

Begabtenförderung und soziale Herkunft

Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion

Abstract

Dieser Beitrag untersucht den Zusammenhang von überdurchschnittlicher Begabung und sozialer Herkunft. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie es kommt, dass so wenig Kinder und Jugendliche mit Minoritätshintergrund schulerfolgreich sind und in Begabtenförderprogramme aufgenommen werden, welche Faktoren dafür verantwortlich zu machen sind und was dagegen getan werden könnte. Basierend auf der These, dass Begabtenförderung ihr Ziel verfehlt hat, weil sie zur Verstärkung bestehender sozialer Ungleichheiten und zur Zementierung der sozialen Vererbungspraxis beiträgt, werden unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung des Begabungskonstruktes die unterschiedlichen Forschungsbefunde auf der Folie des aktuellen Erkenntnisstandes diskutiert. Anhand von vier Prämissen wird abschliessend eine Legitimationsgrundlage von Begabtenförderung aufgezeigt, wie die verborgenen Mechanismen der Verkopplung von Herkunft und Identifikation mindestens teilweise sichtbar gemacht und eliminiert werden könnten.

Keywords: Begabtenförderung, Hochbegabung, soziale Herkunft, Minoritäten, Bildungungleichheit.

Education of the Gifted and social background

Findings to the hidden mechanisms of their interaction

Abstract

This article analyses the correlation between giftedness and social background. The questions are threefold: (1) why so few children and juveniles with a minority background are successful in school and are included in programs for nurturing giftedness, (2) which factors are responsible and (3) what could be done against it. In consideration of the historical development of the ability construct the different research results are discussed with respect to the current level of knowledge. They are based on the assumption that the support for gifted people has missed its goal because it contributes to the amplification of existing social differences and to the cementation of the social inheritance practice. Finally a foundation for the legitimation of programs for nurturing giftedness is demonstrated on the basis of four premises. They explain how the hidden mechanisms of the interconnection of background and identification may be at least partly visible and may be eliminated.

1. Einleitung

Die internationalen Schulleistungsstudien PISA haben für Belgien, Deutschland und die Schweiz eine besondere Gemeinsamkeit herausgestrichen: In diesen Ländern tragen die Schulen so wenig wie nirgendwo sonst dazu bei, Kindern mit schlechten Startchancen zu guten Leistungen zu verhelfen und den Schulerfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Dieser unangenehme Befund hat dazu geführt, dass sich die Forschung zunehmend mit diesen, meist aus sozioökonomisch und kulturell benachteiligten Verhältnissen stammenden ‚Bildungsverlierern‘ befasst. Sie gelten als nicht erfolgreich und problembehaftet, schlicht: als bildungsfern und defizitär. Ist somit Schulerfolg ohne Bildungsnähe gar nicht möglich? Gibt es keine überdurchschnittlich begabten Kinder aus benachteiligten Familien? Bereits ein flüchtiger Blick in Schweizer Begabtenförderungsprogramme oder in Lernstandserhebungen von Schulanfängern scheint solche Vermutungen zu bestätigen. In allen Begabtenförderungsprogrammen ist diese Population deutlich unterrepräsentiert (vgl. Imhasly, 2004), und auch beim Eintritt in den Bildungsraum verfügen diese Kinder über deutlich weniger Kompetenzen als Kinder aus bildungsnahen Familien (vgl. Moser et al., 2005). Solche Probleme sind international erkannt. In den USA (vgl. US Department of Education, 1991; Baldwin, 1994; Frasier & Passow, 1994; Ford & Harris, 1999), in Grossbritannien (West & Pennell, 2003; Swann, 2004) oder in Australien und Neuseeland (vgl. Day, 1992; Crawford, 1993; Reid, 1994) werden sie seit längerer Zeit unter den Stichworten ‚gifted disadvantaged‘ und ‚cultural diversity and giftedness‘ untersucht. Die deutschsprachige Forschung hat solche Randgruppen bisher jedoch nicht berücksichtigt, und auch die internationalen Schulvergleichsstudien richten einen ausschliesslich defizitorientierten Blick auf die benachteiligten Kinder und Jugendlichen.

Aber es gibt sie, die überdurchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler aus kulturell, sozial oder ökonomisch benachteiligten Familien. Sie sind bislang nur kaum ins Blickfeld der Mainstream-Forschung geraten, obwohl ihre Existenz empirisch bestätigt ist, so im ‚Swann Report‘ (vgl. Department for Education and Science, 1985), im Report ‚National Excellence‘ (vgl. Ross, 1993) oder im Schweizerischen Nationalfondsprojekt zu den Secondos (vgl. Bolzmann et al., 2003). Auch die Befunde der Längsschnittstudie zu den Wirkungen vorschulischen Kompetenzerwerbs auf die Schullaufbahn von Stamm (2005b) belegen, dass Frühlesen und Frührechnen nicht zwingend an ein bildungsorientiertes Elternhaus gebunden ist und erfolgreiche Leistungsentwicklungen von überdurchschnittlich begabten Frühlesern und Frührechtern aus bildungsfernen Familien über die gesamte Schulzeit hinweg möglich sind.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie es kommt, dass so wenig Kinder und Jugendliche mit Minoritätshintergrund schulerfolgreich sind und in Begabtenförderprogramme aufgenommen werden, welche Faktoren dafür verantwortlich zu machen sind und was dagegen getan werden könnte. Den Begriff ‚Minoritätshintergrund‘ verwende ich dabei in einem breiten Sinn, um ihn auf alle Kinder und Jugendlichen zu beziehen, 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. Mein Argumentationsgang unterstützt dabei die These, dass Begabtenförderung ihr Ziel verfehlt hat, weil sie zur Verstärkung bestehender sozialer Ungleichheiten und zur Zementierung der sozialen Vererbungspraxis beiträgt.

Ein Blick in die verfügbaren Statistiken und internationalen Analysen zeigt, dass sich Bildungsungleichheiten in vielen Befunden spiegeln. Zunächst einmal zeigen die neuesten statistischen Veröffentlichungen, dass sowohl der Anteil der von Armut¹ betroffenen als auch der Anteil der immer reicher werdenden Bevölkerung deutlich zunimmt. In der Schweiz gelten

¹ Gemäss der Definition der EU wird Armut definiert als ein Einkommen, das weniger als 60 Prozent eines durchschnittlichen Einkommens beträgt.

12.5 Prozent, in Deutschland 16 Prozent, in Österreich 13 Prozent und im EU-Durchschnitt 15 Prozent als arm (vgl. Heitzmann, 2004; Bundesamt für Statistik, 2005). Sodann spiegelt sich die herkunftsbedingte Ungleichheit in den deutschsprachigen Ländern Europas im Fakt, dass die Aussicht auf Hochschulbildung seit den sechziger Jahren zwar kontinuierlich gestiegen ist und für Kinder aus der Mittel- und Oberschicht durchschnittlich mehr als 30 Prozent, für Kinder aus der Unterschicht jedoch unter neun Prozent beträgt (vgl. Krüger & Grunert, 2002). Die Bildungsexpansion hat somit nicht dazu geführt, dass herkunftsbedingte Einflüsse auf die Höhe der erreichten Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulsystem geringer geworden wären. Zwar zeigen Kohortenanalysen (vgl. Meulemann, 1999), dass im Generationenvergleich der Einfluss der sozialen Herkunft geringer geworden ist und die Bildungsexpansion allen Bevölkerungsgruppen zugute kommt, Kinder aus niedrigen Sozialschichten jedoch nach wie vor deutlich schlechtere Bildungschancen haben.

Mehrere Studien belegen, dass sich soziale Ungleichheiten in Form von Kompetenzunterschieden schon beim Eintritt in den Bildungsraum zugunsten der Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern zeigen (vgl. beispielsweise Moser et al., 2005; Stamm 2005b). Auch von Startchancengleichheit kann somit nicht die Rede sein. Angesichts der markant gestiegenen Bildungsaspirationen der Mittel- und Oberschichteltern scheint es wenig erstaunlich, dass gemäss den Schulstatistiken mehr als 50 Prozent der Schülerschaft an den beiden anforderungsniedrigsten Schultypen der Real- resp. Hauptschulen Minoritätsstatus haben und meist ausländischer Herkunft sind. Gleichzeitig gibt die Tatsache zu denken, dass sich in den letzten dreissig Jahren Stütz- und Fördermassnahmen mehr als verdoppelt haben und überproportional häufig benachteiligte Gruppen betreffen (vgl. Krüger & Grunert, 2002; Moser et al., 2003). Am anderen Ende der Skalen sprechen die Daten eine ebenso deutliche Sprache: Beispielsweise macht nur jeder zehnte Schüler mit Minoritätshintergrund ein Abitur (vgl. Statistisches Bundesamt, 2006). Analysen wie die von Lehmann et al. (1998) oder Ramseier und Brühwiler (2003) verweisen zudem darauf, dass Jugendliche niedriger sozialer Herkunft bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und Fachleistungen signifikant tiefere Chancen haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Jugendliche mit hohem sozialem Status. Darauf verweisen auch Ergebnisse der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, vgl. Bos et al., 2004). Die Daten der Frühleser-Studie (vgl. Stamm, 2005b) bestätigen zudem die Kopplung von Herkunft und Schulerfolg auf nicht erwartete Weise: Sie weisen den erheblichen Einfluss der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg auch dann nach, wenn hohe kognitive Fähigkeiten und hohe Fachleistungen bei unterschiedlicher sozialer Herkunft miteinander verglichen werden. Herkunftsbedingte Disparitäten sind somit nicht nur bei leistungsschwachen oder durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei besonders Befähigten festzustellen.

2. Historische Entwicklung

Die Diskussion um Begabung und soziale Herkunft begann vor hundert Jahren mit dem ‚Aufstieg der Begabten‘ von Petersen (1916) und den ersten Intelligenzmessungen von Stern, dessen Erkenntnisinteresse sich unter anderem auch darauf konzentrierte, Kinder mit Risikofaktoren aus benachteiligten Milieus zu entdecken (vgl. Peter & Stern, 1919). Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts traten solche Bemühungen zunehmend in den Hintergrund, da Terman und Oden (1959) im Rahmen ihrer viel beachteten Längsschnittstudie hatten nachweisen können, dass drei Viertel der begabten Kinder aus der Mittel- und Oberschicht und nur ein Viertel aus dem Arbeitermilieu stammten. Nach dem zweiten Weltkrieg erlangte jedoch gerade dieses Viertel erneut Aktualität. Denn im Gefolge des Sputnikschocks vom Oktober 1957 wurde Bildung zu einem wichtigen Faktor im Wettbewerb des Westens gegen den Osten, so dass sich das bildungspolitische Interesse nun auf den Ausbau der institutionellen Bildung und damit auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven konzentrierte. In den USA hiess die

Antwort kompensatorische Erziehung und Head-Start (vgl. Smith & Bissell, 1970), im deutschsprachigen Raum waren es Programme zur kognitiven Frühförderung und zur Intelligenzentwicklung (vgl. Lückert, 1969) sowie Initiativen zu Gunsten der Benachteiligten im Bildungswesen, die erstmals in einer systematischen Soziologie der Bildungsbeteiligung ihren Niederschlag fanden. Im Mittelpunkt stand dabei die empirische Untersuchung der realen Bildungswege von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf der Folie des Postulats der Chancengerechtigkeit. Die berühmte Kunstfigur des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ (vgl. Peisert, 1967), die auf die vier am stärksten benachteiligten Gruppen verwies, wurde fortan zum Beleg, dass nicht Begabung und Leistungsfähigkeit Grundlagen des Schulerfolgs waren, wie dies dem ‚Bürgerrecht auf Bildung‘ von Dahrendorf (1965) entsprochen hätte, sondern, dass sie in hohem Masse von der sozialen Herkunft abhängig waren. Der Mensch solle nicht länger sein, als was er geboren wurde, sondern er solle werden, was er kann. Solche Forderungen fanden in Pichts ‚Bildungskatastrophe‘ (1964) einen Motor, der dank seiner Prophezeiung, dass der Mangel an qualifiziertem Nachwuchs zu einem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft führen werde, zum Ausgangspunkt gesellschaftlicher Modernisierung wurde.

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

Dass sich dieser auf die allgemeine Begabung gerichtete Fokus im Verlaufe der achtziger Jahre zunehmend und mit einiger Verzögerung gegenüber den anglo-amerikanischen Ländern auf die Thematik der Hochbegabung verschob, lässt sich an der Neuausrichtung der Fachliteratur ablesen (vgl. Hany & Nickel, 1992; Rost, 2005). Legitimiert wurde sie mit der Feststellung, dass sich die Verwirklichung der Chancengleichheit bis anhin allzu stark auf die benachteiligten Schülerinnen und Schüler konzentriert habe und im Sinne der Chancengerechtigkeit nun eine angemessene Berücksichtigung hoch begabter Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Eignungsvoraussetzungen und Lernbedürfnissen zu erfolgen habe (vgl. Heller, 2001). Längsschnittstudien wie die von Rost (1993; 2000) oder von Heller (2000) sind Ausdruck dieses Paradigmawechsels. Trotzdem konnte sich – abgesehen von der Thematik hoch begabter Mädchen – bei uns kein expliziter Forschungsschwerpunkt zu benachteiligten Gruppen überdurchschnittlich Begabter entwickeln, so dass dieser Bereich bis heute unterbelichtet geblieben ist.

3. Aktueller Forschungsstand

Was weiss die Forschung zu dieser Thematik? Der Blick auf die international verfügbaren Analysen fördert einen lediglich rudimentären Wissensstand zu Tage. Zwar beinhaltet er eine grosse Menge an Erkenntnissen sowohl über hoch begabte als auch über Kinder und Jugendliche mit Minoritätshintergrund, aber kaum etwas über deren Kombination. Gleichwohl ist unhinterfragter Tenor der scientific community, dass Hochbegabung in allen Kulturen und Milieus vorkommt und sich keine Population durch Monopol oder Absenz von Talenten auszeichnet. Trotzdem beträgt ihr Anteil in Begabtenförderungsprogrammen sowohl in angelsächsischen als auch in deutschsprachigen Ländern nur zwischen vier und neun Prozent (vgl. Frasier, 1995; Imhasly, 2004; Stamm, 2005b; United States Departement of Education, 1991). Gemäss Saccuzzo (1994) ist die Korrelation zwischen sozio-ökonomischem Status und der Nomination für Begabtenförderungsprogramme gut dokumentiert. Beispielsweise haben Albrecht und Rost (1985) Postleitzahlen als Indikatoren für den sozio-ökonomischen Status verwendet und aufgezeigt, dass Kinder aus Wohngebieten mit hohen Mietzinsen und Hauspreisen häufiger als hoch begabt identifiziert und für Begabtenförderungsprogramme nominiert wurden als Kinder aus Wohngebieten mit günstigen Immobilienpreisen.

3.1 Analysen zur Unterrepräsentation begabter Minoritäten

Aufschlussreich sind Analysen, welche die Tatsache der Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Minoritätshintergrund in Begabtenförderprogrammen zu begründen versuchen. Fletcher und Massalski (2003) oder Frasier (1995) weisen nach, dass gängige Hochbegabungskonzepte ungleiche Selektionschancen schaffen und deshalb Unterrepräsentation in Begabtenförderungsprogrammen geradezu provozieren. Zwar lässt sich als Resümee der gegenwärtigen Forschungslage eine allgemeine Übereinkunft feststellen, Hochbegabung als das Insgesamt personaler Disposition zu verstehen, indikatorisiert durch (allgemeine) Intelligenzmasse (so beispielsweise Rost, 2000) oder durch multifaktorielle Variablenbündel (vgl. Gagné, 1993; Heller et al., 2000). Als Konstrukt jedoch ist sie immer kulturell definiert, also beeinflusst von einer erkenntnistheoretischen Grundlegung gesellschaftlicher Vorstellungen. Intellektuelle Hochbegabung wird bei uns traditionellerweise als der Mittel- und Oberschicht zugehörig betrachtet, während Werte und Stärken anderer Kulturen kaum beachtet werden und folgedessen stark unterbelichtet sind. Das zeigt sich beispielsweise am Modell von Renzulli (1986), das zwar sehr populär geworden, trotzdem jedoch mit einigen Nachteilen versehen ist. Sie liegen darin, dass neben der Intelligenz auch Faktoren wie Motivation oder Kreativität eine zentrale Rolle spielen, für die bis heute jedoch kaum kulturfaire Verfahren vorliegen und in Renzullis Modell zudem von Lehrpersonen eingeschätzt werden müssen. Gemäss Kitano (1991) oder Sisk (2003) erweist sich das Lehrerurteil zwar grundsätzlich als geeignetes Instrument zur Identifikation hoch begabter Minoritäten, aber nur dann, wenn vorgängig ein gezieltes Training erfolgt ist. Im Hinblick auf die hier geführte Diskussion um die Anteile von Kindern mit Minoritätshintergrund in Begabtenförderprogrammen erweist sich dieser Sachverhalt deshalb als bedeutsam, weil Lehrpersonen selten spezifisch trainiert werden und sie folgedessen die bestehenden Ungleichheiten mit ihrem Urteil zwar ungewollt, aber massiv verstärken. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch der vorangehend bereits diskutierte Befund vieler Studien erklären, wonach zwischen den kognitiven Fähigkeiten eines Kindes und dem sozio-ökonomischen Status eine inverse Beziehung besteht. Dieser Befund geht auf die Studie von Terman (vgl. Terman & Oden, 1959) zurück, in dessen Stichprobe die Mittel- und Oberschicht deutlich überrepräsentiert war. Fälschlicherweise wurde dieser Befund vor allem in der populärwissenschaftlichen Literatur (vgl. Spahn, 1996; Thomas, 1997) dahingehend interpretiert, dass ein höherer Bildungsgrad der Eltern für eine bessere genetische Ausstattung verantwortlich sei. Tatsächlich jedoch lag der Grund der spezifischen Befunde Termans (vgl. Terman & Oden, 1959) darin, dass Lehrpersonen die Identifikationen vorgenommen hatten und sich die Untersuchung zudem auf die städtische Mittel- und Oberschicht Kaliforniens beschränkte.

3.2 Die Bedeutung der Familie für die Potenzialentfaltung

Gemäss den aktuellen empirischen Analysen gilt die Bedeutung der Familie für die kognitive Sozialisation als unbestritten (vgl. Marjoribanks, 1979; Wild & Hofer, 1999), insbesondere ihre begünstigende Rolle bei der Entfaltung des Potenzials. Entsprechende Belege finden sich nicht nur in Termans Studie (vgl. Terman & Oden, 1959), sondern auch im Gulbenkian-Projekt von Freeman (1991), in der Untersuchung von Tettenborn (1996) oder von Hoyningen-Süess und Gyseler (2006). Dass der familiäre Hintergrund auch deshalb so wichtig ist, weil eine an Bildung und Leistung orientierte Statuserwerbsphilosophie der Eltern den Schulerfolg ihrer Kinder fördert, ist nicht nur Erkenntnis aktueller Untersuchungen (vgl. Stamm, 2005a), sondern war bereits Fakt des Coleman- und des Plowden-Reports (vgl. Coleman et al., 1966; Plowden, 1967; zusammenfassend Fraser et al., 1987). Bourdieu (1983) hat ihn in seiner Kapitaltheorie dahingehend differenziert, dass das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital drei Dimensionen darstellen, welche die elterlichen Bildungseinstellungen determinieren und die ‚stillen Reserven‘ der Kinder bilden. Während das ökonomische Kapital darüber bestimmt, welche Ressourcen den Kindern zur Verfügung stehen, umfasst das kulturelle (intellektuelle) Kapital alle Einstellungen der Familie, ihren Bildungsgrad, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten, aber auch ihre Erwartungsorientierungen. Gemäss Ettrich et al. (1996) unterscheiden sich bildungsnahe und bildungsferne Familien signifikant voneinander. Erstere unterstützen ihre Kinder in der Entwicklung von verbalen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen wie intellektuelle Neugier, Fleiss oder Erwartungen auf Erfolg und ermöglichen ihnen darüber hinaus vielfältige Sozialerfahrungen. Begabte Kinder aus bildungsfernen Familien werden hingegen anders sozialisiert. Aufgrund ungünstiger eigener schulischer Erfahrungen zeigen ihre Eltern häufig mangelndes Interesse an schulischen Angelegenheiten. Bei Kindern mit Migrationshintergrund kommen zusätzliche Risikofaktoren dazu. Neben der fehlenden Beherrschung der Standardsprache sind es gemäss Borland et al. (2000) oder Borland und Wright (2000) vor allem kulturelle Gepflogenheiten (z. B. Mangel an häuslicher Konversation, der den Kindern keine Möglichkeit gibt, Diskussionen zuzuhören und am Dialog teilzunehmen oder ein lärmiges und überstimulierendes Umfeld, das den Aufbau von Hörbereitschaft oder Konzentrationsfähigkeit verhindert). Da kulturelle Minoritäten zudem oft eher optisch orientiert und auf körperliche Auseinandersetzungen sowie auf die unmittelbare Befriedigung von Bedürfnissen ausgerichtet sind, fällt es solchen Kindern besonders schwer, abstraktes Denken oder Beharrlichkeit zu entwickeln – Aspekte, die in unserer Gesellschaft jedoch besonders bedeutsam sind.

Mit Blick auf begabte Kinder und Jugendliche mit Migrationsstatus unterscheiden Ogbu und Fordham (1986) zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Immigration. Ihre Analysen zeigen, dass freiwillig immigrierte Familien weit stärker bereit sind, kulturelle Differenzen in Bezug auf Sprache, Integration oder Kommunikation als Herausforderung zu überwinden, während unfreiwillig immigrierte Familien sie zum Schutze ihrer ursprünglichen Identität nutzen und eine zum Mainstream konträre Subgruppenidentität entwickeln. Dass dadurch gerade für begabte Schülerinnen und Schüler ein Dilemma entstehen kann, wird allerdings nur von ausgewählten Studien diskutiert. So verweist Hunsaker (1995) auf zwei mögliche Strategien: Die erste Strategie ist auf die Übernahme der Verhaltensweisen der vorherrschenden Kultur ausgerichtet. Damit einher geht jedoch eine Distanzierung von den traditionellen Gemeinschaften. Die zweite Strategie hat zum Ziel, die Loyalität zum eigenen kulturellen Kontext aufrecht zu erhalten. Sie hat jedoch zur Folge, dass jede intellektuelle Herausforderungen zurückgewiesen werden müssen. Tan (2005) sieht deshalb in der schulischen Unauffälligkeit, in der „Kultur der Bescheidenheit“ (S. 15) ein mögliches Bewältigungsmuster, das Ansätze beider Strategien enthält. Es erspart Konfrontation und Ausgrenzung und erlaubt, dem permanenten Druck zwischen der familiären und der schulischen Kultur auszuweichen.

Derartige Erklärungsansätze verweisen auf die vielen Nachteile, die begabten Kindern mit Minoritätshintergrund erwachsen. Sie beeinflussen ihre Fähigkeiten, ihren Wissensstand und ihre Motivation nachhaltig und lassen sie besonders häufig zu unauffälligen Minderleistern mit mangelndem Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und vorprogrammiertem Gefühl des Versagenmüssens werden. Besonders betroffen sind sie, wenn sie von Schule und Lehrpersonen nicht unterstützt werden. 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.

4. Die Problematik der Identifikation begabter Minoritäten

Die Unterrepräsentation von benachteiligten Minderheiten in Begabtenförderungsprogrammen ist eine statistische Tatsache. Unklar ist hingegen, *warum* dieses Problem existiert. Überblickt man die verfügbare Literatur zur Thematik, dann lassen sich die Gründe in beeinflussbare und nicht-beinflussbare Ursachen einteilen. Beeinflussbare Ursachen liegen innerhalb des theoretischen Feldes und umfassen die Konzeption von Hochbegabung und die Praktiken der Identifikation. Nicht-beinflussbare Faktoren liegen in den Ungleichheiten unserer Gesellschaft, die sich in sozialen und kulturellen Faktoren wie Armut, Rassismus oder Klassenunterschieden manifestieren.

Heller (1996) verweist in seinen interkulturellen Betrachtungen zur Hochbegabung darauf, dass das, was wir als ‚Begabung‘ oder ‚Leistungsfähigkeit‘ erfassen, ein soziokulturell eingengerter und systematisch zugunsten der vorherrschenden Gruppennorm verzerrter Ausschnitt der menschlichen Leistungsfähigkeit ist. ‚Begabung‘ oder ‚Leistungsfähigkeit‘ sind bereits Produkte eines Erziehungsprozesses, in welchem die soziokulturellen Bedingungen eine grosse Rolle spielen und ihr Ausprägungsgrad somit in hohem Masse von Herausforderungen der Umwelt abhängig ist. Tannenbaum (1983) hat dies in seiner psycho-sozialen Konzeption von Hochbegabung auf den Punkt gebracht, wenn er argumentiert, dass der soziale Kontext als Komponente von Hochbegabung verstanden werden müsse. Hochbegabungskonzepte sind in diesem Sinne, wie im vorangehenden Kapitel bereits ausgeführt, 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.

Eine Reihe amerikanischer Studien belegen die grosse Problematik, die mit der Identifikation begabter Minderheiten einhergeht (vgl. Callahan et al., 1995; Frasier, 1997). Dies trifft vor allem für die Identifikationsinstrumente zu. Hinlänglich bekannt ist, dass standardisierte Tests, die vor dem Hintergrund unseres abendländischen Kulturkreises entwickelt wurden, mit Inkonsistenzen befrachtet sind und bei kulturellen Minoritäten angewendet zu Verfälschungen in Testsituationen führen. Unterrepräsentation ist somit häufig die Folge eines solchen *cultural bias*. Gleiches gilt in der Regel für Checklisten, die zwar verstärkt begabungsrelevante Faktoren beinhalten, sich jedoch meist ebenso ausgeprägt auf die dominante Kultur beziehen (vgl. McLeod & Copley, 1989) und deshalb nur begrenzte Information über kulturelle und umgebungsbezogene Charakteristika benachteiligter Populationen liefern können. In den letzten Jahren sind allerdings einige Alternativen entwickelt worden. Dazu gehören (a) Checklisten, die auf kulturspezifischen Definitionen beruhen und die Ausdrucksstärke aussergewöhnlichen Verhaltens innerhalb des gewohnten Umgebungskontextes beurteilen, (b) Portfolios, (c) prozessgestaltende Identifikationsverfahren, (d) Modifikationen bestehender, traditioneller Testverfahren (Raven-Test, California-Achievement-Test, Wechsler Test) oder (e) Matrix-

Modelle, die auf der Nutzung multipler Kriterien aufbauen (Baldwin Identification Matrix, vgl. Baldwin, 1994). Dazu kommen (f) so genannte ‚Quota System Models‘, die identisch sind mit traditionellen Modellen, jedoch tiefere Scores als üblich als Cut-offs ansetzen (vgl. Ford, 1995; Frasier, 1997; vanTassel-Baska, 1998). Eine Evaluation derartiger Alternativverfahren durch Callahan et al. (1995) förderte allerdings sehr unterschiedliche Ergebnisse zu Tage, so dass die Entwicklung reliabler und valider Identifikationsinstrumente weiterhin ein Forschungsdesiderat bleiben muss.

Zur Identifikationsproblematik gehört jedoch auch die institutionelle Diskriminierung. Gemäss Gomolla und Ratke (2002) liegen ihre Ursachen in der normalen Alltagskultur der Schulen und in der Berufskultur der Lehrpersonen, die sich in negativen und abträglichen Gewohnheiten gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund äussern können. Als Teil des institutionellen Habitus artikulieren sich solche Mechanismen auf informellen und unausgesprochenen Wegen über Routinen und tägliche Verfahren. Sie sind zwar schwer sichtbar zu machen, manifestieren sich jedoch mit Blick auf die hier verfolgte Thematik insbesondere in den selektiven Empfehlungspraxen der Lehrpersonen für die Aufnahme in Begabtenförderungsprogramme. Da die Gültigkeit ihrer Urteile häufig durch den Mittelschicht-Bias (vgl. Hartmann, 1990) eingeschränkt ist, unterliegen Lehrpersonen verstärkt der Überzeugung, mit bestimmten Kulturen seien auch tiefere intellektuelle Fähigkeiten verbunden, weshalb talentierte Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus inexistent seien (vgl. Ogbu & Fordham, 1986). Bestätigt sehen sie ihre Vermutungen in den mangelnden Sprachkenntnissen der betroffenen Kinder sowie in deren im Vergleich zu einheimischen Kindern anders gearteten kulturellen Umwelt. Im Hinblick auf Begabungsförderungsprogramme erachten Kitano (1991) oder Sisk (2003) Strategien der Nicht-Nomination und des ‚Übersehen-werdens‘ deshalb als logische Folge eines selektiven Wahrnehmungsprozesses der Lehrpersonen. Positiv zu vermerken wäre dazu allerdings die vorangehend bereits diskutierten vielversprechenden Befunde, wonach mit gezielten Lehrertrainings selektive Wahrnehmungsmuster und Empfehlungspraxen vermieden und die Unterrepräsentation minimiert werden können.

5. Diskussion

Dieser Beitrag hat den Zusammenhang von überdurchschnittlicher Begabung und sozialer Herkunft untersucht. Ausgehend von der international feststellbaren Tendenz, dass in den Begabtenförderungsprogrammen lediglich ein sehr kleiner Teil überdurchschnittlich begabter Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund vertreten ist, hat er unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung des Begabungskonstruktes die unterschiedlichen Forschungsbefunde auf der Folie des aktuellen Erkenntnisstandes diskutiert. Dazu gehörten Fragen zur kulturellen Definition des Hochbegabungskonzeptes und der daraus resultierenden ungleichen Selektionschancen, zum Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und sozio-ökonomischem Status, zur unterschiedlichen Sozialisation von begabten Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern sowie zu den möglichen Gründen für die Unterrepräsentation in Begabtenförderungsprogrammen. Damit wurde die eingangs als kritische Diagnose formulierte These belegt, dass Begabtenförderung ihr Ziel verfehlt hat, weil sie die bestehenden sozialen Ungleichheiten verstärkt und die soziale Vererbungspraxis zementiert hat. Abschliessend soll nun entlang einiger analytischer Differenzierungen eine Bilanz gezogen werden, die zugleich als Perspektive für eine forschungsleitende Heuristik verstanden werden kann.

Tatsache ist, dass die Forschungslage zu dieser Thematik im angelsächsischen Sprachraum recht bescheiden (vgl. College Board, 1999) und im deutschsprachigen Raum quasi inexistent ist. Möglicherweise liegt darin ein wesentlicher Grund, weshalb die Problematik hierzulande kaum erkannt und bildungspolitisch weitgehend ignoriert wird, obwohl die tiefe Teilnehmerquote von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsstatus in Begabtenförderungsprogram-

men in zahlreichen Evaluationen immer wieder kritisiert worden ist (vgl. zusammenfassend Stamm, 2003). Traditionelle Hochbegabungsstrukturen und Identifikationsverfahren sind ungeeignet, um Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus für Begabtenförderungsprogramme zu rekrutieren. Als scheinbar neutrale Modelle geben sie zwar vor, eine willkürliche Nominierung ausser Kraft zu setzen. Tatsächlich repräsentieren sie jedoch eher die Grundlagen komplexer gesellschaftlicher Ausschlussmechanismen, die sich in der Aussortierung bildungsferner Schichten und der Reproduktion bildungsnaher Schichten artikulieren. Damit verkommt die Nomination für ein Förderprogramm zu einem meist durch die Herkunft erworbenen Privileg, während die Nichtnomination mit ungenügender individueller Begabung legitimiert wird. Im Wesentlichen bilden solche Mechanismen das ab, was Bourdieu und Passeron bereits 1971 in ihrer ‚Illusion der Chancengleichheit‘ beschrieben haben: Begabtenförderung wird zu einem Meisterwerk sozialer Mechanik, das diejenigen fördert und oben hält, die bereits oben sind, diejenigen jedoch, die unten sind und die Unterstützung eigentlich am nötigsten hätten, durch ein fragwürdiges Identifikationssystem fernhält.

Im Ergebnis zeigt sich somit, dass die Unterrepräsentation bildungsbenachteiligter Gruppen in Begabtenförderungsprogrammen ein Problem darstellt, das selbst wiederum als Teil eines grösseren Problems verstanden werden muss: das Verfehlen unseres Bildungssystems, Benachteiligte und Minoritäten adäquat zu beschulen. In der Problematik der Identifikation begabter Minoritäten kommen die monokulturellen Wertvorstellungen unserer Bildungssysteme ausgesprochen deutlich zum Ausdruck. Werden jedoch kulturelle Unterschiede mit geringerer Intelligenz und soziale Privilegien mit Begabung verwechselt, dann wird damit nichts als grosses Unrecht gerechtfertigt.

Not tut eine erziehungswissenschaftliche Gegenwartsdiagnose, welche an der ‚neuen Unübersichtlichkeit‘ (vgl. Habermas, 1985) ansetzt, die sich angesichts der rigorosen gesellschaftlichen Veränderungen schneller als erwartet eingestellt hat und mit einer Erosion von Erfahrungen einhergeht. Denn die zur Zeit der Implementation von Begabtenförderungsprogrammen in den neunziger Jahren etablierten Denk- und Handlungsmuster, wonach es nichts Ungerechteres gäbe als die gleiche Behandlung von Ungleichen, versagen heute im Gleichtakt. Nach wie vor gilt, dass die ungleiche Behandlung von gleich begabten, aber unterschiedlich privilegierten Schülerinnen und Schülern eine Tatsache ist und eine grosse Ungerechtigkeit darstellt. Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem heisst im Hinblick auf Begabtenförderung somit, die verborgenen Mechanismen der Verkopplung von Herkunft und Identifikation sichtbar zu machen und zu eliminieren, damit auch die Nachkommen nicht privilegierter Bevölkerungsschichten die Chance bekommen, ihr Potenzial auf eine ihnen adäquate Weise zu entfalten. Ob Gardners schon 1961 gestellte Frage – „Excellence: Can we be equal and excellent too?“ – jemals positiv beantwortet werden können, bleibt zwar fraglich, aber die nachfolgend aufgeführten fünf Prämissen könnten zumindest den Weg dorthin zeigen:

1. Die Identifikation und Talententwicklung benachteiligter Gruppen muss eine andere Richtung als bisher einnehmen. Deshalb bilden Theorien, die auf Kapazitätsdefiziten beruhen und aus diesem Blickwinkel die kulturellen Differenzen betonen, nicht länger eine geeignete Basis, um auf Talent zu fokussieren und Talententwicklung in benachteiligten Populationen voranzutreiben. Notwendig sind Kulturtheorien, welche auf innere und nicht auf äussere Gruppendifferenzen fokussieren (vgl. Kitano, 1991) und vom Leistungsvergleich zwischen verschiedenen Gruppen wegführen hin zur Beschreibung des individuellen Lernpotenzials.
2. Identifikationsprozeduren müssen so angelegt sein, dass sie soziale Gleichheit erhöhen. Entsprechend ist eine breite Palette an Identifikationsmethoden zu entwickeln, um überdurchschnittlich Begabte aus benachteiligten kulturellen Gruppen und bildungsfernen Familien zu finden. Dies kann über die traditionellen Selektionsmethoden geschehen, die allerdings gerechter gestaltet und gegenüber den vielen Ausdrucksformen von Hochbega-

bung sensitiver gemacht werden sollen. Eine modifizierte Identifikationspraxis verwendet multiple Kriterien und Messmethoden, damit Identifikation nicht weiterhin nur Ergebnis bleibt, sondern zu einem Prozess wird. Dazu gehören der Einsatz alternativer Bewertungs- und Beobachtungsformen, der Fokus auf die beste Leistung anstelle von durchschnittlichen Scores und Ratings, Curriculum basierte anstelle von standardisierten Massen, Portfolios und offene Empfehlungen anstelle von Checklisten.

3. Das Problem der Identifikation und Förderung überdurchschnittlich Begabter mit Minderheitsstatus kann jedoch nicht allein dadurch gelöst werden, dass lediglich neue, noch differenziertere Instrumente entwickelt werden. Gefragt ist eher ein Wechsel vom Verständnis ‚hoch begabt zu sein‘ zur ‚Entwicklung hoch begabter Verhaltensweisen‘. Wygotsky (1987) hat bereits in den dreissiger Jahren des letzten Jahrhunderts das Augenmerk darauf gelenkt, wie sich kognitive Entwicklung realisiert. Wenn somit kognitives Wachstum eine kulturell vermittelte Erzeugung von Wissen darstellt, dann ist Begabung keine feste Grösse und keine Maxime, sondern eine Bedingung erzieherischen und gesellschaftlichen Handelns. Deshalb wird ein Paradigmawechsel notwendig in Richtung flexibler, inklusiver und lernorientierter Konzeptionen.
4. Die Erfolgchancen werden mit grosser Wahrscheinlichkeit von vorschulischen Lernprozessen bestimmt. Mit Blick auf leistungsschwache Kinder ist diese Aussage eine vor allem seit PISA immer wieder postulierte Erkenntnis, die allerdings bereits 1969 von Roth und Mollenhauer in ihren Gutachten begründet und auch auf begabte Kinder übertragen worden ist. In diesem Zusammenhang erweisen sich die neuen Schuleingangsmodelle in Deutschland („Schulanfang ohne Auslese“) oder in der Schweiz („Grund- und Basisstufe“) als Erfolg versprechende Innovationen. Betraut mit der Aufgabe, den Schuleintritt als sensibelste Phase der Bildungsbiographie als Selektionshürde zu entlasten und den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Entwicklungsständen gerecht zu werden, wird von ihnen erwartet, dass sie kompensatorische Effekte durch die Egalisierung der Bildungsvoraussetzungen erzielen und Kinder aus bildungsfernen Schichten, aber auch generell Kinder mit besonderen Bedürfnissen, besser fördern. Es ist deshalb zu hoffen, dass diese Modelle ihren integrativen und präventiven Auftrag erfüllen und auch begabten Kindern mit Migrationshintergrund einen effektiven Weg eröffnen, ihr Potenzial früh zu realisieren und zu stabilisieren. Im Mittelpunkt steht dabei die soziale Ausgleichsfunktion, damit Kinder aus anderen Kulturkreisen nicht benachteiligt und Kinder aus bildungsnahen Milieus nicht privilegiert werden. Es darf nicht geschehen, dass das, was als individuelle und altersangemessene Förderung geplant ist, als veränderte Form einer neuen sozialen Selektion endet und es statt der Stigmatisierung der bildungsfernen Milieus zu einer positiven Auslese der Kinder aus bildungsnahen Milieus kommt.

Weder Hochbegabungsforschung noch Begabtenförderung haben Randgruppen bisher berücksichtigt und die ökonomische und subkulturelle Einbindung beachtet. Solche Minderheiten sind jedoch eine wichtige, unangezapfte Quelle des Humankapitals. Es ist an der Zeit, ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, ihr Potenzial zu entdecken und zu entwickeln. Aber der Weg dahin scheint noch weit zu sein, so dass es vorerst etwas ganz Fundamentales braucht: eine Schärfung der Wahrnehmungspraxis und eine Änderung der Alltagsvorstellung, wonach Talent ein Prärogativ einer bestimmten Kultur oder einer bestimmten sozialen Schicht sei. Herzstück wird damit die Besinnung auf das, was Heid schon 1969 angemahnt hat, dass Begabung nicht die Grenze der Erziehung sei, sondern die gesellschaftlich geleistete Erziehung die Grenze der Begabung markiere.

6. Literatur

Albrecht, T. & Rost, D. H. (1985). Expensive homes: Clever children? *School Psychology International*, 6, 5-12.

- Baldwin, A. (1994). The Seven Plus Story: Developing hidden talent among students in socioeconomically disadvantaged environments. *Gifted Child Quarterly*, 38, 2, 80-84.
- Bolzmann, 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.
- 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.
- Borland, J. H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted : A post positive inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13-32.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2004). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt* (S. 183-198). Sonderband 2, Göttingen: Schwartz.
- Bundesamt für Statistik (2005a). *Armutsberichterstattung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- 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.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- College Board (1999). *Reaching the top: A Report of the national task force on minority high achievement*. New York: College Board Publications.
- Crawford, L. (1993). No gifts for the gifted. *Gifted*, 79, 16-19.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Day, A. (1992) Aboriginal students succeeding in the senior high school years: A strengthening and changing Aboriginality challenges the negative stereotype. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 1, 2, 14-26.
- Department for Education and Science (1985). *The Swann Report*. London: Department of Education and Science.
- Ettrich, K. U., Krause, R., Hofer, M. & Wild, E. (1996). Der Einfluss familienbezogener Merkmale auf die Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 49-60.
- 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.

- Ford, D. Y. & Harris, J. J. III (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Ford, D. Y. (1995). *A study of achievement and underachievement among gifted, potentially gifted, and regular education black students*. Storrs, CT: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J. Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Synthesis of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 2, 145-252.
- 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.
- Frasier, M. M. & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential*. Storrs, CT: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Heinemann.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent* (S. 69-87). Amsterdam: Elsevier.
- Gardner, J. W. (1961). *Excellence: Can we be equal and excellent too?* New York: Harper and Row.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Habermas, J. (1985). *Die neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Hany, E. A. & Nickel, H. (Hrsg.) (1992). *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen*. Bern: Huber.
- Hartmann, P. (1990). *Wie repräsentativ sind Bevölkerungsumfragen? Ein Vergleich des ALLBUS und des Mikrozensus* (S. 7-30). Mannheim: ZUMA.
- Heid, H. (1969). Soziokulturelle Bedingtheit der ‚Begabung‘ in pädagogischer Betrachtung. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 8, 561-579.
- Heitzmann, K. (2004). *Zugang und Qualität sozialer Leistungen für Einkommensschwache. Ein europäischer Vergleich. Vortrag an der 5. Armutskonferenz „Pflicht zum Risiko“, Salzburg, 2003.*
http://www.sozialwirtschaft.at/_TCgi_Images/sozialwirtschaft/20040413205315_Heitzmann_Zugang_und_Qualitaet_1.pdf
- Heller, K. A. (1996). Cross-Cultural Studies on the Development of Giftedness and Talent. In U. Munandar & C. Semiawan (Hrsg.), *Optimizing Excellence in Human Resource Development* (S. 28-42). Jakarta: University of Indonesia Press.
- Heller, K. A. (2001). Hochbegabtenförderung im nationalen und internationalen Bereich. *Labyrinth*, 68, 4-10.
- Heller, K. A. (Hrsg.) (2000). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. (Hrsg.) (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006). „Hochbegabung“ - Aus sonderpädagogischer Perspektive. Bern: Haupt.
- Hunsaker, S. L. (1995). The gifted metaphor from the perspective of traditional civilizations. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 255-268.
- 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.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2002). Jugend und Bildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 495-514). Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, R., Gänsfuss, R. & Peek, R. (1998). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1998 (LAU 7)*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Lückert, H.-R. (1969). *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe?* München: Reinhardt.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. Routledge and Kegan Paul: London.
- McLeod, J. & Cropley A. (1989). *Fostering academic excellence*. New York: Pergamon.
- Meulemann, H. (1999). Stichwort: Lebenslauf, Biografie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 3, 305-324.
- Mollenhauer, K. (1969). Sozialisation und Schulerfolg. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4 (S. 269-296). Stuttgart: Klett
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (Hrsg.) (1996). *Recent research on the achievements of ethnic minority pupils*. London: Office for Standards in Education.
- Ogbu, J. & Fordham, S. (1986). African American students' school success: Coping with the burden of "acting White." *Urban Review*, 18, 176-206.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Peter, R. & Stern, W. (1919). Überblick über das Gesamtverfahren. *Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 18, 1-23.
- Petersen, P. (Hrsg.) (1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig: Teubner.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter.
- Plowden, L. (Hrsg.) (1967). *The Plowden Report: Children and their primary schools*. London: HMSO.

- Ramseier, E. & Brühwiler, Ch. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 23-56.
- Reid, C. (1994). It's all on the label: Aboriginal students and giftedness. *Education Links*, 47, 14-15.
- 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. 53-92). Cambridge: University Press.
- Ross, P. (1993). *National Excellence: A case for developing America's Talent*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Rost, D. H. (2005). Über «Hochbegabung» und «hochbegabte» Jugendliche: Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In J. Abel, R. Möller & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend im Fokus empirischer Forschung* (S. 39-86). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2000). *Hoch begabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Sisk, D. (2003). Maximizing the high potential of minority economically disadvantaged students. In J. F. Smutny (Hrsg.), *Underserved gifted populations. Responding to their needs and abilities* (S. 239-260). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Smith, M. S. & Bissell, J. S. (1970). Report analysis: The impact of Head Start. *Harvard Education*, 40, 1, 105-129.
- Spahn, C. (1996). *Wenn die Schule versagt. Vom Leidensweg hochbegabter Kinder*. Asendorf: MUT.
- Stamm, M. (2003). *Begabungsförderung in der Volksschule des Kantons Aargau. Externe Evaluation*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Stamm, M. (2005a). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2, 277-295.
- Stamm, M. (2005b). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Swann, J. (2004). Language and gender: who, if anyone, is disadvantaged by what? In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Hrsg.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (S. 147-161). McGrawHill: Open University Press.
- Tan, D. (2005). Migrant und missverstanden. Sichtbarmachung von Hochbegabung bei Migranten. *Labyrinth*, 85, 13-18.

- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- 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.
- Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster: Waxmann.
- Thomas, W. (1997). *Mein Kind ist hochbegabt*. Düsseldorf: Econ.
- US Department of Education (1991). *National educational longitudinal study 88. Final report: Gifted and talented education programs for eight grade public school students*. Washington: United States Department of Education. Office of Planning, Budget, and Evaluation.
- VanTassel-Baska, J. (Hrsg.) (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- West, A. & Pennell, H. (2003). *Underachievers in schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Wild, E. & Hofer, M. (1999). Familienbeziehungen in Zeiten sozialen Wandels. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 131-151). Göttingen: Hogrefe
- Wygotski, L. S. (1987): *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Bd. II. Berlin: Volk und Wissen.