

Positive Psychologie ist die Wissenschaft dessen, was Individuen, Organisationen und Gesellschaften dazu befähigt, sich bestmöglich zu entwickeln und aufzublühen. Sie orientiert sich an den Stärken, Ressourcen und Potenzialen, die Menschen mitbringen. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen daher psychisches Wohlbefinden und positive Entwicklung von Individuen, Organisationen und der Gesellschaft.

In diesem Band werden grundlegende Forschungsbefunde der positiven Psychologie aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. „Positive Psychologie und Leistung“, „Positive Psychologie und Glück“ sowie „Positive Psychologie und die Mensch-Computer-Interaktion“ sind dabei die Schwerpunkte. Themen wie Leistung, Flow, Urlaub, Liebe und Geld, Haben und Sein, Emotionen, Politik, Charakterstärken und Potentiale führen in die fesselnden Bereiche menschlicher Existenz.

ISBN 978-3-95853-310-3

eBook: ISBN 978-3-95853-311-0 ([www.ciando.com](http://www.ciando.com))

[www.pabst-publishers.de](http://www.pabst-publishers.de) · [www.psychologie-aktuell.com](http://www.psychologie-aktuell.com)



Positiv-Psychologische Forschung

M. Brohm-Badry, C. Peifer, J. M. Greve (Hrsg.)

*Michaela Brohm-Badry, Corinna Peifer, Julian M. Greve (Hrsg.)*

# Positiv-Psychologische Forschung im deutschsprachigen Raum – *State of the Art*

*Mit einem Gastbeitrag von Falko Rheinberg*



$\Psi^+$   
DGPPF

 PABST

Michaela Brohm-Badry, Corinna Peifer, Julian M. Greve (Hrsg.)

---

**Positiv-Psychologische Forschung im deutschsprachigen Raum – State of the Art**



---

*Michaela Brohm-Badry, Corinna Peifer, Julian M. Greve (Hrsg.)*

---

# Positiv-Psychologische Forschung im deutschsprachigen Raum – *State of the Art*



PABST SCIENCE PUBLISHERS · Lengerich

**Kontakt:**

Prof. Dr. Michaela Brohm-Badry  
Universität Trier  
Bildungswissenschaften –  
Empirische Lehr-Lern-Forschung und Didaktik  
Universitätsring 15  
54286 Trier  
brohm-badry@uni-trier.de

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

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

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

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

© 2017 Pabst Science Publishers, 49525 Lengerich, Germany  
[www.pabst-publishers.de](http://www.pabst-publishers.de) · [www.psychologie-aktuell.com](http://www.psychologie-aktuell.com)

Titelbild: [https://de.123rf.com/photo\\_50115949\\_little-kid-climbing-the-stairs.html](https://de.123rf.com/photo_50115949_little-kid-climbing-the-stairs.html),  
nachbearbeitet von Almut Dietzfelbinger

Printed in the EU by booksfactory.de

Print: ISBN 978-3-95853-310-3  
eBook: ISBN 978-3-95853-311-0 ([www.ciando.com](http://www.ciando.com))

# Inhaltsverzeichnis

1. Michaela Brohm-Badry, Corinna Peifer und Julian M. Greve  
*Einleitung: State of the Art – Positive Psychologie* ..... S. 1

## I. Positive Psychologie und Leistung

2. Michaela Brohm-Badry  
*Warum wir Leistung neu denken sollten: Weckruf für ein humanistisches Leistungsparadigma* ..... S. 8
3. Corinna Peifer  
*Zum Zusammenhang zwischen Flow-Erleben und Stress im Kontext von Leistung und Wohlbefinden* ..... S. 18
4. Tanja Gabriele Baudson  
*Positive Entwicklung zur Leistung – und darüber hinaus: Ein integratives Rahmenmodell der Potenzialidentifikation und -entwicklung* ..... S. 37
5. Christine Syrek, Jessica De Bloom, Sarah Burkardt, Jennifer Rehberg  
*Zutaten für eine gute Erholung im Urlaub* ..... S. 54

## II. Positive Psychologie und Glück

6. Benjamin Buttlar, Eva Walther  
*Liebe und Geld: Zwei ungleiche Akteure im Garten des Glücks* ..... S. 74
7. Jens Förster  
*Jenseits von Gut und Böse – Eine selbst-regulatorische Perspektive auf Haben und Sein* ..... S. 94
8. Anton-Rupert Laireiter, Julia Maria Mülitze, Brigitte Schwaiger-Schrader, Petra Siwek-Marcon, Elena Taurini  
*Glückscoaching – Ein Seminar zur Förderung von positiven Emotionen, Wohlbefinden und Ressourcen. Konzept und Ergebnisse zur Wirksamkeit* ..... S. 114
9. Karlheinz Ruckriegel  
*Glücksforschung – Erkenntnisse und Konsequenzen für die Politik* ..... S. 132

10. Claudia Harzer  
*Charakterstärkenbezogener Personen-Job-Fit: Definition, Messung und Befunde zur Rolle für das individuelle Erleben und Verhalten im beruflichen Alltag*..... S. 147

### **III. Positive Psychologie und die Mensch-Computer-Interaktion**

11. Michael Burmester, Magdalena Laib, Katharina M. Zeiner  
*Positive Erlebnisse und Wohlbefinden in Arbeitskontexten durch Gestaltung der Mensch-Computer-Interaktion*..... S. 158
12. Sarah Diefenbach  
*Positive Computing – Das Potential der Positiven Psychologie für Technik als Coach und Berater*..... S. 176

### **IV. Gastbeitrag**

13. Falko Rheinberg  
*Motivationale Kompetenz und Flow-Erleben*..... S. 190

## 4 Positive Entwicklung zur Leistung – und darüber hinaus. Ein integratives Rahmenmodell zum Verstehen, Erkennen und Fördern von Potenzial

*Tanja Gabriele Baudson*

### Zusammenfassung

Begabung und Potenzial zu fördern ist sowohl aus ökonomischer als auch aus humanistischer Perspektive sinnvoll. Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Personen mit Migrationshintergrund oder geringem sozioökonomischem Status weisen jedoch darauf hin, dass dies nicht für alle gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen funktioniert. Ein möglicher Grund ist, dass Begabungs- und Potenzialkonzeptionen kulturabhängig sind, was unsere immer heterogenere Gesellschaft vor folgende Herausforderungen stellt: (1) Begabung und Potenzial zu verstehen, (2) es entsprechend mittels multipler Informationsquellen breiter zu identifizieren und (3) auch entsprechend (unter Berücksichtigung möglicherweise unterschiedlicher Faktoren, die den Erfolg in verschiedenen Gruppen beeinflussen) zu fördern. Hierzu wird ein integratives Rahmenmodell vorgeschlagen, das drei Informationsquellen – standardisierte Tests, Andere (z. B. Lehrkräfte) und die Person selbst – innerhalb eines historisch-sozio-kulturellen Kontexts integriert und Überlegungen anstellt, inwieweit auch das Kriterium von Bildungs- und Berufserfolg hin zu einem gelingenden Leben erweitert werden sollte.

---

### 1 Wozu Begabung und Potenzial fördern?

*Es ist kein Luxus, Begabte zu fördern. Es ist ein Luxus, und zwar ein sträflicher Luxus, dies nicht zu tun.*

Alfred Herrhausen

Dass Begabung und Potenzial gefördert werden müssen, ist im gesellschaftlichen Diskurs ebenso unbestritten wie die Annahme, dies geschehe derzeit in unzureichendem



Maße. Als Konsequenz müsse sich insbesondere im Bildungssystem etwas ändern. Da ist sicherlich einiges dran; im Verlauf dieses Beitrags werde ich jedoch zeigen, dass das Problem ein gesamtgesellschaftliches ist und entsprechend eine Vielzahl von Ansatzpunkten bietet, um dieser Herausforderung gerecht zu werden.

Hinter dem Wunsch, Begabungen und Potenziale bestmöglich zu Leistung und Erfolg zu führen, stehen gesellschaftliche Wertvorstellungen. Diese lassen sich unter zwei Argumentationsstränge subsumieren.

Aus **ökonomischer Sicht** bedeuten Leistung und Erfolg wirtschaftliche Prosperität. Je gebildeter Menschen sind, je höher ihre formalen Bildungserfolge wie Schulabschlüsse oder akademische Grade, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie arbeitslos werden. Die Arbeitslosenquote unter Akademiker/innen lag 2015 bei 2,4 %, verglichen mit 6,6 % in der Gesamtgruppe (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2016).

Mit der Bildung steigt auch das Einkommen. Jedes Jahr, das in Bildung investiert wird, bringt in Deutschland, über die gesamte Lebensspanne gerechnet, fünf Prozent mehr Einkommen, in anderen OECD-Ländern teilweise noch deutlich mehr (Mendolicchio & Rhein, 2012). Dieser Prozentsatz bezieht sich auf das gesamte Berufsleben. Ein Studium bedeutet jedoch zunächst Lohnverzicht (und stellt somit eine Investition in die Zukunft dar, die man sich auch erst einmal leisten können muss).

Wenngleich dieses Mehr an Einkommen hierzulande durch die Steuerprogression größtenteils aufgefressen wird (Mendolicchio & Rhein, 2012), profitiert der Staat von diesen höheren Steuereinnahmen und hat somit ein berechtigtes Interesse daran, sein Einkommen zu erhöhen, um das Geld in andere gesellschaftlich relevante Bereiche zu investieren.

Aus **humanistischer Sicht** schlägt sich die Möglichkeit, zu entfalten, was in einem steckt, in höherer Lebenszufriedenheit nieder. Maslows bekannte Bedürfnishierarchie verortet die Selbstverwirklichung weit oben in dem häufig als "Pyramide" dargestellten Modell (in der ersten Fassung noch an oberster, in der posthum erschienenen Revision immerhin noch an zweitoberster Stelle nach dem Bedürfnis nach Transzendenz; Maslow, 1943, 1971). Aus der Motivationstheorie hervorgegangen ist das verwandte Konstrukt der Sinnhaftigkeit von Arbeit (z. B. Chalofsky, 2003), die schon früh als wichtiger Faktor für die Qualität des Arbeitslebens identifiziert wurde (Walton, 1980). Menschen, die ihre Arbeit als sinnvoll erleben, sind zufriedener; bei Kontrolle der Arbeitszufriedenheit zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen Sinnerleben und Depression (Allan, Dexter, Kinsey & Parker, 2016). Hinweise auf diesen Zusammenhang fanden sich bereits in der ersten empirischen Studie zu den Konsequenzen von Langzeitarbeitslosigkeit (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 1933), bei der der Verlust der Arbeit zu Passivität, Hoffnungslosigkeit und Resignation führte. Auch diese "weichen" Faktoren tangieren qua geringere Fehlzeiten und Gesundheitsausgaben die ökonomischen Interessen des Staates.

Begabungen und Potenziale zu fördern, ist folglich sowohl im Sinne der Gemeinschaft als auch im Sinne des Individuums. Warum das trotzdem nicht immer funktioniert, warum es für bestimmte Bevölkerungsgruppen noch schlechter funktioniert als für andere und wie man dieser Herausforderung begegnen kann, will ich im weiteren Verlauf dieses Beitrags ausführen. Zunächst soll jedoch eine Klärung der Begrifflichkeiten erfolgen: Wovon sprechen wir eigentlich, wenn wir von Begabung und Leistung, von Potenzial und Erfolg sprechen?

## 2 Rahmenmodelle und begriffliche Klärung

*Let each become all that he was created capable of being*

Thomas Carlyle

Eine wichtige Unterscheidung betrifft die zwischen dem grundsätzlich Möglichen und dem tatsächlich Umgesetzten. "Begabung" und "Potenzial" (die Möglichkeiten) werden in der Literatur vielfach nicht genau voneinander abgegrenzt, teilweise sogar synonym verwendet. Stern und Neubauer (2016) definieren Begabung im Sinne eines (größtenteils genetisch determinierten) Potenzials eines Menschen zur Erzielung hoher Leistungen in einem Bereich und unterscheiden dieses klar von der realisierten Leistung. Begabung ist also speziell das Potenzial zur Leistung; der Potenzialbegriff geht somit über den Begabungsbegriff hinaus.

In der Physik ist Leistung als Arbeit pro Zeiteinheit definiert; dasselbe Ergebnis in weniger Zeit zu erreichen, entspricht also einer höheren Leistung. Leistung entspricht dem umgesetzten Potenzial; im Gegensatz zu diesem kann man Leistung also beobachten, etwa in Form von Schulnoten, kreativen Produkten, Ergebnissen bei sportlichen Wettkämpfen, Produktivitätszahlen und vielem mehr. Während Leistung neutral ist und hoch oder niedrig ausfallen kann, ist Erfolg klar positiv konnotiert. Hier kommen überdies stärker subjektive Maßstäbe zum Tragen. Bei dem Tempo der Weltklasse-Marathonläufer kann ein durchschnittlicher Freizeitsportler nicht lange mithalten; für ihn ist es möglicherweise schon ein Erfolg, wenn er die Ziellinie erreicht.

Einige Rahmenmodelle aus der Hochbegabungsforschung, die sowohl die Unterscheidung zwischen Möglichkeit und Realisiertem berücksichtigen als auch die Tatsache, dass sich Begabung und Potenzial entwickeln, scheinen mir durchaus für das gesamte Fähigkeitsspektrum von Nutzen. Exemplarisch sei hier das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, Perleth & Hany, 1994) genannt. Begabungen und Leistungen können sich in verschiedenen Bereichen zeigen, etwa im intellektuellen, kreativen, sportlichen oder sozialen. Der Prozess der Begabungsaktualisierung wird durch "Katalysatoren" unterstützt, begabungsstützenden Eigenschaften, die entweder in der Person selbst liegen (wie Motivation, geringe Leistungsängstlichkeit oder Gewissenhaftigkeit) oder in ihrer Umwelt (z. B. Lerngelegenheiten, elterliches Engagement oder Klassenklima).

Dies verdeutlicht, dass Leistung keineswegs von Anfang an (möglicherweise genetisch) determiniert ist. Dies soll am Beispiel Intelligenz erklärt werden. Die Behauptung Lewis Madison Terman, des Initiators der ersten systematischen Hochbegabtenstudie (Terman, 1925), dass sich Begabung auch gegen Widerstände durchsetze, gilt heute als widerlegt. Forschungen zu erwartungswidrigen Minderleistungen (Underachievement) zeigen, dass Abweichungen von der Norm vorkommen, etwa wenn eine hochintelligente Schülerin eher mittelmäßige Noten schreibt (vgl. Cheung & Rudowicz, 2003, für eine Übersicht verschiedener Operationalisierungen). Menschen, die hinter den Erwartungen zurückbleiben, leiden in unserer leistungsorientierten Gesellschaft an diesem Zustand, etwa in Form negativerer Einstellungen zur Schule und schlechterer psychosozialer An-

passung (z. B. McCoach & Siegle, 2003; Reis & McCoach, 2000). Wenngleich Underachievement bislang hauptsächlich bei Hochbegabten untersucht wurde, kann es doch über das gesamte Fähigkeitsspektrum hinweg auftreten.

### 3 Bildungsungleichheiten: Wenn Potenzial nicht zu Erfolg führt

*Democracy rests upon two pillars: one, the principle that all men are equally entitled to life, liberty and the pursuit of happiness; and the other, the conviction that such equal opportunity will most advance civilization.*

Louis D. Brandeis

Bildungsungleichheiten – selektiv geringere Bildungserfolge bei bestimmten Gruppen – lassen sich als eine Form von Underachievement konzipieren, wenn diese Unterschiede auch nach Kontrolle des Potenzials nachweisbar sind, mithin meritokratischen Prinzipien widersprechen. Selektive Bildungsbenachteiligung hat viele Ursachen, die in verschiedenen Phasen des schulischen und beruflichen Werdegangs zum Tragen kommen.

Empirische Studien zu Bildungsbenachteiligung untersuchten einerseits Personen mit Migrationshintergrund, welcher vorliegt, "wenn [eine Person] selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde" (Statistisches Bundesamt, 2016). Der Mikrozensus 2015 beziffert den Anteil dieser Gruppe auf 21 %; die Türkei, Polen und die Russische Föderation sind die drei wichtigsten Herkunftsländer. Im direkten Vergleich erzielen Menschen mit Migrationshintergrund niedrigere Bildungsabschlüsse; häufiger haben sie keinen Berufsabschluss. Ein größerer Anteil von ihnen ist überhaupt ohne Beschäftigung oder arbeitet in rangniedriger bzw. geringfügiger Beschäftigung (Statistisches Bundesamt, 2016). Jedoch ist die Gruppe hinsichtlich ihrer Bildungserfolge äußerst heterogen. So berichtet der Mikrozensus weiter, dass 88 % der chinesischstämmigen 25- bis 35-Jährigen Abitur haben, jedoch nur 16 % der türkischstämmigen. Letztere schneiden im Vergleich insgesamt schlecht ab. In diesen Zahlen sind die Geflüchteten, die vor allem in der zweiten Hälfte des Jahres 2015 nach Deutschland kamen, noch nicht berücksichtigt. Für diese stellt sich insbesondere das Problem der Anerkennung ihrer Qualifikationen, da ihnen Zertifikate und andere Nachweise, die "Eintrittskarten" zum Facharbeitsmarkt in Deutschland (Baumert & Maaz, 2012), häufig fehlen, sodass sie häufiger unter Qualifikation beschäftigt werden.

Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status sind die zweite im Bildungssystem benachteiligte Gruppe. Der sozioökonomische Status (soziale, kulturelle und materielle Ressourcen; üblicherweise definiert über Beruf, Einkommen und Bildungsniveau, vgl. Ditton & Maaz, 2011) gilt als der ausschlaggebendere Faktor (Diehl, Hunkler & Kristen, 2016), wenn etwa der Bundesbildungsbericht zu dem Schluss kommt, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund bei Kontrolle des sozioökonomischen Status etwa gleichermaßen in den verschiedenen schulischen Bildungsgängen vertreten

sind und Kompetenzunterschiede zu einem Gutteil auf Unterschiede im sozioökonomischen Status zurückgeführt werden können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Weil Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status häufig konfundiert sind (vgl. jedoch die obigen Anmerkungen zur Heterogenität der Personen mit Migrationshintergrund), lassen sich die Effekte nicht immer sauber trennen (z. B. Schallock, 2016).

Wie aber wirkt die Herkunft auf den Erfolg? Das Modell von Boudon (1974) unterscheidet primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Primäre Effekte beschreiben den direkten Einfluss der Herkunft auf (schulisch relevante) Kompetenzen, wenn etwa Ressourcen fehlen, durch die man den Bildungserfolg positiv beeinflussen könnte. Diese erklären Bildungsdisparitäten jedoch nicht vollständig: Darüber hinaus sind sekundäre Effekte wirksam, die sich auf Bildungsentscheidungen auswirken. Auch bei gleicher Leistung hat ein Kind aus einer höheren Schicht bessere Chancen, ein Gymnasium oder eine Universität zu besuchen. Hier sind einerseits psychologische Faktoren am Werk (etwa, dass es "normal" ist, dass ein Familienmitglied studiert), andererseits aber auch schlichtweg materielle (Diehl et al., 2016). In Deutschland hängen Leistung und sozioökonomischer Status nach wie vor deutlich zusammen, auch wenn sich dies seit PISA 2006 etwas verbessert hat (OECD, 2016).

Boudons Untersuchungen beziehen sich auf schichtspezifische Unterschiede; das Modell lässt sich jedoch auch auf Menschen mit Migrationshintergrund übertragen (vgl. Diehl et al., 2016). Als ethnischer primärer Herkunftseffekt spielt hier die in der Familie gesprochene Sprache die zentrale Rolle – wer nicht versteht, was im Unterricht erklärt wird oder was der Meister von einem will, hat ein Problem (Esser, 2006). Unterschiede im kulturellen Kapital (Bourdieu, 1979), die primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach sich ziehen, äußern sich in geringerem Wissen über das deutsche (Aus-)Bildungssystem und die Bedeutung strategischer Bildungsentscheidungen (Diehl et al., 2016). Ein interessanter Unterschied in den ethnischen sekundären Effekten zeigt sich bei den Bildungsaspirationen, die bei Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund höher ausfallen (z. B. Ditton et al., 2010) – möglicherweise aufgrund verzerrter Wahrnehmungen und daraus resultierenden falschen Einschätzungen (Becker & Gresch, 2016).

Primäre und sekundäre Effekte sind nicht unabhängig voneinander, weshalb frühes Eingreifen geboten ist. Bei Kindern mit Migrationshintergrund spielt die Sprache von Anfang an eine zentrale Rolle. Geringere Sprachkompetenzen in der Zweitsprache hängen u. a. mit späterer Einschulung, schlechteren schulischen Leistungen und einer geringeren Chance auf eine Übertrittsempfehlung für das Gymnasium zusammen (Kempert et al., 2016). Interessant ist, dass den Nachteilen bei Bildungsbeteiligung und Leistungen Vorteile bei den Übertrittsentscheidungen gegenüberstehen – hier haben Kinder mit Migrationshintergrund bei Kontrolle von Leistung und sozialem Status sogar eher bessere Chancen auf höhere Bildungswege. Diskriminierung aufgrund des ethnischen Hintergrundes spielt insofern eine Rolle, als dieser, wie oben ausgeführt, mit der sozialen Herkunft konfundiert ist; Diehl und Kollegen (2016) fassen zusammen, dass "individuelle ethnische Diskriminierungen in Form von Beurteilungen der Lehrkräfte keine besondere Rolle bei der Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten in Schulkontext [spielen]" (S. 26). Abzugrenzen ist diese individuelle Diskriminierung jedoch von der institutionellen, bei der scheinbar neutrale Routinen und Vorschriften bestimmte Gruppen selektiv benachteiligen (Europäischer Rat, 2000) – Gleichbehandlung Ungleicher kann durchaus

ein Problem sein, wenn bestimmte Praktiken in verschiedenen Gruppen nicht dasselbe bedeuten.

Damit sind wir bei einem ganz zentralen Punkt: Konsequenz zu Ende gedacht, würde das nämlich bedeuten, dass völlige Chancengerechtigkeit in dem Sinne, dass Potenziale bei jedem Kind ungeachtet seines Hintergrundes erkannt und gefördert werden, erst dann möglich wäre, wenn Bedingungen vorherrschten, sie seiner Individualität gerecht werden – sozusagen unter maximaler Binnendifferenzierung.

Im Hinblick auf die Förderung hat diese Individualisierung mancherorts schon Gesetzescharakter. Im Schulgesetz des durch große Heterogenität der Schüler/innenschaft geprägten Landes Nordrhein-Westfalen gilt gleich der erste Paragraph des ersten Abschnitts im ersten Teil dem "Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung" (SchulG NRW, Fassung vom 14.6.2016). Förderung von Potenzialen setzt jedoch deren Identifikation voraus – und diese wiederum das Verstehen, was Potenzial überhaupt ist. Und das ist (nicht nur) für die Bildungspolitik eine große Herausforderung, wenn die Gesellschaft durch Globalisierung und Migration immer heterogener wird.

#### 4 Warum geht Potenzial verloren? Drei Thesen und einige exemplarische Befunde

*If we are to achieve a richer culture, rich in contrasting values, we must recognize the whole gamut of human potentialities, and so weave a less arbitrary social fabric, one in which each diverse human gift will find a fitting place.*

Margaret Mead

Auf dem Bildungsweg geht offenbar einiges an Potenzial verloren – und wie die obigen Befunde gezeigt haben, sind bestimmte Gruppen stärker betroffen als andere. Warum ist das so? Hierzu will ich im Folgenden drei miteinander zusammenhängende Thesen ausführen.

**These 1: Unser Verständnis von Potenzial ist unzureichend.** Unser Begriff von Potenzial und Begabung orientiert sich an den Normen einer Gesellschaft, die so nicht mehr existiert. Jede Epoche, jede Gesellschaft hat ihren Diskurs – die sprachliche Manifestation eines Verständnisses der Wirklichkeit, beispielsweise darüber, was Potenzial und Begabung ist. Dieses Realitätsverständnis ist jedoch niemals objektiv, sondern basiert auf bestimmten Macht- und Interessenstrukturen. Wenn man einen bestimmten Diskurs verwendet, bestärkt und perpetuiert man dadurch diese Strukturen. Der Diskurs bildet die Realität also nicht nur (sprachlich) ab, sondern erzeugt sie zugleich (Foucault, 1969). Wem nützt es, wenn ein bestimmtes Verständnis der Wirklichkeit, in unserem Fall also ein bestimmtes Bild von Potenzial, als gültig anerkannt wird? Das soll am Beispiel der Intelligenz illustriert werden. Die Fähigkeit zum logischen Denken gilt in den westlichen

Kulturen und insbesondere in den angloamerikanisch geprägten Ländern als das zentrale Element dessen, was Leistungspotenzial ausmacht (vgl. etwa Terman, 1925, der sich dieser Definition bei seiner Längsschnittuntersuchung "Genetic Studies of Genius" bediente). Entstanden ist die Intelligenztestung jedoch in einem bestimmten soziohistorischen Kontext und mit einem bestimmten Zweck: Der Franzose Alfred Binet erhielt kurz nach Einführung der Schulpflicht in Frankreich vom französischen Schulministerium den Auftrag, ein Verfahren zur Potenzialanalyse zu entwickeln, das es erlaubte, Kinder mit besonderem Förderbedarf zu identifizieren, die im regulären Schulunterricht nicht mitkamen (das Problem der Inklusion stellte sich bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts) und somit eine Prognose über ihren Erfolg in dieser gegebenen Gesellschaft mit ihren Werten und ihrem speziellen Wirklichkeitsverständnis abzugeben. Wenn Intelligenz als Begabung anerkannt ist, bestärkt das ein System, in dem Intelligenz in der Lage ist, Erfolg vorherzusagen, und wertet Menschen als "intelligent" auf, die solche logisch-abstrakten Aufgaben gut lösen können.

Ganz anders sieht es aus, wenn man in anderen Ländern und Kulturen fragt, was einen intelligenten Menschen ausmacht – denn der IQ ist weder universell noch neutral: "[I]ntelligence cannot fully or even meaningfully be understood outside its cultural context" (Sternberg & Grigorenko, 2004, S. 1427). Was bei uns als intelligent gilt, etwa, Dinge nach Oberbegriffen zu kategorisieren (Löffel und Messer als Besteck, Suppe und Brot als Lebensmittel), wirkt ziemlich töricht in Kulturen, wo das Erkennen funktionaler Zusammenhänge auf Intelligenz schließen lässt (Löffel zur Suppe, Messer zum Brot; vgl. Sternberg, 1990). Auch, was Menschen generell unter Intelligenz und Begabung verstehen, ist kulturabhängig. Für eine chinesische Stichprobe identifizierte Chen (1994) non-verbales und verbales Schlussfolgern sowie die Fähigkeit zum Auswendiglernen als Faktoren wahrgenommener Intelligenz – das geflügelte Wort des "stupiden" Auswendiglernens deutet darauf hin, dass man dies in Deutschland anders sieht. Yang und Sternberg (1997) identifizierten in Taiwan neben hoher allgemeiner Intelligenz inter- und intrapersonale Fähigkeiten sowie das Wissen, wann man seine Intelligenz zeigen sollte und wann besser nicht, als Faktoren, die Laien als intelligenzrelevant erachteten. Aber auch in westlichen Ländern ist ein intelligenter Mensch unter Umständen mehr als jemand, der "nur" gut denken kann: In einer älteren Studie aus den USA etwa machten verbale Fähigkeiten, praktische Problemlösefähigkeiten und soziale Fähigkeiten einen intelligenten Menschen aus (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981). Sternberg und Grigorenko (2004) berichten ferner eine Reihe von Studienergebnissen aus verschiedenen afrikanischen Ländern, wo Faktoren wie soziale Verantwortung für Familie und Gemeinschaft sowie Respekt vor Erwachsenen als intelligent erachtet wurden.

Auch die Art der Aufgabenstellung und die Prüfungssituation beeinflussen die Wahrscheinlichkeit, mit der Menschen IQ-Testaufgaben lösen. Brasilianische Straßenkinder, die mit Geld hervorragend rechnen können, scheitern an derselben Aufgabe, wenn sie ihr in einem Test begegnen (Ceci & Roazzi, 1994). Mit einem Unbekannten an einem Tisch über Dinge von eher bedingter Alltagsrelevanz zu sprechen, mag ebenfalls befremden und so der Leistung abträglich sein (vgl. Sternberg, Grigorenko & Bundy, 2001). Gemäß der "naiven" Theorien über Intelligenz ist Intelligenz also mehr als nur das, was der Intelligenztest misst. Dennoch spielen kognitive Fähigkeiten in so gut wie allen Lai-

enauffassungen eine Rolle. Als "universell" für eine Definition von Intelligenz kann insgesamt gelten, dass man in jeder Kultur Probleme erkennen und diese strategisch lösen muss, um erfolgreich zu sein. Damit sind wir bei einer sehr umfassenden (und dann kulturspezifisch zu operationalisierenden) Definition von Intelligenz angelangt, die so im Wesentlichen schon von Hofstätter (1957) formuliert wurde: "Intelligenz ist die den innerhalb einer bestimmten Kultur Erfolgreichen gemeinsame Fähigkeit" (S. 173). In einem kulturell vielfältigen Einwanderungsland wie Deutschland scheint es somit angebracht, den Begabungsbegriff zu erweitern und zunächst einmal zu erkunden, was die verschiedenen hier lebenden Kulturen und Gruppen überhaupt als "Potenzial" ansehen – und sich dann der Frage zu widmen, wie man dieses Potenzial identifizieren und fördern kann. Eine solche Erweiterung stünde durchaus im Einklang mit den oben skizzierten multidimensionalen Begabungskonzeptionen.

**These 2: Weil wir Potenzial unzureichend verstehen, identifizieren wir es unzureichend.** Wir nutzen nicht alle verfügbaren Informationsquellen, und die, die wir nutzen, nutzen wir nicht optimal. IQ-Tests sind nicht in jedem einzelnen Fall valide (vgl. auch Gould, 1996); selbst sogenannte "kulturfaire" Tests sind problematisch, wenn die Instruktion nach wie vor sprachbasiert erfolgt (eine vielversprechende Möglichkeit, computerbasiert ohne sprachliche Instruktionen zu testen, findet sich bei Muller, 2016). Überdies stellt sich die Frage, inwieweit kognitive Teilfähigkeiten, in denen bestimmte Teilgruppen besonders gut abschneiden, in den gängigen Testverfahren hinreichend repräsentiert sind – wie exekutive Funktionen bei bilingualen Kindern (z. B. Bialystok & Viswanathan, 2009).

Zu dem Schluss, dass es mehr braucht als IQ-Tests, um (Hoch-)Begabung zu identifizieren, war man auch in den 1970er Jahren in den USA gekommen, als man sich der Notwendigkeit von Begabtenförderung gewahr wurde. Die im ersten Band des Marland-Reports (Marland, 1971) vorgestellte Definition von Hochbegabung ist multidimensional und umfasst neben der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten spezifische akademische Fähigkeiten, kreatives/produktives Denken, Führungskompetenz, künstlerische und psychomotorische Fähigkeiten, die entweder einzeln oder zusammen auftreten können – von einem so breiten Begabungsbegriff profitieren nicht nur Hochbegabte.

Sinnvoll ist es im Hinblick auf die Entwicklung außerdem, Katalysatoren zu identifizieren, die dazu beitragen können, das Potenzial umzusetzen. Ob in verschiedenen Subgruppen möglicherweise ganz andere Faktoren den Erfolg vorhersagen, ist empirisch noch weitgehend ungeklärt; die Frage steht jedoch schon länger im Raum (Lyon, 1996; Sternberg et al., 2001). Sicherstellen müsste man in jedem Fall die Fairness der verwendeten Verfahren. Im Zusammenhang mit der Potenzialfeststellung bei Geflüchteten schlagen Winther und Jordanoski (2016) deshalb vor, auch "weichere" Verfahren in den Prozess einzubeziehen, um Potenziale bestmöglich zu erkennen – zumal der Fokus der Debatte derzeit noch sehr stark auf den Defiziten und viel weniger auf den Ressourcen dieser Gruppe liegt. Barz und Kolleginnen sehen insbesondere "Offenheit für kulturelle Vielfalt, internationale Orientierung, Mehrsprachigkeit, hohe Bildungsaspirationen, Bereitschaft zur Elternpartizipation, Solidarität/gegenseitige Unterstützung, Innovationsbereitschaft/Mut, neue Wege zu gehen, [und] hohe Frustrationstoleranz" als spezifische Bildungsressourcen von Menschen mit Migrationshintergrund (Barz, Cerci & Demir, 2013,

S. 3). Eine solche Erweiterung des Bildes von Begabung und Potenzial könnte auch autistischen Kindern und Jugendlichen nützen, die eher am Rande des Mainstream schwimmen.

**These 3: Dadurch, dass wir Potenziale unzureichend verstehen und identifizieren, können sie sich nur unzureichend entfalten.** Maßnahmen zur Förderung von Potenzial orientieren sich nachvollziehbarerweise an den Bedürfnissen derer, die auch als begabt erkannt werden. Gefördert wird, was im Diskurs als wertvoll und erstrebenswert gilt. Den Koran rezitieren zu können, ist zweifelsohne eine hohe kognitive Leistung, aber "[w]enn jemand Piano oder Geige spielen kann, zählt das mehr, als wenn ein Jugendlicher die Oud, die orientalische Kurzhaarlaute, beherrscht", so der Bildungsforscher Haci-Halil Uslucan in einem Interview der Salzburger Nachrichten (Bruckmoser, 2014). Letzten Endes geht es bei der Entfaltung und Förderung von Potenzialen stets um die möglichst optimale Passung zwischen Individuum und Lernumwelt. Das Bildungssystem hat jedoch eine spezifische "Normalitätserwartung", wie es Kramer und Helsper (2010, S. 115) formulieren; und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozioökonomischem Status haben es schwerer, dieser zu entsprechen. Die Folgen zeigen sich beispielsweise in Forschungsergebnissen zum cultural mismatch (z. B. Stephens, Fryberg, Markus, Johnson & Covarrubias, 2012): Unterschiedliche kulturelle Normen in Bildungsinstitution und Elternhaus erzeugen Stress und negative Emotionen, was wiederum der Leistungsentwicklung abträglich ist und Dropout begünstigt (vgl. bereits Bourdieu & Passeron, 1966).

## 5 Ein integratives Modell zum Verstehen, Erkennen und Unterstützen von Potenzial

*Wir schlagen ausdrücklich eine zweigleisige pädagogische Diagnostik vor, die auf der einen Seite subjektive, pädagogisch fruchtbare, handlungsleitende Lehrerdiagnosen und auf der anderen Seite möglichst objektive, auf Ergebnisse [sic] standardisierter Verfahren beruhende, erkenntnisleitende Urteile umfaßt.*

Franz Emanuel Weinert und Friedrich-Wilhelm Schrader

Wir können festhalten: Unsere Gesellschaft hat sich verändert, und unser Wissen darüber, was Potenzial ist und wie man es erkennt und fördert, stößt an seine Grenzen – das zeigen die Befunde zu Bildungsungleichheiten. Um dieses komplexe Phänomen zu begreifen, sollten deshalb möglichst viele Sichtweisen einbezogen werden: Tests (als objektive Außenperspektive), die Anderen (als subjektive Außenperspektive) und das Selbst (als subjektive Innenperspektive). Der Kontext beeinflusst sowohl die Perspektiven (etwa, wenn Hochbegabtenklischees die Wahrnehmung von Lehrkräften beeinflussen oder nicht zusammenpassende Wertvorstellungen wie beim cultural mismatch die Potenzialentfaltung behindern) als auch die drei oben skizzierten Herausforderungen des



Verstehens, Erkennens und Förderns von Potenzialen. Das Ziel ist letztlich, Erfolg vorherzusagen und den Prozess dorthin zu optimieren. Die Gewichtung der einzelnen Perspektiven ergibt sich im Hinblick auf ihre individuelle Entwicklungsförderlichkeit.

**Die objektive Außenperspektive: Tests.** Verschiedene Teilaspekte von Begabung (Intelligenz, Vorwissen) und begabungsstützende Faktoren lassen sich mittels standardisierter Tests erfassen, deren Güte im Hinblick auf ihre Fähigkeit, bestimmte Merkmale zu messen, anhand verschiedener Kriterien bestimmt wird. Bei der Verfahrensauswahl ist darauf zu achten, dass es relevante Aspekte erfasst und zur konkreten diagnostischen Fragestellung passt, dass entwicklungsadäquat getestet wird und dass die Merkmalserfassung auf einer im Hinblick auf die Fragestellung sinnvollen Abstraktionsebene erfolgt. Das Merkmal sollte späteren Erfolg vorhersagen. Aktuelle "Baustellen" im Bereich Tests betreffen, wie aus den obigen Darstellungen hervorgeht, insbesondere die Testfairness. Aufgaben, die sich in diesem Bereich stellen, sind die Entwicklung neuer Instrumente, die kulturspezifische Begabungskonzeptionen berücksichtigen, einschließlich Instrumenten zur Sensibilisierung von Beurteilern. Ferner benötigen wir Informationen darüber, welche Merkmale Erfolg in verschiedenen Gruppen vorhersagen, sodass vorhandene Verfahren, die bislang nicht Teil der Potenzialdiagnostik waren, einbezogen werden können.

**Die subjektive Außensicht: Andere.** Lehrkräfte, Eltern, Mitschüler/innen und viele weitere Personen haben jeweils ihre ganz eigene Perspektive auf das Individuum, und alle Sichtweisen tragen zum Verständnis des "Gegenstandes" bei. Wo Tests an ihre Grenzen stoßen, können diese "Anderen" zu einem akkurateren Bild beitragen. Aber auch aus rein pragmatischer Sicht ergibt es Sinn, andere mit einzubeziehen. Insbesondere über die Lehrkraftperspektive wissen wir aufgrund der Forschung zu diagnostischen Kompetenzen inzwischen einiges. Standardisierte Tests sind hierzulande noch wenig verbreitet und nicht immer verfügbar; im Schulalltag kommt der Lehrkraft somit eine zentrale Rolle zu. Jedoch sind nicht alle Lehrkräfte gleich gute Diagnostiker/innen. Potenzialerkennung ist generell schwierig (z. B. Rost & Hanses, 1997) und perfekte Zusammenhänge zwischen Testergebnis und subjektiver Sicht ergeben sich nie, trotz insgesamt konvergenter Beurteilungen bezüglich desselben Merkmals. Aber Diskrepanzen zwischen objektivem Test und subjektivem Urteil können durchaus positive Effekte haben, wie die Forschung zu Erwartungseffekten zeigt (z. B. Baudson, 2011; Jussim & Harber, 2005). In Weiterentwicklung des obigen Zitats von Weinert und Schrader (1986, S. 27) sind sie also nicht per se "falsch".

**Die subjektive Innensicht: Selbst.** Was eine Person über sich selbst denkt und wie sie ihr Potenzial in ihre Identität integriert, kann ebenfalls zur Vorhersage und zur Entwicklung von Potenzial beitragen. Menschen tendieren zur Überschätzung ihrer positiven Eigenschaften, und das ist nicht immer günstig (z. B. Dunlosky & Rawson, 2012). Die Frage der Identität ist besonders salient, wenn man sich als "abweichend" von der Majorität erlebt – etwa bei Hochbegabten, die sich mit vorherrschenden Stereotypen auseinandersetzen müssen, die zwar stigmatisierende, aber auch positive Elemente beinhalten (Baudson & Ziemes, 2016).

**Der Kontext.** Eingebettet sind die drei überlappenden Perspektiven in einen soziokulturell-historischen Kontext, innerhalb dessen die Bedeutung relevanter Konstrukte wie Potenzial und Begabung, Leistung und Erfolg konstruiert wird. Dieser prägt, was wir überhaupt unter einem Konstrukt verstehen, wie wir es identifizieren und welche Möglichkeiten seiner Entwicklung und Förderung als angemessen und sinnvoll gelten. Vorurteile und Stereotype, etwa gegen Hochbegabte (Baudson, 2016), sind beispielsweise im Kontext verortet, ebenso gesellschaftliche Wertvorstellungen. Fehlende Passung zwischen Individuum und Kontext kann gemäß den oben referierten Befunden zum cultural mismatch dazu führen, dass Potenzial missverstanden, nicht identifiziert und nicht gefördert wird.

**Erfolg: mehr als Bildung, Status und Reichtum.** Im Einklang mit den eingangs diskutierten Gründen, wozu man überhaupt fördern sollte, lässt sich auch der Erfolgsbegriff enger oder weiter fassen: als Bildungs- und Berufserfolg (in Anlehnung an die ökonomische Sicht) oder als "glückliches Leben" (welches in der humanistischen Sicht seine Entsprechung findet), beispielsweise operationalisiert als Lebenszufriedenheit, subjektives Wohlbefinden, positiven Affekt, häufiges Flow-Erleben oder erlebte Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens.

Die Herausforderungen, die sich stellen, wenn das Kriterium "glückliches Leben" lautet, sind im Grunde analog zu den oben beschriebenen: Es geht darum, die Faktoren, die zum Glück eines Menschen beitragen, zu erkennen und zu fördern und seine Ressourcen gleichzeitig zur Bewältigung und Überwindung individueller "Glückshemmnisse" zu nutzen. Letztlich geht es aber um mehr: Es geht darum, zu erkennen, was man will und was man kann (= Potenzialidentifikation), um letztlich, ggf. mit Unterstützung Dritter, der zu werden, der man ist (= Entwicklung und Förderung). Für Schopenhauer (1819) ist diese Selbsterkenntnis notwendige Voraussetzung, um frei zu werden. Denn nur wer seine Motive und Fähigkeiten kennt, ist in der Lage, sich selbst zu steuern und in seiner Umwelt Bedingungen zu finden und zu schaffen, unter denen sich sein Charakter bestmöglich entfalten kann. "Selbsterkenntnis ... ist die handgreiflichste und am wenigsten metaphysische Gestalt, in der der in uns liegende 'blinde Wille' sehend wird und, indem er seiner selbst angesichtig wird, sich von sich selbst erlöst", so formuliert es Birnbacher (1993, S. 96).

Wie kann man einen anderen Menschen darin unterstützen, so zu werden, wie er sein will? Aus der Paarpsychologie ist das "Michelangelo-Phänomen" bekannt, benannt nach dem italienischen Bildhauer Michelangelo Buonarroti, der auf die Frage, wie er die Skulptur eines Engels geschaffen habe, angeblich erwiderte, er habe einen Marmorblock genommen und alles entfernt, was nicht nach Engel ausgesehen hätte. Auf Paarbeziehungen übertragen, funktioniert der Mechanismus so, dass der Partner zunächst einmal das "Idealselbst" seines Gegenübers erkennt, und dann gezielt Verhaltensweisen verstärkt, die es diesem Ideal näher bringen (Drigotas, Rusbult, Wieselquist & Whitton, 1999). Erste Befunde aus einer qualitativen Interviewstudie deuten darauf hin, dass Lehrkräfte dieses Phänomen auch in pädagogischen Beziehungen wahrnehmen (Winkens, 2016); ob sich dies aus Schülerperspektive bestätigen lässt, müssen zukünftige Untersuchungen zeigen.

## 6 Konsequenzen

*The future belongs to those who believe in the beauty of their dreams.*

Eleanor Roosevelt

Die Implikationen des vorgeschlagenen Modells knüpfen unmittelbar an die im vierten Teil dargelegten Thesen an. Eine solche multiperspektivische Sichtweise, die Abweichungen zwischen verschiedenen Informationsquellen nicht als Problem bewertet, sondern zunächst als Informationsquelle analysiert und erst dann im Hinblick auf ihre Entwicklungsförderlichkeit beurteilt, könnte dazu beitragen, die oben skizzierten Herausforderungen zu bewältigen:

- **Verstehen von Potenzial:** Das Modell geht von einem breiten kultursensiblen Potenzialbegriff aus, welcher ethnische und sozioökonomische (und auch weitere) gesellschaftliche Teilgruppen einschließt. Der Begabungsbegriff ist ein kontinuierlicher und beschränkt sich nicht auf Hochbegabung. Ziel ist die Beantwortung der Frage, was Potenzial und Begabung, Leistung und Erfolg in einer durch Diversität und kulturelle Vielfalt geprägten Gesellschaft bedeuten.
- **Erkennen von Potenzial:** In diesem neuen Ansatz werden vorhandene Informationsquellen systematischer genutzt. Jede der drei Perspektiven erfährt insofern Wertschätzung, als sie das Bild des zu beurteilenden Individuums vervollständigt, indem sie andere Perspektiven stützt und/oder individuelle Varianz zur Erklärung von Erfolg beiträgt. Vorhandene Verfahren müssen auf ihre Kulturfairness überprüft und ggf. modifiziert oder ergänzt werden.
- **Fördern von Potenzial:** Der Ansatz liefert durch seine Differenziertheit Hinweise auf bestmögliche Potenzialförderung an der Spitze und in der Breite. Kriterium ist stets die positive individuelle Entwicklung – im Zweifelsfall wird man wohl der Perspektive den Vorrang einräumen, die dem Kind Wachstumsmöglichkeiten eröffnet. "Erfolg" kann sich in unterschiedlich feiner Auflösung auf zu erwerbende Teilfähigkeiten, Bildungserfolg oder ein glückliches Leben insgesamt beziehen.

In der schulischen Praxis käme nach wie vor den Lehrkräften eine zentrale Rolle zu. Eine verbesserte diagnostische Ausbildung ist dabei unabdingbar. Diese sollte jedoch nicht nur die Vermittlung von Wissen über die Nützlichkeit verschiedener Informationsquellen in unterschiedlichen Kulturen und Teilpopulationen beinhalten, sondern verstärkt auch Anregungen zur kritischen Reflexion der eigenen Position als Diagnostiker. Eine Wertschätzung aller Perspektiven erfordert, dass die (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen das vermutlich wichtigste Prinzip guter Diagnostik (und damit letztlich guter Förderung) verinnerlicht haben: die Trennung von Wahrnehmung und Bewertung (Sacher, 2014). Abweichende Urteile nicht als Bedrohung der eigenen Deutungshoheit, sondern als potenziell nützliche Information wahrzunehmen, die eigene Position selbstkritisch auf ihre Entwicklungsförderlichkeit zu hinterfragen, auch die subjektive Sicht von Kindern nicht zu belächeln, sondern ernst zu nehmen, erfordert Offenheit, Ambiguitätstoleranz und persönliche Reife.

Eine solche wertschätzende Sicht würde vermutlich die Zusammenarbeit mit Eltern (und auch mit den Kindern selbst) erleichtern. Wenn Eltern klar ist, dass die Lehrkraft genauso wie sie die positive Entwicklung des Kindes unterstützen will, schafft das Platz für Solidarität statt aufreibendes Gegeneinander. Vielleicht wäre es in einer Schule der Zukunft ja sogar möglich, Lehrkräfte und Schüler/innen einander gezielt zuzuordnen, damit jeder von beiden jeweils das Beste aus dem anderen zum Vorschein bringt. Jedes Kind sollte in der Schule mindestens einen Menschen haben, der es bedingungslos annimmt und der an es glaubt.

## Literatur

- Allan, B. A., Dexter, C., Kinsey, R. & Parker, S. (2016). Meaningful work and mental health: job satisfaction as a moderator. *Journal of Mental Health*. (Published online Nov 12, 2016)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Barz, H., Cerci, M. & Demir, Z. (2013). Bildung, Milieu & Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität.
- Baudson, T. G. (2011). The (mis-)measure of children's cognitive abilities (Diss.). Trier: Universität Trier.
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368.
- Baudson, T. G. & Ziemes, J. F. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity, their predictors and correlates. *Gifted and Talented International*, 31, 19–32.
- Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Bialystok, E. & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112, 494–500.
- Birnbacher, D. (1993). Freiheit durch Selbsterkenntnis. Spinoza – Schopenhauer – Freud. *Schopenhauer-Jahrbuch*, 74, 87–103.
- Boudon, R. 1974. Education, Opportunity, and Social Inequality. *Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1966). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

- Bruckmoser, J. (11.03.2014). Tausende sehr begabte Kinder nicht erkannt. Salzburger Nachrichten, 21.
- Ceci, S. J. & Roazzi, A. (1994). The effects of context on cognition: Postcards from Brazil. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Mind in context* (pp. 74–101). New York: Cambridge University Press.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6, 69–83.
- Chen, M. J. (1994). Chinese and Australian concepts of intelligence. *Psychology and Developing Societies*, 6, 101–117.
- Cheung, C.-K. & Rudowicz, W. (2003). Underachievement and attributions among students attending schools stratified by student ability. *Social Psychology of Education*, 6, 303–323.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 3–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 193–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drigotas, S., Rusbult, C., Wieselquist, J. & Whitton, S. (1999). Close partner as sculptor of the ideal self: Behavioral affirmation and the Michelangelo phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 293–323.
- Dunlosky, J. & Rawson, K. A. (2012). Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction*, 22, 271–280.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Europäischer Rat (2000). 17. Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. Online [http://www.beck.de/rsw/upload/Palandt/17\\_AntiDiskrRL.pdf](http://www.beck.de/rsw/upload/Palandt/17_AntiDiskrRL.pdf)
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Furnham, A., & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality*, 14, 179–199.
- Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Overview of the DMGT. <http://www.templetonfellows.org/program/francoysgagne.pdf>
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. (2. Aufl.) New York: Norton.

- Heller, K. A., Perleth, C. & Hany, E. A. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten*, 1/1994, 18–22.
- Hofstätter, P. R. (1957). *Psychologie*. Frankfurt: S. Fischer Verlag.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2016). Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. [http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo\\_2016.pdf](http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2016.pdf)
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F. & Zeisel, H. (1933). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Leipzig: Hirzel.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer und J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *Future of Children*, 6, 54–76.
- Marland, S. P. Jr. (1971). *Education of the gifted and talented – Volume I: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, D.C.: Department of Health, Education, and Welfare. Online <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396. Online <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Maslow, A. H. (1971, posth.). *The farther reaches of human nature*. New York, NY: Viking Press.
- Mendolicchio, C. & Rhein, T. (2012). Wo sich Bildung für Frauen mehr lohnt als für Männer. *IAB-Kurzbericht*, 5/2012, 1–8. <http://doku.iab.de/kurzber/2012/kb0512.pdf>
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144–154.
- Muller, C. (2016). *Evaluation of cognitive ability in heterogeneous student populations: Development of the Test of Cognitive Potential*. (Diss.) Luxembourg: Université du Luxembourg.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152–170.
- Rost, D. H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 167–177.
- Sacher, W. (2014). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. (6., überarb. u. erw. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schopenhauer, A. (1819). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Leipzig: Brockhaus.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2016; Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442). Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Statistisches Bundesamt (2016). Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau. Pressemitteilung, 327. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16\\_327\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_122.html)
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S. & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1178–1197.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2016). Intelligenz: kein Mythos, sondern Realität. *Psychologische Rundschau*, 67, 1–13.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37–55.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Intelligence and culture: How culture shapes what intelligence means, and the implications for a science of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 359, 1427–1434.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Bundy, D. A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 1–41.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford: Stanford University Press.
- Walton, R. E. (1980). Improving the QWL. *Harvard Business Review*, 19, 11–24.
- Weinert, F. E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. W. L. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur Pädagogischen Diagnostik*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Karlheinz Ingenkamp (S. 11–29). Weinheim: Beltz.

- Winkens, N (2016). Der Michelangelo-Effekt in der Lehrer-Schüler-Beziehung. (Unveröff. Bachelorarbeit). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Winther, E. & Jordanoski, G. (2016). Was wir haben und was wir brauchen. Kompetenzanerkennung bei FLüchtlingen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2016, 34–36.
- Yang, S. & Sternberg, R. J. (1997). Taiwanese Chinese people's conceptions of intelligence. *Intelligence*, 25, 21–36.