

Margrit Stamm

# Begabte Minoritäten



LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL  
STRUKTUR DROGEN MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI  
NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Margrit Stamm

Begabte Minoritäten

Margrit Stamm

# Begabte Minoritäten



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

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

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

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

Lektorat: Monika Mülhausen

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

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



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

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

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

ISBN 978-3-531-16104-4

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>9</b>
----------------------	----------

<b>Einleitung</b> .....	<b>13</b>
-------------------------	-----------

## **Teil I: Voraussetzungen**

<b>1 Zugang zur und Kontext der Thematik</b> .....	<b>21</b>
--	-----------

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

<b>2 Kinder mit Minoritätshintergrund und ihr Zugang zu Förderangeboten</b> .....	<b>42</b>
---	-----------

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

## Teil II: Frühe Erfahrungen

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

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

### 4 Vorschulangebote: Wege zur Startchancengleichheit? ..... 99

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

## Teil III: Der allgemeine Kontext

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

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

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

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

## **Teil V: Fazit: Verbesserte Ausbildungsperspektiven?**

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

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

### **10 Bilanz und Empfehlungen ..... 201**

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

## Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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