

Migrant und missverstanden

Sichtbarmachen von Hochbegabung bei Migrantenkindern

Von Dursun Tan

Als ich zu Beginn eines Seminars im Rahmen eines Ergänzungsstudiums für ausgewanderte Flüchtlinge mit akademischer Vorbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg¹ den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Frage stellte, welche Sprachen sie beherrschen, kam von einigen zögernd die Antwort „Englisch“ bzw. „Französisch“, von den meisten jedoch die Antwort „keine“ oder „ein bisschen dies und das“. Etwas später, in der offenen Diskussion, stellt sich dann heraus, dass die meisten neben Deutsch, Englisch oder Französisch zusätzlich noch eine oder mehrere Sprachen wie Persisch, Urdu, Sanskrit, Arabisch, Kurdisch, Suhaeli oder Kwaseli sprachen. Diese Sprachen wurden offensichtlich wegen ihres geringen akademischen Marktwertes von vornherein als irrelevant weggelassen und erst gar nicht in die Waagschale geworfen. Das Unsichtbarmachen von Kenntnissen und Qualifikationen geschah offenbar qua Verinnerlichung gesellschaftlicher Bewertungsmaßstäbe wie von selbst (negative Selbstwahrnehmung).

Ein weiteres Beispiel betrifft einen Studenten der Betriebswirtschaft, hier Vedat genannt und heute circa 30 Jahre alt. Er hat es immerhin geschafft, ein gesellschaftlich hoch angesehenes Studium zu absolvieren und besetzt mittlerweile eine gut dotierte Stelle in einem Reiseunternehmen.

Als Sohn eines Lehrers für türkischen Muttersprachunterricht lernte ich ihn kurz nach seinem Abitur kennen, weil er von mir einige Informationen über das deutsche Hochschulsystem haben wollte, und „wie es so in einem Studi-

um zugeht“. Er wird Wirtschaftswissenschaften studieren, habe aber eigentlich schriftstellerische Neigungen, sagt er entschuldigend. Sein eigentliches Interessengebiet seien eigentlich Literatur und Sprachen. Er habe sich schon als 12-Jähriger eine alte Schreibmaschine gekauft, um seine Phantasien aufzuschreiben. Obgleich ihn seine Mutter gerne beim Spielen mit anderen Kindern gesehen hätte, anstelle die ganze Zeit im Zimmer herumzuhocken.

Mit diesen Beispielen möchte ich auf folgende Aspekte aufmerksam machen:

- Begabungen werden missachtet oder als hinderlich für die Person angesehen,
- die Betroffenen selbst sehen ihre Begabungspotentiale nicht oder verleugnen diese, weil sie die gesellschaftlichen Bewertungsmaßstäbe in ihr Selbstbild aufgenommen haben.

In den oben aufgeführten Fällen werden Begabungen entweder nicht erkannt, oder aber erkannt und wieder „unsichtbar“ gemacht, weil negative Konsequenzen erwartet werden, sei es auch nur, dass sie glauben, ihre Umwelt würde sie nicht verstehen und akzeptieren. Das gilt sowohl für die Personen selbst als auch für ihre Eltern und für das Umfeld.

So werden Jugendliche mit türkischem Hintergrund, wenn sie gerne singen oder ein Musikinstrument (teilweise virtuos) spielen, daraus kaum einen Anerkennungszuwachs oder Prestigegewinn erlangen können; nicht in der Schule, nicht in der Musikszene, noch in altershomogenen Jugendgruppen. Auch Begabungen und deren Förderung orientieren sich am gesellschaft-

lichen Nachfragewert: Jemand, der seine musikalische Hochbegabung mit „Ud“ (Laute), Saz (asiatisches Saiteninstrument) oder Keman (Balkangeige) zur Geltung bringt, wird wohl im westeuropäischen Kontext kaum als begabt erkannt und gefördert werden. Hingegen wird derjenige, der seine Begabung mit Klavier oder Gitarre zum Ausdruck bringt, sehr wahrscheinlich nicht nur viele Möglichkeiten haben, sich weiterzuentwickeln, sondern auch immer ein interessiertes und förderndes Publikum vorfinden.

Die Yurtsever Kardesler aus Hamm sind in der Türkei Stars, landeten mehrere Hits in den dortigen Hitparaden. Obwohl sie ihre Musik von Hamm aus vertreiben, kennt sie in der deutschen Musikszene kaum jemand.

Das liegt daran, dass sich Fähigkeiten und Begabungen kulturspezifisch ausdrücken (Rawlinson 1999). Gestaltpsychologisch gesprochen bildet das kulturelle Umfeld den Rahmen, durch den Begabung überhaupt erst sichtbar wird oder eben unsichtbar bleibt.

Auch für Begabungen existiert ein kultureller Filter, der alle nicht bekannten Ausdrucksformen herausfiltert. Für das Unvertraute und Fremde existieren keine Maßstäbe, weshalb sie oft unerkannt bleiben.

Die Kultur der Elternhäuser als stille Reserve

Anders dagegen diejenigen, die ihre Begabung in kulturell anerkannten und wertgeschätzten Formen zum Ausdruck bringen können. Diese wiederum werden zu einem erheblichen

Teil als stille Reserve aus den Elternhäusern mitgenommen (vgl. Bourdieu 1982). Neben der materiellen Ausstattung der Familien fungieren soziale, kulturelle und symbolische Ausstattung in den Familien als Begabungsréserven und als ein „Kompass“. Ohne dass sich die Personen dessen immer bewusst sind, leitet sie der in den Elternhäusern mitgegebene Kompass stets in die Richtung anerkannter, legitimer Geschmacks- und Ausdrucksformen.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Intelligenzvorstellungen wie Begabungsperformance sind nicht frei von kulturellen Deutungen sowie einer Umwelt, die diese Deutungen teilt und stützt. Nach P. Bourdieu (ebd.) verhalten sich Umwelt und Distinktionsverhalten komplementär zueinander und haben die subtile Funktion der Ein- und Ausgrenzung. Bereits Wygotski, Leontjew und Lurija hatten in den 30er Jahren bei usbekischen Steppenvölkern in der Sowjetunion und Klineberg, in den 60ern bei Indianern in Kanada Begabungsstile und Begabungsmuster festgestellt, die auf deren spezielle Umwelt bezogen geschätzt wurden, jedoch auf die herrschende Kultur in den jeweiligen Ländern bezogen als sinnlos erschienen. Stile und Muster entscheiden über den Wert und den gesellschaftlichen Rang, weit mehr als Inhalte. Stile und Muster stellen Wahrnehmungsgrammatiken dar, die den Inhalten eine spezifische Form geben.

Wirklichkeit durch gesellschaftliche Praxis

Während meine Ausführungen sich bisher auf den Aspekt der „Wahrneh-

mung“ bezogen, soll im Folgenden stärker auf die gesellschaftliche Praxis eingegangen werden; auf den Mikrokosmos der Interaktion, in der gesellschaftliche Verhältnisse produziert und reproduziert werden und Realitäten geschaffen werden. Da die deutschsprachige Literatur zum Thema Hochbegabung und Migration bzw. ethnische Minderheiten kaum etwas hergibt, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Großbritannien. Sofern für das Thema relevante Vergleichsergebnisse aus Deutschland vorliegen, werden sie den Ergebnissen aus Großbritannien zur Seite gestellt. Zunächst möchte ich den Forschungsstand kurz skizzieren, um darauf Bezug nehmend den Prozess der Konstruktion von Gruppenunterschieden in der Leistungsperformance näher zu beleuchten.

Ethnische Minderheiten in Großbritannien und Deutschland

Untersuchungen in Großbritannien (vgl. Swann-Report 1985 sowie Gilborn und Mirza 2000, S. 20f.) ergaben hinsichtlich Begabungsperformance deutliche Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen.

- Auffällig ist zunächst, dass Asiaten und asiatische Afrikaner² bei messbaren Schulleistungen durchgehend bessere Werte erzielen als andere ethnische Gruppen. Gemessen am selben sozioökonomischen Status erreichen diese beiden Gruppen sogar durchschnittlich bessere Leistungswerte als „Weiße“, d. h. Personen mit britischer Herkunft.

- Unter den Asiaten hingegen erreichen ethnische Gruppen aus Indien und aus Südkorea durchschnittlich die höchsten Leistungswerte, ethnische Gruppen aus der Karibik (vorwiegend Jamaika), aus Bangladesh und Pakistan hingegen sind durchschnittlich an der unteren Skala zu finden.
- Auffällig ist auch, dass junge Frauen in allen Migrantengruppen (mit Ausnahme der Pakistanerinnen und Bangalinnen) in den Leistungswerten durchgehend besser abschneiden als ihre männlichen Counterparts.
- Differenziert nach sozioökonomischem Status (Kopfarbeiter versus Handarbeiter) zeigt sich, dass soziale Herkunft einen größeren Einfluss auf die Leistungsperformance hat als ethnische Herkunft. Kinder aus Familien, deren Eltern als „Kopfarbeiter“ (head workers) klassifiziert wurden, erreichen unabhängig von ethnischer Herkunft durchgehend höhere Werte als Kinder von „Handarbeitern“ (manual workers). Bei gleichem sozioökonomischem Status erreichen Inder allerdings dennoch durchgehend etwas höhere Werte als andere Gruppen und weiße Briten.
- Im Zeitraum von 1988 bis 2000 ist bei allen ethnischen und sozialen Gruppen eine Leistungssteigerung (mit Ausnahme von Pakistani) zu konstatieren, jedoch bleibt der Abstand zwischen den Gruppen relativ konstant.
- Relevant für die Einordnung der Ergebnisse dürfte auch die Feststellung sein, dass in allen Elternhäusern Bildung durchschnittlich ein hoher Wert beigemessen wurde.

– Insgesamt hat sich der Bildungsstand bei den Migranten der 2. und 3. Generation im Vergleich zu der Eltern-generation bei allen Gruppen verbessert, der Abstand zwischen den Gruppen ist aber geblieben (Fahrstuhleffekt, ähnlich dem Intelligenzquotienten: die Relationen bleiben gleich, die Kurve hat sich insgesamt auf ein höheres Niveau geschoben).

Soweit in aller Kürze die Ergebnisse in Großbritannien und Deutschland. Es werden strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede deutlich: Ähnlichkeiten in den Ergebnissen sind

1. die festgestellte hohe Wertschätzung für Bildung in allen Gruppen,
2. dass einige Herkunftsgruppen bessere Leistungsperformance aufweisen als andere,
3. die Leistungsperformance aller Gruppen hat sich im Zeitverlauf in beiden Ländern verbessert und
4. der Abstand zwischen den Gruppen ist in beiden Ländern trotzdem konstant geblieben.

Als Unterschied kann festgehalten werden, dass in deutschen Untersuchungen eine zusätzliche Skalierung nach sozioökonomischem Status als durchgehendes Item weitgehend fehlt.

Konstruieren und Formen spezifischer Leistungsperformance

Während sich die obigen Ausführungen auf die gesellschaftliche Praxis auf der Makroebene bezogen, soll es im Folgenden darum gehen, die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten durch die Interaktion, d. h. auf der Mikroebene, näher zu beleuchten.

• Praxis Schule:

Untersuchungen in Großbritannien zu den oben festgestellten Unterschieden in der Leistungsperformance ergaben, dass diese zu einem erheblichen Teil auf die durch die Erwartungshaltung geprägte Interaktion in der Schule zurückzuführen sind (vgl. Connolly 1998).

Von Indern und Koreanern wird erwartet, dass sie diszipliniert, fleißig, intelligent, konform, erwachsenorientiert und feminin sind, während in Kindern aus der Karibik eine Begabung in Sport, Musik und Tanz vermutet wird. Karibische Jungen werden in einem stärkeren Maße als maskulin, rebellisch, impulsiv und hedonistisch wahrgenommen, die Mädchen extrem attraktiv, weiblich und erotisch. Offensichtlich wird Körperlichkeit als das legitime Feld der Begabung von Migranten aus der Karibik und Afrika angesehen. Ist es Zufall, dass Migranten sich auch in Deutschland leichter in sportlichen und körperbetonten Leistungssparten wie Fußball, Boxen, Judo, Tanz und Popmusik Anerkennung verschaffen können als in Feldern, in denen der bildungsbürgerliche Kanon dominiert?

• Praxis peer groups:

Jugendliche aus Afrika und der Karibik waren stärker peer group-orientiert, sie wollten in den Augen ihrer Altersgleichen gut dastehen und waren auf Anerkennung durch diese konzentriert. Die Inder und Koreaner standen in den peer groups von vornherein außerhalb der Konkurrenz. Sie waren daher viel stärker erwachsenorientiert und holten sich ihre Anerkennung von diesen.

Ähnliches ist auch in Deutschland zu beobachten. Kinder und Jugendliche, die sich nicht geschlechtskonform verhalten, müssen in den peer groups eventuell mit starken Sanktionen rechnen. Maskulin ausgeprägte kulturelle Orientierungsmuster bei männlichen Migrantenjugendlichen blockieren die Entwicklung bestimmter Begabungsformen im musischen, künstlerischen oder sprachlichen Bereich. In der Interaktionspraxis wird über Stigmatisierung, Beleidigung, Anfeindung oder gar Angriff eine Normierung entlang eines Geschlechterdualismus hergestellt.

• Praxis „Paradoxe Subkommunikation“:

Während nach den obigen Untersuchungen in Großbritannien erwachsene Interaktionspartner auf der manifesten Ebene den gesellschaftskonformen Leistungsformen Achtung entgegenbrachten, signalisierten sie zugleich latent oder augenzwinkernd Zustimmung für das nonkonforme und körperbetonte Verhalten der Jugendlichen aus der Karibik. Das ambivalente Verhalten ist nicht selten eine Projektion nichtgelebter eigener Anteile auf die Jugendlichen.

Die Jugendlichen agieren dann stellvertretend Sehnsüchte und Rebellionsimpulse der Erwachsenen aus.³ In jedem Fall war die Interaktion mit Jugendlichen aus sozialen Unterschichten und aus der Karibik körperbetont, wohingegen die mit Jugendlichen mit indischer und koreanischer Herkunft verbalorientiert erfolgte.

Alle diese Faktoren produzieren und verfestigen spezifische Leistungsformen in (vor)bestimmten Feldern.

Mikrokosmos Familie: Kohärenzgefühl und „locus of control“

Kohärenzgefühl bezeichnet einen Zustand, in dem die eigene innere und äußere Welt als aufeinander abgestimmt empfunden werden, Ereignisse und Dinge vorhersagbar sind und dass sich Dinge mit großer Wahrscheinlichkeit so entwickeln werden, wie man es vernünftigerweise erwarten kann (vgl. Schumacher, J. (2000): Kohärenzgefühl. In: R. Schwarzer u. a. (Hg.): Gesundheitspsychologie von A bis Z. Göttingen, S. 267 pp.)

Menschen mit einem hohen Kohärenzgefühl nehmen Ereignisse und Entwicklungen als strukturiert und geordnet wahr. Sie haben ein hohes Vertrauen in die Eigenwirksamkeit. Als Folge davon empfinden sie ihr Leben als sinnvoll, bleiben eher gesund und können Krankheiten schneller bewältigen. Sie sind insgesamt stressresistenter als Menschen mit einem niedrigen Kohärenzgefühl und erfahren in sozialen Interaktionen Unterstützung durch andere. Das Kohärenzgefühl kann als eine Form von „Kulturellem Kapital“ verstanden werden. Auch dieses stellt eine stille Reserve dar, die sich strukturbildend auf anderen Gebieten, wie Leistungsperformance, bemerkbar macht. Hohes Kohärenzgefühl entfaltet eine sich selbst verstärkende Eigendynamik, die in einem Mehr an Selbstwertgefühl und rückkoppelnd in einem Mehr an Selbstwirksamkeit und Kohärenzgefühl mündet, während ein geringes Kohärenzgefühl in Minderwertigkeitsgefühlen und rückkoppelnd noch geringerem Kohärenzgefühl mündet.

Die Verfügbarkeit über ein weniger oder mehr ausgeprägtes Kohärenzgefühl hängt einmal von den gesellschaftlichen Bedingungen und der Positionierung in ihr ab (manche Bevölkerungsgruppen sind strukturell bevor- oder benachteiligt) zum anderen von den vorherrschenden Familienmustern.

Pädagogisches Verständnis

Eng mit dem Muster der Lebenskontrolle verknüpft ist das pädagogische Verständnis in den Familien. Interne Kontrollmuster, die gleichzeitig mit einer stärkeren Akzeptanz von Individualität und einer Pädagogik vom Kinde aus einhergeht (das Kind steht im Mittelpunkt), dürften in bildungsnahen Familien eher anzutreffen sein. Externe Kontrolle dagegen geht in stärkerem Maße mit einer Kollektivorientierung einher und einer Pädagogik von der Tradition aus (Wissenstradition steht im Vordergrund, Kind ist Medium).⁴

Ein weiterer Punkt ist die Vorstellung davon, was Begabung überhaupt ist: Ist sie eine göttliche Begnadung, familiäre Vererbung und ist Begabung etwas Fixes oder Fluides? Ist sie ein für allemal gegeben oder je nach Alter unterschiedlich gestaltbar?

Kultur der Bescheidenheit

Gesellschaftliche Systemstrukturen wirken in familiäre hinein und sind an der Formung spezifischer Kontrollmuster beteiligt, wie umgekehrt das jeweilige Muster Folgen für das individuelle Ko-

härenzgefühl und die Leistungsperformance hat. Geringes Kohärenzgefühl und Muster von „external control“ in den Familien führen in der Gesellschaft zu sozialen Positionen mit einer „Kultur der Bescheidenheit“. Die Kultur der Bescheidenheit ist eine Lebensstrategie, die für bestimmte gesellschaftliche Positionen funktional ist, weil sie die Individuen vor Kränkungen schützt, Sie führt aber dazu, dass die gesellschaftliche Zuweisung als legitim akzeptiert wird.

Mitglieder von Minderheiten mit niedrigem gesellschaftlichen Rang verstecken sich unter anderem deshalb, weil sie Angst vor Hervorstechen haben. Manche machen sich die Unauffälligkeit zur Lebensstrategie. Wenn sie sich offensiv verhalten, d. h. „mehr sein wollen, als ihnen nach ihrem Gefühl zusteht“, sind sie damit konfrontiert, ausgeschlossen bzw. ausgegrenzt zu werden. Haben sie den ihnen zugewiesenen Status erst einmal verinnerlicht, empfinden sie es von sich aus als anmaßend, Leistungen anzustreben oder zu erbringen, die ihnen qua Status nicht zustehen. Die Frage, wer bist du schon, dass du... wird zur Leitfrage nicht nur derjenigen, die ihren Status gefährdet sehen, sondern auch zum Selbstvorwurf durch die Betroffenen.

Weil Anerkennung und Identitätsbestätigung größtenteils über gesellschaftlich akzeptierte Normen und Statuszuweisungen erfolgen, schließen sich davon abweichende Begabte manchmal selbst aus, um nicht einem permanenten Druck ausgesetzt zu sein. Das wiederum führt dazu, dass sie sich vereinzeln und sich zu Außenseitern machen.

Schlussfolgerungen

Eine an der Entfaltung der Fähigkeiten und Begabungen von Kindern und jugendlichen Migranten interessierte Pädagogik sollte nicht nur ihre Erkennungs- und Messinstrumente verfeinern und auf ihre Angemessenheit hin überprüfen, sondern ihren Blick bereits im pädagogischen Vorfeld ändern. Auch der Blick hat konstruierenden Charakter, er geht mit Erwartungshaltungen einher. Bevor die Pädagogik ansetzt, werden bereits Zuweisungen vorgenommen und eine gesellschaftliche Praxis geformt, die sich dann im pädagogischen Feld als neutrale, nahezu naturgesetzliche Begabungsunterschiede entlang ethnischer Grenzen entfalten kann (vgl. Gomolla und Radtke 2002). Nichterkanntes wird als Nichtbekanntes aussortiert oder als defizitär wahrgenommen. Nicht nur wird man somit den nicht- oder fehlgeför-

dernten Kindern und Jugendlichen nicht gerecht, sondern auch der Gesellschaft geht schöpferisches Potential verloren. Hier ist vor allem die Gesellschaft als Ganzes gefordert. Dennoch bleibt der Pädagogik auch im eigenen Feld genug Spielraum, besondere Begabungen zu erkennen und zu fördern. Im Vergleich zu den angelsächsischen Ländern steckt die Begabungsforschung im Bereich Migration in Deutschland noch in den Kinderschuhen. Ausgereifte Identifizierungs- und Förderinstrumente, die der besonderen Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gerecht werden, sind von der Pädagogik noch zu entwickeln. Insgesamt hat die Pädagogik die Existenz von Hochbegabung unter Migrantenkinder und -jugendlichen noch nicht einmal in Erwägung gezogen. Eine auf die Vermeidung einer ethnischen Arbeitsteilung zielende Bildungspolitik hätte genau hier anzusetzen.

Anmerkungen:

¹ Siehe eingehender Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen. Oldenburg, 2004.

² Unter asiatischen Afrikanern werden diejenigen Afrikaner subsumiert, deren Vorfahren aus Asien – zumeist aus dem Indischen Subkontinent – stammen.

³ Ein Motiv, das in Film und Literatur immer wieder gerne aufgegriffen wird, wie z. B. in: „Die Feuerzangenbowle“ mit Heinz Rühmann.

⁴ Allerdings gibt es dazu im deutschsprachigen Raum keine ausreichend fundierten Untersuchungen. Daher sind die Ausführungen zu Kontrollmustern und Bildung nicht als gesicherte Korrelationen zu verstehen.

Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter (2000): Die 13-18jährigen. Weinheim und Basel.
- Benholz, Claudia (1999): Förderungsterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Gesamthochschule Essen. In: Robert-Bosch-Stiftung/Markelstiftung 1999. (24-31).
- Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2004): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Gutachten im Auftrag des BMFSFJ, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn.
- Connolly, Paul (1998): Racism, Gender, Identities and Young Children. London.
- DGhK (2000): Bildungspolitische Forderungen: „Frankfurter Papier“. In: Labyrinth 64/2000 (S.1-3).
- Feger, Barbara und Prado, Tania M. (1998): Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt.
- Gillborn, D. and Mirza, H.S. (2000): Educational Inequity: Mapping Race,



Gender and Class. A Synthesis of Research. London.

- Gomolla Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Hadeed, Anwar (2004): Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen. Oldenburg.
- Heller, Kurt A. (2001): Hochbegabtenförderung im nationalen und internationalen Bereich. In: Labyrinth 68/2001 (S. 4-10).
- Holling, Heinz und Kanning, Uwe Peter (1999): Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Köhnlein, Manfred (1999): Jugendliche ausländische Inländer als gesellschaftliche Begabungsreserve – Die Sonderförderung der Markelstiftung. In: Robert-Bosch-Stiftung/Markelstiftung 1999. (32-42).
- Jost, Monika (2004): Ausgrenzung und Mobbing – Die Randsituation von Hochbegabten. In: S. 10-16).
- Meckstroth, Elizabeth A. und Tolan, Stephanie S. (o.J.): Hochbegabte Kinder. Ihre Eltern, ihre Lehrer. 2. überarbeitete und ergänzte Ausgabe. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2004). Hochbegabung erkennen und fördern. Informationen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte. Hannover.
- Rawlinson, Catherine (1999): Teachers' Recognition of Children with Special Abilities: A Chance in Direction.
- Swann-Report (1985): Education for All: A Brief Guide, HMSO. No. 9453, London.
- Sternberg, R.J. und Subothnik, R.F. (2000): A multidimensional Framework for Synthesizing Disparate Issues in Identifying, Selecting and Serving Gifted Children. In: dies. und Heller, K.H. und Mönks, R.J. (Ed.) (2000): International Handbook of the Giftedness and Talent. Oxford. (831-838).
- Schumacher, Jörg (2000): Kohärenzgefühl. In: R. Schwarzer u.a. (Hg.): Gesundheitspsychologie von A bis Z., Göttingen.
- Tan, Dursun (2003): Der Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit: Migrantenkinder und -Jugendliche in Schule und Ausbildung. In: Thole, W./Lindner (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit – ein (fast) vergessenes Bildungsprojekt? Opladen.
- Wagner, Harald (1999): Begabtenförderung in der Schule. In: Robert Bosch Stiftung/Markelstiftung (Hg.). Begabtenförderung von Schülern ausländischer Herkunft. Dokumentation des Symposiums am 9./10. Dezember 1999. (11-23).
- Wittmann, Anna Julia und Holling, Heinz (2001): Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.

Zeitschriften:

Gifted Education International
Gifted Child Quarterly

NAG-Services:

www.Nagebritain.org.uk/services