

Trautmann, Thomas

Breitbandinteresse trifft Schmalbandinstitution? Wenn Begabungsbiografien (schulische) Bildungstraditionen kreuzen

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 40-45. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Trautmann, Thomas: Breitbandinteresse trifft Schmalbandinstitution? Wenn Begabungsbiografien (schulische) Bildungstraditionen kreuzen - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 40-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100322 - DOI: 10.25656/01:10032

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100322>

<https://doi.org/10.25656/01:10032>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

06



Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

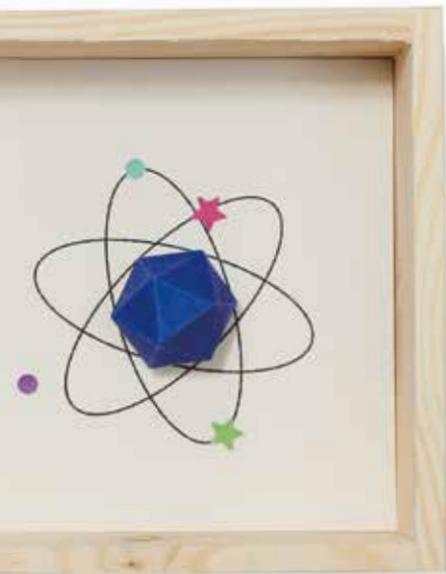
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«.
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

THOMAS TRAUTMANN

Breitbandinteresse trifft Schmalbandinstitution? Wenn Begabungsbiografien (schulische) Bildungs- traditionen kreuzen

»Die Institution Schule erzieht nicht nur, sie diskriminiert auch als Institution.«
(Siegfried Bernfeld)

Es ist nur eine Rechenaufgabe: Tim soll eine Tüte Weingummi von 150 g mit seiner Schwester teilen und jeden Tag nur eine bestimmte Menge Weingummis essen. Nahezu jeder halbwegs schulsozialisierte Viertklässler erkennt die der Sachaufgabe zugrunde liegende Gleichung und beginnt im besten Falle zu rechnen.

Doch weit gefehlt! Methin erkundigt sich, ob die Schwester älter oder jünger wäre, weil davon die Verhandlung über die zustehenden Teilmengen abhängt. Daria kann überhaupt nicht verstehen, warum man jeden Tag dieselbe Menge an Süßigkeiten essen sollte – egal ob man Appetit darauf hat oder nicht. Und Ufuk schließlich behauptet steif und fest, es gäbe gar keine Weingummitüten von 150 g. »Die fangen bei 100 g an, das sind die kleinen, dann 250 g und die großen für 500 g und ein Kilo.«

Wir lassen es dahingestellt sein, ob die drei Schülerinnen und Schüler hochbegabt sind oder nicht. Wir konstatieren jedoch, dass sie sich gegen das System »Rechnen« stellen – durch kluge bzw. zumindest berücksichtigungsfähige Kommentare. Sie bringen Alltagserfahrungen in die Gleichförmigkeit der Rechen-Welt mit ihren mitunter welt- und lebensfremden Sachaufgaben. Spannend wird es tatsächlich erst

hier – wie geht die Lehrperson (oder die Klasse) mit derartigen Störungen um? Werden sie produktiv verhandelt? Erfährt das Kind, dass Fragen eher störend sind? Kreiert sich in der Gruppe eine Ahnung, wie viel Denken Mathematik verträgt oder ob in der Schule generell mitgedacht (oder nur die Aufgabe abgearbeitet) werden darf?

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, warum in der Schule manche Lernsituation anders verläuft, als in den mehr oder minder gut organisierten Stundenvorbereitungen antizipiert wird. Methin – einer traditionellen türkischen Kultur entstammend – will wirklich das schwesterliche Alter erfahren, er will mitdenken und danach die Aufgabe kultur- und mathematikspezifisch lösen. Schule muss entscheiden, ob sie es aushält, mehrkanalig zu agieren. Inwieweit können Lebenswelten, Fachspezifika und überfachliche Lernfelder sinnstiftend korrespondieren?

Unsere Untersuchung »Vitenanalyse talentierter Migrant/innen (VitAMin)« entstand aus Beobachtungen wie der eben skizzierten. Wir fragten uns, ob (und wie) Begabte mit einer Migrationsgeschichte die Kulturspezifika der deutschen Schule annehmen (oder variieren) und welche Spannungsfelder dabei entstehen. Das Ziel war die Ermittlung von allgemeinen Faktoren und besonderen Umständen, unter denen sie aus ihrer Leistungsdisposition eine hervorragende Performance kreieren konnten.

VON SICHTBAREN UND UNSICHTBAREN BEGABTEN

Isabella Keller-Koller (2009, 1) konstatiert in ihrer sehr lesenswerten Arbeit: »In der Schweiz ist die Tatsache, dass es Begabte mit Migrationshintergrund gibt, noch kaum Thema. Viele Lehrpersonen können sich nicht vorstellen, dass solche Kinder überhaupt existieren.« Begabung ist eine Disposition für eine (hohe) Leistung, jedoch nicht die Leistung selbst (TRAUTMANN 2009). Dieses nahezu unstrittige Axiom der Begabungspädagogik lässt mindestens drei Gruppen von Begabten vor unserem inneren Auge entstehen: hochbegabte Hochleister, hochbegabte Minderleister und Hochbegabte, die situativ-, fach- oder/und domänenspezifisch ihr Potenzial in Leistung abrufen oder eben nicht.

Spannend wird es tatsächlich erst hier – wie geht die Lehrperson (oder die Klasse) mit derartigen Störungen um? Werden sie produktiv verhandelt?

Was veranlasst Isabella Keller-Koller zu dieser eher düsteren Analyse? Studien zeigen, dass Kinder mit Migrationserfahrung deutlich seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund (BOS ET AL. 2004). Woran aber liegt das? Sind tatsächlich die schulischen Leistungen von Kindern mit einer Migrationsgeschichte schlechter? Sind Erkennungsraster außer Betrieb? Oder werden bei ihnen andere Kriterien angelegt als bei jenen aus deutschen Familien, so dass sie bei der Noten- oder der Empfehlungsvergabe benachteiligt werden? Sind ca. 90.000 hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche, deren Vorhandensein die Begabungsforschung vermutet, wie Dursun Tan (2005) provokant feststellt, tatsächlich unsichtbar? Wurde ihr Verhalten als pathologisch betrachtet und wurden sie womöglich in die Sonder- oder Hauptschulen geschickt? Aktuelle Studien zur Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen bei der Beurteilung von Migranten sind, so konstatiert Gresch (2012), nicht bekannt. Es gibt sogar Hinweise darauf, dass Lehrpersonen gerade bei schlechten Schülern häufiger eine individuelle Bezugsnorm verwenden (KÖLLER 2005). Sofern dies auch Kinder mit einer Migrationsgeschichte betrifft, werden sie möglicherweise sogar besser beurteilt als vergleichbare Mitschüler ohne Einwanderungskontext.

Andererseits verzeichnen wir eine Reihe von Migrantenkindern, die ihre hohe Disposition ganz hervorragend in eine Performanz umsetzen und höchste Leistungen vollbringen. Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der VitAMin-Studie fielen durch außergewöhnliche schulische Ergebnisse auf – waren also sichtbar. Damit konstituierte sich die

zentrale Fragestellung der Untersuchung – die Abbildung jener externen und intrinsischen Variablen aus Umwelten und dem Selbst, welche die individuelle Begabungskonstellation hinreichend determinieren. Als primär ergab sich daher folgende Forschungsfrage: Welche lebensweltlichen Artefakte haben dazu beigetragen, aus der Gewährsperson eine Hochleisterin oder einen Hochleister werden zu lassen?

VON ÜBERGÄNGEN UND BRÜCHEN

Migrationsbedingte Brüche in der Schulbiografie und der Sprachgebrauch in der Familie selbst können sich ungünstig auf die schulischen Kompetenzen der Kinder auswirken (KRISTEN 2008). Andererseits berichten unsere Gewährspersonen von lustvollen Prozessen im Sprachswitching der frühen Kindheit.

Amelia stammt aus einem spanisch-deutschen Haushalt, ihre Mama ist Kubanerin. Sie berichtet, dass sie von Anfang an mit Mama ausschließlich spanisch, mit Papa ausschließlich deutsch kommunizierte. Später, »so mit vier Jahren«, wurde ausgehandelt, dass am Sonntag jeder mit jedem so sprechen sollte, wie er wollte. »Da Papa als Deutscher aber immer Bahnhof verstand, sprachen wir zunehmend spanisch, damit er es lernt.« Aktuell (Amelia ist 9 Jahre) wird am Frühstückstisch gewürfelt. Die Würfelfelder 1–3 bedeuten »Spanisch«, die Felder 4–6 bestimmten »Deutsch« als Tagessprache.

Diese nur scheinbar bedeutungsarme Anekdote zeigt das stringente und gleichzeitig spielerische Bewusstsein für Sprache, für Üben und den Neuheitseffekt des Aushandelns (bis hin zum Zufall). Eine derart souveräne Spracherziehung im familialen Kontext würde die These von Gomolla und Radtke (2002) stützen, dass bei nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern nicht Eigenschaften der Kinder und migrationsbedingte Startschwierigkeiten für die Ungleichheit am Bildungserfolg verantwortlich sind, sondern diese in der Schule erst erzeugt werden. Das Design ihrer Studie (Großstadt, hoher Ausländeranteil, Schulsystem, zehnjähriger Untersuchungszeitraum) lässt drei wesentliche Weichen aufscheinen:

- *Entscheidungsstelle Einschulung:* Hier werden die Faktoren Schule, Klasse und Lehrpersonen ebenso berührt wie diskriminierende Aspekte (Zurückstellung, Sonderklassenbildung, diagnostizierte Lernbehinderung aufgrund von »Sprachdefiziten« (ohne auf Leistungsstände der Erstsprache zu achten usw.).
- *Entscheidungsstelle Überweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte:* Aus dem eben genannten Grund nicht hinreichend diagnostizierter Lernbehinderung und korrespondierenden kulturellen Unterschieden werden schulische Biografien durch Umschulung gebrochen.
- *Entscheidungsstelle Übergang in die Sekundarstufe:* Auch an höheren Schulen bestehen keine Sprachförderange-

bote. Das Resultat: Kinder werden nahezu automatisch einem tieferen Schulniveau zugeteilt. Auch gut benoteten Heranwachsenden wird prognostisch vom Besuch eines Gymnasiums abgeraten. Grund: Dem Kind soll die Erfahrung des Versagens erspart werden.

Traditionell führen auch Vorannahmen von Lehrpersonen über einzelne Schülerinnen und Schüler oder ganze Schülergruppen zu unterschiedlicher Beurteilung und Förderung – und zwar unabhängig von ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen. Mit der Migrationsgeschichte werden partiell Stereotype wie »leistungsschwach«, »zappelig« oder »unmotiviert« verbunden. Die interessante Studie von Sprietsma (2009) zeigt, dass geprägte Erwartungen dazu führen, dass Lehrkräfte ein und denselben Aufsatz schlechter bewerten, wenn sie annehmen, dass er von einem Kind mit türkischem Migrationshintergrund geschrieben wurde. Interessant ist, dass solche Erwartungseffekte sich sowohl bewusst als auch unbewusst in Beurteilungen niederschlagen.

VON KULTUREN UND TRADITIONEN

Vorweg soll konstatiert werden, dass »in allen Elternhäusern (...) Bildung und Leistung eine große Rolle« spielen (BOOS-NÜNNING/KARAKAŞOĞLU 2004, 2). Auch Methin, der Protagonist des Eingangsbeispiels, wurde von seinen Eltern durchaus bildungsnah erzogen. Trotzdem macht er den »Fehler«, bei einer Sachaufgabe »zu denken, statt zu rechnen«. Bei einigem Nachdenken ist das kulturell zu begründen – ein türkischer Familienverband funktioniert anders als ein deutsches Modell. Ein türkischer Junge aus einem traditionell geprägten Elternhaus hat ein anders definiertes Verhältnis zur (älteren oder /und jüngeren) Schwester. Bedauerlicherweise fällt uns dies erst lange nach dem unterrichtlichen Kontext auf, in dem es zunächst nur um Lösungen geht. Es wäre – so die grundlegende Forderung an Lehrpersonen – darüber grundsätzlich nachzudenken, wann und wo Kollisionen zwischen dem deutschen Schulsystem und seinen inhärenten Protagonisten und den vielen unterschiedlichen Kultur- und Traditionsmustern der Schülerinnen und Schüler zu antizipieren sind. Dies aber bedarf einer interkulturellen Kompetenz aller – der Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler, der Sekretärin und des Hausmeisters. In einer sich als inklusiv verstehenden Schule wird man an dieser Aufgabe nicht vorbei kommen.

Fletcher und Massalski (2003) geben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die geläufigen Konzepte und Begabungsmodelle nur ungerechte Chancen der Auswahl (etwa für besondere Schularten und -formen) bieten. Als Grund sehen sie, dass die Modelle und Konzepte zwar durchaus ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren aufzeigen und zulassen, als Konstrukt aber kulturell, nach den gesellschaftlichen Vorstellungen, definiert werden. Im Kontext des

Mikado-Modells (TRAUTMANN 2008; TRAUTMANN 2012) können derartige kulturelle Einflussfaktoren im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen sichtbar gemacht werden.

Der bereits von mir erwähnte Dursun Tan (2005) weist auf internationale Studien hin, die verblüffende Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen aufzeigen. So haben Untersuchungen in Großbritannien und Deutschland gezeigt, dass es bezüglich der Begabungs- und Leistungsperformanz durchaus eine Rolle spielt, welcher ethnischen Gruppe eine bestimmte Person angehört. Danach erzielten Asiaten und asiatische Afrikaner (Afrikaner mit asiatischen Vorfahren) bessere Schulleistungen als andere ethnische Gruppen. Am selben sozioökonomischen Status gemessen erreichen sie gar bessere Leistungen als »Natives« (»weiße« Briten). Ethnische Gruppen aus Indien und Südkorea erreichen unter den Asiaten die besten Leistungen, während Gruppen aus der Karibik (vorwiegend Jamaika), aus Bangladesch und Pakistan hier das Ende der Skala ausmachen.

Ohne dies weiter spezifizieren oder gar deuten zu wollen, muss bei der allgemeinen Aussage des Migrationshintergrundes offenbar sehr stark differenziert werden. Laut Tan (2005A, 7) spielt also die lokale Gesellschaft – quasi die Lebenswelt des Daseinsmittelpunktes (TRAUTMANN 2012) – jene zentrale Rolle in der Erkennung von Begabungen. Sie fungiert als ein »kultureller Filter«, der entscheidet, wer als begabt gilt und wer nicht. Als Beispiel werden hier unbekannte Instrumente und Musikstile, aber auch für uns fremde Formen, Farben, Gerüche, Bewegungsabläufe etc. angeführt (KELLER-KOLLER 2009).

VON INSELBEGABUNGEN UND BREITBANDINTERESSEN

Nach Recherchen von Allemann-Ghionda et al. (2006, 251f.) werden die hohen Misserfolgsquoten von Kindern mit einer Zuwanderungsgeschichte von einer Reihe wissenschaftlicher Autoren mit Defiziten in der Sprache, in der Sozialisation und mit einem profunden Mangel an familialen Ressourcen begründet. Allgemein gesprochen sind bildungsferne Elternhäuser, ein mangelndes Interesse an Bildung und fehlende Kenntnis des deutschen Schulsystems die tragenden Argumente dabei. Konträr dazu argumentieren viele Bildungsforscher, dass nicht das Elternhaus, sondern das Bildungs- und Schulsystem für den Misserfolg verantwortlich sei (KELLER-KOLLER 2009). Dabei werden im Wesentlichen vier Ansätze unterschieden, die in großen Teilen mit den Untersuchungen von Gomolla und Radtke (2002) korrespondieren:

- unzureichende Förderung der Zweitsprache
- unzureichende Würdigung und Förderung der Zweisprachigkeit
- Mängel der Unterrichtsqualität

- Formen der »institutionellen Diskriminierung« (nicht eine mangelnde Förderung, sondern eher die Strukturen der Institution/des Bildungssystems provozieren die Ungerechtigkeit).

Unsere im Entstehen begriffene VitAMin-Studie brauchte vor dem Hintergrund dieser antipodischen Diskurslage ein qualitatives Design, um möglichst vielfältige und differenzierte Verläufe abbilden zu können. Daher prägten vier interdependenten Methodenblöcke das Portfolio:

- prä-analytischer Durchlauf bei getesteten Hochbegabten (VitaMensa) – Konstruktion eines Fragerahmens – Codierung
- Beobachtungen ohne pädagogischen Eingriff in institutionellen Lebensweltzusammenhängen
- leitfadengestützte narrative Interviewkatarakte (TRAUTMANN 2010)
- korrespondierende Testungen

VitAMin zeigt, dass eine Reihe der von uns untersuchten Migrantinnen und Migranten wesentliche Teile der vier zuvor genannten systembedingten Hemmungs-Aspekte mit hoher Resilienz bewältigten. Mehr noch – die Aussagen in den Interviews lassen den Schluss zu, dass ihre breit angelegten lebensweltlichen Interessens- und Begabungsfelder durch schulische »Schmalbandangebote« kanalisiert, eingengt und teilweise behindert wurden. Allerdings setzten sich alle Personen (n=78) über diese Minderungsaspekte hinweg und suchten sich Ausgleich – entweder in oder außerhalb der Institution, als Helfer, durch Enrichment, Dienste und Ämter oder in partiellen Akzelerationsangeboten. Für Probanden mit Spezial- bzw. Inselbegabungen (n=7) traf dies nicht in dem oben geschilderten Umfang zu. Hier berichteten die Gewährspersonen von Begrenzungen durch das Fach, durch Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrperson. In anderen Fächern gezeigte Leistungen blieben eher im Erwartungsbereich.

Die kulturelle Abhängigkeit besteht darin, dass ein Kind mit Migrationshintergrund eine Begabung zeigt, die zwar in seiner Kultur wichtig wäre, im jetzigen Land jedoch nicht von Bedeutung ist.

Andererseits berichteten eine Reihe der Gewährspersonen tatsächlich von höchst mangelhaften elterlichen bzw. häuslichen Bildungsangeboten, Kulturferne und rigid-pekären familialen Kontexten. Es bildet sich ein abgestuftes Ranking ab, mit welchen Instrumenten der Status quo überwunden werden konnte (M: MODERATOR, P: PRÄDIKTOR):

1. intrinsische Motivationslagen (M)
2. Leistungsüberzeugungen (M)
3. ökonomische Arbeitshaltung (M)
4. Stressresistenz (M)
5. extrafamiliäre lebensweltliche Träger- und Haltestrukturen (M)
6. fotografisches Gedächtnis (P)

Nach Urban (2004, 124f.) zeigen sich bereits bei begabten Schulanfängern, die in der frühen Kindheit eine anregende und fördernde Umwelt erleben konnten, folgende Merkmale:

- besonders ausgeprägtes Neugier- und selbstständiges Erkundungsverhalten
- gutes Beobachtungsvermögen, schnelles und effektives Auffassungsvermögen, auch bei komplexeren Aufgaben
- breit gestreute, vielfältige Interessen oder auch einseitig in die Tiefe gehende Beschäftigung
- frühe Abstraktions- und Übertragungsleistungen
- besondere Flüssigkeit im Denken; Finden neuer, origineller Ideen
- hervorragende Gedächtnisleistungen, z.T. auf bestimmte Bereiche beschränkt
- hohe Konzentrationsfähigkeit und außergewöhnliches Beharrungsvermögen
- ausgeprägte »Eigenwilligkeit«, starkes Bedürfnis nach Selbststeuerung und Selbstbestimmung
- hohes Anspruchsniveau an andere und sich selber, Perfektionismus

Offenkundig – das bildet zumindest der aktuelle Stand der Auswertung von VitAMin ab – korrespondieren die Urban'schen Begabungsmerkmale bei fördernden Umwelten mit jenen, die Heranwachsende nicht wegen, sondern trotz ihrer biografisch relevanten Umwelten erfahren. Das ist insofern von Interesse, als sich hier eine Permanenz zeigt, die durch die Unterschiedlichkeit der Institutionen kaum gebrochen wird.

VON LERNORTEN UND SCHMALBANDINSTITUTIONEN

Wagen wir nun einen Blick auf Schule als deutsche (oder mitteleuropäische) Institution insgesamt. Kinder von heute treffen vielfach auf eine Schulsystemik, die bereits 1990 »so« erkennbar war: Sogenannte »Hauptfächer«, wie Mathematik, Deutsch und einige Fremdsprachen, dominieren den Lehrplan, begleitet von einigen Naturwissenschaften, die ebenfalls intensiv unterrichtet werden. Hintenan stehen die »Nebenfächer«: Musik, Sport und Kunst, die stundenplanrandständig ihr eigenes kleines Dasein fristen. Logisch scheint es daher, dass – wenn es um Fähigkeiten und Begabungen geht – in Mitteleuropa vor allem abstraktes Denken und sprachliche Elaboration gefragt sind (und in Tests abgefragt werden).

Urban (2004, 194ff.) verweist auf die Wichtigkeit der Kultur/ Gesellschaft zur Entwicklung von Begabungen. Das Kind zeigt eine außergewöhnliche Leistung, welche aber von Erwachsenen nicht erkannt oder wahrgenommen wird. Die kulturelle Abhängigkeit besteht darin, dass ein Kind mit Migrationshintergrund eine Begabung zeigt, die zwar in seiner Kultur wichtig wäre, im jetzigen Land jedoch nicht von Bedeutung ist. Dabei wird vernachlässigt, dass diese Begabung durchaus auch hier Entwicklungspotenzial bietet. Ford und Harris (1999, 2ff.) zeigen auf, dass in verschiedenen Kulturen oft ganz unterschiedliche Fähigkeiten oder Begabungen wichtig sind. Gleichzeitig werden Lehrpersonen dafür verantwortlich gemacht, spezifisch »andere« Begabungsfaktoren bei Heranwachsenden mit einer Migrationsgeschichte nicht hinreichend zu erkennen (FORD/GRANTHAM/WHITING 2008). Winebrenner (2007, 28) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Lehrpersonen meist kaum in interkultureller Pädagogik ausgebildet sind.

Dennoch ist Schule kein derart monolithisch-starres System. Es gibt unzählige Belege, dass Schulentwicklung, ein lernförderliches Klima, guter Unterricht und inhärente Begabungsförderung manche Schmalbandinstitution zu einem Lernort von hoher Eigendynamik werden lassen (TRAUTMANN/SCHMIDT/RÖNZ 2009). Gresch (2012) konstatiert beispielsweise, dass die geschätzten Anteile der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation, welche aktuell eine Gymnasialempfehlung erhalten, etwas höher liege als bei jenen ohne Migrationshintergrund. So konnte am Beispiel der Deutschleistungen gezeigt werden, dass Lehrkräfte gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die noch nicht lange in Deutschland leben, offenbar weitere Kriterien hinzuziehen oder andere Maßstäbe ansetzen als rein objektiv messbare Kompetenzen, wenn sie die Übergangsempfehlung ausstellen. Ungeklärt bleibt jedoch, welche Maßstäbe und Kriterien dies sind.

Alle von uns bisher in die VitAMin-Studie einbezogenen Probandinnen und Probanden gaben an, durchaus diskriminierende biografische Sequenzen erfahren zu haben. Durch Annahme, haltende Systeme und eigene volitive Qualitäten konnten sie diese jedoch »nicht nur über- sondern durchstehen wie Phoenix die Asche« (GP 45/3/SEQ 354). Das Herausreten des Individuums aus dem »Schatten des defizitären Blicks« (TAN 2005), der offenbar in der Pädagogik (und in Teilen der Erziehungswissenschaft) ein prinzipieller ist, sollte gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler – wie unsere Probandinnen und Probanden – weniger ihre kulturelle Ab- und Herkunft als Schlüssel zu ihrem »Sein« sehen als vielmehr

die eigenen Qualitäten des Selbst (SCHOORE 2009), welche vorrangig mit Willensprozessen, den Ansprüchen an sich selbst, Durchhaltevermögen, Widerständigkeit, Selbstmotivation und eigener Bestärkung konnotiert werden – und wenn sie durch ihre Umgebung hierin unterstützt werden.

FAZIT

Allein das Interesse, welches uns im Prozess der VitAMin-Studie entgegenschlug, zeigt das gesellschaftliche Bewusstsein für den Problembereich.^{☆1} Mehr noch: Die gängigen Modelle und Theorien zu Intelligenz, Talent und Begabung verfehlen ihre Ziele komplett, wenn sie Begabte mit einer Migrationsgeschichte ignorieren, benachteiligen oder/und wenn sie sich negativ auf die Erkennung derer auswirken. Konstatierende Befundsetzungen über Milieu-, Institutions- oder Gesellschaftsversagen ohne gleichzeitige Akzeptanz von Synergien (auch fataler) und nachfolgender Überlegung zu produktiver Überwindung bringen die Entwicklung einer wirklichen Ressourcenkultur nicht voran. Offenbar bedarf es einer breit angelegten gesellschaftlichen Aufklärungs- und Informationsanstrengung einerseits und der raschen Professionalisierung von Lehrpersonen hinsichtlich interkultureller Kompetenzen andererseits. VitAMin zeigt, dass verschiedene kulturelle und traditionsbedingte Faktoren von Begabung die prinzipielle Erkennung erschweren können. Jedoch: Eine Reihe von Erkennungsmerkmalen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sind durchaus ähnlich. Das Mikadomodell der individualisierten Begabung (TRAUTMANN 2008; TRAUTMANN 2009; TRAUTMANN 2012) bietet eine theoretische Folie für Deutungs- und Erkenntnisprozesse in diesem Kontext an. Personell sollten zur Erkennung, so fordert es Keller-Koller (2009), Eltern einbezogen werden, unter Umständen mittels Hilfe von Kulturdolmetschern. Lehrpersonen spielen bei der Identifikation nach wie vor eine zentrale Rolle.

Ein kritischer Blick gebührt ebenfalls den Test- und Diagnoseunterlagen. Der traditionelle Begriff des »Fremden« muss – spätestens in einer globalisierten Gesellschaft – völlig neu bestimmt werden. Das bedeutet jedoch eine Umkehr von traditionell bedeutsamen Testinhalten, bei denen kulturell anders sozialisierte Individuen nur erschwert andocken können. Dass es eine viel größere Anzahl von Migrantinnen und Migranten als landläufig angenommen schafft, eine überdurchschnittliche Performanz zu erzeugen, muss unsere Gesellschaft mit Mut erfüllen.

^{☆1} Das Interesse flaute allerdings rasch ab, als die Diskussion die Notwendigkeit von Fördermitteln tangierte.

DER AUTOR

PROF. DR. THOMAS TRAUTMANN ist habilitierter Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Hamburg. Er hat unter anderem ein Schulprojekt zur inklusiven Begabtenförderung in einer Längsschnittstudie wissenschaftlich begleitet und das »Mikado-Modell« individueller Hochbegabung entwickelt. Gegenwärtig forscht er bildungsbiogra-

fisch zu Vita-Analysen talentierter Kinder und Jugendlicher mit Migrationserfahrung und zu den Potenzialen des Bau- und Konstruktionsspiels für die Kreativitätsentwicklung bei Schulanfängern.

➤ <http://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/trautmann-t.html>

LITERATUR

- ALLEMANN-GHIONDA, C./AUERNHEIMER, G./GRABBE, H./KRÄMER, A. (2006):** Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen – Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 51)*, S. 250–266.
- BOOS-NÜNNING, U./KARAKAŞOĞLU, Y. (2004):** Bildung, der »Goldene Armreif« – Zur Bildungssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. www.bqnet.de/content/0/1057/1541/2891/976_Bildung_der_Goldene_Armreif4_5_05.pdf (Abruf 22.4.2014).
- BOS, W./VOSS, A./LANKES, E.-M./SCHWIPPERT, K./THIEL, O./VALTIN, R. (2004):** Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): IGLU – einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191–228.
- 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: Smutny, J. F. (Hrsg.): *Underserved gifted populations. Responding to their needs and abilities*. New Jersey: Hampton Press, Inc., S. 157–178.
- FORD, D. Y./HARRIS, J. J. (1999):** *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- FORD, D. Y./GRANTHAM, T. C./WHITING, G. C. (2008):** Culturally and Linguistically Diverse Students in Gifted Education. www.redorbit.com/news/education/1322348/culturally_and_linguistically_diverse_students_in_gifted_education/ (Abruf 22.4.2014).
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002):** *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske und Budrich.
- GRESCH, C. (2012):** *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- KÖLLER, O. (2005):** Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In: Vollmeyer, R./Brunstein, J. C. (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 89–202.
- KELLER-KOLLER, I. (2009):** *Begabte mit Migrationshintergrund. Rahmenbedingungen und Erkennung*. Masterarbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule. http://schule.winterthur.ch/fileadmin/user_upload/Schule/Dateien/pdf/Masterarbeit_Keller_Isabella.pdf (Abruf 22.4.2014).
- KRISTEN, C. (2008):** Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48 »Migration und Integration«*, S. 230–251.
- SCHOORE, A. (2009):** *Affektregulation und die Reorganisation des Selbst*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta.
- SPRIETSMA, M. (2009):** *Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School*. ZEW Discussion Paper No. 09-074. Mannheim: ZEW. <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf> (Abruf 22.4.2014).
- TAN, D. (2005):** Migrant und missverstanden. Sichtbarmachen von Hochbegabung bei Migrantenkindern. *Labyrinth*, 28 (85), S. 13–17.
- TAN, D. (2005A):** *Im Schatten des defizitären Blickes: Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche*. Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen, 2005, N. 3, 7.
- TAN, D. (2008):** *Migration als Chance*. In: Adelman, M. (Hrsg.): *Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft: 30 Jahre Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK)*. Münster: Lit, S. 224–228.
- TRAUTMANN, T. (2008):** *Hochbegabt – was n(t)un? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern*. 2., neu bearb. Aufl., Münster: Lit.
- TRAUTMANN, T. (2009):** *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. 2. Aufl. Hohengehren: Schneider.
- TRAUTMANN, T. (2010):** *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TRAUTMANN, T. (2012):** »Zu allem fähig und zu nichts in der Lage?« Hochbegabte zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung. In: Trautmann, T./Manke, W. (Hrsg.): *Begabung – Individuum – Gesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–29.
- TRAUTMANN, T./SCHMIDT, S./RÖNZ, C. (2009):** *Mittendrin und stets dabei. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung*. Bd. 2. Empirische Ergebnisse. Hohengehren: Schneider.
- URBAN, K. K. (2004):** *Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft*. Münster: Lit.
- WINEBRENNER, S. (2007):** *Besonders begabte Kinder in der Regelklasse fördern*. Donauwörth: Auer.