders risikogefährdete Kinder sollten Interventionen mit Familienunterstützung und Gesundheitsförderung verstärkt werden und qualitativ hoch stehende Betreuung und kognitive Stimulation ab Geburt.*
- *Drei- bis fünfjährige Vorschulkinder sollten zu öffentlich finanzierten Vorschulprogrammen Zutritt haben. Diese sollten Kinder so auf die Schule vorbereiten, dass Erfolg von Anfang an möglich wird.*

²³ Mit „qualitativ hochstehend“ meint STAMM (2009a, S. 209–210), dass derartige Interventionen auf dem aktuellen Wissensstand zur frühkindlichen Entwicklung basieren, wozu sie v. a. strukturelle (z. B. Gruppengröße, Betreuungsschlüssel) und Prozessqualität (z. B. soziale Beziehungen und Interaktionen) zählt und von sensitiven (pädagogischen) Fachkräften umgesetzt werden.

- *Vorschulprogramme und ihre Interventionen sollten qualitativ hoch stehend sein und sowohl [sic] auf eine ganzheitliche Entwicklung fokussieren.*
- *Interventionen sollten kognitiv herausfordernd sein“ (2009a, S. 209).*

Ähnlich plädiert auch USLUCAN, „für eine qualitativ bessere Bildung im vorschulischen Bereich zu sorgen und hier insbesondere eine bessere sprachliche Förderung zu erzielen, damit auch intellektuelle Potenziale des Kindes sichtbar werden können“ (2011, S. 14).

7.2 FORSCHUNG ZUM IDENTIFIKATIONSPROZESS: EIGNUNGS- UND ZUWEISUNGSPRAKTIKEN

Wie oben unter 6.2 und 6.4 schon bemerkt, ist die Forschungsbasis zur Begründung alternativer Zugänge für das Screening, das Detektieren und die Allokation begabter Migrantenkinder – dies trifft gleichermaßen auch für die wenigen Förderprogramme zu – schmal und schwach. In diesem Licht kommt frühen Lernerfahrungen, die dem individuellen Potenzial dieser Kinder entsprechen, große Bedeutung zu, so dass sie angemessene Lerngelegenheiten erhalten und Leistungsexzellenzen entfalten können, weswegen ihre Fähigkeiten auch getrennt von ihren Schulleistungen gesehen werden müssen (vgl. auch URBAN, 2004, S. 90). Stamms Empfehlung lautet daher, Forschungsprogramme auf den Weg zu bringen, die das Potenzial begabter Minoritätskinder untersuchen, um reliable und valide Indikatoren ausnehmender sprachlicher, mathematischer, naturwissenschaftlicher und anderer domänenspezifischer Leistungen herauszufinden. Detto sollten die Bestrebungen zur Ausarbeitung von Identifikationstools zur frühen und kontinuierlichen Erkennung überdurchschnittlichen Potenzials von Migrantenkinder und -jugendlichen verstärkt werden. Einem Screening muss sonach stets eine wirkungsvolle Intervention folgen (vgl. STAMM, 2009a, S. 210–211).

Schon 2005 hat TAN (S. 17) ähnliche Forderungen erhoben: „Eine an der Entfaltung der Fähigkeiten und Begabungen von Kindern und jugendlichen Migranten interessierte Pädagogik sollte nicht nur ihre Erkennungs- und Messinstrumente verfeinern und auf ihre Angemessenheit hin überprüfen, sondern ihren Blick bereits im pädagogischen Vorfeld ändern.“

7.3 RESSOURCEN

Die Identifizierung begabter Kinder und Jugendlicher erfolgt in aller Regel erst in der Schule und im Zusammenhang mit den dort erbrachten Leistungen. Nun kommen Kinder, wie schon angesprochen, unterschiedlich gerüstet und mit recht divergierenden Charakteristika zur Schule, weshalb diese und der von Ressourcen abhängige

schulische Kontext die Aussichten, als begabt entdeckt zu werden, determinieren. Da die Forschung schon viele Schulleistungen und Verhalten beeinflussende Kontextfaktoren herausgestrichen hat (z. B. ist in der Regel die finanzielle Ausstattung einer Schule unabhängig vom Migrantenanteil; häufig werden Migrantenkinder von Lehrern unterrichtet, die kaum Erfahrung in interkultureller Pädagogik haben) wird empfohlen, Geldmittel zur Leistungsoptimierung (hoch-)begabter Migrantenkinder bereitzustellen und auf eine bessere Balance in der Verteilung von Human- und Finanzressourcen was die Bedürfnisse leistungsschwacher und potentiell leistungsstarker Minoritäten betrifft zu achten (vgl. STAMM, 2009a, S. 212–213).

Im Zuge seiner Untersuchungen wies URBAN u. a. auf das Erfordernis hin, dass gerade für Vorschul- und jüngere Schulkinder aus benachteiligten Bevölkerungsteilen, die ihre Potenziale – warum auch immer – nicht entwickeln konnten, v. a. „Begabung und Talent stimulierende, herausfordernde und (an)erkennende als wertende, beurteilende und selektierende Maßnahmen notwendig“ sind (2004, S. 83).

7.4 LEHRERAUS- UND -WEITERBILDUNG

Die Art der schulischen Interaktionen zwischen Kindern/Jugendlichen und Pädagogen wird durch soziale, wirtschaftliche und kontextbezogene Faktoren mit geprägt. Diese Interaktionen haben einen essentiellen Einfluss auf die Leistungen von (Migranten-)Kindern. Beim Auffinden von begabten Minoritätskindern und deren Zuweisung zu Förderprogrammen müssen neben angeborenen Merkmalen und spezifischen Verhaltens- und Leistungsdimensionen des Kindes auch Kontextvariablen wie Klassenzimmer, Unterrichtsstrategien und Pädagogenverhalten beurteilt werden. Stamm empfiehlt daher, die Lehreraus- und -weiterbildung stärker zu einem ressourcenorientierten Unterrichten hin zu orientieren, um Schüler mit außergewöhnlichem Potenzial – in Sonderheit jene aus schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen – erkennen und deren spezifische Bedürfnisse ermitteln zu können (vgl. auch DUBOVAYA, 2008, S. 11). Schwerpunktmäßig sollten u. a. folgende Kompetenzen erworben werden: Verständnis und Erfahrung im Herstellen sowie Anpassen von Bildungsumgebungen, Schülerverhalten in unterrichtlichen wie nicht-unterrichtlichen Belangen routiniert analysieren, diagnostizieren und managen können, den eigenen Unterricht evaluieren können, Interventionsstrategien bei Schülern, die Bildungsstandards trotz vorhandenen Potenzials nicht erreichen bzw. diese übertreffen, beherrschen und eine Haltung, die von Heterogenität in der Klasse ausgeht und vom dichotomischen Schwarz-Weiß-Denken „einheimische Kinder = gut/genügend“, „Migrantenkinder = schlecht/ungenügend“ nachdrücklich entkoppelt ist (vgl. STAMM, 2009a, S. 213–214).

In seinen Grundprinzipien der Begabungsförderung betont auch URBAN einige dieser Aspekte: „Begleitende Diskussion, Beobachtung und Evaluation der Lehr- und Lernprozesse sowie ihrer Ergebnisse sind genauso notwendige Bestandteile von Fördermaßnahmen wie die Vorbereitung der Lehrer und begleitendes Lehrertraining“ (2004, S. 90).

7.5 VERBESSERUNG DER DATENLAGE SOWIE AMPLIFIZIERUNG DER FORSCHUNGSBASIS UND DES ENTWICKLUNGSWISSENS

Die Bildungsforschung und -entwicklung sollten systematisch und programmübergreifend die Effektivität von Begabungsförderprogrammen auswerten und anhand der Resultate vielversprechende Programme überführen in validierte unterrichtstaugliche Praktiken, die angeben, unter welchen Rahmenbedingungen sie funktionieren und für welche Bevölkerungsgruppen sie geeignet sind. Das Ziel dabei ist ein zweifaches: (1) Optimierung der bisherigen Evaluationspraxis was die Effektivität von Begabungsförderprogrammen und das Monitoring ihrer Identifikations- und Allokationsprozesse wie auch das Einhalten des Kinderrechts auf Bildung angeht und (2) Amplifizierung der Datensammlung zu Fragen nach außergewöhnlichen Leistungen bestimmter Gruppen und entsprechender Interventionsmaßnahmen. Die Erhebung empirisch evaluierter Daten über kultursensitives Unterrichten und dessen Effekte auf Lernresultate von Migrantenschülern sollte von der Forschung prioritär vorangetrieben werden (STAMM, 2009a, S. 215).

In dieses Horn stößt auch das özbf, wenn es in seiner Publikation „Begabungsforschung in Österreich“ festhält: „Handlungsbedarf besteht unserer Einschätzung nach zudem bei der Entwicklung und Evaluation von Förderprogrammen für intellektuell (hoch-) begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter und für hochbegabte Kinder aus kulturell oder ökonomisch benachteiligten Gruppen“ (ÖZBF, 2008a, S. 28).

7.6 MONITORING ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG

Stamm empfiehlt, mittels eines Monitorings die angebotenen Begabungsfördermaßnahmen, die Anzahl der Teilnehmer, die Identifikations- und Allokationsprozesse und die Charakteristik der Kinder zu erheben. So eine systematische Beobachtung dürfte dazu beitragen zu verstehen, wie es um den Status quo von Angebots-, Identifikations- und Zuweisungspraxis bestellt ist und wie sehr sich die angebotenen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen von Region zu Region und von Land zu Land unterscheiden bzw. ob Programme möglicherweise auch dazu dienen, Schüler zu selektieren, damit Pädagogen entlastet und sie loswerden (STAMM, 2009a, S. 216).

7.7 SCHAFFUNG NEUTRALER FOREN

So ein Monitoring sollte auch auf einer inhaltlichen und strategischen Metaebene Gesamtentwicklungen beobachten und untersuchen, wozu unabhängige und neutrale Foren notwendig sind. So ein Forum müsste vor politischer Einflussnahme geschützt sein und hätte vier wesentliche Funktionen: (1) Untersuchung der Angebots- und Programmvariabilität in der Lehreraus- und -weiterbildung und in den spezifischen Begabungsförderprogrammen, (2) Untersuchung und Überprüfung von Mechanismen zur Aufrechterhaltung höchster Qualität der Angebote, (3) Ausarbeitung von Qualitätsstandards für Programme/Angebote (mit spezifischem Fokus auch auf begabte Migranten) und (4) Überprüfung von Begabungsförderungsweiterbildungen auf ihre praktische Anwend- und Umsetzbarkeit (ebd.).

7.8 INTERDISZIPLINÄRE PANELSTUDIE

Last not least empfiehlt Stamm eine groß angelegte interdisziplinäre Panelstudie, um Erkenntnisse über die disproportionale Verteilung in Begabungsförderprogrammen zu gewinnen und die Antworten geben soll auf folgende Detailfragen: (1) Welche der Faktoren Ethnie, Geschlecht, sozio-ökonomischer Hintergrund und schulische Rahmenbedingungen (Klassengröße, Lehrerfahrung, Unterrichtsvorbereitung und -strategien, Schulressourcen) sind mit der Allokation zu einem Begabungsförderprogramm assoziiert? (2) Wie unterscheiden sich Schulen in der Kategorisierung ihrer Schüler (Spitzenschüler, vorderes, mittleres, hinteres Leistungsdrittel), und sind diese Differenzen mit Unterschieden im Zugang zu Begabungsförderprogrammen assoziiert? (3) Wie groß ist der Anteil der Schüler, die wohl die Identifikationskriterien erfüllen, aber dann doch nicht gefördert werden, und was sind die Gründe dafür? (4) Wie schaut die Situation an Schulen mit einem hohen Migrantenanteil im Vergleich zu jenen mit vielen Kindern aus bildungsnahen Familien aus? Um darauf differenzierte Antworten finden zu können, braucht es auch Studien mit Kontrollgruppen mithilfe derer die Folgen eingeschätzt werden können, und zwar für als (hoch-)begabt identifizierte versus nicht identifizierte einerseits und für als (hoch-)begabt versus als durchschnittlich begabt identifizierte Kinder und Jugendliche andererseits (STAMM, 2009a, S. 217).

7.9 FAZIT

Die Vision von Margrit Stamm, in unseren multikulturellen Gesellschaften (hoch-)begabten Migranten bzw. Minoritäten und deren Potenzialen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, findet ihren Ausdruck in diesem Katalog von acht ganz konkreten Empfehlungen und Desideraten an Politik und Wissenschaft. Sie präsentiert damit eine mögliche und durchaus realistische Marschroute, um die derzeit vielfach noch schwa-

che Forschungs- und Datenbasis systematisch zu erweitern und empirisch gut abgesicherte Kenntnisse darüber zu gewinnen, welche Faktoren sich begünstigend auf die Entfaltung menschlichen Potenzials auswirken, zumal bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung. Wir stehen dabei noch ziemlich am Anfang – und die Umsetzung mancher Vorschläge erfordert das Denken in größeren Zeithorizonten. Da bekanntlich jede Reise – und diese Metapher erscheint mir für unsere Thematik nicht ganz unpassend – mit dem ersten Schritt beginnt, sollte der vorgeschlagene Weg unverzüglich in Angriff genommen werden. Auch wenn viele relevante Zusammenhänge erst noch von Wissenschaftlern eingehender erforscht bzw. geprüft und manche Entscheidung von Politikern gefällt werden müssen, so gibt es doch schon viele gute Ansätze konsistenten Wissens, die einen Ausgangspunkt für die Praktiker bilden, mit der Transformation der Vision in praktisches Tun zu beginnen. USLUCAN (2011, S. 14) etwa verweist auf eine Reihe von Untersuchungen, die zeigen,

„dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zur Lehrkraft vorhanden ist, die die Schüler als interessiert an ihnen und sie kognitiv herausfordernd wahrnehmen. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt der Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, auch einen Beitrag zur psychische [sic] Stärkung des Kindes leisten, weil so dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung verliehen wird (Speck-Hamdan, 1999).“

Allein an der Verwirklichung eines positiven und Heterogenität wertschätzenden Schulklimas zu arbeiten bzw. das bestehende in diese Richtung zu verändern, ist für jedes Pädagogenteam in (vor-)schulischen Kontexten schon eine große Herausforderung. Wie zuvor schon erwähnt (vgl. 5.6), bildet die Veränderung von Perspektiven, Sichtweisen und Haltungen m. E. die größte Hürde, die es zu überspringen gilt, wenn es darum geht, Begabtenförderung *allen* Kindern und Jugendlichen angedeihen zu lassen, zumal jenen mit Migrationshintergrund (der häufig mit schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen einhergeht). Daher teile ich vollinhaltlich die Lageeinschätzung von HOYER et al., die vermuten lässt, dass uns diese Thematik noch geraume Zeit beschäftigen wird:

„Erst wenn die personalen Unterschiede in den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden weder als naturgegeben hingenommen noch als soziale Tatsachen ignoriert werden, hat der Anspruch einer Begabungsförderung für alle Kinder und Jugendlichen eine Chance auf Realisierung. Neben differenzierten Unterstützungssystemen innerhalb und außerhalb der Schule setzt dies eine entsprechende Einsicht und Haltungsänderung bei den verantwortlichen Politikern wie auch bei den Akteuren vor Ort, den Schul-

leitungen und den Lehrpersonen, und letztlich in der gesamten Gesellschaft voraus“ (2013, S. 85).

8 SITUATION IN ÖSTERREICH IN BEZUG AUF (HOCH-)BEGABTE (MIT MIGRATIONSHINTERGRUND)

Im Vorwort des vor zwei Jahren erschienenen „Weißbuch Begabungs- und Exzellenzforschung“ (ÖZBF, 2011, S. 10) bekennt sich die (Ex-)Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Claudia Schmied als oberste Bildungsverantwortliche dazu, Begabungen und Talente – ganz im dieser Arbeit zugrunde liegenden Sinn –

„als etwas Dynamisches zu begreifen, das sich in der Interaktion mit der sozialen Umwelt ausdifferenziert. Gezielte Förderung und persönliches Mentoring können dabei unterstützen, dass aus den Potenzialen, die Heranwachsende in unterschiedlicher Weise mitbringen, eine individuell zufriedenstellende sowie eine gesellschaftlich relevante Leistung wird.“

Ihr ist es auch wichtig zu betonen, dass in der Begabungs- und Begabtenförderung „der heranwachsende Mensch selbst“ sowie „die ganzheitliche Entfaltung seiner Persönlichkeit, mit der er sich in die Gesellschaft einbringen kann“ im Zentrum steht und nicht bloß der ökonomische Aspekt der „Wertschöpfung seiner Leistung für die Gesellschaft“ (ebd.). Dieses Weißbuch wurde – zumindest war es so angekündigt – in der zweiten Jahreshälfte 2011 an „repräsentative und relevante Einrichtungen des Staates mit der Bitte um Reflexion und Kommentar weitergeleitet“ (ÖZBF, 2011, S. 103). Wenn auch über die Resonanz darauf nichts berichtet werden kann, so zeugt allein die Tatsache, die Begabungs- und Begabtenförderungsdiskussion mittels Weißbuch auf eine breite Basis zu stellen, vom guten Willen der zuständigen offiziellen Vertreter unseres Landes, auch dem oberen Ende der Leistungsskala vermehrt Aufmerksamkeit schenken zu wollen.

In diesem Weißbuch wird auch explizit Bezug genommen auf den „Konnex von Begabung mit Migration“, allerdings geht es hier um die noch zu wenig beforschten Phänomene *Brain-Drain* (Abwanderung von Top-Kräften) und *Brain-Gain* (Förderung und Anwerbung von Top-Kräften). Eine Studie sollte nähere Aufschlüsse zu zwei Fragen geben: „a) Wie gelingt die Inklusion von (hoch) begabten Migrantinnen und Migranten (z.B. aus den klassischen Einwanderungsländern) in Österreich bzw. b) welche Erfahrungen machen Exzellenz erbringende Österreicher/innen im Ausland (z.B. in Westeuropa und in den USA)“ (ÖZBF, 2011, S. 64)? Ob die in Frage a) angesprochene Zielgruppe auch bereits im Land befindliche (hoch-)be-

gabte Migrantenkinder und -jugendliche umfasst, lässt sich nicht eindeutig beantworten, ich halte das aber nicht für wahrscheinlich.

8.1 RECHTLICHE GRUNDLAGEN DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Diese gehen – in impliziter Form – zurück auf das Jahr 1962, wo es im Schulorganisationsgesetz (SchOG), § 2 (dem sogenannten „Zielparagraph“) heißt: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend [...] durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (ÖZBF, 2008b, S. 2).

Es existieren aber auch gesetzliche Grundlagen, die explizit auf die Begabungs- und Begabtenförderung Bezug nehmen und Auswirkungen darauf haben. Nachfolgend seien die Wesentlichsten genannt:

- Im Rahmen der 11. Novelle zum SchOG (1988) wurde die Möglichkeit geschaffen (§ 6 Abs. 4), in Lehrplänen „weitere Unterrichtsgegenstände als Freigegenstände (auch Freigegenstände für besonders begabte und interessierte Schüler mit entsprechenden Anforderungen)“ vorzusehen (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT KUNST UND KULTUR, 2006, S. 25).
- Für die neu ins Leben gerufenen Pädagogischen Hochschulen wurde 2005 die Begabungs- und Begabtenförderung im Hochschulgesetz (HschG) in § 9 Abs. 6 gesetzlich fixiert: „Im Besonderen sind über Abs. 1 bis 5 hinaus folgende leitende Grundsätze zu beachten: [...] die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von besonders begabten und interessierten Studierenden“ (JUSLINE ÖSTERREICH, 2005; vgl. ÖZBF, 2008b, S. 2).
- Im November 2005 erging der Erlass „Besser fördern. Schülerinnen und Schüler individuell fördern und fordern“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2005) an alle Schulen. Eingangs heißt es dort: „Förderung meint [...] die bestmögliche Entwicklung der Leistungspotenziale *aller* [Hervorhebung v. Verf.] Schülerinnen und Schüler“ und „erfolgt durch intensives Individualisieren des Unterrichts und durch differenzierte Unterrichtsgestaltung“. Darüber hinaus ist in diesem Erlass auch ausdrücklich die Förderung von begabten Schülern fixiert: „In ein **STANDORTBEZOGENES FÖRDERKONZEPT** sollen alle schon bisher laufenden und künftige Maßnahmen aufgenommen werden, wie zB [...] Maßnahmen zur **Förderung von begabten** [Hervorhebungen im Original] Schülerinnen und Schülern“ (vgl. ÖZBF, 2008b, S. 2).
- Den aktuellsten und v. a. für unsere Zielgruppe bedeutungsvollsten Teil der Gesetzesbasis stellt der schon mehrmals erwähnte „Grundsaterlass zur

Begabtenförderung“ aus dem Jahr 2009 (s. 2.1 und 4.1) dar, wonach die Schule – soziale Chancengerechtigkeit anstrebbend – „zur Förderung aller Begabungen beizutragen und dabei auch besonders auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen zu achten“ hat. Außerdem ist darin auch das wichtige Prinzip der Stärkenorientierung verankert: „Der Förderung von Fähigkeiten und Interessen ist der Vorzug gegenüber der Kompensierung von Defiziten zu geben.“ Auch die schon als sehr problematisch ausgemachten Haltungen werden thematisiert: „Entwicklungshemmende Vorurteile gegenüber Hochbegabung und daraus resultierendes wenig förderliches Verhalten der hochbegabten Schülerin/dem hochbegabten Schüler gegenüber sind daher unbedingt zu vermeiden“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2009). Für nähere Details sei auf den Link zum Grundsatzterlass des Ministeriums verwiesen: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml (ebd.).

Ergänzend dazu sind noch drei Paragraphen zu erwähnen, die klar auf Begabungs- und Begabtenförderung abzielen:

- Nach Schulunterrichtsgesetz (SchUG) § 26 können (hoch-)begabte Schüler seit 1974 Schulstufen – innerhalb einer Schulart – überspringen. Seit September 2006 geht dies auch an „Nahtstellen“ (SchUG § 26a), z. B. von der 3. Klasse Volksschule in die 1. Klasse Gymnasium (ebd.).
- 1998 wurde der § 45 des SchUG – er besagt, dass der Klassenvorstand bzw. Schulleiter „aus wichtigen Gründen“ das „Fernbleiben vom Unterricht“ erlauben kann – in einem Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur im Sinn der Begabungs- und Begabtenförderung interpretiert. „So gilt nun der Besuch von Universitätskursen (Programm ‚Schüler/innen an die Unis‘) durch (hoch)begabte Schüler/innen als ein wichtiger Grund für das Fernbleiben von der Schule“ (ebd.).
- (Hoch-)begabte Kinder können nach Schulpflichtgesetz § 7 seit September 2006 vorzeitig eingeschult werden, wenn sie das 6. Lebensjahr bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres vollenden (ebd.).

8.2 IST-STAND

Wie am Veröffentlichungszeitpunkt der o. a. Gesetze und Erlässe zu erkennen ist, gewann die Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich in den letzten circa 15 Jahren immer mehr an Bedeutung und wurde – zusammen mit der Begabungsforschung – zu einem bildungspolitischen Zentralthema (vgl. ÖZBF, 2008b, S. 13).

Wie der Website des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zu entnehmen ist, gliedert sich die offizielle Infrastruktur der österreichischen Begabungs- und Begabtenförderung in folgende vier Instanzen: (1) das Unterrichtsministerium (BMUKK), (2) das Österreichische Zentrum für Begabungs- und Begabtenförderung (özbfb), (3) die Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung an Pädagogischen Hochschulen (BFPH) und (4) die Bundesländer-Koordinationsstellen bei den Landesschulräten (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2013).

Bis dato läuft die Begabtenförderung in Österreich meist über separierende Maßnahmen (z. B. Enrichment-Teams, Wettbewerbe, Olympiaden). In verstärktem Maße kommen im Regelunterricht aber differenzierende und individualisierende Methoden zum Einsatz, „was lernschwächeren wie begabten Kindern und Jugendlichen gleichermaßen dienen kann, wenn auch die gezielte Förderung der hoch begabten Schüler/innen im Unterrichtsalltag noch nicht die Regel ist“ (ÖZBF, 2008b, S. 14). Hinsichtlich Lehrerfortbildung sind insbesondere die verschiedenen Ausbildungslehrgänge der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten hervorzuheben, z. B. Universitätskurs „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ (Universität Graz), Masterlehrgang „Gifted Education und Coaching“ (Donau-Universität Krems) oder ECHA-Lehrgang NÖ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden). In fünf Bundesländern (Oberösterreich, Niederösterreich, Tirol, Vorarlberg und Wien) kann derzeit zusätzlich zum Lehrgangszeugnis das ECHA²⁴-Diplom „Specialist in Gifted Education“ erworben werden (ECHA-ÖSTERREICH, 2013).

8.2.1 INITIATIVEN IN DEN BUNDESLÄNDERN

Die Bundesländer spielten bei der Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich eine wichtige Rolle, organisierten sie doch erstmals Sommerakademien, Pull-out-Kurse und Lehrerfortbildungen. Von den Landesschulräten (bzw. vom Stadtschulrat in Wien) wurden Ende der 1990er-Jahre eigene Referenten für Begabungs- und Begabtenförderung ernannt. Sie übernahmen im Laufe der Zeit – u. a. auch auf Initiative des 1996 im Ministerium etablierten Referats für Begabungs- und Begabtenförderung – die Funktion von Bundesländer-Koordinatoren. „Eine Vernetzung der Bundesländer erfolgt formell durch die einmal jährlich stattfindende ‚Bundeskonzferenz Begabtenförderung‘, organisiert und geleitet vom Referat im bm:ukk sowie durch die Bundesländer-Workshops, die vom özbfb veranstaltet werden“ (ÖZBF, 2008b, S. 13–14; vgl. auch BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2006, S. 16–17).

²⁴ ECHA = European Council for High Ability

Im Rahmen dieser Arbeit kann nur ein kursorischer (und unvollständiger) Überblick über die Angebote der einzelnen Bundesländer (von Ost nach West) gegeben werden, wie sie sich zurzeit (Stand 31.08.2013) anhand einer Internetrecherche darstellen:

- WIEN: Der Stadtschulrat (Äquivalent zum Landesschulrat [kurz LSR] in den anderen Bundesländern) hat eine eigene Unterseite zur Begabungsförderung mit vielen weiteren Unterpunkten wie z. B. Begabungsförderungszentrum, Beratung/FAQs, Info-Broschüren, Sommerakademie (STADTSCHULRAT FÜR WIEN, 2013). TIBI – Thomasianum, ein Institut für Begabungsentwicklung und Innovation der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems stellt Angebote für Pädagogen, Schüler und Eltern zur Verfügung, z. B. Fort- und Weiterbildungen, Diagnostik, Potenzialanalyse oder Gesprächszirkel (TIBI – THOMASIANUM, 2013).
- NIEDERÖSTERREICH: Der LSR hat ein eigenes Referat für Begabungs- und Begabtenförderung, dessen Website (LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH, 2013) optisch vielleicht nicht mehr ganz auf der Höhe der Zeit sein mag, aber eine Fülle hilfreicher einschlägiger Informationen, Links und Downloads anbietet. Das „Talentezentrum NÖ Schloss Drosendorf“ offeriert während des Unterrichtsjahres Intensivkurse zu verschiedenen Fachgebieten (TALENTEZENTRUM NÖ SCHLOSS DROSENDORF, 2013). Die Kreativakademien Niederösterreich bieten eine Medien-, Schreib-, Schauspiel-, Schmiede-/Bildhauer- und Begabtenakademie an (KREATIVAKADEMIEN NIEDERÖSTERREICH, 2013).
- BURGENLAND: Auf der Homepage des LSR findet sich zwar kein eigenes Referat für Begabtenförderung, wohl aber ein Bericht über die 10. Burgenländische Sommerakademie für Begabte in Schattendorf vom 01. bis 05. Juli 2013 (LANDESSCHULRAT FÜR BURGENLAND, 2013).
- OBERÖSTERREICH: Die Begabtenförderung des LSR Oberösterreich läuft über die „talenteakademie oö.“ im Schloss Traunsee (LANDESSCHULRAT FÜR OBERÖSTERREICH, 2013) und auch den „Verein Stiftung talente“ (VEREIN STIFTUNG TALENTE, 2013). Angeboten werden u. a. Beratung, Diagnose, Frühförderung, Schreibwerkstatt, Sprachwettbewerbe und Pull-out-Kurse.
- STEIERMARK: Dort werden im LSR Beratungen zur Begabten- und Begabungsförderung im Bildungsbereich angeboten sowie Verweise auf die LSR-interne Schulservicestelle, Schulpsychologie, Ausländerberatungsstelle und auf die externe Website vom özbf (LANDESSCHULRAT FÜR STEIERMARK, 2013).
- KÄRNTEN: Auf der LSR-Website findet sich ein Verweis auf das 14. Talentecamp (2013/14), wo Talenteförderung in Form von jeweils 2-tägigen

Kursen an verschiedenen Kärntner Gymnasien über das Schuljahr 2013/14 verteilt angeboten wird (LANDESSCHULRAT FÜR KÄRNTEN, 2013). Über „inizia – Verein zur Begabungs- und Begabtenförderung in Kärnten“ werden Workshops in den Bereichen Naturwissenschaften, Kreativität und Kommunikation offeriert (INIZIA, 2013).

- SALZBURG: Im LSR wird ein Folder zum Download bereitgestellt, der über Angebote – z. B. Pluskurse, Sommerakademie, Olympiaden, Wettbewerbe – und Kontaktpersonen informiert (LANDESSCHULRAT FÜR SALZBURG, 2013) und für das gesamte aktuelle Programm auf einen Link zur Pädagogischen Hochschule Salzburg verweist (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SALZBURG, 2013).
- TIROL: Die Website vom LSR Tirol verweist im Bereich Schulpsychologie zu Links zum Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Begabungsförderung), zu „Tiroler Talente“, zur Stiftung Talente Oberösterreich, zum özbf, zur „karg-stiftung für Hochbegabtenförderung“, zur „Begabungseinschätzung Online (Prof. Dr. Ernst Hany, Uni Erfurt)“, zur Deutschen Internetbibliothek (Link funktioniert nicht) und zur Wikipedia-Enzyklopädie (LANDESSCHULRAT FÜR TIROL, 2013). Die Homepage von in dieser Linkliste angeführten Verein zur Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher in Tirol „tiroler TALENTE“ wirkt inaktuell und ungewartet. So wird z. B. unter News beim Link „Sommerakademie“ auf eine erfolgreiche Malveranstaltung vom 5.–8. Sept. 2011 verwiesen (TIROLER TALENTE, 2013).
- VORARLBERG: Der LSR stellt auf der Website einen Folder mit Angeboten und Kontakten betreffs Begabtenförderung bereit (LANDESSCHULRAT FÜR VORARLBERG, 2013). Die „Initiative Begabung. Verein zur Förderung begabter Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg“ bietet Kurse und Sommerakademien an (INITIATIVE BEGABUNG, 2013).

8.2.2 ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (ÖZBF)

Das 1999 gegründete özbf fungiert als nationales Zentrum zur Entwicklung der Begabungs- und Exzellenzförderung in Österreich, das Personen, Einrichtungen und Begabungen fördernde Initiativen unterstützt. Finanziert wird es gemeinsam vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (ÖZBF, 2013a). „In Zusammenarbeit mit Wissenschaftler/innen aus dem In- und Ausland stellt das özbf eine Verbindung zwischen dem aktuellen Forschungsstand und der Praxis her“ (ÖZBF, 2008a, S. 33).

Dreimal jährlich gibt das özbf die Zeitschrift *news&science* (vormals *newsletter*) heraus (Auflage: 6.000 Stk.), in der sie wissenschaftliche Fachartikel von Experten

der Begabungsforschung publiziert und nationale wie internationale Projekte, Aktivitäten, Organisationen, Tagungen u. Ä. vorstellt. Jedes Heft hat einen Themenschwerpunkt, z. B. Begabung und Intelligenz (Nr. 32), Sprachliche Begabung (Nr. 30), Begabtenförderung²⁵ im Kindergarten (Nr. 22), Hochbegabte Kinder mit Migrationshintergrund (Nr. 21). Einige Ausgaben erwiesen sich mir bei dieser Arbeit als besonders dienlich. Alle Hefte können kostenlos von der sehr umfangreichen und gehaltvollen özbF-Homepage heruntergeladen werden, ebenso auch viele andere einschlägige Publikationen, Rezensionen, Handreichungen, Master- und Bakkalaureatsarbeiten oder Kongress-Berichte (ÖZBF, 2013a).

Wie in seinem Namen schon zum Ausdruck kommt, ist das özbF auch mit Begabungsforschung befasst. Laufende Forschungsprojekte sind z. B. die Entwicklung und Validierung eines Begabungsförderungs-Instruments zum Erkennen und Fördern begabter Schüler/innen in der Volksschule und Sekundarstufe 1, Begabungs- und Exzellenzförderung im tertiären Bereich und die Evaluation von Lehrgängen, Programmen und Schulentwicklungsprozessen (ebd.; vgl. ÖZBF, 2008b, S. 16).

Für Betroffene und Interessierte stellt das özbF als Institution mit seinen Angeboten einen Fundus von sehr hoher Güte dar und ist „*die* [Hervorhebung im Original] zentrale Stelle für Informationen über das Thema Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich“ (ÖZBF, 2008b, S. 16), obgleich sich die noch recht rudimentäre Verbindung der Themen (Hoch-)Begabung und Migration(shintergrund) im deutschsprachigen Raum auch in den Inhalten der özbF-Website widerspiegelt.

8.2.3 ENTWICKLUNGSBEDARF

Bei aller Würdigung und Wertschätzung der vielen positiven Veränderungen und Errungenschaften im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich in den letzten 15 bis 20 Jahren gibt es zweifellos noch etliche Schwachstellen, die Praktiker wie Wissenschaftler ausmachen (vgl. ÖZBF, 2008b, S. 17–19):

- Probleme mit Einzelinitiativen: (1) Weil es oft an systematischer Identifikation von Begabungen, Interessen und anderer Lernvoraussetzungen fehlt, kann es leicht dazu kommen, dass Enrichment-Angebote mehr eine quantitative als eine qualitative An-/Bereicherung des Unterrichts darstellen und deren Auswahl eher zufällig ist. (2) Konventionelle Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen stellen nicht automatisch sicher, dass (hoch-)begabte Minderleister, Mädchen sowie Kinder aus eher bildungsfernen Schichten

²⁵ Die Begriffe „Begabungsförderung“ und „Begabtenförderung“ werden in dieser Arbeit in einem holistischen Sinn synonym verwendet – sensu Friedrich Oswald, der meint: „Wer immer ‚-ungs‘ und ‚-ten‘ scharf trennen und voneinander ‚abgrenzen‘ möchte, leistet (haarige) Personspalterei!“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2006, S. 122).

und jene mit nichtdeutscher Muttersprache gefördert werden. (3) In der so essentiellen vorschulischen Begabungsförderung ist das Angebot an Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen zu gering.

- Zur Förderung (hoch-)begabter Kindergartenkinder existieren kaum Initiativen, wenngleich das Problem auf ministerieller Ebene durchaus erkannt wurde und man versucht entgegenzusteuern (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2006, S. 113–115).
- Um eine flächendeckende Begabtenförderung und auch eine entsprechende Qualitätssicherung in Österreich zu gewährleisten, braucht es einen *top-down*-Zugang mit verbindlichen Vorgaben seitens des Ministeriums, das ferner Maßnahmen setzen könnte, die die Bundesländer wegen fehlender Zuständigkeit und/oder Personal- bzw. Finanzressourcen nicht ergreifen können, z. B. gesetzliche Rahmenbedingungen, die die Begabungsforschung oder Lehrerbildung betreffen.
- Der jeweilige LSR (in Wien der Stadtschulrat) entscheidet über die Höhe der bereitgestellten Mittel für die Begabtenförderung. Deren finanzielle Sicherstellung hängt daher nicht unwesentlich davon ab, welche Wertigkeit ihr von den maßgeblichen Stellen beigemessen wird. Wenn obendrein in einem Bundesland auch noch die Unterstützung finanziell potenter Kooperationspartner aus Wirtschaft und Industrie fehlt, wird die Begabtenförderung in einem hohen Ausmaß dem Zufall bzw. dem Engagement Einzelner überlassen und verringert die Chancengerechtigkeit für (hoch-)begabte Schüler.
- Die Begabungsförderung ist zurzeit in der Lehrerbildung nicht ausreichend verankert – nicht an Universitäten und nicht an Pädagogischen Hochschulen.
- Ein letzter Schwachpunkt wird in der Begabungsforschung gesehen, die es wohl gibt, viele der Arbeiten stammen allerdings von Wissenschaftlern, die andere Forschungsschwerpunkte als die Begabungs- und Begabtenförderung haben. Dadurch wird nicht der nötige akademische Nachwuchs hervorgebracht, um die Begabtenförderung in Österreich auf eine gediegene wissenschaftliche Basis zu stellen. Weiters wird die nicht immer vorhandene Methodenqualität im pädagogisch-didaktischen Bereich moniert, was sich u. a. in der (äußerst) geringen Anzahl von einschlägigen Artikeln in (internationalen) Fachzeitschriften mit *peer reviews* zeigt (ÖZBF, 2008a, S. 27).

8.3 ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

Der Europäische Rat empfiehlt die systematische Inkorporierung von Begabungsförderung ins Regelschulwesen. Dazu braucht es aber planmäßig koordinierte Vorgaben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (ÖZBF, 2008b, S. 20).

Bevor noch zentrale Pfeiler einer umfassend begabungsförderlichen Bildungslandschaft auf-, um- und ausgebaut werden, muss dafür ein solides Dreifachfundament gelegt werden: Formulierung einer klaren Zielvorstellung, Schaffung gesetzlicher Rahmenbedingungen und Sicherstellung finanzieller Mittel. Als fünf wesentliche Säulen sind zu nennen: (1) Begabungsforschung, (2) Lehrerbildung, (3) Schulentwicklung, (4) Qualitätssicherung und (5) Schaffung von Netzwerken (ebd.). Auf diese Punkte soll nun konzis und essenziell eingegangen werden. Für eine detaillierte Darstellung verweise ich auf die downloadbare özbF-Publikation „Begabungs- und Begabtenförderung als Chance für die Zukunft unseres Landes. Eine Strategie für Österreich“ (ÖZBF, 2008b).

8.3.1 ZIELDEFINITION

Eine auf extracurriculare Zusatzmaßnahmen beschränkte Begabtenförderung reicht nicht aus, weil dadurch wichtiges Potenzial von Schülern verloren geht (im Sinne von *use it or lose it*), denen der Zugang zu solchen Maßnahmen – warum auch immer – verwehrt bleibt. Und „eine Abwanderung der Bildungselite („Brain drain“) können wir uns nicht „leisten“ – zum Wohl der hoch begabten Kinder und Jugendlichen selbst sowie deren Eltern und Familien, aber auch zum Wohl der ganzen Gesellschaft und Wirtschaft“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT KUNST UND KULTUR, 2006, S. 10). Die Zielvorstellung könnte daher wie folgt lauten:

- Umfassende Begabtenförderung muss zu einem integrierten und obligatorischen Teil des gesamten Bildungssystems werden.
- Angestrebt wird ein umfassendes, ausdifferenziertes und integriertes Begabungsförderungsmodell, das die Entwicklung von Begabungen an jeder Schule und für alle Schüler ermöglicht. Jeder Pädagoge versteht sich in jeder Unterrichtssequenz auch als Lehrer für (hoch-)begabte Schüler und übernimmt eine prominente Rolle bei der Identifikation (hoch-)begabter Schüler.
- Die Förderung von Fähigkeiten und Interessen der Schüler (Stärkenorientierung) hat Priorität und findet auch ihren Niederschlag in alternativen Formen der Leistungsbeschreibung, z. B. Portfolios, Beobachtungs- und Fragebögen zu relevanten Lernvoraussetzungen (vgl. ÖZBF, 2008b, S. 21–22).

8.3.2 GESETZLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Trotz der beachtlichen Bemühungen um die Begabungs- und Begabtenförderung ermangelt es noch immer an deren ausdrücklicher Verankerung in den Lehrplänen. Als mögliche Vorbilder hierfür könnten z. B. das deutsche Bundesland Hessen, der Schweizer Kanton Zug, Rumänien, die USA oder Australien fungieren. Weitere legislative Verbesserungen, wie sie von Pädagogen und Schulleitern vorgeschlagen

werden (eine wissenschaftliche Basis dafür, was rechtlich Begabtenförderung behindert oder für sie dringend notwendig wäre, fehlt bislang noch), betreffen ein höheres Maß an Autonomie und Flexibilität für Schüler, Lehrer und Schulleiter (vgl. ÖZBF, 2008b, S. 22–26):

- SCHÜLER benötigen mehr Selbstbestimmung und Freiheit z. B.
 - bei der Auswahl ihrer Lerninhalte und ihrer Schullaufbahn;
 - beim Besuch von Lehrveranstaltungen an Universitäten bzw. (Fach-) Hochschulen ohne Gefahr zu laufen, wegen zu vieler Fehlstunden in einem oder mehreren Fächern ein „Nicht beurteilt“ zu erhalten;
 - beim Überspringen von Schulstufen;
 - beim Aufschub des Wehrdienstes, wenn ein schon während der Schulzeit angefangenes Studium unterbrochen werden müsste.
- LEHRER:
 - Lehrpläne sollten darauf zielen, Kompetenzen zu vermitteln und nicht allgemein verbindlichen „Stoff“, sprich Sachwissen. Diese Forderung ist – wie ich aus eigener Erfahrung weiß – allerdings schon seit einigen Jahren in Umsetzung begriffen (zumindest an berufsbildenden höheren Schulen);
 - Die Aufsichtspflicht sollte dahingehend adaptiert werden, dass selbstständiges Studieren/Lernen einzelner Schüler bzw. -gruppen in Bibliotheken oder anderen Ressourcenräumen auch in den ersten acht Schuljahren möglich wird²⁶.
- SCHULLEITER:
 - Sie sollten in ihren Schulen gezielt und noch rascher und wirksamer Schwerpunkte setzen können, z. B. durch Neuverteilung bzw. Änderung des Fächerkanons oder durch die Auswahl der Pädagogen.

Rechtlich verankert werden sollten darüberhinaus noch eine obligatorische externe Evaluation schulischer Begabungs- und Begabtenfördermaßnahmen sowie die Einführung von Stützlehrern für (hoch-)begabte Problemkinder und von Multiplikatoren für Begabtenförderung (ÖZBF, 2008b, S. 26).

8.3.3 FINANZIELLE SICHERSTELLUNG

Um Begabtenförderung weiter zu entwickeln und nicht vom persönlichen Engagement einzelner Lehrkräfte abhängig zu machen, bedarf es der Bereit- und Sicherstellung zweckgebundener jährlicher Budgets. England und das Bundesland Hes-

²⁶ Für Schüler ab der 9. Schulstufe ist dies bereits seit 1997 möglich (vgl. ÖZBF, 2008b, S. 25).

sen werden als positive Beispiele angeführt. In Österreich würden Etatmittel vorrangig benötigt für die Etablierung von Kompetenzteams in allen Bundesländern, für die Koordination der Begabtenförderung an den Schulen wie auch für die Realisierung spezifischer curricularer und extracurricularer Fördermaßnahmen, für die schulpсихologische Beratung von Eltern (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher, für die Umsetzung diagnostischer Maßnahmen und für einschlägige Forschungsprojekte und -institutionen (ÖZBF, 2008b, S. 26–27).

8.3.4 BEGABUNGSFORSCHUNG

Die im Kreuzungsbereich von psychologischen und pädagogischen Fachrichtungen befindliche Begabtenförderung braucht Unterstützung durch die Forschung. Zu nennen wären hier die allgemeine Pädagogik (Erhellung anthropologischer Hintergründe von Begabung), die Schulpädagogik (institutionelle Begabtenförderung), die Didaktik (konkrete Umsetzung der Förderung), die Entwicklungspsychologie (Deskription und Explikation von Einflussgrößen und Verläufen von Begabungs- und Leistungsentwicklung vom Kind bis zum Greis), die Differentielle Psychologie (Determination von Begabungsfaktoren), die Diagnostik (Entwicklung valider und reliabler Testverfahren), die Evaluationsforschung (Ermittlung der Basis der Effizienzanalyse von Begabungsförderungsmaßnahmen), die Lernwissenschaften, die Neurowissenschaften und die Sozialwissenschaften (Elitebegriff, schichtabhängige Begabungsentfaltung). In all diesen Disziplinen hält sich die Forschungstätigkeit zur Begabungsförderung in Europa sehr in Grenzen. Die wichtigsten Forschungsaufgaben für Europa wie auch für Österreich wären demnach:

- Entwicklung von didaktisch beforschem und empirisch evaluiertem Unterrichtsmaterial, das (Hoch-)Begabte nicht bloß beschäftigt, sondern auch auf niedrigem Vorkenntnisstand die zentralen Grundlagen der Denkdisziplinen vermittelt, was eine enge Kooperation der Curriculum- und Lehr-/Lernforschung mit den Fachdidaktiken erfordert.
- Entwicklung von Instrumenten zur Status- und Veränderungsmessung zum Zweck einer zielsicheren Diagnose von Begabungsniveaus, Förderbedürfnissen, Vorwissen, Lernstilen und -kapazitäten, um individuell passende Fördermaßnahmen setzen zu können. Gefordert ist hier die pädagogisch-psychologische Diagnostik.
- Bereitstellung von Ansätzen, Methoden und Verfahren durch eine organisationssoziologisch und -psychologisch ausgerichtete Schulentwicklungsforschung, die es Schulen ermöglichen, Begabungs- und Begabtenförderung umfassend, effizient und nachhaltig als eine ihrer Kernaufgaben zu verankern und sie möglichst autonom erfüllen zu können.

- Analyse des Schulsystems als Ganzes durch die Empirische Pädagogik, im Besonderen unter Fokussierung auf die gesellschaftliche Funktion, das soziostrukturelle Milieu und die Bildungsfinanzierung, wodurch etwa soziale Diskriminierungen, wie sie sich auch bei der Begabungsförderung zeigen, ausgemacht und wirkungsvoll hintangehalten werden können.
- Entwicklungspsychologische Longitudinalstudien, um die Signifikanz bestimmter begabten- und begabungsfördernder Maßnahmen hinsichtlich ihrer langfristigen Auswirkungen (besser) einschätzen zu können.
- Systematische Studien aus der Sicht der Erwachsenenbildung und der Professionsforschung zur Lehrersozialisation, zur Expertise im Lehrberuf und zu empirisch bewährten didaktischen Ansätzen der Lehrerfortbildung.
- Die (zeitliche begrenzte) Einsetzung eines *Institute of Advanced Study*, das – geleitet von einem dazu deputierten Hochschullehrer – über Professuren oben genannter Disziplinen, ein Budget für empirische Forschung sowie ein Graduiertenkolleg verfügt und als Ziel verfolgt, mittelfristig zentrale Forschungsvorhaben und zahlreiche Doktorate abzuschließen. Um die Überführung der gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis von Erziehung, Unterricht und Ausbildung zu gewährleisten, sollte es eine enge Zusammenarbeit mit dem özbf geben (ÖZBF, 2008b, S. 28–30).

8.3.5 LEHRER-AUS-, -FORT- UND -WEITERBILDUNG

Der Dreh- und Angelpunkt für die Begabtenförderung sind die Pädagogen. Wenn ihnen die Überzeugung fehlt, wie wichtig eine derartige Förderung ist, so unterbleibt sie letzten Endes. Daher muss Begabungs- und Begabtenförderung integraler Bestandteil in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung werden. Auch im Bereich der – in Österreich auf der Ebene der berufsbildenden höheren Schulen angesiedelten – Kindergartenpädagogik muss dieses Thema Eingang finden. Für die Fort- und Weiterbildung von Pädagogen ist für die Begabungsförderung ein breites Spektrum an Angeboten (Seminare, Workshops, Master- und Diplomlehrgänge) dringend nötig. Zur Sicherstellung der Güte von Aus-, Fort- und Weiterbildung braucht es international anerkannte Qualitätsstandards, auf die die jeweiligen Lehrpläne aufgebaut werden können (vgl. ÖZBF, 2008b, S. 30).

8.3.6 QUALITÄTSSICHERUNG

Um die Qualität von Begabungsförderung zu erhöhen und sie nachhaltig zu gewährleisten, können beispielsweise folgende Maßnahmen sehr förderlich sein:

- Projekt- und maßnahmenbegleitende Evaluation an den durchführenden Einrichtungen;

- Installation von Beauftragen für die Begabtenförderung, die alle diesbezüglichen Maßnahmen schulintern koordinieren;
- Einrichtung von Qualitätszirkeln, die beitragen können, das Schulklima, die Arbeit und die Motivation aller Schulpartner günstig zu beeinflussen;
- Persönliche Reflexion der einzelnen Pädagogen, idealerweise unterstützt durch Supervision;
- Vorgabe klarer, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden Qualitätsstandards und verbindlicher Ziele, an denen sich Lehrer, Eltern wie Schüler orientieren können. Für alle Beteiligten klar erkennbare Qualitätskriterien und Ziele sind gleichzeitig auch Präventionsmaßnahmen gegen blinden Aktionismus und Ressourcenvergeudung. Das özbf hat dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bereits solche Kriterien vorgelegt.
- Einführung eines Qualitäts-/Gütesiegels, das mit finanziellen und/oder die-ellen Begünstigungen einhergeht. Als Vorbild wird z. B. Hessen genannt (vgl. BILDUNGSSERVER HESSEN, 2013). Dies würde zum einen Incentives für Schulen darstellen, Vorgaben bei der Begabtenförderung auch umzusetzen und zum anderen Eltern und Schülern bei der Schulwahl behilflich sein (ÖZBF, 2008b, S. 33–34).

8.3.7 AUF- UND AUSBAU VON NETZWERKEN

Nationales Netzwerk. Zur flächendeckenden Umsetzung der Begabtenförderung in Österreich wird ein koordiniertes Netzwerk von Anlauf- und Kompetenzstellen an zentralen Positionen auf vier Ebenen benötigt. Konkret geht es um (1) ein sektions- und ministerienübergreifendes Kompetenzteam für Begabungs- und Begabtenförderung in den Bundesministerien, (2) den Ausbau des özbf als nationales Zentrum, (3) den Aufbau von Kompetenzteams in den Bundesländern und (4) die Ernennung von Begabtenförderungsbeauftragten an jeder Schule. Für die einzelnen Mitarbeiter müsste es klare Stellenbeschreibungen und für die Kompetenzstellen eine abgestimmte und nach außen klar dargelegte Aufgabenaufteilung geben. So würde Rat- und Hilfesuchenden weitgehend erspart bleiben, bei den österreichweit zunehmend differenzierten, aber unkoordinierten Angeboten und Institutionen in einen Kompetenzdschungel zu geraten (ÖZBF, 2008b, S. 34–36).

Internationale Netzwerke. Die Verbindung mit internationalen Netzwerken bietet ein Dreifaches: (1) eine äußerst wertvolle Außensicht, (2) neues Wissen und Know-how und (3) gemeinsame Projekte und Aktivitäten – benötigt aber auch Ressourcen. Das özbf arbeitet schon erfolgreich mit Einrichtungen und Wissenschaftlern aus Deutschland, der Schweiz, Großbritannien sowie aus anderen mittel- und

osteuropäischen Ländern zusammen, für so manche Beteiligung an Gewinn bringenden und wertvollen z. B. EU-Projekten fehlen aber die nötigen Mittel. Auch für den Auf- und Ausbau außereuropäischer Zusammenarbeit, z. B. mit der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), werden Ressourcen benötigt. Aber auch arabische und ostasiatische Länder (etwa Südkorea und Hongkong) sind an einer Kooperation mit der Begabungsforschung in Österreich bzw. Mitteleuropa interessiert (ÖZBF, 2008b, S. 36–37).

Exkurs. Die Relevanz der Idee der Vernetzung bzw. Zusammenarbeit – ohne spezifischen Österreichbezug und mehr auf der persönlichen Ebene – wird auch von vielen Protagonisten – besonders im Migrationskontext – ins Treffen geführt. Victor Warno, 21-jähriger Mathematik-Student an der Humboldt-Universität in Berlin und Stipendiat der Roland Berger Stiftung, meint: „Der Knackpunkt aber ist die persönliche Unterstützung im Netzwerk“ – durch Mentoren und Mit-Stipendiaten (vgl. HIMMELRATH, 2013, S. 12). USLUCAN (2011) empfiehlt, dass „soziale Verbindungen gestiftet und Netzwerke hergestellt werden“ (S. 14) sollten. Soziale Netzwerke beeinflussen die Bildungsaspirationen von Akteuren maßgeblich und vielfältig, z. B. durch Vorbilder im Netzwerk, durch bestimmte Normen und Werte, durch Bereitstellung von (Informations-)Ressourcen oder durch Unterstützung und Ermutigung wie Verwandte oder Lehrer (vgl. ROTH et al., 2010, S. 183; vgl. MATUTE-BIANCHI, 1986, S. 247; HOFFERTH et al., 1998; alle zit. n. BECKER, 2010, S. 9–10).

Aber auch der interdisziplinären Kooperation und Vernetzung – wie oben schon erwähnt – kommt große Bedeutung zu, wiewohl dieser Gedanke nicht neu ist. Schon vor fast 100 Jahren hat der großartige Psychologe William Stern die nötige Zusammenarbeit von Pädagogik und Psychologie zum Wohle begabter Kinder eingefordert:

„Bei beiden Methoden, der Beobachtung wie der Prüfung, muß der Pädagoge mit dem Psychologen zusammengehen. Die Entscheidung muß auf einer Gesamtberücksichtigung aller gewonnenen Kriterien beruhen; sie muß insbesondere in den weiten Grenzgebieten der zweifelhaften Fälle feinfühlig individualisierend vorgehen und sich nicht auf mechanische Ziffernwerte verlassen; sie muß ebenfalls in gemeinsamer Arbeit von Pädagogen und Psychologen erfolgen“ (STERN, 1920, S. 252 zit. n. BAUDSON, 2012).

8.4 FAZIT

Die generelle Situation der Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich hat sich in den letzten eineinhalb Jahrzehnten sehr positiv entwickelt, und es ist „derzeit sowohl an Schulen als auch an anderen Institutionen eine Aufbruchstimmung zu erkennen“ (ÖZBF, 2008b, S. 34), was sich u. a. an der sich kontinuierlich verbessern-

den legistischen Situation und der zunehmenden Zahl an Angeboten und Maßnahmen für (Hoch-)Begabte festmachen lässt. Das özbF spielt – konzeptionsgemäß – eine prominente Rolle bei dieser erfreulichen Entwicklung. So wird unter dem Motto „begabt · lernen · exzellent · lehren“ vom 07.–09. November 2013 in Salzburg der bereits 8. Internationale özbF-Kongress stattfinden (ÖZBF, 2013b), vom dem für die Begabungs- und Begabtenförderung bzw. -forschung in Österreich wieder ein gewisser Impetus zu erwarten ist.

In Bezug auf die Begabungsforschung gilt es detto – bei all den o. a. Desideraten und ausstehenden Aufgaben –, grundsätzlich einen positiven Trend zu konstatieren. Kritisch angemerkt werden muss das erhebliche Defizit an (international) publizierten Fachartikeln, die einem *peer review* unterzogen wurden.

Was die spezifische Situation der Förderung von (hoch-)begabten Migranten in Österreich angeht, so gibt es wohl in den letzten Jahren dazu – vornehmlich unter der Federführung des özbF – punktuell und vereinzelt einige Fachartikel, die für eine gewisse Sensibilisierung der (interessierten) Pädagogenschaft sorgen (mögen), de facto aber scheint diese Materie noch eine völlig marginale Rolle zu spielen.

9 RESÜMEE UND AUSBLICK

Resümee. Fassen wir abschließend die zentralen Ergebnisse der Arbeit noch einmal zusammen: Für die Begriffe (Hoch-)Begabung, Intelligenz, Kreativität sowie Migrant bzw. Migrationshintergrund gibt es keine unstrittigen und allgemein wissenschaftlich anerkannten Definitionen, die es erlauben würden, klar und eindeutig zuzuordnen, wer nun (hoch-)begabter Migrant und so entsprechenden Fördermaßnahmen zuzuführen sei. Folgt man dem Autorenteam um HOYER (2013, S. 65), ist man sich international zumindest darin weitestgehend einig, (Hoch-)Begabung keinesfalls einseitig ausschließlich IQ-basiert zu verstehen. Einigkeit herrscht auch im Wesentlichen in Bezug auf eine *dynamische* Auffassung des Begabungsbegriffs (vgl. STAMM, 2009a, S. 66). Zudem scheint zurzeit tendenziell der Begabungs-, Fähigkeits-, Potenzial- und auch der Leistungsbegriff gegenüber dem Terminus „Hochbegabung“ präferiert zu werden (HOYER et al., 2013, S. 78).

Heinrich Roth stellt den Begabungs- zugunsten eines neuen Lernbegriffs radikal infrage. In seinem Verständnis geht es darum, Schüler zu „begaben“ und Unterricht bzw. Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass dies möglich wird. Die Begabungsbegriffsdebatte wird somit auf die Arena des pädagogischen Handelns verlegt. Das Prozesshafte der Begabung steht im Fokus und nicht die Eigenschaft. Begabung entwickelt sich aus dem menschlichen Tun heraus, aus dem Auf- und Übernehmen von Aufgaben, aus Lernerfahrungen (vgl. HOYER et al., 2013, S. 66–67).

„Im Endergebnis führt diese Auffassung zu einer Umkehrung der Einschätzung dessen, was psychologisch betrachtet unter Begabung zu verstehen ist: Nicht die Persönlichkeit entwickelt sich, sondern Menschen übernehmen Aufgaben, stellen sich Herausforderungen, zeigen sich leistungsbereit“ (HOYER et al., 2013, S. 67).

In der enormen Vielfalt an (Hoch-)Begabungskonzeptionen haben nur wenige eine gewisse Bekanntheit erreicht, zumal im deutschen Sprachraum (STAMM, 2009a, S. 161). Die zwei vorgestellten (Hoch-)Begabten-Modelle – das „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli und das Münchener Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany – gehören dazu. Beide gehen davon aus, dass außerordentliche Fähigkeiten bzw. hohe Intelligenz allein nicht genügen, um aus vorhandenem Potenzial reale Exzellenz erwachsen zu lassen. (Hoch-)Begabung wird verstanden als Interaktion von Anlage und Umwelt und als dynamischer Prozess, in dem individuelle Einflussgrößen (z. B. Motivation, Interessen, Volition, Resilienz) und Milieufaktoren (z. B. anregendes Familien-, Klassenmilieu, hohe Instruktionsqualität, kritische Ereignisse) entscheidend mitwirken (vgl. HOYER et al., 2013, S. 69). Das große Verdienst von Renzullis „Drei-Ringe-Modell“ liegt im Bruch mit dem bis dahin einseitigen und engen, auf akademischen IQ-Werten beruhenden Intelligenzverständnis und der dadurch möglich werdenden Neuausrichtung der Begabungs- und Begabtenförderung in Richtung multifaktorieller und systemischer Sichtweise (HOYER et al., 2013, S. 95). Damit kommen nun neben überdurchschnittlichen (intellektuellen) Fähigkeiten auch Aspekte wie Aufgabenzuwendung und Kreativität und deren komplexe Interaktion mit der sozialen Umwelt als Begabungskomponenten ins Spiel, die für die Ausbildung von Performanz essentiell sind – gerade auch im Hinblick auf die Entdeckung von (hoch-)begabten Migranten. Dennoch erfährt das Modell auch Kritik, z. B. dass es „Underachiever“ aufgrund der vorausgesetzten Aufgabenzuwendung bzw. Motivation nicht als (hoch-)begabt „orten“ könne oder es wegen der Ineinssetzung von Begabung (*giftedness*) und Leistung mehr ein Hochleistungs- als Hochbegabungsmodell darstelle. Am Münchener Hochbegabungsmodell wird trotz seiner hohen analytischen Qualität u. a. moniert, dass das Dynamische und Prozesshafte von Begabungsgeschehen nicht ausreichend deutlich würde und das ICH als maßgebliches Agens fehle (HOYER et al., 2013, S. 70). Als Fazit bleibt, dass beide Modelle noch verfeinert und weiterentwickelt werden müssen, um als (praxis-)taugliche Instrumente zur Prognostizierung bzw. Detektierung von (hoch-)begabten Migranten dienen zu können. Größenordnungsmäßig sprechen wir – ausgehend von 2,5 – 5 % – in Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammen von ca. 55.000 – 110.000 (hoch-)begabten heranwachsenden-

den Migranten, von denen vermutlich nur ein ganz kleiner Teil tatsächlich – und das mehr minder zufällig – Begabungsförderungsprogrammen zugewiesen wird.

Wo liegen die Hauptprobleme bei der Diagnostizierung von (hoch-)begabten Migrantenkindern und -jugendlichen? Sechs zentrale Bereiche sind in dieser Arbeit erörtert worden: (1) Typische Probleme, wie sie bei (Hoch-)Begabten generell auftreten, z. B. Asynchronien hinsichtlich kognitiver und emotionaler Entwicklung, Schwierigkeiten hinsichtlich Zugehörigkeit zu *peer groups* oder Perfektionismus; (2) kulturell bedingte Probleme, z. B. Sprachdefizite, institutionelle Diskriminierung oder unterschiedliche Auffassungen bzw. Wertschätzung von kognitiven Fähigkeiten und Kreativität; (3) Gravierende Identitätsprobleme, da (besonders [hoch-]begabte) Migrantenkinder quasi „im Kreuzfeuer der Kulturen“ mit ihren verschiedenen Ansprüchen und Forderungen stehen und sich dafür nicht entsprechend „ausgerüstet“ fühlen (DUBOVAYA & MARTINEZ SAIZ, 2009, S. 53); (4) fehlendes Wissen und unzureichende (interkulturelle) Kompetenz seitens der Pädagogen; (5) mangelndes und fehlendes Wissen über (Hoch-)Begabung auf Seiten der Eltern und (6) der defizitäre Blick (meist unbewusst), der m. E. einen der wirkmächtigsten Aspekte darstellt, warum es offensichtlich so schwer fällt, Kinder, die verhaltensmäßig oder ihrem Aussehen irgendwie „anders“ sind, (vermeintliche) Defizite aufweisen (z. B. nicht oder kaum Deutsch sprechen oder außerordentlich schüchtern sind) als besonders begabt zu identifizieren. Als ein weiteres, den bisher angeführten Schwierigkeiten bereits partiell immanentes Kernproblem wird der Ethnozentrismus erachtet, der sich beispielsweise in (Hoch-)Begabungsmodellen oder in statistischen und psychometrischen Verzerrungen bei Tests, Lehrerurteilen und Checklisten zeigt. Will man als im pädagogischen Bereich oder in seinem Umfeld Tätiger ernsthaft und sich nicht bloß in Absichtsbekundungen ergehend (hoch-)begabte Migranten entdecken und entsprechend fördern, so sind aus meiner Sicht (zumindest) drei Aspekte essentiell: (1) eine solide und breite Wissensbasis, (2) ein wachsam, feines und geschärftes Sensorium und (3) viel guter Wille zu einer ressourcenorientierten, möglichst unvoreingenommenen und ethnozentrismusfreien Herangehensweise an diese komplexe und fordernde Aufgabe.

Welche Alternativen zu traditionellen, dem Kultur-Bias unterliegenden Instrumenten zur Identifizierung von (hoch-)begabten Migranten bieten sich? STAMM (2009a, S. 173) schlägt flächendeckende systematische Screenings vor, um möglichst früh den generellen Entwicklungsstand oder das Risiko schulischer Lernstörungen von Kindern zu erheben und weist auch auf ein erfolgreich eingesetztes Modell zur Kollegiumsentwicklung hin, das auf Beobachtungstools und dem Prinzip des Gruppenentscheids aufbaut. Ein von STERNBERG & ARROYO (2006) entwickeltes Instrumentarium mit Multiple-Choice-Aufgaben zur Messung von kognitiven Potenzialen,

die bei unterprivilegierten Kindern wesentlich sind, ist laut Stamm im deutschsprachigen Raum noch (immer) nicht verfügbar. Zudem sollte mehr auf eine problemorientierte als auf eine IQ-basierte Zuweisung zu Begabungsförderprogrammen geachtet werden. Stamm spricht sich auch dafür aus, intensiver systematisch und theoriegeleitet nach wirksameren Strategien zur Entdeckung (hoch-)begabter unterprivilegierter Kinder zu forschen. Hierbei scheinen ferner Talent-Scouting und Talent-Mentoring viel versprechende Ansätze darzustellen. Dubovaya erachtet es als essentiell, dass das Fachpersonal die Herkunftssprache der Kinder spricht.

Will man ernstlich „ver-deckte“ Begabungen von Migranten(kindern) „ent-decken“ und sie wirksam fördern, so empfiehlt Stamm zunächst eine klare Ausweitung der Bemühungen um hochqualitative frühkindliche und vorschulische Interventionsangebote, um biologischen sowie frühkindlichen Schädigungs- und Risikofaktoren bei-zeiten entgegenzuwirken. Sie legt auch nahe, Untersuchungen zum Potenzial begabter Minoritätskinder zu lancieren, um reliable und valide Indikatoren besonderer Leistungen ausfindig zu machen. Stamm rät weiters dazu, finanzielle Ressourcen zur Leistungsoptimierung (hoch-)begabter Migranten zur Verfügung zu stellen. Zudem wird empfohlen, dass ressourcenorientiertes Unterrichten in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung zunehmend als Standard etabliert wird. Weitere Desiderate sind die Optimierung der Evaluation der Effizienz von Fördermaßnahmen, ein Monitoring, um einen Überblick über offerierte Begabungsfördermaßnahmen, Teilnehmerzahlen, Identifikations- und Allokationsprozesse und Charakteristik der Kinder zu bekommen sowie die Schaffung unabhängiger, neutraler, vor politischer Einflussnahme geschützter Foren zur Beobachtung von Gesamtentwicklungen auf einer inhaltlichen und strategischen Metaebene. Schließlich regt Stamm eine interdisziplinäre Panelstudie zur Generierung von Erkenntnissen über die disproportionale Verteilung in Begabungsförderprogrammen an. Wenn dieses von Stamm und anderen Experten vorgeschlagene Maßnahmenpaket von Politikern, Wissenschaftlern sowie von Pädagogen und in deren Umfeld Tätigen couragiert und engagiert in Angriff genommen wird, erscheint es durchaus realistisch, (hoch-)begabte Migrantenkinder und -jugendliche viel zielsicherer und umfänglicher als bis anhin detektieren und fördern zu können.

Zur österreichspezifischen Situation hinsichtlich (Hoch-)Begabung (bei Migranten) können der grundsätzlich recht positive Trend und eine gewisse Aufbruchsstimmung herausgestellt werden. De facto liegt aber noch ein gutes Stück Weges vor uns, um (hoch-)begabten Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen und jenen mit Migrationshintergrund im Besonderen die Förderung und Unterstützung zukommen zu lassen, die ihnen helfen, ihre je spezifischen Potenziale in konkrete (Spitzen-)

Leistungen umsetzen zu können und so zunehmend zur Realisierung der seitens der Politik geforderten sozialen Chancengerechtigkeit beizutragen. Denn:

„Solange Begabungsdiagnosen und die exklusive Begabtenförderung sich auf Leistungsstandards stützen, zu deren Erfüllung ein gesellschaftlich ungleich verteiltes ‚kulturelles Kapital‘ (Pierre BOURDIEU) vonnöten ist, wird sich an den ungerechten Systemverhältnissen wenig ändern. Es gilt zunächst einmal, davon Abstand zu nehmen, dass sich die Beurteilung von Begabung und Leistung vorwiegend aus horizontalen Vergleichen ergibt und in scheinbar untrüglichen Skalierungswerten abbilden lässt. Das rechte Maß für Begabung und Leistung ist in erster Linie das Individuum selbst“ (HOYER, 2012, S. 21).

Ausblick. Diese im Zitat von Hoyer angesprochene Hinwendung zum Individuum führt uns zum – hier nur skizzenhaft dargelegten – „Schule der Person“-Ansatz von Gabriele WEIGAND (2004). Sie versteht – der Tradition des jüdisch-antik-christlichen Denkens folgend – unter *Person* „das *Wesen des Menschen* [Hervorhebung im Original]“ (WEIGAND, 2011, S. 32), wo zwischen Lebewesen und Person nicht unterschieden wird und jedem Menschen personale Würde zukommt. „Die Person des Menschen ist [...] ein Wert in sich, von nichts anderem, auch nicht von bestimmten Bedingungen oder Leistungen, abzuleiten“ (ebd.). Der Personbegriff umfasst drei Momente: (1) Personsein ist ein *Prinzip* des Menschen; jeder Mensch, jedes Kind und jeder Jugendliche, ist Person. (2) Personsein hat *Prozesscharakter*, womit die grundsätzliche Spannung zwischen Sein und Werden gemeint ist; hier geht es um die praktische Ausformung des menschlichen Lebens in Raum und Zeit. (3) Die *Relationalität* der Person; „Personen stehen [...] in einer auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden sowie auf Argumentation und Dialog angewiesenen wechselseitigen Beziehung“ (WEIGAND, 2011, S. 33). Folgt eine Schule diesem Personprinzip, geht sie davon aus,

„dass jedes Kind seine je einmaligen und besonderen Begabungen hat. Den Sonderschüler gibt es nach personalem Denken ebenso wenig wie den Hochbegabten oder den Normalschüler [Hervorhebungen im Original]. Sie geht von der Einzigartigkeit eines Kindes [...] aus. Dies verlangt in der Konsequenz ein genaues Hinsehen und Eingehen auf individuelle Besonderheiten, die Personbezogenheit von Lehr-Lernprozessen sowie von Bildungs- und Begabungsprozessen und ein über den für alle verbindlichen gemeinsamen Unterricht hinausgehendes Spektrum von fördernden und unterstützenden Angeboten“ (WEIGAND, 2011, S. 34).

Zwei Prämissen des Weigandschen Ansatzes sind die grundsätzliche Unbestimmtheit und Ergebnisoffenheit des Menschen und sein essentielles Mitwirken an der konkreten Ausformung seiner Begabung/en (vgl. dazu auch Roths Position in 2.1).

Auf dieser personalen Pädagogik aufbauend entstanden die eVOCATION-Weiterbildungsinstitute in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die ihrerseits wieder hervorgingen aus dem im Rahmen des europäischen Sokrates-Programmes durchgeführten eVOCATION-Projekts (2007–2009), an dem insgesamt 15 Partner aus sechs EU-Ländern (Deutschland, Frankreich, Niederlande, Österreich, Polen, Slowakei) und der Schweiz teilnahmen. Im programmatischen Namen steckt das lateinische Verb *evocare*, was „heraus-“ oder „hervorrufen“ bedeutet. Es geht darum, „[...] dem Einzelnen seine Begabungen als personales Geschenk und als Verantwortung bewusst werden zu lassen und diese im Sinne personaler Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu fördern [...]“ (EVOCATION-WEITERBILDUNGSINSTITUTE [EWIB] FÜR DEUTSCHLAND, ÖSTERREICH UND DIE SCHWEIZ, 2013). Ziel ist es, mittels Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen eine neue Kultur der Begabungsförderung zu schaffen und wissenschaftliche Expertise mit schulischem Praxiswissen systematisch zu vernetzen (vgl. EVOCATION-WEITERBILDUNG – KARL-POPPE-AKADEMIE, 2013).

eVOCATION versteht pädagogische (Hoch-)Begabtenförderung als Teil eines umfassenden (Persönlichkeits-)Bildungsprozesses und nicht bloß als Fördermaßnahmen einzelner Fähigkeiten. Detto stehen nicht nur (zweifelsfrei notwendige) System-, Organisations-, Inhalts- oder Methodenfragen im Fokus, sondern v. a. die Frage, welchen Anteil das Subjekt an seiner Bildung hat. Sie orientiert sich an den Ressourcen der Schüler, rechnet mit noch unentdeckten, unsichtbaren Potenzialen (was eine Haltung der Achtsamkeit und genauen Beobachtung seitens der Pädagogen erfordert) und kommt nicht nur (hoch-)begabten Schüler/innen, sondern allen zugute (ebd.).

Dieses Begabungsförderungsverständnis von eVOCATION ist m. E. deshalb zukunftsweisend und bahnbrechend, weil es im Kern um eine *pädagogische Haltung* geht,

„die das auf Seiten der Lehrenden vorhandene Wissen mit Motivation und Verantwortung paart und letztere auf die Lernenden überträgt. Damit werden diese nicht ‚zum besseren Nutzen der Gesellschaft‘ instrumentalisiert, sondern dafür ausgestattet, als vollwertige Personen ihr eigenes Leben selbst zu gestalten. Menschen, denen es gelingt, die [...] personalen Begabungen wirkungsvoll zu entfalten, bringen der Gesellschaft letztlich auch den größten Nutzen ein: und zwar nicht als Vollzugsorgane, sondern als Gestalter“ (SCHMID, 2010, S. 2–3).

Die große Herausforderung des 21. Jahrhunderts liegt nach SCHMID (2010, S. 3) darin – worin ich mit ihm vollkommen d'accord gehe –, dass „(fremdgesteuerte) Begabungsförderung zu (selbstgesteuerter) ‚Begabungsentwicklung‘ weitergedacht werden“ muss – ganz im Sinne von Heinrich Roth, der dem „Ich“ schon vor mehr als 50 Jahren eine prominente Stellung in der Begabungs- und Begabtdiskussion zugemessen hat. Damit dieser Herausforderung adäquat begegnet werden kann, „muß aber“ – um mit WEINERT zu sprechen –, „noch viel geforscht und noch mehr getan werden“ (2000b, S. 303).

DANKSAGUNG

Drei Personen(-gruppen) bin ich in Bezug auf die Genese dieser Magisterarbeit zu besonderem Dank ver„pflichtet“ – was mir allerdings vielmehr Herzensanliegen denn Pflicht ist: Dr. Susanne Winnerling danke ich aufrichtig für ihre stets freundliche, wohlwollende und äußerst sachkundige Betreuung. Meinen drei Ex-Kommiliton/innen Doris Grünbeck, Manuela Kraushofer und Norbert Müller, die ihr Studium bereits voriges Jahr erfolgreich abgeschlossen haben, danke ich herzlichst für ihr in vielerlei Hinsicht freundschaftliches Mittragen und ihre Unterstützung während der ganzen Studienzeit. Last non least gilt mein inniger Dank meiner lieben Frau Elisabeth, die mir den Freiraum für das doch recht (zeit-)aufwändige Teilzeitstudium an der Fernuniversität Hagen gegeben und die dafür nötige Geduld aufgebracht hat. Ilyesssssssssssssssssssssssssssssm!

LITERATURVERZEICHNIS

- ADDERHOLT-ELLIOTT, M. (1989). *Perfectionism: What's so bad about being good?* Minneapolis: Free Spirit.
- AKPINAR, D. (2008). Das Projekt „Junge Vorbilder“. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund. Dossier*, S. 66–68. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn · München · Wien · Zürich: Ferdinand Schöningh.
- BADER, D. / FIBBI, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial*. Neuchâtel: SFM.
- BAUDSON, T. G. (2011). Kreativität – Zufall oder harte Arbeit? Ein programmatischer Beitrag. *Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (2), S. 9–17.
- BAUDSON, T. G. (2012). *Lernt die Begabtenförderung noch dazu?* Abgerufen am 31. Juli 2013 von SciLogs. BrainLogs. Hochbegabung. Intelligenz, Sonntagskinder und Schulversager: <http://www.scilog.de/blogs/blog/hochbegabung/2012-10-02/lernt-die-begabtenf-rderung-noch-dazu>
- BECKER, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere – Working Papers Nr. 137*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- BEIERL, E. (2012). „Irgendwie anders“ – doch „ganz normal“. Hohe Intelligenz in Kombination mit einer hohen Sensibilität. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (30), S. 44–48.
- BERGER, N. / SCHNEIDER, W. (2011). *Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Paderborn: Schöningh.
- BILDUNGSSERVER HESSEN (2013). *Hochbegabtenförderung in hessischen Schulen: „Gütesiegel-Hochbegabung-Programm“*. Abgerufen am 8. September 2013 von Schulen in Hessen: http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/begabung/hessische_schulen/index.html

- BINNEBERG, K. (1991). Ist „Begabung“ ein unwahres Wort? Sprachkritische Bemerkungen zu einem pädagogischen Problem. *Pädagogische Rundschau*, 45 (6), S. 627–635.
- BLESS, G. / SCHÜPBACH, M. / BONVIN, P. (2005). *Klassenwiederholung*. Bern: Haupt.
- BOHLINGER, S. (2004). Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100 (2), S. 230–241.
- BOLZMAN, C. / FIBBI, R. / VIAL, M. (2003). *Secondos – Secondas. Le processus de l'intégration des jeunes adultes issues de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- BOS, W. / WENDT, H. (2008). Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen*, S. 47–65. Gütersloh: Bertelsmann.
- BOURDIEU, P. (1996). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. / WACQUANT, L. J. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BRIZIC, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- BRÜDERLE, R. / DRIFTMANN, H. / VON DER LEYEN, U. / HUNDT, D. / SCHAVAN, A. / Kentzler, O. et al. (2010). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 – 2014*. Abgerufen am 12. August 2013 von Bundesagentur für Arbeit: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A041-Erschliessung/Publikation/pdf/Nationaler-Pakt-Ausbildung-2010-2014.pdf>
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK · BFS (2013a). *Migration und Integration – Indikatoren. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Abgerufen am 6. August 2013 von Statistik Schweiz: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>

BUNDESAMT FÜR STATISTIK · BFS (2013b). *Bildungsstatistik 2012*. Abgerufen am 06. August 2013 von Statistik Schweiz: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=5276>

BUNDESAMT FÜR STATISTIK · BFS (2013c). *Das Panorama zu „Bevölkerung“*. Abgerufen am 06. August 2013 von Statistik Schweiz: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/01/pan.html>

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg. · 2006). *Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Erfahrungen und mögliche Lösungswege*. Bonn · Berlin: BMBF.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg. · 2010). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Bielefeld: wbv.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg. · 2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: wbv.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg. · 2013). *Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektive für Deutschland*. Berlin: BMBF.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2005). *Neue Regelung: verpflichtendes standortbezogenes Förderkonzept beginnend mit dem Schuljahr 2005/06. Rundschreiben Nr. 11/2005*. Abgerufen am 29. August 2013 von Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2005_11.xml

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg. · 2006). *Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. Bilanz und Perspektive 1996–2006*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2009). *Rundschreiben Nr. 16/2009 · Grundsatzterlass zur Begabtenförderung*. Abgerufen am 4. Juli 2013 von http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2013). *Begabungs- und Begabtenförderung*. Abgerufen am 31. August 2013 von <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/begabtenfoerderung.xml>

- CALLAHAN, C. M. / HUNSAKER, S. L. / ADAMS, C. M. / MOORE, S. D. / BLAND, L. C. (1995). *Instruments Used in the Identification of Gifted and Talented Students*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- CHAN, J. (2007). Giftedness and China's Confucian Heritage. In: S. Phillipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness. Socio-Cultural Perspectives*, S. 35–64. London: Lawrence Erlbaum.
- CRONENBERG, U. (2011). Baustein 1: Theoretische Grundlagen. In: Staatsinstitut für Bildungsforschung München · ISB, *Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern*, S. 12–36. München: ISB.
- CROSS-NATIONAL COLLABORATIVE GROUP (1992). The Changing Rate of Major Depression: Cross-National Comparisons. *Journal of the American Medical Association*, 268 (21), S. 3098–3105.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1996). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DAHRENDORF, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Wegener.
- DASEKING, M. / JANKE, N. / PETERMANN, F. (2006). Intelligenzdiagnostik. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 154 (4), S. 314–319.
- DER STANDARD (2005). *Schule & Unterricht*. Abgerufen am 25. Juli 2013 von „Dort wird gedrillt bis in die Nacht“: <http://derstandard.at/1854013>
- DÖPFNER, M. / DIETMAIR, I. / MERSMANN, H. / SIMON, K. / TROST-BRINKHUES, G. (2005). *Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen (S-ENS)*. Göttingen: Hogrefe.
- DUBOVAYA, L. (2008). Doppelt fremd. Hochbegabte Migrantenkinder unter besonderem Leidensdruck ihrer Andersartigkeit. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (19), S. 9–11.
- DUBOVAYA, L. (2010). Hochbegabte Migrantenschüler/innen im Kreuzfeuer der Kulturen. Wenn die erworbene Kompetenz der take-in-society nicht kompatibel ist (Fortsetzung). *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (24), S. 42–47.

- DUBOVAYA, L. / MARTINEZ SAIZ, D. (2009). Hochbegabte Migrantenschüler/innen im Kreuzfeuer der Kulturen. Wenn die erworbene Kompetenz der take-in-society nicht kompatibel ist. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (23), S. 53–56.
- ECHA-ÖSTERREICH (2013). *Ausbildung*. Abgerufen am 31. August 2013 von http://www.echa-oesterreich.at/news/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=4&Itemid=5
- ESSER, W. (2012). Autonomie und Leistung. *Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (4), S. 67–79.
- EVOCATION-WEITERBILDUNG – KARL-POPPE-AKADEMIE (2013). Abgerufen am 29. September 2013 von eVOCATION Weiterbildung Österreich: <http://www.ewib.at>
- EVOCATION-WEITERBILDUNGSINSTITUTE (EWIB) FÜR DEUTSCHLAND, ÖSTERREICH UND DIE SCHWEIZ (2013). Abgerufen am 29. September 2013 von eVOCATION Weiterbildung Deutschland: http://www.ewib.de/fileadmin/ewib.de/materialien/Flyer_eVOCATION_Web_2013.pdf
- EY-EHLERS, C. (2001). *Hochbegabte Kinder in der Grundschule – eine Herausforderung für die pädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Identifikation und Förderung*. Stuttgart: ibidem.
- FEGER, B. / PRADO, T. M. (1998). *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FEIRING, C. / LOUIS, B. / UKEJE, I. / LEWIS, M. / LEONG, P. (1997). Early Identification of Gifted Minority Kindergarten Students in Newark, NJ. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), S. 76–82.
- FELDMAN, D. H. (2009). The Development of Creativity. In: R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity*, S. 169–186. Cambridge: Cambridge University Press.
- FELS, C. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern: Haupt.
- FLETCHER, T. V. / MASSALSKI, D. C. (2003). Poised on the Threshold of a New Paradigm for Giftedness: Children from Culturally and Linguistically Diverse

- Backgrounds. In: J. F. Smutny (Hrsg.), *Underserved Gifted Populations. Responding to Their Needs and Abilities*, S. 157–178. New Jersey: Hampton Press.
- FLUSSER, V. (2008). *Kommunikologie weiter denken*. Frankfurt/M.: Fischer.
- FORD, D. Y. (2003). Equity and Excellence: Culturally Diverse Students in Gifted Education. In: N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of Gifted Education*, S. 506–520. Boston: Allyn & Bacon.
- FORD, D. Y. / TAREK, C. / WHITING, G. W. (2008). *Culturally and Linguistically Diverse Students in Gifted Education*. Abgerufen am 28. März 2013 von red Orbit: http://www.redorbit.com/news/education/1322348/culturally_and_linguistically_diverse_students_in_gifted_education/
- FRASIER, M. M. (1997). Gifted Minority Students: Reframing Approaches to Their Identification and Education. In: N. Colangelo & G. Davis (Hrsg.), *Handbook of Gifted Education*, S. 498–515. Boston: Allyn & Bacon.
- FRASIER, M. M. / GARCIA, J. H. (1995). *A Review of Assessment Issues in Gifted Education and Their Implications for Identifying Gifted Minority Students*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. 1983. New York: Basic Books).
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GARDNER, H. (2003). Three Distinct Meanings of Intelligence. In: R. J. Sternberg, J. Lautrey & T. I. Lubart (Hrsg.), *Models of Intelligence: International Perspectives*, S. 43–54). Washington, DC: American Psychological Association.

- GEORGES, K. E. (2004). Lateinisch – Deutsch. Deutsch – Lateinisch. *Digitale Bibliothek Band 69*. Berlin: Directmedia.
- GOGOLIN, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GOGOLIN, I. / NEUMANN, U. (Hrsg. · 1997). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster · New York · München · Berlin: Waxmann.
- GOMBOS, G. (2008). Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. *Erziehung & Unterricht (1–2)*, S. 10–20.
- GOMOLLA, M. (2005a). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz*. Münster · New York · München · Berlin: Waxmann.
- GOMOLLA, M. (2005b). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- GOMOLLA, M. (2008). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund. Dossier*, S. 20–28. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- GOMOLLA, M. / RADTKE, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- GREULING, J. W. / DEBLASSIE, R. R. (1980). Adolescent Suicide. *Adolescence*, 15 (59), S. 589–601.
- GRIGORENKO, E. L. / GEISSLER, P. W. / PRINCE, R. / OKATCHA, F. / NOKES, C. / KENNY, D. A. et al. (2001). The Organisation of Luo Conceptions of Intelligence: A study of Implicit Theories in a Kenyan Village. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), S. 367–378.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist* (5), S. 444–454.
- GUILFORD, J. P. (1966). Intelligence: 1965 Model. *Psychologist* (21), S. 20–26.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill.

- GUSOVIUS, A. H. (2005). *Der außergewöhnliche Mensch. Genie, Talent, Hochbegabung im 21. Jahrhundert*. Marburg: Tectum.
- HARDER, B. (2012). Twice Exceptionals. Identifikation und Förderung von Hochbegabten mit Begleitstörung. *Labyrinth* (113), S. 5–7.
- HEINBOKEL, A. (2001). *Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Osnabrück/Bonn: BMBF PUBLIK.
- HELBIG, P. (1988). *Begabung im pädagogischen Denken*. Weinheim: Juventa.
- HELLER, K. A. (1976). *Intelligenz und Begabung*. München: Reinhardt.
- HELLER, K. A. (Hrsg. · 2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. 2. Aufl.* Bern · Göttingen · Toronto: Hans Huber.
- HELLER, K. A. (2001). Hochbegabtenförderung im nationalen und internationalen Bereich. *Labyrinth* (68), S. 4–10.
- HELLER, K. A. (2008). Hochbegabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs- und Expertiseforschung: Pädagogische und bildungspolitische Erfordernisse. In: M. Adelman (Hrsg.), *Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft. 30 Jahre Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGHK)*. Münster: LIT.
- HELLER, K. A. (2013). *Kreativität*. Abgerufen am 23. Juli 2013 von wissenschaft-online. Wissenschaft im Überblick: <http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/8300>
- HELLER, K. A. / PERLETH, C. / HANY, E. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München 1*, S. 18–22.
- HENRY, N. B. (Hrsg. · 1958). *Education for the gifted. The 57th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- HERRLITZ, H.-G. / HOPF, W. / TITZE, H. (1993). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. München: Juventa.

- HETTICH, T. (2011). Hochbegabte Kinder mit Migrationshintergrund. *Labyrinth* (109), S. 6–9.
- HIMMELRATH, A. (2013). Einsteigen, durchsteigen, aufsteigen: Begabung, kennt keine Grenzen. *Hingucker. Das Talentmagazin* (1), S. 11–14.
- HOFFERTH, S. L. / BOISJOLY, J. / DUNCAN, G. J. (1998). Parents' Extrafamilial Resources and Children's School Attainment. *Sociology of Education*, 71 (3), S. 246–268.
- HOLLING, H., / KANNING, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- HOLLINGWORTH, L. S. (1926). *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. New York: MacMillan.
- HOLZINGER, A. (2010). *Identifikation und Förderung von Begabungen im schulischen Kontext*. Graz: unveröffentlichte Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz.
- HOYER, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. *Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (4), S. 14–22.
- HOYER, T. / WEIGAND, G. / MÜLLER-OPPLIGER, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- HOYNINGEN-SÜESS, U. / GYSELER, D. (2005). Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher: Überlegungen aus sonderpädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (12), S. 497–506.
- HUNGER, U. / THRÄNHARDT, D. (2004). Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir? In: K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche, IMIS-Beiträge 23*, S. 179–198. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- IMHASLY, M. T. (2004). *Metaevaluation Begabungsförderung*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung des Pädagogischen Instituts der Universität.

- INGENKAMP, K. (1989). Experimentelle Methoden in der Schülerauslese. Beispiele für den Einsatz experimenteller Methoden bei Begabten- und Übergangsauslesen vor 1930. *Zeitschrift für Pädagogik* (35), S. 175–195.
- INITIATIVE BEGABUNG (2013). *Initiative Begabung. Verein zur Förderung begabter Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://initiative-begabung.eu>
- INIZIA (2013). Abgerufen am 31. August 2013 von *inizia | starke Kinder · starke Zukunft*: <http://www.inizia.at/>
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN · IWD (2010). Integration. Gewinn für alle Beteiligten. *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln*, 36 (20), S. 6–7.
- IPEGE · INT. PANEL OF EXPERTS FOR GIFTED EDUCATION (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb).
- JÄGER, A. O. (1982). Mehrmodale Klassifikation von Intelligenzleistungen. Experimentell kontrollierte Weiterentwicklung eines deskriptiven Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica* (28), S. 195–226.
- JÄGER, A. O. (1984). Intelligenzstrukturforschung. Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Rundschau* (35), S. 21–35.
- JENKINS, M. D. (1936). A Socio-Psychological Study of Negro Children of Superior Intelligence. *Journal of Negro Education* (5), S. 175–190.
- JENSEN, A. R. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, 39 (1), S. 1–123.
- JEON, K. W. / FELDHUSEN, J. F. (1990). Perceptions of American Teachers, American, Korean, and Korean Parents of the Gifted on the Pedagogical Factors of Underachievement in Gifted Youngsters. In: S. Bailey, E. Braggett & M. Robinson (Hrsg.), *The Challenge of Excellence: A Vision Splendid. Selected Papers from the Eighth World Conference on Gifted and Talented Children*, S. 158–165. Melbourne.

- JUNGSMANN, W. / HUBER, K. (2009). *Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- JUSLINE ÖSTERREICH (2005). Abgerufen am 29. August 2013 von Hochschulgesetz 2005 (HschG) · § 9. HschG Leitende Grundsätze: http://www.jusline.at/9_Leitende_Grundsätze_HschG.html
- KALTER, F. / GRANATO, N. (2004). Sozialer Wandel und strukturelle Assimilation in der Bundesrepublik. Empirische Befunde mit Mikrodaten der amtlichen Statistik. In: K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche, IMIS-Beiträge 23*, S. 61–81. Osnabrück: Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.
- KÄPNICK, F. (2002). Die Förderung hoch begabter Kinder – eine Herausforderung an unsere Grundschule. *Grundschulunterricht*, 49 (7+8), S. 2–7.
- KELLER-KOLLER, I. (2009). *Begabte mit Migrationshintergrund. Rahmenbedingungen und Erkennung*. Seuzach: unveröffentlichte Masterarbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz | Pädagogische Hochschule.
- KEMPTER, U. (2011). Begabung als kulturelles Phänomen. Begabte Migrantinnen/Migranten im Licht von kulturell bedingtem Begabungsverständnis. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (28), S. 20–22.
- KEMPTER, U. (2012). Begabungspotenziale – verschüttet unter Sprachbarrieren? Warum uns der Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Begabungsförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund besonders interessieren sollte. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (30), S. 24–29.
- KRAPP, A. (1986). Begabung. In W. Sarges & R. Fricke, *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, S. 79–84. Göttingen: Hogrefe.
- KREATIVAKADEMIEN NIEDERÖSTERREICH (2013). *Belebe deine Talente!* Abgerufen am 30. August 2013 von <http://kreativakademien-noe.at>
- KRONIG, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

KRÜGER, H. H. / GRUNERT, C. (2002). Jugend und Bildung. In: R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, S. 495–514. Opladen: Leske + Budrich.

LANDESSCHULRAT FÜR BURGENLAND (2013). *10. Burgenländische Sommerakademie für Begabte in Schattendorf*. Abgerufen am 30. August 2013 von http://www.lsr-bgld.gv.at/index.php?id=188&tx_ttnews%5Btt_news%5D=795&cHash=c123151c121e6fedc464029628af0b07

LANDESSCHULRAT FÜR KÄRNTEN (2013). *Talentecamp 2013/14*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.landesschulrat-kaernten.at/default.aspx?Slid=301&ARid=4150&pagetype=main>

LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH (2013). *Referat für Begabungs- und Begabtenförderung*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://bbf.lsr-noe.gv.at>

LANDESSCHULRAT FÜR OBERÖSTERREICH (2013). *talenteakademie oö. Schloss Traunsee*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.lsr-ooe.gv.at/begabtenfoerderung/>

LANDESSCHULRAT FÜR SALZBURG (2013). *Begabungs- und Begabtenförderung im Bundesland Salzburg*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.lsr-sbg.gv.at/schule-und-unterricht/paedagogische-themen-unterrichtsprinzipien/begabungs-und-begabtenfoerderung/>

LANDESSCHULRAT FÜR STEIERMARK (2013). *Begabungs - und Begabtenförderung*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10073353/391249>

LANDESSCHULRAT FÜR TIROL (2013). *Schulpsychologie. Links & Tipps. Links*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.lsr-t.gv.at/de/content/links-spsy>

LANDESSCHULRAT FÜR VORARLBERG (2013). *Begabtenförderung*. Abgerufen am 30. August 2013 von http://www.lsr-vbg.gv.at/wordpress/wp-content/uploads/2013/07/Flyer_Begabt-Foerd_2012_44.pdf

LANKAU, R. (2013). *Kreativität: Gegen den Strich gebürstet*. Abgerufen am 23. Juli 2013 von Hochschule Offenburg: http://info2.rz.hs-offenburg.de/uportal/modules/cms/files/fhoLibrary//Lankau_kreativitaet03.pdf

LEIKHOF, U. (2011). VorbilderAkademie. Die neue Ferienakademie für begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund. *Labyrinth* (109), S. 10.

- LEWONTIN, R. C. / KAMIN, L. J. / ROSE, S. (1988). *Die Gene sind es nicht... Biologie, Ideologie und menschliche Natur*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- LIVANELI, Z. (1981). *Lieder zwischen Vorgestern und Übermorgen*. Stuttgart: Ararat.
- LÜCKERT, H.-R. (1969). *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe*. München: Reinhardt.
- MATUTE-BIANCHI, M. E. (1986). Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure among Mexican-Descent and Japanese-American Students in a California High School: An Ethnographic Analysis. *American Journal of Education*, 95 (1), S. 233–255.
- MCBEE, M. T. (2006). A Descriptive Analysis of Referral Sources for Gifted Identification Screening by Race and Socioeconomic Status. *Journal of Secondary Gifted Education* (17), S. 103–111.
- MENDAGLIO, S. (2010). Overexcitabilities und Dabrowskis Theorie der Positiven Desintegration. In: F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends – Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik*, Bd. 8, S. 169–195. Göttingen: Hogrefe.
- MÖNKS, F.-J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung*. Bern · Göttingen: Huber.
- MÜHLE, G. (1969). Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In: H. Roth, *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- MÜLLER-OPPLIGER, V. (2011). (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. *Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (3), S. 55–68.
- NEIHART, M. / REIS, S. M. / ROBINSON, N. M. / MOON, S. M. (Hrsg. · 2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- NEUBAUER, A. / STERN, E. (2009). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: DVA.

- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg. · 2007). *Hochbegabung erkennen und fördern. Informationen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte*. Hannover.
- OGBU, J. / FORDHAM, S. (1986). African American Students' School Success: Coping With the Burden of „Acting White“. *Urban Review* (18), S. 176–206.
- OSWALD, F. / WEILGUNY, W. M. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb).
- ÖZBF · ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (Hrsg. · 2008a). *Begabungsforschung in Österreich. Erstellung einer Forschungslandschaft und Skizzierung der Forschung in der Schweiz und Deutschland*. Salzburg: özbfb.
- ÖZBF · ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (Hrsg. · 2008b). *Begabungs- und Begabtenförderung als Chance für die Zukunft unseres Landes. Eine Strategie für Österreich*. Salzburg: özbfb.
- ÖZBF · ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (Hrsg. · 2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: özbfb.
- ÖZBF · ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (2013a). Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.oezbf.net/cms/index.php/das-oezbf.html>
- ÖZBF · ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (2013b). Abgerufen am 8. September 2013 von ÖZBF-Kongress 2013: <http://www.oezbf.net/cms/index.php/kongress-2013.html>
- PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SALZBURG (2013). *Begabungs- und Begabtenförderung*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.phsalzburg.at/index.php?id=686>
- PALMBERGER, J. (2013). *Dropout von Hochbegabten – mit Exkursen zum kanadischen Bildungssystem*. Wien: unveröffentlichte Masterarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien.

- PERLETH, C. (2001). Möglichkeiten und Grenzen der Begabungsdiagnose bei Vor- und Grundschulkindern. In: *Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. Mai 2001 in Berlin*, S. 72–98. Berlin.
- PERLETH, C. / ZIEGLER, A. (Hrsg.). (1999). *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Bern · Göttingen · Toronto · Seattle: Hans Huber.
- PETER, R. / STERN, W. (1919). Überblick über das Gesamtverfahren. Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. *Zeitschrift für angewandte Psychologie* (18), S. 1–23.
- PETERSEN, P. (Hrsg. · 1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig: Teubner.
- PICHT, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg: Walter.
- PIRSTINGER, S. (1982). Schulische Förderung von Gastarbeiterkindern. *Schulheft* (27), S. 3–20.
- POWELL, P. / HADEN, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6 (3), S. 131–133.
- PRENGEL, A. (2012). Pädagogische Diagnostik in heterogenen Lerngruppen der Ganztagschule. *Forum „GanzGut“*, S. 10–12.
- QIN, D. B. (2006). The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), S. 8–19.
- RACHERBÄUMER, K. (2008). *HOCHBEGABTE SCHULANFÄNGERINNEN. Eine explorative Längsschnittstudie zum Übergang hochbegabter Kinder vom Kindergarten in die flexible Schuleingangsstufe NRW unter besonderer Berücksichtigung von Schulleistung und psychosozialer Entwicklung*. Abgerufen am 26. Juli 2013 von Universität Duisburg-Essen: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=19679>
- RADTKE, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche, IMIS-Beiträge 23*, S. 143–178. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.

- RAISER, U. (2008). Hochbegabte Migranten: häufig unerkannt. *Klett-Themendienst Schule Wissen Bildung* (41), S. 3–4.
- RAISER, U. (2010). *Erfolgreiche MigrantInnen und Pioniergeist* (Heinrich-Böll-Stiftung, Hrsg.). Abgerufen am 4. August 2013 von Heinrich-Böll-Stiftung: http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Dritte_Generation.pdf#page=12
- RENZULLI, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), S. 180–184, 261.
- RENZULLI, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Creative Productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness*, S. 332–357. New York: Cambridge University Press.
- RENZULLI, J. S. (1998). *Three-Ring Conception of Giftedness*. Abgerufen am 24. Juli 2013 von Neag Center for Gifted Education and Talent Development: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>
- RENZULLI, J. S. (2004). Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale. In: C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grindel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung*, S. 54–82. Münster: LIT.
- ROGALLA, M. (2005). Förderung frühreifer und potentiell begabter Kinder. In: T. Guldemann & B. B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*, S. 247–267. Münster · New York · München · Berlin: Waxmann.
- ROST, D. H. (2004). Über „Hochbegabung“ und „hochbegabte“ Jugendliche. Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In: J. Abel, R. Müller & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend im Fokus empirischer Forschung*, S. 39–85. Münster: Waxmann.
- ROST, D. H. (Hrsg. · 2009a). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. 2. erw. Aufl.* Münster: Waxmann.
- ROST, D. H. (2009b). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- ROTH, G. (2006). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In:

- R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*, S. 54–69. Freiburg: Herder.
- ROTH, H. (Hrsg. · 1966). *Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Schroedel.
- ROTH, H. (Hrsg. · 1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (Bd. 4). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- ROTH, H. (1976). Der Wandel des Begabungsbegriffes. In: H. Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, 15. Aufl., S. 157–168. Hannover: Schroedel.
- ROTH, T. / SALIKUTLUK, Z. / KOGAN, I. (2010). Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In: B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, S. 179–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SAK, U. (2007). Giftedness and the Turkish Culture. In: S. N. Phillipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness: Socio-Cultural Perspectives*, S. 283–310. London: Lawrence Erlbaum.
- SCHAUB, H. / ZENKE, K. G. (2008). dtv-Wörterbuch Pädagogik. *kleine digitale bibliothek · Band 51*. Berlin: Directmedia Publishing.
- SCHEUERL, H. (1958). *Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der „Startgerechtigkeit“ im Schulwesen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SCHMID, G. (2010). *Von der Individualisierung zur Personalisierung*. Abgerufen am 27. März 2013 von eVOCATION Weiterbildung Österreich: <http://www.ewib.at/downloads>
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN · EDK (1995). *Beschlüsse und Empfehlungen*. Bern: EDK.
- SCHWIZER, E. (2012). Hochbegabung und Asperger-Syndrom. Auf der Suche nach Ordnung, Mustern und Strukturen *Labyrinth* (113), S. 11–14.

- ŠEFER, J. (2007). Slavic Conceptions of Giftedness and Creativity. In: S. N. Philipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness. Socio-Cultural Perspectives*, S. 311–348. London: Lawrence Erlbaum.
- SMITH, M. S. / BISSELL, J. S. (1970). Report Analysis: The Impact of Head Start. *Havard Educational Review*, 40 (1), S. 51–104.
- SPEARMAN, C. (1904). ‚General intelligence‘, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology* (15), S. 201–293.
- SPECK-HAMDAN, A. (1999). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien. In: G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, S. 221–228. München: Reinhardt.
- SPERBER, W. (1994). *Was ist Praktische Intelligenz?* Frankfurt/M.: Peter Lang.
- SPIEGEL ONLINE (2010). *Grafiken zur Migration in Deutschland: Wer kommt, wer geht – der Faktencheck*. Abgerufen am 22. Juli 2013 von: <http://www.spiegel.de/fotostrecke/grafiken-zur-migration-in-deutschland-wer-kommt-wer-geht-der-faktencheck-fotostrecke-60502.html>
- STADTSCHULRAT FÜR WIEN (2013). *Begabungsförderung*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.stadtschulrat.at/begabungsfoerderung>
- STAMM, M. (1999). Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. *Trendbericht* (2), S. 10–28.
- STAMM, M. (2003). *Evaluation „Pilotversuch Grundstufe“*. Schlussbericht. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- STAMM, M. (2005). *Jugend zwischen Exzellenz und Versagen. Schullaufbahnen von Frühlesern und Frührechnerinnen*. Zürich · Chur: Rüegger.
- STAMM, M. (2007a). Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen. *ZSE · Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (3), S. 227–242.
- STAMM, M. (2007b). *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsausbildung*. Zürich · Chur: Rüegger.

- STAMM, M. (2008). Perfektionismus und Hochbegabung. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (18), S. 36–40.
- STAMM, M. (2009a). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STAMM, M. (2009b). Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105 (3), S. 361–377.
- STAMM, M. (2010). Begabung, Kultur und Schule. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 33 (1), S. 25–33.
- STAMM, M. (2011). Begabte Minoritäten in unserem Bildungssystem. Abgerufen am 3. August 2013 von LISSA-PREIS. Begabungen machen Schule: http://www.lissa-preis.ch/documents/235/Referat_Stamm.pdf
- STAMM, M. (2012). *Migranten mit Potential. Begabungsreserven in der Berufsbildung ausschöpfen. Dossier Berufsbildung 12/4*. Bern: Institut für Bildungsfragen Schweiz.
- STAMM, M. (2013). Migranten als Begabungsreserven. Ein etwas anderer Blick auf die Zuwanderungsdebatte. In: Vereinigung der Schweizer Hochschuldozierenden (Hrsg.), *Bildung und Befähigungsgerechtigkeit. Bulletin*. 39. Jg., Nr. 1, S. 39–41. Forch: Vereinigung der Schweizer Hochschuldozierenden.
- STANAT, P. / SCHWIPPert, K. / GRÖHLICH, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft*, S. 147–164.
- STANGIER, U. / HEIDENREICH, T. / PEITZ, M. (2003). *Soziale Phobien. Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Behandlungsmanual*. Weinheim: Beltz.
- STANGL, W. (2013a). *Triarchische Intelligenztheorie*. Abgerufen am 16. Juli 2013 von Lexikon für Psychologie und Pädagogik: <http://lexikon.stangl.eu/7569/triarchische-intelligenztheorie/>

- STANGL, W. (2013b). *[stangl] test: intelligenz und kreativität*. Abgerufen am 18. Juli 2013 von stangl-tallers: <http://www.stangl-taller.at/TESTEXPERIMENT/testintelligenz kreativ.html>
- STATISTIK AUSTRIA (2013). *Bildung in Zahlen 2011/12. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2012). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- STEELE, C. / ARONSON, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), S. 797–811.
- STERN, W. (1920). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung (anstelle einer dritten Auflage des 1912 veröffentlichten Buches „Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern“)*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted. A Perspective on Alternative „Metaphors of Mind“. In: K. A. Heller, F. J. Mönks & A. Passow (Hrsg.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. 1st ed.*, S. 185–208. Oxford: Pergamon Press.
- STERNBERG, R. J. (1996). Myths, Countermyths, and Truth About Intelligence. *Educational Researcher* (25), S. 11–16.
- STERNBERG, R. J. (1998). *Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ + IQ*. München: Lichtenberg.

- STERNBERG, R. J. / ARROYO, C. G. (2006). Beyond Expectations: A New View of the Gifted Disadvantaged, In: B. Wallace & G. Eriksson (Hrsg.). *Diversity in Gifted Education*, S. 110–124. London: Routledge.
- STERNBERG, R. J. / FORSYTHE, G. B. / HEDLUND, J. / HORVATH, J. A. / WAGNER, R. K. / WILLIAMS, W. M. et al. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- SÜß, H.-M. (2003). Intelligenztheorien. In: K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*, S. 217–224. Weinheim: BeltzPVU.
- TALENTEZENTRUM NÖ SCHLOSS DROSENDORF (2013). *Talentezentrum NÖ Schloss Drosendorf 2013/14*. Abgerufen am 30. August 2013 von begabtenfoerderung.lsr-noe.gv.at/talentezentrum/
- TAN, D. (2005). Migrant und missverstanden. Sichtbarmachen von Hochbegabung bei Migrantenkindern. *Labyrinth* (85), S. 13–18.
- TAN, D. (2008). Migration als Chance. In: M. Adelman (Hrsg.), *Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft. 30 Jahre Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGHK)*, S. 243–260. Münster: LIT.
- TAYLOR, C. W. (Hrsg. · 1978). *Teaching for Talents and Gifts 1978 Status. Developing and Implementing Multiple Talent Teaching*. Washington: Dept. of Health, Education, and Welfare, National Institute of Education.
- TENORTH, H.-E. (2001). *Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik*. Abgerufen am 6. Juli 2013 von Informations- und Dokumentations-system Hochschule: ids.hof.uni-halle.de/documents/t167.pdf
- TERMAN, L. M. / ODEN, M. H. (1959). *The Gifted Group at Mid-Life. Thirty-Five Years' Follow-up of the Superior Child*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- TERRASSIER, J.-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In: K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder*, S. 92–96. Heidelberg: Schindele.
- TERRASSIER, J.-C. (1985). Dyssynchrony: Uneven Development. *The Psychology of Gifted Children*, S. 265–274.

- TERRASSIER, J.-C. (1996). Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces – Cycle médical Encyl. Med. Chir. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 9 (4).
- THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- TIBI – THOMASIANUM (2013). *Über TIBI*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.institut-tibi.at/ueber-tibi/tibi/>
- TIROLER TALENTE (2013). *Verein zur Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher in Tirol*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.tirolertalente.tsn.at/talente2009/>
- TRÖSTER, H. / REINEKE, D. (2006). Wie gut können Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten von Schulanfängern bereits im Kindergarten entdeckt werden? *Psychologie und Erziehung und Unterricht* (53), S. 22–34.
- URBAN, K. K. (2004). *Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft*. Münster: LIT.
- USLUCAN, H.-H. (2011). Bildung und Migration – einmal anders (gesehen). *Labyrinth* (109), S. 12–14.
- VEREIN STIFTUNG TALENTE (2013). *talente. Hochbegabtenförderung Oberösterreich*. Abgerufen am 30. August 2013 von <http://www.talente-ooe.at>
- VOM SCHEIDT, J. (2004). *Das Drama der Hochbegabten. Zwischen Genie und Leistungsverweigerung*. München: Kösel.
- WAGNER, H. (2005). *Chinas Zeichenschrift formt ein überlegenes Denken*. Abgerufen am 19. August 2013 von Eurasisches Magazin: <http://www.eurasischesmagazin.de/artikel/Chinas-Zeichenschrift-formt-ein-ueberlegenes-Denken/20050904>
- WEBB, J. T. (1994). *Was sind die emotional-sozialen Bedürfnisse Hochbegabter?* Abgerufen am 28. März 2013 von Brandenburgische Technische Universität Cottbus – Senftenberg: http://www.tu-cottbus.de/projekte/fileadmin/uploads/projekte/nbb/files/Emotionale_und_soziale_Beduerfnisse_Hochbegabter_nach_Webb.pdf

- WEBB, J. T. / GORE, J. L. / AMEND, E. R. / DeVRIES, A. R. (2012). *Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern*. Bern: Verlag Hans Huber.
- WEBER, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- WEIGAND, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. 3. Nachdruck 2010. Würzburg: Ergon.
- WEIGAND, G. (2011). Person und Begabung. *Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (3), S. 32–38.
- WEINERT, F. E. (2000a). Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. 2. überarb. Aufl., S. 7–24). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- WEINERT, F. E. (2000b). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg, 13. Oktober 2000*.
- WEINERT, F. E. (2001). Begabung und Lernen: Voraussetzung von Leistungsexzellenz. *Journal für Begabtenförderung* (1), S. 26–31.
- WEITBRECHT, S. (2005). *Bildung als Bürgerrecht. Studentinnen nutzen die Öffnung der Hochschulen*. Abgerufen am 01. August 2013 von Universität Tübingen: http://www.uni-tuebingen.de/frauenstudium/daten/ueberblick/hist-ueberblick_Buergerrecht.pdf
- WHITMORE, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- WINEBRENNER, S. (2007). *Besonders begabte Kinder in der Regelschule fördern. Praktische Strategien für die Grundschule und Sekundarstufe I*. Donauwörth: Auer.
- ZIEGLER, A. / ALAN, M. (2011). Bildungskapital. Eine ergänzende Perspektive auf die Entwicklung von Leistungsexzellenz. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (28), S. 25–27.

ZIMMER, D. E. (2012). *Ist Intelligenz erblich? Eine Klarstellung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

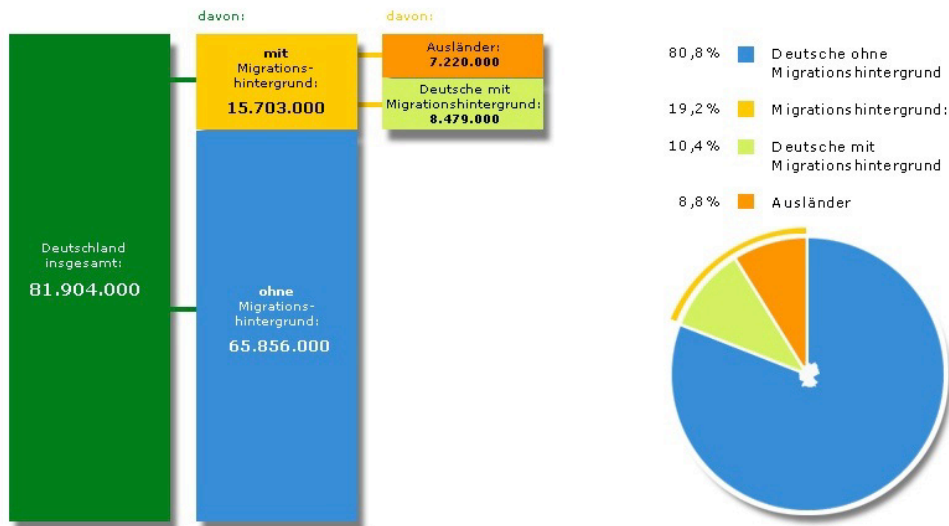
Abb. 1:	Normalverteilung der Intelligenzquotienten (CRONENBERG, 2011, S. 13)	18
Abb. 2:	Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) von Jäger, 1982/1984 (ROST, 2009b, S. 68)	20
Abb. 3:	Drei-Ringe-Modell (RENZULLI, 1998, S. 8)	33
Abb. 4:	Begabung beeinflussende Persönlichkeits- und Umweltfaktoren (RENZULLI, 1998, S. 14)	34
Abb. 5:	Das Münchener Hochbegabungsmodell (HELLER, 2008, S. 196)	35
Abb. 6:	Anteil von Ausländern und Migranten an der Gesamtbevölkerung im Jahr 2009 (SPIEGEL ONLINE, 2010).....	118
Abb. 7:	Migranten: Viele Bildungslücken (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN · iwd, 2010, S. 6)	118
Abb. 8:	Migration: Integration lohnt sich (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN · iwd, 2010, S. 7)	119

ANHANG

ABBILDUNG ZU KAPITEL 2.4

Einwanderungsland Deutschland

Der Anteil von Ausländern und Migranten an der Bevölkerung



Im Jahr 2009

Quelle: Statistisches Bundesamt

Abb. 6: Anteil von Ausländern und Migranten an der Gesamtbevölkerung im Jahr 2009 (SPIEGEL ONLINE, 2010)

ABBILDUNGEN ZU KAPITEL 4.1

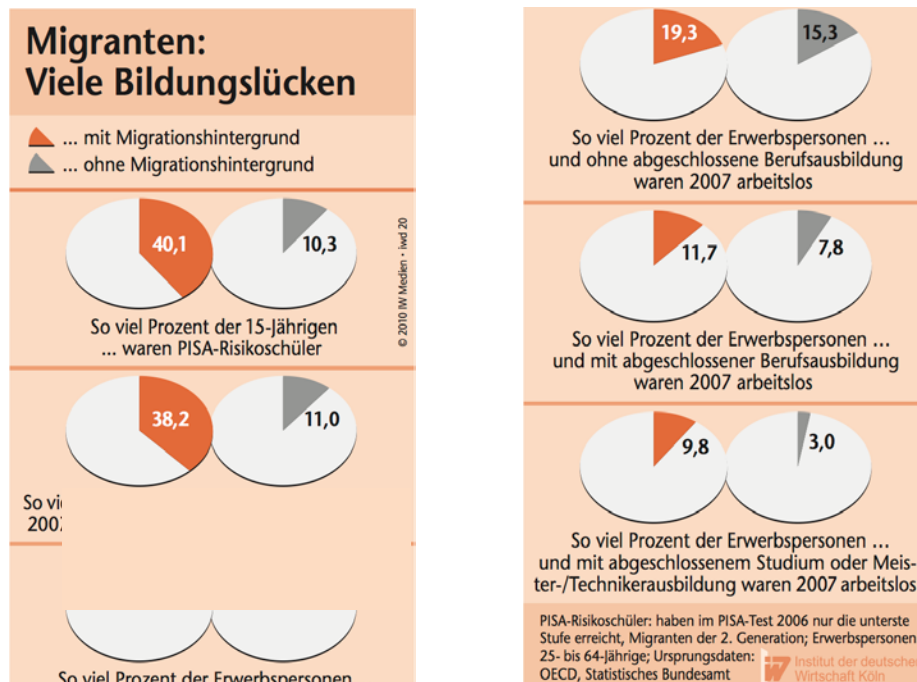


Abb. 7: Migranten: Viele Bildungslücken (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN · iwd, 2010, S. 6)

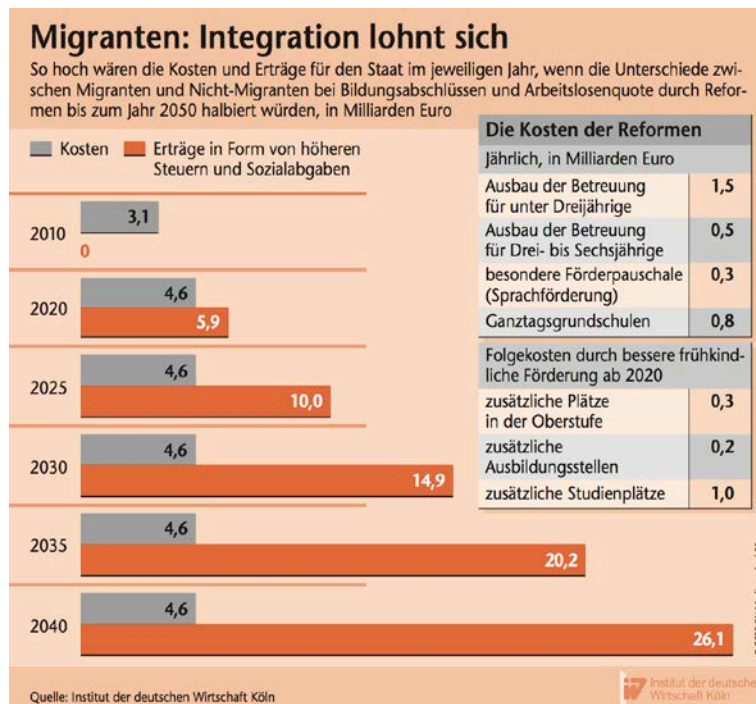


Abb. 8: Migration: Integration lohnt sich (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN · iwd, 2010, S. 7)

LITERATURHINWEISE ZUM THEMA (HOCH-)BEGABUNG UND NEUROWISSENSCHAFT

- HERRMANN, U. (2009 | Hrsg.). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.
- HUISKEN, F. (2012). *Über die Untauglichkeit der Hirnforschung als Ratgeberin in Bildungsfragen*. Abgerufen am 10. August 2013 von www.fhuiskende/Poelten.doc
- HÜTHER, G. (2007). Begabung im Lichte der Hirnforschung. Transgenerationale Prozesse in der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten. *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 99. Jg., 9. Beiheft, S. 195–212.
- JÄNCKE, L. (2010). „Schüler sind keine Erbsen“. *UNIMAGAZIN. Die Zeitschrift der Universität Zürich*. 19. Jg. (2), S. 28–31. Abgerufen am 10. August 2013 von der Universität Zürich www.inapic.uzh.ch/news/news-100500/unimagazin-2010-2.pdf
- NEUBAUER, A. C. (2007). Begabung und Underachievement. Die Perspektive der Neurowissenschaften. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 16, S. 24–26.
- STERN, E. / GRABNER, R. / SCHUMACHER, R. (2007). *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften. Erwartungen, Befunde und Forschungsperspekti-*

ven. Abgerufen am 10. August 2013 von [www.bmbf.de/pub/bildungsreform_
band_dreizehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_dreizehn.pdf)

ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Magisterarbeit mit dem Thema

(HOCH-)BEGABUNG BEI MIGRANTEN

Problemanalyse, Empfehlungen und Desiderate

selbständig verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Arbeit mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate überprüft wird.

Wolfgang GRUBER

Amstetten, den 11. Oktober 2013