

Begabung, Kultur und Schule

Mythen, Gegenmythen und wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Grundlagen der Begabtenförderung

erschienen in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und und Entwicklungspädagogik, 1, 25-33

Abstract

Kulturen unterscheiden sich in ihren Vorstellungen von Begabung und deshalb auch darin, wer als besonders gescheit gilt. In unserer Gesellschaft sind es in der Regel diejenigen, welche in einem Fähigkeitstest gut abschneiden. Diese Identifikationsstrategie liegt auch vielen Begabtenförderprogrammen zu Grunde. Fähigkeitstests benachteiligen jedoch Kinder bestimmter sozialer Herkunft. Der Grund liegt darin, dass sich Kinder aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisation in Testsituation auch unterschiedlich verhalten, weshalb die gleichen Testitems deshalb unterschiedliche Fähigkeiten messen. Deshalb werden vor allem einheimische Kinder und Jugendliche aus der Mittel- und Oberschicht für Begabtenförderprogramme selektioniert, während Kinder aus der Unterschicht und solche mit Migrationshintergrund kaum vertreten sind. Dieser Aufsatz stellt fünf Mythen und Gegenmythen zur Diskussion, die zum Fundament vieler Begabtenförderprogramme gehören und konfrontiert sie mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Daraus resultiert die Forderung nach einem neuen Zugang zur Thematik, welche auf der Interaktion von Kultur und Begabung aufbaut und die Verkopplung von Herkunft und Identifikation minimieren will.

Keywords: Begabung, Kultur, Schule, Kontext, Begabtenförderung.

1. Einleitung

Wie erkennen wir ein überdurchschnittlich begabtes Kind oder eines, das auf Grund seines Handelns und Denkens so erscheint? Üblicherweise dadurch, dass wir einen konventionellen Intelligenz- oder Fähigkeitstest durchführen. Dabei gehen wir davon aus, dass es keine Rolle spielt, ob dieses Kind Peter, Ayman, Netkey oder Balendran heisst und es aus der Schweiz, Syrien, der Türkei oder aus Bangladesh stammt. Gleiches gilt für unsere Annahme, dass Begabung in allen diesen Kulturen immer das Gleiche bedeutet und mit einem bewährten Test feststellbar ist. Auf solchen Annahme basieren Studien, welche auch kulturübergreifende Schlüsse ziehen (Herrnstein & Murray, 1994).

Die Frage der Beziehung zwischen Begabung und Kultur im schulischen Kontext ist zwar nicht neu, aber bis anhin lediglich implizit in Erscheinung getreten. Betrachten wir diejenigen bildungspolitischen Themen, die in den letzten Jahren am häufigsten diskutiert worden sind – wie etwa die Integration von jungen Ausländern, Armut, Gesundheit und Gesundheitsverhalten, Jugendarbeitslosigkeit, Schulfähigkeit und Lernausgangslagen, Ausbildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, sozialer Kontext und Schulleistungen, Rechenschaftslegung und Bildungsstandards – so waren und sind alle diese Diskurse stark mit Fragen individueller Fähigkeiten und kultureller Herkunft verknüpft. Neue Arbeiten wie etwa die von Nisbett (2003) oder Sternberg (2002) im englischsprachigen oder von Edelstein (2007) im deutschsprachigen Raum erweitern unser Verständnis über diese Beziehungen und vergrössern unsere Fähigkeit, mit solchen Herausforderungen besser umzugehen. Trotzdem sind die Meinungen darüber geteilt, ob Begabung respektive Intelligenz und Kultur interagieren oder nicht (Sternberg, 2007). Bereits ein flüchtiger Blick in Forschungsarbeiten zeigt, dass Begabung sehr häufig in Begriffen einer universellen allgemeinen Fähigkeit (g) definiert und sie als für alle Kulturen gültig erachtet wird. Möglicherweise ist dies einer der Gründe, weshalb Zusammenhänge zwischen kultureller Herkunft und Leistungsexzellenz in der deutschsprachigen Begabungs- und Hochbegabungsforschung ein nahezu unbeachtetes und unbearbeitetes Feld geblieben sind (Stamm, 2007).

Tatsächlich verbergen sich hinter Begabung und Kultur im schulischen Kontext mehr Fragen als Antworten, unabhängig von der hohen Qualität dessen, was in letzter Zeit zu Begabung (Heller et al., 2000) oder zu Kultur und kultureller Herkunft veröffentlicht worden ist (Berry et al., 1996; Becker & Lauterbach, 2004; Geissler, 2006). Dies hat mindestens zwei Ursachen: Die erste liegt darin, dass zwar eine grosse Menge an Erkenntnissen sowohl über überdurchschnittlich begabte als auch über Kinder und Jugendliche aus anderen Kulturkreisen vorliegt, aber kaum etwas über deren Kombination. Die zweite Ursache gründet in der aktuellen *Praxis* der Begabtenförderung, die Vieles, was aus wissenschaftlicher Perspektive ungeklärt ist, als Tatsachen darstellt. Mit Blick auf die Aktualität der Thematik mag dies bis zu einem gewissen Grad verständlich sein, hat die Bildungspolitik Begabtenförderung in den letzten Jahren doch stark portiert und einen raschen Transfer in die pädagogische Praxis gewünscht. Für Umsetzungsarbeiten können jedoch Lehrkräfte nur dann gewonnen werden, wenn die Konzepte widerspruchsfrei und eindeutig formuliert sind und in leicht handhabbare Instrumente münden. Forschungsergebnisse, die den Vorstellungen der pädagogischen Praxis widersprechen, heterogener oder unerwarteter Art sind, erweisen sich deshalb für die praktische Arbeit als eher hinderlich.

Häufig sind es jedoch die Medien, die sich stärker für die Kontroversen als für die wissenschaftliche Wahrheit interessieren. Dies ist teilweise nachvollziehbar, sind es doch gerade die Kontroversen, welche die Auflagenzahlen von Zeitungen und Magazinen in die Höhe schnellen lassen. Denn, was Zeitungen und Magazine attraktiv macht, ist oft nicht das, was den Status des wissenschaftlichen Wissens reflektiert. Dies trifft insbesondere für die Begabtenförderung zu. Das Ziel dieses Aufsatzes ist deshalb ein doppeltes: Erstens geht es darum, ver-

schiedene Themenbereiche aufzugreifen, auf welchen Begabtenförderprogramme – meist implizit – aufbauen, zu denen jedoch sehr unterschiedliche und teilweise kaum reflektierte Vorstellungen vorliegen. Ich diskutiere solche Vorstellungen in Anlehnung an Sternberg (1996) als Mythen und als Gegenmythen und stelle ihnen Antworten aus der Forschung entgegen. Eines der Probleme fast aller dieser Mythen und Gegenmythen liegt darin, dass ihnen der Blick auf den kulturellen Kontext fehlt oder zumindest stark ausgeblendet wird. Hierin liegt das zweite Ziel des Aufsatzes: Er will die Verknüpfung von überdurchschnittlicher Begabung und kulturellem Kontext ausleuchten und auf die damit verbundenen Folgen für Identifikation und Begabtenförderung verweisen. Auf dieser Basis werden in einem weiteren Schritt einige Konsequenzen formuliert.

2 Mythen, Gegenmythen und wissenschaftliche Erkenntnisse

In Tabelle 1 sind fünf Mythen, Gegenmythen und, gewissermassen als Antwort, das gegenwärtig verfügbare, wissenschaftliche Wissen aufgeführt. Die Themenbereiche betreffen Begabtenförderung und Chancengleichheit, Intelligenz als allgemeines Mass (g-Faktor), Tests und ihre Informationsqualität im Hinblick auf Schul- und Berufserfolg, Begabung als Anlage- oder Umweltprodukt sowie den Einsatz von kognitiven Fähigkeitstests.

Tabelle 1: Mythen, Gegenmythen und wissenschaftliches Wissen über Begabung

Mythos	Gegenmythos	Wissenschaftliches Wissen
1. Begabtenförderung ist eine Strategie, um die Chancengleichheit aller Kinder zu fördern.	Begabtenförderung widerspricht unserem demokratischen Schulsystem, weil sie Kinder fördert, die ohnehin schon bevorzugt sind.	Begabtenförderung hat dann ihre Berechtigung, wenn sie zur Minimierung bestehender sozialer Ungleichheiten beiträgt und die soziale Vererbungspraxis unterbindet.
2. Begabung kann nicht gelernt werden, weil sie weitgehend angeboren ist.	Begabung kann vermittelt und gelernt werden, weil sie weitgehend durch die Umwelt geformt wird.	Begabung ist zumindest zu gewissen Teilen lern- und vermittelbar. Ausserordentliche Veränderungen können jedoch nicht erzielt werden. Begabung enthält sowohl substanzielle anlage- als auch umweltbedingte Komponenten.
3. Begabung ist etwas in Begriffen eines allgemeinen g-Faktors der Intelligenz Messbares.	Es gibt viele verschiedene Begabungen, die man kaum zählen kann.	Begabung ist ein multidimensionales Konstrukt, das wissenschaftlich untersuchbar ist.
4. Eine Identifikation von Begabung mittels Tests gibt Auskunft über den zu erwartenden Schul- und Lebenserfolg.	Eine Identifikation von Begabung mittels Tests sagt nahezu nichts aus über den zu erwartenden Schul- und Lebenserfolg.	Eine Identifikation von Begabung mittels Tests kann mässige Aussagen machen zum erwartbaren Schul- und Lebenserfolg.
5. Psychometrische Testverfahren werden zu oft eingesetzt. Sie geben damit vor, das geeignete Identifikationsverfahren zu sein	Psychometrische Testverfahren werden zu selten als Identifikationsverfahren eingesetzt, und es wird viel zu wenig auf sie vertraut.	Psychometrische Testverfahren sollten mit Bedacht eingesetzt werden, weil sie – sorgfältig interpretiert – wertvolle Information lie-

und objektive Daten für überdurchschnittliche Begabung zu liefern.	Dadurch geht wertvolle Information verloren.	fern. Sie müssen jedoch durch neu zu entwickelnde Verfahren ergänzt werden, die den kulturellen Bias überwinden helfen.
--	--	---

2.1 Kann Begabtenförderung die Chancengleichheit aller Kinder fördern?

Spätestens seit den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts ist Hochbegabung im deutschsprachigen Raum ein Thema, das die Gemüter erregt. Die Befürworter legitimieren eine Förderung solcher Kinder und Jugendlicher mit der Feststellung, dass hoch begabte genauso wie minder begabte Menschen ein Anrecht darauf hätten, dass ihnen die Gesellschaft gleiche Chancen zur Entwicklung ihrer Potenziale zur Verfügung stellt. Nur wenn sich die Konzentration der Förderung benachteiligter auch auf überdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler ausweite, könne das Ziel der Chancengleichheit für alle Kinder erreicht werden: «Die Gleichheit der Chancen garantiert ungleiche Ergebnisse.» (Urban, 1998). Betont wird dabei, dass begabungsfördernder Unterricht allen, auch den schwächeren Schülerinnen und Schülern, zu Gute komme. Anders die Kritiker, die der Begabtenförderung vorwerfen, eine Elitebildung zu betreiben, die nicht mit den Grundprinzipien unseres demokratischen Schulsystems in Einklang stehe und Kinder fördere, die auf Grund ihrer überdurchschnittlichen Intelligenz sowieso schon bevorzugt seien und ihren Weg selbst finden würden. Überblickt man den aktuellen Stand der Begabtenförderung, so haben die Befürworter einen klaren Sieg errungen: Heute ist in nahezu jedem Schulgesetz festgelegt, dass die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse jedes Kindes entsprechend seinem intellektuellen Potenzial und seinen Bedürfnissen zu fördern seien. In dem Maße, wie sich die Schulentwicklung heute auf Integration und Individualisierung konzentriert und den umfassenden Förderauftrag in den Mittelpunkt stellt, ist das Verständnis gewachsen, dass dazu auch Kinder und Jugendliche mit überdurchschnittlich oder gar ungewöhnlich hohen Fähigkeiten in verschiedenen Begabungsdomänen gehören.

Im deutschsprachigen Raum sind die Kritiker der Begabtenförderung – im Gegensatz zu den USA (Winner, 1996) – weitgehend verstummt, möglicherweise auch deshalb, weil hierzulande Bildungspolitik und pädagogische Praxis das Wörtchen ‚hoch‘ möglichst vermeiden. Man spricht eher von ‚besonders befähigten Kindern‘ oder von ‚besonderer Begabung‘. Dass es Menschen gibt, in denen herausragende Potenziale stecken, die es zu entdecken, zu fördern und herauszufordern gilt, ist heute unbestritten. Dennoch fehlt der Diskussion ein zentrales Element: dass überdurchschnittliche Begabungen in allen Kulturen und Milieus vorkommen und dass es keine Population gibt, die sich durch ein Monopol oder eine Absenz von Talenten auszeichnet. Diese Ausblendung dürfte ein wesentlicher Grund dafür sein, weshalb die Befunde aus wissenschaftlichen Begleituntersuchungen bislang kaum Gehör gefunden haben, welche eine eklatante Überrepräsentation von Mittel- und Oberschichtkindern in Begabtenförderprogrammen reklamieren. Für den amerikanischen (United States Department of Education, 1991; Saccuzzo, 1994; Frasier, 1995) und für den deutschsprachigen Raum (Imhasly, 2004; Stamm, 2005) weisen sie nach, dass der Anteil an Kindern aus anderen Kulturkreisen und aus sozial benachteiligten Familien in Begabtenförderprogrammen verschwindend klein ist und nicht mehr als zwischen 4 Prozent und 8 Prozent beträgt.

Vor diesem Hintergrund erweist sich das Postulat, Begabtenförderung sichere die Chancengleichheit aller Kinder, als unhaltbar. Gleiches gilt jedoch auch für aus den USA stammende Forderungen, Begabtenförderprogramme seien abzuschaffen, weil sie einen Teil der Kinder bevorzugen würden (Slavin, 1991). Die Tatsache, dass es unseren Bildungssystemen bis jetzt

nicht gelungen ist, begabte kulturelle und soziale Minoritäten zu identifizieren und entsprechend zu fördern, verweist weniger auf die Abschaffung solcher Programme als auf ihre notwendige Revision. Wie Borland und Wright (1994) zu Recht bemerken, wäre es unlogisch, Programme zu eliminieren, die bei den beteiligten Kindern eine gute Förderwirkung erzielen. Vielmehr geht es darum, die ungleichen Selektionschancen auszumerzen und den bislang unterrepräsentierten Gruppen angemessenere Identifikationsmöglichkeiten anzubieten.

2.2 Kann Begabung gelernt werden?

Annahmen darüber, ob Begabung lernbar ist oder nicht, basieren auf einem statischen respektive dynamischen Begabungsbegriff. Der statische Begabungsbegriff, von Jensen (1969) und später von Herrnstein und Murray (1994) pointiert vertreten, orientiert sich an der Vorstellung, dass das Begabungsniveau eines Menschen von Geburt an festgelegt ist, sämtliche Persönlichkeitsmerkmale genetisch determiniert sind und von Umweltfaktoren nur in vernachlässigbarem Ausmass beeinflusst werden können. Die dynamische Perspektive geht hingegen von der Vorstellung aus, dass Begabung durch kulturelle Anregungen entwickelt werden kann und im Sinne der Maxime Heinrich Roths (1969) als pädagogische Aufgabe des «Begabens» zu verstehen ist. Trotzdem können gemäss Weinert (2001) Begabungen zwar zu Höchstleistungen prädisponieren, diese aber keinesfalls garantieren. Denn ein wichtiger Mechanismus bei der Umwandlung von hoher Begabung in Leistungsexzellenz liegt in den Lernprozessen, während die genetische Ausstattung die durch die soziale Umwelt gebotenen Lernmöglichkeiten lediglich unterstützen oder erschweren kann.

In der aktuellen Begabtenförderung ist die dynamische Position dominant. Mögliche Vererbungseffekte werden kaum diskutiert oder sogar in Abrede gestellt. Das zeigt sich etwa dort, wo konstatiert wird, dass «der statische Begabungsbegriff (...) keineswegs aus der alltagsweltlichen Diskussion ganz verschwunden ist» (Busch & Reinhardt, 2005, S. 14) und deshalb eine optimale Unterstützung der sehr verschiedenen Lernprozesse der Kinder durch die Lehrkräfte erschwert sei. Diese Aussage verkennt, dass sowohl anlagebedingte als auch umweltbedingte Ursachen bei der Herausbildung individueller Begabungsunterschiede eine Rolle spielen, es aber in erster Linie darum geht, *wie* sich ihre *Interaktion* gestaltet. Zwar ist auf der Grundlage von Zwillings- und Adoptionsstudien versucht worden, dieses Verhältnis in Prozentwerten zu formulieren. Weinert (2001) beispielsweise geht davon aus, dass etwa 50 Prozent der interindividuellen Fähigkeitsunterschiede genetisch, ein Viertel durch die kollektive Umwelt und ein weiteres Viertel durch die individuelle Umwelt determiniert sind. Viel bedeutsamer als die Formulierung von Prozentwerten – die zudem von geografischen, zeitlichen und anderen Faktoren abhängen – dürfte jedoch die Frage der Modifizierbarkeit von Begabung sein. Begabung kann mehr oder weniger vererbt und gleichzeitig auch teilweise oder fast gänzlich modifizierbar sein. Dass anlagebedingte Komponenten modifizierbar sind, zeigt sich beispielsweise bei der Schwerhörigkeit, die zwar einen Heritabilitätskoeffizienten von .55 hat (Hergersberg & Weigell-Weber, 2000), deren Symptome jedoch durch gute Schulung und Ausbildung sowie durch die moderne Technik relativ klein gehalten werden können.

Mit Blick auf die hier verfolgte Thematik sind auch die Studien aus dem Bereich der kompensatorischen Vorschulförderung von Interesse. Dazu liegen verschiedene Reviews vor, deren Ergebnisse zwar nicht eindeutig sind, in der Tendenz jedoch aufzeigen, dass kleine Kinder von vorschulischen Förderangeboten im Sinne kognitiven Wachstums und erhöhter Schulbereitschaft profitieren. Eindeutig sind die Befunde allerdings im Hinblick auf chancenausgleichende Effekte für die Gruppe der Kinder aus anderen Kulturkreisen und aus benachteiligten Milieus (Gardner et al., 1994; Raemey, 1994; Raemey et al., 2000). Zur Effektivität vorschulischer Bildungsprogramme im deutschen Sprachraum liegen nur ansatzweise empirische Forschungen vor, die sich zudem mehrheitlich auf den Kindergarten konzentrieren. Im Anschluss an die PISA-Untersuchungen waren es vor allem die IGLU-Studie (Bos et al., 2004), die Stu-

die von Spiess et al. (2003) sowie von Becker und Lauterbach (2004), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und späteren Schulleistungen eruieren konnten und der auch nach Kontrolle einer umfassenden Anzahl von Hintergrundvariablen noch Gültigkeit hatte. Ferner konnten Schütz und Wössmann (2005) in ihrem Systemvergleich anhand von TIMSS-Daten nachweisen, dass Länder mit nahezu vollständigen Vorschulbesuchsquoten und ausreichender Dauer signifikant deutlicher zum Ausgleich der Bildungschancen beitragen als Länder mit geringeren Besuchsquoten und kürzerem Vorschulbesuch.

Zusammengefasst zeigt sich, dass Begabung sowohl substanzielle anlage- als auch umweltbedingte Komponenten enthält und zumindest zu gewissen Teilen lern- und vermittelbar ist. Dass ausserordentliche Veränderungen nicht erzielt werden können, lässt sich zwar daran erkennen, dass die Effektivität vorschulischer Förderprogramme insgesamt nicht so gross ist wie dies ursprünglich erhofft worden war, doch sind insbesondere die Erfolge für benachteiligte Kinder bemerkenswert. Bei der Behauptung von Herrnstein und Murray (1994), wonach die Förderung kognitiver Fähigkeiten nichts weiter als ein Wunsch einiger Wissenschaftler sei, handelt es sich deshalb um eine unzulässige, zumindest um eine stark untertriebene Aussage.

2.3 Ist Begabung etwas allgemein Messbares?

Über keine Frage gibt es so viele Kontroversen unter den Wissenschaftlern wie zur Frage nach der Struktur von Begabung respektive Intelligenz. Dies gilt sowohl für den angloamerikanischen (Sternberg, 1996; 2007) als auch für den deutschsprachigen Raum (vgl. die Kontroverse in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 3/1991 zwischen Rost, Mönks, Hany und Heller, z.B. Heller & Hany, 1991; Rost, 1991). Bis heute existiert keine eindeutige Begriffsklärung, weshalb Begabung, Hochbegabung und Intelligenz sehr unterschiedlich verwendet werden. Insgesamt lassen sich verschiedene Extrempositionen ausmachen. An einem der beiden Pole sind Theoretiker wie Spearman (1904) oder später Herrnstein und Murrey (1994) anzusiedeln, welche innerhalb des intellektuellen Bereichs die Ausprägung individueller Begabung in Begriffen eines allgemeinen g-Faktors der Intelligenz umschreiben. Am anderen Pol argumentieren beispielsweise Thurstone (1938) oder Guilford (1982), die Intelligenz in viele Einzelfaktoren unterteilen und sie als aus voneinander unabhängige, spezifische geistige Fähigkeiten betrachten. Gardner (1985; 2000) wiederum plädiert mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen dafür, dass es mehrere Begabungsbereiche gibt (sprachliche, logisch-mathematische, musikalische, körperlich-kinetische, räumliche, interpersonale, intrapersonale, natürliche und existenzielle Intelligenz). Andere Theorien gehen von einer zwar multiplen, aber ebenso wertbesetzten und Persönlichkeitsaspekte umfassenden Theorie der Begabung aus, welche Perkins (1995) als «learnable intelligence» bezeichnet. Neisser (1979) und Neisser et al. (1996) wiederum sprechen gar von einer kulturellen Erfindung der Intelligenz und kritisieren die Gardners Theorie, welche sie eher als Theorie von *Talentbereichen* und nicht als Formen der Intelligenz bezeichnen. Sperber (1994) oder Rost (2004) sprechen ihr gar den Status einer wissenschaftlichen Theorie ab. Die zur Zeit akzeptierteste Sicht ist wahrscheinlich die hierarchisch organisierte «Three-Stratum Theory» von Carroll (1993). Sie basiert auf der Annahme eines Konstrukts der allgemeinen Intelligenz und der Bestätigung für weitere, spezifischere Konstrukte auf einer zweiten und einer dritten Ebene (Schicht). Dass diese Theorie relativ breiten Konsens findet, dürfte seine Ursache jedoch nicht in dieser Mehrschichtigkeit haben, sondern in der Multidimensionalität der Intelligenz, die nicht durch eine einzelne Fähigkeit erfasst werden kann.

Legt man die Folie des kulturellen Kontextes über dieses Konstrukt, dann wird klar, dass die grosse Mehrheit der Tests, welche es messen sollen, auf eurozentrische Wissensparadigmen zugeschnitten sind und kaum auf nicht-westliche Kulturen angewendet werden können. Yang und Sternberg (1997a; b) oder Grigorenko et al. (2001) zeigen in ihren Studien zu Intelligenz-

konzeptionen in Taiwan, Tanzania, Kenya oder bei den Eskimos auf, dass sich Begabungskonzeptionen und Vorstellungen intelligenten Handelns von einer Kultur zur anderen unterscheiden. Folgt man der Forschergruppe um Sternberg, dann sind klassische Intelligenztests von den Vorgaben – und damit auch vom Weltbild – der durchführenden Forscher geprägt und deshalb vor voreiligen und falschen Schlüssen nicht gefeit. Demzufolge scheint es kaum gerechtfertigt, Intelligenzkonzeptionen derart zu verallgemeinern und zu behaupten, dass es «weltweit ... keinen ernstzunehmenden Intelligenzforscher» (Rost, 2004, S. 42) gäbe, der das Konzept der generellen Intelligenz bestreite. (Hoch-)Begabungskonzepte, auch wenn sie auf dem allgemeinen g-Faktor aufbauen, sind immer ethnozentrisch. Bei uns ist es die akademische, mittel- und Oberschichtfixierte Hochbegabung, die Deskriptor der Werte und Stärken unserer Kultur geworden ist und die Basis für die Unterrepräsentation überdurchschnittlich begabter Minoritäten in Begabtenförderungsprogrammen bildet.

2.3 Kann eine über Tests erfolgte Identifikation von Begabung Aussagen zu Schul- und späterem Berufserfolg machen?

Wir sind eine Gesellschaft, in der Begabung respektive Intelligenz eine grosse Rolle spielen, eine Tatsache, die bereits von Hunter und Hunter (1984) und neuerdings von Sternberg (2007) gut dokumentiert worden ist. Wenn Menschen mittels umfangreichen, testbasierten Untersuchungen als überdurchschnittlich begabt identifiziert und besonderen Förderprogrammen zugeführt werden, dann stellt sich jedoch die Frage, inwiefern mit solchen Identifikationen auch Schul- und Berufserfolg vorausgesagt werden kann (Borland & Wright, 2000).

Es gibt eine grosse Anzahl Einzelstudien und Metaanalysen (vgl. beispielsweise Süss, 2001), welche die prädiktive Validität von Fähigkeitstests für schulische und berufliche Leistungen diskutieren. Auffallendstes Merkmal all dieser Arbeiten ist die enorme Heterogenität der Befunde. Während Untersuchungen wie die von Schmidt und Hunter (1998) und Schmidt (2002) die allgemeine Intelligenz als den wichtigsten Prädiktor für den Berufserfolg bezeichnen, weisen andere Studien wie die von Wigdor und Garner (1982); Baird (1985), Snyderman und Rothman (1986) oder Hulin, Henry und Noon (1992) nach, dass Intelligenzmasse im Verlaufe der Berufskarriere ihre prädiktive Kraft verlieren, währenddem den Antrieben, Interessen und Einstellungen weit grössere Bedeutung zukommt. Bestätigt werden solche Befunde durch verschiedene Längsschnittstudien zur Schul- und Berufslaufbahnentwicklung Hochbegabter. In seiner Längsschnittuntersuchung aus den dreissiger und vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts zum Lebenserfolg hoch begabter Kinder weist Terman (Terman & Oden, 1959) nach, dass überragende Intelligenz im Kindesalter zwar zum Lebenserfolg, nicht jedoch zu aussergewöhnlicher und genialer Leistung führt. Diese Befunde werden durch eine neuere Studie von Subotnik et al. (1993) zu den Berufserfolgen von Jugendlichen eines Elitelyzeums empirisch gestützt. Sie weist nach, dass zwar mehr als 80 Prozent der Absolventinnen und Absolventen einen akademischen Abschluss machten und 50 Prozent einen Dokortitel erwarben, niemand jedoch eine aussergewöhnliche Position erreichte, von der aus ein Wissenszweig massgeblich und in überragender Weise beeinflusst worden wäre. Aber auch aus der Wunderkind-Forschung wissen wir, dass es zwar viele Wunderkinder gibt, deren herausragende Begabungen früh identifiziert wurden und die ihre Genialität und Kreativität auch als Erwachsene noch unter Beweis stellten (Radford, 1990). Aber genauso gibt es Gegenbeispiele, die den Mythos strapazieren. Aus Wunderkindern, wenn auch früh erkannt und entsprechend gefördert, werden lange nicht immer aussergewöhnliche und kreative Erwachsene. Aussteiger, Schul- und auch Lebensversager sind in der Literatur vielfach beschrieben (Winner, 1996). Schliesslich gibt es auch geniale Erwachsene, die im Kindesalter nicht durch aussergewöhnliche Schulleistungen, sondern durch intensive ausserschulische Interessen und überdurchschnittliche Wissbegierde aufgefallen waren. Neuere Längsschnittstudien aus Grossbritannien (National Child Development Study; Bynner & Josi, 2002) oder Kanada (Na-

tional Longitudinal Survey of Children and Youth, Lefebvre & Merrigan, 2002) sowie aus Deutschland (Scholastik- & Logik-Studie, Helmke & Weinert, 1997; Weinert, 1998) bestätigen die vorangehend bereits diskutierten Erkenntnisse zu den Berufslaufbahnen, wonach die mittels Fähigkeitstests gemessene Begabung immer nur eine von vielen Einflussgrößen von Schul- und Berufserfolg darstellt und Merkmale wie Vorwissen, Ausdauer, Selbstkontrollstrategien, Unterrichtsvariablen (Lehrererwartungen und -verhalten), Kontextvariablen (familiäre Verhältnisse oder Erziehungsverhalten der Eltern) sowie deren Interaktion die Schulleistungen mitbestimmen und den Einfluss der Intelligenz begrenzen.

Alle diese Studien machen somit offensichtlich, dass es mehr braucht für den Schul- und Berufserfolg als mit kognitiven Fähigkeitstests und ähnlichen Konstrukten gemessen werden kann und dass er offenbar stärker von der sozio-kulturellen Umgebung abhängt als von überdurchschnittlicher, akademischer Intelligenz. Bemerkenswert sind darüber hinaus die Befunde von Sternberg et al. (1995), wonach Masse von praktischer Intelligenz Schul- und Berufserfolg genauso gut voraussagen können, ohne jedoch bedeutsam mit psychometrisch gemessener Intelligenz zu korrelieren. Insgesamt scheint psychometrisch gemessene Begabung zwar ein bemerkenswerter Prädiktor für verschiedene Arten von Erfolg zu sein, aber bei weitem nicht der einzige.

2.4 Orientieren wir uns zu sehr an psychometrischen Fähigkeitstests?

Wenn somit traditionelle Fähigkeitstests nur beschränkt in der Lage sind, Schul- und Berufserfolg vorauszusagen und Instrumente zur Messung praktischer Intelligenz möglicherweise ebenso gute Prädiktoren sind, dann erscheinen die auf klassische Testinstrumente eingeschränkten Identifikationsprozeduren als Massstab für die Aufnahme in Begabtenförderprogramme umso problematischer. Für den hier verfolgten Argumentationsgang bedeutet dies, dass auf dieser Basis überdurchschnittlich begabte Kinder aus anderen kulturellen Kontexten möglicherweise gar nicht identifiziert werden können, weil klassische Testinstrumente ihnen verunmöglichen, die erforderlichen Skills in gewünschtem Sinne zu artikulieren.

Auch Callahan et al. (1995), Frasier (1997), Renzulli und Reis (2000) oder Winner (1996) kritisieren, dass die Aufnahme in Begabtenförderprogramme viel zu oft von psychometrischen Verfahren abhängen, welche Kinder ausschliesslich auf Grund eines einmal erhobenen Testwerts als ‚hoch begabt‘ klassieren würden. Diese Kritik trifft auch für verschiedenste deutschsprachige Programme zu. Kombiniert mit der bereits dargelegten Problematik zur allgemeinen Messbarkeit von Begabung ist anzunehmen, dass der Einsatz psychometrischer Tests dazu dient, Kinder bestimmter sozialer Herkunft zu benachteiligen. Einer der Gründe liegt darin, dass die gleichen Testitems für unterschiedliche Kinder auch unterschiedliche Fähigkeiten messen, weil sie in die Testsituation ihre persönliche kulturelle Sozialisation hineinbringen. Ist ein Testitem neuer für einen Schüler als für einen anderen, bedeutet dies, dass die Fähigkeiten der beiden Kinder anhand eines unterschiedlichen Untersuchungssets gemessen werden und die Validität somit nicht gewährleistet ist.

Aus solchen Gründen plädieren Callahan et al. (1995) oder Renzulli und Reis (2000) für mehrperspektivische Verfahren, welche neben Tests auch Rückmeldungen aus Schule und Unterricht einschliessen und dem Lehrerurteil prominente Bedeutung beimessen. Damit sind sie nicht allein. Auch Lehrkräfte wünschen sich in der Regel Identifikationsinstrumente, welche sie in ihrem Unterricht einsetzen können und die ihnen direkte Einsicht in die Fähigkeiten der betreffenden Schülerinnen und Schüler erlauben und eine Grundlage für die Nomination in Begabtenförderprogramme liefern (Ahlbrecht, 2006). Problematisch an mehrperspektivischen Verfahren ist jedoch, dass die Gültigkeit der Lehrerurteile häufig durch den Mittelschicht-Bias eingeschränkt ist (Hartmann, 1990). Damit ist der oft beobachtete Sachverhalt gemeint, dass viele Lehrkräfte die Überzeugung vertreten, mit bestimmten Kulturen seien

auch geringere intellektuelle Fähigkeiten verbunden. Deshalb zeigen sie – im Gegensatz zu einheimischen Kindern und Jugendlichen – gegenüber Migranten häufig geringere Erwartungshaltungen, negativere Einstellungsmuster oder gar eine Negation des intellektuellen Potenzials sowie des Wissens und der Fähigkeiten, die solche Schüler von zu Hause aus mitbringen. Logischerweise bilden solche selektiven Muster häufig die Basis für Auswahlstrategien der Nicht-Nomination und des ‚Übersehen-werdens‘.

Auf der anderen Seite vertreten Autoren wie Eysenck (2000) oder Kuncel, Hezlett und Ones (2001), im deutschsprachigen Raum auch Rost (2004) oder Heller, Reimann und Senfter (2005) die Ansicht, dass psychometrische Testverfahren zu selten eingesetzt werden, die Diagnostik von Hochbegabung allzu häufig ausschliesslich auf weichen, wenig aussagekräftigen Verfahren beruhe und dem Lehrerurteil insgesamt eine zu zentrale Rolle beigemessen werde (Wild, 1991). Als Hauptgründe, die für den Einsatz von Intelligenztests sprechen, nennen Kuncel, Hezlett und Ones (2001) oder Rost (2004) neben der vorangehend bereits erörterten hohen Korrelation mit einer Vielzahl externer Kriterien auch ihre in Kombination mit der Erfassung bereichsspezifischen Wissens sehr gute Prognosefähigkeit in unterschiedlichsten Berufsbereichen, die hohe Stabilität der allgemeinen Intelligenz ab dem Grundschulalter und dass sie insgesamt gut als «allgemeine Fähigkeit zum Lernen» (S. 46) verstanden werden könne. Auch Bildungsverwaltungen argumentieren ähnlich, allerdings mit anderen Motiven: Sie bevorzugen psychometrische Verfahren in erster Linie deshalb, weil sie am ehesten rekursichere Gültigkeit haben.

Die Kontroverse, ob psychometrische Testverfahren zu häufig oder zu selten eingesetzt werden, trifft jedoch den Kern der Problematik kaum. Diese liegt darin, dass alle gegenwärtig verfügbaren Identifikationsverfahren eher ungünstige Wirkungen auf Kinder aus anderen Kulturkreisen haben. Beruhen solche Verfahren jedoch ausschliesslich auf psychometrischen Aussagen, dann wird ihre Chance, auch langfristig keine guten Werte zu erzielen, durch die Testreliabilität zementiert. Gleiches gilt für diejenigen, die unter ungünstigen Umständen getestet worden sind. Kinder wiederum, bei denen weichere Verfahren angewendet werden, sind verstärkt verzerrten Wahrnehmungsmustern und selektiven Empfehlungspraxen der Lehrkräfte ausgeliefert. Letztlich scheint somit die Problematik weniger darin zu liegen, ob eine zu ausschliessliche Orientierung an Alternativinstrumenten oder an psychometrischen Tests vorliegt, sondern in der Art und Weise, wie letztere genutzt werden. Ursprünglich waren psychometrische Tests ja dazu dagewesen, die Fairness zu erhöhen und die subjektiven Urteile von Lehrerinnen und Lehrern über einzelne Kinder zu reduzieren. Tests können diesem Zweck dienen, wenn sie in Verbindung mit anderen Prädiktoren verwendet werden und auf diese Weise auch alternative Fähigkeiten messen.

Insgesamt scheint psychometrisch gemessene Begabung zwar ein bemerkenswerter Prädiktor für verschiedene Arten von Erfolg zu sein, aber bei weitem nicht der einzige. Gemäss Sternbergs (1999) Theorie der Erfolgsintelligenz kommt der Kreativität, den Alltagserfahrungen, der Durchsetzungskraft oder der Initiative eine ähnliche Bedeutung zu wie den analytischen oder den gedächtnisrelevanten Fähigkeiten. Für den Einsatz solcher praktischer Intelligenzmasse sprechen auch Befunde, wonach Kinder mit Minoritäts- oder kulturell depriviertem Hintergrund dann in der Lage sind, gute Leistungen zu zeigen, wenn die Aufgabenstellungen eine grosse Nähe zu ihren Alltagserfahrungen haben. Solche Settings sind in der Schule jedoch kaum gegeben. Ein prägnanter Beleg für diesen Zusammenhang liefert die Studie von Nunes, Schliemann und Carraher (1993) über die *Street Mathematics*. Hierbei untersuchten die Autoren Kinder in Brasilien, die auf der Strasse Obst und andere Dinge verkauften. Obgleich sie nie eine Schule besucht hatten, konnten sie die Kovariation zwischen Menge und Preis richtig anwenden und für jede Menge den entsprechenden Preis berechnen. Schriftlich konnten sie die gleichen Rechenaufgaben jedoch nicht lösen. Daraus schliessen die Autoren, dass das Wissen in einer Domäne offenbar die wichtigste Bedingung für künftiges Lernen in

der gleichen Domäne darstellt, es jedoch in traditionellen Schulsettings kaum gelingt, praktisches Wissen in erfolgreiches Verhalten zu transferieren. Daraus folgt, dass eine Fokussierung alternativer Indikatoren möglicherweise den ungleichen Zugang begabter, sozial benachteiligter Kinder zu Angeboten und Ressourcen der Begabtenförderung eher ausbalancieren könnte als traditionelle, kognitive Verfahren.

3. Die vernachlässigte Interaktion von Kultur und Begabung

Die im vorherigen Kapitel diskutierten Mythen und Gegenmythen haben in verschiedener Hinsicht darauf verwiesen, wie sehr die allgemeine Diskussion dessen, was als ‚Begabung‘ erfasst wird, auf einer soziokulturell eingeengten und systematisch zugunsten der vorherrschenden Gruppennorm verzerrten Basis steht. Wenn Begabung auf das Vorhandensein von generalisierten, statistisch definierten, herausragenden intellektuellen Fähigkeiten beschränkt wird und mögliche andere Moderatoren ausgeblendet bleiben, dann impliziert eine solche Definition sowohl eine Überschätzung der Aussagekraft psychometrischer Tests als auch eine Unterschätzung ihrer kulturellen Verflochtenheit. Sie berücksichtigt nicht, dass Handlungen, welche Begabung konstituieren, von einer Kultur zur anderen variieren und sie bereits Produkte eines Erziehungsprozesses sind, in welchem die soziokulturellen Bedingungen eine grosse Rolle spielen. Sternberg (1997) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das, was als Differenz in der allgemeinen Intelligenz erscheint, ebenso in unterschiedlichen kulturellen Merkmalen liegen kann.

Begabung artikuliert sich somit in verschiedenen Kulturen unterschiedlich. Die Wahrnehmung solcher Unterschiede ist wichtig, weil Gesellschaften immer auf der Basis ihrer kulturellen Brille die eigenen und die Mitglieder anderer Kulturen bewerten. Das Urteil, ob ein Schüler begabt ist oder intelligent handelt, wird somit in erster Linie anhand subjektiv gefärbter Theorien und weniger anhand psychometrischer Tests gefällt. Deshalb ist von grundlegender Bedeutung, was Schulen und Lehrkräfte über das Zusammenspiel von Begabung und kultureller Herkunft denken und wie sie mit der Problematik dessen, was Gomolla und Ratke (2002) als «institutioneller Diskriminierung» bezeichnen, umgehen. Gemeint ist damit, dass die Ursachen von kultureller Diskriminierung im organisatorischen Handeln und dieses im Netzwerk der Institution Schule liegt. Die Mehrheit der Lehrkräfte mag zwar die grosse Heterogenität zwischen den Kindern in ihrer Schulklasse in den verschiedenen Kompetenzbereichen anerkennen. Angesichts der mangelnden Sprachkenntnisse vieler Kinder mit Migrationshintergrund sowie ihrer im Vergleich zu einheimischen Kindern anders gearteten familiären Umwelt dürften sie jedoch weiterhin verstärkt die Überzeugung vertreten, dass kulturelle Herkunft und Begabung miteinander verknüpft und Migrantenkinder folgedessen intellektuell weniger begabt sind (Ogbu & Simons, 1998). Entsprechend schwer dürfte es auch fallen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass die kognitiven Fähigkeiten der Kinder in ihrer Klasse in unterschiedlicher Weise d.h. als eine Funktion ihrer jeweiligen Kultur, sozialisiert werden. Anzunehmen ist deshalb, dass sich das Begabungsverständnis des Elternhauses je nach kulturellem Hintergrund von demjenigen der Lehrkräfte unterscheidet. Dies dürfte beispielsweise für Eltern aus dem südeuropäischen Kulturraum zutreffen, die in erster Linie soziale und kommunikative Fähigkeiten als Begabungsindikatoren betonen, während es für Eltern aus dem mittel- und westeuropäischen sowie asiatischen Sprachraum eher kognitive Fähigkeiten, Zielstrebigkeit oder Ehrgeiz sind. Da Lehrkräfte in der Regel dazu tendieren, die Leistungen derjenigen Kinder besonders positiv zu bewerten, die ihren Vorstellungen einer förderlichen familiären Sozialisation am besten entsprechen, kann die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler in der Regel durch das Ausmass vorausgesagt werden, in dem die Begabungskonzeptionen der Eltern denjenigen der Lehrkräfte entsprechen (Sternberg, 2007).

Solche Einstellungsmuster sind möglicherweise Ursachen einer der widersprüchlichen Tendenzen, die gegenwärtig den Umgang mit sprachlicher Diversität prägen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006): Zwar ist das Bewusstsein gewachsen religiöser und nationaler, dass eine der zentralen Herausforderungen unserer Gesellschaft eine möglichst optimale Förderung aller Kinder beinhaltet. Doch gerade die PISA-Studien haben den Blick auf die meist aus sozio-ökonomisch und kulturell benachteiligten Verhältnissen stammenden «Risikoschüler» (...) eingeengt. Der Grund liegt darin, dass zumindest in Deutschland und der Schweiz die Schulen so wenig wie nirgendwo sonst dazu beitragen, Kindern mit schlechten Startchancen zu guten Leistungen zu verhelfen und den Schulerfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln.

Dass Schulerfolg ohne Bildungsnähe nahezu vollständig ausgeblendet wird, zeigt sich überdeutlich in den aktuellen Debatten zur Chancengerechtigkeit. Indem sie meist unhinterfragt auf dem Bild des leistungsschwachen Migrantenkindes aufbaut, verdeckt sie die Tatsache, dass auch Kinder mit Migrationshintergrund hohe Begabungspotenziale haben können, die unterstützt und möglicherweise gar provoziert werden müssten, damit sie sich in Leistungsexzellenz manifestieren. Einstellungsveränderungen stellen sich jedoch nur zögerlich ein. Insgesamt mangelt es der Diskussion zur kulturellen Diversität deshalb um ein klares Bekenntnis, der zementierten Defizitperspektive aktiv entgegenzuwirken. Kulturelle Diversität bedeutet nicht nur, den Umgang mit Verschiedenheit und Gleichheit in der Schule auch auf leistungsschwache Migrantenkinder auszurichten, sondern ihn auch im Rahmen einer verstärkten Bemühungen zur Interaktion von Kultur und Begabung auf Kinder am oberen Ende der Skalen und damit auf die Minimierung der Verkopplung von Herkunft und Begabtenförderung auszurichten.

4. Diskussion und Ausblick

In diesem Aufsatz wurde der Zusammenhang zwischen kultureller Herkunft, Begabung und Schule anhand einiger Mythen, Gegenmythen und wissenschaftlicher Erkenntnisse diskutiert. Die hier vorgelegten Erkenntnisse machen klar, dass begabte Kinder aus anderen Kulturkreisen trotz der massiv gestiegenen öffentlichen Anstrengungen weiterhin einen ungleichen Zugang zu Angeboten und Ressourcen der Begabtenförderung haben. Diese Problematik wird hierzulande jedoch kaum erkannt und bildungspolitisch weitgehend ignoriert. Entsprechend fehlen auch Überlegungen, dass die massive Unterrepräsentation in Begabtenförderprogrammen nicht nur ein spezifisches Problem des Bildungssystems darstellt, sondern eines, das im Kontext von Privilegien unserer einheimischen Kultur gesehen werden muss. Traditionelle Hochbegabungskonstrukte und Identifikationsverfahren verstärken diese Tendenz. Sie sind ungeeignet, um Kinder und Jugendliche aus anderen Kulturkreisen für Begabtenförderungsprogramme zu rekrutieren. Deshalb verkommt die Nomination für die Teilnahme in einem Förderprogramm zu einem meist durch die Herkunft erworbenen Privileg, die Nichtnomination zu einem durch ungenügende Sprach-, Sozial- oder emotionale Kompetenzen legitimierten ‚Anpassungsproblem‘. Gerade die Gegenüberstellung von Mythen und Gegenmythen hat gezeigt, dass derart subjektiv gefärbte (implizite) Begabungstheorien sowohl die Konzeptionen der Begabtenförderprogramme als auch die Leistungs- und Potenzialbeurteilung der Lehrkräfte leiten. Die Forschungsübersicht hat zudem klar gemacht, dass allein auf psychometrische Tests oder auch auf das Lehrerurteil ausgerichtete Identifikationssysteme nicht in der Lage sind, die lange Geschichte der strukturellen Ungleichheit auszugleichen. Mit Blick auf die Schule heisst dies, dass Kinder und Jugendliche, welche in Schulen ohne kulturelle Sensibilität ausgebildet werden, weiterhin kaum Chancen auf Begabtenförderung haben werden. Auf diese Weise wird sie zu einem Meisterwerk sozialer Mechanik, das diejenigen fördert und oben hält, die bereits oben sind, diejenigen jedoch, die unten oder aussen sind und die Unterstützung eigentlich am nötigsten hätten, durch ein fragwürdiges Identifikationssystem fernhält. Im Ergebnis stellt die Unterrepräsentation von Kindern aus anderen Kulturkreisen in Be-

gabenförderungsprogrammen ein Problem dar, das selbst wiederum als Teil eines grösseren Problems verstanden werden muss: das Verfehlen unseres Bildungssystems, Talente zur Entfaltung zu bringen und kulturelle Minoritäten adäquat zu beschulen. Der Grund liegt in erster Linie darin, dass der Blick auf Stärken fehlt, welche ausserhalb der traditionellen Bandbreite an Identifikations- und Messmethoden Stärken liegen. Auf der Basis monokultureller Wertvorstellungen stempelt das Bildungssystem deshalb Kinder, welche durchaus die Fähigkeit zur Leistungsexzellenz hätten, als defizitär und nicht genügend leistungsexzellant ab.

Gefordert ist ein Paradigmawechsel, der auf die Interaktion von Kultur und Begabung in schulischen Settings ausgerichtet ist (Castellano & Diaz, 2002; Fletcher & Massalski, 2003). Die offensichtlichste Frage, die einen solchen Wechsel einleiten muss, ist diejenige nach dem Kulturbegriff, der mit Begabung einher gehen soll. Für Sternberg (2007) umfasst er vier Dimensionen: die deskriptive, psychologische, strukturelle und genetische Dimension. Die deskriptive Dimension charakterisiert eine Kultur, die psychologische Dimension streicht heraus, wie eine kulturelle Gruppe lernt und wie sie Probleme löst, die strukturelle streicht die organisatorischen Elemente heraus und die genetische Komponente beschreibt schliesslich die kulturelle Herkunft. Die kulturelle Herkunft hat dabei besondere Bedeutung, da anzunehmen ist, dass begabte Kinder aus anderen Kulturkreisen wahrscheinlich die zahlenmässig am stärksten besetzte Gruppe der Underachiever bilden, also derjenigen Schülerinnen und Schüler, die deutlich schlechtere Schulleistungen erbringen als man dies von ihnen aufgrund ihres intellektuellen Potenzials erwarten würde. Leistungsunterschiede müssen in diesem Sinne weniger als Leistungskluft zwischen privilegierten Kindern und solchen aus anderen Kulturkreisen verstanden werden, sondern als wesentliches, von der Schule mitverantwortetes Problem.

Vor dem Hintergrund der in diesem Aufsatz anhand von fünf Mythen und Gegenmythen dargelegten Problematik hat die kulturelle Herkunft eine besondere Bedeutung. Anzunehmen ist dabei, dass begabte Kinder aus anderen Kulturkreisen wahrscheinlich die zahlenmässig am stärksten besetzte Gruppe der Underachiever bilden, also derjenigen Schülerinnen und Schüler, die deutlich schlechtere Schulleistungen erbringen als dies ihrem Potenzial entsprechen würde. Leistungsunterschiede müssen in diesem Sinne weniger als Leistungskluft zwischen privilegierten Kindern und solchen aus anderen Kulturkreisen verstanden werden, sondern als wesentliches, von der Schule mitverantwortetes Problem.

Am Beispiel der Begabungsforschung und Begabtenförderung lässt sich nachweisen, wie marginal die Bedeutung der kulturellen Herkunft bisher war und wie selektiv die Bedürfnisse von begabten Kindern aus anderen Kulturen berücksichtigt worden sind. Unser Bildungssystem sollte sich deshalb zukünftig auf das langfristige Ziel der Chancengleichheit im Sinne von *Equity* ausrichten. Equity umfasst sowohl die gesellschaftliche Versicherung, dass alle Individuen einer sozial gerechten Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung bekommen sollen auch die Strategie, wie das Bildungssystem dieses Postulat verwirklicht (Demeuse et al., 2001). Kinder sollten unabhängig von ihrer kulturellen und sozialen Herkunft sowie ihrem Geschlecht nicht nur den gleichen Zugang zu allen Bildungsgütern haben, sondern auch die gleichen Fördermassnahmen zur Unterstützung ihrer Leistungsexzellenz in Anspruch nehmen können. Die grundlegende Idee hat dabei diejenige sein, dass Chancengleichheit und Equity nicht in einem Klima geleistet werden können, in dem Schülerinnen und Schüler nur als Individuen gesehen werden. Begabtenförderung, so wie sie aktuell praktiziert wird, setzt zu stark auf das Individuum, auf die Idee, dass individuelle Werte, Motive und Talente individuelle Ergebnisse determinieren. Die Bilanz dieses Aufsatzes liegt darin, dass individuelle Merkmale und Handlungen tatsächlich eine Rolle spielen und auch in vielen Fällen einen Effekt auf die individuelle Erziehung und Bildung haben. Aber sie sind nicht in der Lage, die grossen Gruppenunterschiede der Tatsache zu erklären, dass Begabtenförderprogramme fast ausschliesslich mit einheimischen Mittel- und Oberschichtkindern belegt

sind. Solche Ungleichheiten wurzeln vor allem in systematischen und strukturellen Problemen. Diese liegen zu einem erheblichen Teil bei der Forschung, welche diese Thematik bislang kaum bearbeitet und sich weder mit Mythen noch mit Gegenmythen ausreichend auseinandergesetzt hat.

Literatur

- Ahlbrecht, K. (2006). Hochleistungsfähige Kinder in der Grundschule. Entwicklung und Evaluation eines Förderkonzepts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt .
- Baird, L. L. (1985). Do grades and tests predict adult accomplishment? *Research in Higher Education*, 23, 3-85.
- Becker, W. & Lauterbach, R. (2004). Bildung als Privileg. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1996). Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. & Wright, L. (2000). Identifying and educating poor and under-represented gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (S. 687-594). Oxford: Pergamon.
- Busch, K. & Reinhardt, U. (2005). Theoretische Grundlagen zum Begabungsbegriff. Pädagogische Akademie des Bundes. http://assi.educanet2.ch/agbegabtenfoerderung/ws_gen/9/Theoretische_Grundlagen_zum_Begabungsbegriff.pdf
- Bynner, J. & Joshi, H. (2002) Equality and opportunity in education: evidence from the 1958 and 1970 birth cohort studies. *Oxford Review of Education*, 28, 4, 405-425.
- 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 University of Connecticut, National research Center of the Gifted and Talented.
- Carroll, J.B. (1993). Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press.
- Castellano, J. A. & Diaz, E. I. (2002). Reaching new horizons. Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students. London: Allyn & Bacon.
- Demeuse, M., Crahay, M., Monseut, C. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds.). *In pursuit of equity in education* (pp. 65-91). London: Kluwer.
- Edelstein, Wolfgang, „Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut“, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Nr. 26, Heft 1. 2006. S. 120-134.
- 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, Inc.
- Frasier, M. (1995). A review of assessment issues in gifted education and their implication for identifying gifted minority students. Storrs, CT: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

- Frasier, 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.
- Gardner, H. (1985). «Frames of mind». The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframes: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H., Krechevsky, M., Stenberg, R. J. & Okagaki, L. (1994). Intelligence in context: Enhancing students' practical intelligence for school. In K. McGilly (Ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 105-127). Cambridge, MA: Bradord Books.
- Geissler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, 34-49.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Grigorenko, E. L., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Nokes, C., Kenny, D. A., Bundy, D. A., & Sternberg, R. J. (2001). The organization of Luo conceptions of intelligence: A study of implicit theories in a Kenyan village. *International Journal of Behavioral Development* 25, 4, 367-378.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology ambiguities. Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48-59.
- Hany, E.A. & Heller, K.A. (1991). Gegenwärtiger Stand der Hochbegabungsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 241-249.
- Hartmann, P. (1990). Wie repräsentativ sind Bevölkerungsumfragen? Ein Vergleich des ALLBUS und des Mikrozensus (S. 7-30). Mannheim: ZUMA.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. (Hrsg.) (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Heller, K. A., Reimann, R. & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter*. Münster: Lit.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hergersberg M, Weigell-Weber M. (2000). Erbliche Schwerhörigkeit – neue Möglichkeiten der Diagnostik. *Schweizerische Medizinische Wochenschrift*;130:485–489.
- Herrnstein, J. & Murray, J. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in american life*.
- Hulin, C. L./Henry, R. A./Noon, S. L. (1992). Adding a dimension: Time as a factor in the generalizability of predictive relationship. *Psychological Bulletin*, 107, 328-340.
- Hunter, J. E. & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Imhasly, M. (2004). *Metaevaluation Begabungsförderung*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung der Universität Zürich.

- Kitano, M. (1991). A multicultural education perspective on serving the culturally diverse gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 1, 4-19.
- Lefebvre, P. & Merrigan, P. (2002). Effects of childcare subsidies on labour force participation, hours of work and hours of childcare used: Evidence from a quasi-experiment. *Colloque du GRIP sur les milieux de garde*. Montréal : NLSCY.
- Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.). *Human Intelligence* (pp. 179-189). Norwood, NJ: Ablex.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: Why we think the way we do*. New York: Free Press.
- Nunes, T., Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 155-188.
- Perkins, D. N. (1995). Insight in minds and genes. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 495-534). Cambridge, MA: MIT Press.
- Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. New York: The Free Press.
- Raemey, C. (1994). Abecedarian Project. In R. J. Sternberg (Ed.). *Encyclopedia of human intelligence* (Vol. 1, pp. 1-3). New York: Macmillan.
- Raemy, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Raemy, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4, 1, 2-14.
- Renzulli, J.S./Reis, S.M. (2000). The schoolwide enrichment model. In K. Heller, F.J. Mönks, R.F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (S. 367-381). Amsterdam: Elsevier.
- Rost, D. H. (2004). Über «Hochbegabung» und «hochbegabte» Jugendliche. Mythen, Fakten, Forschungsstandards (S. S. 39-85). In J. Abel, R. Möller & C. Palentien (Hrsg.). *Jugend im Fokus empirischer Forschung* (S. 39-85). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (1991). Identifizierung von „Hochbegabung“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 197-231.*
- Roth, H. (Hrsg.) (1969). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart: Klett.
- Saccuzzo, D. P. (1994). *Identifying underrepresented disadvantaged gifted and talented children: a multifaceted approach*. Washington: Department of Education.
- Schmidt, F. J. (2002). The role of general cognitive ability and job performance. Why there can not be a debate. *Human Performance*, 15, 187-210.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1993). Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability, and job knowledge. *Current directions in psychology science*, 1, 8-9.

- Slavin, R. E. (1991). Are cooperative learning and «untracking» harmful to the gifted? Respond to Allan. *Educational Leadership*, 49, 3, 68-71.
- Snyderman, M./Rothman, S. (1986). Science, politics, and the IQ controversy. *The Public Interest*, 83, 79-97.
- Spearman, C. (1904). 'General intelligence', objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sperber, W. (1994). Was ist Praktische Intelligenz? Theoretische und empirische Untersuchung eines Fähigkeitsbereiches als impliziter Theorie psychologischer Experten. Frankfurt: Peter Lang.
- Stamm, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. Gedanken zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 3, 227-242.
- Sternberg, R. J. (1996). Myths, countermyths, and truth about intelligence. *Educational researcher*, 25, 11-16.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2002). Cultural explorations of human intelligence around the world. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.). *Online readings in psychology and culture* (Unit 5, Chapter 1). (<http://www.wvu.edu/~culture>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.
- Sternberg, R. J. (2007). Who are the bright children? The cultural context of being and acting intelligent. *Educational Researcher*, 36, 3, 148-155.
- Subotnik, R./Kassan, L./Summers, E./Wasser, A. (1993): *Genius revisited. High IQ children grown up*. Norwood, NJ: Ablex.
- Süss, H. M. (2001). Prädiktive Validität der Intelligenz im schulischen und außerschulischen Bereich. In E. Stern & J. Guthke (Hrsg.). *Perspektiven der Intelligenzforschung* (S. 109-136). Lengerich: Pabst.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959): *The gifted child group at midlife. Thirty five years follow-up of the superior child. Genetic studies of genius. Vol. V*, Palo Alto: Stanford University Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Urban, K.K. (1998). Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung. <http://www2.active.ch/~sven/EHK2/urban/urban97a.htm>
- Weinert, F. E. (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E., Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (2001). Begabung und Lernen: Voraussetzung von Leistungsexzellenz. *Journal für Begabtenförderung*, 1, 26-31.

- Wigdor, A. K./Garner, W. R. (Eds.). (1982). Ability testing: Uses, consequences, and controversies. Washington D.C.: National Academy Press.
- Wild, K.P.: Identifikation hochbegabter Schüler. Schüler und Lehrer als Datenquelle. Heidelberg: Asanger, 1991
- Winner, E. (1996): Hochbegabt. Mythen und Realitäten von aussergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett.
- Yang, S. & Sternberg, R. J. (1997a). Conceptions of intelligence in ancient Chinese philosophy. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 17, 101-119.
- Yang, S. & Sternberg, R. J. (1997b). Taiwanese Chinese people's conceptions of intelligence. *Intelligence*, 25, 21-36.