

**Jugendliche mit Migrationshintergrund  
in der Begabungsförderung  
– eine Bestandsaufnahme –**

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010 vorgelegt von

Ulrike Leikhof (geb. Stepan)

aus

Hagenow

05/2021

Erstgutachter: Professor Dr. Christian Rietz

Zweitgutachterin: Professor Dr. Carsten Rohlf

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2021 angenommen.

Tag der Disputation: 26.10.2021

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte in Deutschland nicht in allen Fällen die gleichen Chancen haben, ihre Begabungen zu entfalten, wie ihre Peers ohne Migrationshintergrund. Mithilfe einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten und im Rückgriff auf bereits publizierte Studien konnte dargestellt werden, dass der Zielgruppe begabungsförderliche Faktoren in geringerem Maße zur Verfügung stehen. Zwar sind Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte statistisch gesehen in den Maßnahmen der außerschulischen Begabungsförderung gut vertreten, allerdings trifft dies nicht für alle Zuwanderergruppen in gleichem Maße zu. Die Arbeit identifiziert migrationsspezifische und Zugangshürden aufseiten der Begabungsförderung und beschreibt ein komplexes Ursachengeflecht der Benachteiligung, in dessen Zentrum der sozioökonomische Status steht. Anhand von Experteninterviews werden schließlich Perspektiven für eine chancengerechtere Begabungsförderung entwickelt.

## Inhaltsverzeichnis

<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>2</b>
<b>VORWORT</b>	<b>5</b>
<b>JUGENDLICHE MIT MIGRATIONS HinterGRUND IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG – EINE BESTANDSAUFNAHME</b>	<b>6</b>
<b>1 BEGRIFFE</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Begabung und Begabungsförderung</b>	<b>9</b>
1.1.1 Begabungsbegriff	9
1.1.2 Begabungsmodelle	11
1.1.3 Begabungsdiagnostik	15
1.1.4 Begabungsförderung	18
1.1.5 Zusammenfassung und Begriffsverständnis	23
<b>1.2 Migrationshintergrund</b>	<b>24</b>
1.2.1 Zum Begriff Migrationshintergrund	24
1.2.2 Operationalisierung des Begriffs Migrationshintergrund	26
1.2.3 Migrationshintergrund und Begabungsförderung	29
1.2.4 Zusammenfassung	31
<b>1.3 Sozioökonomischer Status</b>	<b>32</b>
<b>2 BEGABUNGSFÖRDERNDE KATALYSATOREN</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Intrapersonale Katalysatoren</b>	<b>36</b>
2.1.1 Physis	36
2.1.2 Persönlichkeitsmerkmale	39
<b>2.2 Umweltkatalysatoren</b>	<b>44</b>
2.2.1 Umfeld	45
2.2.1.1 Familie	45
2.2.1.2 Wohnsituation	60
2.2.1.3 Bildungseinrichtungen	63
2.2.2 Interventionen	77
2.2.3 Personen	81
<b>2.3 Zwischenfazit</b>	<b>85</b>
<b>3 AUßERSCHULISCHE BEGABUNGSFÖRDERUNG UND MIGRATIONS HinterGRUND – EMPIRISCHE PERSPEKTIVEN</b>	<b>87</b>
<b>3.1 Die Angebote außerschulischer Förderung bei Bildung &amp; Begabung</b>	<b>89</b>
3.1.2 Wettbewerbe	89
3.1.2.1 Die Bundesweiten Mathematik-Wettbewerbe	90
3.1.2.2 Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen	92
3.1.3 Akademien	95
3.1.3.1 Die Deutsche SchülerAkademie	95
3.1.3.2 Die TalentAkademie	98
3.1.3.3 Die VorbilderAkademie	101

<b>3.2</b>	<b>Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der außerschulischen Begabungsförderung</b>	<b>104</b>
3.2.1	Studiendesign	104
3.2.1.1	Onlinebefragung	105
3.2.1.2	Panelerhebung	106
3.2.1.3	Qualitative Einzelinterviews	107
3.2.2	Zentrale Studienergebnisse	109
3.2.2.1	Ergebnisse der Onlinebefragung	109
3.2.2.2	Ergebnisse der Panelerhebung	118
3.2.2.3	Ergebnisse der Einzelinterviews	126
3.2.3	Zusammenfassung der Erhebungsergebnisse	139
<b>4</b>	<b>BEGABUNGSFÖRDERUNG UND MIGRATIONS HinterGRUND AUS EXPERTENSICHT</b>	<b>142</b>
<b>4.1</b>	<b>Interviewdesign</b>	<b>142</b>
<b>4.2</b>	<b>Ergebnisse der Experteninterviews</b>	<b>149</b>
4.2.1	Begabung	149
4.2.2	Begabungsförderung	152
4.2.3	Schule	158
4.2.4	Lehrkräfte	162
4.2.5	Lebensumfeld	168
4.2.6	Sozioökonomische Milieus	170
4.2.7	Individuelle Erfolgsfaktoren	173
4.2.8	Politik	176
4.2.9	Forschungsdefizite	178
<b>4.3</b>	<b>Migrationshintergrund</b>	<b>180</b>
<b>5</b>	<b>DISKUSSION</b>	<b>184</b>
<b>5.1</b>	<b>Ressourcenausstattung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund</b>	<b>184</b>
5.1.1	Intrapersonale Faktoren	184
5.1.2	Umweltfaktoren	187
<b>5.2</b>	<b>Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte in Formaten der außerschulischen Begabungsförderung</b>	<b>191</b>
<b>5.3</b>	<b>Zugangshürden zur Begabungsförderung</b>	<b>194</b>
<b>6</b>	<b>RESÜMEE UND AUSBLICK</b>	<b>197</b>
<b>I</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>199</b>
<b>II</b>	<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>228</b>
<b>III</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>229</b>
<b>III</b>	<b>ANLAGENVERZEICHNIS</b>	<b>230</b>

## Vorwort

Als ich vor 7 Jahren gefragt wurde: „hast Du mal daran gedacht, zu promovieren?“ war die Antwort ganz klar: „nein“! Nach dem erfolgreichen Abschluss meines Magisterstudiums 2001 hatte ich mich voller Tatendrang in die außerschulische Bildung gestürzt. Ich arbeite gern direkt mit Menschen und akademische Ambitionen rückten demgegenüber in den Hintergrund.

Aber die Frage erzeugte eine Resonanz. Das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft fasziniert mich schon lange. Im Studium legte ich einen Schwerpunkt darauf und meine Abschlussarbeit befasste sich mit der Lebenssituation vietnamesischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. Während meiner anschließenden beruflichen Stationen beschäftigten mich zunehmend auch die Aspekte der Partizipation und der Chancengerechtigkeit. Mein erstes Projekt in der Begabungsförderung war eins für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte. Es reizte mich, meine praktischen Erfahrungen in einen wissenschaftlichen Zusammenhang zu bringen.

Das Thema der Dissertation ergab sich also fast von selbst. Für den Anstoß und die Begleitung danke ich Christian Rietz. Ohne meine Tätigkeit bei Bildung & Begabung wäre die Arbeit in dieser Form nicht zustande gekommen und ich hätte die Daten aus dem Projekt #chancengleich nicht nutzen können. Mein Dank gilt daher Elke Völmicke für ihre Unterstützung. Neben einem gewissen Ehrgeiz war vor allem mein Mann dafür ausschlaggebend, dass ich so lange am Ball geblieben bin. Highlights waren für mich die Interviews mit den von mir befragten Expertinnen und Experten, die sich hoffentlich richtig wiedergegeben fühlen. Bei den Formalitäten wurde ich vom Promotionsbüro und dem Studierendensekretariat der Universität zu Köln großartig unterstützt. Ihnen allen danke ich herzlich.

Widmungen sind vielleicht nicht unbedingt üblich, aber diese Arbeit ist für alle, die daran glauben, dass in jedem Kind Potenziale stecken und die sich dafür einsetzen, sie zu entfalten. Insbesondere gilt sie den vielen Ehrenamtlern, die ihre Zeit und Energie begeistert in Förderprojekte stecken. Mir persönlich dient die Arbeit als Ansporn, zukünftig (meine) Praxis und Forschung stärker zu verzahnen.

## **Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Begabungsförderung – eine Bestandsaufnahme**

Nach zehn Jahren Arbeit in der außerschulischen Begabungsförderung<sup>1</sup> sehe ich mich – und viele Kolleginnen und Kollegen<sup>2</sup> – immer wieder mit der Beobachtung konfrontiert, dass die Förderformate verschiedene Zielgruppen unterschiedlich gut erreichen. Zwar sind seit einigen Jahren verstärkt Bemühungen in der Begabungsförderung spürbar, die Programme chancengerechter zu gestalten. Dennoch scheinen sowohl nach Alltagsbeobachtungen als auch in ersten existierenden Untersuchungen (vgl. Fischer & Schulte ter Hardt, 2019; Stamm, 2017) unter anderem Jugendliche mit Migrationshintergrund in den entsprechenden Programmen unterrepräsentiert.

Was bedeutet diese Beobachtung? Aus Sicht der modernen Begabungsforschung entfalten sich vorhandene Potenziale nicht voraussetzungslos, sondern bedürfen verschiedener Faktoren, um in Leistung umgesetzt zu werden (vgl. z.B. Ziegler, 2018 oder Arnold & Preckel, 2019). Zu diesen Faktoren können nach aktuellen Begabungsmodellen auch entsprechende Fördermaßnahmen gezählt werden (vgl. Gagné, 2013; Vock, Weigand, Preckel, Fischer, Käpnick, Perleth & Wollersheim, 2020). Sind Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte hier also unterrepräsentiert, kann dies ein Indiz dafür sein, dass ihre Chancen, die eigenen Begabungen vollumfänglich zu entfalten, geringer sind als bei ihren Peers, die stark an den Formaten partizipieren.

Das Thema der vorliegenden Arbeit, von dem sich das Forschungsproblem sowie die Forschungshypothesen<sup>3</sup> ableiten, ist die Chancengerechtigkeit der

---

<sup>1</sup> Unter (außerschulischer) Begabungsförderung werden in dieser Arbeit zusammenfassend die Institutionen und Maßnahmen beschrieben, die darauf abzielen, die Potenziale von Kindern und Jugendliche zu erkennen und zu fördern (vgl. Ahrens, Fischer, Fischer-Ontrup, Otto, Ruprecht, Schwanke, Schwickert & Wardemann, 2019, S.124).

<sup>2</sup> Die Arbeit nutzt entweder Paarformulierungen oder geschlechtsneutrale Formulierungen und bezieht dabei alle Geschlechter ein.

<sup>3</sup> Sedlmeier & Renkewitz (2018) sprechen in diesem Zusammenhang von Theorie, Forschungshypothese und Präzisierung der Forschungshypothese

Begabungsförderung<sup>4</sup>. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Haben Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte die gleichen oder geringere Chancen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund, ihre Begabungen zu entfalten?* Um die Forschungsfrage empirisch untersuchen zu können, wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen weniger begabungsförderliche Ressourcen zur Verfügung.
- Sie sind seltener in Formaten der Begabungsförderung vertreten.
- Es lassen sich Hürden aufzeigen, die den Zugang zu Maßnahmen der Begabungsförderung für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte erschweren<sup>5</sup>.

Um diese Thesen zu überprüfen, bedient sich die vorliegende Arbeit des Mixed-Method-Ansatzes, dessen Nutzen nach Döring & Bortz (2016) darin besteht, „dass das jeweilige Forschungsproblem auf der Basis quantitativer und qualitativer Methoden umfassender bearbeitet werden kann“ (S. 17). Mit Kuckartz (2018), bilden *Komplementarität* und *Expansion* die zentralen Motive für den Einsatz dieser Methode. Zum einen soll durch die Untersuchung der Forschungsfrage mit unterschiedlichen Methoden „ein vollständigeres Bild, ein besseres Verständnis“ vom Thema entstehen. Zum anderen kann „die Ausweitung der inhaltlichen Breite und Reichweite der Forschung“ erreicht werden, „indem für die Komponenten der Forschung die am besten geeigneten Methoden verwendet werden“ (vgl. ebd., S. 183).

Nach der Klärung der zentralen Arbeitsbegriffe in Kapitel 1 werden zunächst vorhandene Studien dahingehend beleuchtet, ob Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund begabungsförderliche Faktoren in gleichem Maße zur Verfügung stehen, wie ihren Peers ohne Zuwanderungsgeschichte (Kapitel 2).

---

<sup>4</sup> Chancengerechtigkeit wird in der vorliegenden Arbeit nach der Definition des Chancenspiegels verstanden als „die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, sowie durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen. (Berkemeyer et al., 2017, S. 33). Dieser Begriff der Chancengerechtigkeit wird in dieser Arbeit auf die außerschulische Begabungsförderung übertragen.

<sup>5</sup> zum methodischen Vorgehen vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 144ff

Kapitel 3 untersucht nach einer Darstellung verschiedener Begabungsförderprogramme die Frage, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund tatsächlich in Formaten der Begabungsförderung unterrepräsentiert sind. Dafür werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, in der die Beteiligung der entsprechenden Zielgruppe an Programmen der außerschulischen Begabungsförderung erhoben wurde. Diese Studie beinhaltet sowohl quantitative (Onlinebefragung, Panelerhebung) als auch qualitative (Telefoninterviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften) Erhebungen (vgl. Vertiefungsmodell im Mixed-Method-Ansatz, vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 184-185). Es werden mögliche erste Hürden identifiziert, die in Kapitel 4 über die in Experteninterviews gewonnenen Daten vertieft werden. Mit der Diskussion der Ergebnisse werden in Kapitel 5 Zugangshürden zur Begabungsförderung für Jugendliche mit Migrationshintergrund identifiziert und Lösungsansätze vorgeschlagen. Kapitel 6 versucht anhand der auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse die eingangs gestellte Forschungsfrage umfassend zu beantworten.

# 1 **Begriffe**

Um die Frage danach beantworten zu können, ob Kinder und Jugendliche jeder Herkunft die gleichen Chancen haben, ihre Begabungen zu entfalten, werden zunächst die notwendigen Begrifflichkeiten geklärt.

## **1.1 Begabung und Begabungsförderung**

Ziegler (2018) konstatiert ein „nahezu babylonisches Sprachgewirr“, wenn wissenschaftlich „über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird“ (ebd., S. 14). Neben mess- oder beobachtbaren Faktoren wie Leistung, Performanz oder Intelligenzquotient (IQ) werden beschreibende Formulierungen wie (Hoch-) Begabung, Exzellenz, Talent, Kompetenz, Potenzial, aber auch gesellschaftliche Zuschreibungen wie „Elite“ in Zusammenhang mit Diskussionen zur Begabung und Begabungsförderung verwendet. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf (empirischen) Erkenntnissen zur Einbindung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in begabungsfördernde Maßnahmen. An dieser Stelle soll daher keine ausführliche Diskussion des Begabungsbegriffs vorgenommen werden, sondern vielmehr kurz der aktuelle Stand der Forschung zum Thema vorgestellt und ein Arbeitsbegriff eingeführt werden, der den folgenden Kapiteln zugrunde liegt.

---

### *1.1.1 Begabungsbegriff*

Die am aktuellen Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Leistung macht Schule“ (LemaS)<sup>6</sup> beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler legen ihrer Arbeit

---

<sup>6</sup> „Leistung macht Schule“ (LemaS) ist die „gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“ (Leistung macht Schule, 2020a, Homepage). 300 bundesweit ausgewählte Schulen und ein Forschungsverbund mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von 16 Hochschulen erarbeiten in der ersten Phase des insgesamt zehnjährigen Projekts „Konzepte, Strategien und Maßnahmen, mit denen Lehrkräfte ihren Unterricht so ausrichten können, dass sie die Potenziale ihrer Schülerinnen und Schüler früher entdecken und gezielter im Regelunterricht fördern können“

die Definition des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) zugrunde (vgl. Weigand, 2020, S. 18):

Als Begabung wird allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen. (iPEGE, 2009, S. 17)

Neben dem Begriff Begabung werden sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft die Bezeichnungen Talent und Potenzial genutzt, im Deutschen häufig synonym. Ahrens et al. (2019) differenzieren zwischen Begabungen und Talenten und definieren Talente als „individuelle Befähigungen bzw. realisierte Begabung in einem speziellen nicht-kognitiven Bereich“ (vgl. ebd. S. 137). Auch die Expertinnen und Experten der LemaS-Initiative nutzen den Talentbegriff in diesem Sinne und bezeichnen damit eine bereits „entwickelte, sichtbare Begabung“ (vgl. Leistung macht Schule, 2020b, S. 1). Dies entspricht dem Ansatz von Gagné (2013), dessen Begabungsmodell weiter unten vorgestellt wird. Talente bilden somit einen Teilbereich der Begabungen. Potenzial wiederum wird als weitester Begriff nicht nur leistungsbezogen genutzt, sondern auch zum Beispiel in gesellschaftlichen Zusammenhängen (wie „wirtschaftliches Potenzial“) eingesetzt (vgl. ebd.). Stamm (2014) verwendet den Begriff Talent als übergreifendes Konstrukt, da er Begabung und Potenzial zusammenfasse und eine Begabung nur dann entfaltet werden könne, wenn sie durch Training zu einem Talent wird (vgl. ebd., S. 12). Ziegler (2018) konstatiert, dass diese drei Kategorien bei verschiedenen Autoren unterschiedlich besetzt sind und differenziert selbst nur zwischen Talent und Hochbegabung.

---

(ebd.). Die beteiligten „Forscherinnen und Forscher [gehören zu den] „renommiertesten [...] auf dem Feld der Begabten- und Begabungsforschung“ in Deutschland (Karliczek, 2020, S. 9). In der zweiten Phase des Projektes soll ein Transfer der Ergebnisse in Schulen bundesweit erfolgen.

In dieser Arbeit werden die Begriffe Talent, Begabung und Potenzial weitgehend synonym genutzt, weil es für die hier vorrangig empirische Betrachtung nicht notwendig ist, begrifflich zu differenzieren. Die betrachteten Studien und Erhebungen unterscheiden nicht zwischen den Bezeichnungen. Auch Ahrens et. al. (2019) kommen zu dem Schluss, dass es bei der Frage von Förderung legitim ist, die Begriffe Begabungs- und Talentförderung analog zu verwenden (vgl. ebd. S. 3).

In der Begabungsforschung herrscht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass es unterschiedlich ausgeprägte Anlagen/Potenziale in jedem Kind gibt, die nur in Interaktion mit der Umwelt und mit der richtigen Förderung entwickeln können (vgl. Fischer & Schulte ter Hardt, 2019; Preckel & Baudson, 2013). Auch die Expertiseforschung, die sich mit den Charaktereigenschaften und Lernwegen von Personen beschäftigt, die besondere Leistungen erbracht haben, zeigt, dass „die Entwicklung von Leistungsexzellenz [...] viel mehr als nur die Ausführung der inneren Talent- bzw. Hochbegabungssoftware“ (Ziegler, 2018, S. 60)<sup>7</sup> ist. Begabungen entwickeln sich nicht von allein und werden nicht zwangsläufig in Leistung oder gar Exzellenz umgesetzt. Es braucht bestimmte Rahmenbedingungen dafür, die die Begabungsförderung schaffen will, deren „Ziel [...] die optimale Entwicklung und Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials“ ist (vgl. Stumpf, 2012, S. 90).

---

### *1.1.2 Begabungsmodelle*

Begabungsmodelle versuchen abzubilden, was Begabung ist. Sie beschreiben, welche Faktoren notwendig sind, damit Anlagen/Potenziale als Leistung oder gar Exzellenz sichtbar werden. „Die Entwicklung von Potenzialen hin zu [...]

---

<sup>7</sup> Arnold & Preckel (2019) konstatieren: „Intelligenzunterschiede sind zum einen Teil auf vererbte Anlagen zurückzuführen und zu einem anderen Teil auf die Förderung, die der jeweilige Mensch erhält“ (S. 39). Sie sprechen davon, dass der prozentuale Anteil von Anlage und Förderung „häufig mit 50 zu 50 angegeben“ werde, allerdings die Fehlannahme bestünde, dass es sich bei den vererbten Anteilen um eine „statische Größe“ handle, was nicht der Fall sei, da sich durch die vielfältigen Interaktionen der beiden Faktoren ihre Anteile zueinander durchaus veränderten (vgl. ebd., S. 39-40).

Leistungen [ist] ein dynamischer, hochkomplexer und zugleich individuell geprägter Prozess“ (Vock et al., 2020, S. 25), auf den verschiedene Faktoren Einfluss haben. Daher sind Begabungsmodelle oft sehr komplex (z.B. das Münchner Hochbegabungsmodell, vgl. Heller, Perleth & Lim, 2005, S. 149) oder versuchen, die unterschiedlichen Faktoren zu bündeln (z.B. unter dem Oberbegriff „Umwelt“ wie im dialektischen Begabungsmodell bei Müller-Oppliger, 2011).

*Monokausale* Modelle können aufgrund der Komplexität nicht erklären, wie aus Potenzialen sichtbare Leistungen werden. Etwas besser geeignet sind *additive* Begabungsmodelle. Ein Beispiel hierfür ist das Modell der triadischen Interdependenzen nach Mönks (1992).<sup>8</sup> Das Modell geht davon aus, dass Hochbegabung an der Schnittstelle von Intelligenz, Kreativität und Aufgabenzuwendung dann entsteht, wenn die Lernumwelt des Individuums in den Bereichen Familie, Schule und Peers günstige Bedingungen bereitstellt (vgl. auch Preckel & Baudson, 2013; Ziegler, 2018 und Arnold & Preckel, 2019).

Noch vielversprechender für die Erklärung von Begabungsentfaltung sind die komplexeren *multifaktoriellen* Modelle. Das bereits genannte Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller und Perleth (vgl. Heller et al., 2005) gilt nicht ohne Grund derzeit als „eines der weltweit bedeutsamsten multifaktoriellen Begabungsmodelle“ (Ziegler, 2018, S. 58). Es schlüsselt zum einen verschiedenen Leistungsgebiete (Mathematik, Kunst, Sport etc.) und zum anderen unterschiedliche Begabungsfaktoren auf (intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen etc.). Zudem werden jeweils fünf internale und externale Moderatoren – also Persönlichkeitseigenschaften und Umweltbedingungen – genannt, welche die Leistungsentwicklung beeinflussen. Dabei geht das Modell von zahlreichen Wechselwirkungen zwischen den Moderatoren und den Begabungen aus (vgl. ebd., S. 58-59). Es zeigt, „dass allein eine hohe Begabung beziehungsweise eine hohe Intelligenz nicht ausreicht, um hohe Leistungen zu erbringen“ (Arnold & Preckel, 2019, S. 31). Für die genaue

---

<sup>8</sup> Mönks (1992) nutzt als Ausgangspunkt das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli und ergänzt es um Umweltfaktoren (vgl. auch Zieger, 2018).

Form der Wechselbeziehungen und die Bedeutung der einzelnen Faktoren liefert das Modell allerdings keine Erklärung (vgl. Ziegler, 2018).

Ziegler & Stöger (2009) kritisieren, dass alle gängigen Begabungsmodelle „mechanistisch“ seien und einem analytischen Ansatz folgten, der, „um die Realität zu verstehen“, diese „in viele Einzelvariablen“ aufteile (ebd. S. 7). Sie plädieren für einen *systemischen* Ansatz, der „nicht auf die einzelnen Elemente, sondern auf deren Organisation zu einem Ganzen, zu einem System [fokussiert], das mit seiner Umwelt in typischer Weise interagiert“ (ebd.). Das von ihnen vorgeschlagene Modell betrachtet das Individuum und seine Umwelt als ein System und beschreibt das Handlungsrepertoire, den subjektiven Handlungsraum, die Ziele und die Umwelt als Aktiotop einer Person (vgl. Ziegler, 2018, S. 61-66).

Der Grundgedanke des Modells, das aus der Systemtheorie entwickelt wurde (vgl. Luhmann, 1987) besagt, dass „jedes Individuum [...] mit seiner je individuellen Umwelt [interagiert] und [...] in der erfolgreichen Auseinandersetzung mit dieser individuellen Umwelt seine Fähigkeiten“ entwickelt (Ziegler & Stöger, 2009, S. 8). Das Modell beinhaltet nach Meinung der Verfasserin sehr gute Ansätze, die Entwicklung von Begabungen hin zu Leistung in all ihrer Komplexität deutlich zu machen. Allerdings bietet seine Stärke – seine Komplexität und die individualisierte Betrachtung der einzelnen Person – gleichzeitig wenig Ansatzpunkte für quantitative empirische Untersuchungen. Denn das Modell besagt: „Welche Entitäten in welcher Art in welchen Settings produktiv zusammen wirken müssen, damit Leistungsexzellenz erworben werden kann, kann stets nur für den Einzelfall festgestellt werden“ (Ziegler & Stöger, 2009, S. 8). Daher bezieht sich diese Arbeit größtenteils auf das multifaktorielle, differenzierte Begabungsmodell nach Gagné. Es ist weniger komplex und benennt konkrete Faktoren, die zur Entfaltung von Begabungen beitragen und die in verschiedenen Bildungsstudien untersucht wurden.

Gagné geht – wie die moderne Begabungsforschung allgemein – davon aus, dass Begabungen sich nur unterstützt durch verschiedene intrapersonale und

Umweltkatalysatoren entwickeln und in Leistung umsetzen lassen.<sup>9</sup> Für Ziegler & Stöger (2009) zählt sein Ansatz zu den „mit Abstand bedeutsamsten Begabungstheorien“ (S. 2). Gagné beschreibt Begabungen als außergewöhnliche natürliche Fähigkeiten in mindestens einer Begabungsdomäne und nimmt an, dass der Talententwicklungsprozess durch das systematische Verfolgen eines strukturierten Programms von Aktivitäten gekennzeichnet ist (Gagné, 2013). Nach Vock et al. (2020) zeigt das Modell sehr deutlich, dass „neben kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen [...] Lerngelegenheiten und systematische Unterstützung bei Lern- und Übungsprozessen für die Leistungsentwicklung entscheidend“ sind (vgl. ebd., S. 26). [...]

Der Entwicklungsprozess wird von intrapersonalen und Umweltkatalysatoren geprägt. Zu den intrapersonalen Katalysatoren gehören zum Beispiel Gewissenhaftigkeit und Pflichtbewusstsein oder Willensstärke, die von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als grundlegend für akademischen Erfolg angesehen werden (vgl. Gagné, 2013, S. 11). Unter Umweltkatalysatoren beschreibt Gagné verschiedene Faktoren, die er unter den drei Oberkategorien Milieu, Individuen sowie Ausstattung/Maßnahmen zusammenfasst (vgl. ebd. sowie Vock et al., 2020). Gagné geht zudem davon aus, dass bei der individuellen Entwicklung der Begabungen auch immer der Zufall eine gewisse Rolle spielt. Damit meint er den Grad von Kontrolle, den das Individuum auf die verschiedenen Einflüsse im Bereich der Begabung, die Katalysatoren und den Entwicklungsprozess hat (Gagné, 2013, S. 8).<sup>10</sup> Diese Arbeit orientiert sich an den von Gagné beschriebenen begabungsfördernden Faktoren und untersucht diese dahingehend, ob sie allen Jugendlichen in gleichem Maße zur Verfügung stehen.

---

<sup>9</sup> Gagnés „Umweltkatalysatoren“ werden in dieser Arbeit auch als begabungsförderliche Ressourcen oder Faktoren bezeichnet. Gagné beschreibt in seinem Modell streng genommen die Entwicklung von Talenten aus Begabungen. Diese Unterscheidung wird wie in 1.1.1 dargelegt hier jedoch nicht weiter beachtet. Sichtbar werden Begabungen und Talente in Leistung.

<sup>10</sup> Eine Diskussion verschiedener Begabungsmodelle findet sich zum Beispiel bei Preckel & Baudson (2013), in dem die Verfasserinnen zusammenfassend feststellen: „Menschliches Potenzial ist grundsätzlich veränderbar. Vor diesem Hintergrund rücken Entwicklungs- und Förderaspekte zunehmend in den Vordergrund der Begabungsforschung“ (ebd., S. 7).

---

### 1.1.3 Begabungsdiagnostik

Zur Feststellung von (Hoch-)Begabung werden oftmals Testverfahren eingesetzt. Ziegler (2018) stellt dieser „Identifikationspraxis Hochbegabter“ insgesamt kein gutes Zeugnis aus: „Es gibt nur sehr wenige Identifikationen, die den Standards empirischer Sozialforschung genügen, meist beschränkt man sich aus mutmaßlich forschungsökonomischen Gründen auf die Erfassung einzelner Variablen“ (ebd., S. 69). Er kritisiert, dass ein Großteil der Diagnostiken auf einem einzelnen Kriterium beruhen, im Wesentlichen Leistungskriterien oder der IQ erfasst werden und „Umweltvariablen wie die Verfügbarkeit von Lernressourcen“ kaum Beachtung finden (ebd. S. 68). Arnold & Preckel (2019) führen an, dass Intelligenztests nichts darüber aussagen, ob eine Begabung auch tatsächlich in Leistung umgesetzt werden könne. Sie plädieren dafür, Testwerte ausschließlich „in Verbindung mit weiteren Informationen über einen Menschen wie dessen Entwicklungsgeschichte oder gegenwärtige Situation“ zu interpretieren (vgl. ebd., S. 32).

Die moderne Begabungsforschung ist bemüht, den wie beschrieben sehr komplexen Begabungsmodellen entsprechende Möglichkeiten der Diagnostik zu entwickeln. So existieren mittlerweile zum Beispiel Checklisten, die Lehrkräfte dabei unterstützen sollen, Begabungen zu erkennen. Arnold & Preckel (2018) merken jedoch an, dass es „nach gegenwärtigem Forschungsstand auch keine gültige Checkliste [gibt], die anhand von fünf oder zehn Merkmalen anzeigt, ob ein Kind hochbegabt ist oder nicht“ (ebd., S. 33). Wie in den Begabungsmodellen deutlich wurde, ist der Zusammenhang zwischen Anlagen und Förderung sehr komplex. Die Auseinandersetzung mit dem Geflecht aus Begabungen, Persönlichkeits- und Umweltfaktoren wird von Kaiser-Haas & Konrad (2017) als eine dauerhafte Aufgabe beschrieben, damit eine optimale Förderung gelingen kann. (vgl. ebd., S. 167). Sie sehen die *Pädagogische Bestandsaufnahme* als geeignete Möglichkeit an, die Lernbedingungen eines Kindes zu erheben und als Grundlage der individuellen Förderung zu nutzen (vgl. ebd.). Diese Form der umfänglichen Betrachtung und Begleitung jedes Kindes ist sicherlich im Sinne der beschriebenen Komplexität der Begabungsentfaltung angemessen, allerdings

auch sehr aufwändig und für die Lehrkräfte unter den geltenden Rahmenbedingungen in Schulen schwer leistbar. Ähnliches gilt für das multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool mBET (vgl. Rogl, 2017).

Im Zusammenhang mit dem hier diskutierten Thema stellt sich vor allem die Frage, *welche* Fähigkeiten überhaupt getestet werden (können) - und ob die eingesetzten Verfahren diese unabhängig vom kulturellen Hintergrund erfassen. Dies scheint häufig nicht der Fall zu sein:

Überblickt man die spärlich vorliegenden Forschungsbefunde, so dürften die Gründe für fehlende Identifikation von begabten Minoritäten<sup>11</sup> [...] in mindestens vier Bereichen liegen: in den ethnozentrisch angelegten Begabungskonzepten, der Identifikationspraxis und deren Instrumenten, in den Einstellungen und Werthaltungen der Lehrkräfte sowie in der Familie selbst. (Stamm, 2017, S. 328)

Preckel & Baudson (2013) sehen für Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte „das besondere Problem, dass es kaum Testverfahren gibt, die Normen für nicht deutsche Muttersprachlerinnen oder Muttersprachler anbieten“ (S. 43). Auch Behrens (2019) weist auf „die deutliche Kultur- und Sprachgebundenheit, wenn es um das Erkennen von Begabungen geht“ hin (vgl. S. 92). Fischer & Schulte ter Hardt bewerten die Begabungsdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus und anderen Kulturen mit den gängigen Verfahren ebenfalls als schwierig: „Potenziale der Kinder werden unter Umständen durch Umweltfaktoren maskiert und daher nicht erkannt. Eine anregungsarme Umwelt kann zudem dazu führen, dass Potenziale nicht entwickelt werden“ (Fischer & Schulte ter Hardt, 2019, S. 25).

Die Lehrkräfte, die zentral für das Entdecken verborgener Potenziale und die Förderung von Talenten allgemein sind, sieht Stamm (2017) als oftmals

---

<sup>11</sup> Stamm fasst Zuwanderungsgeschichte und die Zugehörigkeit zu einem sozioökonomisch benachteiligten Milieu unter dem Begriff „Minoritätshintergrund“ zusammen und konstatiert, dass Begabungsmodelle immer ethnozentrisch sind. Sie spricht von einer Fixierung der gängigen (mitteleuropäischen) Konzepte auf die akademische Mittel- und Oberschicht (vgl. Stamm, 2007a, S. 234).

voreingenommen an und vermutet, sie würden Begabungen eher Kindern und Jugendlichen aus gut situierten Familien zutrauen (vgl. ebd., S. 329 sowie Kapitel 2.2.1.3). Kempter & Uhl (2017) weisen darauf hin, dass Intelligenz vielfach auf Fähigkeiten reduziert würde, die für schulischen Erfolg als notwendig angesehen werden. Dies greift jedoch zu kurz, weil nicht zwangsläufig die intelligentesten Schülerinnen und Schüler am erfolgreichsten in der Schule sind (vgl. ebd., S. 350).

Ob und welche Potenziale überhaupt erkannt und gefördert werden, ist auch kulturabhängig, weil Begabungen dann am ehesten erkannt werden, wenn sie in ihrem Umfeld relevant sind (vgl. ebd., S. 42–43 und Tan, 2005, S. 13–14).<sup>12</sup> Wie in Kapitel 1.1.1 bereits gezeigt, sind Begabungsbegriffe nicht kulturunabhängig oder universell. „Kulturen unterscheiden sich in ihren Vorstellungen von Begabung und deshalb auch darin, wer als besonders gescheit gilt“ (Stamm, 2010, S. 25). Es liegt die Vermutung nahe, dass hierin eine besondere Schwierigkeit bei der Erkennung von Talenten bei Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturen liegt. Gleichzeitig gilt es als unbestritten, „dass überdurchschnittliche Begabungen in allen Kulturen und Milieus vorkommen und dass es keine Population gibt, die sich durch ein Monopol oder eine Absenz von Talenten auszeichnet“ (Stamm, 2010, S. 27).

Neben den beschriebenen Schwierigkeiten in der Identifikation und Förderung von Talenten unterscheidet sich kulturell auch, „welche Förderergebnisse wünschenswert sind. In unserem Kulturkreis wird in der Regel Leistungsentwicklung betont, zumeist eingebettet in eine optimale Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, selten stehen hingegen Aspekte der Sinn- oder Wertebildung im Vordergrund“ (Heng, 2003, zit. nach Preckel & Baudson, 2013, S. 9). In anderen Kulturen setzt das Konzept der Begabungsförderung oft – so es überhaupt existiert – ganz andere Schwerpunkte. In unterschiedlichen Kulturen werden also auch unterschiedliche Fähigkeiten gefördert (ÖZBF, 2010, S. 38).

---

<sup>12</sup> Beispiele für in verschiedenen Kulturen als Begabungen anerkannte Eigenschaften finden sich unter anderem bei Kempter, 2011.

---

### 1.1.4 Begabungsförderung

Begabungsförderung folgt bestimmten gesellschaftlichen Bedürfnissen, die sich wie gezeigt kulturell unterscheiden. In Deutschland soll die Begabungsförderung einerseits das im Grundgesetz (wie auch in der Kinderrechtskonvention, siehe UNICEF, 2020) verankerte Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit realisieren. Zum anderen dockt die Begabungsförderung beim Bedarf an exzellenten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Vordenkerinnen und Vordenkern und Fachkräften an. Zudem wird weitgehend Begabung als Wert an sich und damit als förderwürdig anerkannt (vgl. Preckel & Baudson, 2013, S. 78–79). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2009 in ihrem Beschluss zur begabungsgerechten Förderung die Bedeutung der Begabungsförderung als individuelles Grundrecht betont:

Die Länder stimmen in der Auffassung überein, dass es Aufgabe des Bildungswesens ist, allen Kindern und Jugendlichen eine ihrem intellektuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln. Grundlage ist der in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag der Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und Befähigung zu fördern. (KMK, 2009, S. 2)

Diese Position wird von Vertreterinnen und Vertretern der modernen Begabungsforschung geteilt, wenn zum Beispiel Buse, Doll, Kiso, Kruse-Heine, Sauerhering & Schwer (2019) „die Begabungsentfaltung [als entscheidenden] Teil der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes“ bezeichnen (vgl. ebd., S. 21). Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sieht die optimale Persönlichkeitsentwicklung einer Person als Ziel der Begabungsförderung an (2015, S. 53).<sup>13</sup> Kiso & Kruse-Heine (2017) weisen darauf hin, dass bei einer Förderung in diesem Sinne notwendigerweise „an die Ressourcen und Potenziale einer Person“ (ebd., S. 264) angeknüpft werden muss. Sie machen deutlich, dass

---

<sup>13</sup> Auch der derzeitige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Heinz-Peter Meidinger, forderte während seiner Zeit als Bundesvorsitzender des Deutschen Philologenverbandes, dass die „Begabtenförderung sich vornehmlich als Persönlichkeitsbildung definieren“ sollte (Meidinger, 2009, S. 161).

Kinder lernen können, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen und für sich gewinnbringend einzusetzen. Als Ressourcen lassen sich mit Ziegler Mittel verstehen, „die verwendet werden können, um bestimmte Ziele zu erreichen. Im vorliegenden Kontext ist das Ziel die Entwicklung von persönlichen Talenten“ (2018, S. 46). Die heutige Begabungsförderung versteht sich in diesem Sinne als *ressourcenorientiert*.<sup>14</sup>

Weigand (2019) konstatiert, dass jeder Mensch einmalig ist und die Entfaltung seiner Begabungen „unter dem Einfluss von vielfältigen individuellen, familialen und soziokulturellen Faktoren“ stehe (vgl. ebd., S. 79) und Ziegler & Stöger (2009) stellen aus einer systemischen Sicht ebenfalls fest, „dass die individuellen Entwicklungspfade zu Leistungsexzellenz eine riesige Vielfalt aufweisen. Jedes Individuum interagiert mit seiner je individuellen Umwelt und entwickelt in der erfolgreichen Auseinandersetzung mit dieser individuellen Umwelt seine Fähigkeiten“ (ebd. S. 7-8). Aus diesem Grund versteht sich die Begabungsförderung heute als *individuelle* Förderung. Auch Buse et al. sehen die individuelle Förderung als einen passenden „Weg, die Begabungen von Kindern aufzudecken und in Leistung und individuelle Lebenszufriedenheit umzusetzen sowie der Vielfalt kindlicher Begabungspotenziale gerecht werden zu können“ (2019, S. 23).

In diesem Zusammenhang weist Weigand (2019) zurecht darauf hin, dass eine Begabung *eines* von vielen Attributen einer Person sein kann und dass die Kategorisierung – und Förderung – von Personen anhand einzelner Merkmale problematisch im Sinne der „Tendenz eines Reduktionismus im pädagogischen Feld“ (ebd. S. 75) ist. Die individuelle Begabungsförderung, die von der Person her denkt, fokussiert daher nicht auf „das Finden und Diagnostizieren von ‚Begabten‘, sondern [...] auf Potenzialentfaltung und Stärkenorientierung bei allen Kindern“

---

<sup>14</sup> Hiermit sind sowohl intrapersonale Ressourcen (wie Selbstkompetenz) als auch solche gemeint, die sich im Umfeld einer Person finden (z.B. unterstützende Personen oder Lerngelegenheiten): „Allen Ressourcen gemein ist, dass sie [...] in der Lage sind, die Entwicklung des Menschen zu unterstützen. Sie können dazu beitragen, dass sich die Begabungen, die ein Mensch in sich trägt, entfalten [...] und in Leistung überführt werden“ (Kiso & Kruse-Heine, 2017, S. 266).

(ebd. S. 76). Weigand postuliert daher die *personale* Begabungsförderung als Leitbild.

Wenn in dieser Arbeit von Begabungsförderung gesprochen wird, ist eine Form der individuellen, personalen, ressourcenorientierten Förderung im oben beschriebenen Sinn gemeint. Die Begabungsförderung umfasst die Maßnahmen der (Hoch-)Begabtenförderung, welche „meist auf eine als überdurchschnittlich begabt und motiviert identifizierte Gruppe von Kindern und Jugendlichen“ abzielt (Resch, 2017, S.30). Ebenso beinhaltet sie die Potenzialentwicklung<sup>15</sup>, welche zum Ziel hat, noch nicht demonstrierte Begabungen zu erkennen, zu fördern und in Leistung umzusetzen. Sie dient somit auch der Förderung von Talenten und der Lust am Lernen und an Weiterentwicklung.

Die wichtigsten Formen der Begabungsförderung sind nach Ziegler (2018) „Akzeleration (Beschleunigung), Enrichment (Be-, Anreicherung), Pull-out-Programme und Leistungsgruppen“ (ebd., S. 85). Preckel & Baudson (2013) sowie Arnold & Preckel (2019) beschreiben Akzeleration und Enrichment als die eigentlichen Maßnahmen und sehen Pull-out und das Bilden von Leistungsgruppen als Organisationsformen an, in denen sie umgesetzt werden. Ziernwald, Holzberger, Hillmayr & Reiss (2020) wiederum benennen Enrichment, Akzeleration und Gruppierung als die eigentlichen Fördermaßnahmen. Da Pull-out-Maßnahmen in der Regel entweder der Einzelförderung im Sinne eines Enrichment oder der Bildung von leistungshomogenen Gruppen dienen, folgt diese Arbeit ihrem Ansatz.

„Akzeleration im Schulkontext ist die am besten erforschte Fördermaßnahme für Hochbegabte überhaupt“ (Preckel & Baudson, 2013, S. 87). Der Begriff umfasst alle Maßnahmen, „die zu einer schnelleren Bearbeitung des Lernstoffs und häufig auch zu einem schnelleren Durchlaufen der Schule führen“ (Arnold & Preckel, 2019, S. 179). Flexible Eingangsphasen oder eine Verkürzung der Gymnasialzeit

---

<sup>15</sup> Synonym hierzu werden oft auch die Begriffe „Talentförderung“ und „Begabungsförderung“ verwendet. Begabungsförderung wird hier jedoch übergreifend verstanden und beinhaltet Begabtenförderung und Potenzialentwicklung/Talentförderung.

sind hier strukturelle Maßnahmen. Die individuelle Akzeleration umfasst zum Beispiel eine frühere Einschulung, das Überspringen von Jahrgangsstufen oder den Unterricht in höheren Stufen für einzelne Fächer für Schülerinnen und Schüler, die besondere Potenziale zeigen (vgl. z.B. Ziernwald et al., 2020 oder Arnold & Preckel, 2019). Die positiven Auswirkungen dieser Maßnahmen auf die Leistung und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sind nachgewiesen (vgl. Preckel & Baudson, 2013, S. 86 ff.; Arnold & Preckel, 2019, S. 180 ff.). Sie sind dann sinnvoll, wenn die für die Akzeleration notwendigen (kognitiven) Eigenschaften tatsächlich gegeben sind und die Beschleunigung von allen Beteiligten (Schüler/Schülerin, Eltern, Lehrkräfte) gewünscht wird:

Wissenschaftliche Befunde sprechen dafür, dass eine den Fähigkeiten des Kindes angemessene, sorgfältig durchgeführte und mit allen Beteiligten abgestimmte Beschleunigung des Bildungswegs eines Kindes durch z.B. frühzeitige Einschulung positive Auswirkungen hat. Allerdings ist die Grundvoraussetzung hierfür die Bereitschaft aller Beteiligten (Elternhaus, Kind, aufnehmende Schule und abgebender Kindergarten), die besonderen Umstände zu berücksichtigen und sie zugleich nicht zu dramatisieren. Insbesondere ist dabei auch das soziale Umfeld des Kindes zu beachten, so dass z.B. die Einschulung zusammen mit wichtigen Freunden eine große Hilfe sein kann. (BMBF, 2015, S. 82)

Auch dem Enrichment, also „der Anreicherung des regulären Curriculums durch zusätzliche Veranstaltungen“ (Ziegler, 2018, S. 86) werden generell positive Effekte zugeschrieben. Es gibt aber deutlich weniger wissenschaftliche Studien zu Enrichmentprogrammen, die gleichzeitig sehr vielfältig und in ihrer Wirkung daher unterschiedlich sind. Arnold & Preckel gehen davon aus, dass „ihr Wert vor allem in der Förderung der Lernfreude und Motivation liegt“ (2019, S. 185). Zu diesem Schluss kommt auch eine der wenigen Langzeitstudien zur außerschulischen Begabungsförderung, die feststellt, dass Effekte der Teilnahme an einer Deutschen SchülerAkademie nach zehn Jahren vor allem auf der sozialen und motivationalen, weniger auf der kognitiven Ebene zu finden waren (Grosch, 2011). Zum Enrichment zählen zum Beispiel Wettbewerbe, Universitätsbesuche, Schüleraustausche, Ferienprogramme oder auch Mentoringprojekte (vgl. Preckel & Baudson, 2013).

Die Gruppierung als Fördermaßnahme meint „aus didaktischen Gründen gebildete [...] Schulklassen oder Lerngemeinschaften“ (Ziegler, 2018, S. 87).<sup>16</sup> Die Maßnahmen reichen von temporären Lerngruppen bis hin zum Unterricht in Hochbegabtenklassen oder -schulen. Ziernwald et al. (2020) weisen auf die derzeit unzureichende Forschungslage zu den verschiedenen Gruppierungsformen hin. Sie zeigen unterschiedliche Auswirkungen leistungshomogener und leistungsheterogener Gruppierung auf Schülerinnen und Schüler mit starker, durchschnittlicher und geringerer Leistungsfähigkeit sowie in Bezug auf die Schulcharakteristika (privilegierte vs. Schulen in Brennpunkten) auf. „Während beispielsweise für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler an privilegierten Schulen [...] zum Teil ein positiver Effekt von Gruppierung auf die Leistung gefunden wurde, wurde an benachteiligten Schulen kein Effekt von Gruppierung gefunden“ (ebd., S. 22).

Arnold & Preckel beschreiben positive Effekte auf die Intelligenzentwicklung sowie höheres schulisches Interesse bei Schülerinnen und Schülern in Begabtenklassen (vgl. 2019, S. 185-186). Ziegler bescheinigt leistungshomogenen Gruppierungen eine „geringe bis moderate Förderwirkung“ (2018, S. 88); während Möhringer sie als „geeignete Maßnahme zur Förderung Hochbegabter“ einstuft, aber darauf hinweist, dass „Homogenisierung möglicherweise nicht so gut gelingt, wie gewünscht“ (2017, S. 103). Folgt man dem oben beschriebenen Ansatz, nach dem jede Person im Zusammenwirken mit ihrer individuellen Umwelt ihre Fähigkeiten auf eine individuelle, einzigartige Weise entwickelt, ist klar, dass es völlig homogene und damit gleich begabte oder leistungsstarke Gruppen nicht geben kann.

Ziegler & Stöger (2009) kritisieren, dass die klassischen Fördermaßnahmen generell eher wenig wirksam seien und oftmals versagten, „weil sie entweder wirkungslos sind, am unpassenden Stellen eingesetzt oder falsch angewandt werden“ (ebd. S. 5). Sie sehen in der systemischen Begabungsförderung einen

---

<sup>16</sup> Ziegler bezieht sich auf leistungshomogene Gruppen. Ziernwald et al. (2020) differenzieren bei ihrer Forschungssynthese zwischen den Auswirkungen leistungshomogener und leistungsheterogener Gruppen.

adäquateren Ansatz, der das Individuum und seine Wechselwirkungen mit der Umwelt in den Blick nimmt und seine Entwicklung gezielt, ressourcenorientiert und langfristig fördert. Dieser Förderansatz wird aufgrund seiner umfassenden Einbeziehung des Individuums und seines Umfelds sicherlich den Anforderungen an eine individuelle Begabungsförderung ausgesprochen gerecht. Gleichzeitig gestaltet sich aufgrund seiner Komplexität die Umsetzung in der Praxis und für alle Kinder und Jugendlichen (noch) schwierig. Umfassende Untersuchungen zu den Erfolgen systemischer Begabungsförderung liegen meines Wissens derzeit noch nicht vor.

---

### *1.1.5 Zusammenfassung und Begriffsverständnis*

Begabung ist eines von vielen Attributen einer Person. Sie kann nur durch passende Rahmenbedingungen und eine förderliche Umwelt entfaltet werden. Dabei sind die Eigenschaften einer Person und ihre Wechselwirkungen mit der Umwelt einzigartig. Dies spricht für eine individuelle, personale Begabungsförderung. Für den Schulunterricht und die außerschulische Förderung bedeutet dieser Ansatz, dass eine Individualisierung notwendig ist, um dem Recht auf Persönlichkeitsentwicklung einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers gerecht zu werden. Es ist dabei sinnvoll, die Ressourcen der Person als Ausgangspunkt zu nehmen. Begabungsmodelle helfen bei der Identifikation und Adressierung einzelner Faktoren, welche für die Begabungsentwicklung ausschlaggebend sind. Sie nehmen dabei „sowohl die Person als auch die lernbeeinflussenden Faktoren der Umwelt und ihr Zusammenspiel in den Blick“ (Hagelgans, 2017, S. 2018). In der Praxis zeigt sich, dass Talente von Kindern und Jugendlichen oft nicht erkannt werden, weil die gängigen Modelle ethnozentrisch und/oder sprachlastig sind und Begabungen durch Umweltfaktoren maskiert werden. Die verschiedenen Fördermaßnahmen sind in ihrer Wirksamkeit unterschiedlich gut erforscht, generell lassen sich positive Auswirkungen auf die Begabungsentfaltung insbesondere durch Akzeleration und Enrichment feststellen.

## 1.2 Migrationshintergrund

Petschel & Will (2020), die sich mit dem Begriff Migrationshintergrund auf Basis des Mikrozensus 2018 befassen, kommen zu dem Ergebnis, dass „Migrationshintergrund Teil der Standarddemografie geworden [ist], ohne selbst standardisiert worden zu sein“ (ebd., S. 79). Es werde zwar oft betont, dass eine einheitliche Definition wünschenswert wäre. Keine der existierenden Definitionen könne aber „allen Erkenntnisinteressen gerecht werden“ (ebd.). Eine ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstands zum Migrationsbegriff würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher werden hier zusammenfassend Probleme bei der Operationalisierung des Migrationshintergrundes sowie gängige Definitionen beschrieben und letztere hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für diese Arbeit diskutiert.

---

### 1.2.1 Zum Begriff Migrationshintergrund

Das Konzept „Migrationshintergrund“ ist als Kategorie in Statistiken und Studien noch relativ neu (vgl. Ramirez & Dohmen, 2019, S. 390). Es wird erst „seit fast 20 Jahren mit verschiedenen Definitionen in Statistiken und Publikationen verwendet“ (Petschel & Will, 2020, S. 87). Bis in die späten 1990er Jahre wurde in Pädagogik und Soziologie sowie generell im öffentlichen Diskurs ausschließlich die Kategorie „Ausländer“ genutzt. Dementsprechend standen auch nur Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Fokus der Betrachtungen. In den „Pädagogischen Grundbegriffen“ von Dieter Lenzen, einem Standardwerk der 1990er Jahre für das Pädagogikstudium, taucht der Begriff „Migration“ nicht auf. Die Sozialisation von Jugendlichen mit ausländischer Herkunft wird im Abschnitt zur „Ausländerpädagogik“ als „interkultureller Konflikt“ beschrieben (vgl. Lenzen, 1994, S. 114 ff.). Die 13. Shell-Jugendstudie, die sich im Jahr 2000 mit den Lebenswelten von türkischstämmigen und deutschstämmigen Jugendlichen befasste, bezeichnet die Jugendlichen mit türkischem Hintergrund durchgängig als „ausländische Jugendliche“ (Deutsche Shell, 2000).

In den späten 1990er Jahren wurde der Begriff „Migrationsgeschichte“ bzw. „Wanderungsgeschichte“ unter anderem von Nieke für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen verwendet, die selbst zugewandert waren.

Das Definitionsmerkmal, mit dem Kinder und Jugendliche einer sozialen Gruppe zugeordnet werden, entstammt nicht formalen und äußerlichen Zuschreibungen, wie ausländische Staatsbürgerschaft oder fremdartiges Aussehen [...], sondern greift ein bestimmendes gemeinsames Element der Lebensgeschichte der in dieser Gruppe zusammengefassten jungen Menschen auf, nämlich die Erfahrung einer Wanderung über nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg und die Bewältigung der damit einhergehenden Anforderungen für die Anpassung an die neue soziale Lage. (Nieke, 1998, S. 1–2)

Mit Beginn des neuen Jahrtausends hielt der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ in Wissenschaft und Politik Einzug und bezog sich zunehmend nicht mehr nur auf den Personenkreis, der selbst zugewandert war, sondern auch auf in Deutschland geborene Kinder zugewanderter Eltern. Im Jahr 2006 begann das auch Statistische Bundesamt, „einen Migrationshintergrund [...] auszuweisen, der neue migrationsbezogene Merkmale enthielt. Bis zu diesem Zeitpunkt bestand kein Konsens, wie ein Migrationshintergrund in einer Repräsentativstatistik zu definieren ist“ (Peschel & Will, 2020, S. 79).

Heute folgen die meisten Erhebungen der Definition des Statistischen Bundesamtes, die in den vergangenen Jahren immer wieder angepasst und ergänzt wurde:

*‘Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.’<sup>17</sup>*

Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen:

1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer/innen
2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte
3. (Spät-)Aussiedler/innen
4. Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben
5. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen. (Statistisches Bundesamt, 2020, S. 3)

---

<sup>17</sup> Kursiv und Anführungszeichen im Original.

Diese Arbeit folgt der Definition des Statistischen Bundesamtes, bezieht aber auch die sogenannte „dritte Generation“ der Zugewanderten ein. Dabei handelt es sich um Personen, deren Großeltern nach Deutschland eingewandert sind<sup>18</sup>. Grund hierfür ist, dass sich Migrationseffekte auch in dieser Gruppe noch sehr deutlich zeigen und sich Vergleiche zwischen den Generationen ziehen lassen<sup>19</sup>. Der Begriff Zuwanderungsgeschichte wird synonym verwendet.

---

### *1.2.2 Operationalisierung des Begriffs Migrationshintergrund*

Eine grundlegende Schwierigkeit beim Vergleich verschiedener Studien besteht darin, dass nicht alle Statistiken den Begriff Migrationshintergrund in gleicher Weise operationalisieren. Das Statistische Bundesamt (2020) hält fest, dass sich „die verschiedenen Quellen keineswegs einig [sind], ob alle Zuwanderer und alle Nachkommen einzubeziehen sind, oder wenn nicht, welche Kriterien zur Abgrenzung der Einzubeziehenden heranzuziehen sind“ (ebd., S. 4). So unterscheiden sich Statistiken zum Beispiel, weil in den jeweiligen Erhebungszeiträumen unterschiedliche Rechtsnormen galten (vgl. Johansson, 2016, S. 12). In manchen Studien wird der Migrationshintergrund nur dann registriert, wenn eine Person oder ihre Eltern selbst zugewandert sind, teilweise wird auch bis heute nur nach Staatsangehörigkeit differenziert. Die verschiedenen relevanten Erhebungen sind daher nicht uneingeschränkt miteinander vergleichbar und lassen nicht in gleicher Weise Aussagen über die verschiedenen Migrationsgenerationen zu (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. X).

Der Mikrozensus als zentrale Statistik erhebt seit 2017 neue Merkmale bezüglich des Migrationshintergrundes. So werden seitdem zum Beispiel auch von deutschen Eltern adoptierte Kinder ausländischer Herkunft erfasst (vgl.

---

<sup>18</sup> Personen, die selbst zugewandert sind, bilden die „erste Generation“. Diejenigen, deren Eltern im Ausland geboren und dann nach Deutschland gekommen sind, die „zweite Generation“ der Zuwanderer. Von der „dritten Generation“ wird gesprochen, wenn die Zuwanderung bereits durch die Großeltern zustande kam.

<sup>19</sup> Die in Kapitel 3.2 vorgestellte Studie zur Beteiligung an der außerschulischen Begabungsförderung bezieht die dritte Generation ebenfalls mit ein.

Statistisches Bundesamt, 2020, S. 5). Zudem werden nun regelmäßig auch Informationen zu Eltern erhoben, die nicht mit der befragten Person im gleichen Haushalt leben. Damit kann der Migrationshintergrund in einem weiteren Sinne erfasst werden. Da ebenfalls seit 2017 die Migrationsmerkmale im Mikrozensus nur noch für Personen in Privathaushalten erhoben werden, liegen „für die rund 1,233 Millionen Menschen mit Hauptwohnsitz in Gemeinschaftsunterkünften [...] nur noch einige ausgewählte Angaben vor, [...], die eine Bestimmung des Migrationshintergrundes nicht mehr zulassen“ (ebd., S. 6).

Die Operationalisierung hat damit große Auswirkungen darauf, wie vielen Personen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird.

In den engsten Definitionen nach Ausländerinnen und Ausländern beziehungsweise selbst Zugewanderten [...] hatten 2018 in Deutschland rund 9,9 Millionen beziehungsweise 13,6 Millionen Menschen in Privathaushalten einen Migrationshintergrund. In der am weitesten gefassten Variante [...] sind es 22,3 Millionen Personen, die in diese Kategorie fallen. [...] Die Wahl der Definition verändert den Umfang der zu definierenden Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ um bis zu 12,4 Millionen Personen, wenn die Daten des Mikrozensus 2018 verwendet werden. Diese große Varianz zeigt auch die starke Heterogenität der Personen mit potenziellem Migrationshintergrund. (Petschel & Will, 2020, S. 84)

Als Indikatoren für einen Migrationshintergrund gelten neben der Staatsangehörigkeit der eigene Geburtsort oder der der Eltern/Großeltern, die Familiensprache und das Zuzugsjahr.<sup>20</sup> Unstrittig ist, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, wenn eine Person selbst oder ihre beiden Elternteile mit ausländischer Staatsangehörigkeit geboren wurden. Schwieriger werden die Zuweisung eines Migrationshintergrundes und die Zuordnung zu einer Zuwanderergruppe, wenn dies nur für ein Elternteil zutrifft oder die Eltern unterschiedliche ausländische Staatsangehörigkeiten bei der Geburt aufwiesen. Wohl auch deshalb wird in den international vergleichenden PISA-Studien diese

---

<sup>20</sup> „Die Definitionen der Bundesagentur für Arbeit sowie die Partizipations- und Teilhabegesetze von Berlin und Nordrhein-Westfalen berücksichtigen Zuwanderung generell erst ab 1950, im Zensus 2011 sowie im Partizipationsgesetz Baden-Württembergs wird Zuwanderung erst ab 1956 erfasst. Hierdurch werden Ausländerinnen und Ausländer sowie Eingebürgerte, die vor diesen Jahresgrenzen zugewandert sind, nicht als Personen mit Migrationshintergrund klassifiziert“ (Petschel & Will, 2020, S. 83).

Operationalisierung (eigene Zuwanderung oder die beider Eltern) des Migrationshintergrunds genutzt (vgl. Petschel & Will, 2020).

Auch das aktuelle Integrationsbarometer weist auf die unterschiedlichen Definitionen hin und weicht „in wenigen Punkten geringfügig von der des Statistischen Bundesamtes und des Mikrozensus“ ab. Es operationalisiert den „Migrationshintergrund in erster Linie anhand des Geburtsortes [...] und nicht wie im Mikrozensus anhand der Staatsangehörigkeit (Wittlif, Beigang & Kalkum, 2020, S. 5). Weitere Abweichungen ergeben sich zum Beispiel durch die Zuordnung von staatenlosen Personen zu verschiedenen Auswertungskategorien.

In dieser Arbeit wird zwischen Menschen mit eigener Zuwanderungserfahrung (selbst zugewandert) als der ersten, der zweiten (mindestens ein Elternteil zugewandert) und der dritten Generation (Zuwanderung der Großeltern) differenziert. Zudem wird stellenweise auf Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen eingegangen. Werden wie beim Mikrozensus 2017 nur Personen in Privathaushalten berücksichtigt, kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in Deutschland bei rund 26 % liegt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020). Nicht mitgerechnet sind hier die Zuwanderer der dritten Generation. Zu diesen gibt es aufgrund der beschriebenen Herausforderungen bei der Definition und Operationalisierung keine gesicherten Zahlen. Sie wurden jedoch in den Untersuchungen zu #chancengleich (vgl. Kapitel 3.2) miterfasst. In der in dieser Arbeit im Fokus stehenden Zielgruppe der Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren weisen gut 36 % einen Migrationshintergrund auf und damit über ein Drittel der Kohorte (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, S. 36).

---

### 1.2.3 *Migrationshintergrund und Begabungsförderung*

Die Vertreter der Begabtenförderung<sup>21</sup>, unter anderem die Robert Bosch Stiftung und die Markelstiftung, beschäftigen sich seit Mitte der 1980er Jahre mit der Frage der „Begabtenförderung von Schülern ausländischer Herkunft“ (Robert Bosch Stiftung & Markelstiftung, 1999, S. 1) und machten sie 1999 zum Thema eines Symposiums, an dem unter anderem die damalige Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, Marieluise Beck, teilnahm. Sie wies bereits damals auf das statistische Informationsdefizit, aber auch die schlechteren Bildungsabschlüsse der Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte hin. (vgl. ebd., S. 5 ff.).

Konsens des Symposiums war, dass eine spezifische Begabtenförderung für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft etabliert werden müsste, da die Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund andere und zusätzliche Entwicklungsleistungen zu erbringen haben. Bereits an dieser Stelle wurden verschiedene Handlungsoptionen deutlich, die bis heute gelten: die Sensibilisierung der Lehrkräfte für Begabungen und kulturelle Unterschiede, die Bedeutung der Sprachkompetenz sowie die Nutzung eines weiten Begabungsbegriffes. Interessant ist nicht zuletzt folgende Forderung: „Neben Angeboten für ausländische Mitbürger aus dem europäischen Raum müssen auch Angebote für außereuropäische Migranten entwickelt werden“ (ebd., S. 52). Gerade in Zeiten zunehmender Globalisierung und Zuwanderung und vor dem Hintergrund der Unterschiede in der Bildungsbeteiligung bei verschiedenen Zuwanderergruppen (vgl. Kapitel 2.2.1.3) ist das eine höchst aktuelle Herausforderung.

Dennoch konstatierte Uslucan zwölf Jahre später:

---

<sup>21</sup> Wie in Kapitel 1.1.4 beschrieben, ist die Begabungsförderung, die den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet, der umfassendere Begriff. Dieser entwickelte sich aber zeitlich gesehen später. Daher wird an dieser Stelle aufgrund des geschichtlichen Bezugs von der Begabtenförderung gesprochen.

Bedauerlicherweise bleiben Forschungen zu Ressourcen von Migranten nach wie vor ein unerfüllter Wunsch, ebenso wie Studien zu überdurchschnittlich begabten Migranten. Dieses Manko setzt sich in der Praxis fort: So liegt etwa der Anteil von Migrantenkindern in Hochbegabtenförderprogrammen sowohl in angelsächsischen Ländern als auch in Deutschland zwischen vier und neun Prozent – gleichwohl es mittlerweile Konsens ist, dass Hochbegabung in allen Kulturen und Kontexten vorkommt. Kinder mit Migrationshintergrund sind also gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtschülerzahl deutlich unterrepräsentiert. (Uslucan, 2011, S. 73)

Auch Schneider (2017) kritisiert, dass „bei der Begabtenförderung [...] in der Regel nicht ‚Migrantenkinder‘ assoziiert werden und umgekehrt“ (ebd., S. 155).

In der Begabungsforschung und der außerschulischen Begabungsförderung wird das Problem des Zusammenhangs zwischen der Herkunft und der Erkennung und Förderung von Talenten seit dem „PISA-Schock“ regelmäßig diskutiert.<sup>22</sup> Federführend sind hier die Arbeiten von Margit Stamm zu nennen, die unter dem Begriff „Minoritäten“ benachteiligte soziale Gruppen untersucht und zu dem Ergebnis kommt, dass diese in Begabtenförderprogrammen (der Schweiz) unterrepräsentiert sind (vgl. Stamm, 2009). Im Jahr 2017 kritisiert sie: „Die deutschsprachige Forschung hat [...] Randgruppen bisher [...] nicht berücksichtigt und auch die internationalen Schulvergleichsstudien haben bisher einen ausschließlich defizitorientierten Blick auf die benachteiligten Kinder und Jugendlichen gerichtet“ (Stamm, 2017, S. 323).

Für Deutschland wurden größere Untersuchungen zur Beteiligung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte an der Begabungsförderung erst in den letzten Jahren unter anderem durch die Stiftung Mercator initiiert, die verschiedenen Trägern der außerschulischen Begabungsförderung umfassende Selbstevaluationen ermöglichte. Fischer & Schulte ter Hardt (2019) differenzieren in ihrer Expertise zur Auswertung der entsprechenden Selbstevaluationen nicht nach kulturellem oder sozioökonomischem Hintergrund der Jugendlichen. Ähnlich wie Stamm (2009, 2017) fassen sie die Gruppen unter den Begriffen „benachteiligt“

---

<sup>22</sup> Bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 hatten Schülerinnen und Schüler in Deutschland nicht nur unterdurchschnittlich gut abgeschlossen, es wurde auch deutlich, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Herkunft und dem Bildungserfolg besteht.

oder „Minorität“ zusammen. Das ist in vielen Fällen gerechtfertigt, da die „bildungsbezogene Risikolage auffallend häufig bei Kindern mit Migrationshintergrund“ zu verzeichnen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 6). In dieser Arbeit dagegen wird auf den Migrationshintergrund fokussiert und der sozioökonomische Status als häufig korrelierender Faktor betrachtet. Im Sinne der individuellen, personalen Begabungsförderung (vgl. Kapitel 1.1.4) werden Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status als jeweils *ein* Attribut einer Person verstanden.

Im Zuge der 2015 gestarteten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird das Thema „Umgang mit Diversität im Unterricht“ in der Bildungsforschung verstärkt aufgegriffen (vgl. Fischer, Terhart & Souvignier, 2018). Innerhalb von 10 Jahren sollen 500 Millionen Euro in neue Konzepte der Ausbildung von Lehrkräften fließen. „Heterogenität im Bildungskontext ist mehr als ein bildungspolitisches Schlagwort. Sie ist eine pädagogische und systemische Herausforderung, die faktisch schon immer bestand, aber erst seit vergleichsweise kurzer Zeit fokussierter und expliziter [...] in der deutschen Bildungslandschaft angesprochen wird“ (Zeuch & Rott, 2018, S. 217). Für die Begabungsförderung zentral wird in den nächsten Jahren das in Kapitel 1.1.1 vorgestellte Bund-Länder-Projekt LemaS sein.

---

#### 1.2.4 Zusammenfassung

Der Begriff Migrationshintergrund wird in der Forschung seit gut 20 Jahren für Personen verwendet, die entweder selbst nicht in Deutschland geboren sind oder deren Eltern oder Großeltern im Ausland/mit ausländischer Staatsangehörigkeit geboren wurden. Je nach Operationalisierung werden unterschiedliche Gruppen unter dem Begriff erfasst. Diese Arbeit folgt in weiten Teilen der Definition des Statistischen Bundesamtes und bezieht auch Personen mit ein, die der sogenannten „dritten Generation“ (Großeltern im Ausland geboren) angehören. Für in Deutschland liegen noch relativ wenige repräsentative Studien zur Beteiligung dieser Zielgruppe an Maßnahmen der Begabungsförderung vor.

Gleichzeitig sind durch Bildungsvergleichsstudien wie PISA die Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg und Herkunft evident und werden in der Begabungsforschung zunehmend aufgegriffen. In Kapitel 3 werden die entsprechenden Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung des Talentförderzentrum Bildung & Begabung (B&B) einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der Migrationshintergrund wird in dieser Arbeit als ein Attribut einer Person betrachtet und in Korrelation zur erfolgreichen Entfaltung individueller Begabungen gesetzt.

### 1.3 Sozioökonomischer Status

Der Bericht „Bildung in Deutschland“ stellt auch im Jahr 2020 noch einen „engen Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung sowie Zertifikats- und Kompetenzerwerb“ fest (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40). Und auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) kommt zu dem Schluss, dass „ein starker Zusammenhang zwischen Einkommen, erreichtem eigenem und familiärem Bildungshintergrund und der (weiteren) Bildungsteilnahme bzw. dem erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen“ besteht (vgl. BMAS, 2017, S. 29).<sup>23</sup> Der sozioökonomische Status wird vielfach als wichtigster Faktor zur Erklärung der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien herangezogen (vgl. Fischer & Schulte ter Hardt, 2019). Und tatsächlich korrelieren beide Faktoren – Migrationshintergrund und sozioökonomische Benachteiligung – häufig, wenn auch für verschiedene Zuwanderergruppen in unterschiedlichem Maße (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020).

Unter dem sozioökonomischen Status wird hier die Familiensituation im Hinblick auf das Vorliegen verschiedener Risikofaktoren betrachtet. Es lassen sich drei Risikolagen identifizieren, die Einfluss auf den Bildungserfolg haben: „die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale und die finanzielle

---

<sup>23</sup> Stamm, Leumann & Kost konstatieren dies auch für die Schweiz. In beiden Ländern sei „der Bezug zwischen der sozialen Herkunft und den Schulleistungen enger als zwischen ihr und der Intelligenz“ (2014, S.7).

Risikolage“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 6). Eine *soziale* Risikolage liegt vor, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist. Dies hat neben den finanziellen auch soziale Konsequenzen. So fehlen wichtige Netzwerke, die unter anderem bei der (Aus-)Bildung der Kinder hilfreich können, z.B. bei der Vermittlung von Praktika<sup>24</sup>. Von der *finanziellen* Risikolage wird gesprochen, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt. Die Risikolage *gering qualifizierter Eltern* beschreibt, dass kein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine Hochschulzugangsberechtigung hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016 und 2020).

„In Deutschland sind 2018 gut 29 % oder fast jedes 3. Kind unter 18 Jahren von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen, 4 % von allen 3 Risikolagen gleichzeitig“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40). Auch wenn die Unterschiede zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen erheblich sind (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020), stellt der Bericht zur Bildung in Deutschland 2020 zusammenfassend fest, dass „Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund [...] überproportional häufig mit einer oder mehreren Risikolagen“ aufwachsen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 42).<sup>25</sup> Dabei zeigt sich nach Lochner (2020), dass der sozioökonomische Status sich mit längerem Aufenthalt in Deutschland in der Regel verbessert, was allerdings nicht für alle Herkunftsgruppen gilt: „So lebt mehr als die Hälfte der unter 25-jährigen Türkeistämmigen in mindestens einer Risikolage, obwohl der Großteil bereits in der zweiten oder dritten Zuwanderergeneration in Deutschland lebt“ (ebd. S. 33).<sup>26</sup> Insbesondere bezüglich der Risikolage, die sich direkt auf Bildung

---

<sup>24</sup> vgl. hierzu Kapitel 2.2.1.1 - Familiäre Ressourcen

<sup>25</sup> Auch in den besonders prekären Lagen sind Familien mit Zuwanderungsgeschichte überproportional vertreten: „Personen mit Migrationshintergrund waren in allen Zeitabschnitten einem höheren Armutsrisiko ausgesetzt als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Personen mit direktem Migrationshintergrund, sprich mit eigener Migrationserfahrung, wiesen darunter höhere Armutsrisiken auf als Personen mit indirektem Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren wurden“ (Statistisches Bundesamt & WZB, 2018, S. 249).

<sup>26</sup> Nauck & Lotter (2016) verweisen darauf, dass Menschen mit einem türkischstämmigen Migrationshintergrund in Deutschland in starkem Maße Personen aus der Türkei heiraten. Diese sogenannte Heiratsmigration ist eine Möglichkeit, aus dem Nicht-EU-Mitgliedsstaat einzureisen und führt dazu, dass die Integration von Familien zumindest teilweise immer wieder neu beginnt. Nach dem Zuzug beginnt oftmals direkt die Familiengründung, ein Elternteil ist also häufig sprachlich noch nicht voll integriert und kennt das Bildungssystem nicht. Dies könnte ein Faktor für die insgesamt schlechteren Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund sein (vgl. ebd., S. 147).

bezieht, also der formal gering qualifizierten Eltern, zeigt sich ein deutliches Bild: von ihr sind, mit 24 %, Kinder mit einem Migrationshintergrund fünfmal so häufig betroffen wie Gleichaltrige ohne Zuwanderungsgeschichte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 20).

Viele Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass der Großteil der Nachteile von Menschen mit Migrationshintergrund sich durch ihren sozioökonomischen Status begründen lässt (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016 oder Fischer & Schulte ter Hardt, 2019). Der Aktionsrat Bildung stellt fest, dass der Bildungshintergrund ausschlaggebend ist für die Erwerbstätigkeit der Eltern und damit auch für deren soziale Risikolage. Allerdings schlussfolgert er anhand von Regressionsanalysen, dass „Kinder mit Migrationshintergrund selbst durch ein hohes familiales Bildungsniveau nicht in gleichem Maße vor einem sozialen Risiko geschützt sind, wie dies bei Jungen und Mädchen ohne Migrationshintergrund der Fall ist“ (Cinar, Otremba, Stürzer & Bruhns 2013, S. 109). Ein höherer Bildungsabschluss der eigenen Eltern bewahrt Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte nicht in gleicher Weise vor Armut oder dem Armutsrisiko, wie Kinder aus Familien, die nicht zugewandert sind (vgl. ebd., S 110). Möglicherweise hat der Migrationshintergrund also einen eigenständigen Einfluss auf die soziale und finanzielle Risikolage einer Familie.

Nachweislich beeinflussen *migrationsspezifische* Faktoren den Bildungserfolg. Als Beispiele lassen sich mit Bezug auf die Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung der Zuzugszeitpunkt einer Person oder ihrer Eltern nennen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), rechtliche Fragen wie der Aufenthaltsstatus oder die Zugehörigkeit zu einem EU-Land (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020), die zu Hause gesprochene Sprache (vgl. Blossfeld et al., 2016) sowie kulturelle Vorstellungen, die zu bestimmten Bildungsentscheidungen führen oder Rollenbilder beinhalten, die sich auf die Ausbildung von Jungen und Mädchen auswirken können (vgl. z.B. Macha, 2019) Auch die Migrationserfahrung an sich kann entscheidenden Einfluss nehmen; dies wurde in den letzten Jahren mit dem verstärkten Zuzug von Geflüchteten besonders deutlich (vgl. Behrensen, 2019).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: der sozioökonomische Status hat deutlichen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg einer Person in Deutschland. Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte sind überdurchschnittlich häufig von den entsprechenden Risikolagen betroffen. Diese allein erklären jedoch nicht umfassend, warum Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte im Bildungssystem nach wie vor benachteiligt sind. Der sozioökonomische Hintergrund wird daher in dieser Arbeit als Kovariate betrachtet (vgl. Bortz & Schuster, 2010). In den Fällen, in denen sich die Benachteiligungen durch den sozioökonomischen Status erklären lassen, wird dies deutlich gemacht und damit eine eigenständige Auswirkung des Migrationshintergrunds ausgeschlossen. Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status werden als unterschiedliche Attribute einer Person aufgefasst und berücksichtigt. Dies entspricht auch dem in 1.1.4 dargestellten Ansatz der individuellen Förderung.

## **2 Begabungsfördernde Katalysatoren**

Wie in Kapitel 1 beschrieben, definiert die Begabungsforschung Faktoren, die für die Entfaltung von Begabungen wichtig sind. Dieses Kapitel beschreibt entsprechende Gelingensbedingungen und nutzt dafür die Katalysatoren der Begabungsentfaltung in Anlehnung an Gagné (2013). Es untersucht ihre Verfügbarkeit für Kinder und Jugendliche aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte. Betrachtet werden dafür verschiedene Studien zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die zugrundeliegende Forschungshypothese lautet: Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen weniger begabungsförderliche Ressourcen zur Verfügung.

### **2.1 Intrapersonale Katalysatoren**

Die intrapersonalen Katalysatoren bezeichnen laut Gagné physische und psychische Eigenschaften eines Menschen. Sie werden hinsichtlich der Frage betrachtet, ob explizite Erkenntnisse vorliegen, die darauf schließen lassen, dass sie Menschen mit einem Migrationshintergrund stärker betreffen und diese dadurch benachteiligt sein könnten.

---

#### *2.1.1 Physis*

Wichtig für die Entwicklung der eigenen Begabungen sind nach Gagné u.a. körperliche Gegebenheiten wie zum Beispiel Behinderungen oder die Gesundheit.<sup>27</sup> Gagné verweist in diesem Kontext auf Studien, die eine Auswirkung

---

<sup>27</sup> Gagné differenziert in seinen Ausführungen sehr detailliert zwischen genetischen Grundlagen, dem Endophänotyp und der körperlichen Erscheinung (Phänotyp und Morphologie) eines Menschen (vgl. Gagné, 2011, S. 9/10). Da es in dieser Arbeit um die Frage geht, ob Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte oder aus bildungsfernen Milieus bei der Talentförderung benachteiligt sind, lasse ich diese dezidierten Aspekte außen vor.

parasitärer Krankheiten auf die Intelligenz von Bevölkerungsgruppen nachweisen (vgl. Gagné, 2013, S. 15).

Hinweise für die Abhängigkeit der Entwicklung von Begabungen von körperlichen Eigenschaften finden sich in verschiedenen Untersuchungen, so z.B. bei Brown & Pollitt (1996), die den Zusammenhang zwischen Mangelernährung im Kindesalter und der kognitiven Leistungsfähigkeit untersuchen. Sie kommen zu dem Schluss, dass sowohl die Menge als auch Zusammensetzung der Nahrung nicht nur während der Schwangerschaft der Mutter, sondern während der gesamten Kindheit wichtig für die kognitive Entwicklung sind (vgl. Brown & Pollitt, 1996). Ein richtig genährter Körper im frühen Kindesalter kann ihren Erkenntnissen nach also Einfluss auf die spätere geistige Entwicklung des Individuums haben.

Auch Auswertungen der Daten aus der Avon Longitudinal Study of Parents and Children (=ALSPAC, auch bekannt als „Children of the 90s“; vgl. University of Bristol, 2020) bestätigen den Zusammenhang zwischen Ernährung und geistiger Leistungsfähigkeit. So stellten die Forscher unter anderem im August 2008 fest, dass Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren hauptsächlich Junk-Food (stark verarbeitete, fetthaltige und zuckerreiche Nahrung) erhalten hatten, später weniger leistungsfähig und erfolgreich in der Schule waren.

The results showed that after taking account of potentially influential factors, a predominantly processed food diet at the age of three was associated with a lower IQ at the age of 8.5, irrespective of whether the diet improved after that age. [...] On the other hand, a healthy diet was associated with a higher IQ at the age of 8.5, with every one-point increase in dietary pattern linked to a 1.2 increase in IQ. (ebd.).

Ebenfalls negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung haben laut ALSPAC Jodmangel und eine Unterversorgung mit Vitamin D. Eine gesunde, ausgewogene Ernährung scheint demnach Voraussetzung für die optimale Entwicklung von Begabungen zu sein.

Gleichzeitig stellen Studien eine Korrelation zwischen Armut und einer schlechteren Ernährung sowie gesundheitlichen Nachteilen fest. „Auch im Bereich

Ernährung können bei armen Kindern Versorgungsengpässe auftreten; das betrifft sowohl Einschränkungen der Qualität zugunsten einer ausreichenden Quantität als auch Schwierigkeiten bei der zuverlässigen Finanzierung der außerhäuslichen Versorgung in Tageseinrichtungen für Kinder“ (Laubstein, Holz & Seddig, 2016, S. 46). Ebenso gilt: „Besonders bei gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen und bei gesundheitlichen Risikofaktoren scheint Armut einen negativen Einfluss auszuüben“ (ebd., S. 76).<sup>28</sup>

Diesen Studien zufolge sind Jugendliche, die in einem sozioökonomisch benachteiligten Haushalt aufwachsen, höheren Gesundheitsrisiken ausgesetzt und werden teilweise weniger optimal ernährt als Kinder aus gut gestellten Familien. Betrachtet man nun, wer besonders stark von Armut bedroht oder betroffen ist, zeigen sich Benachteiligungen für bestimmte Gruppen: Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (BMAS, 2017) bestätigt, dass nach wie vor insbesondere Arbeitslose, Alleinerziehende, niedrig Qualifizierte und Menschen mit einem Migrationshintergrund vom Risiko der Armut betroffen sind. „insbesondere bei eigener Migrationserfahrung“ (vgl. ebd., S. 27).<sup>29</sup> Der gleiche Bericht kommt allerdings zu dem Schluss, dass „kausale Schlussfolgerungen, wonach etwa ein geringes Einkommen zu einer schlechten Gesundheit führt, [...] nur bedingt möglich [sind]. [...] Der dargestellte Befund wird [...] auch maßgeblich durch andere Faktoren beeinflusst und verstärkt“ (vgl. ebd., S. 39).

Ein Zusammenhang zwischen Armut und gesunder Ernährung, die wiederum Einfluss auf die Begabungsentwicklung hat, scheint also zu bestehen. Die vorliegenden Studien lassen jedoch nicht den Schluss zu, dass es sich dabei um einen kausalen Zusammenhang handelt. Die statistisch gesehen höhere Wahrscheinlichkeit für Familien mit einem Migrationshintergrund, von Armut betroffen zu sein, ist somit lediglich ein Indiz für eine mögliche Benachteiligung von Zuwanderern bezüglich der Begabungsentfaltung. Schließt man den sozioökonomischen Status als Kovariate aus, lassen sich über den Zusammenhang

---

<sup>28</sup> Vgl. hierzu auch Lehmkuhler & Leonhäuser (1998).

<sup>29</sup> zur Armutsgefährdung bei Jugendlichen mit zugewanderten Eltern siehe auch Quenzel & Hurrelmann (2019) sowie Blossfeld et. al. (2016, S. 145) und Lokhande (2016, S. 3).

von Ernährung und Begabungsentwicklung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine gesicherten Erkenntnisse konstatieren.

Die von Gagné weiterhin beschriebenen körperlichen Merkmale wie Körpergröße oder Beweglichkeit, welche die Möglichkeit erhöhen, Talente in bestimmten Bereichen zu entwickeln (vgl. Gagné, 2013), bleiben als individuelle und nicht gruppenspezifische Faktoren außen vor.

---

### *2.1.2 Persönlichkeitsmerkmale*

Nach Vock et al. (2020) besteht „das Potenzial zu hohen Leistungen [...] nicht nur aus hohen kognitiven Fähigkeiten, sondern kann als eine [...] Konstellation aus Fähigkeiten und Persönlichkeit gesehen werden, bei der mit wachsendem Potenzial Persönlichkeitsaspekte wie Selbstregulationsfähigkeit und Leistungsmotivation [...] an Bedeutung gewinnen“ (ebd., S. 25-26). Gagné beschreibt in diesem Sinne weitere intrapersonale Faktoren, die für die Talententwicklung grundlegend sind und die sich zu den Persönlichkeitsmerkmalen rechnen lassen. Er nennt Eigenschaften wie die Motivation, aber auch das Vertrauen in eigene Fähigkeiten oder die Ausdauer eines Menschen (vgl. Gagné, 2013, S. 11 ff.).

In der Begabungsforschung wird derzeit insbesondere ein Persönlichkeitsmerkmal in seinen verschiedenen Facetten als hilfreich für die Talententwicklung beschrieben: Selbstkompetenz. So hat die „Entwicklung und Förderung von Selbstkompetenz [...] eine besondere Stellung in der Begabungsförderung“ und „begünstigt die Begabungsentfaltung“ (Buse et al., 2019, S. 28). Zur Selbstkompetenz gehören beispielsweise „Selbstmotivation, Selbstberuhigung, Selbstwahrnehmung sowie Planungsfähigkeit“ (Kiso & Kruse-Heine, 2017, S. 266).<sup>30</sup> Gerade die Vertreterinnen und Vertreter der individuellen Förderung sehen Selbstkompetenz als zentral an, denn die „individuelle Förderung baut

---

<sup>30</sup> Buse et al. (2019) führen ergänzend hierzu auch die „emotionale Ausdrucksfähigkeit“ an (ebd., S. 28).

entscheidend auf selbsttätigem Lernen auf. Daher nimmt die Entwicklung einer eigenverantwortlichen Handlung eine zentrale Rolle ein. Entsprechend tritt die Selbstkompetenzförderung eines jeden Schülers und jeder Schülerin deutlich in den Vordergrund“ (Behrensen, 2019, S. 89).

Kiso & Kruse-Heine (2017) bezeichnen Selbstkompetenz als die Fähigkeit, „auch in schwierigen Situationen und in sich verändernden Zusammenhängen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können“ (ebd., S. 266). Aus persönlichkeitspsychologischer Sicht wird von Kuhl & Hofmann (2019) der Begriff Selbstkompetenz genutzt, um Fähigkeiten zu beschreiben, „die eine Person auch ohne Unterstützung von außen einsetzen kann“ (vgl. ebd., S. 37). Sie führen in diesem Zusammenhang Leistungsfähigkeit und Leidensfähigkeit als grundlegend ein, wobei Leistungsfähigkeit beinhaltet, realistische Vorsätze auch tatsächlich umzusetzen. Leidensfähigkeit auf der anderen Seite meint, dass eine Person nicht nur Schwierigkeiten bewältigen, sondern aus entsprechenden Erfahrungen auch lernen und an den Herausforderungen wachsen kann (vgl. ebd.). Behrensen (2019) stellt bezüglich der Chancengerechtigkeit fest, „dass Kinder und Jugendliche in ihrem familiären Umfeld auf sehr unterschiedliche Weise in ihren Selbstkompetenzen gestärkt werden“ (ebd., S. 89).

Eine Facette der Selbstkompetenz ist wie oben gezeigt die Selbstmotivation (vgl. z.B. Buse et al., 2019 und Kiso & Kruse-Heine, 2017). Ziegler beschreibt Motivation als eine von mehreren „endogenen Ressourcen“, die einer Person zur Verfügung stehen und stellt fest, dass Motivation in Form anspruchsvoller Ziele die Talententwicklung begünstigt (vgl. 2018, S. 50)<sup>31</sup>. Nach Arnold & Preckel (2019) existiert jedoch „innerhalb der großen Bandbreite von Motivationen [...] offenbar so etwas wie eine Hierarchie“ (ebd., S. 94). Bezugnehmend auf die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow beschreiben sie aufsteigend körperliche Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Sicherheit, das nach Zugehörigkeit und Angenommensein, nach Selbstwert und schließlich nach Selbstverwirklichung

---

<sup>31</sup> Arnold & Preckel (2019) beschreiben, dass hochbegabte Kinder motivierter sind als andere „zumindest, was den Bereich Leistungsmotivation betrifft (für andere Motivationsbereiche liegt gegenwärtig keine so umfassende Datenbasis vor)“ (ebd., S. 98, Klammern im Original).

(ebd., S. 94-95). Ebenso wie Schwabe (2018) oder Fischer & Schulte ter Hardt (2019) weisen sie darauf hin, dass „die Aktivierung von Motiven [...] typischerweise einer gewissen Ordnung [folgt]“ (Arnold & Preckel, 2019, S. 95).

Der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan folgend, gehen Arnold & Preckel davon aus, dass zunächst die basalen Bedürfnisse befriedigt sein müssen, bevor eine Person von sich heraus aktiv (intrinsisch motiviert) hinsichtlich „höherer“ Ziele wie Selbstverwirklichung werden kann (vgl. ebd.). Auch für Schwabe ist die Bedeutung der Erfüllung der Grundbedürfnisse für die Entwicklung von Motivation evident (vgl. 2018, S. 119). Die von Fischer & Schulte ter Hardt diesbezüglich festgestellten Nachteile für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Lagen sind plausibel, denn „die Befriedigung der Grundbedürfnisse [stellt] für sie aufgrund der Umweltbedingungen [...] eine größere Herausforderung dar als für andere Kinder. Dies bedingt wiederum andererseits, dass die Kinder weniger Zeit und Energie haben, Lernziele zu erreichen“ (2019, S. 26).<sup>32</sup>

Die verschiedenen Bedürfnisse und Motive stehen zudem auch in Konflikt zueinander. Arnold & Preckel (2019) verweisen zum Beispiel auf Situationen, in denen das Leistungsmotiv mit dem Anschlussmotiv konkurriert (vgl. ebd., S.96). Der Wunsch nach Bildungsaufstieg steht für Jugendliche demnach in Konflikt mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Herkunftsgruppe. Mit dem Bildungsaufstieg erfährt eine Person eine Distanzierung von der Familie, dem Herkunftsmilieu und dem ursprünglichen sozialen Nahraum (vgl. El-Mafaalani, 2014, S. 21). Der Konflikt zwischen Zugehörigkeit und Bildungsaufstieg wird hier sehr deutlich.

Bourdieu beschreibt gesellschaftliche „Klassen“, die „nicht nur durch ihre Stellung in den Produktionsverhältnissen bestimmt [sind], sondern auch durch den Klassenhabitus, der ‚normalerweise‘ (d.h. mit hoher statistischer Wahrscheinlichkeit) mit dieser Stellung verbunden ist“ (1970, S. 585). Der ‚Geschmack‘ als Teil des Habitus sei „eine Art gesellschaftlicher

---

<sup>32</sup> Arnold & Preckel (2019) weisen am Rande hin auf „beeindruckende Beispiele von Menschen, die selbst angesichts widrigster Lebensumstände das Ziel der Selbstverwirklichung verfolgen“ (ebd., S. 98). Diese werden hier aus forschungspragmatischen Gründen außen vorgelassen.

Orientierungssinn“, der Annahmen darüber hervorbringe, „was auf ein bestimmtes Individuum mit einer bestimmten sozialen Position voraussichtlich zukommt und was nicht, und untrennbar damit verbunden, was ihm entspricht und was nicht“ (vgl. ebd., S. 728). Der Habitus wird vom Individuum während des Sozialisationsprozesses verinnerlicht (ebd., S. 728-729). So hilfreich der Habitus im entsprechenden Milieu ist – in sozialen Kontexten, die anders sind als das Herkunftsmilieu führt er zu Unsicherheiten und leicht zu dem Gefühl, nicht dazuzugehören. Es „fehlen Intuition und Automatismen für das richtige Verhalten“ (El-Mafaalani, 2014, S. 21).

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist interessant, dass nach El-Mafaalani (2014) Unterschiede dahingehend existieren, *wovon* die Distanzierung erfolgt. Seiner Theorie nach sind Jugendliche mit einem Migrationshintergrund ständig zwischen einer inneren Sphäre (Familie, ethnische Community) und einer äußeren Sphäre (Mehrheitsgesellschaft) hin- und hergerissen.<sup>33</sup> Die traditionellen Formen des Zusammenlebens sowie Werte wie Ehre, Respekt, Loyalität stehen den für die Jugendlichen abstrakteren Spielregeln und teilweise Diskriminierungserfahrungen in der Mehrheitsgesellschaft gegenüber. Die Jugendlichen distanzieren sich in der Folge oft von beiden Sphären oder entwickeln eigene Logiken, die zur Ablehnung beider Sphären führen können. Diese Ablehnung wiederum wird zu einem „programmatischen Erfolgsindikator der eigenen Authentizität“ (vgl. ebd., S. 32) und jede pädagogische Intervention bedeutet deren Infragestellung „wodurch sich der Eindruck der Förderresistenz erklären lässt“ (ebd.). Die Jugendlichen erleben, dass von ihnen Erfolg in der äußeren Sphäre und gleichzeitig Loyalität gegenüber den Werten der inneren Sphäre erwartet wird, obwohl diese beiden Sphären ihnen gleichzeitig unvereinbar erscheinen. Die Loyalitätserwartung erweist sich damit als

---

<sup>33</sup> Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte aus wenig bildungsnahen Milieus müssen oft ihre eigene Bildungsmotivation erzeugen und sich gegen die Erwartungen, Wünsche und Werte der Eltern und des Nahraums durchsetzen. Die Loyalitätserwartungen des Herkunftsmilieus sind allerdings eher geringer. Der Aufstieg und die entsprechende Distanzierung erfolgen hier eher „vertikal“ (von unten nach oben), bei den beschriebenen türkeistämmigen Jugendlichen ist die entscheidende Differenzierung die zur inneren Sphäre und erfolgt damit eher horizontal (vgl. El-Mafaalani, 2014).

„zentrale biographische Herausforderung im Aufstiegsprozess bei Migranten“ (ebd., S. 31).<sup>34</sup>

EI-Mafaalani (2014) konstatiert zudem, dass „die Sozialisationsbedingungen in unteren Schichten durch Knappheit an ökonomischem Kapital (Geld, Besitz) und kulturellem Kapital (Wissen, Bildung), aber auch an sozialem Kapital (soziale Netzwerke, Anerkennung) gekennzeichnet sind und der Habitus auf ein Management dieser Knappheit ausgerichtet ist“ (ebd., S. 19). Daher falle es Menschen aus diesen Milieus oft schwerer, langfristige Strategien zu entwickeln oder in Dinge zu investieren, deren Nutzen nicht unmittelbar greifbar ist. Dazu zählen zum Beispiel Investitionen in Bildung (vgl. ebd.). Dies entspricht dem o.g. Befund nachdem zunächst die Grundbedürfnisse befriedigt sein müssen, bevor Ziele wie Selbstverwirklichung in den Blick genommen werden können.

Ziegler (2018) stellt fest, dass Hochleistende in der Regel über „überdurchschnittlich funktionale Zielsysteme“ verfügen und beschreibt, dass „das Anstreben schneller Erfolge oder eine langfristig geplante, nachhaltige Talententwicklung [...] zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der letztlich erreichten Leistungshöhe führen“ (ebd., S. 50). Untersuchungen zu Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern zeigen, dass für ihren Aufstieg weder ein instrumentelles Motiv („Vom Tellerwäscher zum Millionär“) vorlag, noch ein Plan, der Wissen und langfristige Perspektiven vorausgesetzt hätte, über die weder die jeweilige Person noch ihre Familie oder ihr Umfeld vorab verfügen konnten (vgl. EI-Mafaalani, 2014). Vielmehr wurden jeweils einzelne Etappen in den Blick genommen und für jeden Schritt erfolgte ein Abwägen zwischen „Sicherheit und Weiterentwicklung“ (vgl. ebd., S. 23–24). Zudem spielten Paten aus höheren Milieus auf dem Weg eine wichtige Rolle (vgl. ebd.; Kapitel 2.2.3). Es zeichnet sich ab, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus und aus

---

<sup>34</sup> EI-Mafaalani bezieht sich insbesondere auf Untersuchungen zur Sphärendifferenz bei bestimmten (hier türkeistämmigen) Zuwanderern (der zweiten Generation). Er verweist darauf, dass die vietnamstämmigen Jugendlichen die beiden Sphären – Familienleben und Mehrheitsgesellschaft – nicht als unvereinbar wahrnehmen, insbesondere aufgrund der hohen Erwartungshaltung der Eltern an den Bildungserfolg und der gleichzeitig geringeren Loyalitätserwartungen. „Bei den vietnamesischen Familien sind die Schulleistungen der Kinder Familienziel und Familienaufgabe“ (EI-Mafaalani, 2014, S. 35).

Zuwandererfamilien also nicht nur durch die Schwierigkeit, ihre Grundbedürfnisse zu erfüllen, sondern auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, langfristige Bildungsziele zu entwickeln, benachteiligt sind. Die entsprechenden begabungsfördernden Faktoren stehen ihnen also in geringerem Maße zur Verfügung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: bestimmte Persönlichkeitsmerkmale sind für die Talententwicklung förderlich. Hierzu gehört insbesondere die Selbstkompetenz, zu der sich unter anderem Leistungsfähigkeit und Selbstmotivation rechnen lassen. Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus sehen sich hier besonderen Herausforderungen gegenüber. Zum einen ist es für sie schwieriger, die eigenen Grundbedürfnisse zu befriedigen und damit „höherstehende“ Ziele wie Selbstverwirklichung – und damit Begabungsentfaltung – anzustreben. Langfristige Planungen und Strategien diesbezüglich haben sie nicht habituell verinnerlicht. Zum anderen haben sie zusätzlich mit widerstreitenden Zielen und Motiven zu kämpfen, weil sie sich durch einen Bildungsaufstieg von ihrem Herkunftsmilieu entfremden. Hier entstehen Konflikte zwischen dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und dem nach Selbstverwirklichung. Dabei unterscheiden sich die Distanzierungsprozesse von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien von solchen ohne Migrationshintergrund. Diese Punkte sind bei der individuellen Begabungsförderung zu berücksichtigen und zu adressieren.

## **2.2 Umweltkatalysatoren**

Als Umweltkatalysatoren beschreibt Gagné verschiedene Faktoren, die er unter den drei Oberkategorien Milieu/Umfeld, Individuen (bedeutsame Personen) sowie Interventionen/Maßnahmen (z.B. relevante Bildungsprogramme) zusammenfasst (vgl. Gagné, 2013 sowie Vock et al., 2020). Zudem geht er davon aus, dass auch der Zufall eine Rolle spielt. Er meint mit Zufall den Grad an Kontrolle, den das Individuum über seine Umwelt und sich selbst hat. Im Folgenden wird auf Grundlage einschlägiger Publikationen gezeigt, inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund mit entsprechenden Katalysatoren im Vergleich zu ihren

Peers ohne Zuwanderungsgeschichte ausgestattet sind. Dabei wird der Zufall als Katalysator außen vorgelassen.<sup>35</sup>

---

### 2.2.1 *Umfeld*

Zum Umfeld von Kindern und Jugendlichen zählen in erster Linie die Familie, das Wohnumfeld, Freunde sowie die verschiedenen formalen und non-formalen Bildungsangebote. Hier zeigen sich zum Teil gravierende Unterschiede in der Ausstattung mit Ressourcen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

#### 2.2.1.1 Familie

Kinder wachsen in Deutschland in den meisten Fällen in Familienstrukturen<sup>36</sup> auf. Der familiäre Nahraum ist als unmittelbare Umgebung in den ersten Monaten und Jahren „der erste und ein wesentlicher Ort der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung“ (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 39). Kinder benötigen, ganz unabhängig davon, welche Potenziale sie haben, Selbstvertrauen, emotionale Sicherheit und Stabilität, soziale Kontakte, Anerkennung, Zuspruch und verlässliche Bezugspersonen (vgl. BMBF, 2015, S. 60 ff.). Wie in Kapitel 2.1.2 gezeigt müssen grundlegende Bedürfnisse wie Zugehörigkeit erfüllt sein, damit Begabungsförderung gelingen kann. Familie ist vor allem in den ersten Lebensjahren hier fundamental wichtig. Gleichzeitig ist Familie der erste Lernort für einen Menschen (vgl. Andresen, 2019, S. 606).

In der Begabungsforschung liegen deutlich mehr Erkenntnisse zur Förderung in Bildungsinstitutionen vor als zur Förderung in der Familie. Gleichzeitig ist „eine

---

<sup>35</sup> Zur Zufälligkeit für Jugendliche, etwa eine Mentorin oder einen Paten zu finden, vgl. Kapitel 2.2.3.

<sup>36</sup> Als Familien werden diverse Konstellationen des familiären Zusammenlebens verstanden – traditionelle Formen ebenso wie Ein-Eltern- oder Patchwork-Familien, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, Großfamilien etc.

frühe Förderung außerordentlich wichtig für die weitere Entwicklung [...]. Lernen kann als sogenannter kumulativer Prozess verstanden werden: Je besser zuvor gelernt wurde und je mehr Vorkenntnisse vorhanden sind, desto erfolgreicher läuft er ab“ (Preckel & Baudson, 2013, S. 81).<sup>37</sup> Vielfältige Angebote helfen dem Kind dabei, eigene Interessen zu entdecken und haben positive Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung. Anregungen, z.B. durch Spiele oder Bücher, bereiten das Kind auf späteres Lernen vor. „Die familiäre Anregungsqualität, d.h. die familialen Ressourcen und die Eltern-Kind-Aktivitäten, trägt wesentlich zur Herausbildung verschiedener Kompetenzen des Kindes bei“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 50).

Die Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg – und die Unfähigkeit des Bildungssystems, die unterschiedlichen Startbedingungen auszugleichen – wird besonders dadurch evident, dass „in allen deutschsprachigen Staaten der Erfolg der Bildungssysteme nach wie vor stark von der sozialen Herkunft abhängt“ (Stamm, 2017, S. 323) und „die bildungsrelevanten Ressourcen der Familie [...] für die Bildungschancen der Kinder in Deutschland nach wie vor ein entscheidender Faktor“ sind (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 39). Familiäre Lebensbedingungen sowie Bildungsbeteiligung, Zertifikats- und Kompetenzerwerb hängen hier immer noch enger zusammen als in anderen Ländern, wie im internationalen Vergleich deutlich wird (vgl. ebd.).

### *Aufenthaltsstatus*

Während EU-Bürger in Deutschland weitgehend die gleichen Rechte wie deutsche Staatsangehörige haben, benötigen Migranten aus Drittstaaten einen Aufenthaltstitel, der aus verschiedenen Gründen, für unterschiedliche Zwecke und davon abhängig für bestimmte Zeiträume gewährt werden kann. Der Schulbesuch ist das erste und wichtigste Indiz dafür, ob ein Kind oder Jugendlicher Zugang zu Bildung hat. Besonders deutlich wird daher die Auswirkung des Status auf die

---

<sup>37</sup> Ziegler (2018) spricht vom „Vorgängerprinzip“ beim Lernen: „Das Vorgängerprinzip besagt, dass der nächste Lernschritt nicht durch basale Eigenschaften des kognitiven Systems begrenzt wird, sondern dadurch, dass eine notwendige vorangegangene Lernstufe nicht gemeistert wurde“ (ebd., S. 61).

Bildungsbeteiligung im Rahmen der Flüchtlingszuwanderung. Dabei ist der Schulbesuch für geduldete Kinder und Jugendliche in den Bundesländern unterschiedlich geregelt, in einigen besteht für sie eine Schulpflicht, in anderen ein Recht auf Schulbesuch. „Wartezeiten von Aufnahme bis Schuleintritt, die Art der Beschulung (Regel- vs. Übergangsklassen) sowie Regelungen der räumlichen Mobilität und der Finanzierung von Schulmaterialien fallen daher unterschiedlich aus“ (Johansson, 2016, S. 5).<sup>38</sup>

Der Aufenthaltsstatus hat für die Familien weitere Auswirkungen, zum Beispiel auf den Bezug von Sozialleistungen und die Integration in die Aufnahmegesellschaft. Die Anstrengungen zur Integration und die Investitionen in Bildung sind davon abhängig, ob die Zukunft der Familie im Herkunfts- oder Aufnahmeland gesehen wird. Die Integration in eine Gesellschaft ist ein langwieriger Prozess: „Von einer auch emotionalen Identifikation mit der aufnehmenden Gesellschaft kann in der Regel erst ausgegangen werden, wenn der Vorgang der Platzierung im Erwerbssystem erfolgreich verlaufen ist beziehungsweise etwa durch Heirat oder enge Freundschaften eine Dispersion im Sinne von Verschmelzung erfolgt“ (Blossfeld et al., 2016, S. 21). Ein unklarer oder befristeter Aufenthaltsstatus kann negative Auswirkungen auf die Integrationsbemühungen haben – zum Beispiel auf das Erlernen der Sprache oder das Knüpfen von interkulturellen Freundschaften (vgl. ebd., S. 89). Uslucan konstatiert, dass die Bleibe- oder Rückkehrabsicht der Familie direkte Auswirkungen auf die chancengerechte Bildungsbeteiligung der Kinder hat (vgl. 2011, S. 71).<sup>39</sup>

Woellert, Kröhnert, Sippel & Klingholz konnten zeigen, dass sich bereits ein Jahr nach Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft die Gehälter der entsprechenden

---

<sup>38</sup> Eine Übersicht über die Regelungen des Schulbesuchs für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche findet sich zum Beispiel bei Massumi et al. (2015).

<sup>39</sup> Becker & Gresch weisen auf Unterschiede zwischen freiwillig Zugewanderten und unfreiwilligen Minoritäten hin: So sehen Personen, die in der Hoffnung auf eine bessere Lebenssituation in ein Land einwandern, auftretende Schwierigkeiten oft eher als temporär und überwindbar an. „Im Gegensatz dazu sind unfreiwillige Minoritäten, die oftmals schon seit Generationen im Land leben, oftmals desillusioniert über ihre Möglichkeiten zur Aufwärtsmobilität“ (Becker & Gresch, 2016, S. 82). Dies kann ein Anhaltspunkt für die nach wie vor schlechtere Bildungsbeteiligung von bestimmten Zuwanderergruppen sein.

Personen verbessert haben und dass die Einbürgerung die Motivation zur Integration stärkt (vgl. 2009, S. 50-51). Die Untersuchungen von Gathmann & Monscheuer bestätigen diesen Befund und stellen „beträchtliche positive Effekte im Hinblick auf Beschäftigung und Löhne“ fest, „insbesondere für Frauen“ (2020, S. 6). Diese sind nach Erhalt der Staatsbürgerschaft häufiger erwerbstätig, arbeiten mehr Stunden in der Woche und häufiger Vollzeit und wechseln eher in besser bezahlte Sektoren. Die Aussichten auf bessere Ausbildungs- und Karrieremöglichkeiten machen es „für Einwanderer attraktiver, in formale Bildung und Fähigkeiten zu investieren“ (ebd., S. 7), was dazu führt, dass insbesondere türkische Frauen später heiraten und Kinder bekommen. Sie widmen sich stärker der eigenen Bildung und Karriere.<sup>40</sup>

Das durch die Einbürgerung signalisierte Willkommen kann auch „zu einer stärkeren Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft und ihren Werten und Zielen wie gute Ausbildung, eigene Erwerbsbeteiligung oder gute Deutschkenntnisse führen“ (ebd. S. 7). Es verändert die Gewichtung der Werte hin zu denen des Gastlandes. Falcke stellt diesbezüglich fest, dass die Effekte der Einbürgerung umso stärker sind, je schneller Einwanderer sie nach ihrer Einreise erhalten (vgl. 2020).

Felfe & Rainer konstatieren für die Kinder, die mit der Geburt automatisch die Staatsbürgerschaft des Gastlandes erhalten, unter anderem eine höhere Wahrscheinlichkeit, die Vorschule zu besuchen, weniger häufige Klassenwiederholungen (sinken um 24 %) und deutlich höhere Chancen, auf das Gymnasium zu gehen (steigen um 39 %). Gleichzeitig verfügen diese Kinder über bessere Sprachkenntnisse und die Kompetenzen in den Kernfächern entsprechen weitgehend denen ihrer Peers ohne Zuwanderungsgeschichte (vgl. 2020, S. 11-12). Allerdings scheint dies bei genauerer Differenzierung ein rein männliches Phänomen zu sein, der Effekt lässt sich „vollständig damit erklären, dass Jungen mit Migrationshintergrund den Bildungsrückstand gegenüber Gleichaltrigen ohne

---

<sup>40</sup> Cinar et al. (2013) bezeichnen die Mutter in allen untersuchten Zielgruppen als wichtigste Bezugsperson für ein Kind. Das lässt darauf hoffen, dass gerade bildungserfolgreiche Mütter gute Vorbilder und Unterstützerinnen ihrer Kinder in Bildungsbelangen sein können.

Migrationshintergrund aufholen“. Demgegenüber sinkt die Lebenszufriedenheit der Mädchen – insbesondere bei „Familien aus muslimischen Ländern, in denen die kulturellen Unterschiede zur Deutschen Kultur am stärksten sind“. Die Einbürgerung kann, so die Beobachtung, als Bedrohung der kulturellen Identität erscheinen und dazu führen, dass gerade die Mädchen noch stärker in der traditionellen Kultur erzogen werden (ebd., S. 13).

Die Bedeutung der Integration für den Bildungserfolg insgesamt ist nachweisbar. Untersuchungen für Deutschland zeigen, „dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien in standardisierten Leistungstests besser abschnitten, wenn sie ihre Identität als Deutsch (Assimilation) oder aber als eine Mischung aus deutscher und Herkunftskultur beschrieben (Integration), als wenn sie sich ausschließlich über ihre Herkunftskultur definierten (Separation)“ (Hannover et. al., 2003, zit. nach Blossfeld et al., 2016, S. 92).

Auch der Spracherwerb hängt mit der erwarteten Verweildauer im Land zusammen. Wenn angenommen werden kann, dass die Zukunft der eigenen Familie im Einwanderungsland liegt, ist die Motivation, die lokale Sprache zu erlernen, deutlich höher. Dies gilt in besonderem Maß für gut (aus-)gebildete Personen, die zum einen ihren Status aus dem Herkunftsland erhalten und zum anderen gute Jobs finden wollen. (vgl. Kempert et al., 2016, S. 163). Auf die Bedeutung der Familiensprache für die Integration wird weiter unten genauer eingegangen (vgl. *Familiensprache*).

Der Aufenthaltsstatus hat also deutliche Effekte auf die Investitionen in Bildung sowie die Integration in die und Übernahme von Werten der Aufnahmekultur. Besonders positiv sind die Einflüsse einer Verleihung der Staatsbürgerschaft zeitnah nach Ankunft im Land. Für Zugewanderte aus manchen Kulturen scheint die Verleihung der Staatsbürgerschaft mit der Geburt an die Kinder allerdings auch zu einer gefühlten Bedrohung ihrer ethnischen Identität und zu einer Fokussierung auf die Herkunftskultur zu führen.

### *Familienkonstellation*

Kinder alleinerziehender Eltern sind in vielen Fällen weniger bildungserfolgreich, zu diesem Schluss kommen Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer beim Vergleich verschiedener Studien. Als Gründe hierfür lassen sich ihrer Ansicht nach vor allem eine schlechtere ökonomische Ausstattung, ein höheres Armutsrisiko, deutlich reduzierte Zeitressourcen für die Unterstützung der Kinder sowie begrenzte soziale Netzwerke nennen (vgl. 2019). Die Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung beschreibt, dass Kinder von Alleinerziehenden stärker von den Risikolagen (sozial, finanziell und gering qualifizierte Eltern) betroffen sind, da nur ein Erwachsener zum Familieneinkommen beiträgt und nur ein Elternteil mit einem Bildungsabschluss im Haushalt lebt (2020, S. 40 ff.). Generell betrachtet wachsen Kinder aus Familien mit einem Migrationshintergrund häufiger bei einem verheirateten Elternpaar auf als Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte (vgl. Jähnert, 2020, S. 49). Dennoch ist die Armutsgefährdung bei Familien mit Migrationshintergrund höher – sie liegt in dieser Gruppe bei insgesamt 51 % (vgl. Ramirez & Dohmen, 2019, S. 395).

Kinder in Zuwandererfamilien sind gleichzeitig seltener Einzelkinder, am häufigsten haben sie noch eine Schwester oder einen Bruder. Etwas häufiger als die Vergleichsgruppe haben sie zwei oder drei weitere Geschwister (Jähnert, 2020, S. 51).<sup>41</sup> Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer, die sich mit den Effekten der Familiengröße beziehungsweise Geschwisterzahl befassen, kommen zu dem Schluss, dass zum einen Eltern in einer Großfamilie dem einzelnen Kind weniger Aufmerksamkeit widmen und Unterstützung bieten können. Zum anderen wirken sich ältere Geschwister aber häufig durchaus positiv auf den Wortschatz und die Bildungsaspirationen aus (vgl. 2019, S. 222). Nach Uslucan könnte das Aufwachsen mit vielen Geschwistern auch Auswirkungen auf die Integration und Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes haben:

---

<sup>41</sup> Nach kulturellen Hintergründen differenziert zeigen sich leichte Unterschiede: Jugendliche mit russischem oder polnischem Hintergrund und aus den EU-27-Mitgliedsstaaten leben gegenüber den anderen Zuwanderergruppen eher als Einzelkinder; am seltensten findet sich diese familiäre Konstellation bei Jugendlichen mit türkischem Hintergrund (vgl. Cinar et al., 2013, S. 59–60).

Ein häufiges entwicklungspsychologisches Risiko in Migrantenfamilien stellt aus Sicht des Kindes das Aufwachsen in einem großen Geschwisterverband mit geringen Altersabständen dar. Zum einen droht bei einem Altersabstand von weniger als zwei Jahren in der Geschwisterreihe die Gefahr der Übersozialisierung und Vernachlässigung typisch kindlicher Bedürfnisse des älteren oder des ältesten Kinds [...]. Die Interaktion mit einheimischen Kindern wird in der Regel seltener, wenn die Anzahl verfügbarer Geschwisterkinder beziehungsweise Kinder aus der Verwandtschaft größer ist. (2011, S. 53–54)

Die Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2020) weist darauf hin, dass „bei Familien mit mehr als 2 Kindern die Erwerbsbeteiligung [...] deutlich reduziert“ ist (vgl. ebd., S. 45). Dies wiederum verstärkt die soziale und finanzielle Risikolage dieser Familien.

Die Erwerbstätigkeit hat auch Einfluss auf die Zeitressourcen, die dem einzelnen Kind als Interaktionszeit mit den Eltern zur Verfügung stehen. Berufstätige Eltern, insbesondere Väter, wenden deutlich weniger Zeit für die Kinderbetreuung auf als Eltern ohne Berufstätigkeit. „Den höchsten Zeitaufwand für Kinderbetreuung weisen nicht erwerbstätige Mütter [...] auf“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 51). Es wachsen deutlich mehr Kinder mit einem Migrationshintergrund als ohne mit einer nicht-erwerbstätigen Mutter auf (vgl. Cinar et al., 2013, S. 108). Dies deutet darauf hin, dass Kinder aus zugewanderten Familien mehr Zeit mit der Mutter verbringen. Schneider (2017) konnte zudem feststellen, dass Jugendliche aus benachteiligten Familien, die dennoch bildungserfolgreich sind, neben einer starken emotionalen Unterstützung durch ihre Familie häufig zum Beispiel von Aufgaben im Haushalt freigestellt wurden und somit zusätzliche Zeitressourcen für die Bildung zur Verfügung hatten.

Folgt man der Aussage von Andresen (2019), dass die drei Faktoren Alltag, Zeit und Beziehungen „wesentlich für die Bestimmung von Familie als Lernort“ sind (2019, S. 606), lässt sich festhalten: Der Alltag von Familien Alleinerziehender oder solcher mit vielen Kindern kann durch Knappheit der Ressourcen Zeit und Geld/Ausstattung geprägt sein. Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte haben tendenziell mehr Kinder und sind auch bei doppeltem Einkommen eher

durch Armut gefährdet. Die Kinder verbringen jedoch durchschnittlich mehr Zeit mit der Mutter, was für höhere emotionale Ressourcen spricht.

### *Familiensprache*

„Der Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselrolle für die Integration in das Bildungssystem und für die gesellschaftliche Teilhabe zu. Infolgedessen ist die Frage der gesprochenen Familiensprache bei Menschen mit Migrationshintergrund von hoher Bedeutung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 166; vgl. auch Blossfeld, 2016, S. 89). Das Beherrschen der Landessprache ist zum einen wichtig für den Aufbau von Kontakten, zum anderen für den Schulerfolg. Auch Baumert & Maatz beschreiben die Beherrschung der Landessprache als ersten Schritt zur Integration und Basisqualifikation zur Teilhabe in einer Gesellschaft (vgl. 2012, S. 287 ff.).<sup>42</sup>

Prediger bezeichnet die Sprachkompetenz als „relevante Größe [...], die auch erhebliche Einflüsse auf den Lernprozess hat“ (2018, S. 44). Hardy & Jurecka wiederum weisen mit Bezug auf verschiedene Studien auf Kompetenzunterschiede „zwischen ein und mehrsprachig aufwachsenden Kindern hin“, wobei „unter Kontrolle des sozioökonomischen Status sowie des Alters signifikant geringere Kompetenzen in den Sprachbereichen Grammatik und Wortschatz bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte schon zu Kindergartenzeit festgestellt“ werden können (2018, S. 131).

Fast die Hälfte der Kinder mit einer Zuwanderungsgeschichte in Deutschland wächst zweisprachig auf (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In den meisten Haushalten in Deutschland, in denen mindestens eine Person einen Migrationshintergrund hat, wurde 2018 Deutsch gesprochen (63 %) (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020). Cinar et al. stellten 2013 fest, dass nur etwa 10

---

<sup>42</sup> Der Bericht „Bildung in Deutschland 2020“ verzeichnet seit 2015 sinkende Abschlussquoten bei Sprachtests für Zuwanderer. Die Gründe hierfür liegen in der veränderten Zuwanderungsstruktur und der zeitweiligen Zunahme des Zuzugs von Geflüchteten, die „mit Blick auf Aufenthaltsstatus und familiäre Situation schwierigere Ausgangsbedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb und Lernprozess“ mitbringen (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 14).

% der Familien sich ausschließlich in einer anderen Sprache verständigen; weitere 15 % nutzen Deutsch sowie die Herkunftssprache. Unterschiede zeigen sich zwischen Familien aus verschiedenen Schichten: Kinder aus der Mittelschicht und höheren Schichten sprechen zu einem höheren Anteil hauptsächlich Deutsch mit ihren Eltern als diejenigen aus niedrigeren sozialen Schichten (vgl. Cinar et al. 2013, S. 83). „Am höchsten ist der Anteil der Kinder, die mit den Geschwistern [und mit den Eltern] hauptsächlich Deutsch sprechen, in der Gruppe jener, deren Migrationsgeschichte sich mit einem der EU-27-Mitgliedsstaaten verbindet, am niedrigsten in der Gruppe der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund“ (ebd., S. 105). Auf Jugendamtsbezirke bezogen lassen sich in Deutschland Regionen identifizieren, in denen mehr als jedes zweite Kind Deutsch vor allem in der Kita lernt (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2020).<sup>43</sup> Und „bundesweit sprachen 2019 22 % der 3- bis unter 6-jährigen Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, in der Familie vorrangig nicht Deutsch“ (ebd., S. 8).

Gleichzeitig werden Unterschiede zwischen den Zuwanderergenerationen deutlich. Verallgemeinert kann man sagen, dass mit der Dauer des Aufenthalts der Familie in Deutschland die deutsche Sprache als Familiensprache nach und nach die Oberhand gewinnt. In der dritten Generation finden sich kaum noch Unterschiede bei der familiären Sprachpraxis im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 166 ff.).<sup>44</sup>

Die konkrete Bedeutung der Sprachpraxis für den Bildungserfolg und die Potenzialentfaltung wird deutlich, wenn die Ergebnisse aus Leistungsvergleichen

---

<sup>43</sup> Laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung sind Sprachstandserhebungen sind – ebenso wie Maßnahmen der Sprachförderung - jedoch in den Bundesländern unterschiedlich geregelt und schlecht vergleichbar. Länder mit höheren Zuwanderungszahlen weisen jedoch insgesamt höhere Sprachförderquoten auf (vgl. ebd.).

<sup>44</sup> Olczyk et al. (2016) stellen fest, dass das Sprachniveau von Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte über alle Bildungsetappen hinweg geringer ist als das der gleichaltrigen Referenzgruppe ohne Migrationshintergrund. Die Befunde sind allerdings heterogen und bestätigen die hier angeführten Studien: „Zum einen gehören Migranten der 1. bis 1,5. Generation, ausländische Staatsangehörige sowie türkischstämmige Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu den in hohem Maße benachteiligten Gruppen. Zum anderen deuten die Befunde darauf hin, dass die Unterschiede in der Generationenfolge abnehmen“ (Olczyk et al., 2016, S. 66).

genauer betrachtet werden. „Insgesamt zeigen vertiefte Analysen der PISA-Daten, dass auch im Fach Mathematik die migrationsbedingten Disparitäten in erheblichem Maße auf die soziale und kulturelle Benachteiligung sowie die zu Hause realisierte Sprachpraxis (Deutsch vs. Herkunftssprache) der Fünfzehnjährigen zurückzuführen sind“ (Blossfeld et al., 2016, S. 175). Ramirez & Dohmen (2019) sowie Hardy & Jurecka (2018) weisen ebenfalls darauf hin, dass Beherrschung der Landessprache und erreichtes Kompetenzniveau deutlich zusammenhängen.

### *Familienwerte*

Die eine Familie maßgeblich prägende Kultur kann ebenfalls Einfluss auf den Bildungserfolg und die Talententwicklung der Kinder und Jugendlichen haben. Sie beeinflusst zum Beispiel die Vorstellungen von Talent und der Rolle von Schule und Lehrkräften. Aber auch die Erziehungsstile und Rollenbilder sowie die Bildungsaspirationen können Bildungschancen prägen.

Verschiedene Studien diagnostizieren Familien mit Zuwanderungsgeschichte und insbesondere den Müttern „eine überdurchschnittliche Bildungsaspiration“ (Aver, 2018, S. 91). Als Motive für den Bildungsaufstieg können der „Wunsch nach sozialem und ökonomischem Aufstieg“ genannt werden. Die höchste Bildungsaspiration weisen im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen türkeistämmige Eltern auf (vgl. Jähnert, 2020, S. 71). Viele Migranten können diese überdurchschnittlich hohen Aspirationen allerdings aufgrund mangelnder Informationen zum Bildungssystem und einer Überforderung der Eltern bei der Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Belangen nicht in Bildungserfolg umsetzen (vgl. Aver, 2018., S. 72, zur Rolle der Eltern in diesem Zusammenhang vgl. auch Kapitel 2.2.1.3). Dennoch ist die Bildungsaspiration an sich neben Faktoren wie „einem positiven Bildungsbewusstsein der Eltern“ eine wichtige Ressource, weil die Familien ihre Kinder nach bestem Wissen zu unterstützen und motivieren suchen (vgl. ebd. S. 66).

Überdies können die kulturell geprägten Vorstellungen von der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer von denen der Mehrheitsgesellschaft abweichen und dadurch zu Problemen im Schulverlauf führen. Für die meisten türkisch- und arabischstämmigen Familien etwa sind Lehrkräfte absolute Autoritäten, die weder von ihnen und noch viel weniger von den Kindern in Frage gestellt werden dürfen. In der Türkei mischen sich Eltern selten in das Schulgeschehen ein und sie erwarten, dass die Schule die Jugendlichen erzieht und ihnen Grenzen aufzeigt und dass die Lehrkraft als Respektsperson auftritt. Dies entspricht nicht den Erwartungen der deutschen Schulen, die nach Toprak & El-Mafaalani (2011) eher mittelschichtorientiert sei, „womit gemeint ist, dass man sich an den Erziehungspraktiken in ‚typischen‘ deutschen Mittelschichtfamilien orientiert und diese dann auch voraussetzt. Zugespitzt ausgedrückt: Die Schule erwartet also fertig erzogene kleine Menschen, die nur noch gebildet werden müssen“ (2011, S. 116).

Am Beispiel von türkischen und arabischen Jugendlichen lassen sich nach Toprak & El-Mafaalani unterschiedliche Vorstellungen von Bildung und Erziehung in verschiedenen Herkunftskulturen aufzeigen. So können im Elternhaus vermittelte Erziehungsziele wie Respekt vor Autoritäten, Ehrenhaftigkeit, Zusammengehörigkeit, kulturelle und religiöse Identität den in der deutschen Schule und Gesellschaft vermittelten Zielen wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Individualität konträr gegenüberstehen. Die Kinder und Jugendlichen stehen quasi permanent vor der Herausforderung, die verschiedenen Anforderungen gegeneinander abzuwägen und in einen für sie logischen und tragbaren Zusammenhang zu bringen (vgl. 2011, S. 115 ff.).<sup>45</sup>

Wie in Kapitel 1.1.3 beschrieben, sind auch die Vorstellungen davon, was als Talent oder Begabung gilt, kulturell unterschiedlich. Es kann davon ausgegangen

---

<sup>45</sup> Interessanterweise zeigt sich, dass die in traditionellen Familien vermittelten Rollenbilder offenbar einen günstigeren Einfluss auf den Bildungserfolg der Mädchen als den der Jungen haben. Während die Jungs viele Freiheiten genießen und (von den Müttern) selten getadelt oder bestraft werden, sind die Mädchen aufgefordert, Respekt zu zeigen und gehorsam zu sein. Dies übertragen sie auf die Schule und entsprechen auch dort den Erwartungen der Autoritäten. Damit erreichen sie oftmals bessere Erfolge als ihre Brüder, die in der Schule damit zu kämpfen haben, dass sie sich auch hier viele Freiheiten herausnehmen und die unterschiedlichen Erwartungen schlechter synchronisieren können, da sie sich diametral entgegenstehen.

werden, dass Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte nicht immer die gleiche Auffassung davon haben wie die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Stamm, 2010). Macha, die sich mit einer gender- und diversitätssensiblen Begabungsförderung befasst, beschreibt anhand der Biografie eines begabten jesischen Mädchens, wie religiös motivierte Normen ein Grund dafür sein können, dass eine Familie die Begabung nicht nur nicht (an)erkennt, sondern sie als Andersartigkeit sogar zu bekämpfen versucht. Die verschiedenen Attribute einer Person wie Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft und Religion können so den Schulerfolg und Bildungsweg stark beeinflussen (vgl. Macha, 2019).

### *Familiäre Ressourcen*

Wie in Kapitel 1.3 beschrieben, sind Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte überproportional häufig von einer der drei Risikolagen – sozial, finanziell oder bildungsferne Eltern – betroffen. Gleichzeitig gilt der sozioökonomische Status in vielen Fällen als eigentlicher Grund für Benachteiligungen im Bildungssystem. Daher werden an dieser Stelle zum einen die Auswirkungen der Risikolagen auf den Bildungserfolg beschrieben, zum anderen wird auf die Verteilung der Risikolagen auf verschiedene Zuwanderergruppen eingegangen.

Mit Fischer & Schulte ter Hardt (2019) können soziale Kategorien nie unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern müssen in ihren Zusammenhängen analysiert werden. Dies entspricht dem systemischen Ansatz der Begabungsförderung nach Ziegler & Stöger (2009). Die Verknüpfung der verschiedenen Risikolagen miteinander ist evident: ist kein Elternteil erwerbstätig (soziale Risikolage), so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass eine Familie auch von der finanziellen Risikolage betroffen ist. Geringe Qualifizierung als Risikofaktor wiederum kann zur Erwerbslosigkeit (soziale Risikolage) führen. Die Risikolagen stehen also in Wechselwirkung miteinander und führen als einzelne aber auch insgesamt zu einer schlechteren Ausstattung mit Ressourcen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Finanzielle Ressourcen haben insofern einen Einfluss auf Bildung als sie es ermöglichen, lernförderliche Mittel wie Bücher, Computer oder auch einen festen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen (vgl. Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer, 2019, S. 225). Deshalb messen zum Beispiel Vergleichsstudien wie PISA die Anzahl der Bücher im Haushalt als einen Indikator für vorhandenes oder fehlendes ökonomisches (und kulturelles) Kapital (vgl. Fischer & Schulte ter Hardt, 2019). Kindern aus von Risikolagen betroffenen Familien stehen diese Ressourcen in geringerem Maße zur Verfügung. Andresen (2019) beschreibt die Auswirkungen dieses Mangels in den Bereichen Wohnen, Nahrung/Kleidung, Konsum, Finanzen und führt an, dass Kinder aus diesbezüglich benachteiligten Familien in der gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt sind. Sie sind weniger mobil, können keine unerwarteten Ausgaben tätigen und zum Beispiel nicht einfach ins Kino oder Freibad gehen oder Freunde einladen. Bartz (2019) führt zudem an, dass auch Nachhilfe häufig nicht finanzierbar sei (vgl. 2019, S. 252). Von Armut betroffene Eltern sehen sich zudem vonseiten der Institution Schule mit Erwartungen konfrontiert, „die sie aufgrund ihrer materiellen Lage nicht oder nur schwer erfüllen können“ (vgl. Andresen, 2019, S. 606).

Die finanzielle Lage wirkt sich auch „demütigend, deprimierend und demoralisierend“ auf das Individuum aus, insbesondere in der Phase des Heranwachsens (vgl. Butterwegge, 2019, S. 751). Butterwegge betont, dass Armut bedeute, „persönlicher Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beraubt, in fast allen Lebensbereichen benachteiligt und (etwa im Hinblick auf Bildung und Kultur, Gesundheit, Wohnen und Wohnumfeld oder Freizeit und Konsum) unterversorgt zu sein“ (2019, S. 745).<sup>46</sup>

Personen mit einer Zuwanderungsgeschichte verfügen im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund häufiger über ein geringes und seltener über ein hohes Einkommen. Das Durchschnittseinkommen rangiert nach wie vor

---

<sup>46</sup> Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) weist darauf hin, dass „es kaum einen einkommensstarken Haushalt ohne Internetzugang [gibt], aber 20 % der einkommensschwächsten Haushalte [...] kein Internet“ haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 14). Die Corona-Pandemie zeigt aktuell, dass die Benachteiligungen sich weiter verschärfen, wenn die Ausstattung für Homeschooling fehlt.

unter dem der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Sachverständigenrat, 2019, S. 119). So lag das mittlere Einkommen von Personen mit Migrationshintergrund, die bereits seit mindestens 10 Jahren in Deutschland lebten, im Jahr 2016 bei 83 % (erste Generation) und 88 % (zweite Generation) im Vergleich zur Gesamtbevölkerung. Bei kürzerer Aufenthaltsdauer waren die Einkommen der ersten Generation in der unteren Einkommenshälfte geringer (rund 75 % des durchschnittlichen Einkommens der Gesamtbevölkerung). Dementsprechend wiesen Asylsuchende und Geflüchtete, „die innerhalb der letzten drei Jahre nach Deutschland zugezogen sind, [...] im Jahr 2016 erwartungsgemäß deutlich niedrigere Einkommen auf“ (Statistisches Bundesamt & WZB, 2018, S. 247).

Neben den rein materiellen Mitteln sind für ein Individuum die Einbettung in soziale Netzwerke sowie kulturelle und symbolische Ressourcen (z.B. Prestige) und Informationen (wie das Wissen über das Bildungssystem) wichtig (vgl. Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer, 2019). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) beschreibt als „typische Folge“ der sozialen Risikolage eine mangelnde Verfügbarkeit sozialer Ressourcen:

Dies sind insbesondere Netzwerke, die auf der Erwerbstätigkeit der Eltern basieren und den Kindern einen erleichterten Zugang zu Hilfen, Anerkennung und Kontakten bis hin zu ganz praktischen Effekten wie dem Finden von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen bieten können. Auch ist davon auszugehen, dass die Erwerbstätigkeit der Eltern eine Vorbildfunktion für die Kinder hat. (ebd., S. 41)

Als weitere wichtige Ressource für den Bildungserfolg der Kinder sieht der „Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland“ (Statistisches Bundesamt & WZB, 2018) den Bildungsabschluss der Eltern. Er zeigt auf, dass Kinder am Gymnasium meistens Eltern haben, welche über eine (Fach-)Hochschulreife verfügen. Gleichzeitig haben Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule besuchen, am häufigsten selbst Eltern mit einem Hauptschulabschluss (vgl. ebd., S. 109). Aber findet für türkeistämmige Erwachsene, die ihre Schulausbildung in Deutschland erhalten haben, ebenfalls einen deutlichen Zusammenhang des Bildungsniveaus der Eltern mit dem ihrer Kinder: „Befragte mit Hauptschulabschluss stammen zu 77 % aus Familien mit niedrigem und zu 11 %

aus Familien mit hohem Bildungsniveau.“ (2018, S. 20). Gründe hierfür können die familiär geprägte Schulwahl sein (vgl. Statistisches Bundesamt & WZB, 2018, S. 109) – zum Beispiel wegen der oben genannten knappen finanziellen Mittel oder dem mangelnden Wissen über das Bildungssystem. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen von Schneider (2017), dass der Zugang zum Gymnasium eine „starke soziale Komponente“ hat und „Kinder aus Nichtakademikerfamilien [...] selbst bei vergleichbaren Schulleistungen [...] weniger häufig die Gymnasialempfehlung“ erhalten. Dies gilt in besonderem Maße bei Einwandererfamilien und nichtdeutscher Muttersprache (vgl., Schneider, 2017, S. 155).

Auch wenn zwischen den Jugendlichen verschiedener Herkunft bestehende Leistungsunterschiede (vgl. Kapitel 2.2.1.3) häufig durch den sozioökonomischen Hintergrund begründet sind, bleibt „der Effekt des Migrationshintergrunds auf die Schulleistungen [...] selbst bei gleichem sozialem Hintergrund und gleichem Geschlecht bestehen“ (Sachverständigenrat, 2019, S. 106). Besonders deutlich sind die Unterschiede beim Schulbesuch. So war 2018 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte „mit 55 % an Hauptschulen doppelt so hoch wie an Gymnasien (27 %)“ (Statistisches Bundesamt & WZB, 2018, S. 10). Besonders Jugendliche mit türkischen Wurzeln sind an Hauptschulen überrepräsentiert (vgl. ebd.).<sup>47</sup> Bartz geht davon aus, dass das Wissen um das deutsche Bildungssystem in Zuwandererfamilien – beispielsweise hinsichtlich seiner Dreigliedrigkeit oder der dualen Ausbildung – bei Zuwandererfamilien fehlen kann (ebd., 2019, S. 252).

Schneider (2017) konnte bei seinen Untersuchungen zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus benachteiligten Milieus feststellen, dass die emotionale Unterstützung durch die Familie ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg ist. Diese kann unter anderem durch die oben beschriebenen Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund in besonderem Maße gegeben sein.

---

<sup>47</sup> Detaillierte Informationen zum Schulbesuch von benachteiligten Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund in Rheinland-Pfalz finden sich bei Weishaupt (2018).

Zusammenfassend kann zur Familie als wichtigem Katalysator der Talententwicklung festgehalten werden: Kinder mit einem Migrationshintergrund wachsen in Deutschland überdurchschnittlich häufig mit mindestens einer Risikolage auf. Der sozioökonomische Status allein erklärt die Benachteiligungen im Bildungssystem jedoch nicht. Faktoren wie der Aufenthaltsstatus, die Familiensprache, kulturell geprägte Werte oder die Familienkonstellation können weitere Hürden für Bildungserfolg und Begabungsentfaltung bei Zugewanderten darstellen. Lokhande sieht nach einer Auswertung von 53 relevanten Publikationen daher „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund über ihre gesamte Bildungskarriere bis zum Schulabschluss doppelt benachteiligt“ (Lokhande, 2016, S. 3). Auch wenn Zuwandererfamilien eine besonders hohe Bildungsaspiration bescheinigt wird, fehlen oftmals das Wissen um die Gegebenheiten im Bildungssystem sowie eine realistische Einschätzung der bestehenden Möglichkeiten. Dies hat unter anderem Auswirkungen auf Bildungswegentscheidungen und generell die Begleitung des Kindes auf seinem Bildungsweg.<sup>48</sup> Für Zugewanderte ist hier entscheidend, „dass sich das Sozialkapital nicht nur aus der eigenen Herkunftsgruppe speist [...], sondern vor allem auch aus sozialen Beziehungen zu Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung“ (Sachverständigenrat, 2019, S. 126).

#### 2.2.1.2 Wohnsituation

Im Kapitel 2.2.1.1 wurde bereits darauf eingegangen, dass Ressourcen wie ein eigener Schreibtisch für den Bildungserfolg hilfreich sind, gleichzeitig aber Kindern und Jugendlichen in Risikolagen nicht immer in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Neben den allgemein weniger guten Bedingungen (feuchte Wände, kein Garten oder Balkon, Lage) sind es vor allem die Wohnungsgröße und

---

<sup>48</sup> An dieser Stelle sei auf die Studie „Große Vielfalt, weniger Chancen“ von Barz et al. (2015) hingewiesen. Sie untersucht die Bildungserfahrungen und -ziele von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und wendet dabei das Modell der Sinus-Milieus an. Sie konstatiert milieuübergreifend ein hohes Bildungsinteresse und gleichzeitig die Wahrnehmung des eigenen Migrationshintergrunds als Hürde für die Bildungspartizipation. Die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern für die eigenen Kinder unterscheiden sich dabei milieuspezifisch. Das Modell beschreibt die hier dargelegten Ergebnisse aus einem milieuorientierten Blickwinkel heraus.

die Ausstattung, die einen Einfluss auf die Förderung und Entwicklung der Kinder haben. Diese Rahmenbedingungen treffen natürlich auch für Kinder aus benachteiligten Familien ohne Zuwanderungsgeschichte zu. „Kinder aus Einwandererfamilien sind aber besonders häufig betroffen. [...] Weitaus mehr Migrationsfamilien, die von persönlicher Armut betroffen sind, leben in benachteiligten und benachteiligenden Stadtteilen. [...] Materielle Armut verbindet sich hier mit fehlender Teilhabe und Teilnahme an qualitativ guten Freizeitmöglichkeiten und Bildungseinrichtungen“ (Boos-Nünning, 2011, S. 13).

Neben den beschriebenen materiellen Ressourcen, die ein Wohnumfeld bietet und weiteren wie Infrastruktur oder der Ausstattung mit Freizeitmöglichkeiten (vgl. Parade & Heinzl, 2020) lassen sich mit Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer Nachbarschaften als Form „des Sozialkapitals [verstehen], da sie zweifelsohne soziale Ressourcen bereitstellen können, die den Bildungs(miss)erfolg beeinflussen“ (2019, S. 217). Sie stellen zum Beispiel Vorbilder zur Verfügung und helfen im Sinne der Theorie kollektiver Sozialisation dabei, den Alltag für alle zu strukturieren (vgl. ebd.). In Nachbarschaften entwickeln sich „lokal dominante Werte, Normen und Lebensentwürfe“, die über Sozialisationsprozesse vermittelt werden (vgl. Parade & Heinzl, 2020, S. 199). Für Kinder und Jugendliche sind Nachbarschaften daher sehr wichtig für das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit. Eine starke soziale Kontrolle und der Konformitätsdruck in einer Nachbarschaft können allerdings auch negativ wirken (Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer, 2019, S. 228).

„Die räumliche Ungleichverteilung verschiedener Bevölkerungsgruppen als Widerspiegelung sozialer Disparitäten, ethnischer Differenzierung oder altersspezifischer Wohnraumansprüche und –vorlieben“ wird als Segregation bezeichnet (vgl. Parade & Heinzl, 2020, S. 195). Viele Familien mit Zuwanderungsgeschichte bevorzugen größere Städte als Wohnort und siedeln in Gebieten an, in denen bereits Menschen mit der gleichen Herkunft wohnen. Damit entsteht neben der sozioökonomischen auch eine kulturelle Differenzierung, die den Jugendlichen die Integration erschwert (vgl. El-Mafaalani & Toprak, 2011, S. 32–33). Das Wohnumfeld hat in solchen Fällen auch Auswirkungen auf die

alltägliche Umgangssprache mit Nachbarn oder zum Beispiel beim Einkaufen. „Die Tatsache, dass man den Alltag im Stadtteil mit mäßigen Deutschkenntnissen problemlos bewältigen kann, senkt dauerhaft die Motivation, die Sprachkompetenzen zu erweitern“ (ebd., S. 31).

Das Leben in segregierten, benachteiligten Stadtteilen bringt oft mit sich, dass die vorhandenen Bildungseinrichtungen vor allem von Kindern und Jugendlichen aus ähnlich situierten Familien besucht werden. Nach Auswertungen verschiedener Studien zeigen Parade & Heinzel (2020), dass überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund an Schulen lernen, in denen der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte sehr hoch ist. Weishaupt (2018) weist für Rheinland-Pfalz nach, dass fast ein Drittel der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, an Grundschulen lernen, an denen dies für die überwiegende Mehrheit der Fall ist (vgl. ebd., S. 270). Studien zeigen allerdings, dass „eine gute soziale Mischung für die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Lagen hilfreich“ ist (vgl. Fischer & Schulte ter Hardt, 2019, S. 27). Schulen in benachteiligten Stadtteilen weisen häufig eine schlechtere Qualität auf und verzeichnen unter anderem ein langsames Lerntempo (vgl. Boos-Nünning, 2011, S. 15). Auswertungen der Schulstatistik für Berlin zeigen auch eine „niedrigere Unterrichtsabdeckung in Grundschulen mit einem erhöhten Anteil an sozial schwachen Kindern“ (vgl. Parade & Heinzel, 2020, S. 200). Weishaupt stellt zudem fest, dass die Personalausstattung einer Schule sich mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache verschlechtert (2018, S. 258).

Lokale Unterschiede im Schulangebot wirken sich auf die Schulwahlentscheidungen aus und begünstigen ungleiche Bildungschancen, befindet Sixt (2018). So haben „Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft [...] durch ihre systematisch unterschiedliche Verortung im Raum unterschiedlichen Zugang zu weiterführenden Schulen nach Schulart“ (ebd., S. 111). Benachteiligte Familien haben demzufolge weniger weiterführende Schulformen in erreichbarer Nähe. Sie entscheiden sich zudem eher für eine Schule in der Nähe des Wohnorts „etwa um Transportkosten gering zu halten oder um ein zum eigenen Hintergrund

passförmiges Sozialisationssetting aufrechtzuerhalten – und weniger nach der Zusammensetzung der Schülerschaft oder der vermeintlichen Schulqualität“ (Parade & Heinzel, 2020, S. 197). Auch Fischer, Zeichner & Hofmann (2018) finden in ihren Befragungen Anzeichen dafür, „dass Jugendliche niedrigerer sozialer Herkunft der räumlichen Entfernung im Zuge ihrer Bildungsentscheidung [...] eine höhere Bedeutung zumessen“ (ebd., S. 163). Lokale Untersuchungen im Ruhrgebiet zeigen sehr deutlich, dass Jugendliche in gutsituierten Stadtteilen meistens das Gymnasium besuchen und in benachteiligten Gebieten eher die Gesamt- oder Hauptschule (vgl. ebd., S. 201).

Das Wohnumfeld wirkt sich auch bezüglich des Sozialkapitals auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus. Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer (2019) konstatieren, dass wohlhabende Nachbarschaften einen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg haben. Gerade in segregierten, benachteiligten Stadtteilen gibt es gegenteilige Effekte: die Schulen sind schlechter ausgestattet, es gibt generell weniger Infrastruktur, es können hinderliche Wertvorstellungen und Kontrollmechanismen entstehen und hilfreiche Vorbilder und Kontakte – insbesondere über die eigene soziale oder kulturelle Gruppe hinweg – sind in geringerem Maße vorhanden. Daher ist die starke Segregation in vielen Städten ein Problem. Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen besonders häufig in segregierten Stadtteilen auf.

### 2.2.1.3 Bildungseinrichtungen

Barz bezeichnet es als „Paradoxon“, dass „einerseits hohe Bildungsaspirationen [...] gerade auch bei den Familien mit Migrationshintergrund“ zu verzeichnen seien und auf der anderen Seite „weiterhin real existierende Bildungsbarrieren“ bestünden (2019, 241). Trotz der Assimilations- und Aufstiegsorientierung und der Hoffnung auf bessere Lebensbedingungen vieler Zuwandererfamilien (migrant optimism) würden Informationsdefizite bezüglich des Bildungssystems sowie Fehleinschätzungen der Leistungen der Kinder und eine (antizipierte) Diskriminierung dem Bildungserfolg nach wie vor im Wege stehen (vgl. ebd., S.

244). Das wird bei der Betrachtung der besuchten Bildungsgänge, der erreichten Abschlüssen und der Leistungsniveaus sichtbar. Dieses Kapitel befasst sich mit den formalen Bildungseinrichtungen als einem zentralen Bestandteil des Umfeldes von Kindern und Jugendlichen. Die non-formalen Bildungsmöglichkeiten sind den Interventionen nach Gagné zugeordnet (Kapitel 2.2.2). Die außerschulische Begabungsförderung wird im entsprechenden Kapitel (3) detailliert untersucht.

### *Frühkindliche Bildung und Kindergarten*

Die frühkindliche und vorschulische Bildung ist geprägt durch formelle Lernorte wie den Kindergarten und informelle Lerngelegenheiten in Familie und Freizeit. „Mittlerweile ist wissenschaftlich, politisch und gesellschaftlich anerkannt, dass eine qualitative hochwertige frühkindliche Bildung für einen späteren Bildungserfolg wichtig ist“ (SVR, 2014, S. 97).

Die TIES-Studie stellt im Vergleich zu anderen europäischen Ländern für türkische Jugendliche der zweiten Generation fest: „Strikingly, kindergarten enrolment had a strong effect on the later educational careers of the respondents. On average, those who attend kindergarten have a better chance of going to Gymnasium [...]. In Germany, children who completed kindergarten were four times more likely to enter Gymnasium than those who did not“ (Cruel & Schneider, 2009, S. 8-9). Auch der Integrationsindikatorenbericht von 2011 geht davon aus, dass (formelle) frühkindliche Bildung ausgesprochen wichtig für die weitere Entwicklung und den Schulerfolg ist (vgl. Engels, Köller, Koopmans & Höhne, 2011, S. 149).<sup>49</sup> Dem entspricht, dass die Politik „die Vermittlung von Grundlagenkompetenzen sowie Vorläuferfertigkeiten von späteren schulischen Inhalten als Aufgabe des Kindergartens benannt [hat], wie z.B. die Vermittlung

---

<sup>49</sup> Laut einer Untersuchung aus dem Jahr 2008 erhöht sich „für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, deren Eltern lediglich einen Hauptschulabschluss haben [...] die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs um knapp 10 Prozentpunkte“ (Institut der Deutschen Wirtschaft, 2016, S. 100), wenn diese einen Kindergarten besuchen. „Betrachtet man die relative Verbesserung, die sich aus einem Krippenbesuch ergibt, profitieren besonders Kinder aus benachteiligten Familien von einer Teilnahme an frühkindlicher Bildung“ (ebd.).

erster schriftsprachlicher oder mathematischer Kompetenzen“ (BMBF, 2015, S. 70).<sup>50</sup>

Dienten Angebote der institutionellen Kinderbetreuung früher vor allem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, hat in den letzten Jahren der Bildungsauftrag zunehmend an Bedeutung gewonnen. Hierzu gehört unter anderem der Spracherwerb. Becker & Biedinger (2016) stellen fest, dass gerade für Kinder mit einer Zuwanderungsgeschichte der Besuch von vorschulischen Einrichtungen besonders positive Auswirkungen auf die sprachlichen Fähigkeiten hat (ebd. S. 433). Obwohl die Betreuungszahlen insgesamt wachsen, werden Kinder aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte seltener in Kindertagesstätten oder Kindergärten betreut (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 60). Zwischen 2013 und 2018 ist die Betreuungsquote für Kinder mit Migrationshintergrund weniger stark gestiegen als bei der Vergleichsgruppe. Dadurch ist der Abstand bei der Betreuungsquote zu der der Gesamtbevölkerung wieder gewachsen, sowohl bei den unter Dreijährigen als auch bei den Drei- bis Sechsjährigen (vgl. Sachverständigenrat, 2019, S. 104; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 87).

Dabei gibt es regional zum Teil deutliche Unterschiede bei den Quoten. Die „neuen“ Bundesländer, in denen infolge der zu DDR-Zeiten flächendeckend ausgebauten frühen Betreuung eine hohe Akzeptanz und entsprechende Infrastruktur besteht, weisen generell höhere Betreuungsquoten auf. Dies gilt auch für Hamburg und Rheinland-Pfalz. Hier wurde 2010 der Rechtsanspruch auf die Betreuung Zweijähriger eingeführt. „Besonders niedrig sind die Betreuungsquoten in Nordrhein-Westfalen, wo mehr als ein Viertel aller im Bundesgebiet lebenden

---

<sup>50</sup> Auch für das Erkennen von Begabungen ist die Betreuung in Kindergärten und Kitas hilfreich. Die Einrichtungen bieten gute Rahmenbedingungen für das Erkennen und Fördern von Talenten: In der Regel besitzen sie einen relativ hohen Freiheitsgrad was die Vermittlung von Bildungsinhalten angeht, da sie nicht an Curricula oder konkrete Zeitvorgaben gebunden sind und Leistungsmessungen normalerweise nicht vorgesehen werden. Im Kindergarten bietet sich erstmals eine Vergleichsmöglichkeit mit dem Entwicklungsstand Gleichaltriger, die Gruppenzusammensetzung ist variabel, die Bildung altersgemischter Gruppen möglich. Gleichzeitig sind der Betreuungsschlüssel besser als in der Schule und das Spektrum an möglichen Aktivitäten groß. Es reicht von der Anregung zur Beschäftigung mit einem Thema bis zur spezifischen fachlichen Vertiefung. Außerdem sind Kooperationen mit anderen Einrichtungen relativ leicht möglich (vgl. BMBF, 2015).

Menschen mit Migrationshintergrund wohnt“ (SVR, 2014, S. 98). Hier wurde im Jahr 2012 nur jedes achte Kind mit einer Zuwanderungsgeschichte unter drei Jahren institutionell betreut (vgl. ebd.).

Die geringere Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund an institutioneller frühkindlicher Betreuung lässt sich durch die relativ niedrige Erwerbstätigkeit der Frauen mit Zuwanderungsgeschichte sowie den sozioökonomischen Status der Familien erklären. Unzureichende Informationen über die Vergabeprozesse, eine andere Auffassung vom richtigen Eintrittsalter der Kinder in eine Kita, traditionelle Familienleitbilder sowie eine größere Anzahl Geschwisterkinder führen ebenfalls dazu, dass Kinder eher zu Hause betreut werden (vgl. Sachverständigenrat, 2014, S. 98; 2020, S. 105; Engels et al., 2011, S. 151 ff.).

Bei Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Kita-Besuch und sozioökonomischem Status zeigt sich:

Während die meisten Eltern der ersten Zuwanderergeneration unabhängig vom Bildungshintergrund ihr Kind zu Hause betreuen, hängt dies bei Eltern der zweiten Zuwanderergeneration ähnlich wie bei Eltern ohne Migrationshintergrund stark von ihrer Bildung ab. Von den höher gebildeten Eltern mit Migrationshintergrund schickt rund die Hälfte ihr Kind mit ein oder zwei Jahren in eine Krippe, das sind ähnlich viele wie bei höher gebildeten Eltern ohne Migrationshintergrund. Bei Eltern, die keinen Schulabschluss oder nur einen Hauptschulabschluss haben, ist der Anteil deutlich geringer. (Lokhande, 2016, S. 15)

Der neueste Kindermigrationsreport differenziert weiter und kommt zu dem Ergebnis, dass auch die nationale Herkunft einen Einfluss darauf haben kann, ob eine Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen wird. „Türkeistämmige Eltern, Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion sowie dem Nahen und Mittleren Osten betreuen ihre Kinder länger ausschließlich zu Hause“ (Jähnert, 2020, S. 55).

Ein weiterer Grund für den geringeren Kitabesuch bei Familien mit Zuwanderungsgeschichte ist der insgesamt gestiegene Bedarf an

Betreuungsplätzen, unter anderem durch steigende Geburtenzahlen bzw. dem stärkeren Zuzug der Altersgruppe in den letzten Jahren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 87; Sachverständigenrat, 2019, S. 104). Der Sachverständigenrat stellt zudem fest, dass „Kinder mit Migrationshintergrund [...] häufiger segregierte Kitas“ besuchen und damit weniger Gelegenheit haben, „im Alltag Deutsch zu sprechen und zu lernen“ (vgl. 2020, S. 104). Dies hat unter anderem Auswirkungen auf den Spracherwerb.<sup>51</sup> Der Besuch einer frühkindlichen Institution allein führt also nicht zwangsläufig zu einer besseren Kompetenzentwicklung. Auch die Situation in der Einrichtung ist hierfür ausschlaggebend.

Um in der Schule erfolgreich zu sein, ist wie erwähnt die Entwicklung grundlegender Kompetenzen vor Schuleintritt notwendig und wird als Bildungsauftrag in vorschulischen Einrichtungen umgesetzt. Lokhande benennt als entsprechende „Vorläuferfähigkeiten“ unter anderem den Wortschatz von Kindern oder die Fähigkeit, Mengen einzuschätzen (vgl. Lokhande, 2016). Speziell für die große Gruppe türkei- und arabischstämmiger Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen fassen El-Mafaalani und Toprak die Situation in konziser Form zusammen:

Während Kinder in vielen autochthonen Mittelschichtsfamilien im Rahmen frühkindlicher Bildung die frühe Förderung erfahren, findet in der überwiegenden Mehrheit muslimischer Familien keine Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung statt. Die deutschen Bildungsinstitutionen setzen strukturell eine Basis von Sprache, Motivation, Kommunikation und Disziplin voraus, die Kinder bereits im frühen Elternhaus mitbekommen haben und die in der Schule nicht mehr systematisch gefördert werden muss. Über diese Kompetenzen, die in autochthonen Mittelschichtsfamilien Kindern mehrheitlich ‚mitgegeben‘ werden, verfügen Kinder aus bildungsfernen Familien, zu denen eine große Zahl der muslimischen Familien gehört, nicht. (El-Mafaalani & Toprak, 2011, S. 6)

---

<sup>51</sup> Vgl. hierzu Boos-Nünning (2011, S. 50): Wenn türkeistämmige Kinder einen Kindergarten besuchen, in dem viele Kinder sind, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sondern überwiegend Türkisch, wirkt sich dies sogar lernreduzierend in Bezug auf den Spracherwerb aus.

Dadurch wird deutlich, dass viele Kinder mit einer Zuwanderungsgeschichte mit Nachteilen in ihre Schullaufbahn starten. Die Folgen werden im nächsten Abschnitt gezeigt.

Es bleibt festzuhalten, dass der Besuch frühkindlicher Bildungseinrichtungen positive Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung hat und wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn schafft. „Darüber hinaus wird den Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle bei der sozial-kulturellen Integration und Sprachförderung [...] zugeschrieben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 102). Kinder mit Migrationshintergrund werden jedoch immer noch weniger in entsprechenden Einrichtungen betreut und besuchen überproportional häufig Kitas, in denen ein Großteil der Kinder nichtdeutscher Muttersprache ist. Da ihre Familien ihnen häufig nicht in gleichem Maße lernförderliche Angebote machen können wie privilegierte Eltern, würden gerade diese Kinder allerdings besonders von der vorschulischen Betreuung profitieren.

### *Schule*

Kinder aus Familien mit einem Migrationshintergrund weisen oftmals geringere vorschulische Kompetenzen auf als Gleichaltrige aus besser gestellten Familien. Die Bildungsnachteile bleiben über den gesamten Bildungsverlauf sichtbar. Die Europäische Kommission konstatiert im Euridyce-Bericht, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Zuwanderungsgeschichte „in den meisten europäischen Bildungssystemen hinter ihren im Inland geborenen Mitschülern zurück[liegen]“ (2019, S. 9). Aver stellt bei seiner Untersuchung selbst für die Gruppe der Bildungsinländer mit Migrationshintergrund fest, dass sie „gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in der für den Hochschulzugang qualifizierenden Schulbildung nach wie vor unterrepräsentiert“ sind (vgl. 2018, S. 27). Dabei treten in Deutschland deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen auf: „so sind die Nachteile bei Personen, deren Eltern aus den neuen EU-Beitrittsstaaten Mittel- und Südosteuropas kommen und die hier

geboren sind, nicht so stark ausgeprägt“ (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 6–7).

Wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurde, beginnen die Unterschiede früh. Bei den Kompetenzvergleichen in der Grundschule zeigt sich, dass Kinder zugewanderter Eltern sowie aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status schlechtere Leistungen im Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften aufweisen. „Soziale Herkunft und Migrationshintergrund sind also beides statistisch bedeutsame Faktoren, die Kompetenzunterschiede in der Grundschule erklären“ (Lokhande, 2016, S. 19). Gleichzeitig zeigt sich auch beim Schulbesuch eine starke Tendenz zur Segregation (vgl. Parade & Heinzel, 2020).<sup>52</sup>

Die in der Grundschule zu verzeichnenden Leistungsunterschiede setzen sich auch in den höheren Klassen fort (vgl. Sachverständigenrat, 2019, S. 105). Bei Vergleichen der Jahrgangsstufe 9 erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Fächern Mathematik, Biologie, Chemie und Physik niedrigere Kompetenzwerte als die Vergleichsgruppe ohne Zuwanderungsgeschichte. Auch bei der Lesekompetenz sind seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 zwar teilweise deutliche Kompetenzzuwächse zu verzeichnen, die Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist aber dennoch erheblich (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 174). Am deutlichsten sind die Unterschiede bei Jugendlichen, die selbst zugewandert sind. Hier beträgt der Kompetenzrückstand in der 9. Klasse zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in den Naturwissenschaften mehrere Schuljahre (Sachverständigenrat, 2019, S. 106). Der Sachverständigenrat (2020) sieht daher die bisherigen Bemühungen, die Leistungsunterschiede auszugleichen, als nicht erfolgreich an.

---

<sup>52</sup> Zur Segregation vgl. Kapitel 2.2.1.2. Exemplarisch befindet Weishaupt für Rheinland-Pfalz: Fast die Hälfte der Grundschülerinnen und Grundschüler mit Migrationshintergrund [...] besucht Schulen, in denen sie die Mehrheit bilden“ (2018, S. 253).

Nach wie vor sind Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte deutlich stärker an niedriger qualifizierenden Schulen vertreten als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. So sind sie an Hauptschulen über- und an Gymnasien unterrepräsentiert (vgl. Ramirez & Dohmen, 2019, S. 400). Weishaupt zeigt die Verteilung auf Schulformen sehr detailliert am Beispiel von Rheinland-Pfalz und konstatiert die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund, die „in einer sehr hohen Besuchsquote der Realschule Plus und sehr niedrigen Besuchsquoten des Gymnasiums“ (2018, S. 260) deutlich wird, wobei an der Realschule Plus wiederum der Anteil der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte insgesamt sehr hoch ist (vgl. ebd., S. 262). Dabei sind die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen beträchtlich. So besuchten 2016 zum Beispiel 11 % der türkischstämmigen Jugendlichen eine Hauptschule, aber nur 4 % derjenigen aus europäischen (nicht EU) Ländern (vgl. Statistisches Bundesamt & WZB, 2018, S. 110).<sup>53</sup>

Kinder aus Nichtakademikerfamilien erhalten selbst bei gleichen Schulleistungen am Ende ihrer Grundschulzeit seltener eine Empfehlung für das Gymnasium. Für Kinder aus Zuwandererfamilien und mit nichtdeutscher Muttersprache potenziert sich dieser Effekt noch (vgl. Schneider, 2017, S. 155). Nach der Auswertung verschiedener Vergleichsstudien durch den Sachverständigenrat befürworten Lehrkräfte und Eltern einen Gymnasialbesuch seltener, „wenn die Familie sozioökonomisch schlechter gestellt ist und weniger Bildungskapital mitbringt. [...] [Dies] betrifft insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund“ (2019, S. 107). Nach Ditton können die Überzeugungen einer Lehrkraft die Entscheidungen für Schulempfehlungen beeinflussen. So wägen Lehrerinnen und Lehrer zum Beispiel ab, „ob eine hohe Übertrittsquote an die höhere Schulform als persönlicher Erfolg [der Lehrkraft] gewertet wird und ob die Lehrkräfte den schulischen Erfolg als stark oder weniger stark von der familialen Unterstützung abhängig sehen“ (Ditton, 2019, S. 168).

---

<sup>53</sup> Zur Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an verschiedenen Bildungswegen siehe auch Cinar et. al. (2013, S. 167 ff.).

Die Schulempfehlung hat zum einen ganz direkte Auswirkungen, denn in einigen Bundesländern bleibt den Eltern bei einer fehlenden Gymnasialempfehlung nur der Rechtsweg, um das Kind dennoch auf das Gymnasium zu schicken.<sup>54</sup> Zum anderen halten sich Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status „im Gegensatz zu Eltern aus der Oberschicht auch strenger an diese Empfehlungen“ (Cinar et al., 2013, S. 193).<sup>55</sup> Die Familien wägen bei der Übergangsentscheidung auch das Pro und Contra der verschiedenen Bildungswege gegeneinander ab. Die finanziellen Ressourcen sind dabei oft mitentscheidend für die Planung, da während der Schulzeit Kosten für Lernmaterial anfallen und gleichzeitig kein Einkommen erzielt wird (vgl. Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer, 2019, S. 225). Auch die Erwartungen, die Eltern an die Ausbildung und den zukünftigen Beruf des Kindes stellen, spielen eine Rolle sowie die Tatsache, ob „die Eltern selbst einer Schulkultur eher fern- oder nahestehen“ (Lokhande, 2016, S. 8).

Diehl & Fick gehen davon aus, dass in Deutschland eine „institutionell verankerte direkte Diskriminierung ethnischer Minderheiten als systematische Erklärung von Bildungsbenachteiligung [...] unwahrscheinlich“ ist (2016, S. 249).<sup>56</sup> Ihrer Einschätzung nach entsteht allerdings eine indirekte Diskriminierung dadurch, dass Kinder und Jugendliche, denen aufgrund ihrer Herkunft bestimmte Fähigkeiten oder Kompetenzen (noch) fehlen, genauso behandelt werden wie Gleichaltrige, die durch Förderung im Elternhaus oder durch vorschulische Maßnahmen über diese bereits verfügen (vgl. hierzu auch den vorhergehenden Abschnitt „Frühkindliche Bildung und Kindergarten“ in dieser Arbeit).

Zudem wird nicht nur bei der Schulformempfehlung deutlich, welche Auswirkung die Einstellungen der Lehrkräfte für den Bildungserfolg der Schülerinnen und

---

<sup>54</sup> Schneider (2017) weist darauf hin, dass zudem nicht in allen Bundesländern genügend Gesamtschulen als Alternative zur Verfügung stehen. Die Alternative kann dann zunächst nur ein Mittelschulabschluss sein.

<sup>55</sup> Stamm stellt auch für die Schweiz fest, dass Kinder aus benachteiligten Milieus seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten – und diejenigen aus bildungsorientierten Elternhäusern eher in den anspruchsvolleren Bildungsgängen vertreten sind, weil ihre Eltern ihr Mitbestimmungsrecht dementsprechend nutzten (vgl. Stamm, 2007b, S. 55).

<sup>56</sup> Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz soll Schule ein vielfältiger Ort sein, der frei von Diskriminierung – sowohl offener als auch versteckter – ist und „sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet“ (KMK, 1996, S. 3).

Schüler haben. Befragungen zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer Muslime seltener für bildungsorientiert halten und generell bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringere (schulische) Kompetenzen vermuten. Sie erwarten zum Beispiel von türkeistämmigen Jugendlichen „im Verlauf des ersten Schuljahrs im Fach Deutsch geringere Leistungen“ als von den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund“ (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/Sachverständigenrat, 2017, S. 29). Untersuchungen deuten darauf hin, dass Lehrkräfte Kindern und Jugendlichen, von denen sie viel erwarten, mehr Aufmerksamkeit schenken bzw. sich im Unterricht länger mit ihnen beschäftigen. Kinder, bei denen eine Lehrerin oder ein Lehrer vom zukünftigen Gymnasialbesuch ausgeht, werden häufiger aufgerufen – und zwar unabhängig von den tatsächlich erbrachten Leistungen, vorhandenen Fähigkeiten oder dem sozioökonomischen Hintergrund. Auch das Geschlecht spielt hier keine Rolle. Die Interaktionen mit türkeistämmigen Schülerinnen und Schülern fallen dabei insgesamt gesehen kürzer aus und sie werden im Unterricht seltener aufgerufen. Dies dürfte sich auch auf die Motivation der Heranwachsenden auswirken (vgl. ebd.).

„Eine Erklärung für Ungleichbehandlung sind stereotype Annahmen darüber, was Schüler unterschiedlicher Herkunft können“ (Lokhande, 2016, S. 32). Auch Stamm geht davon aus, dass Lehrkräfte „in bestimmten Kulturen und Schichten keine begabten Kinder und Jugendlichen“ vermuten (2017, S. 329). Nach Vock et al. bewerten Lehrkräfte gleich fähige Kinder unterschiedlich je nach ihrer Herkunft: Kinder aus einem „bildungsnahen“ Elternhaus werden von ihnen „deutlich positiver eingeschätzt als solche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien“ (2020, S. 29)<sup>57</sup>. Die von Schneider befragten bildungserfolgreichen Zuwanderer berichteten

---

<sup>57</sup> Guggisberg & Guggisberg (2010) stellten bei ihrer Untersuchung an australischen Schulen fest, dass Lehrkräfte Begabungen bei Kindern und Jugendlichen „from cultural and linguistically diverse backgrounds“ schwerer erkennen als bei denjenigen, deren Muttersprache Englisch ist und die mit der englisch bzw. australisch geprägten Kultur aufgewachsen sind. Als Gründe machten die Autoren sprachliche Schwierigkeiten sowie eine starke Fokussierung der Lehrkräfte auf akademische Erfolge aus. Auch dort wurden Lehrkräfte nicht ausreichend in Begabungsförderung und interkulturellen Kompetenzen geschult.

teilweise von Diskriminierungserfahrungen durch Lehrkräfte, die bis hin zu „Versuchen der aktiven Laufbahnverhinderung“ reichten (2017, S. 165).<sup>58</sup>

Fischer et al. gehen bezüglich aktueller und zukünftiger Entwicklungen davon aus, „dass die Lehrkräfte in den Schulen auf eine deutlich vergrößerte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler treffen werden, wobei die allmähliche Umsetzung der Inklusion [...] Herausforderungen und Qualitätsanforderungen an Schulen und Lehrkräfte noch erhöht“ (2018, S. 8). Dafür sind die Schulen derzeit nicht gut gerüstet. Um sie diesbezüglich besser auszustatten, „stellt die Verankerung von Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der Lehramtsausbildung eine grundlegende Voraussetzung dar“ (vgl. Bylinski, Austermann & Wiegelmann, 2018, S. 159). Beispielhaft für die zunehmende Bedeutung des Themas sei hier das Projekt „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ der Universität Münster genannt. Es rückt im Rahmen der Qualitätsoffensive die Verbesserung der Lehrkräftebildung in den Fokus (vgl. Zeuch & Rott, 2018, S. 218).<sup>59</sup> Um bei zunehmender Heterogenität in der Schule die Begabungen aller Schüler erkennen und fördern zu können, sieht auch das LemaS-Projekt (vgl. Kapitel 1.1.1) die Weiterprofessionalisierung der Lehrpersonen als wichtig und notwendig an (Weigand, 2020, S. 15). Toprak & El-Mafaalani kritisieren zudem, „dass an Schulen die Lehrkräfte praktisch die einzigen Professionellen darstellen“ (Toprak & El-Mafaalani, 2011, S. 138).<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Nach der Shell-Jugendstudie 2015 fühlen sich nichtdeutsche Jugendliche sowie Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte im Alltag relativ häufig diskriminiert. Dabei „verweisen 44 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund [...] auf Benachteiligungen aufgrund ihrer Nationalität, 31 % [...] auf Benachteiligungen aufgrund ihrer sozialen Herkunft sowie 25 % [...] auf Benachteiligungen aufgrund ihrer Religion oder ihres Glaubens“ (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015, S. 24). In allen genannten Bereichen – auch bei der Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft – liegen die Werte für Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte wesentlich niedriger.

<sup>59</sup> Siehe auch die Projekthomepage unter <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/> (Zugriff am 21.03.2021).

<sup>60</sup> Im Vergleich zu Deutschland sind in Kanada – einem der Länder, die bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA hervorragend abschneiden – neben den Lehrkräften auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, therapeutisches und medizinisches Fachpersonal sowie „Teaching Assistants“ an den Schulen tätig. In der Regel sind sie als Förderzentren an den Schulen organisiert und unterstützen und beraten die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte regelmäßig (vgl. Geißler, 2012, S. 23).

Gerade Gymnasien sind nach Schneider nicht gut auf Heterogenität und Integration ausgerichtet und sehen sich „eher für Auslese als für Integration zuständig“ (2017, S. 155). Sie seien „nicht nur daran gewöhnt, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ‚nach unten weiterzureichen‘, sondern haben sich geradezu verpflichtet gefühlt, nur einem bestimmten Prozentsatz der Schülerschaft den Zugang zum Abitur zu ermöglichen“ (ebd., S. 164). Hollen & Lingemann sprechen davon, dass unser Schulsystem von einem „hierarchisch gegliederten, selektierenden und segregierenden“ hin zu einem inklusiven System umgestaltet werden muss, damit sie der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden und jeden Einzelnen individuell fördern kann (Hollen & Lingemann, 2017, S. 85-86).<sup>61</sup>

Zwar geht mit Schuleintritt der wesentliche Bildungsauftrag an die staatlichen Institutionen über, die Eltern bleiben aber wichtige Lernbegleiter. Gleichzeitig sind viele Eltern aus anderen Kulturen nicht in der Lage, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen. „The [...] cliché of teachers about practical help does seem to hold true. The majority of the Turkish parents was not able to practically help their children with home work. Between half to three quarters never or rarely helped their children with home work, this is something which most first generation parents simply could not provide“ (Crul & Schneider, 2009, S. 22). Boos-Nünning stellt fest, dass das deutsche Schulsystem von Eltern viel mehr erwarte, als von den meisten Eltern geleistet werden kann. Neben den organisatorischen Hilfen wie dem Packen der Schultasche oder der Kontrolle der Kleidung sollen Eltern auch mit den Kindern über die schulischen Belange sprechen, sie bei den Hausaufgaben unterstützen, an Elternabenden und anderen Klassenaktionen teilnehmen und notwendige Materialien etc. beschaffen (vgl. Boos-Nünning, 2011, S. 39). Dies dürfte insbesondere Eltern schwerfallen, die weder diese Erwartungshaltung kennen und verstehen noch selbst eine (weiterführende) Schule besucht haben. Das deutsche Schulsystem schafft es in dieser Hinsicht schlechter als viele andere Staaten, die Nachteile der Kinder aus sozioökonomisch

---

<sup>61</sup> Diehl & Fick verweisen darauf, dass auch die Zusammensetzung der Lehrkräfte nicht der gesellschaftlichen Diversität entspricht (2016, S.253). Eine größere Heterogenität könnte hilfreich sein, um zum Beispiel die Bedürfnisse der Zuwanderfamilien besser zu verstehen.

weniger gut gestellten Familien und solchen mit einer Zuwanderungsgeschichte auszugleichen und diesen Kreis zu durchbrechen.

Stamm postuliert den von Sievert et al. geprägten Begriff „bildungssystemfern“ anstatt der häufig verwendeten Bezeichnung „bildungsfern“<sup>62</sup> für Familien, die hohe Erwartungen an die Bildung ihrer Kinder haben, aber gleichzeitig das Bildungssystem zu wenig kennen (vgl. Stamm, 2017, S. 328).<sup>63</sup> Andresen zeigt auf, dass für Eltern in Armutslagen die Bildung ihrer Kinder „sowohl im Hinblick auf die Rolle der Schulbildung für den sozialen Aufstieg der Kinder als auch auf die Verantwortung der Eltern für den Bildungserfolg“ ein Schlüsselthema ist (2019, S. 606). Gleichzeitig beschreiben die befragten Eltern Schwierigkeiten bei ihren Versuchen, die Kinder beim Lernen zu unterstützen sowie bei der Zusammenarbeit mit der Schule (vgl. ebd.). Die Befragungen von Aver machen deutlich, dass Eltern mit einer Zuwanderungsgeschichte „bedingt durch Informations- und Sprachdefizite“ (2018, S. 79) Schwierigkeiten haben, die Bildungserwartungen, die sie für ihre Kinder haben, angemessen zu unterstützen. „Sie tendieren dazu, das Lernen und die Förderung der Schüler an die Lehrer\*innen zu delegieren, was neben Sprachdefiziten ursächlich für das geringere Engagement in den Schulstrukturen ist“ (ebd. S. 72). Auch Hadjar, Scharf & Grecu sehen Eltern mit Migrationshintergrund als „weniger stark in die Bildungskarrieren ihrer Kinder involviert“, insbesondere bei einem geringen eigenen Bildungsstand (2019, S. 195). Buse et al. (2019) machen gleichzeitig deutlich, wie wichtig eine gute Beziehung zwischen den Eltern und pädagogischen Fachkräften für eine gelungene Förderung ist.

Wie in Kapitel 2.2.1.2 gezeigt, ist insbesondere für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Lagen eine gute Durchmischung der Lerngruppe wichtig. Die TIES-Studie stellt im Vergleich der Schulsysteme und des Schulerfolgs von

---

<sup>62</sup> Auch Andresen kritisiert den häufig verwendeten Begriff „bildungsfern“ als stigmatisierend. Er wirke „nicht zuletzt auf die Selbstwahrnehmung der Kinder aus einer so bezeichneten Herkunftsfamilie, die maßgeblich für die Hürden in Bildungsverläufen verantwortlich gemacht wird“ (2019, S. 609).

<sup>63</sup> Bereits Bourdieu stellte fest: „Die Angehörigen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen unterscheiden sich weniger darin voneinander, wieweit sie die Welt der Bildung *anerkennen*, als darin, inwieweit sie sie *kennen*“ (1970, S. 500, kursiv im Original).

Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in Europa fest, dass ein direkter Zusammenhang besteht zwischen dem erreichten Bildungsabschluss und den Jahren, die ein Kind mit Zuwanderungsgeschichte mit Kindern ohne Migrationshintergrund zugebracht hat. Ausschlaggebend sind demnach der Besuch eines Kindergartens im Alter von zwei oder drei Jahren sowie eine möglichst späte Selektion im Bildungsverlauf. „Late selection provides the best conditions for doing justice to the talents among children of immigrants; in short: the more years between entering education and the selection into different tracks the better“ (Crul & Schneider, 2009, S. 2). Hier bescheinigt die TIES-Studie Deutschland, Österreich und der Schweiz ungünstige Voraussetzungen. Neben einer relativ kurzen gemeinsamen Beschulungsdauer für alle Kinder kommt hinzu, dass in den genannten Ländern oft nur halbtags unterrichtet wird. Dies limitiere die gemeinsame Zeit der Kinder (auch mit den Lehrkräften) weiter. „Finally, compulsory schooling in these countries only starts at age six, so that considerable numbers of children have even been in an educational institution for only four years, before the most important decision about their future school career is taken“ (Crul & Schneider, 2009, S. 11).

Lehrkräfte sind wie gezeigt für den Schulerfolg und den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen zentral. Trotz der beschriebenen vorkommenden Fehleinschätzungen der Leistungsfähigkeit und möglichen stereotypen Annahmen gegenüber bestimmten Gruppen zeigt sich im Einzelnen auch das Gegenteil: so „berichten viele erfolgreiche Migranten von Lehrern, die ihre Fähigkeiten erkannt und sie umfassend und gewissermaßen extracurricular gefördert haben“ (vgl. Barz, 2019, S. 251; für einen biographischen Bericht hierzu vgl. Yilmaz, 2015). Gerade weil die Eltern mit einer Zuwanderungsgeschichte ihre Kinder oft nicht ausreichend unterstützen können, attestieren diese den Lehrkräften „auch über den Schulunterricht hinaus ein hohes Maß an Engagement für ihre Schulkarriere“ (Aver, 2018, S. 82). Berücksichtigt man zudem das den Lehrerinnen und Lehrern

zugesprochene Gewicht in einigen Herkunftskulturen, zeigt sich ihre immense Wichtigkeit für die Jugendlichen.<sup>64</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder aus Zuwandererfamilien nach wie vor weniger bildungserfolgreich als ihre herkunftsdeutschen Peers sind. Sie weisen häufig Kompetenzrückstände auf und sind seltener an hochschulqualifizierenden Schulen vertreten. Der sozioökonomische Hintergrund spielt dabei zwar eine entscheidende Rolle, erklärt die Diskrepanzen jedoch nicht in allen Fällen. So sind seitens der Eltern unter anderem kulturell unterschiedliche Vorstellung von Schule und der Rolle der Lehrkraft ausschlaggebend; auf der anderen Seite trauen die Lehrkräfte bestimmten Gruppen weniger Leistung zu. Obwohl ein gemeinsames Lernen verschiedener Herkunftsgruppen besonders förderlich für die Zielgruppe ist, findet diese sich überdurchschnittlich häufig an segregierten Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern nichtdeutscher Muttersprache wieder. Das Schulsystem ist hinsichtlich der Heterogenität und dem Anspruch der individuellen Förderung noch nicht gut aufgestellt, das Thema wird jedoch in verschiedenen Projekten zunehmend adressiert.

---

### *2.2.2 Interventionen*

Unter Interventionen versteht Gagné (2013) Programme oder Aktivitäten, die der Talententwicklung dienen, zum Beispiel (staatliche) Projekte, welche Kinder für den Einstieg in die Schule fit machen, aber auch konkrete Maßnahmen der Förderung wie Akzeleration. In dieser Arbeit werden unter diesem Oberbegriff non-formale Angebote gefasst. Bereits im vorschulischen Bereich gibt es zahlreiche außerhäusliche Aktivitäten, die neben einem Freizeit- und Beschäftigungsaspekt der Entdeckung und Weiterentwicklung von Kompetenzen dienen.

---

<sup>64</sup> Die Bedeutung der Lehrkräfte für den Schulerfolg wurde auch in der Hattie-Studie nachgewiesen. Der Beitrag der Lehrperson und die Unterrichtsgestaltung sind „für bis zu 30 % der Unterschiede in den Leistungen der Schüler verantwortlich“ (vgl. Lotz & Lipowsky, 2015, S. 101).

Obwohl die Datenlage insgesamt spärlicher ist, zeigt sich auch für die non-formalen und informellen Lernangebote eine tendenziell geringere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Peers ohne Zuwanderungsgeschichte. Sie sind „bei den außerhäuslichen (kulturellen) Aktivitäten [...] seltener zu finden, vor allem dann, wenn es um kostenpflichtige Veranstaltungen und Kurse geht und zudem noch eine formale Anmeldung notwendig ist“ (Jähnert, 2020, S. 63). So werden Angebote wie musikalische Früherziehung von „Eltern mit Migrationshintergrund, Eltern mit einem geringen Einkommen und Eltern mit niedrigen kulturellen Ressourcen“ weniger in Anspruch genommen (Lokhande, 2016, S. 17). Auch hier sind es insbesondere die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund, die am wenigsten an entsprechenden Angeboten partizipieren (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 53). Barz et al. untersuchen die Lebenswelten von Migranten anhand der Systematisierung in verschiedene Milieus. Sie zeigen, dass von den insgesamt 8 Milieus lediglich Jugendliche aus dem „Multikulturellen Performermilieu“ überdurchschnittlich häufig kulturelle und musische Angebote besuchen (vgl. 2015).

Kinder und Jugendliche, die mindestens ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist, „spielen seltener ein Instrument“ (Antes, Gaedicke & Schiffers, 2020, S. 22). Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund treiben ungefähr gleich viel Sport, wobei die Mädchen hier generell etwas weniger vertreten sind. Unterschiede zeigen sich beim Ort der Ausführung, da Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte seltener in einem Verein trainieren als solche ohne Migrationshintergrund (39 % zu 57 %). Am seltensten sind Mädchen der ersten und zweiten Zuwanderergeneration hier anzutreffen (Jähnert, 2020, S. 81).

Bei Befragungen im Rahmen der Kinder- und Jugendstudie Baden-Württemberg 2020 gaben die meisten Jugendlichen an, bei der Teilnahme an Freizeitaktivitäten keine finanzielle Einschränkung zu erfahren. Dennoch berichteten fast 16 % diesbezüglich, dass sie aufgrund fehlender Mittel nicht an bestimmten Aktivitäten teilnehmen können, wobei der Anteil bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bei 19 % und damit drei

Prozentpunkte höher liegt als bei ihren Peers (vgl. Antes, Gaedicke & Schiffers, 2020, S. 22).

Jähner konstatiert, dass es offensichtlich Hemmschwellen für die „Teilnahme an den Bildungsangeboten mit einer ‚Komm‘-Struktur“ gibt, die „auf Sprachbarrieren, Informationsdefiziten und dem elterlichen Bildungsniveau beruhen“ können (vgl. ebd., S. 63). Demgegenüber werden leicht zugängliche Aktivitäten, die in der näheren Umgebung des Wohnortes möglich und kostenfrei sind, wie der Spielplatzbesuch oder Spaziergänge, von Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte öfter ausgeübt als von deutschen Familien (vgl. ebd.).

Das trifft allerdings nicht auf alle Aktivitäten zu. So lesen Eltern mit einem Migrationshintergrund ihren Kindern signifikant seltener vor, wie die Autorengruppe Bildungsberichterstattung feststellt:

Eine detaillierte Analyse nach Migrationsstatus verdeutlicht, dass Kindern, die selbst oder deren Elternteile beide zugewandert sind, deutlich weniger vorgelesen wird – auch unter Kontrolle des Bildungsabschlusses der Eltern. Bei Kindern, die nur ein aus dem Ausland zugezogenes Elternteil haben oder die der 3. Migrantengeneration angehören, unterscheidet sich das Vorleseverhalten nicht signifikant von Kindern ohne Migrationshintergrund. (2020, S. 79)<sup>65</sup>

Deutlich zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund in besonderem Maße von einem gebundenen Ganztagsangebot erreicht werden. Sie „profitieren für ihre Bildungslaufbahn stärker von der Teilnahme an Ganztagsangeboten als Kinder ohne Migrationshintergrund“ (Cinar et al., 2013, S. 224). Dies lässt sich vermutlich einerseits auf vielfältige Angebote im Ganztage zurückführen, gleichzeitig dient es andererseits der Sprachentwicklung, wenn die Jugendlichen Zeit mit deutschen Muttersprachlern verbringen.

---

<sup>65</sup> Interessant sind in diesem Zusammenhang Befunde, nach denen Eltern mit einem türkischen Migrationshintergrund ihren Kindern seltener vorlesen als z.B. Eltern aus Osteuropa. Diese Unterschiede bleiben bestehen, wenn die Bildungsniveaus der Eltern berücksichtigt werden (vgl. Cinar et al., 2013, S. 75–76).

Außerschulische Unterstützung kann auch durch Beratungsstellen erfolgen. Dabei können Problembereiche thematisiert, aber auch Fördermöglichkeiten bei (vermuteten) Begabungen erläutert werden. Hier kommen nach Boos-Nünning für Jugendliche mit Migrationshintergrund mehrere Hürden ins Spiel: ein Misstrauen gegenüber „Behörden“ seitens der Eltern, Sprachbarrieren, mangelnde interkulturelle Sensibilität der Mitarbeitenden oder ein Familienbild, in dem interne Probleme niemals gegenüber Dritten erwähnt werden. Dadurch werden Chancen in der Förderung verschenkt (vgl. 2011, S. 53 ff.). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) stellt in ihrem jüngsten Bildungsbericht ergänzend fest, dass Eltern in Risikolagen Beratungsangebote generell seltener wahrnehmen und die Angebote von Familien- und Stadtteilzentren insgesamt weniger nutzen. Nach Migrationshintergrund differenziert sie an dieser Stelle nicht.

Für viele Familien mit Zuwanderungsgeschichte spielen allerdings Migrant\*innenorganisationen eine wichtige Rolle. Eine Untersuchung der Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung zeigt auf, in welchen Feldern diese Organisationen in Nordrhein-Westfalen tätig sind (vgl. Aver, 2018). Aus Sicht der Begabungsförderung ist der eher defizitorientierte oder kompensatorische Ansatz vieler Migrant\*innenorganisationen auffällig, wenn auch in gewisser Weise verständlich: die Organisationen bieten Hausaufgabenhilfe, Sprachförderung, Nachhilfekurse etc. an oder informieren Eltern über das Schulsystem beziehungsweise beraten sie bei Erziehungsproblemen. Ressourcenorientierte Angebote der Begabungsförderung, die bei den Stärken der Jugendlichen ansetzen, werden zumindest laut der Studie wenig gemacht.

Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte partizipieren somit seltener an non-formalen Bildungsangeboten. Hürden sind zum einen finanzieller Natur, gleichzeitig scheinen „Komm-Strukturen“ für die Zielgruppe häufig nicht geeignet. Während hier die Interventionen allgemein beschrieben wurden, geht Kapitel 3 ausführlicher auf adäquate Maßnahmen der Begabungsförderung ein.

---

### 2.2.3 Personen

Zu den relevanten Personen, die Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Begabungen unterstützen, gehören in erster Linie die Eltern. Ihr Einfluss ist bereits im Kapitel zur Familie (2.2.1.1) beschrieben und wird deshalb hier nicht näher thematisiert. Das Gleiche gilt für die Geschwister, zu denen hier ergänzend angemerkt werden soll, dass sie für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund insofern eine besondere Rolle für den Bildungserfolg spielen, als sie ihnen besonders häufig bei den Hausaufgaben helfen. Bei Jugendlichen der ersten beiden Zuwanderergenerationen trifft dies mit 24 % achtmal so häufig zu wie bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (3 %) (vgl. Jähnert, 2020, S. 66).

Für Kinder und Jugendliche sind nach der Familie die gleichaltrigen Peers wichtige Bezugspersonen. Nach Jähnert (2020) kann die Größe des Freundeskreises als ein Indikator für soziale Einbettung gelten. Insbesondere Kinder der ersten und zweiten Zuwanderergeneration gaben bei Befragungen des Sozioökonomischen Panels an, über große Freundeskreise zu verfügen. Allerdings lässt sich allein durch die Anzahl von Freundschaften noch nicht viel darüber aussagen, ob das entsprechende Netzwerk für die Integration und den Bildungserfolg hilfreich ist (vgl. ebd., S. 81). Zander & Kreutzmann stellen die Wichtigkeit von Peers mit deutscher Herkunft insbesondere für Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte heraus, „deren Eltern sie, vor allem in Fällen geringerer Sprachkompetenzen bzw. mangelnder Kenntnis des Bildungssystems der Aufnahmekultur nur wenig unterstützen können“ (2018, S. 105). Auch Jähnert befindet, dass „Kontakte zu Personen der Mehrheitsgesellschaft in den Kindheitsjahren [...] das soziale Kapital, den Spracherwerb und das Kennlernen der kulturellen Normen der Aufnahmegesellschaft steigern“ können (2020, S. 82).

Insbesondere in den frühen Schuljahren sind die Freundschaftsgruppen jedoch relativ homogen zusammengesetzt. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Milieuzugehörigkeit als auch leistungsmäßig (vgl. z.B. Krüger & Deppe, 2008; Beierle, 2013). Zander & Kreutzmann finden in ihren Untersuchungen von

Freundschaftsnetzwerken heraus, dass diese häufig durch soziale Kategorien strukturiert sind. So seien „Freundschaftsnetzwerke in Schulklassen nach Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Sprach- oder Religionszugehörigkeit gegliedert“ (2018, S. 107). Gerade für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte dienen diese homogenen Freundschaften auch dem „Erhalt einer positiven Identität“. Des Weiteren spielen Freunde für Jugendliche nach den entsprechenden Untersuchungen auch bei der fachlichen Unterstützung eine wichtige Rolle. Ein Problem wird dabei evident: wenn die fachliche Hilfe vor allem aus der „Ingroup“ kommt, wie gezeigt aber durchaus gruppenspezifische Kompetenzunterschiede existieren, wird das „Weiterbestehen systematischer gruppenbezogener Kompetenzunterschiede begünstigt“ (vgl. ebd. S. 107–108).

Die von den Jugendlichen gepflegten Freundschaften haben deutlichen Einfluss auf die Bildungsorientierung. So beschreiben etwa Krüger & Deppe (2008) verschiedene Freundesgruppen mit gegensätzlichen Einstellungen zu Schule und Bildung. Auch Wicht, Stawarz & Ludwig-Mayerhofer stellen fest, dass sich „gute Schulleistungen und hohe Bildungsaspirationen“ im Freundeskreis positiv „auf die eigenen Schulnoten und Schulleistungen, das Wohlbefinden in der Schule und die Bildungsaspirationen der Jugendlichen auswirken“ (2019, S. 229). Harring (2010) definiert verschiedene Freizeittypen, die neben der tatsächlichen Gestaltung der Freizeit (z.B. bildungsorientiert, medienorientiert) auch soziales Kapital miteinander teilen. Dieses wiederum beinhaltet verschiedene Kompetenzen und Ressourcen, die „bei der Bewältigung verschiedener Herausforderungen unterstützend wirken“ (Beierle, 2013, S. 10). Beierle untersucht die Rolle der Peers bei der beruflichen Orientierung und kommt zu dem Schluss, dass diese verschiedene Funktionen einnehmen können. Sie wirken positiv als Motivator, Türöffner (z.B. für Praktika oder Förderangebote), sicherer Hafen, Ratgeber oder Tandempartner. Sie können jedoch auch demotivierend oder als Gatekeeper agieren und damit Chancen verhindern (vgl. ebd., S. 12).

Ziegler beschreibt für hochleistende Personen, dass diese immer durch mindestens einen Menschen in ihrem Umfeld stark unterstützt wurden und weist darauf hin, „dass soziales Bildungskapital meist ein gesamtes soziales Netzwerk

umspannt, das nicht nur Eltern und Lehrkräfte, sondern auch beispielsweise Mentoren und Freunde umfasst“ (2018, S. 48). Aver (2018) und Jähnert (2020) beschreiben auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, dass sie besonders von Unterstützung durch Personen im Umfeld (also außerhalb der Familie) profitieren. Gemeint sind neben den Freunden zum Beispiel Nachbarn oder Lehrkräfte. Schneider beschreibt diese Menschen als „Schlüsselpersonen“ und spricht unter anderem von der „Nachbarin [...], die regelmäßig mit den Kindern die Hausaufgaben macht, [...] Eltern von Schulfreunden mit deutscher Muttersprache, die dem Jugendlichen helfen, eine andere Schule zu finden oder einzelne Lehrkräfte, die in ihrer Freizeit mit den Kindern die deutsche Sprache üben“ (vgl. 2017, S. 164). Auch El-Mafaalani (2014) fand bei der Untersuchung von Bildungsaufsteigern, dass Patinnen und Paten aus den höheren Milieus auf dem Weg eine wichtige Rolle spielen. Dies gilt für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger generell, egal ob mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte. Beide Wissenschaftler weisen darauf hin, dass es oftmals eher dem Zufall überlassen bleibt, ob sich im Nahfeld der Jugendlichen eine entsprechende Person findet.<sup>66</sup>

Zahlreiche Projekte greifen dieses Problem auf und bieten Mentoringprojekte an. Mentoring kann mit Stöger, Emmerdinger & Ziegler als Prozess beschrieben werden, der „die Entwicklung und das Voranbringen eines Mentees“ zum Ziel (2020, S. 214) hat. Neben der Tatsache, dass es ein buntes Potpourri unterschiedlichster Definitionen und Formen gibt, weisen sie auch darauf hin, dass nicht alle Programme evaluiert würden oder erfolgreich wären (ebd. S. 223–224). Bekannte Angebote sind beispielsweise „Rock your life!“ (2021) oder „ikimiz-Mentoring“ (2021). Aber auch Hochschulen bieten entsprechende Programme an, wie das Projekt „Chance hoch 2“ der Universität Duisburg-Essen zeigt (vgl. Spengler, 2017). Theoretisch richten sie sich insbesondere an Jugendliche, die bisher aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt sind. Ob die Programme diese

---

<sup>66</sup> Auch Kober & Kösemen stellen fest, dass die von ihnen porträtierten erfolgreichen Personen mit Migrationshintergrund immer einen „persönlichen Motivator“ an ihrer Seite hatten, der „entscheidenden Einfluss auf dessen Bildungsbiographie aus[übte]“ (2008, S. 175; Personenporträts in: Bertelsmann Stiftung, 2008). Tucci, Jossin, Keller & Groh-Sambek machen in ihrem deutsch-französischen Forschungsprojekt ebenfalls die „Unterstützung durch bedeutsame Drittpersonen“ als einen von drei Faktoren für erfolgreiche Bildungsverläufe bei Personen mit Migrationshintergrund aus benachteiligten Stadtteilen aus (vgl. 2011, S. 3).

Zielgruppe aber wirklich erreichen, ist nicht immer sicher. Oftmals profitieren auch hier am ehesten Jugendliche, die bereits Zugang zu Bildungsprogrammen haben – oder diejenigen, denen zum Beispiel eine Lehrerin oder ein Lehrer von den Fördermöglichkeiten berichtet hat.<sup>67</sup>

Auch Vorbilder aus einem ähnlichen Milieu, die durch erfolgreiche Karriere ihre Talente sichtbar machen, können als signifikante Personen für Jugendliche dienen, denen sie nacheifern wollen. Dies nutzen verschiedene Vereine und Institutionen, um Jugendlichen Mut zu machen und ihnen Orientierung zu bieten. Bekanntes Beispiel für diesen Ansatz ist das Projekt „arbeiterkind.de“ (2021). Auch die VorbilderAkademie setzt hier an (vgl. Kapitel 3.1.3.3).

Die Rolle der Lehrkräfte wurde schon im Kapitel 2.2.1.3 ausführlich dargestellt. Sie sind zentrale Personen für die Begabungsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Gleichzeitig lässt die Ausbildung sowohl hinsichtlich der Begabungsförderung als auch kultureller Sensibilität viel Luft nach oben. So besteht – verstärkt durch immer neue Anforderungen im Bildungsbereich wie die Inklusion – die Gefahr, dass Begabungen nicht erkannt und Jugendliche nicht entsprechend gefördert werden.

Abschließend kann festgehalten werden: obwohl insbesondere Jugendliche mit einem Migrationshintergrund auf Sozialkapital außerhalb der Familie angewiesen sind, bleibt es oft dem Zufall überlassen, ob sie in ihrem Nahraum relevante Personen finden, die sie bei der Entfaltung ihrer Potenziale unterstützen. Verschiedene Programme setzen hier an und versuchen, die Nachteile auszugleichen. Fraglich ist, ob sie in jedem Fall die Jugendlichen erreichen, die sie adressieren wollen. Auf die Beteiligung an der außerschulischen Begabungsförderung aus empirischer Sicht wird in Kapitel 3 näher eingegangen.

---

<sup>67</sup> Ein Beispiel für ein auf eine sehr spezielle Zielgruppe zugeschnittenes Programm war das Projekt „MERHABA - Forum für türkische Oberstufenschülerinnen und Studentinnen in Deutschland“, das von der Thomas-Morus-Akademie Bensberg als Modellprojekt durchgeführt wurde. Es begleitete junge Frauen türkischer Herkunft, die sich auf das Abitur vorbereiteten oder schon studierten und setzte auf „prominente“ Frauen türkischer Herkunft als Vorbilder für die jungen Frauen (vgl. Karakaşoğlu-Aydın, 2010).

### 2.3 Zwischenfazit

Im ersten Teil der Arbeit wurden im Hinblick auf die Forschungsfrage: *Haben Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte die gleichen oder geringere Chancen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund, ihre Begabungen zu entfalten?* vorliegende Studien dahingehend analysiert, in welchem Maße Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte begabungsfördernde Faktoren zur Verfügung stehen. Die entsprechende Forschungshypothese lautete: Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen weniger begabungsförderliche Ressourcen zur Verfügung.

Bei den *intrapersonellen* Katalysatoren zeigen sich hinsichtlich der Physis keine eindeutigen Nachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Zwar sind sie häufiger von Armut betroffen als ihre Peers, aber die damit verbundenen Probleme wie eine möglicherweise nicht-optimale Ernährung lassen sich durch den sozioökonomischen Status erklären und es zeigen sich auch keine kausalen Zusammenhänge zwischen Armut und schlechterer Ernährung. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen zeichnet sich ein etwas anderes Bild ab. Jugendliche aus benachteiligten Milieus haben größere Schwierigkeiten, ihre grundlegenden Bedürfnisse zu erfüllen, daher fällt es ihnen schwerer, „höhere“ Ziele aus dem Bereich der Selbstverwirklichung anzustreben. Langfristige Planungen und Strategien haben sie nicht habituell verinnerlicht. Durch Entfremdungsprozesse von der Herkunftskultur, die mit dem Bildungsaufstieg einhergehen können, ergeben sich hier besondere Herausforderungen für Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte, die bei der individuellen Förderung berücksichtigt werden müssen.

Bei den *Umweltkatalysatoren* zeigt sich zum Teil deutlich, dass die Chancen der Jugendlichen auf Bildungserfolg und Begabungsentfaltung weniger gut sind als die der herkunftsdeutschen Gleichaltrigen. Auch wenn viele Benachteiligungen sich auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückführen lassen, zeichnen sich doch migrationspezifische Hürden in diesem Bereich ab:

- ein ungeklärter oder nicht dauerhafter Aufenthaltsstatus,

- eine nicht-deutsche Familiensprache,
- kulturell geprägte Familienwerte wie abweichende Vorstellungen darüber, was ein Talent ist oder geschlechterspezifische Bildungsvorstellungen,
- fehlende soziale Ressourcen im Sinne von hilfreichen Netzwerken, Vorbildern und Informationen zum Bildungssystem,
- das Leben in segregierten Stadtteilen, die unter anderem durch eine schlechtere Infrastruktur, weniger kulturelle Durchmischung sowie schlechter ausgestattete Schulen gekennzeichnet sind,
- eine geringere Beteiligung an frühkindlicher Förderung und außerschulischen Angeboten, meist aufgrund fehlender Informationen oder der Komm-Struktur der Angebote,
- stereotype Annahmen von Lehrkräften darüber, dass Jugendliche aus bestimmten Kulturen weniger leistungsfähig sind,
- der Erwartung der Bildungsinstitutionen, dass Eltern ihre Kinder in schulischen Belangen unterstützen – was diese aufgrund anderer Erwartungen an die Rolle der Lehrkräfte oder mangelnden Wissens nicht leisten können.

Tatsächlich stehen also Jugendlichen mit Migrationshintergrund begabungsförderliche Ressourcen teilweise weniger zur Verfügung. Besonders förderliche Ressourcen der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte können hingegen die starke Bildungsaspiration vieler Zuwanderer sein und eine enge Bindung an die Eltern, insbesondere die Mütter, mit denen sie durchschnittlich mehr Zeit verbringen. Der starke Bildungswille vieler Migranten bringt für viele Jugendliche eine besondere (emotionale) Unterstützung ihrer Familien mit sich.

Im nächsten Kapitel wird detailliert auf Maßnahmen der Begabungsförderung als förderlichem Umweltfaktor eingegangen. Zunächst werden konkrete Maßnahmen der Förderung beschrieben. Danach werden Untersuchungsergebnisse präsentiert, welche die tatsächliche Beteiligung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte an den entsprechenden Formaten zeigen. Dadurch soll das an dieser Stelle skizzierte Zwischenergebnis empirisch perspektiviert werden.

### **3 Außerschulische Begabungsförderung und Migrationshintergrund – empirische Perspektiven**

In Kapitel 1.1 wurde der aktuelle Stand der Begabungsforschung dargestellt und gezeigt, dass Begabungen sich nur mit der richtigen Förderung entwickeln können. Die Begabungsförderung schafft die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür. Das Enrichment wurde als eine Form der Förderung vorgestellt; in der außerschulischen Förderung kann es als *der* zentrale Ansatz betrachtet werden. Die existierenden Studien zeigen positive Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden (vgl. Kapitel 1.1.1 und 1.1.4, sowie Ziegler, 2018; Arnold & Preckel, 2019; Weigand et al., 2020). Nach dem Begabungsmodell von Gagné (2013) sind außerschulische Enrichmentmaßnahmen als Umweltkatalysatoren der Begabungsentfaltung einzuordnen. Die Formen sind dabei vielfältig. Einige Programme beziehen sich auf die Förderung bestimmter Fähigkeiten (z.B. der Bundeswettbewerb Mathematik), andere bieten ein breites Spektrum an, sich auszuprobieren und stellen die Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt (z.B. Schülerakademien).

Außerschulische Enrichmentmaßnahmen können gerade bezüglich einiger im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen migrationsspezifischen Hürden für die Talententfaltung hilfreich sein (vgl. Kapitel 2.3). Wie im Folgenden gezeigt werden wird, vermitteln sie zum Beispiel hilfreiche Netzwerke zu Gleichaltrigen, Vorbildern und Patinnen/Paten, fördern vielfach die Bildungsmotivation, aktivieren die Ressourcen der Jugendlichen, stärken das Selbstwertgefühl etc. Zudem entlasten sie Eltern und Lehrkräfte, indem sie Schülerinnen und Schüler zusätzlich individuell fördern. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund an Maßnahmen der außerschulischen Begabungsförderung in Deutschland ist bisher kaum quantitativ untersucht worden. Das von B&B durchgeführte und von der Stiftung Mercator finanzierte Projekt #chancengleich liefert hierzu umfangreiche Daten. Die Ergebnisse der im Projekt durchgeführten Erhebungen, die quantitativ die Einbindung von Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte in Formate der außerschulischen Begabungsförderung

aufzeigen, werden im Folgenden vorgestellt.<sup>68</sup> Sie wurden bisher auf der Homepage von B&B<sup>69</sup> sowie im Jahresbericht 2015/16 (B&B, 2016) in weniger ausführlicher Form zusammenfassend vorgestellt und in verschiedenen Gremien (Beiräte, Kuratorium) sowie Expertenworkshops diskutiert. Die Verantwortung für das Projekt lag in der Hand der Verfasserin dieser Dissertation.

B&B gilt als zentrale Anlaufstelle für Begabungsförderung in Deutschland. Sie ist eine Tochtergesellschaft des Stifterverbandes und wird maßgeblich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Unterstützt wird B&B zudem von der KMK und einem Netzwerk aus Unternehmen, Stiftungen und Privatpersonen (B&B, 2021). An den Formaten von B&B nehmen jährlich bis zu einer Viertelmillion Schülerinnen und Schüler teil, wobei die Angebote sich an Kinder und Jugendliche von der Grundschule bis zum Studium bzw. zur Ausbildung richten. Diese Reichweite sowie der von B&B genutzte breite Begabungsbegriff ermöglichen es, aus den Studienergebnissen zur Beteiligung an den Förderprojekten von B&B Rückschlüsse auf die Beteiligung an Maßnahmen der außerschulischen Begabungsförderung insgesamt – und zwar sowohl der (Hoch-)Begabtenförderung als auch der Potenzialentfaltung - zu ziehen (vgl. Leikhof & Völmicke, 2018, S. 3–4).

Im ersten Schritt (Kapitel 3.1) werden das Angebot von B&B vorgestellt und erste Ergebnisse der Studie in Bezug auf die verschiedenen Projekte wiedergegeben. Im zweiten Schritt (Kapitel 3.2) finden sich das genaue Studiendesign sowie eine ausführliche Auswertung der verschiedenen Erhebungen. Die zugrundeliegende Hypothese lautet: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in den Maßnahmen der außerschulischen Begabungsförderung seltener vertreten als ihre Peers ohne Zuwanderungsgeschichte.

---

<sup>68</sup> Parallel zu den Erhebungen bei B&B unterstützte die Stiftung Mercator auch qualitativ angelegte Studien beim Verein Deutscher Ingenieure (VDI) und bei Jugend forscht. Während der VDI ebenfalls eine retrospektive Befragung in seinem Netzwerk durchführte, untersuchte Jugend forscht die Zielgruppe hinsichtlich der besuchten Schulform. Die Ergebnisse waren in weiten Teilen vergleichbar und wurden in einer Metastudie des ICBF vorgestellt (siehe Schulte & ter Hardt, 2019).

<sup>69</sup> Die entsprechende Seite ist nicht mehr online. Sie war ursprünglich unter dem Link [www.bildung-und-begabung.de/chancengleich](http://www.bildung-und-begabung.de/chancengleich) zugänglich.

### 3.1 Die Angebote außerschulischer Förderung bei Bildung & Begabung

Die Förderangebote von B&B lassen sich in zwei großen Kategorien – den Wettbewerben und Akademien – zusammenfassen.

---

#### 3.1.2 Wettbewerbe

Laut Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe (AG bundesweiter Schülerwettbewerbe) sind Wettbewerbe „schulergänzende Instrumente zur Begabungsentwicklung und Begabtenförderung“ und sollen die Schulen dabei unterstützen, „besonders interessierte, begabte und leistungsbereite Schülerinnen und Schüler zu erkennen und angemessen zu fördern“ (vgl. AG bundesweiter Schülerwettbewerbe, 2020a).<sup>70</sup> Die in der AG vertretenen Wettbewerbe zielen darauf ab, Jugendliche in ihren Kompetenzen zu fördern, ihnen „anregungsreiche Lernerfahrungen“ zu bieten und sie zu einer „pädagogisch sinnvollen Leistung“ zu motivieren (vgl. AG bundesweiter Schülerwettbewerbe, 2020b). Die „Schülerwettbewerbe fördern mit innovativen Arbeitsformen individuelle Begabungen und Kompetenzen ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf fachlich hohem Niveau. Sie stärken das Sozialverhalten und vermitteln Freude am eigenverantwortlichen Arbeiten“ (vgl. AG bundesweiter Schülerwettbewerbe, 2020c).

Hertel (2015) bescheinigt Schülerwettbewerben einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung des Rechts von Kindern und Jugendlichen „auf bestmögliche Förderung“ und sieht sie als besonders geeignet für den Einsatz im schulischen Rahmen an. Sie betrachtet sie – unter den richtigen Rahmenbedingungen – als ein Instrument mit besonders hohem Förderpotenzial (vgl. ebd., S. 21–22). Marwege & Winter (2015) sehen zwar durchaus Forschungsdesiderate bei verschiedenen Wettbewerben hinsichtlich der Aufgabenstrukturen oder

---

<sup>70</sup> „Die Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe ist ein Zusammenschluss von staatlich anerkannten und gesamtstaatlich geförderten Schülerwettbewerben in Deutschland“ (AG bundesweiter Schülerwettbewerbe, 2020a). Neben dem Ziel, die Wettbewerbe bekannter zu machen, entwickelt die AG Qualitätskriterien, an denen sich Förderformate orientieren sollen.

Fördereffekte. Insgesamt kommen sie aber zu dem Schluss, dass Wettbewerbe vielfältige Lernchancen für alle Beteiligten bieten.

### 3.1.2.1 Die Bundesweiten Mathematik-Wettbewerbe

Die Bundesweiten Mathematik-Wettbewerbe (BWMW) umfassen Förderangebote für verschiedenste Altersklasse und Leistungsniveaus. Neben dem Bundeswettbewerb Mathematik (BWM), der von B&B selbst durchgeführt wird, ist die Einrichtung auch Geschäftsstelle der Mathematikolympiaden in Deutschland (MO) sowie für die Auswahl der Teilnehmenden zur Internationalen Mathematikolympiade (IMO) zuständig. Damit sind die wichtigsten und traditionsreichsten Mathematikwettbewerbe in Deutschland hier angesiedelt. Ergänzt wird das Angebot durch das Format Jugend trainiert Mathematik (JuMa). (vgl. BWMW, 2021a, Homepage)

Der BWM wird über zwei Runden in Form von Hausarbeiten durchgeführt. Die Teilnehmenden haben jeweils 2 Monate lang Zeit, die Aufgaben zu lösen. In der ersten Runde dürfen sie auch in Kleingruppen von bis zu drei Schülerinnen und Schülern arbeiten. Alle Preistragenden aus der ersten Runde sind berechtigt, an der zweiten teilzunehmen.<sup>71</sup> Hier müssen die Aufgaben in Einzelarbeit gelöst werden. Die ersten Preistragenden der zweiten Runde werden zu einem Kolloquium eingeladen: in dem etwa einstündigen Fachgespräch mit Expertinnen und Experten aus Schule und Hochschule haben sie Gelegenheit, ihr Wissen unter Beweis zu stellen und einen Preis zu gewinnen. Alle ersten Preistragenden werden mit Beginn ihres Studiums in die Studienstiftung des deutschen Volkes aufgenommen und erhalten damit eine weitergehende Förderung. Der BWM steht prinzipiell allen mathematikinteressierten Schülerinnen und Schülern offen, richtet sich schwerpunktmäßig aber an die Klassen 9 bis 12/13 (vgl. BWM, 2018, S. 8). Der Wettbewerb wurde 1985 ins Leben gerufen. (vgl. BWMW, 2021b, Homepage)

---

<sup>71</sup> Der BWM ist kein Konkurrenzwettbewerb. Die Bewertung erfolgt nicht vergleichend, sondern anhand absoluter Kriterien, daher ist die Anzahl der Preisträger in keiner Runde begrenzt.

Die Tradition der MO reicht bis zum Anfang der sechziger Jahre zurück. Etwa 200.000 Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 3 nehmen jährlich an dem Klausurwettbewerb teil, der in den verschiedenen Altersstufen jeweils über drei bzw. vier Runden geht.<sup>72</sup> Anders als beim BWM qualifizieren sich hier jeweils die besten der Vergleichsgruppe für die nächste Stufe. Der Wettbewerb soll vor allem die Freude an der Mathematik fördern und die Begegnung mit anderen Matheinteressierten ermöglichen. (vgl. BWMW, 2021e, Homepage).

Schülerinnen und Schüler, die erfolgreich an der zweiten Runde des Bundeswettbewerbs Mathematik oder an der Bundesrunde der Mathematik-Olympiade in Deutschland teilgenommen haben oder Landessieger im Wettbewerb „Jugend forscht“ im Fachgebiet Mathematik waren, können an der Auswahlrunde zur IMO teilnehmen.<sup>73</sup> Die IMO wurde 1959 ins Leben gerufen. Mittlerweile nehmen über 100 Länder an diesem internationalen Leistungsvergleich teil. Über die Schulen werden die Berechtigten zu Auswahlklausuren eingeladen. Die 16 besten Teilnehmer der Auswahlklausuren werden zu fünf Vorbereitungsseminaren eingeladen. Durch weitere Klausuren im Verlauf der Seminare werden die sechs Mitglieder der deutschen IMO-Mannschaft ausgewählt (vgl. BWMW, 2021c, Homepage).

Jugend trainiert Mathematik (JuMa) bietet Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 7 bis 10 durch Korrespondenzzirkel und Seminare die Möglichkeit, ihre mathematischen Fähigkeiten auszubauen und bereitet sie auf die Anforderungen des BWM und der MO vor. In der Jahrgangsstufe 7 werden die Teilnehmenden auf Vorschlag von Landesbeauftragten ausgewählt, in den folgenden Jahren sind die Leistungen im vorangegangenen JuMa-Durchgang entscheidend. Das Projekt ist in erster Linie darauf ausgerichtet, bereits interessierte und erfolgreiche jüngere Schülerinnen und Schüler weiter in Mathematik zu qualifizieren und an die Niveaus der Wettbewerbe heranzuführen.

---

<sup>72</sup> Schulrunde, Regionalrunde, Landesrunde, Bundesrunde (ab Jahrgangsstufe 8).

<sup>73</sup> Die weiteren Voraussetzungen sind, dass der Schüler/die Schülerin zum Zeitpunkt der IMO die Schule noch besucht und nicht älter als 20 Jahre ist.

Jährlich werden bis zu 250 Jugendliche in diesem Projekt gefördert (vgl. BMWW, 2021d, Homepage).

Generell kann man sagen, dass die Bundesweiten Mathematikwettbewerbe sich an Kinder und Jugendliche richten, die eine hohe Affinität zum Fach mitbringen. Insbesondere ab der Jahrgangsstufe 9 orientiert sich die Aufgabenstellung am Level der weiterführenden Schulen. Für das zum oberen Leistungsbereich hinführende Programm JuMa erfolgt der Vorschlag für eine Teilnahme durch Landesbeauftragte. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden bereits besondere Leistungen in Mathematik oder zumindest ein besonderes Interesse für das Fach gezeigt haben.

Bei der Befragung im Projekt #chancengleich unter den Teilnehmenden der BMWW (vgl. Kapitel 3.4) gaben rund 37 % einen Migrationshintergrund an. Davon waren knapp 25 % der zweiten und gut 12 % der dritten Zuwanderergeneration zuzurechnen. Dabei ist ein Befund besonders auffällig: Befragt nach dem jeweiligen Herkunftsland des Vaters, der Mutter oder der Großeltern gaben nur 2 % der Teilnehmenden an, dass ihr Vater aus der Türkei stamme. Bei den Müttern und Großeltern gab niemand die Türkei als Herkunftsland an. Von den Teilnehmenden besaßen zum Zeitpunkt des Wettbewerbs 96 % die deutsche Staatsbürgerschaft und 99 % besuchten das Gymnasium. Der Zuwanderungszeitpunkt der Familie lag bei fast 90 % der Jugendlichen mindestens 11 Jahre zurück, zu 73 % war sie bereits vor über 20 Jahren – und damit vor der Geburt der Teilnehmenden – zugewandert. Von den Müttern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten 50 % ein Studium im MINT-Bereich abgeschlossen, von den Vätern knapp 44 %.

### 3.1.2.2 Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen

Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen (BWFS) richtet sich an Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 6 bis 13 sowie Auszubildende. Der BWFS erreicht jährlich etwa 15.000 Jugendliche (vgl. BWFS, 2021a, Homepage).

Im sogenannten SOLO-Wettbewerb lösen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 10 zunächst eine Hausaufgabe. Diese besteht aus einem Video, welches die Teilnehmenden in einer der Wettbewerbssprachen<sup>74</sup> drehen. Beim anschließenden Wettbewerbstag bearbeiten die Jugendlichen Aufgaben, die zum Beispiel aus den Bereichen Hörverstehen oder kreatives Schreiben stammen. Im Anschluss an ermitteln Jurys die Landessieger, welche auf den entsprechenden Landespreisverleihungen ausgezeichnet werden. Die besten Teilnehmenden treffen sich zum bundesweiten Sprachenturnier, auf dem die Bundessieger ermittelt werden (vgl. BWFS, 2021b, Homepage).

Schülerinnen und Schüler ab der 10. Jahrgangsstufe können am Wettbewerb SOLO Plus teilnehmen. Neben einer der bereits genannten Sprachen treten sie mit einer zweiten Sprache<sup>75</sup> in den Wettbewerb. Der Wettbewerb verläuft analog zu SOLO, neben dem Video in der ersten senden die Jugendlichen einen Audiobeitrag in ihrer zweiten Fremdsprache ein. Zum Wettbewerbstag werden jedoch nur die Jugendlichen eingeladen, die die besten Aufnahmen in der Hausaufgabenrunde eingereicht haben. Die erfolgreichsten Teilnehmenden nehmen an der Finalrunde teil, deren Gewinner in die Förderung der Studienstiftung des Deutschen Volkes aufgenommen werden (vgl. BWFS, 2021c, Homepage).

Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 6 bis 10 können auch als Gruppen<sup>76</sup> am BWFS teilnehmen. Unterstützt von einer Lehrerin oder einem Lehrer reichen sie ihren Wettbewerbsbeitrag als Video oder Hörspiel für den Wettbewerb Team Schule ein. Nach ihrer Auszeichnung werden die Landesbesten zum Sprachenfest eingeladen, bei dem sie gegeneinander antreten (vgl. BWFS, 2021e, Homepage).

Zu den Wettbewerben SOLO und Team Schule werden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und damit aus verschiedensten Schulformen

---

<sup>74</sup> Englisch, Französisch, Dänisch, Italienisch, Latein, Russisch, Spanisch, Altgriechisch.

<sup>75</sup> Chinesisch, Dänisch, Japanisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Tschechisch, Türkisch.

<sup>76</sup> Gruppengröße: 3 bis 10 Personen.

eingeladen. Der Wettbewerb SOLO Plus richtet sich an die Sekundarstufe II und damit an Jugendliche, die ein Abitur anstreben.

Seit einigen Jahren bietet der BWFS auch einen Wettbewerb für Auszubildende sowie Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen an. Beim Team Beruf reichen sie mit insgesamt bis zu 8 Teammitgliedern einen Wettbewerbsbeitrag ein. Die Themen sind freigestellt, sollten aber einen deutlichen Bezug zur Berufswelt haben. Es können eine oder mehrere Fremdsprachen eingesetzt werden. Die besten Teams werden zum Azubiturnier eingeladen, wo die Gruppen neu gemischt werden. Die neu zusammengewürfelten Teams stellen mit kurzer Vorbereitung kleine Theaterstücke auf die Beine und präsentieren sie der Jury (vgl. BWFS, 2021d, Homepage).

Für die Teilnahme an allen Wettbewerben gelten bestimmte Regeln: so darf man nicht mit einer Sprache teilnehmen, die man während eines mehr als einjährigen Auslandsaufenthaltes erlernt hat, die zuhause als Muttersprache oder in einer fremdsprachigen Schule, die der Teilnehmende besucht, gesprochen wird. In allen Wettbewerben winken auf Landesebene Geld- und Sachpreise. In der Bundesrunde gibt es Auslandsaufenthalte oder die Aufnahme in die Studienstiftung zu gewinnen (vgl. BWFS, 2021b, Homepage).

Auch wenn große Teile des BWFS sich theoretisch an die verschiedensten Schulformen richten, nehmen doch hauptsächlich Gymnasiasten an den drei erstgenannten Wettbewerben teil. Im Befragungszeitraum 2011–2015 waren es rund 99 %. Gut 42 % der Teilnehmenden gaben an, einen Migrationshintergrund zu haben, dabei waren rund 24 % der zweiten und etwa 18 % der dritten Zuwanderergeneration zuzurechnen. 96,4 % der Jugendlichen hatten zum Wettbewerbszeitpunkt die deutsche Staatsbürgerschaft inne. Die wichtigsten Herkunftsregionen waren Ost-, Mittel und Südosteuropa/Balkan. Die Familien waren zu 96,5 % seit mindestens 11 Jahren in Deutschland, bei fast 62 % lag der Zuzugszeitpunkt mindestens 21 Jahre zurück.

---

### 3.1.3 Akademien

Nach Trost setzen sich Enrichment-Formate aus „einer Vielfalt von Maßnahmen sowohl zur Vertiefung von Themen aus dem jeweiligen regulären Curriculum als auch zur Bearbeitung von Inhalten und zum Erwerb neuer Erfahrungen“ (2016, S. 5) zusammen. Mit den entsprechenden Projekten werden für die Teilnehmenden Möglichkeiten geschaffen, sich mit neuen Inhalten zu befassen, aber auch vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen zu vertiefen. Dabei ist stets neben der fachlichen Komponente und der Erweiterung von Kompetenzen auch die „(Fort-)Entwicklung motivationaler, sozialer und weiterer Persönlichkeits-Komponenten“ (ebd.) ein wichtiges Ziel. Mehrere Studien und Untersuchungen haben sich mit der Wirksamkeit der Akademien von B&B befasst. Neben der bereits erwähnten Langzeitstudie von Grosch (2011) lassen sich hier beispielhaft die Evaluationen von Trost (2016) und Rietz (2011) anführen. Alle Untersuchungen bestätigen die Wirksamkeit von Akademieformaten für die Persönlichkeitsentwicklung.

#### 3.1.3.1 Die Deutsche SchülerAkademie

Die Deutsche SchülerAkademie (DSA) <sup>77</sup> ist eines der etabliertesten Enrichmentformate in Deutschland und richtet sich an besonders motivierte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Die Teilnahme an der Akademie bedeutet eine ganzheitliche Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler.

„Das Programm richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit einer weit überdurchschnittlichen und breiten intellektuellen Befähigung sowie weitreichenden Interessen verbunden mit einer schnellen Auffassungsgabe. Erforderlich sind auch eine hohe Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft sowie

---

<sup>77</sup> Die Verfasserin dieser Arbeit hat die Leitung der DSA im Jahr 2019 übernommen. Den hier vorgelegten Informationen zum Format liegen neben den genannten Quellen auch eigene Formulierungen zugrunde.

Motivation“ (DSA, 2015, S. 18–19).<sup>78</sup> Der Nachweis für die genannten Kriterien wird über Bewerbungen inklusive Zeugnissen und Empfehlungen, in der Regel durch die Schule, sichergestellt. Das Verfahren verläuft zweistufig: zunächst kann die Schule oder die Bewerberin/der Bewerber sich selbst unter Einreichung der o.g. Dokumente für die Teilnahme vorschlagen. Wenn die generelle Eignung für das Format gegeben ist, wird die Bewerberin/der Bewerber eingeladen, aus einer Vielfalt von angebotenen Kursen bis zu fünf Favoriten auszuwählen. Per halbautomatisiertem Zuteilungsverfahren werden dann die tatsächlichen Teilnehmenden ausgewählt. Dabei werden Kriterien wie Geschlecht, Bundesland, Kurswahl etc. in einer über viele Jahre entwickelten Gewichtung berücksichtigt.

Die Teilnehmenden treffen bei der Akademie auf ähnlich interessierte und motivierte Jugendlichen sowie engagierte Kurs- und Akademieleitende. Während der Kursarbeit arbeiten die Jugendlichen intensiv an einem Kursthema, das sie bei der Bewerbung für die Akademie-Teilnahme ausgewählt hatten. Die Kursthemen kommen aus den verschiedenen Disziplinen der Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften und des kulturellen Bereichs. Das Niveau entspricht dabei dem von Hochschulstudiengängen in den ersten Semestern. Die Didaktik und Methodik der Kurse unterscheiden sich deutlich von der Schule. Referate und Diskussionen, Gruppenarbeiten und die Einführung in Prinzipien und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, aber auch Simulationen, Teamprojekte und kreative Darstellungsformen werden eingesetzt.

In den kursübergreifenden Angeboten erweitern die Teilnehmenden zusätzlich ihren Erfahrungshorizont: Neben den die Gemeinschaft stärkenden Aktionen (Spiele, Sport, Musik etc.) ermöglichen intellektuell anspruchsvolle Angebote (neue Sprachen kennenlernen, Fachvorträge, Podiumsdiskussionen) neue Erfahrungen. Eine besondere Stellung bei den kursübergreifenden Aktivitäten nimmt die Musik ein. Ziel ist ein öffentliches Abschlusskonzert, das von allen, die sich beteiligen möchten, in vielfältigen Besetzungen vorbereitet wird.

---

<sup>78</sup> Neben in Deutschland lebenden Jugendlichen sind auch solche von deutschen Auslandsschulen, die ein Abitur oder einen anderen Abschluss anstreben, der zur deutschen Hochschulreife führt, teilnahmeberechtigt. Jährlich nehmen rund 60 Schülerinnen und Schüler von entsprechenden Schulen an der DSA teil.

Für viele Teilnehmende der DSA bietet die Akademie erstmalig die Erfahrung, mit gleich gesinnten und befähigten Jugendlichen zusammen intensiv an verschiedenen Themenstellungen zu arbeiten. Sie werden durch das Team aus hochkarätigen Akademikern bewusst an ihre intellektuellen und Leistungsgrenzen geführt und damit herausgefordert, über sich selbst hinaus zu wachsen. Dabei lernen sie sich selbst besser kennen und – auch im Vergleich mit anderen – einzuschätzen. Oftmals ist die Akademie für sie, die in ihren Klassen und Schulen die Leistungsspitze bilden, eine herausfordernde, aber vor allem bereichernde und bestärkende Erfahrung.

Die Teilnahme an einer regulären<sup>79</sup> SchülerAkademie kostet 595 EUR. Nachlässe können unter Vorlage finanzieller Dokumente beantragt werden. Jährlich nehmen derzeit gut 1.000 Jugendliche an den Akademien teil. In Zusammenarbeit mit den Ländern wurden in Anlehnung an die DSA Juniorakademien für die Sekundarstufe I entwickelt, die von den Bundesländern angeboten werden (vgl. DSA, 2021, Homepage).

Die DSA ist eines der ältesten und etabliertesten Formate der außerschulischen Begabtenförderung. Ihre Wirksamkeit wurde unter anderem von Christiane Grosch (2011) evaluiert.

Es werden positive Effekte auf alle untersuchten Dimensionen berichtet: Fachwissen, Interesse für Wissenschaft, Studienorientierung, Ziele, Leistungsmotivation, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, soziale Fertigkeiten, Beziehungen. Besondere Wirkungen – auch im Vergleich mit alternativen oder regulären Bildungsangeboten – werden laut der Untersuchung auf das Selbstkonzept und die Interessenentwicklung erzielt. (DSA, 2016, Allgemeine Informationen/Wirkung der DSA; Gesamtstudie: Grosch, 2011; vgl. auch Preckel & Baudson, 2013, S. 90–91)

---

<sup>79</sup> Der Verein Jugendbildung in Gesellschaft und Wissenschaft e.V. (JGW) wurde von ehemaligen Teilnehmenden der DSA gegründet und richtet eigenständige Akademien aus, die sich am Format der DSA orientieren, aber zum Beispiel eine kürzere Dauer haben. Die Geschäftsstelle der DSA vermittelt zu diesen Akademien und zu ähnlichen Formaten im Ausland ebenfalls Jugendliche (vgl. DSA, 2015, S. 9).

Viele Teilnehmende fühlen sich der DSA über Jahre und Jahrzehnte verbunden, engagieren sich im Club der Ehemaligen, kehren als Kurs- und Akademieleitende zurück oder unterstützen das Format finanziell.

Schaut man sich die empfehlenden Schulen und die Teilnehmenden an, wird deutlich, dass vor allem Gymnasiasten aus bildungsaffinen Elternhäusern teilnehmen. Bei der Erhebung im Projekt #chancengleich gaben über 95 % der Teilnehmenden an, zum Akademiezeitpunkt ein Gymnasium besucht zu haben, knapp 4 % besuchten eine Gesamtschule. Da die Akademie sich an Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum Abitur richtet, ist dies erst einmal nicht verwunderlich. 38,5 % der antwortenden Jugendlichen gaben einen Migrationshintergrund an, dabei gehörten 20 % der zweiten und 18,5 % der dritten Zuwanderergeneration an. Fast 96 % hatten die deutsche Staatsbürgerschaft inne. Zu rund 94 % waren die Familien der Teilnehmenden vor mindestens 11 Jahren nach Deutschland gekommen, 88 % waren seit 16 Jahren oder länger im Land, die Jugendlichen also größtenteils hier geboren. Bei knapp 5 % war Deutsch nicht die zuerst gelernte Sprache.

### 3.1.3.2 Die TalentAkademie

Die TalentAkademie (TA)<sup>80</sup> startete 2009 unter der damaligen Bezeichnung „Schulformübergreifende Akademie Rangsdorf“ und richtet sich wie im ursprünglichen Titel erkennbar an Jugendliche aus verschiedenen Schulformen. Nach einer Evaluation (Krahn & Rietz, 2011) wurde die Akademie ab 2012 unter dem neuen Label „TalentAkademie“ mit überarbeitetem Konzept fortgeführt. Gemeinsam haben Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Jahrgangsstufen Gelegenheit, ihre eigenen Stärken zu entdecken und ihre Fähigkeiten zu erweitern. Dies geschieht in Form von intensivem Projektlernen: zwei Wochen lang können sie täglich in Gruppen von 12 Jugendlichen und zwei Teamenden an einem Thema arbeiten. Jedes Projekt spricht verschiedene Begabungsdimensionen an, sodass

---

<sup>80</sup> Die Talent- und VorbilderAkademien sind Formate, welche die Verfasserin dieser Arbeit selbst (weiter-)entwickelt hat. Den Beschreibungen liegen daher eigene Formulierungen zugrunde.

die Teilnehmenden vieles ausprobieren und ihre eigenen Fähigkeiten einbringen können. Die Projekte sind unterschiedlich gelagert und reichen von Radioprojekten über Medizin und Psychologie bis hin zu amerikanischer Geschichte und Menschenrechten.

Durch die Zusammenarbeit mit Jugendlichen aus unterschiedlichen Schulformen, Orten, Milieus und mit sehr verschiedenen Interessen und Stärken lernen die Beteiligten, dass jede/r Talente hat und dass großartige Ergebnisse entstehen, wenn diese zusammengebracht werden. Damit dient das Format auch der Vorbereitung auf eine diverse Arbeitswelt sowie dem Abbau von Vorurteilen gegenüber Jugendlichen aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Angeleitet werden die Teilnehmenden von heterogen zusammengesetzten Teams; neben pädagogischen Fachkräften sind hier Schauspielerinnen und Schauspieler, Designerinnen und Designer, Mathematikerinnen und Mathematiker, Medizinerinnen und Mediziner, Musikerinnen und Musiker etc. beteiligt. Sie sind mit einem Altersschwerpunkt zwischen Anfang 20 und Mitte 30 noch relativ „nah“ an der Zielgruppe und werden von den Jugendlichen als wichtige Ansprechpersonen angenommen.

Neben den Projekten gibt es auf der Akademie täglich Zeiten für Workshops. Diese geben den Teilnehmenden Gelegenheit, ihre eigenen Talente einzubringen. Unterstützt durch ein für die Workshops verantwortliches Teammitglied bieten sie an, was sie selbst gut können oder was sie besonders interessiert. Das Spektrum ist breit und reicht von sportlichen Aktivitäten über Basteln, Backen oder kleineren Vorträgen bis hin zu Schreibwerkstätten oder Knobelgruppen. Die Jugendlichen erhalten für ihr jeweiliges Angebot neben einer Urkunde vor allem die Anerkennung der Peers und ein Feedback des Teams und werden in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt. Parallel zu den Workshops wird durch das Team ein musikalisches Angebot organisiert. Eine Musikerin/ein Musiker arbeitet mit den Jugendlichen auf unterschiedlichstem Niveau und in ganz verschiedenen Musikgenres. Oftmals entstehen ein Akademiechor und eine oder mehrere Bands, aber auch Bodypercussion, Einzelunterricht oder Stimmcoaching sind möglich. Die Idee hinter diesem Angebot ist, dass Musik die Lebenswelt Jugendlicher prägt, aber

viele von ihnen neben dem Schulunterricht keine Gelegenheit haben, diese auch aktiv auszuüben. Während der Akademie bekommen sie einen Raum dafür, Fähigkeiten in diesem Bereich zu entdecken, weiterzuentwickeln und mit anderen zu teilen. Das Programm wird ergänzt durch Teambuilding, Exkursionen und Gemeinschaftsaktionen wie Sportfeste, Lagerfeuer, Filmabende.

Interessierte Schülerinnen und Schüler melden sich online für das Format an und benötigen für die Bewerbung ein Empfehlungsschreiben. Dies kann von einer Lehrkraft, einem Trainer/einer Trainerin oder einem/einer Verantwortlichen aus einem Verein stammen.<sup>81</sup> Gesucht werden für die Akademie vor allem Jugendliche, die aus verschiedenen Gründen ihre Talente (in der Schule) noch nicht wirklich entfalten konnten. Zensuren spielen daher eine untergeordnete Rolle. Das Empfehlungsschreiben wird erbeten, weil aus den Bewerbungen oft nicht ersichtlich ist, dass ein Jugendlicher einer Förderung bedarf: in der Annahme, dass sie sich vor allem in einem besonders guten Licht darstellen müssen, schreiben die Bewerberinnen und Bewerber wenig oder nichts zu Härten in ihrem Leben. Diese erfahren die Verantwortlichen eher aus den Empfehlungen – sie reichen von zu wenig relevanten Angeboten im ländlichen Raum über finanzielle Engpässe in der Familie hin zu der Tatsache, dass ein/e Jugendliche Schwierigkeiten mit der schulischen Lernweise hat.

Wichtig für die Akademie ist eine gute Durchmischung der Teilnehmenden nach Schulformen, Milieus, Orten und Leistungen. Sie unterstützen sich auf vielfältige Weise gegenseitig und lernen so, die eigenen Stärken einzusetzen und weiterzuentwickeln. Mit den Teamenden und anderen Teilnehmenden treten relevante Personen in das Leben der Jugendlichen. Die Gruppe trifft sich nach einem halben Jahr für ein Folgeseminar wieder, das die Erfahrungen aus der Akademie aufgreift und ausgehend von den persönlichen Stärken erste Schritte in die persönliche und berufliche Zukunft plant. Die Akademie und das entsprechende Folgeseminar bieten damit Unterstützung im Bereich der

---

<sup>81</sup> Um die Hürden für die Zielgruppe niedrig zu gestalten, wurden die verpflichtenden Empfehlungsschreiben ab 2020 abgeschafft. Zum Befragungszeitraum war dieses Vorgehen aber aktuell und ist daher hier beschrieben.

Persönlichkeitsbildung und der Entwicklung eigener Stärken und vermitteln Orientierungswissen für die Zukunft.

Das Format ist darauf ausgelegt, Jugendliche aus allen Schulformen zusammenzubringen. Gleichwohl reagieren auf die Ausschreibung häufig vor allem Gymnasien beziehungsweise Schülerinnen und Schüler dieser Schulart. Bei der Befragung gaben knapp 56 % an, zum Zeitpunkt der Akademie das Gymnasium besucht zu haben. Gut 24 % waren an einer Gesamtschule, knapp 15 % an der Realschule. Auffällig war jedoch ein hoher Anteil an Jugendlichen aus Nicht-Akademikerfamilien in dem Format: nur rund 21 % der Mütter und knapp 31 % der Väter hatten ein Studium abgeschlossen. Gut 49 % verfügten über einen Migrationshintergrund, dabei waren fast 28 % der zweiten und gut 21 % der dritten Generation der Zuwanderer zuzurechnen. Fast 79 % der Familien lebten seit mindestens 11 Jahren in Deutschland. Bei gut 14 % lag der Zuwanderungszeitpunkt zwischen 11 und 15 Jahren zurück, bei über 7 % erst 3 bis 5 Jahre. Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Wettbewerben und der DSA nahmen an der TA deutlich mehr türkeistämmige Jugendliche teil: 1,6 % der Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte im Projekt gaben die Türkei als eigenes Geburtsland an, mehr als 6 % hatten dort geborene Eltern und 2,4 % Großeltern, die von dort stammten.

### 3.1.3.3 Die VorbilderAkademie

Die VorbilderAkademie (VA) adressiert die Tatsache, dass Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte nach wie vor im deutschen Bildungssystem schlechtere Abschlüsse erzielen als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Die hinter dem Format stehende Annahme ist, dass die Jugendlichen mit einer zweiten Kultur oftmals aus Familien stammen, in denen sie wenige Vorbilder für die eigene Bildungsbiographie finden (weil die Eltern zum Beispiel nur gering qualifiziert sind oder ihre Ausbildung in einem anderen Land erfolgt ist). Gleichzeitig können Sprachschwierigkeiten, andere kulturelle

Prägungen oder einfach fehlende Netzwerke ein Grund sein (vgl. hierzu auch Kapitel 2).

Während der Akademie bekommen die Jugendlichen, die die 9. oder 10. Jahrgangsstufe <sup>82</sup> besuchen, Einblicke in verschiedene Themengebiete. Sie erfahren beispielsweise, was sich hinter Fächern wie Wirtschaftswissenschaften, Biochemie, Kulturwissenschaften oder Logik verbirgt und welche Berufsmöglichkeiten in dem jeweiligen Bereich existieren. Außerdem können sie herausfinden, ob das jeweilige Fach sie wirklich interessiert und ihren Vorstellungen und Stärken entspricht. Auch bei der VA haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, an Workshops teilzunehmen und selbst Angebote zu machen. Das Akademierteam bietet vor allem Trainings im Bereich der Soft Skills (Rhetorik, Auftreten, Präsentieren etc.) an. Die von den Jugendlichen initiierten Workshops wiederum sind extrem vielfältig und ermöglichen den anderen zum Beispiel einen Einblick in die verschiedenen Kulturen (Persisch Schreiben, Hennamalen, Japanisch, orientalischer Tanz etc.).

Um die Herkunftskultur der Jugendlichen zu stärken, haben sie zudem Gelegenheit, beim Abend der Kulturen eigene Bräuche, Geschichte(n), Musik, Speisen etc. vorzustellen. Wichtiges Ziel der Akademie ist es, die Herkunftskultur beziehungsweise das Aufwachsen in zwei (oder mehr) Kulturen als Ressource deutlich zu machen. Aus diesem Grund wird die Akademie – nach eingehender Diskussion der Sinnhaftigkeit einer exklusiven Maßnahme – ausschließlich für Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte angeboten. <sup>83</sup> Obwohl die Gruppen kulturell, aber auch vom Zeitpunkt der Zuwanderung her, sehr heterogen sind, besteht hier sofort ein gemeinsamer Nenner, der nicht extra thematisiert werden muss. Jede/r Teilnehmende versteht, wenn ein anderer von Fremdheitserfahrungen oder Irritationen oder Diskriminierung berichtet. Die

---

<sup>82</sup> Aufgrund der unterschiedlichen Zuwanderungszeitpunkte ist die Altersspanne recht groß. Der Schwerpunkt liegt bei 15–17 Jahren. Insbesondere bei den Geflüchteten aus den letzten Jahren finden sich aber auch Jugendliche, die bereits 18 oder 19 Jahre alt sind und die 9./10. Jahrgangsstufe – oder eine Vorbereitungsklasse – besuchen.

<sup>83</sup> Zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Arbeit hatte B&B das Format verändert: es richtet sich seit 2020 nicht mehr nur an Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte, sondern an alle, denen im Nahbereich Vorbilder für die Bildungslaufbahn fehlen. Das Programm wurde zudem dahingehend erweitert, dass akademische und berufliche Bildung gleichermaßen thematisiert werden.

Jugendlichen fühlen sich frei, über diese Themen zu sprechen und schätzen es sehr, dass ihre zweite Kultur ihnen in diesem Fall ermöglicht, an einem Exklusivangebot teilzunehmen.

Wichtiger roter Faden der Akademie ist das Thema „Vorbilder“. Die Jugendlichen treffen während der Akademie auf ganz unterschiedliche Personen, die ihnen Orientierung ermöglichen: das Akademierteam, bestehend aus 7 Teamerinnen und Teamern, begleitet sie die ganze Woche über und steht für alle möglichen Fragen zur Verfügung. Erfolgreiche Gäste mit einer Zuwanderungsgeschichte berichten aus ihrem Leben und erzählen, wie sie Hürden gemeistert haben und zu denen geworden sind, die sie heute sind. Studierende und Auszubildende verschiedener Fachbereiche erzählen, wie sie zu ihrem Studium oder ihrer Ausbildung gekommen sind und wie ihr Alltag aussieht. Bei einer Exkursion an eine Hochschule begegnen die Jugendlichen zudem Dozentinnen und Dozenten sowie Professorinnen und Professoren und können so die mögliche Scheu gegenüber einer höheren Bildungseinrichtung abbauen.

Aber das Thema „Vorbilder“ wird für die Jugendlichen auch ganz persönlich besprochen. Jeden Morgen wird im Plenum von einer Gruppe von Teilnehmenden ein „Vorbild des Tages“ vorgestellt. Das Spektrum reicht hier vom Hausmeister des Internats, in dem die Gruppe zu Gast ist, über die eigene Familie bis hin zu Malala oder Gandhi und zeigt deutlich, dass es viele Menschen gibt, an denen sich der Einzelne orientieren kann oder deren Eigenschaften ihn beeindruckten und anspornen. Am vorletzten Akademieabend überlegen die Jugendlichen zunächst für sich selbst, welche Werte ihnen im Leben wichtig sind und woran sie sich zukünftig orientieren wollen. Anschließend geben sie einander Rückmeldung dazu, welche bewundernswerten Eigenschaften sie an den anderen entdeckt haben. Diese Rückmeldung ist für die Teilnehmenden in der Regel sehr emotional und stärkt das Vertrauen in sich selbst und in das neu entstandene Netzwerk.

Auch für die Teilnehmenden der VAs werden Folgeseminare angeboten. Zudem werden sie eingeladen, sich im VorbilderNetz, einem Alumninetzwerk, analog und digital akademieübergreifend weiter zu vernetzen.

Die VorbilderAkademie will schwerpunktmäßig Orientierungswissen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn vermitteln. Sie beinhaltet gleichzeitig viele Elemente, die zur Persönlichkeitsbildung und Talententwicklung beitragen. Damit und durch das Knüpfen eines unterstützenden Netzwerkes adressiert sie in besonderem Maße die in Kapitel 2.3 beschriebenen Benachteiligungen von Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte. Von den Teilnehmenden gaben knapp 99 % einen Migrationshintergrund an<sup>84</sup> und zwar zu fast 98 % über die Eltern (zweite Generation). Etwas mehr als 71 % besaß die deutsche Staatsbürgerschaft, 10 % die türkische und gut 4 % die iranische. Fast 15 % der Teilnehmenden hatten in der Türkei geborene Eltern. Bei knapp 79 % waren die Familien seit mindestens 16 Jahren in Deutschland, bei rund 7 % lag der Zuwanderungszeitraum 11 bis 15 Jahre zurück; jeweils knapp 5 % waren 1–2 Jahre, 3–5 Jahre oder 6–10 Jahre in Deutschland.

### **3.2 Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der außerschulischen Begabungsförderung**

Die Erhebungen im Projekt #chancengleich wurden von B&B in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Forschungsmethoden des Departments Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln entwickelt und mit der Gesellschaft für Evaluation und Prognose (GEP) umgesetzt. Dabei wurden die Inhalte und Fragebögen gemeinsam entwickelt, GEP übernahm die Umsetzung aller Befragungen und lieferte die Ergebnisse an B&B. Im Folgenden werden das Studiendesign und die Ergebnisse der verschiedenen Befragungen vorgestellt.

---

#### *3.2.1 Studiendesign*

Die Studie im Projekt #chancengleich war dreistufig aufgebaut: zunächst wurden die Teilnehmenden der vorhergehenden 5 Jahre aus den verschiedenen

---

<sup>84</sup> Ein Migrationshintergrund war Voraussetzung für die Teilnahme an dem Projekt. Rund 1 % hat ihre Familiengeschichte nicht in diese Kategorie eingeordnet. Denkbar ist auch, dass versehentlich Teilnehmende einer anderen Akademieform die Fragen im Rahmen der VA beantwortet haben.

Förderformaten von B&B zu einer Onlinebefragung eingeladen. Um die Ergebnisse der Onlinebefragung auf ihre Repräsentativität zu überprüfen, wurden sie mit Daten aus einer externen Panelerhebung abgeglichen und die Erkenntnisse schließlich durch leitfadengestützte Telefoninterviews vertieft.

### 3.2.1.1 Onlinebefragung

Für die im Sommer 2015 gestartete Onlinebefragung unter den ehemaligen Teilnehmenden der Förderformate wurde ein Fragebogen entwickelt und mit dem Befragungstool LimeSurvey programmiert. Per E-Mail wurden die potenziellen Kandidatinnen und Kandidaten zur Befragung eingeladen. Zur Gewährleistung der Anonymität wurde die Befragung verschlüsselt angelegt: jeder Person aus der Bruttostichprobe wurde systemseitig ein fünfstelliger Zahlencode zugeordnet. Die potenziellen Teilnehmenden wurden nicht unter ihren Namen im System gespeichert, sondern unter dieser anonymisierten Nummernabfolge. Diese systemseitig generierte Nummernabfolge fungierte auch als persönlicher Zugangsschlüssel der Teilnehmenden zur Befragung.

Die online beantworteten Fragebögen wurden systemseitig gespeichert und in Form eines SPSS-Datensatzes zur Weiterverarbeitung heruntergeladen. Dabei wurden nicht die Zugangscodes, Namen oder E-Mail-Adressen der Teilnehmenden, sondern nur die Befragungsdaten gespeichert. Die an die Befragungspersonen versendeten Einladungs-E-Mails sowie die von B&B zur Verfügung gestellte Adressdatei wurden nach Abschluss der Feldphase gelöscht.

Ausschließlich für den Zeitraum der Online-Erhebung wurden dem durchführenden Institut (GEP) die E-Mail-Adressen der Teilnehmenden der letzten 5 Jahre zweckgebunden zur Verfügung gestellt. Es fanden keine weiteren Auswahlverfahren statt, so dass es sich bei den gelieferten Adressen um die gültige Bruttostichprobe für die Erhebung handelte. Zur Vermeidung möglicher Stichprobenverzerrungen wurden keine weiteren Selektionsverfahren vorgenommen und keine Incentives für eine Teilnahme in Aussicht gestellt.

Die potenziellen Teilnehmenden wurden in der Einladungs-E-Mail auf die bis zum Abschluss der Untersuchung bestehende Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen sowie darüber informiert, dass alle Angaben ausschließlich in anonymisierter Form verwendet würden und Rückschlüsse auf einzelne Personen ausgeschlossen seien. Es wurde eine Ansprechperson im Institut mit Adresse (Postanschrift, Telefonnummer, E-Mail) genannt, so dass die (potenziellen) Teilnehmenden die Möglichkeit hatten, sich über die Befragung und das die Studie durchführende Forschungsinstitut (GEP) zu informieren.

Die Studie wurde als retrospektive Online-Befragung durchgeführt, deren Zielgruppe die Teilnehmenden der letzten 5 Jahre aus allen Formaten von B&B bildeten. Die Feldzeit betrug etwa 4 Wochen. Insgesamt lagen 9.822 Emailadressen vor, die damit die Bruttostichprobe bildeten. Der Leitfaden zur Onlinebefragung ist der Arbeit als Anlage 1 beigelegt. Die Ergebnisse wurden B&B als umfangreiche Excel-Dateien zur Verfügung gestellt.

### 3.2.1.2 Panelerhebung

Als Referenzgröße zur internen Erhebung wurde in einem zweiten Schritt eine externe Studie durchgeführt und junge Menschen mit Migrationshintergrund zu ihren Erfahrungen mit außerschulischen Förderangeboten befragt. Als Panellanbieter wurde mit Lightspeed GMI der Marktführer in der digitalen Datenerfassung gewählt. Die Qualität der Panels wird durch ständige Prüfung der Daten sowie eine tägliche Panelbereinigung gesichert.

Das für die Erhebung genutzte Panel verfügt über 205.000 Panel-Mitglieder, die unter anderem anhand folgender Kriterien zur Vorauswahl von Studienteilnehmenden hin gefiltert werden können: Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft, Geburtsland, Migrationshintergrund, Bildung und Haushaltseinkommen. Als Zielgruppe wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 15 und 30 Jahren ausgewählt, die Stichprobe betrug 200 Personen. Neben Fragen zur Schulbildung, Religionszugehörigkeit und allgemeinen soziodemografischen

Angaben waren die Bekanntheit von außerschulischen Förderangeboten und die Teilnahme daran zentrale Bestandteile der Befragung. Wenn jemand angab, bisher noch nicht an entsprechenden Fördermöglichkeiten teilgenommen zu haben, wurden die Gründe dafür erfragt. Zudem sollten die Teilnehmenden angeben, ob sie grundsätzlich Interesse an außerschulischen Förderangeboten haben. Die Befragung erfolgte im Juni 2016, der entsprechende Fragebogen findet sich in Anlage 2. Auch hier stellte GEP die Ergebnisse als Excel-Daten bereit.

### 3.2.1.3 Qualitative Einzelinterviews

Den dritten Baustein der Studie bildeten qualitative leitfadengestützte Interviews. Ziel war es, ergänzend zu der externen Panelbefragung weiterführende Hinweise darüber zu erhalten, wie bisher nicht erreichte Zielgruppen stärker für Angebote der außerschulischen Begabungsförderung gewonnen werden können. Dafür sollten vertiefende qualitative Interviews mit Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund aus bildungsfernen Familien sowie mit Lehrkräften geführt werden.

Bei den Schülerinterviews wurden die Bekanntheit von außerschulischen Bildungsformaten und ein Begriffsverständnis für solche Angebote abgefragt sowie die Gründe, warum die Jugendlichen bislang noch nicht an außerschulischen Fördermaßnahmen teilgenommen haben. Zudem sollte geklärt werden, über welche Medien die Zielgruppe am besten erreicht werden kann und wie Informationen aufbereitet sein müssen, damit sie Interesse wecken. Auch die Lehrkräftebefragung adressierte das Thema der Gestaltung der Informationsmaterialien und die präferierten Formen der Ansprache. Zusätzlich sollten Hinweise dazu gefunden werden, welche Rolle die kulturelle Herkunft der Jugendlichen oder ein Aufwachsen im bildungsfernen Milieu dafür spielt, ob ihre Potenziale (im schulischen Zusammenhang) erkannt und gefördert werden. Die Leitfäden der Einzelinterviews sind als Anlage 3 beigelegt.

Bei der Auswahl der Befragungspersonen wurde Wert darauf gelegt, eine möglichst heterogene, informative Gruppe von Personen zur Varianzmaximierung zu gewinnen. Es wurde darauf geachtet, Befragungspersonen mit einem möglichst unterschiedlichen soziodemografischen Hintergrund auszuwählen. Die Vorauswahl möglicher Befragungspersonen sowie die erste Kontaktaufnahme fanden durch Multiplikatoren von B&B statt. Die Gewinnung möglicher Interviewpartner war ziemlich schwierig: da eine Zielgruppe gefragt war, die noch keinen Kontakt zur Begabungsförderung hatte, mussten indirekte Kontakte genutzt werden, etwa über ehemalige Teilnehmende, die Freunde ansprachen, die sich für diese Form der Förderung nicht interessierten. Die auftretenden Probleme (z.B. fehlendes Vertrauen, schwierige Kommunikation über Kanäle wie E-Mail oder Telefon, zeitlicher Aufwand für die Teilnehmenden ohne direkt „verwertbaren“ persönlichen Nutzen) machten schon bei der Akquise deutlich, wo Zugangshürden für die Beteiligung an der Begabungsförderung liegen könnten.

Der strukturierte Leitfaden zur qualitativen Befragung wurde nach Auswertung der Ergebnisse der vorhergehenden quantitativen Erhebungen zielgenau konzipiert. Mitarbeitende von GEP kontaktierten die Befragungspersonen zur Durchführung der leitfadengestützten Interviews per Telefon.

Es wurden insgesamt 13 Schülerinnen und Schüler sowie vier Lehrkräfte befragt: zwei Jugendliche ohne Migrationshintergrund, die ein Berufskolleg bzw. die Realschule besuchten, sowie elf Jugendliche mit Migrationshintergrund, von denen zwei ein Gymnasium, zwei eine Realschule, drei eine Gesamtschule und fünf eine Hauptschule besuchten. Alle Teilnehmenden kamen aus Nichtakademikerhaushalten. Die vier befragten Lehrkräfte hatten keinen Migrationshintergrund und unterrichteten an einer Gesamtschule, Stadtteilschule oder Hauptschule.

Die Auswertung erfolgte anhand der durch den Leitfaden vorgegebenen Kategorien; die Interviews wurden teiltranskribiert. Es wurde keine fallbezogene Analyse vorgenommen. Die Befragung diente dazu, Aussagen zu den verschiedenen Themen (Bekanntheitsgrad außerschulischer Angebote,

Unterstützung durch Lehrkräfte, Erkennen von Talenten bei Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte) zu generieren<sup>85</sup>. GEP stellte die Ergebnisse in Form einer Präsentation mit beispielhaften Zitaten zur Verfügung.

---

### *3.2.2 Zentrale Studienergebnisse*

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Erhebungen zunächst einzeln wiedergegeben. Aus den Erkenntnissen werden dann im Anschluss in Kapitel 3.2.3 Schlussfolgerungen zur Beteiligung von Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte an der außerschulischen Begabungsförderung gezogen.<sup>86</sup>

#### 3.2.2.1 Ergebnisse der Onlinebefragung

Von den 9.822 per E-Mail kontaktierten ehemaligen Teilnehmenden der Formate von B&B schlossen 2.310 die Befragung vollständig ab. Die Rücklaufquote lag damit bei 23,5 % und somit weit über dem zu erwartenden Rücklauf bei Onlinebefragungen (rund 3 %). Die Responsequote deutet auf eine hohe Verbundenheit der Teilnehmenden mit den entsprechenden Projekten hin. Die Verteilung grundlegender Merkmale der Stichprobe stimmte mit dem Vorkommen der Merkmale in der Grundgesamtheit (Teilnehmerschaft B&B) hinreichend überein, so dass die Befragung als repräsentativ gewertet werden kann.

Der Rücklauf aus den verschiedenen Projekten war erwartungsgemäß unterschiedlich (vgl. Abb. 2). Hierfür gibt es im Wesentlichen zwei Gründe: zum einen ist die Verbundenheit der Jugendlichen mit einem Wettbewerb, an dem sie in einer ersten Runde teilnehmen, vermutlich geringer als der Bezug, den sie zu

---

<sup>85</sup> Für die Durchführung und Auswertung der Einzelinterviews war GEP verantwortlich. Für diese Arbeit wurden die von GEP gelieferten Ergebnisse genutzt.

<sup>86</sup> Die meisten der untersuchten Formate adressieren direkt oder indirekt Jugendliche an Schulen, die zum Abitur führen. Dies wurde bei der Auswertung berücksichtigt.

einer mehrwöchigen Akademie empfinden; zum anderen ist die Verfügbarkeit der E-Mail-Adressen bei den Wettbewerben in der Regel erst ab der Bundesrunde gegeben (und hier bei Gruppenwettbewerben auch nicht von allen Teilnehmenden). Damit lagen aus den Akademien die meisten validen Mailadressen vor. Gleichzeitig sind die Talent- und VorbilderAkademien verglichen mit der DSA relativ junge Formate und – ähnlich wie die Multinationale Akademie<sup>87</sup> – deutlich kleiner hinsichtlich der Teilnehmendenzahlen. Die unterschiedlichen Rücklaufquoten aus den einzelnen Wettbewerben und Akademien sind daher erst einmal nicht überraschend.

<b>Teilnahme am Projekt</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Deutsche SchülerAkademie	1379	59,7
Bundeswettbewerb Fremdsprachen	521	22,6
Bundesweite Mathematikwettbewerbe	201	8,7
VorbilderAkademie	90	3,9
TalentAkademie	62	2,7
Multinationale Akademie	57	2,5
<b>Gesamt</b>	<b>2310</b>	<b>100,0</b>

Abbildung 1: Teilnehmende an der Befragung nach Projekten

In allen Projekten war der Rücklauf aus den letzten Jahrgängen am höchsten und nahm ab, je weiter die Teilnahme in der Vergangenheit lag. Etwa 80 % der Teilnehmenden war zum Befragungszeitpunkt zwischen 16 und 20 Jahre alt, ein Großteil kam aus Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen. Diese Bundesländer sind traditionell in den Förderprojekten stark vertreten.

Die Auswertung der Daten zeigt deutlich, dass B&B mit seinen Formaten bereits eine hohe Quote an Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund erreicht – der Durchschnitt in der Teilnehmerschaft liegt bei 42,5 %. Aufgeschlüsselt nach den einzelnen Projekten ergibt sich folgendes Bild:

<sup>87</sup> Die Multinationale Akademie war bis 2015 ein weiteres Format zur Begabungsförderung von B&B, das hier aus Gründen der Vollständigkeit mit aufgeführt, aber nicht näher thematisiert wird. Es entsprach weitgehend dem Format der DSA, war aber bewusst international ausgelegt. Die Teilnehmenden kamen aus Deutschland und acht weiteren europäischen Ländern.

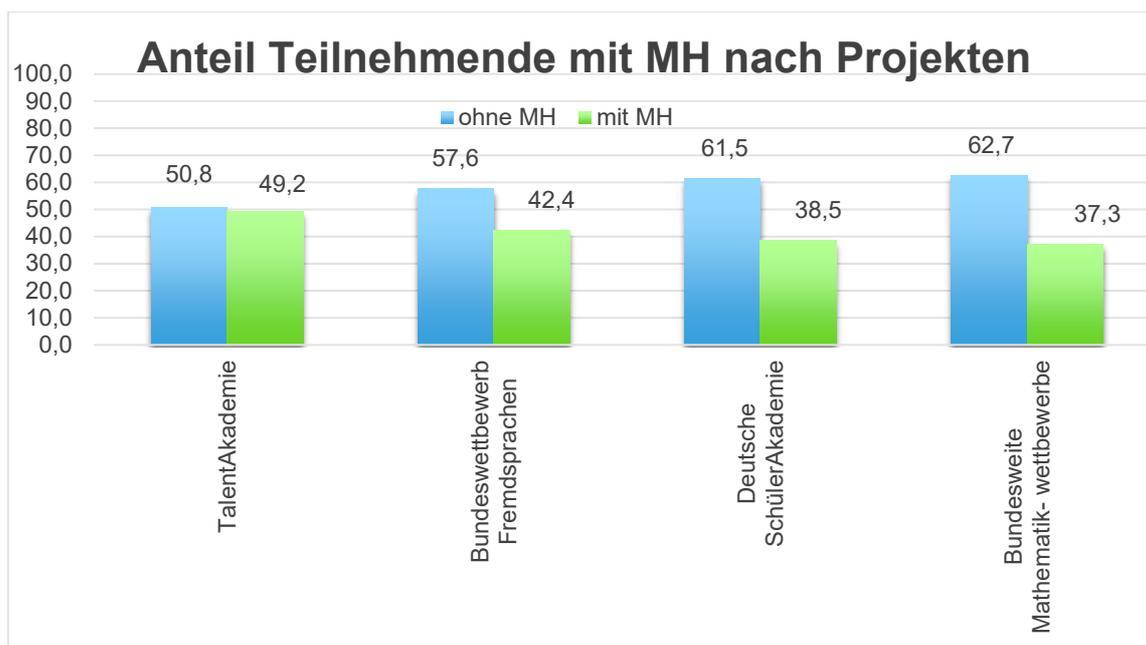


Abbildung 2: Teilnehmende mit Migrationshintergrund nach Projekten<sup>88</sup>

Der erste Teil der Befragung thematisierte die Projekte selbst, an denen die Jugendlichen teilgenommen hatten. Ziel war es, zum einen die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Formaten zu evaluieren, zum anderen mögliche Unterschiede zwischen denjenigen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte herauszufiltern.

Alle Teilnehmenden der Befragung bewerteten die Unterlagen zu den Veranstaltungen als größtenteils verständlich und den Bewerbungsprozess als transparent. Hier zeigten sich keine relevanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Von denjenigen, die sich Unterstützung bei der Bewerbung gewünscht hätten (13,1 % der Befragten), gab ein Drittel an, dass sie umfangreichere Informationen rund um die Veranstaltung/Bewerbung auf der Webseite als hilfreich empfunden hätten. Ebenfalls einem knappen Drittel hätte es geholfen, einen konkreten Ansprechpartner auf der Homepage zu finden.

<sup>88</sup> Die VorbilderAkademie richtete sich zum Zeitpunkt der Befragung ausschließlich an Jugendliche mit Migrationshintergrund; sie bleibt wie die oben genannte Multinationale Akademie in dieser Darstellung daher außen vor.

Drei Viertel aller Befragten gaben an, dass die Teilnahme an der B&B-Veranstaltung ihre Erwartungen positiv übertroffen hat. Nur 4 % sagten, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden. Von diesen wiederum gab etwa ein Drittel an, dass das Niveau der Veranstaltung zu hoch gewesen sei und sie sich überfordert fühlten. 76 % der Teilnehmenden gaben an, dass an den besuchten Veranstaltungen nichts verbesserungswürdig sei und 98 % würden die Projekte weiterempfehlen.

Insgesamt bescheinigen die Rückmeldungen den Formaten eine hohe Akzeptanz, wobei keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte deutlich werden.

Abbildung 4 zeigt die Ziele, mit denen die Teilnehmenden sich für eines der Formate beworben hatten. Die Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte waren nicht signifikant.

persönliche Ziele	Gesamt	
	2298	% der Fälle
mein (Schul-)Wissen erweitern, etwas dazulernen	1640	71,4
eine schöne Zeit, Spaß haben	1538	66,9
meine persönlichen Talente und Fähigkeiten weiterentwickeln, ausbauen	1483	64,5
neue Freunde finden/mit anderen Jugendlichen zusammenkommen	1400	60,9
neue Talente und Interessen entdecken, etwas Neues dazulernen	1237	53,8
etwas für meine persönliche Weiterentwicklung lernen, also z.B. selbstbewusster, eigenständiger, offener etc. zu werden	1179	51,3
Informationen zum Studium/Studienfächern erlangen	570	24,8
eine Orientierungshilfe für meine Berufswahl erhalten	531	23,1
Informationen zu Stipendien erlangen	299	13,0
Sonstiges	66	2,9

Abbildung 3: Ziele der bzw. Motivation zur Teilnahme an Formaten der Potenzialförderung<sup>89</sup>

<sup>89</sup> Frage: Was waren Deine persönlichen Ziele, die Du durch die Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb erreichen wolltest? (Mehrfachnennung möglich)

Rund 80 % der Teilnehmenden hatten von ihrer Lehrkraft über das Projekt erfahren, dabei lag die Quote bei Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte rund 1,5 % unter derjenigen ohne Migrationshintergrund. Von denjenigen, die auf anderen Wegen als über die Lehrerin/den Lehrer auf die Akademien und Wettbewerbe aufmerksam wurden, hatten Jugendliche mit Migrationshintergrund etwas häufiger über andere Organisationen von den Projekten gehört. Die Teilnehmenden ohne Zuwanderungsgeschichte waren etwas häufiger vorher schon bei anderen Projekten von B&B aktiv gewesen. Die Fallzahlen sind allerdings relativ gering. Das wichtigste Ergebnis an dieser Stelle ist die augenscheinliche Bedeutung einer Lehrkraft beim Zugang zu den Förderformaten.

Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund fühlten sich gleichermaßen von ihren Lehrkräften bei der Bewerbung für eines der Projekte unterstützt. Die Lehrkräfte sind nach den Eltern die wichtigsten Unterstützer. Von den Jugendlichen, die sich insgesamt mehr Support bei der Bewerbung um eines der Formate gewünscht hätten, war der Wunsch nach mehr Hilfe durch den Lehrer/die Lehrerin unter denen mit Zuwanderungsgeschichte höher.

Die Frage, ob Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte es wohl schwerer hätten an einer Akademie oder einem Wettbewerb teilzunehmen, verneinten gut 63 % der Umfrageteilnehmenden. Diejenigen, die eine Benachteiligung vermuteten, schätzten nach möglichen Sprachschwierigkeiten (38,5 %) eine mangelnde Unterstützung durch den Lehrer/die Lehrerin als möglichen Grund (28 %) ein. Neben den benannten Hürden sehen die Befragten vor allem eine zu geringe schulformübergreifende Werbung zu den Angeboten sowie Vorurteile in der Gesellschaft als Hinderungsgründe für eine Beteiligung an außerschulischen Förderformaten an. Es fällt auf, dass die Teilnehmenden der zweiten Zuwanderergeneration mit 67 % die größte Gruppe überhaupt bilden, die hinsichtlich des Zugangs zu Förderprogrammen eine Chancengleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund als gegeben sieht.

Betrachtet man die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft hinsichtlich des Migrationshintergrundes genauer, so lässt sie sich wie folgt beschreiben: von den

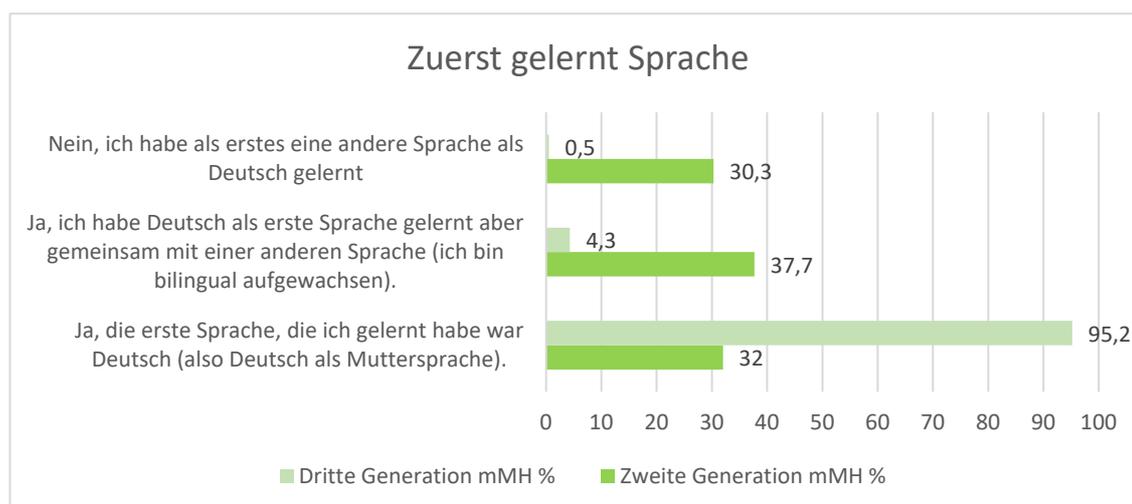
Teilnehmenden mit Zuwanderungsgeschichte (alle drei Generationen) besitzen fast 86 % die deutsche Staatsbürgerschaft und sind 83 % in Deutschland geboren. Die Mehrheit der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund gehört der zweiten Generation von Zuwanderern an, deren Eltern nach Deutschland migrierten (60 %). Sie stammen vor allem aus Ost- und Mitteleuropa. Von den im Ausland geborenen Teilnehmenden (erste Generation) sind rund 4 % in einem osteuropäischen und 3,5 % in einem mitteleuropäischen Land geboren, in Russland 1,4 % und in Nordamerika und Ostasien jeweils 1,3 %. Die Jugendlichen, deren Großeltern nach Deutschland migriert sind (dritte Generation), haben ihre Wurzeln ebenfalls mehrheitlich in Osteuropa.

Etwa 43 % der Eltern migrierte vor über 20 Jahren nach Deutschland, weitere 25 % vor mehr als 30 Jahren, d.h. in den 1980er und 1990er Jahren. Die wichtigsten Gründe für die Wanderung der Familien waren dabei die Familienzusammenführung, Arbeitsangebote, der Antritt eines Studiums oder einer Ausbildung sowie die Verbesserung des Lebensstandards, wenige kamen aufgrund von Krieg und Vertreibung.<sup>90</sup> Die Motive und Wanderungszeiträume decken sich insgesamt mit den großen Einwanderungswellen (zwischen 1973 und 1985 Familiennachzug; zwischen 1987 und 1999 Aussiedler und Spätaussiedler).

Die Mehrheit der Befragten mit Zuwanderungsgeschichte hat Deutsch als erste Sprache gelernt. Von den Zuwanderern der zweiten Generation lernten 32 % Deutsch als Erstsprache, bei der dritten Generation waren es sogar 95 %. Fast 38 % der zweiten Zuwanderergeneration hat zudem Deutsch und eine weitere Sprache als Erstsprachen gelernt. Nur für etwa 30 % der Befragten mit Migrationshintergrund war Deutsch nicht die als erstes gelernte Sprache (vgl. Abb. 4).

---

<sup>90</sup> Der Erhebungszeitraum lag vor der großen Zuwanderungsbewegung (ab 2015) durch Geflüchtete aus Kriegs- und Krisengebieten.

Abbildung 4: Zuerst gelernte Sprache<sup>91</sup>

Die in der Familie hauptsächlich gesprochene Sprache ist bei immerhin 52 % der Teilnehmenden aus der zweiten Zuwanderergeneration Deutsch, bei der dritten Generation liegt die Quote bei 99 %. Zudem spricht die deutliche Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit ihren Freunden Deutsch (85 % in der zweiten und 92 % in der dritten Generation). Es lässt sich daher festhalten, dass die Teilnehmenden an den Formaten der außerschulischen Begabungsförderung im Schulalltag und im privaten Kontext im Wesentlichen Deutsch sprechen; es sind also kaum Sprachbarrieren zu verzeichnen.

Jeweils über 30 % der Teilnehmenden insgesamt gehören einer christlichen Glaubensrichtung (römisch-katholisch oder evangelisch) an, 27 % geben an, keiner Religionsrichtung zugehörig zu sein. Bei den Teilnehmenden mit einer Zuwanderungsgeschichte ist der Anteil derjenigen, die angeben, keiner Religion anzugehören, etwas höher. Nur 2 % der Befragten gehört dem Islam an. Insgesamt spielt für etwa die Hälfte der Teilnehmenden die Religion keine Rolle im Alltag.

Von den Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte empfinden 72 % Deutschland als ihre Heimat (56 % der zweiten und 95 % der dritten Generation). 51,5 % fühlen sich als Deutsche und 28,1 % fühlen sich als Deutsche und dem Herkunftsland der Familie verbunden. Hier sind die Unterschiede zwischen der

<sup>91</sup> Frage: War Deutsch die erste Sprache, die Du gelernt hast?

zweiten und dritten Zuwanderungsgeneration sehr deutlich – in der zweiten Generation fühlen sich 30 % als Deutsche, in der dritten sind es 83 %.

Die Teilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich in Bezug auf die besuchte Schulform oder den angestrebten oder bereits erworbenen Schulabschluss nicht signifikant voneinander. Der Großteil der Jugendlichen besucht ein Gymnasium, strebt das Abitur an oder hat bereits die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen und studiert mittlerweile. Zum Zeitpunkt der Teilnahme an einem Wettbewerb/einer Akademie besuchten rund 96 % (ohne Migrationshintergrund) bzw. 92 % ein Gymnasium (siehe Abbildung 5). Von denjenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung die Schule bereits beendet hatten, schlossen in beiden Gruppen über 99 % mit dem Abitur ab.<sup>92</sup>

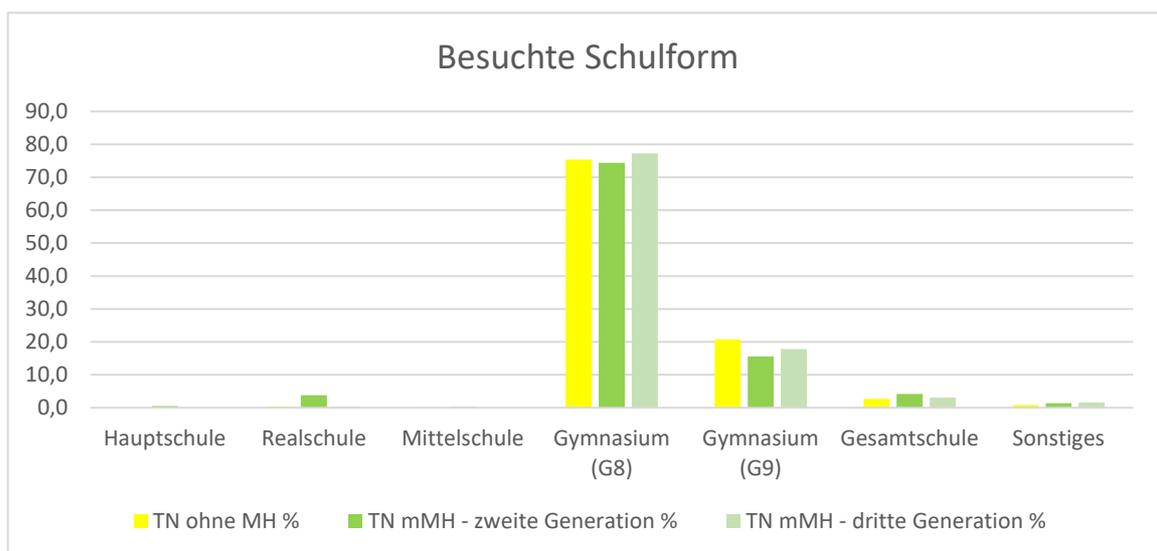


Abbildung 5: Besuchte Schulform zum Zeitpunkt der Teilnahme<sup>93</sup>

Wirft man einen Blick auf die Bildungshintergründe der Eltern, so zeichnet sich folgendes Bild ab: 51 % der Mütter der Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund haben ein Studium abgeschlossen, bei den Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sind es 56 % der in Deutschland und 49 % der im

<sup>92</sup> Es ist zu beachten, dass fast 60 % aller Rückmeldungen von Teilnehmenden der Deutschen SchülerAkademie stammen; für die Teilnahme an diesem Format ist der Besuch einer gymnasialen Oberstufe Voraussetzung.

<sup>93</sup> Welche Schulform hast Du zu der Zeit besucht, als Du an der Akademie/dem Wettbewerb teilgenommen hast?

Ausland geborenen Mütter. Bei den Vätern waren die Bildungsabschlüsse noch etwas höher: 67 % der in Deutschland geborenen Väter von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund der dritten Generation können einen Studienabschluss vorweisen. Bei den selbst zugewanderten Vätern ist dies zu 55 % der Fall. Väter ohne Migrationshintergrund hatten zu 62 % ein Studium abgeschlossen.

In allen Gruppen liegt die Quote derjenigen Eltern, deren höchste Abschlüsse das Abitur, ein Studium oder eine fertige Berufsausbildung sind, bei über 80 %. Bei den Familien der Zuwanderer in der dritten Generation und bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund trifft dies bei beiden Elternteilen jeweils zu über 90 % zu. Dies zeugt von einem hohen familiären Bildungshintergrund bei der überwiegenden Anzahl der Teilnehmenden an den Förderformaten. Auch beruflich stehen die meisten Familien sehr gut dar, viele der Eltern sind als Angestellte oder Beamte tätig.

Im Freizeitverhalten und bei der Mediennutzung unterscheiden sich die verschiedenen Gruppen nicht signifikant: Der Großteil der Teilnehmenden verbringt die Freizeit mit Freunden, im Kreis der Familie oder mit Sport. Die Jugendlichen nutzen überwiegend das Internet, um sich zu informieren, greifen aber auch auf klassische Printmedien zurück. Beide Bereiche – Freizeitverhalten und Informationsbeschaffung – scheinen bei den Teilnehmenden der Förderformate nicht in Abhängigkeit von Nationalität, der Herkunft der Eltern oder der Religionszugehörigkeit zu stehen.

Zusammenfassend lässt sich die Zielgruppe der außerschulischen Förderung, die von B&B erreicht wird, wie folgt beschreiben: Mit 42,5 % (25,5 % der zweiten Generation und 17 % der dritten Generation von Zuwanderern) erreichen die Projekte bereits überdurchschnittlich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Teilnehmenden verfügen über einen hohen Bildungsgrad und große Bildungsmotivation, kommen aus Familien mit einer hohen Bildungsaspiration und hohen Vorbildung, weisen sehr hohe Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache auf und stammen aus Familien, die im Wesentlichen schon seit über 20

Jahren in Deutschland leben und sich stark mit der hiesigen Gesellschaft identifizieren.

### 3.2.2.2 Ergebnisse der Panelerhebung

Wie beschrieben wurde zur Einschätzung der Daten aus der internen Erhebung ein externes Panel herangezogen. Ziel war es, empirisch einzuordnen, ob und inwiefern die Teilnehmenden an den Formaten von B&B repräsentativ im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sind. Neben Fragen zur Schulbildung, Religionszugehörigkeit und allgemeinen soziodemografischen Angaben waren die Bekanntheit von und Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten sowie das grundsätzliche Interesse an solchen Projekten Thema. Bei denjenigen, die bisher nicht an außerschulischen Projekten teilgenommen hatten, wurde nach den Gründen dafür gefragt.

An der Befragung nahmen Personen zwischen 15 und 30 Jahren ausschließlich mit einem Migrationshintergrund teil; nur diese Zielgruppe wurde zur Onlineerhebung eingeladen. Die Befragten gehörten zu 76,4 % der zweiten und zu 23,6 % der dritten Zuwanderergeneration an. Zum Vergleich: bei der Befragung der Teilnehmenden an den Förderformaten von B&B waren bei 25,5 % die Eltern und bei 16,9 % die Großeltern zugewandert.

In beiden Gruppen (interne und Panelbefragung) besaßen 86 % der Befragten die deutsche Staatsangehörigkeit. Während jedoch bei der Panelbefragung die Personen mit einer türkischen (8 %) und polnischen (2 %) die nächstgrößeren Teilgruppen bildeten, waren es bei der internen Befragung Menschen mit einer amerikanischen oder französischen Staatsangehörigkeit (jeweils 2,2 %). Türkische Staatsangehörige waren hingegen in den Förderformaten nur zu 1,8 % vertreten. Dies ist ein wichtiger erster Befund beim Vergleich der beiden Stichproben.

Die Wanderungszeiträume unterscheiden sich in den betrachteten Untersuchungsgruppen nicht signifikant und decken sich auch in der

Panelerhebung mit den großen Einwanderungswellen. Die Mehrheit der Eltern beider Untersuchungsgruppen ist aus wirtschaftlichen Gründen oder im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland gekommen. Der Anteil an Personen, der aufgrund von Krieg und Vertreibung nach Deutschland gekommen ist, war in der Panel-Referenzgruppe etwas höher als in der B&B-Teilnehmenden-Stichprobe.

Hinsichtlich der Herkunftsländer der Eltern der Jugendlichen unterscheiden sich die beiden untersuchten Gruppen signifikant (vgl. Abb. 6 und 7). Ein nahezu identisch großer Anteil stammt gebürtig aus Deutschland, jedoch unterscheiden sich die Verteilungen der anderen Geburtsländer deutlich. Die Herkunftsländer der Eltern und Großeltern der Teilnehmenden an den B&B-Formaten waren im Wesentlichen ost- und mitteleuropäische Staaten gefolgt von Balkanstaaten und asiatischen Ländern. Auffällig ist, dass von den Teilnehmenden mit einer Zuwanderungsgeschichte der zweiten Generation in den Formaten von B&B nur etwas über 5 % türkischstämmig sind, unter denen der dritten Generation tauchen sie gar nicht auf. In der Panelerhebung zeigt sich ein komplett anderes Bild: hier haben über 21 % der Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration türkische Wurzeln. In der dritten Generation sind es immerhin noch fast 4 %.

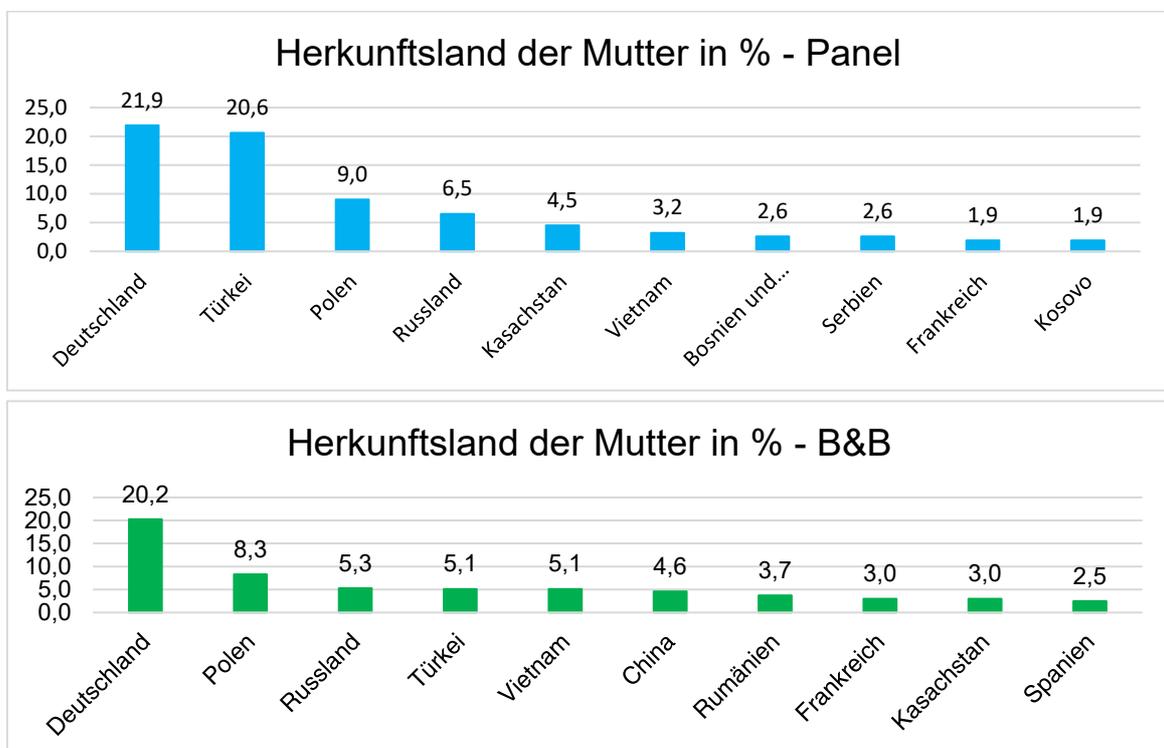


Abbildung 6: Herkunftsland der Mutter

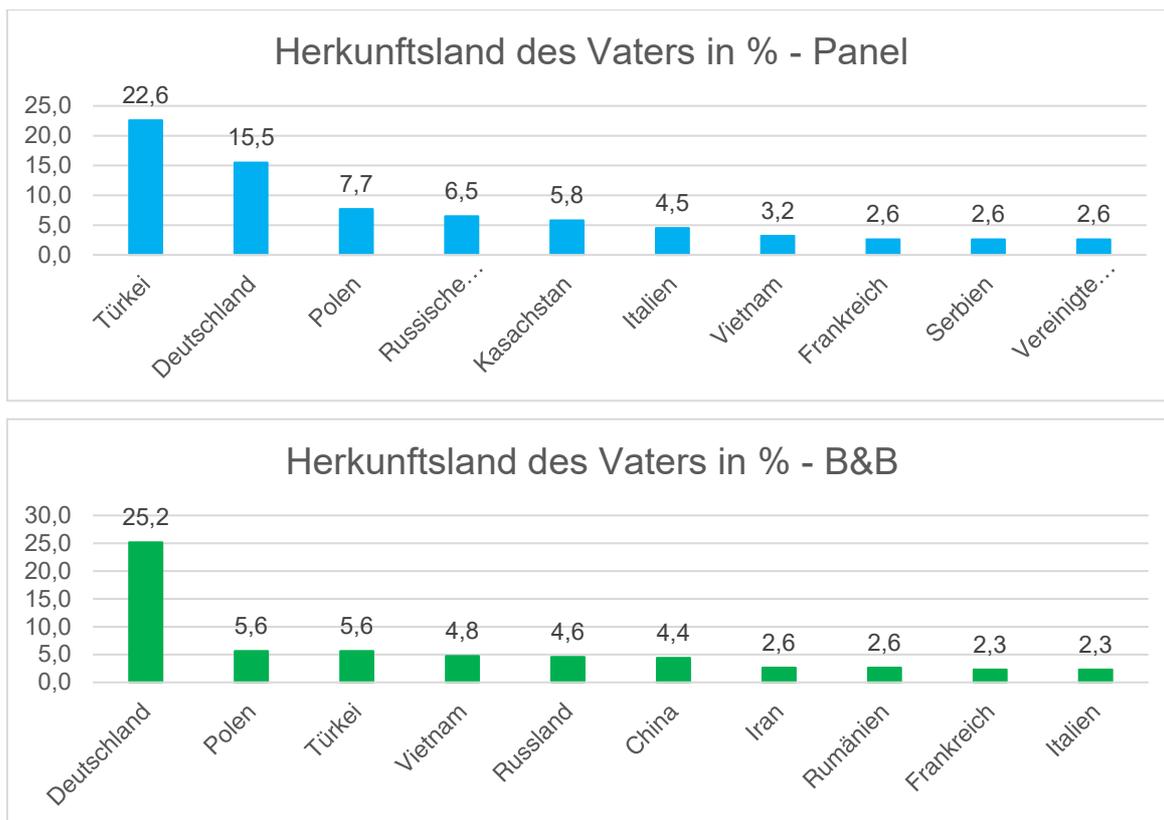


Abbildung 7: Herkunftsland des Vaters

Jeweils 58 % der Teilnehmenden mit Zuwanderungsgeschichte an B&B-Formaten sowie der Jugendlichen der Panel-Referenzgruppe haben Deutsch als erste Sprache erlernt. Jeweils über 70 % der Jugendlichen beider Untersuchungsgruppen sprechen überwiegend Deutsch in ihren Familien. Entsprechend des hohen Anteiles an türkischstämmigen Jugendlichen in der Panel-Referenzgruppe ist Türkisch die am zweithäufigsten gesprochene Sprache in den Familien dieser Untersuchungsgruppe. In beiden Gruppen geben etwa 52 % der Teilnehmenden an, sich als Deutsche zu fühlen. Die Identifikation mit der deutschen Gesellschaft ist also innerhalb beider Untersuchungsgruppen ähnlich hoch.

Die Mehrheit der Jugendlichen aus den Förderformaten von B& B gehört einer christlichen Kirche an. Im Vergleich ist der Anteil an muslimischen Jugendlichen in der Panel-Referenzgruppe etwa viermal so hoch. Bedeutende Unterschiede gibt es auch bei der besuchten Schulform bzw. den erreichten Bildungsabschlüssen: Hinsichtlich der aktuell besuchten Schulform unterscheidet sich die Panel-Referenzgruppe signifikant von den Teilnehmenden der B&B-Formate –

unabhängig davon, ob bei den Jugendlichen aus den B&B-Projekten ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Jeweils über 90 % der Teilnehmenden an B&B-Formaten besuchen ein Gymnasium; bei der Panel-Referenzgruppe sind es nur 61,6 %. Und auch in Bezug auf den höchsten erworbenen Schulabschluss weicht die Panel-Referenzgruppe signifikant von den Teilnehmenden der B&B-Formate mit und ohne Zuwanderungsgeschichte ab. Während 99 % der Gruppe aus der Befragung der Förderformate die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife beendet haben, liegt bei der Panel-Referenzgruppe die entsprechende Quote bei 62 %. Hierbei ist der hohe Anteil der Teilnehmenden an den B&B-Formaten zu berücksichtigen, die sich an die Oberstufe richten.

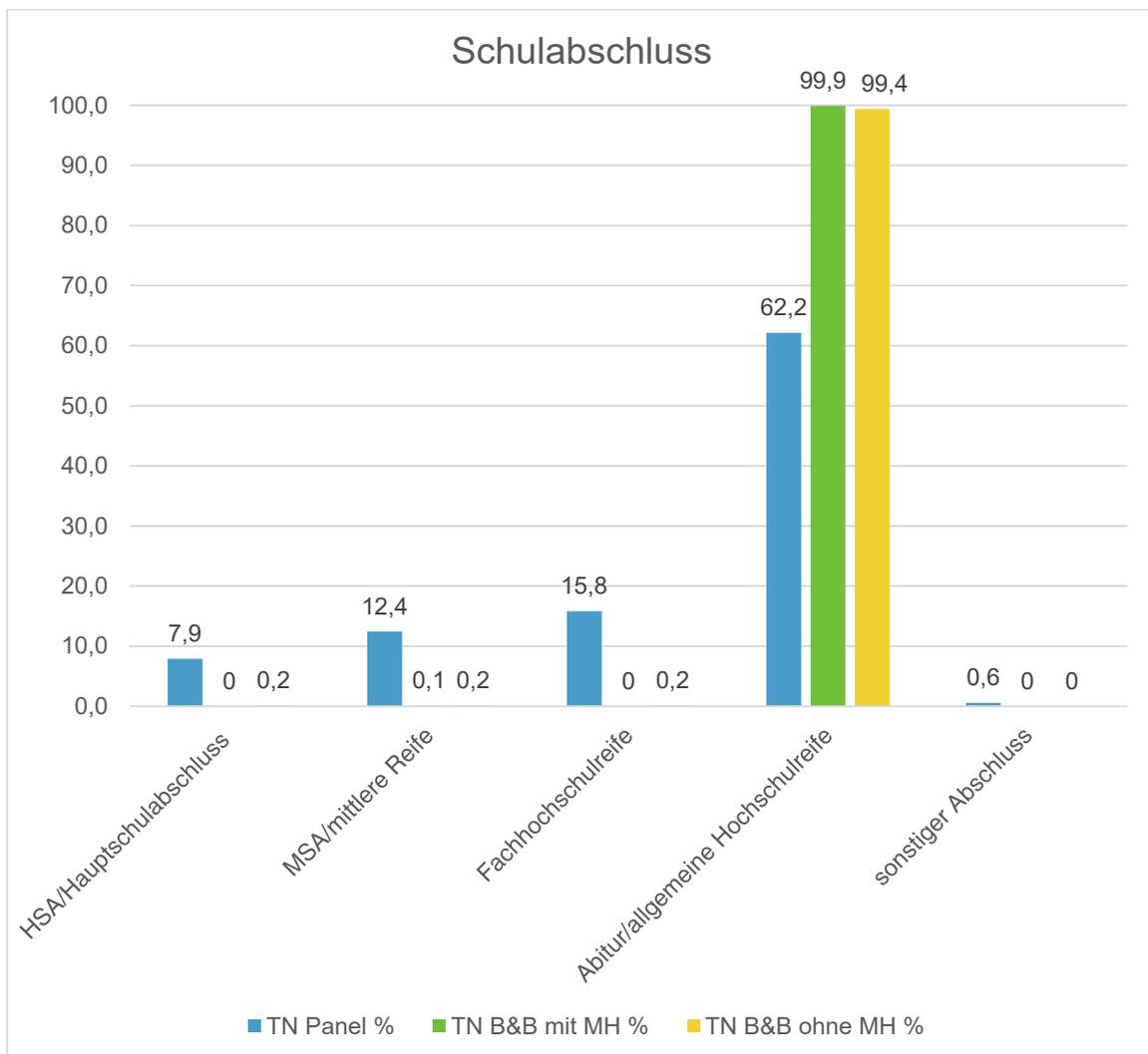


Abbildung 8: Bildungsabschlüsse der Studienteilnehmenden<sup>94</sup>

<sup>94</sup> Frage: Mit welchem Abschluss hast Du die Schule beendet?

Auch hinsichtlich der Bildung der Mütter liegen signifikante Gruppenunterschiede vor. Gut 52 % der Mütter der B&B-Teilnehmenden haben ein Studium abgeschlossen, in der Panel-Referenzgruppe verfügen nur 12,6 % der Mütter über einen Hochschulabschluss. Die Mütter der Jugendlichen in der Panel-Referenzgruppe haben zu über 30 % die Schule mit der Mittleren Reife abgeschlossen (im Vergleich zu rund 7 % in der B&B-Studie). Bei den Vätern sind die Unterschiede ebenfalls gravierend: Jeweils etwa 60 % der Väter der B&B-Teilnehmenden haben ein Studium abgeschlossen; in der Panel-Referenzgruppe waren es nur 11 %. Die Väter der Jugendlichen in der Panel-Referenzgruppe haben oftmals (zu über 34 %) die Schule mit der Mittleren Reife abgeschlossen; etwa 21 % verfügen über einen Grund- bzw. Volksschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss.

Beim Vergleich der Zusammensetzung der Gruppen (interne Befragung B&B und externes Panel) ergeben sich also deutliche Unterschiede hinsichtlich der Herkunftsländer der Teilnehmenden bzw. ihrer Familien sowie bei den Bildungshintergründen. Deutlich wird, dass die Teilnehmenden der B&B-Formate erheblich seltener aus türkischstämmigen Familien stammen und im Vergleich durchweg auch über sehr hohe (familiäre) Vorbildung verfügen.

Während die Gruppe der B&B-Befragung ausschließlich aus Personen bestand, die schon an Formaten der außerschulischen Begabungsförderung teilgenommen haben, gaben im Referenzpanel rund 48 % an, bereits (mindestens einmal) an außerschulischen Förderprogrammen teilgenommen zu haben.<sup>95</sup> Insgesamt 63,5 % der Jugendlichen aus der Panelstudie hatten schon einmal von Förderangeboten für Jugendliche gehört, die nicht von der Schule organisiert werden. Betrachtet man nur die Zuwanderer der zweiten Generation, waren gut 38 % dieser Jugendlichen solche Angebote bisher völlig unbekannt, während gut 45 % bereits an außerschulischen Förderprogrammen teilgenommen hatten. In der dritten Generation waren es immerhin schon gut 56 %. Überwiegend haben die

---

<sup>95</sup> Bei der Befragung des Panels wurde nicht nur von Begabungsförderung, sondern von Förderformaten generell gesprochen.

Jugendlichen an Seminaren und Kursen teilgenommen oder Stipendien (u.a. zur Hochbegabtenförderung) erhalten.

Interessant sind auch die Antworten auf die Frage, ob die Teilnehmenden der Ansicht seien, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund tendenziell mehr Schwierigkeiten hätten, an entsprechenden Programmen teilzunehmen. Während nur 37 % der Teilnehmenden an B&B-Formaten angaben, dass sie glaubten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund einen erschwerten Zugang zu außerschulischen Förderangeboten haben, gaben 62 % der Jugendlichen der Panel-Referenzgruppe an, dass es für diese Zielgruppe schwieriger sei, an Förderprogrammen teilzunehmen. Letztere machten hauptsächlich Vorurteile in der Gesellschaft hierfür verantwortlich; die B&B-Teilnehmenden sahen vor allem vermeintlich mangelnde Sprachkenntnisse als ursächlich an.

In allen befragten Gruppen ist die Lehrerin/der Lehrer die Schnittstelle zur außerschulischen Förderung: sowohl von der Mehrheit der B&B-Teilnehmenden als auch für die Jugendlichen der Panel-Referenzgruppe, die bereits an Förderprogrammen teilgenommen haben, wird die Lehrerin/der Lehrer als wichtiger Ansprechpartner, Informant, Unterstützer, aber in vielen Fällen auch als Hindernis und Gatekeeper bezüglich des Zugangs zu außerschulischen Bildungsformaten wahrgenommen. Rund 80 % der Teilnehmenden an den B&B-Formaten, aber nur rund 34 % aus der Panelreferenzgruppe wurden von ihrem Lehrer/ihrer Lehrerin auf Förderangebote aufmerksam gemacht. Bei ihrer Bewerbung unterstützt wurden die Jugendlichen in allen Gruppen zu über einem Drittel durch den Lehrer/die Lehrerin. Wie in Abbildung 8 gezeigt, hätten sich zudem zwischen 5 % und 30 % mehr Unterstützung durch die Lehrkraft bzw. die Schule gewünscht.

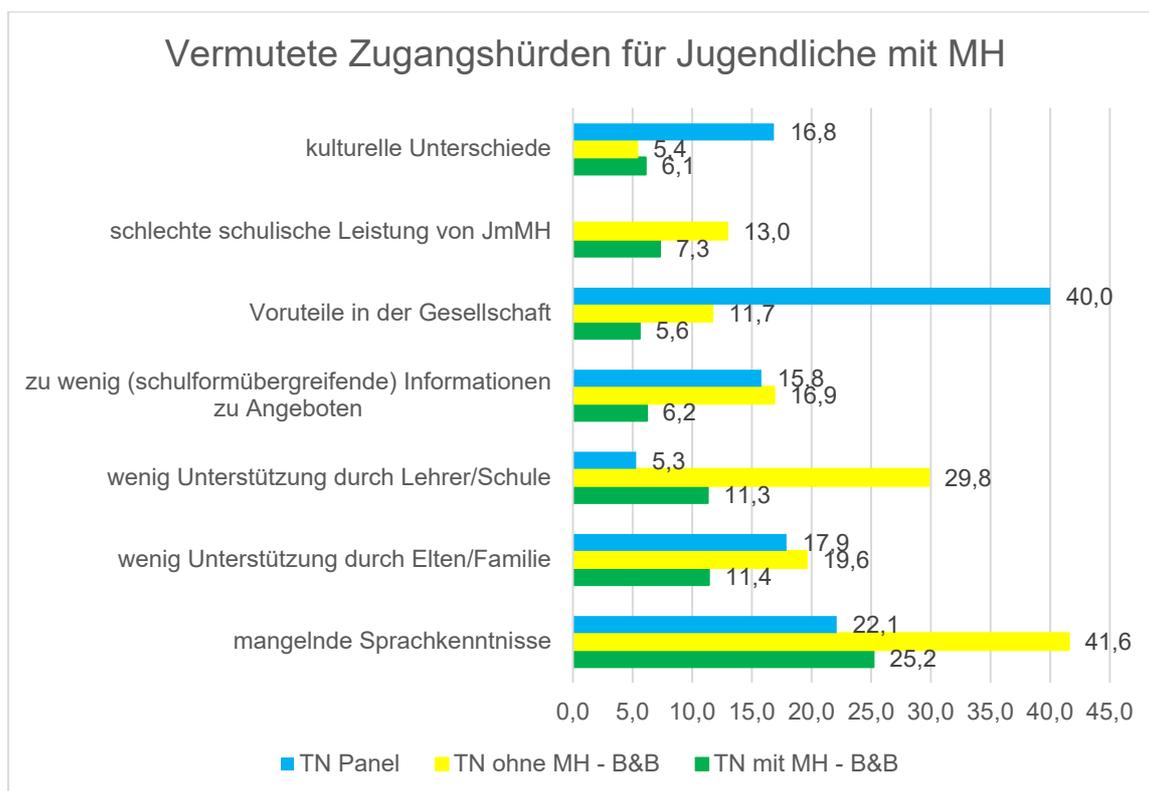


Abbildung 9: Vermutete Zugangshürden für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte zu außerschulischen Förderformaten<sup>96</sup>

Von den Panelteilnehmenden hatten 62 % schon einmal aktiv Informationen zu außerschulischen Förderangeboten gesucht oder waren von einer anderen Person darauf hingewiesen worden. Dabei hatten die Jugendlichen, deren Eltern zugewandert sind, vergleichsweise öfter nach Informationen zu außerschulischen Förderprogrammen gesucht (nämlich zu 65 %), als die Jugendlichen der dritten Generation. Hauptquelle zur Informationssuche war dabei das Internet (75 %), des Weiteren wurden auch Aushänge in Schulen und Jugendzentren sowie der Austausch mit Freunden (z.B. über Messengerdienste wie etwa WhatsApp), mit einer Lehrkraft und die sozialen Netzwerke (Facebook, Twitter) genutzt. Fast zwei Drittel der Panelteilnehmenden hatten die Suche nach Informationen zu außerschulischen Förderangeboten als (eher) schwierig empfunden. Hauptsächlich fiel es ihnen nicht leicht, genaue Informationen zu den Förderprogrammen zu erhalten. Zudem fehlte ihnen eine Übersicht, in der

<sup>96</sup> Fragestellung: Glaubst Du, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger ist, an solchen Angeboten teilzunehmen als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund? Was glaubst Du, sind die Gründe dafür? (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich).

(möglichst viele) Angebote für Jugendliche gelistet sind und die somit auch eine Vergleichsmöglichkeit bietet.

Befragt danach, welche Angebote die Jugendlichen besonders interessierten, nannten diese vor allem Kurse zur Förderung einer bestimmten Fähigkeit (83 %), Angebote zur Studienorientierung (75 %), Informationsmöglichkeiten zu Ausbildungsberufen (64 %), Projektarbeit mit anderen Jugendlichen (62 %) sowie Wettbewerbe, bei denen sprachliches, mathematisches oder kreatives Talent gefragt ist (56 %).

Die Angst, abgelehnt und nicht für eine Teilnahme an einem Förderprogramm ausgewählt zu werden, war laut den Ergebnissen der Panelerhebung der Hauptgrund dafür, dass sich Jugendliche bislang noch nicht um Förderangebote beworben hatten (vgl. Abb. 9). Es fällt auf, dass vor allem Gymnasiasten die Angst vor Ablehnung davon abhält, sich zu bewerben. Zudem empfindet ein knappes Drittel die Angebote als nicht für sich passend. Mehrheitlich wurde angegeben, dass ein direkter Ansprechpartner beim Veranstalter und die Unterstützung durch eine Lehrkraft hätten helfen können, sich doch um Förderangebote zu bewerben.

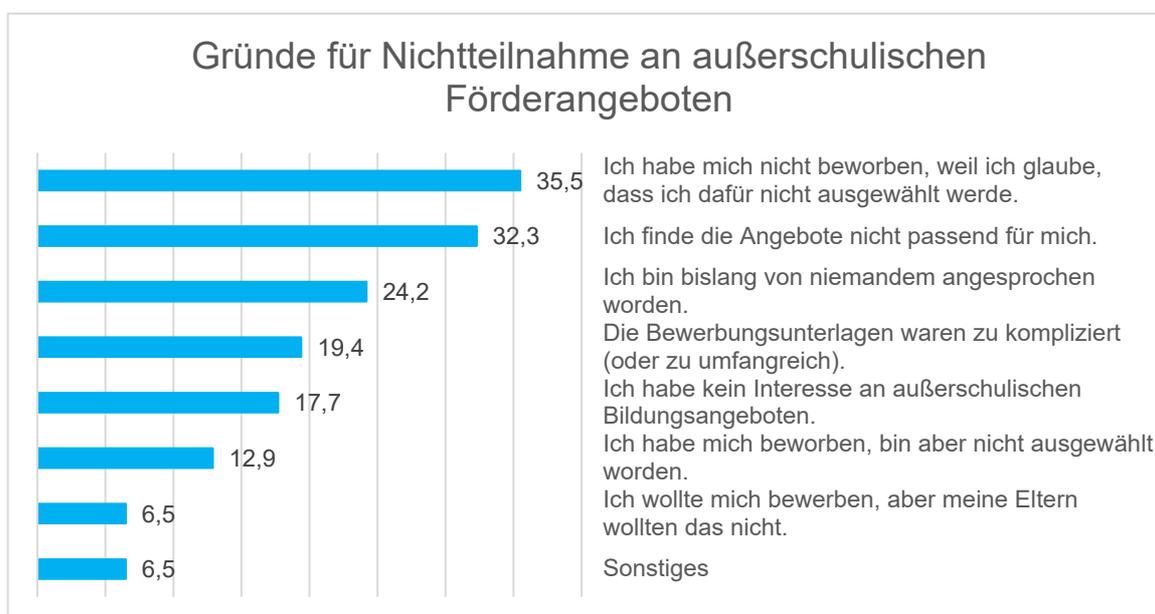


Abbildung 10: Gründe für Nichtteilnahme in %<sup>97</sup>

<sup>97</sup> Du hast angegeben, dass Du bislang noch nicht an außerschulischen Förderangeboten teilgenommen hast. Was sind die Gründe dafür? Bitte gib alle Gründe an, die dabei eine Rolle für Dich gespielt haben.

Zusammenfassend stimmen die erreichte Zielgruppe der Förderformate von B&B und die Panelteilnehmenden in vielen Merkmalen überein: sie haben zu einem überwiegenden Teil die deutsche Staatsbürgerschaft, sprechen hauptsächlich Deutsch im Alltag und die Familien sind im Zuge der großen Zuwanderungsbewegungen ins Land gekommen.

Deutliche Unterschiede sind bei den Bildungsabschlüssen der Jugendlichen selbst sowie ihrer Eltern zu verzeichnen. Im Vergleich mit dem externen Panel wird deutlich, dass die Teilnehmenden an den B&B-Formaten, die einen Migrationshintergrund mitbringen, überproportional häufig aus (bildungs-) privilegierten Elternhäusern stammen. Gleichzeitig kommen weniger Jugendliche speziell aus türkischstämmigen Familien. Die Panelteilnehmenden besuchten zudem deutlich seltener ein Gymnasium.

Für alle Gruppen kristallisierte sich die Lehrkraft als zentral für die Informationsbeschaffung über und den Zugang zu außerschulischer Förderung heraus. Sie informiert die Schülerinnen und Schüler über Angebote und ermöglicht die Teilnahme. Gleichzeitig wirkt sie aber auch als Gatekeeper.<sup>98</sup> Angst vor Ablehnung, unzureichende Informationen über die Formate sowie die Unklarheit über deren konkreten Nutzen zeigen sich als Zugangshürden für die Teilnahme an Projekten der Begabungsförderung.

### 3.2.2.3 Ergebnisse der Einzelinterviews

Die abschließende qualitative Untersuchung bestand aus telefonischen Einzelinterviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und beschäftigte sich mit der Bekanntheit außerschulischer Bildungsformate, den Gründen für bisherige Nichtteilnahme und der Frage der Erreichbarkeit der Jugendlichen (Kommunikation mit der Zielgruppe). Ein weiterer Fokus lag auf dem

---

<sup>98</sup> Kiziak, Kreuter & Klingholz kommen bei ihrer Untersuchung verschiedener Schülerstipendien zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie stellen fest, dass die Lehrkraft als Nadelöhr für den Zugang zu Stipendienprogrammen fungiert und sehen dies als Schwäche im System an, da so nur die Jugendlichen gute Zugangschancen haben, deren Potenziale für die Lehrperson offensichtlich sind (vgl. 2011, S. 14). Auch die Studie zum START-Stipendium zeigt die besondere Rolle der Lehrkraft beim Zugang zu Förderprogrammen (vgl. Bommes, Grünheid & Wilmes, 2008).

Erkennen verschiedener Potenziale bei Schülerinnen und Schülern, hier insbesondere auf der Rolle, welche die kulturelle und/oder soziale Herkunft der Jugendlichen dabei spielt.

Der strukturierte Leitfaden zur qualitativen Befragung wurde von der GEP nach Durchführung der ersten beiden Befragungen in enger Abstimmung mit B&B konzipiert. Die Befragungspersonen wurden per Telefon kontaktiert und interviewt.

### *Ergebnisse der Schülerbefragung*

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen kannte keine außerschulischen Angebote und konnte sich darunter meist nur wenig vorstellen. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler (z.B. über den Freundeskreis) schon einmal von außerschulischen Angeboten gehört hatten, machten sie sich oft falsche Vorstellungen davon, was unter den entsprechenden Förderprogrammen zu verstehen sei. Einige exemplarische Aussagen aus den Interviews:

<b>Kennst Du außerschulische Bildungsangebote?</b>	<b>Was glaubst Du ist mit dem Begriff außerschulische Bildungsangebote gemeint?</b>
"Nein, das habe ich noch nie gehört."	"Ich habe das noch nie gehört. Ich habe echt keine Ahnung, was das sein könnte."
"Nee, nie gehört, also ich spiele Fußball und gebe Flüchtlingen Nachhilfe, das mache ich außerhalb der Schule, aber das mit den Formaten sagt mir nichts."	"Ich habe an Aktivitäten wie Pfadfinder, Jugendtreffs gedacht, sonst weiß ich aber nichts."
"Ja, ich kenne so Musikwettbewerbe, ich habe an einem Mandolinenwettbewerb teilgenommen."	"Ich glaube das sollen Sachen sein, die mir helfen zu erkennen, was ich später machen möchte, also dass man verschiedene Berufe kennenlernt und so."
"Ja, man kriegt Unterstützung bei Bewerbungen, das ist ein Verein oder so ein Institut für Bildung, ich weiß den Namen nicht, aber die helfen mir, wenn ich mich bewerben will."	"Vielleicht dass man Praktika macht und dadurch herausfindet, was man später machen will."
"Ja, ich hab davon gehört, ein Freund von mir hat mitgemacht, der hat an ‚Jugend Debattiert‘ teilgenommen."	"Ich glaube damit ist sowas wie schulische Hilfe gemeint oder eine Ausbildung bzw. Studium."

Abbildung 11: O-Töne aus den Einzelinterviews – Bekanntheit von Angeboten

Bei den geführten Interviews mit den Schülerinnen und Schülern lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Bekanntheit von außerschulischen Bildungsformaten und der Herkunft der Jugendlichen bzw. dem Vorliegen eines Migrationshintergrundes oder der aktuell besuchten Schulform erkennen.

Bei der Frage, warum sie noch nie an außerschulischen Angeboten teilgenommen haben, nannten die Jugendlichen insbesondere zwei Gründe: die oben angeführte Unkenntnis über das bestehende Angebot sowie die fehlende Zeit, entsprechende Förderangebote in Anspruch zu nehmen. Die meisten Jugendlichen gaben an, dass sie keine Informationen zu den bestehenden Angeboten der außerschulischen Förderung haben. Sie hatten sich bislang auch noch nicht aktiv zu den Angeboten informiert und wurden nicht von Lehrkräften oder anderen Personen hierzu angesprochen. „Durch die Schule habe ich davon nichts erfahren und bin nicht auf die Idee gekommen, sowas zu machen. Ich wusste nicht, dass es sowas gibt.“

Außerdem gaben die Jugendlichen an, dass sie keine Zeit hätten, an außerschulischen Förderangeboten teilzunehmen. Sie begründeten dies vor allem damit, dass sie sich auf ihre schulischen Leistungen konzentrieren wollten und neben dem „Schulstress“ keine Zeit für weitere Aktivitäten außerhalb der Schule hätten. Ebenfalls gaben einige der befragten Jugendlichen an, dass sie bereits diversen Freizeitaktivitäten (z.B. Sport) nachgingen und aufgrund dieser keinen weiteren Aktivitäten verfolgen könnten.

Weiterhin äußerten einige Jugendliche, die Angebote würden sie inhaltlich nicht ansprechen, es fehle das grundsätzliche Interesse an außerschulischer Förderung und ein Befragter (Realschule, kein Migrationshintergrund) gab zudem an, dass er Angst habe, abgelehnt zu werden.

Befragt danach, wie Angebote aussehen sollten, damit sie als für sich passend empfunden würden, äußerten viele der befragten Jugendlichen den Wunsch nach Projekten mit einem hohen Zukunftsbezug, vor allem an solchen, die „später beruflich helfen“. Viele Jugendliche gaben zudem an, dass sie sich

außerschulische Bildungsformate wünschten, die politische Themen fokussieren. Dies zeigt zum einen das Interessensfeld der Jugendlichen, zum anderen kann es auch ein Hinweis darauf sein, dass außerschulische Bildungsformate vor allem als Ergänzung zum Unterricht/Schulstoff verstanden werden. Eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit und das Erkennen persönlicher Stärken und Interessen wurden von den Befragten nicht explizit als Wunschthema für ein Bildungsformat genannt. Viele Jugendliche gaben jedoch im Laufe der Befragung an, dass es ihnen wichtig sei, herauszufinden, für welche Berufe sie geeignet sind und welche Fähigkeiten für die jeweiligen Berufsbilder erforderlich sind.

Auch zum präferierten zeitlichen Umfang einer Veranstaltung, der optimalen Anzahl von Teilnehmenden sowie für sie spannenden thematischen Schwerpunkten wurden die Schülerinnen und Schüler befragt. Bei der Interpretation der Aussagen musste beachtet werden, dass die Jugendlichen mehrheitlich noch nie zuvor von außerschulischen Bildungsformaten gehört hatten, sich wenig unter dem Begriff vorstellen konnten und/oder sich bis zur Befragung wenig oder gar nicht mit der Thematik beschäftigt hatten. So verwundert es nicht, dass bei den Fragen zur Wunschgestaltung eines außerschulischen Bildungsangebotes ein breites Spektrum an unterschiedlichen Interessen und Präferenzen aufgezählt wurde. Hinsichtlich eines Gestaltungs-Bausteins sind sich jedoch alle Jugendlichen (mit einer Ausnahme: Schülerin mit Migrationshintergrund, besucht die Realschule) einig: die Angebote sollten frei zugänglich sein, ohne dass Auswahlverfahren durchlaufen werden müssen: „Jeder sollte teilnehmen können.“

Die Befragung sollte zudem Hinweise erbringen, wie die Jugendlichen idealerweise über außerschulische Angebote informiert werden könnten. Die Teilnehmenden gaben an, dass sie soziale Medien wie Facebook, Instagram und YouTube privat nutzen. Die meisten befragten Schülerinnen und Schüler konnten sich vorstellen, über die genannten sozialen Medien auch Informationen zu außerschulischen Bildungsangeboten zu erhalten. Im Hinblick darauf, dass viele Jugendliche eine Aufbereitung der Informationen in Form von Videos und Fotos präferieren, erscheinen soziale Medien grundsätzlich geeignet, die Informationen

zu transportieren – auch wenn seit der Studie neue Plattformen hinzugekommen sind und ältere, wie etwa Facebook, von Jugendlichen mittlerweile kaum noch genutzt werden.

Die Mehrheit der Jugendlichen gab jedoch an, dass die Informationen von den Lehrkräften weitergegeben (oder per Brief verschickt) werden sollten. Viele Schülerinnen und Schüler berichteten, dass sie bei Angeboten, die von Lehrkräften vorgestellt würden, sicher sein könnten, dass die Angebote „seriös“ bzw. „gut“ seien. Zudem wurde deutlich, dass sich viele Jugendliche mehr Unterstützung von ihren Lehrkräften wünschten, wenn es um (weiterführende) Informationen zur Aus- und Weiterbildung geht.

<b>Wie bzw. über welche Wege könnte man Dich am ehesten zu außerschulischen Bildungsangeboten informieren?</b>
„Über soziale Medien, z.B. Instagram, YouTube.“
„Privat nutze ich viel Facebook. Da könnte man Beiträge in Facebook posten. Oder man schickt Informationen nach Hause. Und vor allem die Lehrer müssen in der Schule auf Angebote aufmerksam machen.“
„Also über Facebook, Instagram und so wär es ganz gut. Aber es sollte keine aggressive Werbung sein, man sollte die Angebote nicht so aufgedrängt bekommen, ich möchte eher das Gefühl haben, dass die mich umwerben.“
„Per Post, so muss ich mich damit beschäftigen. Aber eher weniger über soziale Medien, die nutze ich für andere Themen. Darüber möchte ich nicht kontaktiert werden, das ist eher für meine Freizeit.“
„Wenn man direkt die Eltern anschreibt, dann wissen die worum es geht und die müssen das schlussendlich ja auch entscheiden.“
„Am besten wäre in der Schule über die Lehrer. Die wissen am meisten. Oder auch Briefe nach Hause schicken, die müssten dann aber auch vom Lehrer sein, sonst weiß man ja nicht, von wem das kommt.“
„Ich finde es am besten, wenn die Lehrer uns darüber informieren, dann weiß man auch, dass das Angebot seriös ist, oder eben gut ist.“
„Die Lehrer sollten das vorstellen. Die suchen dann aus, was gut ist und können das dann weitergeben.“
„Am besten in der Schülerzeitung. Die liest man eher als richtige Zeitungen. Und ich les‘ die eh.“

Abbildung 12: O-Töne aus den Einzelinterviews – Information zu Angeboten

Die schon in den vorhergehenden Erhebungen gewonnene Erkenntnis über die Bedeutung der Lehrerin/des Lehrers wurde also auch in den Einzelinterviews bestätigt. Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler kann ein klarer Vorteil bei der Weitergabe von Informationen zu außerschulischen Bildungsformaten sein. Schülerinnen/Schüler schenken den Angeboten potenziell mehr Vertrauen und Beachtung, wenn sie vom Lehrer/von der Lehrerin darüber erfahren.

Die Jugendlichen wünschten sich mehrheitlich eine ansprechende, lebhaftere Gestaltung der Werbematerialien zu den Förderangeboten, gern unter Einsatz von Bildern und Videos. Die wesentlichen Inhalte einer Veranstaltung sollten übersichtlich genannt werden, kurze Texte mit entsprechender Verlinkung für weiterführende Informationen (bei Bedarf) wurden präferiert. „Ich finde es wichtig, dass die Angebote verstanden werden. Man sollte eine einfache Sprache wählen, alleine die Wortkombination ‚außerschulische Bildungsangebote‘ könnte man simpler formulieren.“ Auch das Aufführen von Beispielen (z.B. die Anzahl der bisherigen Teilnehmenden) fanden die Jugendlichen spannend. Eine Bereitstellung der Informationen in verschiedenen Sprachen sehen die Befragten bis auf eine Ausnahme als nicht notwendig an.

Bei der Frage danach, ob es auch Informationen für die Eltern geben sollte, gingen die Meinungen ein wenig auseinander: Die Jugendlichen empfanden es mehrheitlich als wichtig, dass die Eltern gesonderte Informationen zu den Bildungsangeboten erhalten. Die Eltern sollten informiert sein „wohin ich gehe und was ich mache“. Es gab jedoch auch einige wenige Jugendliche, die sich gegen die Ausstellung von spezifischen Informationen für die Eltern aussprachen. Diese Jugendlichen befürchteten vor allem, dass ihre Eltern „dazwischenfunken“ könnten. Hier scheint eine Angst vor Verboten und Unverständnis der Eltern zu existieren.

Die Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund wurden dazu befragt, ob sie sich aufgrund ihrer kulturellen Herkunft in der Schule benachteiligt fühlen. Sie gaben überwiegend an, dass die kulturelle Herkunft im Schulalltag keine Rolle

spiele und keine grundlegenden Benachteiligungen oder Bevorzugungen aufgrund der kulturellen Herkunft (der Eltern) stattfänden.<sup>99</sup> Lediglich wenn im Unterricht über Religionen gesprochen wird, „weil wir hauptsächlich Christen in der Klasse haben [...] gibt es Diskussionen, wegen ‚andersgläubig‘ und so. Aber ich fühle mich jetzt weder benachteiligt noch bevorzugt.“

Vereinzelt wird ausgesagt, dass dunkelhäutige Jugendliche mehr Vorurteile erfahren als andere Jugendliche mit Migrationshintergrund. Auch machen einzelne Mitschülerinnen und Mitschüler kritische Bemerkungen aufgrund des Herkunftslandes; ein Befragter gab an, dass die Lehrkräfte teilweise „rassistisch“ seien, was sich in der Notengebung widerspiegele.

<b>Bitte denke jetzt einmal an Deinen Schulalltag. Spielt Deine Herkunft oder die Deiner Eltern im Schulalltag eine Rolle?</b>
„Nein, das spielt keine Rolle. Ich wüsste nicht wieso.“
„Nee, gar nicht. Ich werde auch nicht benachteiligt.“
„Für mich spielt das nie eine Rolle, also in keiner Situation, die ich jetzt wüsste. Allerdings sehe ich aber auch nicht so aus, also ich sehe nicht ‚ausländisch‘ aus.“
„Nee, eigentlich nicht, ich muss in der Schule selbstständig alles regeln, weil meine Eltern kein Deutsch sprechen, aber das klappt ganz gut und ich fühle mich nicht benachteiligt. Ich kann auch viele Geschichten aus meiner Heimat erzählen, wie es da so war, das ist ganz schön.“
„Nein, das spielt keine Rolle. Wenn dann noch höchstens im Philosophie-Unterricht, wenn über Religionen diskutiert wird.“
„Also insgesamt spielt es keine Rolle. Vielleicht mal vereinzelt, dass der ein oder andere was sagt, weil der Vorurteile gegenüber meinem Land hat und mich dafür kritisiert, aber eigentlich nicht.“
„Manchmal ja. Die machen dann ‚große Augen‘, ist mir aber egal, aber das kommt schon oft vor. Das war aber noch intensiver zu Grundschulzeiten [...]. Ich hab aber tolle Freunde und ich ignoriere die Blicke.“
„Jein, die Lehrer sind teilweise rassistisch und bevorzugen Deutschstämmige. Unterschiedliche Lehrer geben schlechtere Benotung, aber nicht alle.“

Abbildung 13: O-Töne aus den Einzelinterviews – Bedeutung der Herkunft

<sup>99</sup> Die befragten Lehrkräfte nehmen dies anders wahr. Laut Aussage der Lehrkräfte (mit nur einer Ausnahme) spielt die kulturelle Herkunft durchaus eine wichtige Rolle im Schulalltag, insbesondere für die Schülerinnen und Schüler selbst (vgl. Ergebnisse der Lehrkräftebefragung).

Danach befragt, ob sie sich von ihren Lehrkräften gerecht und fair eingeschätzt und bewertet fühlten, zeigte sich ein ähnliches Bild: Der überwiegenden Meinung zufolge fänden keine Benachteiligungen oder Bevorzugungen bestimmter Schüler(-gruppen) statt. Die Lehrkräfte würden alle Schülerinnen und Schüler gleich behandeln, unabhängig von ihrer Herkunft.<sup>100</sup> Allerdings fanden sich auch Aussagen, die ein etwas anderes Bild zeigten und darauf hindeuteten, dass nicht immer alle gerecht behandelt werden. Zwar beurteilten die Lehrkräfte ihre Schüler/Schülerinnen weitestgehend fair, könnten sich aber bestimmten Faktoren (gegebenenfalls auch unbewusst) nicht entziehen. Hierbei sind Faktoren gemeint, die auf einen Migrationshintergrund hindeuten, z.B. „mit 16 Jahren einen Vollbart tragen“, ein Kopftuch bei Mädchen oder bestimmte Kleidungsstücke. Vereinzelt wurde angegeben, dass die Lehrkräfte Schüler/Schülerinnen mit Migrationshintergrund schlechter einschätzten als ihre deutschstämmigen Klassenkameraden. In den meisten Fällen, in denen von einer ungerechten Beurteilung durch die Lehrerinnen und Lehrer gesprochen wurde, gingen die befragten Jugendlichen allerdings davon aus, dass die Lehrkraft sie persönlich nicht mag und sie nicht spezifisch wegen ihres Hintergrundes unfair behandelt.

---

<sup>100</sup> Diese Ergebnisse decken sich mit denen der Allensbach-Studie, in der nur wenige Schülerinnen und Schüler angaben, sich durch die Lehrkräfte ungerecht behandelt zu fühlen (Süßlin, 2013, S. 9).

**Hast Du das Gefühl, dass Du von Deinen Lehrern gerecht behandelt wirst? Also glaubst Du, dass Deine Lehrer Deine schulischen Leistungen richtig und fair bewerten?**

„Ja, ich fühl' mich gerecht behandelt.“

„Ich muss leider ja sagen, die sind schon fair.“

„Ich fühle mich gerecht behandelt und wenn dann ausnahmsweise nicht, suche ich direkt das Gespräch mit meinem Lehrer.“

„Also ich denke und hoffe doch mal, dass ich gerecht und fair behandelt werde. Ich glaube schon, dass sich die Lehrer Mühe geben, objektiv zu bewerten.“

„Das kommt auf den Lehrer an, im Vergleich zu anderen gleichstarken, deutschen Mitschülern bekomme ich die schlechtere Note. Das kann aber verschiedene Gründe haben, die Herkunft meiner Eltern, dass ich von der Realschule komme, die Sympathie nicht vorhanden ist, weiß ich nicht.“

„Ja, die sind meistens fair und gerecht. Außer halt bei so zwei Lehrern. Die sind komisch, keine Ahnung, vielleicht wegen meiner Herkunft, also die kümmern sich nicht so, ich habe da schon mit meinem Lehrer gesprochen.“

„Ich fühle mich teilweise nicht fair bewertet, hab dann aber Angst mit dem jeweiligen Lehrer zu sprechen. Ich bespreche das dann eher mit meinen Eltern und maximal noch mit dem Klassenlehrer.“

„Nein, ich fühle mich definitiv oft ungerecht und unfair behandelt! Meine Lehrer bewerten ‚der Nase nach‘. [...] Ich wünsche mir ein gleiches Bewertungssystem für alle Lehrer und einen überparteilichen Ansprechpartner in der Schule.“

Abbildung 14: O-Töne aus den Einzelinterviews – Behandlung durch die Lehrkräfte

Danach befragt, von wem die Jugendlichen sich mehr Unterstützung wünschen, benannten die meisten die Lehrkräfte und/oder die Schule allgemein: „Die Lehrer könnten aber wirklich mehr machen. Das, was ich weiß, hab ich von meinem Vater. Alles, was er nicht weiß, müssen wir uns irgendwo suchen, von der Schule kommt nix.“ „Mehr Unterstützung von den Lehrern wär gut, dafür sind die ja gut ausgebildet, die kennen das, was ich nicht kenne und wissen, ob das was für mich ist.“ Dies passt zu den Ergebnissen der ersten beiden Erhebungen.

Von ihren Familien fühlten sich die Befragten hingegen gut und ausreichend unterstützt, wenn es um Fragen der Aus- und Weiterbildung geht. Die Eltern unterstützen die Bildung ihrer Kinder finanziell und ideell. Sie motivieren die Kinder, verstärken gute Leistungen positiv und zeigen, dass sie stolz sind. Hierbei besteht

kein Unterschied, ob die Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben oder welche Schulform sie besuchen.

Oftmals spielt der Vater eine bedeutende Rolle, wenn es um die Ausbildung des Kindes geht. So gaben viele Jugendliche an, dass insbesondere der Vater sie anspornt, einen guten Abschluss zu machen oder den Wunsch äußert, dass das Kind auf eine „bessere“ Schule gehen soll. Oftmals werden die Jugendlichen von dem Vater aktiv in Bildungsbelangen unterstützt (Besuch von Messen zur beruflichen Orientierung, Hilfe bei den Hausaufgaben etc.). Er scheint der Haupttreiber und Motivator für gute schulische Leistungen zu sein.

### *Ergebnisse der Lehrkräfteinterviews*

Im Gegensatz zu den befragten Schülerinnen und Schülern gaben die Lehrkräfte an, dass die kulturelle Herkunft der Schüler/Schülerinnen im Schulalltag durchaus eine Rolle spiele. Sie habe für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst eine wichtige Bedeutung: Sie definieren sich bzw. ihre Stellung im Klassenverband stark über ihre Herkunft, die vor allem auch gruppenbildend wirkt. Jugendliche gleicher Nationalität oder gleicher Glaubensrichtung schließen sich in Gruppen zusammen. Teilweise berichteten die Lehrkräfte auch von Problemen aufgrund der traditionellen Rollenverteilung in einigen Kulturen, so käme es vor, dass Jungen die Mädchen dominieren (wollen).

Einige Lehrkräfte gaben an, dass sich die kulturelle Herkunft auch im Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund widerspiegele. Bei genauerer Nachfrage konnte jedoch keiner der Befragten schwächere Leistungen von Schülerinnen und Schülern tatsächlich auf die kulturelle Herkunft zurückführen. Sie gaben mehrheitlich an, dass hinsichtlich der Leistungen und Bildungsambitionen von Schülerinnen und Schülern das soziale Umfeld der Jugendlichen eine deutlich größere Rolle spiele als die kulturelle Herkunft der Familie.

Insbesondere der Bildungsgrad der Eltern stellt für die befragten Lehrkräfte einen entscheidenden Faktor für die schulische oder berufliche Förderung der Jugendlichen dar. Teilweise sei es schwierig, den Eltern verständlich zu machen, wie wichtig die Ausbildung und Förderung ihrer Kinder ist. Ebenso haben offensichtlich die familiären Strukturen („intaktes“ Elternhaus vs. Kinder aus Pflegefamilien, Familien, in denen sich Elternteile in Entzugskliniken befinden etc.) einen starken Einfluss auf die Leistungsbereitschaft der Kinder.

**Basierend auf Ihren Erfahrungen: Spielt die kulturelle Herkunft eine größere Rolle oder das soziale Umfeld, wenn es um die Leistungen und Bildungsambitionen von Schülern geht?**

„Definitiv das soziale Umfeld! Je schwächer das Umfeld, desto schwächere Leistungen zeigen die Kinder. Je stärker das Umfeld und je stabiler der Freundeskreis ist, desto bessere Leistungen sieht man. Der Bildungshintergrund der Eltern ist mit entscheidend für Bildungserfolg des Kindes, insbesondere die Einstellung zum Thema Bildung ist entscheidend, nicht unbedingt nur deren Bildungsgrad. Entscheidend ist, ob sie die Kinder dahingehend ‚pushen‘.“

„Das soziale Umfeld spielt eine größere Rolle als die kulturelle Herkunft: Schüler aus bildungsfernen Familien haben weniger Ehrgeiz. Sätze wie ‚Dann geh ich halt harzen, wenn ich keinen Job finde‘ hört man öfter. Schüler mit Migrationshintergrund haben oftmals einen hohen Anspruch, wollen etwas erreichen, haben Biss und Ehrgeiz, wollen Praktika absolvieren und arbeiten. Aber die Familienstruktur spielt eine sehr große Rolle: ich habe nur noch einen Schüler in der Klasse (Hauptschule), der aus einer klassischen Familie kommt, der Rest kommt aus Pflegefamilie, Heim ...“

„Das ist sehr schwer zu sagen. Der Bildungshintergrund der Eltern ist sehr entscheidend für den Bildungserfolg des Kindes: Sie müssen die richtigen Kanäle anzapfen, wie Nachhilfeunterricht oder den Zugang zu Stipendien.“

„Die Entwicklung steht in der 5. Klasse mehr im Mittelpunkt, später ist wichtiger ‚Was denken andere von mir?‘ und die Rebellion gegen die strengen Regeln zu Hause beginnt, so ab der 7./8. Klasse wird dann das soziale Umfeld wichtiger. Die Eltern haben oftmals einen schlechteren Bildungsgrad als ihre Kinder, sind überfordert mit den schulischen Inhalten und deshalb eher nicht so empfänglich für überschulische Angebote.“

Abbildung 15: O-Töne aus den Lehrkräfteinterviews – Soziale Herkunft

Hinsichtlich des Erkennens von Potenzialen waren sich die befragten Lehrkräfte uneinig: Einige gaben an, es sei durchaus schwierig, Potenziale von Schülerinnen und Schülern aus bildungsschwachen Milieus oder mit anderem kulturellen

Hintergrund zu erkennen. Andere sagten, dass es nicht schwerer sei als bei Jugendlichen aus guten sozioökonomischen Verhältnissen und/oder ohne Zuwanderungsgeschichte. Schwierig seien eher die adäquate Förderung und „das Herstellen von Verbindlichkeit“ bei den Jugendlichen. Ein Problem liege vor allem darin, den Eltern die Bedeutung von Förderung, Aus- und Weiterbildung deutlich zu machen.

**Finden Sie es schwierig, Potenziale von Schülern aus einem „bildungsfernen“ Milieu oder mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu erkennen?**

„Es ist nicht schwer, Potenziale von Schülern aus bildungsfernem Milieu oder mit anderem kulturellen Hintergrund zu erkennen, schwierig ist eher die Förderung und das Herstellen von Verbindlichkeit. Es ist schwer, den Eltern begreifbar zu machen, wie wichtig Bildung ist. Ich wollte z.B. ein Kind für Bildung & Begabung empfehlen, die Eltern haben es allerdings nicht nachvollziehen können, dass das Kind (10. Klasse) für mehrere Tage in einer anderen Institution sein wird – die hatten da kein Verständnis.“

„Teilweise ist es schwierig, Potenziale von Schülern aus bildungsfernen Milieus oder mit anderem kulturellem Hintergrund zu erkennen: die Schüler haben teilweise kein gefülltes Mäppchen, keine Stifte, kein Geo-Dreieck. Die Eltern müssten offener sein, die Schüler haben oft keinen Schreibtisch, keine materielle Ausstattung, da ist es schwer von außen zu steuern, was z.B. mit finanziellen Mitteln/Hilfen geschieht.“

„Es ist schon manchmal schwierig, Potenziale von Schülern aus bildungsfernem Milieu zu erkennen, weil die nicht so offen dafür sind [Anmerkung: bezogen auf Bildungsbelange].“

Abbildung 16: O-Töne aus den Lehrkräfteinterviews - Potenziale erkennen

Der Kontakt zu Eltern von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte wurde von den Lehrkräften als teilweise schwierig beschrieben: es träten Sprachbarrieren auf, bei manchen spielten kulturelle Einstellungen eine Rolle und es gebe grundsätzlich mehr Verbote, unter anderem was die Teilnahme an Freizeit-Veranstaltungen angehe.

Danach befragt, was die außerschulische Bildung tun könne, um die Situation für benachteiligte Kinder zu verbessern,<sup>101</sup> machten die Lehrkräfte verschiedene Vorschläge:

<sup>101</sup> Frage: Was würde Schülern mit einem schwierigen sozio-ökonomischen Hintergrund Ihrer Meinung nach helfen, um ihre Bildungsbiografie positiv zu beeinflussen? Wo können außerschulische Träger unterstützen oder ergänzend zur Schule tätig werden?

- Für einige Eltern sei es hilfreich, einen Dolmetscher zur Hand zu haben, der bei Gesprächen übersetzt, so dass dies insbesondere bei den eigentlichen Elterngesprächen nicht immer von den Kindern geleistet werden müsse.
- Es müsse besser über Leistungen der Behörden informiert werden, zum Beispiel darüber, dass es Leistungen für die Teilnahme an verschiedenen kulturellen Programmen gibt. Den Schülerinnen und Schülern sollte ein Konto für Bildungsbeteiligung zustehen, auf das die Eltern nicht ohne weiteres zugreifen können.
- Außerschulische Einrichtungen sollten noch stärker sozialpädagogische Arbeit leisten und noch mehr Angebote entwickeln, die Schüler und Schülerinnen auch tatsächlich ansprechen.
- Zudem bräuchten viele Jugendliche erfolgreiche Vorbilder, zum Beispiel ältere Schülerinnen und Schüler, die aus ihrer Bildungsbiografie berichten, oder Mentoren.

Alle befragten Lehrkräfte kannten außerschulische Förderangebote, die meisten hatten bereits Schülerinnen und Schüler dafür vorgeschlagen. Um Jugendliche für die Projekte zu gewinnen, würden die Lehrkräfte eine direkte Ansprache der Schüler/Schülerinnen und eine weniger akademische Sprache empfehlen. Aus ihrer Sicht wären Informationen in „Schülersprache, vielleicht auf witzige Art“ und ein direkter Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen wichtig. Neben den sozialen Medien benannten die Befragten Informationsveranstaltungen und die Smartboards in der Schule als mögliche Informationsquelle für die Jugendlichen oder auch die "digitale Schultasche“, Chats (Messengerdienste wie etwa WhatsApp) sowie E-Mail. Ganz deutlich wurde jedoch eine persönliche Ansprache der Schüler und Schülerinnen präferiert. Der Kontakt über Bildungsmessen wurde nicht empfohlen, da diese aus Sicht der Lehrkräfte wenig genutzt würden. Ebenso wurde von den meisten eine Ansprache der Eltern (um auf die Angebote aufmerksam zu machen) als wenig aussichtsreich beurteilt.

---

### 3.2.3 Zusammenfassung der Erhebungsergebnisse

Mit 42,5 % Anteil unter den Teilnehmenden sind Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte in den Formaten außerschulischer Begabungsförderung gut vertreten. Der Migrationshintergrund an sich scheint also nicht dafür ausschlaggebend zu sein, ob die Förderung als ein Katalysator für die Talententwicklung einer Person zur Verfügung steht oder nicht. Damit hat sich die zweite Forschungshypothese, nach der die Zielgruppe seltener in Formaten der Begabungsförderung vertreten ist, nicht bewahrheitet. Schaut man sich die biographischen Daten der teilnehmenden Jugendlichen allerdings genauer an, wird deutlich, dass an klassischen Formaten der Begabungsförderung vor allem Jugendliche partizipieren,

- deren Eltern einen höheren Schulabschluss vorweisen,
- die zu großen Teilen das Gymnasium besuchen und das Abitur anstreben,
- deren Familien sich schon mehrere Jahrzehnte in Deutschland befinden
- und für die Deutsch in fast allen Lebenslagen die gesprochene Hauptsprache ist.

Deutlich unterrepräsentiert sind Jugendliche,

- deren Eltern keinen weiterführenden Schulabschluss erreicht haben,
- die nicht das Gymnasium besuchen,
- deren Familien erst in den letzten Jahren zugewandert sind
- und die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben bzw. die zu Hause und im Nahfeld im Wesentlichen eine andere Sprache sprechen.

Bei der Verteilung nach Herkunftsländern der Familien fällt auf, dass insbesondere türkeistämmige Jugendliche fast gar nicht an Formaten außerschulischer Begabungsförderung teilnehmen. Ihre Herkunft korreliert fast immer mit niedrigen Bildungsabschlüssen der Eltern, so dass davon ausgegangen werden kann, dass dies den entscheidenden Faktor darstellt. Möglicherweise spielen aber auch die in Kapitel 2 beschriebenen kulturell unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung und Talent eine Rolle. Dies lässt sich anhand der Erhebungsdaten nicht klären.

Die Einschätzungen der Jugendlichen und Lehrkräfte aus dem Projekt #chancengleich bieten erste Hinweise für die Überprüfung der dritten Forschungshypothese, nach der sich Hürden aufzeigen lassen, die den Zugang zu Maßnahmen der Begabungsförderung für Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte erschweren. Es hat sich gezeigt, dass die Informationen zur Begabungsförderung derzeit von den entsprechenden Jugendlichen oft nicht wahrgenommen werden. Sie und auch die Lehrkräfte wünschen sich eine stärker zielgruppenorientierte Beschreibung der Formate. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler müssten auch die Inhalte der Förderung noch stärker an ihre Bedürfnisse angepasst werden. Die Jugendlichen erwarten zudem mehr Unterstützung durch die Lehrkräfte, die für sie die wichtigsten Informationsquellen auch bezüglich außerschulischer Angebote sind.<sup>102</sup>

Für die Lehrkräfte ist nach eigener Einschätzung nicht das Erkennen von Begabungen bei Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft ein Problem, sondern eher die mangelnde Unterstützung bei deren Entfaltung durch das Elternhaus. Sprachschwierigkeiten aber auch das Unverständnis von Eltern für die (außerschulische) Förderung ihrer Kinder sind aus ihrer Sicht gravierende Hürden für die Talententfaltung. Die befragten Jugendlichen wiederum sehen es eher als Aufgabe der Lehrkräfte an, sie bei der Begabungsentfaltung zu unterstützen, da sie die Fachleute für Bildungsfragen sind.

Anhand der Literaturlauswertung konnte in Kapitel 2 gezeigt werden, dass begabungsfördernde Katalysatoren Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in geringerem Maße zur Verfügung stehen als ihren gleichaltrigen Peers. Die Ergebnisse der Erhebungen im Projekt #chancengleich machen deutlich, dass die außerschulische Begabungsförderung als eine Form der Intervention nach Gagné zwar Jugendliche mit Migrationshintergrund an sich

---

<sup>102</sup> B&B hat die Studienergebnisse zum Anlass genommen und in den vergangenen Jahren sowohl Angebote neu ausgerichtet (vgl. 3.1.3.3: VorbilderAkademie) als auch die Kommunikation mit der Zielgruppe verändert und setzt jetzt verstärkt auf Social Media und die Kooperation mit Partnern, die gut in Schulen verankert sind. Zudem geht B&B mit Talent- und VorbilderTagen in Schulen und ermöglicht den Jugendlichen und Lehrkräften so einen besseren Einblick in die außerschulische Förderung. Auch in der Schulung von Lehrkräften zum Beispiel bezüglich des Erkennens von Potenzialen oder einer begabungsförderlichen Haltung ist das Talentzentrum aktiv.

gut erreicht, allerdings nicht aus allen Zuwanderergruppen in gleichem Maße. Hier scheinen auch in der außerschulischen Begabungsförderung verschiedene Faktoren zu kumulieren und den Zugang zu erschweren. Bezogen auf die in Kapitel 2.3 beschriebenen Hürden lassen sich neben dem Aufenthaltsstatus die zu Hause gesprochene Sprache, fehlende Informationen zum Bildungssystem sowie möglicherweise kulturell geprägte Vorstellungen von „Talent“ aufseiten der Eltern und stereotype Annahmen von Lehrkräften über Jugendliche aus bestimmten Kulturen nach Auswertung der Erhebungen als Zugangshürden vermuten. Hinzu kommen fehlende Informationen zu und die zum Teil als nicht passgenau wahrgenommenen Inhalte der Angebote.

In Expertengesprächen wurden diese Ansätze aus der Sicht verschiedener Gebiete – Politik, Wissenschaft, Praxis – diskutiert und Hinweise für die Umsetzung in der Begabungsförderung erarbeitet.

## **4 Begabungsförderung und Migrationshintergrund aus Expertensicht**

Die Expertengespräche dienten dazu, genauer auf die Hürden zu schauen, die sich beim Zugang zu Formaten der Begabungsförderung für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte ergeben. Dabei waren zwei Zielrichtungen wichtig: zum einen die Frage danach, welche Hürden die Expertinnen und Experten in der Herkunft der Jugendlichen begründet sehen und zum anderen welche Barrieren aufseiten der Begabungsförderung möglicherweise existieren. Die Hypothese wurde dahingehend erweitert, dass sich auf beiden Seiten Hürden aufzeigen lassen – bei der Herkunft der Jugendlichen, aber auch in der Anlage von Maßnahmen der außerschulischen Begabungsförderung.

### **4.1 Interviewdesign**

Nach Döring & Bortz bieten Experteninterviews die Möglichkeit, „gedanklich und sprachlich leicht zugängliches strukturiertes Fachwissen, andererseits aber auch [...] Praxis- und Handlungswissen“ (2016, S. 375) in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Dieser Ansatz schien nach der Literaturanalyse und den Ergebnissen aus #chancengleich ideal, um die dritte Forschungshypothese genauer zu überprüfen.

Für die Diskussion der bisherigen Ergebnisse wurden daher Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen als Spezialisten für ihr jeweiliges Themenfeld gesucht (vgl. Mayring, 2015, S. 33). Dabei konnte die Verfasserin dieser Arbeit auf Kontakte aus ihrem beruflichen Kontext zurückgreifen. Als Stichprobe wurden Personen ausgewählt, die sich ausnahmslos seit mehreren Jahren in verschiedenen Zusammenhängen mit Fragen von Bildungsbeteiligung, Bildungsgerechtigkeit oder Begabungsförderung beschäftigen. Es wurden zum einen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler befragt, die entsprechendes strukturelles Fachwissen beisteuerten – aus der Begabungsforschung, Bildungsforschung sowie Migrationsforschung (Experten 3, 4 und 5). Zum anderen

konnten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus der Verwaltung und Bildungspolitik (Experte 1), von einem großen Bildungsträger im Bereich Chancengerechtigkeit (Experte 2) und aus Schule und außerschulischer Förderung (Experte 6) gewonnen werden, die einen größeren Schwerpunkt im Bereich Praxis-/Handlungswissen mitbrachten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 374 ff.). Der Stichprobenplan findet sich im Anhang als Anlage 4.

Fast alle Expertinnen und Experten waren der Interviewerin persönlich bekannt und konnten unkompliziert über persönliche Ansprache für das Interview gewonnen werden. Eine Expertin wurde über einen Kontakt an ihrer Universität angesprochen. Die Expertinnen und Experten wurden per E-Mail angefragt und erhielten vorab eine kurze Beschreibung des Forschungsvorhabens (vgl. Anlage 5). Mit einem ebenfalls vorab zugesandten Formular erklärten sie ihre Bereitschaft zum Interview. Die Interviews wurden im Zeitraum August bis Dezember 2019 und aus forschungspragmatischen Gründen telefonisch geführt<sup>103</sup> und mitgeschnitten (zu Vor- und Nachteilen telefonischer Leitfadeninterviews vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 373 ff.; Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 95–96). Sie dauerten zwischen 47 und 72 Minuten. Die Aufnahme der Interviews erfolgte über die Smartphone-App „TapeACall Pro“.

Für die insgesamt sechs Experteninterviews wurde anhand der Ergebnisse aus der Literaturanalyse und den Erhebungen im Projekt #chancengleich ein Leitfaden entwickelt. Ziel der Interviews war es, die Chancen der Talententwicklung von Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte aus der Sicht von Experten zu überprüfen. Dabei sollte weiter geklärt werden, inwiefern der kulturelle Hintergrund eines Jugendlichen ausschlaggebend für mögliche Benachteiligungen ist. Es sollten Ansätze identifiziert werden, die zu einer Chancengleichheit für alle Jugendlichen hinsichtlich ihrer Talententwicklung führen können. Der teilstrukturierte Leitfaden gab die Fragen und ihre Reihenfolge vor. Er sorgte damit einerseits für die grundlegende Vergleichbarkeit der Interviews, aber erlaubte andererseits auch Abweichungen, das Vertiefen bestimmter

---

<sup>103</sup> Mit Ausnahme des ersten Interviews (Exp\_1), das in Form eines persönlichen Gesprächs geführt wurde.

Themenschwerpunkte, Zusatzfragen und die Anpassung des Wortlauts an den jeweiligen Interviewpartner (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 372).

Der Leitfaden war in drei Themenblöcke gegliedert. Im ersten Teil – dem Einstieg – sollte zum einen der Bezug des Interviewten zu den Themen Chancengerechtigkeit und Begabungsförderung geklärt werden. Zum anderen galt es, erste Punkte zu identifizieren, die im zweiten und dritten Teil weiter vertieft werden konnten. Der erste Teil des Leitfadens war dabei für alle befragten Expertinnen und Experten weitgehend identisch:

Leitfragen	Merkmale
<p>Das Thema Ungleichheit/Chancengerechtigkeit in der Bildung beschäftigt Dich/Sie schon lange. Welche Aspekte interessieren Dich/Sie besonders?</p> <p>(Inwiefern) beschäftigt Dich/Sie auch das Thema Begabungsförderung ganz spezifisch?</p> <p>Welche Rolle spielen Begrifflichkeiten aus Deiner/Ihrer Sicht?</p> <p>Welches Image hat die Begabungsförderung aus Deiner/Ihrer Sicht in Deutschland?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Expertise der Befragten sowie des Bezugs zur Begabungsförderung</li> </ul>

Abbildung 17: Leitfaden Experteninterviews – Teil 1

Der zweite Block beschäftigte sich dezidiert mit dem Thema Chancengerechtigkeit in Bildung und Begabungsförderung. Ziel war es, weitere Perspektiven darauf zu erhalten, was Kindern und Jugendlichen konkret hilft, ihre Potenziale voll zu entfalten. Hier wurden – je nach Interviewpartner mit einer unterschiedlichen Gewichtung – die begabungsfördernden Faktoren in Anlehnung an Gagné thematisiert (z.B. Familie, Umfeld, Personen). Der zweite Fragenkomplex wurde dabei „passend zur Situation und zum Gegenüber formuliert“ (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 372).

<b>Teil 2: Chancengerechtigkeit in Bildung und Begabungsförderung</b>		
<b>Leitfragen</b>	<b>Merkmale</b>	<b>Ergänzende Nachfragen</b>
Welche Faktoren sind Deiner/Ihrer Meinung nach dafür ausschlaggebend, dass Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft eine erfolgreiche Bildungslaufbahn schaffen bzw. ihre Potenziale entfalten können?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was sieht der/die jeweilige Experte/Expertin als Knackpunkt(e) (positiv und negativ)?</li> <li>• Segregierte Quartiere</li> <li>• Schulformen/frühe Selektion</li> <li>• Vorbilder</li> <li>• Kultur</li> <li>• Herkunftsfamilie</li> </ul>	Welche Rolle spielen die Eltern in der Bildungsbiografie ihrer Kinder? Welche Rolle spielen die Lehrer?
Kennst Du/Kennen Sie Beispiele von Kindern und Jugendlichen, die trotz schwierigerer Startchancen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn gemeistert haben/die erfolgreich in die Begabungsförderung eingebunden wurden? Was sind in diesen Beispielen die ausschlaggebenden Faktoren für den Erfolg?		Was müsste Schule leisten, damit sie allen gerechte Bildungschancen ermöglicht?
Was würdest Du/ würden Sie aus Deiner/Ihrer Sicht als die größten Hindernisse für Chancengerechtigkeit in der Bildung/Begabungsförderung bezeichnen?		

Abbildung 18: Leitfaden Experteninterviews – Teil 2

Im abschließenden dritten Frageblock galt es, Ansätze zu erfragen, wie die Zugänglichkeit der (außerschulischen) Begabungsförderung als Katalysator für die Talententwicklung für alle Zielgruppen chancengerechter gestaltet werden könnte. Hier wurden wiederum je nach befragtem Experten Gestaltungsmöglichkeiten der Förderangebote an sich, aber auch notwendige politische Rahmenbedingungen und Forschungsdesiderate zum Thema besprochen. Die Fragen in diesem Abschnitt waren am stärksten an die einzelnen Interviewten angepasst. Beispielhaft sind hier die Fragen für Experte 1 dargestellt:

<b>Teil 3: Begabungsförderung 4.0</b>		
<b>Leitfragen</b>	<b>Merkmale</b>	<b>Ergänzende Nachfragen</b>
<p>Allgemein:</p> <p>Wie könnte aus Deiner/ Ihrer Sicht eine individualisierte/ chancengerechte Begabungsförderung (Begabungsförderung 4.0) aussehen?</p> <p>Welche Zugänge zu den bisher unterrepräsentierten Zielgruppen wären aus Deiner/Ihrer Sicht möglich?</p> <p>Spezifische Fragen zur Expertise:</p> <p>Experte 1:</p> <p>Was muss politisch getan werden, um die Chancengerechtigkeit in der Begabungsförderung zu erhöhen?</p> <p>Müssen Programme wie das Talentscouting in NRW ausgeweitet werden? Wer sollte diese Programme initiieren/finanzieren?</p> <p>Muss die Suche nach und Unterstützung von Talenten nicht viel früher ansetzen? Wie könnte sie aussehen?</p> <p>Wie kann die außerschulische Förderung unterstützen?</p>	<p>Abfrage der verschiedenen Handlungsbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forschung</li> <li>• Politik</li> <li>• Praxis (Schule, außerschulische Einrichtungen und Maßnahmen)</li> <li>• Lehrerbildung</li> <li>• Kooperationen zwischen Schulen und externen Anbietern</li> </ul>	<p>Welche konkreten Hinweise und Empfehlungen lassen sich aus Ihren Erfahrungen für die Begabungsförderung formulieren?</p> <p>Welche Themen und Inhalte braucht es?</p> <p>Inwiefern müssen die Eltern einbezogen werden?</p> <p>Wo können außerschulische Träger unterstützen oder ergänzend zur Schule tätig werden? Wie könnte eine wirkungsvolle Zusammenarbeit aussehen?</p>

Abbildung 19: Leitfaden Experteninterviews – Teil 3

Der Leitfaden ist im Anhang als Anlage 5 beigefügt. Die Interviewerin nahm während der Gespräche die Rolle einer Co-Expertin ein (vgl. Döring & Bortz, 2016). Die Interviews verliefen insofern unterschiedlich, als ein Teil der Gesprächspartner wie beschrieben bereits durch verschiedene Arbeitszusammenhänge bekannt war. Entsprechend wurde in diesen Interviews das „Du“ als Ansprache genutzt. Mit keinem Interviewten hatten in der Vergangenheit jedoch Gespräche in dieser Tiefe zum Themenbereich stattgefunden. Hinweise hierzu und zu den weiteren

Rahmenbedingungen sind in den Kommentierungen zu den Datensätzen festgehalten (vgl. Anlage 7).

Das Datenmaterial wurde zunächst in mehreren Schritten aufbereitet. Die Interviews wurden teiltranskribiert und anschließend anonymisiert (vgl. Kuckartz, 2018). Da es sich um Experteninterviews handelt, bei denen im Wesentlichen das Fach- bzw. Handlungs- und Praxiswissen wichtig sind, wurde auf das vollständige Transkribieren verzichtet und „nur die für das Forschungsproblem besonders relevanten Interview- oder Diskussionspassagen wortwörtlich verschriftet“ (Döring & Bortz, 2016, S. 583; vgl. auch Sedlmeier & Renkewitz, S. 1012). Bei dieser Verschriftlichung wurden sprachliche Glättungen insofern vorgenommen, als verschluckte Endungen, Fülllaute oder Dialekt entfernt beziehungsweise vervollständigt wurden. Es wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018) genutzt, wobei auf die Kennzeichnung längerer Pausen (die nicht prägnant waren) sowie das Hervorheben von lautem Sprechen oder besonders betonten Wörtern verzichtet wurde.

Die Transkripte wurden um Metadaten (Datum, Interviewdauer, weitere Informationen wie die vorherige Bekanntschaft mit dem Gesprächspartner) ergänzt. Zu jedem Interview wurde eine Zusammenfassung (Case Summary, vgl. Kuckartz, 2018) erstellt. Die Datensätze zu den einzelnen Interviews wurden in digitaler Form erfasst und gespeichert. Sie beinhalten somit jeweils den Leitfaden mit Notizen aus dem Gespräch, eine Audiodatei, eine Einverständniserklärung sowie das Transkript mit Zusammenfassung und Metadaten.

Die Auswertung der Interviews folgt dem Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, der für ihre Durchführung insgesamt 15 Grundsätze formuliert (vgl. 2015, S. 49). Insbesondere betont Mayring, dass der analysierte Text „immer innerhalb seines Kontextes interpretiert“ wird, die Analyse „kein Standardinstrument [ist], das immer gleich aussieht“, sondern vielmehr jeweils vorab geklärt sein muss, wie die konkreten Analyseschritte im aktuellen Fall aussehen sollen. In jedem Fall bildet das Kategoriensystem das zentrale Analyseinstrument (vgl. ebd., S. 50–51). Die „Kategorien werden in einem

Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (ebd., S. 61, kursiv im Original).

In drei Schritten wurde durch „deduktiv-induktive Kategorienbildung“ (vgl. Kuckartz, 2018, S. 95) ein Codesystem entwickelt.<sup>104</sup> Da durch die Vorarbeiten der Literaturanalyse sowie den Interviewleitfaden „vor dem Codieren des Materials eine sinnvolle inhaltliche Systematisierung“ hergestellt war, konnten „bereits vor der Auswertung der erhobenen Daten Kategorien“ festgelegt werden (deduktive Kategorienbildung, vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 98). Diese dienten als Ausgangspunkt für die Datenanalyse, um das Material zunächst grob zu strukturieren, sie fungierten nach Kuckartz (2018) als „Suchraster“. Im zweiten Schritt erfolgte anhand der ersten beiden Interviews „dann induktiv die Bildung von Subkategorien“ (vgl. ebd., S. 95–96). Im dritten Schritt wurde das Kategoriensystem festgelegt, indem Codes zusammengefasst und teilweise unter Oberkategorien gebündelt wurden. Jede (Unter-)Kategorie wurde möglichst trennscharf definiert und anhand von Anwendungsbeispielen (Anker) verdeutlicht. Das Kategoriensystem wurde hierarchisch mit 9 Kategorien und bis zu jeweils maximal 7 Unterkategorien angelegt (vgl. Kuckartz, 2018; Sedlmeier & Renkewitz, S. 999). Das Kategoriensystem findet sich im Anhang zu dieser Arbeit (Anlage 6).

Im Anschluss wurde das gesamte Material (die Transkripte der sechs Experteninterviews) codiert, also „ein Code einem Datensegment zugeordnet“ (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 69). Als Codiereinheit werden mit Kuckartz (2018) Sinneinheiten verstanden, die „auch außerhalb ihres Textes verständlich sein sollten“ (2018, S. 43).

---

<sup>104</sup> Mit Kuckartz werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe „Code“ und „Kategorie“ weitgehend synonym gebraucht, dabei hat eine Kategorie „im Unterschied zum ‚Code‘ bereits einen gewissen Reifegrad erreicht [...] und [ist] nicht lediglich vorläufig“ (vgl. ebd. S. 36–37).

In Kapitel 4.2 werden die Ergebnisse der Experteninterviews entlang der Kategorien vorgestellt. In Kapitel 5 erfolgt die Diskussion, bevor im letzten Kapitel 6 ein Resümee gezogen und ein Ausblick gewagt wird.

## **4.2 Ergebnisse der Experteninterviews**

In diesem Kapitel erfolgt die kategorienbasierte Auswertung der Experteninterviews. Sie orientiert sich an den Hauptkategorien, wobei eine Reihenfolge gewählt wird, „die für den Leser einen nachvollziehbaren Aufbau besitzt“ (vgl. Kuckartz, 2018, S. 118). Auf eine zahlenmäßige Auswertung wird verzichtet, da zum einen die Anzahl der Interviews überschaubar ist und zum anderen die Expertinnen und Experten so ausgewählt wurden, dass das Thema aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden kann.

---

### *4.2.1 Begabung*

In den Experteninterviews wurde nicht die Definition der verschiedenen Begrifflichkeiten (Talent, Begabung, Hochbegabung etc.) diskutiert, die Begriffe wurden weitgehend synonym verwendet. Vielmehr war Thema, welche Begabungen überhaupt erkannt und gefördert werden. Es wurden die verschiedenen Testverfahren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik, insbesondere in Bezug auf nicht-kognitive Fähigkeiten, mit den Experten besprochen.

Es zeigt sich ein grundlegendes Dilemma. „Bezogen auf die Frage, was Anerkennungsgerechtigkeit ist, wär vielleicht für Kinder und Jugendliche [...] hilfreich, wenn wir einen breiteren Begabungsbegriff (nutzen) oder auf ein breiteres Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talenten vielleicht gucken würden“ (Exp\_5, 53:10). Kreative oder soziale und emotionale Stärken werden von den Experten immer wieder als Talente benannt, die nicht ausreichend im Fokus der Begabungsförderung stehen. Sie sind nicht so leicht messbar und werden daher

noch immer nicht als dem IQ ebenbürtig gewertet, kritisiert Experte 3: „Das sind alles Dinge, die ich mit einem IQ-Test nicht abbilden kann. Und wir haben aber ein Problem, genau diese weichen Begabungsfaktoren so nachzuweisen und aufzuzeigen, dass sie dem IQ standhalten können“ (Exp\_3, 9:40). Die über Jahrzehnte propagierten Intelligenztests sind derzeit die einzigen als valide geltenden *Testverfahren*, die in der Begabungsförderung existieren. Es ist jedoch gleichzeitig – wie in Kapitel 1.1.3 gezeigt – unumstritten, dass sie nicht kulturfair sind und eben nur einen kleinen Bereich an Begabungen erfassen können: „Es gibt zwar auch Intelligenztests, die sagen, sie seien kulturfair. Wenn man sich die aber mal genau anguckt, hat das ganz klar mit unserem westlichen Hintergrund hier zu tun, was da getestet wird“ (Exp\_3, 9:10).

Klar ist auch, dass Tests immer eine Leistung oder Performanz abbilden und nicht eine Anlage, die sich durch entsprechende Förderung zu einem Talent entwickeln könnte. Dass diese Umweltfaktoren Kindern und Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte in geringerem Maße zur Verfügung stehen, wurde bereits gezeigt. Gleiche gezeigte Leistungen bedeuten also nicht gleiches Talent, sondern müssen aufgrund der Lebensumstände ganz unterschiedlich gewertet werden:

Und dann habe ich mich dafür interessiert: welche Kinder sind durchschnittlich, die in üblen Verhältnissen aufwachsen, mit der These: wer unter ganz schlechten Rahmenbedingungen durchschnittliche Leistung zeigt, könnte total begabt sein. [...] Und dann hat tatsächlich die Lehrkraft eingewilligt, sich mal anzuschauen, unter welchen Bedingungen dieser Junge aufwächst. Und der Lehrer [...] hat selber von sich aus gesagt: meine Güte, das könnte ein total talentiertes, außergewöhnliches Kind sein [...]. (Exp\_4, 30:50)

In mehreren Interviews wird daher gefordert, die Leistungen von Kindern und Jugendlichen in ihrem Lebenskontext zu betrachten und diesen bei der Diagnostik von Begabungen stärker zu berücksichtigen. Nur dann ließe sich Begabungsförderung chancengerechter gestalten. Denkbar sei zum Beispiel eine Art Sozialindex, der aufzeigt, unter welchen sozioökonomischen Bedingungen eine Person aufwächst. „Du kannst doch nicht von Chancen sprechen, wenn du keinen Sozialindex hast“ (Exp\_1, 18:35). „Du kannst doch nur eine Entscheidung treffen,

wenn du den Rahmen kennst. Ansonsten ist das keine Entscheidung, sondern eine tendenzielle Willkür“ (ebd., 21:00). Auch wenn die Erhebung von Sozialdaten aufwändig und datenschutzrechtlich schwierig ist, scheint sie aus Sicht der Experten machbar – und wichtig, um Begabungsförderung chancengerechter zu gestalten.

Die Crux besteht also darin, dass bisher existierende Tests Kinder und Jugendliche aus Zuwanderungsfamilien und sozioökonomisch schlechter gestellten Milieus benachteiligen. Sie berücksichtigen die Lebensumstände und die zum Zeitpunkt der Testung bereits erfolgte Förderung nicht. Gleichzeitig gibt es für Begabungen jenseits des messbaren IQ keine wirklich aussagekräftigen Messinstrumente. „Und gerade die sozial-emotionalen (Fähigkeiten) – also es gibt nichts Valides, was es misst, obwohl wir Pädagogen alle da sagen: da muss es was geben. Und jede Lehrerin, jeder Lehrer sagt: ‚Ja klar, ich habe da ganz unterschiedliche Talente und es kann nicht alles auf den IQ zurückzuführen sein‘“ (Exp\_3, 10:40). Die Fähigkeiten, die Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus also vielleicht in besonderem Maße mitbringen, wenn sie durchaus erfolgreich die Schule bewältigen – Improvisationstalent, Resilienz, Kreativität oder ähnliches – werden nur dann deutlich, wenn die Lebensumstände bekannt sind. Und hier zeigen sich weitere Schwierigkeiten, etwa die begrenzte Zeit der Lehrkräfte und die Frage, wie Lebensumstände nachhaltig verbessert werden können, wenn diesbezügliche Mängel zum Beispiel seitens der Schule identifiziert werden.

Zudem wurde diskutiert, wofür Testergebnisse tatsächlich notwendig sind. Sie sind nur dann sinnvoll, wenn in der Folge eine entsprechende Förderung erfolgt. Gleichzeitig sollte ein Messwert immer nur eine Richtgröße sein. „Wenn ich mich auf den IQ beziehe und ein Kind wird so einer Testung unterzogen, kriegt auf einmal so eine magische Zahl von [...] 129 – Schallgrenze für Hochbegabung ist ab 130. Ist dieses Kind jetzt nicht begabt? Was passiert da oder was sind das für Erwartungen?“ (Exp\_3, 12:45).

Aufgrund solcher Schwierigkeiten in der Diagnostik und bei der Anschlussfrage nach dem Umgang mit Ergebnissen hat sich die Organisation von Exp\_2 entschieden, einen anderen Weg zu gehen.

Wir haben vor einigen Jahren unsere Art zu arbeiten an den Schulen umgestellt und wir möchten stärker mit Prognosen, als mit Diagnosen arbeiten [...]. Wenn wir jetzt in eine neunte Klasse gehen [...], dann wollen wir nicht am Ende der neunten Klasse einen Strich drunter machen wie bei einer Notenkonferenz und gucken, wer hat sich da jetzt wie entwickelt [...]. Stattdessen wollen wir zu Beginn der neunten Klasse alle Informationen sammeln, die wir zu diesen Schülern finden: also welche Noten haben die, welche Fehlzeiten haben die, wo engagieren die sich vielleicht noch, kennen wir die Eltern, haben wir da Kontakt, gab's schon mal ein Praktikum, gibt es schon eine Idee, wo es hingehen soll, was wissen wir über die Sozialkompetenzen und so weiter, alles was es gibt. Und wir versuchen, das zu verdichten und in ein Diagnosewerkzeug zu bringen, das nennen wir ‚Übergangsprognose‘ und versuchen prognostisch dann zu überlegen mit den Lehrkräften zusammen: was braucht der jetzt oder die, in den nächsten 12 Monaten? Was braucht der von uns? (Exp\_2, 17:45)

Der bereits in der Literaturanalyse herausgearbeitete Befund, dass derzeitige Testverfahren weder kulturfair sind noch alle Arten von Potenzialen gleich erfassen können, bestätigt sich somit in den Experteninterviews und kann als Barriere aufseiten der Begabungsförderung konstatiert werden. Die Expertinnen und Experten plädieren daher stark dafür, immer den Lebenskontext der Kinder und Jugendlichen bei Diagnostik und Förderung zu beachten.

---

#### *4.2.2 Begabungsförderung*

Mehrere Experten bescheinigen der Begabungsförderung einen elitären Ruf: „Das kann ich sofort befürworten: das wirkt immer auf viele so elitär“ (Exp\_4, 45:20). Nach Einschätzung der Interviewpartner wird die Begabungsförderung im öffentlichen Diskurs nach wie vor oftmals ausschließlich „als die Förderung von Hochbegabten“ (Exp\_5, 9:05) wahrgenommen.

Aber nicht nur auf der institutionellen, auch auf der individuellen Ebene wird Begabten und der Begabtenförderung oftmals mit Skepsis begegnet, wie Exp\_3 berichtet: „[Aus] Erzählungen weiß ich, [...], dass in Amerika zu einem IQ-Testergebnis gratuliert wird. Hier werden Leute, die einen IQ irgendwie mit angeben oder sagen, sie sind im Mensa-Verein, die werden ganz schräg angeguckt. Und das ist nichts, womit man sich profiliert, sondern eher so eine medizinische Störungsdiagnose schon mal an ganz vielen Stellen“ (Exp\_3, 7:35). Neben der Wahrnehmung von Begabungsförderung als elitär werden also auch die „betroffenen“ Individuen eher kritisch betrachtet und Begabungen nicht als *gute* Gaben bewertet. Dies könnte nach Einschätzung von Expertin 3 auch historische Gründe haben:

Ich glaube, wenn man sich anguckt, was wir für eine Entwicklung in Deutschland haben, dann ist es gar nicht so verwunderlich, dass wir uns alleine mit den Begrifflichkeiten so schwer tun. Wenn ich von Begabtenförderung oder Hochbegabungsförderung spreche, dann wird das doch ganz oft mit dem Naziregime in Verbindung gebracht und mit Elitebildung und mit Eliteförderung. [...] ganz viele Jahre in Deutschland durfte man das gar nicht in den Mund nehmen [...] und erst seit Ende der 80er Jahre kam es dann so langsam, dass sich die ersten Hochbegabungsförderungssachen entwickeln haben. (Exp\_3, 5.20)

Vielfach wird daher mit Begriffen wie „Talent“ gearbeitet. Aber auch dies führt nicht zwangsläufig dazu, dass entsprechende Angebote wahrgenommen oder als relevant betrachtet werden. „Dieser Begriff ‚TalentScout‘ [...] – da mussten wir schon viele Diskussionen in Schulen führen, weil die einfach gesagt haben ‚wir haben ja keine Talente‘, weil sie das immer mit Hochbegabung in Verbindung gebracht haben“ (Exp\_1, 4:40). Zudem entstehen zusätzliche Unklarheiten bezüglich der Frage, wer eigentlich Adressat der Angebote ist. „Ich kenne die Talentförderung ganz häufig aus dem Sport als Begriff und Begabtenförderung eher aus dem intellektuellen Bereich. Aber es gibt wissenschaftlich keine klaren Trennungen zwischen den Begrifflichkeiten und es ist sehr schwammig ausgedrückt“ (Exp\_3, 6:05).

Der Begabungsförderung, die häufig mit der klassischen Begabtenförderung im Sinne einer Elitenförderung gleichgesetzt wird, gelingt es also offensichtlich bisher nicht, ihr *Image* als elitäre Spitzenförderung im Wesentlichen kognitiver Fähigkeiten zu verändern. Es gelingt ihr nur bedingt, unterrepräsentierte Zielgruppen mit den entsprechenden Maßnahmen zu erreichen. Viele Organisationen bemühen sich bereits um eine *Öffnung* gegenüber bisher unterrepräsentierten Gruppen, erleben aber Schwierigkeiten hinsichtlich der konkreten Umsetzung.

„Auf der einen Seite würde ich sagen triggert [...] die Begabtenförderung im Moment einfach starke Self Selection-Mechanismen. Alle Begabtenförderwerke haben damit zu kämpfen, dass sie versuchen, diverser zu werden. Ich würde jetzt quasi allen unterstellen, dass sie das eigentlich wollen, also dass sie gerne breite Bevölkerungsschichten erreichen wollen. Und alle merken aber, dass das ganz schön schwierig ist. (Exp\_2, 45:15)

Bei vielen Stipendienwerken lässt sich beobachten, dass zwar Bestrebungen da sind, verstärkt Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Milieus zu erreichen. Gleichzeitig sind aber viele Haupt- und Ehrenamtliche durch eine spezifische „Kultur“ geprägt, weil sie z.B. selbst von dem entsprechenden Werk gefördert wurden. Das Problem an dieser Stelle ist, dass die eigene „Brille“ den Blick auf die verdeckten Talente anderer und damit den Zugang zur Förderung verstellt. „Die Systeme, über die ich spreche, das sind benachteiligende Systeme. Das sind die Defizite. Die Kids haben die Defizite gar nicht. Weißt du – du guckst falsch und sagst ‚Du siehst doof aus‘. Also ich stell mich auf den Kopf und sage: ‚Ey [...], du bist voll falsch, dreh dich mal richtig rum‘“ (Exp\_1, 23:15). Man kann sagen, dass viele Einrichtungen der Begabungsförderung durch eine bestimmte „Kultur“ und einen Habitus geprägt sind und ihr Blick für Begabungen dadurch vorgeprägt ist und bestimmte Gruppen bevorzugt. „Deutschlandstipendium. Die haben als Jury immer bestimmten Zielgruppen mehrheitlich die Stipendien gegeben“ (Exp\_1, 17:55).

Ausdruck der Öffnungsbemühungen ist beispielsweise, dass viele Organisationen versuchen, bestimmte Zielgruppen über dezidiert für sie zugeschnittene Programme zu erreichen. Es lässt sich darüber streiten, ob dies

sinnvoll ist, weil dadurch im besten Fall der Weg in andere Projekte geebnet wird oder ob – so der Vorwurf – die Förderwerke „durch Sonderprogramme ihr benachteiligendes Regelwerk schützen“ (Exp\_1, 24:20). „Und mit Sonderprogrammen – für Migranten, für Frauen – habe ich nichts gegen. Aber Du musst doch dein Regelsystem für Frauen offen machen. Du musst doch dein Regelsystem für benachteiligte weiße Kinder aus der Unterschicht aufmachen“ (Exp\_1, 23:30).

Einerseits fällt es also Maßnahmen der Begabungsförderung schwer, sich wirklich für andere Zielgruppen zu öffnen. Andererseits ist den entsprechenden Zielgruppen die Relevanz der Förderung für die eigene Biographie oft gar nicht bewusst. Sie fühlen sich nicht adressiert und die Formate liegen abseits ihrer Lebensrealität.

Also ich glaube, dass die Begabungsförderung ganz schön abschreckend ist, die ist ja nicht cool. Und vielleicht hört sich das ganz unheimlich an: da will irgendeiner zusätzlich mit mir was machen und ich will aber vielleicht gar nicht so auffallen und was steckt da eigentlich hinter? Also ich denke, dass die aus bildungsnahen Elternhäusern damit wahrscheinlich gut was anfangen können und vielleicht auch ganz stolz sind, wenn ihr Kind für ein Begabungsförderungsprojekt ausgewählt wird, dass es aber auf viele doch eher unheimlich und gruselig auch wirkt. (Exp\_3, 6:40)

Die Experten sind sich weitgehend einig, dass Jugendliche aus Nicht-Akademikerfamilien sich von Maßnahmen der Begabungsförderung nicht angesprochen fühlen, weil sie überhaupt nicht verstehen, dass sie mit den entsprechenden Angeboten gemeint sind und weil sie von den Schulen oftmals nicht auf die Programme aufmerksam gemacht werden.

Ein wesentliches Ergebnis der Interviews ist, dass die *Kommunikation* nicht auf die entsprechenden Zielgruppen ausgerichtet ist.

Das scheint mir auch ein zentraler Befund: also, wenn man sich die Milieuspezifität von Bildungspraktiken noch mal anguckt, dann ist auch die Frage, wie attraktiv sind die für Jugendliche aus prekären sozialen Schichten, wenn es quasi nach außen so wirkt, als wäre das ein Programm für Hochbegabte? [...] das könnte durchaus auch noch mal was mit der Frage zu tun haben: wie adressiere ich eigentlich die Jugendlichen, um die es mir geht? (Exp\_5, 55:25)

Dabei wären zwei Dinge wichtig: zum einen sollten Einrichtungen der Begabungsförderung mit den Jugendlichen selbst ins Gespräch kommen und sich über deren Bedürfnisse bewusstwerden. „Welche geheimen Zielgruppen haben wir eigentlich und passt unser Angebot eigentlich zu den spezifischen und legitimen Bedarfen unserer Zielgruppe?“ (Exp\_5, 40:40). Zum anderen muss die Kommunikation der außerschulischen Begabungsförderung grundlegend verändert werden.

Somit geht es um die konkrete Adressierung der Jugendlichen und um das tatsächliche Wording. Beide sind wichtig und können im Dialog mit der Zielgruppe erarbeitet werden. Gleichzeitig scheinen die Strategien der Informationsweitergabe mehr als lückenhaft. Damit erfüllt die Begabungsförderung ihren Auftrag aus Sicht mehrerer Experten nicht. „Wenn du ein Produkt hast und sagst: ich werde von der öffentlichen Hand gefüttert und ich habe den Anspruch, bundesweit alle Menschen zu erreichen – alle talentierten Menschen [...] – dann habe ich die Verpflichtung, für die Logistik zu sorgen, mit Partnern. Ganz einfach. Ansonsten stellt sich für mich ein Legitimationsproblem“ (Exp\_1, 31:40). In den Auswertungen zu #chancengleich war deutlich geworden, dass die Lehrkräfte eine zentrale Rolle als Gatekeeper für die Begabungsförderung spielen. Aber auch sie werden durch die Kommunikationsstrategien vieler außerschulischer Akteure vor große Herausforderungen gestellt.

Das Bild, das ich mitbekomme, ist, dass man eher eine Pro-Forma-Informationsschwemme hat: wir schicken noch mal an alle Schulen Emails raus, wir informieren noch mal alle Schulen. Aber das ist eben nicht Information. Das ist Information, die zu über 50 % einfach nur verloren geht. [...] Also da braucht es wirklich bessere Kommunikationswege, die wirklich persönlich sein müssten. (Exp\_6, 48:00)

Wichtig für die Schulen „wäre eine stärkere Präsenz der Initiativen an den Schulen“ (Exp\_6, 44:40). Dies würde auf zwei Weisen wirken. Zum einen könnten die ohnehin schon überlasteten Lehrkräfte unterstützt werden und müssten sich nicht mühsam Informationen zu den einzelnen Programmen erarbeiten. Zum anderen könnten Schülerinnen und Schüler gegenüber Personen, die für bestimmte Förderformate stehen und diese glaubhaft vertreten, Vertrauen aufbauen. „Also da persönliche Präsenz zu installieren, das ist so ein ganz klarer Knackpunkt, weil die Kids einfach auf charismatische Menschen anspringen, die lassen sich dann viel schneller begeistern und dann lassen die das so in ihre Lebenswelt rein“ (Exp\_6, 53:05). Längerfristige, enge Kooperationen mit einzelnen Schulen scheinen für das Erreichen von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte erfolgversprechender als die pauschale Einladung zu einem Angebot.

Also man muss ja nicht alle Schulen erreichen, es reicht ja vielleicht auch, fünf Schulen zu erreichen, die regelmäßig ihre Kids hinschicken. Also wenn man sich das ein bisschen so denkt, dass die Förderprogramme nicht alle Schulen gleichermaßen versuchen zu erreichen, sondern dass es so bestimmte Profile gibt ... also an der Stelle vielleicht ein bisschen kleiner zu denken, aber dafür nachhaltiger zu denken. Ich glaube, da könnte ein großer Schlüssel sein. (Exp\_6, 53:55)

Unter der Kategorie „Begabungsförderung“ konnten durch die Experteninterviews Befunde aus den vorhergehenden Analysen bestätigt und mehrere neue Aspekte ergänzt werden. Die bereits im Projekt #chancengleich aufgezeigte Hürde einer Kommunikation in Bezug auf Maßnahmen der Begabungsförderung, welche die Zielgruppe nicht erreicht, wurde von den Expertinnen und Experten bestätigt und ergänzt durch den Hinweis, dass eine Präsenz der Begabungsförderung in Schulen den Zugang zu ihr verbessern könnte. Neue Aspekte in den Interviews waren die „elitäre“ Außenwirkung, die Institutionen der Begabungsförderung zugeschrieben wird sowie die Bescheinigung eines Habitus, der dazu beiträgt, dass Menschen aus anderen Kulturen sich nicht zugehörig fühlen, aber auch von Vertreterinnen und Vertretern der Programme als nicht-zugehörig wahrgenommen werden. Nicht eindeutig

definierte bzw. kommunizierte Begrifflichkeiten wie „Talent“, „Begabung“, „Potenzial“ tragen zudem dazu bei, dass vielen Jugendlichen und Lehrkräften unklar ist, wen die einzelnen Formate adressieren.

---

### 4.2.3 Schule

Die Schule als zentrales System im Leben aller Kinder und Jugendlichen schafft es derzeit nicht, die ungleichen Startbedingungen auszugleichen. Die wesentlichen relevanten Merkmale einer Schule sind die Ausstattung an sich (Räumlichkeiten, Möblierung, Technik etc.), die Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, das Curriculum sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft. Dass diese in segregierten Stadtteilen ungünstiger für die individuelle Talententfaltung ist, wurde bereits im Kapitel 2.2.1.2 gezeigt. Aus den Experteninterviews ergeben sich dazu konkrete Hinweise zu begabungsfördernden Elementen und diesbezüglichen Hemmnissen.

Die *Ausstattung* vieler Schulen lässt zu wünschen übrig. Dabei geht es nicht nur um die technische Ausrüstung, die bemängelt wird. Auch die Gebäude sind vielfach in einem schlechten Zustand, was sich negativ auf den Unterricht und die Begabungsförderung auswirke: „Also, wenn ich mir überlege: so eine MINT-Begabungsförderung – wenn die Schule schon an den Toiletten zusammenbricht, dann ist halt an gut ausgestattete Labore ja nicht zu denken“ (Exp\_6, 59:00).

Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihres Tages in der Schule. Insbesondere diejenigen, die aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus kommen, könnten von weiteren Raumangeboten profitieren. „Ruhemöglichkeiten [...], einen Ruheraum [...], Entspannungsraum, Meditationsraum“ (Exp\_6, 32:00) kommen zum Beispiel Jugendlichen zugute, die zu Hause kein eigenes Zimmer und keine Rückzugsmöglichkeit haben. Wie gezeigt sind Kinder aus Zuwandererfamilien tendenziell schlechter ausgestattet (vgl. Kapitel 2.2.1.2). Hier ist es wichtig, Ausgleichsmöglichkeiten zu schaffen, denn Schule kann die

Bedingungen im Heim der Schülerinnen und Schüler zwar nicht ändern, aber versuchen, sie ansatzweise zu kompensieren.

Das Schulpersonal bildet eine wichtige Bezugsgruppe für die Schülerinnen und Schüler. Auch diese Ressource ist in Schulen jedoch in weiten Teilen unterdimensioniert.

[Es handele sich hier um ein] systemisches Problem [...]. Wenn ich mir anschau, wirklich völlig überarbeitete Kollegen/Kolleginnen, viel zu viel Vertretungsunterricht, viel zu viel Ausfall [...]. In so einem System, wo du halt chronisch überarbeitet bist oder chronisch überfordert bist, dann kannst du dich nicht adäquat so um die Kids kümmern, wie es notwendig ist – weder um die guten noch um die, die grade ganz andere Probleme haben“ (Exp\_6, 32:10).

Die zentrale Bedeutung der Lehrkräfte für das Entdecken und Entfalten von Talenten und die Vermittlung von Förderangeboten wurde im Projekt #chancengleich nachgewiesen. Auch in den Experteninterviews spielten sie eine große Rolle, daher wurde dem Thema eine eigene Kategorie zugewiesen. Die entsprechenden Ergebnisse finden sich in Kapitel 4.2.4. Die Experteninterviews machen zusätzlich deutlich, dass „Begabungsentfaltung Beziehung braucht“ (Exp\_3, 4:30): nur, wenn Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler gut kennen und um ihre persönliche Situation wissen, können sie zum einen ihr Verhalten einordnen und zum anderen auf ihre individuellen Bedürfnisse und Stärken eingehen. „Und das macht man, indem man den Schlüssel der Betreuung einfach verbessert. Weil dann ist man nicht mit 6 komplizierten, komplexen Fällen beschäftigt, sondern eben vielleicht nur mit dreien. Und denen kann man sich dann auch besser zuwenden“ (Exp\_6, 33:10).

Wenn die Lehrkräfte überfordert sind, verstärken sich die Nachteile der Schülerinnen und Schüler, bei denen Talente sich (noch) nicht in Schulleistungen zeigen: „Aber ich befürchte, dass wir halt eine Menge da auf dem Weg verlieren. [...] Vielleicht verlieren wir Leute, weil Lehrkräfte im System nicht so genau auf die einzelnen Individuen eben gucken können in dem ganzen Handlungszwang“ (Exp\_3, 24:10). Auch Exp\_6 glaubt, dass man bei einer kleineren Klassengröße

viele „Dinge, die eben von zu Hause nicht mitgebracht werden oder die irgendwie vielleicht auch vom persönlichen Interesse noch nicht da sind, stärker fördern und damit glaube ich auch mehr Potenziale freisetzen [könnte] bei den Kids selber, die sie selber noch gar nicht gesehen haben“ (Exp\_6, 29:15).

Die fehlende Ressource Zeit in Schule wird von der Organisation von Exp\_2 adressiert: „Wir bringen also vor allem erstmal mehr Zeit ins System und auch mehr Beziehung, weil dieser Beziehungsaufbau und dieser Blick auf die Schülerinnen und Schüler – das ist im Prinzip die Daseinsberechtigung [unserer Organisation]“ (Exp\_2, 25:20). Gleichzeitig werden durch die Anwesenheit von Personen, die nicht in erster Linie als Lehrkräfte, sondern als Begleiter an Schulen sind, weitere Perspektiven auf die Fähigkeiten der Jugendlichen möglich. Durch sie bekommen Jugendliche die Gelegenheit, auf verschiedene Erwachsene zu treffen, die als Vorbilder dienen können. Allerdings ist die Ergänzung durch Personal wie den von der Organisation entsandten Uniabsolventen weder flächendeckend möglich, noch sollte generell eine bessere Personalausstattung der Schulen dadurch als nicht dringend bewertet werden.

Der zu bewältigende *Lernstoff* und die Fokussierung auf die Erreichung von Leistungszielen und Noten sind weitere Faktoren, die einer Talententfaltung im Wege stehen können. Die zeitlich „enge Taktung“, das „Auswendiglernen“ und das „frontale Unterrichten“ laufen der Begabungsförderung entgegen, so Exp\_3. Förderlich wären „mehr Zeit für Lernbegleitung [...] und für die wirklich wichtigen Sachen – nämlich [...] wie Menschen wahrgenommen [zu] werden“ (Exp\_3, 4:30 und 34:20). Viele Schulen, so auch die von Exp\_6, gehen einen eigenen Weg, um unter den gegebenen Bedingungen trotzdem Raum für Talententfaltung zu schaffen. Für die sogenannte „Lernwerkstatt“ werden zum Beispiel Stundendeputate aus verschiedenen Fachbereichen gebündelt. So können die Schülerinnen und Schüler vier Stunden pro Woche individuell an einem Oberthema arbeiten.

Wir geben zum Beispiel ein Oberthema – [...] Liebe, Leben, Sehnsucht, also irgendwas, wo unsere Kids andocken können, gedanklich. [...] Und dann schaut man: wie reagieren die Kids darauf? Welche Themen suchen die sich? Wo haben sie Interessen? In welcher Form wollen sie es ausdrücken? [...] Da gehen ganz viele verschiedene, vielfältige Bereiche auf – also das eine geht in den naturwissenschaftlichen Bereich rein, das andere geht in Philosophie rein, das nächste geht irgendwie in die Soziologie rein oder Psychologie. [...] Und manche bleiben sehr stark auf der kognitiven Ebene, andere gehen total auf diese künstlerisch-handwerkliche Ebene. (Exp\_6, 3:40)

Die anwesenden Lehrkräfte haben so Gelegenheit, für jede Schülerin und jeden Schüler zu erkennen, welche Stärken sie oder er bereits mitbringt und was sie interessiert. „Und da kommt dann plötzlich zum Vorschein, was die wirklich bewegt, was die interessiert und das versuche ich persönlich immer in den normalen Unterricht mit rein zu nehmen und dann sie stärker zu motivieren in bestimmte Richtungen zu denken, bestimmte Wege einzuschlagen“ (Exp\_6, 7:30). Auch hier wird wiederum deutlich, wie wichtig die Zeit ist, die Lehrende und Lernende miteinander verbringen.

Ebenfalls wichtig ist die *Zusammensetzung der Schülerschaft*. Die Klassenzusammensetzung wirkt sich unter anderem auf die Noten des Einzelnen aus (vgl. Kapitel 2.2.1.3). In den Experteninterviews wird deutlich, inwiefern eine Durchmischung der Klassen hilfreich ist. Neben der sozialen Komponente – es begegnen sich verschiedene Milieus und Kulturen, was zu einem besseren gegenseitigen Verständnis und dem Abbau von Vorurteilen führt – finden sich an Schulen mit durchmischter Schülerschaft schlichtweg weniger „Problemfälle“. Gut gemischte Klassen ermöglichen zudem, dass „die Kids auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten können und nicht ständig damit konfrontiert werden, wie schlecht oder wie gut sie sind. Und das kann ja in verschiedenen Fächern auch unterschiedlich sein, also man kann in Englisch besonders gut sein, in Mathe aber irgendwie hinterher“ (Exp\_6, 9:50). Die Jugendlichen erkennen dadurch, dass es verschiedenste Talente gibt und dass Schwierigkeiten in einem Lernfach nicht zwangsläufig bedeuten, dass andere einfach immer besser sind. Dies kann förderlich für das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sein.

In den Experteninterviews bestätigen sich viele der Ergebnisse aus den vorhergehenden Kapiteln. Problematisch im Sinne der Talentförderung ist aus ihrer Sicht die schlechte Ausstattung der Schulen hinsichtlich der Räumlichkeiten und Materialien sowie bezüglich des Personals – und damit verbunden mit dem Faktor Zeit (auch aufgrund des eng getakteten Curriculums). Zudem wirkt sich auch nach Einschätzung der Interviewten die Klassenzusammensetzung auf die Begabungsförderung aus, wobei heterogene Klassen hier positiv zu bewerten sind.

---

#### 4.2.4 Lehrkräfte

Lehrkräfte sind wie bereits gezeigt (vgl. Kapitel 2.2.1.3) wichtige Bezugspersonen für die Kinder und Jugendlichen und zentral dafür, dass Talente entdeckt und gefördert werden. An dieser Stelle wird vertiefend auf ihre Bedeutung sowie die für die Begabungsförderung notwendigen Kompetenzen eingegangen. In den Experteninterviews wurden Hinweise gegeben, warum es vielen Lehrerinnen und Lehrern nicht gelingt, diese Rolle für alle ihre Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße zu erfüllen. Neben der bereits beschriebenen Überforderung durch zu viele Aufgaben, schlechtes Equipment und zu große Klassen kristallisieren sich Mängel in der Ausbildung und dadurch bedingt fehlende Kompetenzen, aber auch Unterschiede in Haltung und Engagement heraus, die dazu führen können, dass Begabungen übersehen werden.

Neben den bereits in der Literaturrecherche festgestellten Mängeln in der Lehrkräfteausbildung bezüglich Begabungsförderung und interkultureller Kompetenzen werden in den Experteninterviews weitere Desiderate der *Lehrkräftequalifikation* sichtbar, die sich im Wesentlichen auf das Wissen über soziale Ungleichheiten und milieuspezifische Besonderheiten beziehen.

Die Lehrkräfteausbildung ist derzeit an vielen Universitäten noch schultypspezifisch, berücksichtigt aber damit nur die Schulform, nicht den Standort einer Schule. Und dieser ist für die Zusammensetzung der Schülerschaft

ausschlaggebend. Wenn Lehrkräfte zum Beispiel in einer sogenannten Brennpunktschule eingesetzt werden, stehen sie möglicherweise vor dem Problem, dass Exp\_2 für den Einsatz ihrer Uniabsolventen beschreibt:

Vereinfacht kommen viele unserer Fellows aus deutschen Familien mit bürgerlichem Hintergrund und [...] sagen von sich sie sind vielleicht nicht so religiös [...] und sehen sich eher als Europäerinnen, Europäer oder eher sogar eher noch als Weltbürgerinnen und Weltbürger und die kommen jetzt in eine Schule mit 15/16-jährigen Schülern, die vielleicht sagen: also erstens, ich bin ein Mann, zweitens, ich bin Türke, drittens, ich bin Moslem. Und das ist wichtig für mich, das ist Teil meiner Identität und deswegen verhalte ich mich so und so. (Exp\_2, 34:00)

Die Ausbildung der Fellows erfolgt daher ganz bewusst auch standortspezifisch – eine Empfehlung, die auch und erst recht für die Qualifikation angehender Lehrkräfte gilt. Ihnen muss bewusst sein, dass sie in interkulturellen, multireligiösen Settings arbeiten werden und welche Themen (z.B. Identität) sie erwarten können. Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrer Selbstreflexion gestärkt werden und eine Rollenklarheit entwickeln, die ihnen hilft, sich professionell mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft auseinanderzusetzen.

Aus Hochschulsicht gibt es jedoch ein großes Problem: zwar kann man angehende Lehrkräfte darauf vorbereiten, dass es soziale Ungleichheiten gibt. Gleichzeitig ist aber bis heute wissenschaftlich nicht ausreichend geklärt, wie diese im schulischen Setting angemessen adressiert werden können. Es ist aus Sicht von Exp\_4 problematisch, dass viele Dinge zwar theoretisch bekannt sind, aber konkrete Hinweise für die Praxis fehlen:

Also diese Vorstellung, dass man die Leute an die Uni schickt und die Professoren sollen das jetzt mal machen, ist irreführend. [...] Es gibt ja ein paar Hochschulen, die machen das sehr stark, da werden die Studierenden, die pädagogische Berufe erlernen, gequält mit Ungleichheit – und nachher wissen die eigentlich nur: diese ganze Gesellschaft ist ungerecht, ist nicht unsere Verantwortung, weil, es durchzieht alle Bereiche und ich guck mal, ob ich daran was ändere oder nicht. [...] Also wenn der Prof es schon nicht weiß und die ganze Literatur eigentlich mir nur sagt, wie schlimm alles ist, aber mir nicht sagt, wie ich daran etwas ändern kann, dann kann ich das Thema ja auch einfach ignorieren. (Exp\_4, 24:00)

Dies gelte auch für interkulturelle Fragen. So ließe sich aus dem Wissen über „Dominanzverhältnisse bezogen auf Sprache“ und der Überzeugung, „dass Mehrsprachigkeit was Tolles ist“ nicht ableiten, „wie man mit einem 16-jährigen umgeht, der als Seiteneinsteiger ins Schulsystem kommt, weil es dazu nie Forschung gab“ (Exp\_4, 17:35).

Es fehlt für die Lehrkräfteausbildung vielfach eine gute Verzahnung zwischen wissenschaftlicher Forschung und guter Praxis: beides ist zu Themen wie sozialer Ungleichheit vorhanden. Jedoch bleibt die Forschung oft im Theoretischen, während die gute Praxis nicht ausreichend wissenschaftlich evaluiert wird.

Eine konkrete Handlungsempfehlung für Lehrkräfte lässt sich aus den Experteninterviews diesbezüglich jedoch ableiten. Den Kindern und Jugendlichen ist zwar durchaus bewusst, ob sie in einem eher privilegierten oder benachteiligten Milieu aufwachsen und ob Zuhause die gleiche Kultur prägend ist wie in der Schule. Was sie jedoch oft nicht wissen ist, dass ihre von ihnen selbst als individuell wahrgenommenen Probleme häufig strukturell bedingt sind. Wie beschrieben gehen Bildungsaufstiege mit einer Loslösung von der eigenen Kultur und dem eigenen Milieu einher. Dies führt zu Verunsicherungen, Verlusterleben und Überforderung. Diese wissenschaftlich bewiesenen Phänomene können Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern adressieren. Dies bedeutet, soziale Ungleichheiten und kulturelle Unterschiede eben nicht nur als ökonomische Faktoren, sondern vor allem in ihren Auswirkungen auf Identität und Habitus zu adressieren.

Wenn man das den Jugendlichen sagt, vielleicht sogar, bevor sie es so richtig erleben, dass man sozusagen weiß, womit man rechnen muss ... Denn das, was man schon feststellt, ist, dass das, was ich als Verlusterleben während des Aufstiegs beschreibe, das ist nicht für alle, aber schon für einige eine wirklich schmerzhaft Erfahrung. Und ich hatte immer so die Arbeitshypothese: wenn man Leute auf schmerzhaft Erfahrungen vorbereitet, könnte das helfen. [...] Wenn man aber von vornherein wüsste, dass sowas passieren kann und dass man es gar nicht so einordnet in der Situation selber, dass ich gerade selber überfordert bin, sondern dass das ein strukturelles Problem ist, von dem hab ich hundertmal gehört vorher, dass das passieren kann – also erstmal ganz ruhig bleiben und nicht in Panik verfallen – dass das einfach hilfreich ist. (Exp\_4, 9:50)

Die Frage, in welcher Altersgruppe und wie die Themen soziale Ungleichheit oder kulturelle Herkunft methodisch mit Schülerinnen und Schülern angesprochen werden können, ist nicht geklärt. Dies sollte jedoch von Lehrkräften in der Praxis gut einschätzbar sein. Wichtig ist, dass diese sich der Problematik bewusst sind und das Thema in den Unterricht und/oder in die individuelle Beratung und Förderung einfließen lassen. „Natürlich sollen die [...] mehr Wissen haben, aber nur dafür, damit sie dann in der Praxis mit einem gewissen Spirit, mit einem gewissen Forschergeist selber weitersuchen nach Möglichkeiten, die wir nicht haben“ (Exp\_4, 23:45).

Zu den Unterkategorien *Haltung und Engagement* lassen sich zwei Themenfelder in den Experteninterviews identifizieren: zum einen werden negative Zuschreibungen bezüglich Gruppen oder Schulformen beschrieben, zum anderen geht es um die Frage, wie Lehrkräfte tatsächlich Schülerinnen und Schülern im Alltag begegnen.

Vielfach wird Kindern und Jugendlichen an bestimmten Schulformen, aus bestimmten Stadtteilen, Milieus und Kulturen mit Vorannahmen begegnet. Im besten der negativen Fälle erwartet man einfach keine besonderen Leistungen oder Motivation oder Begabungen von ihnen. Im schlimmsten Fall werden sie von vornherein aufgrund ihrer Herkunft „abgestempelt“. Dieses gesamtgesellschaftliche Problem muss adressiert werden, damit „weniger defizitär

eben auf die Schüler in Brennpunkten geguckt wird. [...] Wir brauchen eine wirkliche Überzeugung in das Leistungspotenzial dieser Kinder“ (Exp\_2, 51:00).

Gerade Lehrkräfte müssen sich aufgrund ihrer zentralen Rolle für die Begabungsförderung ihrer Vorurteile und Vorannahmen über bestimmte Gruppen bewusst sein.

Das können wir aus der Forschung auf jeden Fall sagen, wie sehr Stereotype das Handeln mit beeinflussen und die Haltung. Und wenn ich da [in der Lehrerausbildung] frage: wen haltet ihr denn eigentlich für begabt? An was für Menschen denkt ihr, die mal Herausragendes geleistet haben? Das ist total interessant, was da genannt wird und ich glaube, dass man – da jetzt noch mal der Bezug zur Diagnostik an sich, wie kann ich Begabung erkennen – indem ich immer wieder mein Bild hinterfrage und offen auch bin dafür. (Exp\_3, 44:10)

Immer wieder verweisen die Experten darauf, dass derzeit gelingende Förderung zu stark vom Einsatz und Engagement einzelner Lehrkräfte und weiterer pädagogischer Akteure abhängt. „Es steht und fällt wirklich mit engagierten Leuten, die sich das auf die Fahnen schreiben“ (Exp\_6, 51:40). Und wie bereits gezeigt fällt dieser (zusätzliche) Aufwand unter den aktuellen Bedingungen in Schule oft den mangelnden Ressourcen zum Opfer. „Weil zu den ganzen Handlungszwängen, die ich als Lehrkraft, denen ich ausgesetzt bin, dann mich noch zu engagieren und zu gucken: wie kriege ich den Schüler oder die Schülerin in ein bestimmtes Programm – das ist wirklich Einzelengagement. Und ich glaube das leidet ganz häufig“ (Exp\_3, 27:15).

Persönlicher Idealismus, der Glaube an die Potenziale der Schülerinnen und Schüler und ein echtes Interesse an ihren Lebenssituationen bilden nach Meinung der Experten die Grundlage einer begabungsförderlichen Haltung. Das Thema Haltung oder „Mindset“ spielt allerdings in der Lehrkräfteausbildung offensichtlich eine untergeordnete Rolle. „Zu Mindset-Arbeit gibt es sehr wenig in der Lehrerausbildung, ein bisschen jetzt langsam in der Weiterbildung, aber alles noch sehr vage“ (Exp\_2, 33:20). Exp\_6, die als Lehrerin an einer Gesamtschule tätig ist, beschreibt ein hilfreiches Mindsetting so: „Also so wie ich [den Lehrberuf] verstehe,

versuche ich die bestmöglichen Entwicklungswege für jedes Kind in meiner Klasse und letztendlich irgendwie – wenn man das kollegiumsweit denkt – jedes Kind an der Schule zu ermöglichen“ (Exp\_6, 0:55).

Ein Interesse an den Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler kann dazu führen, dass Leistungen anders bewertet werden. In mehreren Interviews wurde thematisiert, dass Kinder und Jugendliche aus wirklich prekären Verhältnissen Erstaunliches schaffen – dies wird jedoch oftmals nur dann sichtbar, wenn die erbrachten (schulischen) Leistungen mit dem Lebensumfeld abgeglichen werden. Ein Kind, das mit mehreren Familienmitgliedern in einem Durchgangszimmer schläft, wird aufgrund von Schlafmangel in der Schule anders agieren und wahrscheinlich weniger erfolgreich sein als ein Kind mit einem eigenen Zimmer, mit Rückzugs- und Lernmöglichkeiten (vgl. Exp\_6). Wenn eine Lehrkraft die familiären Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler nicht kennt, kann deren Leistung nicht im Lebenskontext bewertet werden. Exp\_4 hat in seiner Zeit als Lehrer ähnliche Beobachtungen gemacht. Er ist von der These ausgegangen, dass Kinder, die in der Schule eher mittelmäßige Leistungen erbringen, möglicherweise sehr begabt sind, ihre Potenziale aber aufgrund ihrer Lebensumstände nicht angemessen entfalten können. Er hat entsprechend Kinder, die mittlere Leistungen zeigten, für eine Befragung zu Hause besucht und traf dort oft auf prekäre Verhältnisse. Die Tatsache, dass die entsprechenden Kinder dennoch in der Schule mittlere Leistungen erbrachten, war vor diesen Hintergründen erstaunlich und zeugte von viel Talent. Die Rücksprache mit den Lehrkräften zeigte: „jeder Fall, den ich so eingeordnet habe, den hat die Lehrkraft – das waren verschiedene Lehrkräfte – auch so eingeordnet, [...] das ist also hochgradig plausibel, wenn man das sieht“ (Exp\_4, 32:55).

Die Experteninterviews bestätigen die Befunde aus der Literaturanalyse, nach denen in der Lehrkräfteausbildung die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und dem Wissen um Begabungen zu kurz kommen. Ergänzend zeigt sich, dass auch die Thematisierung sozialer Ungleichheit und ihrer Auswirkungen auf den Schulalltag und den Bildungserfolg bisher kaum eine Rolle spielen. Zudem verweisen die Expertinnen und Experten auf die große Bedeutung

der Haltung und des Engagements der Lehrkräfte, die sie als für eine chancengerechte Förderung ausschlaggebend ansehen.

---

#### 4.2.5 Lebensumfeld

Wie auch in der Literaturanalyse zeigte sich in den Expertengesprächen, dass die Eltern eine Zentralfunktion für die Begabungsförderung ihrer Kinder innehaben.

Es ist es doch keine hohe Kunst, Kinder, deren Eltern Professoren sind, voranzubringen. [...] die Rahmenbedingungen sind optimal. Wenn man dann der Mutter sagt: ‚oh, das läuft nicht so‘, dann wird sofort ein anderer Professor akquiriert, der dann die Mathehausaufgaben macht. Aber es ist eine hohe Kunst, Kinder, die kein Selbstbewusstsein haben, wo zu Hause nicht viel funktioniert, die zum Abitur zu führen, die in ein Begabtenförderungswerk zu bringen. (Exp\_1, 56:00)

Dafür ist jedoch grundlegend, dass Eltern überhaupt über Angebote Bescheid wissen und ihre Kinder anhalten (können), diese auch wahrzunehmen. Hier gilt es, Informations- und Sprachbarrieren zu überwinden (vgl. z.B. Exp\_6, 50:50).

*Wissen* zu Programmen und Fördermöglichkeiten kann über die Sichtbarkeit von Angeboten generiert werden, wenn zum Beispiel Einrichtungen präsent in einem Stadtteil sind. Problematisch ist, dass Programme und Institutionen oftmals gar nicht da angesiedelt sind, wo die (vermeintlichen) Adressaten wohnen.

Wenn man jetzt in der sozialräumlichen Perspektive guckt, können wir manchmal sehen, dass bestimmte Bildungsangebote nicht notwendigerweise dort sind, wo die Menschen wohnen, die diese brauchen. Also beispielsweise eine Erziehungs- und Bildungsberatungsstelle ist vom Stadtteil her selten in einem Randbezirk oder in einer prekären Wohngegend, sondern ist viel, viel häufiger in der Innenstadt. Das heißt: oft haben Personen oder Familien, die in sozial marginalisierteren Quartieren leben, vor Ort auch nicht so gute Angebote und wenn wir quasi über niedrigschwellige Zugänge sprechen wollen, vielleicht auch über die Frage Geh- und Komm-Struktur, ist auch die Frage, wie weit ist der Weg, den die Akteure oder unsere Adressatinnen zu bewältigen haben. (Exp\_5, 19:35)

Wenn also in bestimmten Quartieren und Milieus Programme nicht sichtbar sind, werden sie schlichtweg von den dort lebenden Menschen nicht wahrgenommen. Gleichzeitig ist die Mobilität von Familien aus finanziellen Gründen in sozioökonomisch benachteiligten Milieus eingeschränkter.

Wo Eltern nicht über das notwendige Wissen verfügen, kommen *signifikante Andere* ins Spiel, die für die Jugendlichen eine Rolle als Mentor, Vorbild oder Pate übernehmen können. „Das sind manchmal Lehrpersonen oder Lehrkräfte, die sehr ermutigend sind, manchmal sind es relevante Personen, die Leute ermutigen, Leute unterstützen und sie vielleicht einbinden“ (Exp\_5, 19:35). Wie bereits unter 2.2.3 beschrieben, können sie eine wichtige Funktion übernehmen. Gleichzeitig ist auch hier die Verfügbarkeit nicht überall gleich gegeben, sondern es zeigt sich, „dass quasi Leute, die gerne Paten wären, gerne an Schulen in Stadtteilen wären, in denen sie wohnen. Aber der größere Bedarf ist leider an Schulen in anderen Stadtteilen. Also auch da sieht man, dass die Passung manchmal nicht so einfach ist“ (Exp\_5, 23:50).

Auch wenn es zahlreiche Mentoren- und Patenprogramme gibt, scheint derzeit nicht gewährleistet zu sein, dass sie wirklich den Jugendlichen zugutekommen, die sie am dringendsten benötigen. Es ist anscheinend nach wie vor eher dem Zufall überlassen als systemisch verankert, ob Kinder aus schwierigen Verhältnissen erwachsene Personen an ihrer Seite haben, die sie auf ihrem Bildungsweg begleiten und ihnen „einfach eine mögliche Geschichte von der Zukunft“ erzählen (Exp\_1, 12:40), wie es zum Beispiel die TalentScouts an Schulen in Nordrhein-Westfalen tun. Diese Begleitung ist jedoch für das Wissen um Möglichkeiten und hinsichtlich der Vorbildwirkung essentiell, „vor allem aber“, wie Exp\_2 zutreffend feststellt, „weil junge Menschen halt ein gewisses Geflecht an stabilen, respektvollen Beziehungen brauchen, um Rückschläge und Krisen während ihres Aufwachsens in was Positives, in Lernimpulse umwandeln zu können“ (Exp\_2, 13:40).

Die Ergebnisse der Experteninterviews bestätigen damit die Befunde aus der Literaturanalyse.

---

#### 4.2.6 Sozioökonomische Milieus

Seitens der Expertinnen und Experten wurde der sozioökonomischen Situation die ausschlaggebende Rolle hinsichtlich der Chancen für die Talententfaltung zugesprochen. Insbesondere der milieuspezifische *Habitus* bzw. die durch die Herkunft geprägten Strategien und Praktiken sind bedeutend. Gleichzeitig sind auch ökonomische Faktoren wichtig. Der Zugang zu vielen Angeboten wird zudem dadurch verwehrt, dass diesen eine bildungsbürgerliche Idee zugrunde liegt und sie damit bestimmt Zielgruppen nicht adressieren.

„Systeme haben genauso einen Habitus wie Menschen“ (Exp\_1, 1:12:00). Begabungsförderung wird nach wie vor von vielen als elitär wahrgenommen, von Jugendlichen aus benachteiligten Milieus also als etwas, das sie nicht betrifft. Gleichzeitig nimmt die Begabungsförderung selbst aus ihrer Perspektive heraus (bestimmte) Personengruppen als für ihre Projekte (nicht) relevant wahr. „Also man sieht sofort: irgendwie ein Junge, der [aufgrund seines sichtbaren Migrationshintergrunds] nicht ganz ins Format passt des Begabten. [...] Also wenn jetzt das Kind vom Professor kommt, dann gehe ich irgendwie eher davon aus, dass da was mitgebracht wird“ (Exp\_6, 24:00). Sprache oder Umgangsformen können als „unterschwellige Selektionsmechanismen“ wirken und den Blick auf Potenziale verstellen:

Und dadurch wird es schwieriger: denn ich erwarte Normdeutsch zum Beispiel, ich erwarte, dass jemand Hochdeutsch kann. [...] Wir erleben, es kommt eine Generation nach, die ihren Soziolekt oder Ethnolekt – je nachdem welcher Theorie du folgen willst – nicht abschalten kann. Vereinfacht gesagt: du hörst Ghetto. [...] Das kaschiert Potenziale oder das kaschiert auch eine Leistung, weil du eine Irritation auf deiner Seite hast durch die Art, die sich sprachlich äußert. (Exp\_2, 47:30)

In Kapitel 4.2.5 wurde deutlich, dass sozioökonomisch benachteiligte Familien oftmals aus finanziellen und Mobilitätsgründen Bildungsangebote nicht annehmen. Gleichzeitig sind ökonomische Faktoren jedoch nicht allein ausschlaggebend.

Wir sehen das beispielweise auch bei Elternbildungsangeboten im Bereich der frühkindlichen Bildung oder der Grundschulbildung, dass im Grunde genommen gerade Mittelschichtseltern, die man sehr viel weniger als Zielgruppe eigentlich denkt, die Angebote viel, viel stärker wahrnehmen und Elternbildungskurse für sich wahrnehmen, um in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt zu werden beispielsweise, als die Adressatinnen, die man sich wünschen würde, wenn es darum geht, Bildungsungleichheiten abzubauen. (Exp\_5, 10:30)

Das Wahrnehmen der Angebote folgt auch hier der Logik: was ist für die Adressaten sichtbar und für wie sinnvoll halten sie etwas, sprich wie unmittelbar verwertbar ist ein Angebot für den eigenen Lebenszusammenhang?

Viele Bildungsangebote beziehen sich jedoch auf eine „relativ bildungsbürgerliche Idee von Bildung [...], also Bildung als Selbstzweck, Bildung aus Entfaltung der eigenen Anlagen“, was der Tatsache entgegensteht, „dass aber quasi Adressatinnen aus weniger privilegierten sozialen Milieus eben ein sehr, sehr viel funktionalistischeres Verständnis haben. [...] Da geht es nicht um Bildung als Selbstzweck und aus Lust an der Freude, sondern die Frage: für was konkret bringt mir das was?“ (Exp\_5, 39:15). Es treffen sozusagen (mindestens) zwei unterschiedliche „Milieus“ mit verschiedenen Erwartungshaltungen, Strategien, Interessen, Sprachen und Praktiken aufeinander, die jeweils andere Vorstellungen davon haben, was „normal“ oder „erwünschtes Verhalten“ ist (vgl. Exp\_2, 46:30). In mehreren Interviews wird hier das Thema „Bubbles/Blasen“ aufgegriffen – nebeneinander existierende Systeme, die keinen wirklichen Zugang zueinander haben und die auch gegenseitig an Kommunikationsgrenzen stoßen (vgl. z.B. Exp\_6 und Exp\_2). Die Verantwortung, an diesen zu arbeiten, sie zu thematisieren und zu reflektieren, muss in erster Linie aufseiten der Bildungsinstitutionen, aber auch der Begabungsförderung liegen. Die Aufgabe der Begabungsförderung ist es, viel stärker adressatenzentriert zu denken und nicht vom hehren Ziel einer Talententfaltung als Selbstzweck auszugehen, wie sie aus einer bildungsbürgerlichen Tradition begründet ist.

Ein Punkt, der in mehreren Interviews deutlich wird, ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus oftmals

Schwierigkeiten haben, angebotene *Freiräume* optimal zu nutzen. Der weiter oben beschriebene Ansatz der Lernwerkstatt, der stark darauf setzt, dass Schülerinnen und Schüler Projekte weitgehend eigenständig planen und umsetzen, stößt hier teilweise an seine Grenzen. Die Vermutung ist, dass in einem ansonsten stark von Zwängen geprägten Leben diese Form der Freiheit und des Ausprobierens eine Überforderung darstellt.

In einem stark strukturierten Unterricht, wo er ganz klar gesagt bekommt, was er zu tun hat, bis wann und wie und wo er auch immer wieder für sich persönlich eine hohe Motivation an den Tag legen kann, so was wie Mathematikunterricht oder Chemieunterricht teilweise auch, da zeigt er auch, dass er gute Noten schreiben kann. Aber in einem Fach, wo er sich frei entwickeln soll, wo es wirklich darum geht, dass er sich persönlich in den Blick nimmt und seine Ideen, da hat er ganz oft Schwierigkeiten, diesen Prozess alleine zu durchlaufen. (Exp\_6, 15:05)

Die Kunst ist hier, Entfaltungsmöglichkeiten so zu schaffen, dass sie für die Kinder und Jugendlichen auch wirklich nutzbar sind.

In diesem Zusammenhang verweist ein Experte darauf, „dass an Brennpunktschulen Schüler vielleicht nicht mit demselben Maß an Eigenständigkeit die Schule verlassen und schon gar nicht mit demselben Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe, die werden oft unterbelichtet – und für die Frage von Erfolg spielen die aber in meinen Augen eine große Rolle“ (Exp\_2, 10:20). Dies ist nicht nur individuell, sondern auch gesamtgesellschaftlich bedeutend: die Jugendlichen müssen lernen Freiheitsräume zu erkennen und souverän zu nutzen. Ansonsten folgt aus einem milieuspezifischen Verhalten eine weitere, lebenslange Benachteiligung. Für eine Gesellschaft, die Anspruch auf Chancengerechtigkeit erhebt, ist das kein tragbarer Gedanke.

In den Experteninterviews bestätigen sich viele Punkte aus der vorhergehenden Analyse. Neu an dieser Stelle ist die Einführung des Begriffs der „Bubbles“ oder „Blasen“, in denen jede und jeder sich bewegt und die vielfach nicht wirklich miteinander kommunizieren. Des Weiteren wird der Gedanke der gesellschaftlichen Teilhabe aufgeworfen, die als derzeit ebenfalls nicht

chancengerecht bewertet wird. Das Einüben der Nutzung von Freiräumen und Beteiligungsmöglichkeiten ist jedoch gerade für Jugendliche aus benachteiligten Familien wichtig.

---

#### 4.2.7 Individuelle Erfolgsfaktoren

Wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben, sind intrapersonale Katalysatoren durch den Habitus geprägt. Dies hat sich in den Experteninterviews teilweise bestätigt. So scheinen Selbstbild, Selbstwertgefühl und die Prognosen für die eigene Zukunft durch das Herkunftsmilieu beeinflusst.

Kinder und Jugendliche, die in von Knappheit geprägten Milieus aufwachsen, erleben sich nicht als aktive *Gestalter* ihrer Lebenssituation und nehmen sich nicht als talentiert wahr. Sie schreiben im Gegenteil „die Talente und die Förderungswürdigkeit meistens denen zu, die sowieso schon als besonders gut angesehen werden, aber die besonders gut wahrscheinlich sind, weil sie von zu Hause und vom Umfeld her extreme Vorteile mitbekommen haben. Und die sehen selber ihre Werthaftigkeit ganz oft nicht“ (Exp\_6, 20:50). Diese Aspekte – sich selbst nicht als talentiert und nicht als Gestalter der eigenen Lebenssituation anzusehen, müssen adressiert werden, damit diese Kinder und Jugendlichen eine positive Zukunftsprognose für sich selbst entwickeln können.

Eine Möglichkeit, die in den Interviews beschrieben wird, ist die Arbeit mit dem von Carol Dweck entwickelten Growth Mindset-Ansatz.<sup>105</sup> Da Menschen ihr eigenes Mindset meist nicht bewusst ist, sollte mit Kindern und Jugendlichen an diesem Thema gearbeitet werden. Schülerinnen und Schüler müssen dabei

---

<sup>105</sup> „We found that students’ mindsets—how they perceive their abilities—played a key role in their motivation and achievement, and we found that if we changed students’ mindsets, we could boost their achievement. More precisely, students who believed their intelligence could be developed (a growth mindset) outperformed those who believed their intelligence was fixed (a fixed mindset). And when students learned through a structured program that they could “grow their brains” and increase their intellectual abilities, they did better. Finally, we found that having children focus on the process that leads to learning (like hard work or trying new strategies) could foster a growth mindset and its benefits“ (Dweck, 2015, S. 24).

kontinuierlich begleitet werden, denn wie gezeigt, fällt es denjenigen, die aus von Knappheit geprägten Milieus stammen, besonders schwer, langfristige Perspektiven zu entwickeln. Wichtig bei dem Ansatz ist, daran zu glauben, dass man etwas lernen und in etwas richtig gut werden kann, wenn man sich anstrengt. „Also Kinder und Jugendliche, die die Erfahrung machen, Dinge auch besser zu können, wenn sie sich dahinterklemmen, denen stehen deutlich mehr Türen offen und die lernen auch, mit Rückschlägen umzugehen“ (Exp\_2, 11:55). Es ist notwendig, mit ihnen eine mögliche Vision der eigenen Zukunft zu entwickeln, auf die sie hinarbeiten können und die ihnen immer wieder als Motivation dienen kann. „Du triffst die Entscheidungen. Und je nachdem, wie du dich entscheidest, kann der Weg eben länger sein“ (Exp\_2, 53:50). Eine Person erfährt dadurch, dass sie Gestalterin oder Gestalter des eigenen Lebens ist, was sich positiv auf ihr Selbstwertgefühl auswirkt. Sie lernt, Rückschläge nicht ausschließlich als frustrierend, sondern als weitere Lernmöglichkeit wahrzunehmen. Die Erkenntnis ist: ich kann etwas *noch* nicht – aber ich kann weiter üben und an mir arbeiten und weiß, dass ich wachsen kann.

Die Beobachtungen der Experten zeigen tatsächlich, dass Kinder und Jugendliche aus eher widrigen Umständen, die dennoch eine erfolgreiche Bildungslaufbahn einschlagen, günstige Annahmen über ihre eigene *Zukunft* entwickelt haben. „Die Beobachtung ist da, dass die für sich meistens eine positive Zukunftsprognose innerlich haben, also die geben sich selber eine Chance und sie haben eine Vision“ (Exp\_1, 8:55). Die Hoffnung auf eine bessere Zukunft scheint aus Sicht der Experten ein entscheidender Faktor zu sein, damit Menschen aus benachteiligten Milieus erfolgreich sind. „Also Angst kann einen ja nicht treiben in so einer Situation. Ganz im Gegenteil, dann schmiert man komplett ab. Trauer kann es auch nicht sein, höchstens Wut, glaube ich aber auch nicht. Ich glaube, es ist Hoffnung“ (Exp\_1, 11:40).

Neben der positiven Prognose über die eigene Zukunft wird von mehreren Experten Resilienz<sup>106</sup> als Faktor genannt.<sup>107</sup> „Das wird ja immer alles unter diesem Begriff Resilienz gefasst. Aber wenn ich richtig informiert bin, ist immer noch nicht klar, welche Faktoren führen eigentlich dazu, dass der eine sich durchsetzt und die Widrigkeiten als Herausforderung ansieht zum Beispiel und der andere aufgibt. Wenn wir das wüssten, könnten wir wissen, wo die Förderung ansetzen muss“ (Exp\_3, 19:45).<sup>108</sup> Untersuchungen zur Resilienz zeigen, dass sie ein ähnlich komplexes Konstrukt ist, wie Begabung und es würde eigener Untersuchungen bedürfen, zu klären, welche Kinder und Jugendlichen sich als besonders resilient erweisen, wie Resilienz zur Begabungsentfaltung beiträgt und wie sie zum Beispiel in der Schule gefördert werden kann.

Zusätzlich zu den in Kapitel 2.1.2 beschriebenen Befunden zu begabungsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen wurde von den Expertinnen und Experten angeführt, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien und mit einer Zuwanderungsgeschichte sich oft selbst nicht als talentiert ansehen und sich deshalb von Begabungsförderung auch nicht angesprochen fühlen. Zudem erleben sie sich häufig nicht als Gestalter ihrer Situation und Zukunft. Es scheint erfolgversprechend, sie speziell bei der Entwicklung positiver Zukunftsprognosen zu unterstützen, weil erfolgreiche Kinder und Jugendliche, die schwierige Startvoraussetzungen hatten, nach Beobachtung der Expertinnen und Experten genau dies geschafft hatten.

---

<sup>106</sup> Chmitorz et al. definieren Resilienz als „maintenance and/or quick recovery of mental health during and after periods of adversity. It is conceptualized to result from a dynamic process of successful adaptation to stressors“ (2020, S. 1).

<sup>107</sup> Diese Annahme wird durch die OECD-Studie „Against the Odds. Disadvantaged students who succeed in school“ (OECD, 2011) bestätigt. Diese stellt fest, dass in verschiedenen Bildungssystemen Schülerinnen und Schüler trotz ihrer sozioökonomischen Nachteile erfolgreich sind, und führt dies unter anderem auf ihre Resilienz zurück. „When looking at disadvantaged students that are successful within countries, resilient students’ performance is high even when compared to their more advantaged peers“ (OECD, 2011, S. 11).

<sup>108</sup> Die LORA-Studie untersucht seit 2017 in einer Langzeitstudie, welche Mechanismen der Resilienz zugrunde liegen (vgl. Chmitorz et. al., 2020).

---

#### 4.2.8 Politik

Zur Frage, was Politik tun kann oder sollte gaben die Experten einige Rückmeldungen, die sowohl die Situation der Schulen als auch der außerschulischen Förderung in den Blick nehmen. Insgesamt brauche es eine „Talentförderstrategie für Deutschland“ (Exp\_1). Diese ist sowohl aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit als auch aus wirtschaftlichen Gründen sinnvoll. „Dieser Kampf um die Köpfe hat schon längst stattgefunden. [...] Wo sind denn die besten Hacker? Wo sind denn die besten Biotechnologen? Die sind nicht in Deutschland. [...] Wir müssen uns ja anschauen, wer sind denn diejenigen, die Talente fördern? Nur die Spitzenleute können Spitzenleute hervorbringen“ (Exp\_1, 48:10). Gerade diese Spitzenleute fehlten jedoch an vielen Stellen in der Talentförderung.

Um die außerschulische Begabungsförderung gerechter zu gestalten, fordert Exp\_1 darüber hinaus die Änderung von Vergaberichtlinien. Er schlägt vor, diejenigen Organisationen und Institutionen zu fördern, die bei der Identifizierung und Förderung von Talenten immer die Lebensumstände der Jugendlichen im Blick haben. Er bezeichnet das als „Sozialindex“, der für alle Förderwerke verbindlich gemacht werden sollte. „Mit Geld kannst Du alle tanzen lassen. Es geht doch um Geld. [...] hör mal zu – du kriegst mehr Kohle, wenn du einen Sozialindex da reinbaust. Hier ist die Richtlinie dafür, wenn du das nicht machst, kürze ich dir das Geld. Was spricht denn dagegen, wenn der politische Wille da ist?“ (Exp\_1, 43:40). Der politische Wille sei jedoch vielerorts nicht entsprechend da, weil die politische Macht bei denjenigen liege, die selbst nicht von Ungerechtigkeit betroffen sind – und die selbst oder deren Kinder möglicherweise bei einer wirklichen Öffnung der Begabungsförderung Abstriche hinnehmen müssten. Wenn zum Beispiel bei den Studienförderwerken der Sozialindex verpflichtend wäre, bestünde die Möglichkeit, dass mehr Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus als Stipendiaten aufgenommen werden würden. Wenn sich nicht gleichzeitig die Anzahl an Stipendien erhöht, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass Jugendliche aus eher privilegierten Verhältnissen geringere Chancen hätten als heute, in die Förderung aufgenommen zu werden.

Eine Expertin beschreibt auch für Schulen eine Beobachtung, die Ungleichheit in der Ausstattung (und damit an begabungsförderlichen Bedingungen) mit den an einer Einrichtung vertretenen Milieus verbindet, „weil man das Gefühl hat, die [Schulen in segregierten Lagen] werden so ein Stück weit auch allein gelassen“ (Exp\_6, 1:02:00).

Ein weiterer Hinweis der Experten bezieht sich auf das in Schulen vorhandene Personal. Wie schon beschrieben wäre es nach Expertenmeinung sinnvoll, zum Beispiel Vertreterinnen und Vertreter der Begabungsförderung regelmäßig vor Ort zu haben, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und auf entsprechende Angebote aufmerksam zu machen. Darüber hinaus könnte es sinnvoll sein, auch andere Personengruppen an die Schulen zu holen, um Kindern und Jugendlichen eine breitere Auswahl an möglichen Vorbildern an die Hand zu geben, aber auch um einen weiteren Blick auf ihre Potenziale zu ermöglichen:

Ich sehe das Potenzial mehr im Ganztage und in der Anwesenheit von anderen Leuten, also nicht von Lehrern, sondern von allen möglichen anderen Leuten [...], also nicht nur irgendwie Psychologen und Sozialarbeiter, [...] das auch. Aber [...] warum nicht ein Botaniker und ein paar arbeitslose Künstler oder sonst was, dass man da irgendwie aus vielen Perspektiven das Kind beeinflusst, [...], dass das Kind seinen Horizont erweitert. (Exp\_4, 39:30)

Um diesen Zugang weiterer Personengruppen an die Schulen zu ermöglichen, müsste die Politik den Rahmen erweitern.

Die befragten Expertinnen und Experten sehen die Politik also einerseits in der Pflicht, die Ausstattung an Schulen in schwierigen Lagen zu verbessern und neben den Lehrkräften weiteres Personal an die Schulen zu holen. Andererseits wurde eine Art Sozialindex für die außerschulische Förderung gefordert. Anbieter, die ihr Regelangebot nicht bewusst für benachteiligte Jugendliche öffnen, sollten demnach weniger Fördermittel erhalten.

---

#### 4.2.9 Forschungsdefizite

Viele Handlungsoptionen sind bisher nicht ausreichend erforscht. Ganz grundlegend ist aus Sicht eines der Experten: „einfach nur ein Mehr vom Gleichen, also ein Mehr von dem, was bisher schon nicht geholfen hat, kann keine Lösung für dieses Problem sein“ (Exp\_4, 21:10). Bisher wurde politisch auf Ungleichheit oft mit einem Ausbau bestehender Strukturen reagiert. Dies ist Exp\_4 zufolge jedoch für die Verbesserung der Chancengerechtigkeit (allein) nicht hinreichend:

Das ist ungefähr so, als würden wir mehr Bibliotheken und mehr Theater bauen und glauben, dass jetzt arme Menschen da hingehen. Nur weil wir mehr von dem Gleichen, was bisher schon nicht funktioniert hat, machen. Und so in etwa ist das, was die Strategien bisher waren. Die einzige Strategie bisher, die in Bezug auf Benachteiligung stattgefunden hat, ist Expansion, also mehr Gymnasialplätze, mehr Unis bauen, mehr FHs bauen. Und Expansion nach unten und nach oben – immer früher, immer länger im Bildungssystem sein und das hat für alle die Chancen verbessert und die Benachteiligung aber eben nicht. (Exp\_4, 22:10)

Exp\_4 weist hier auf eine deutliche *Forschungslücke* hin: „diejenigen, die sich mit Praxis beschäftigen, beschäftigen sich nur mit Phänomenen, nie mit der Ungleichheit. Und die, die sich mit Ungleichheit beschäftigen, interessieren sich nicht für die Praxis“ (Exp\_4, 15:55). Wie an vielen anderen Stellen zeigt sich hier eine mangelnde Verzahnung von Theorie und Praxis. Es gibt viel Forschung dazu, was soziale Ungleichheit ist und was sie für die Betroffenen bedeutet. Und es gibt viele Ansätze in der Praxis, Phänomene der Ungleichheit zu adressieren und den Alltag chancengerecht(er) zu gestalten. Aber weder wird diese Praxis systematisch evaluiert (auch weil Schule und Unterricht vielfach noch ein „closed shop“ sind), noch lassen sich aus der Theorie allein wirkliche Handlungsempfehlungen ableiten.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Diefenbach kommt zu dem Schluss, dass sich aus den wissenschaftlichen „Befunden zu den Nachteilen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Kindern im deutschen Schulsystem für die pädagogische Praxis [...] kaum Ableitungen treffen“ ließen (Diefenbach, 2010, S. 164). Sie ergänzt: „Davon abgesehen, dass fraglich ist, inwieweit die pädagogische Praxis wissenschaftliche Ergebnisse überhaupt nachfragt oder sich durch sie anleiten lässt, bewegt sie sich in einem institutionellen Rahmen, der für sie selbst kaum veränderbar

Ein guter Schritt wäre, wenn man systematisch soziale Ungleichheit in Forschungsprojekten, auch großen Forschungsprojekten berücksichtigt – und besonders wenn es um Praxisforschung geht. Wenn man zum Beispiel wirklich mal erforschen würde, [...] welche pädagogische Praxis [...] die Ungleichheit reduzier[t]. Das Problem ist nur: so wurden Studien bisher nicht gemacht. Also da wurde geguckt, wie lernen Kinder besser, wie merken sie sich Dinge besser, wie werden sie kompetenter und so weiter. Und in der Regel betrachtet man Durchschnittswerte oder guckt sich an, auf welchen Kompetenzstufen sind die und wie verändern sich die Kompetenzstufen und so weiter und dass man wirklich sich anschaut: wo gelingt es, diejenigen aus privilegierten Verhältnissen genauso gut zu halten, wie sie sonst wo auch sind, aber die aus benachteiligten Verhältnissen überproportional hoch zu heben. (Exp\_4, 25:25)

Auch für konkrete Ansätze wie etwa Mentoring/Patenschaften liegen derzeit keine wirklich fundierten wissenschaftlichen Untersuchungen vor, warum genau und wie sie funktionieren. Zwar erleben die beteiligten Akteure „das meistens positiv, aber das sagt letztlich noch nichts über die tatsächlichen Bildungsungleichheit abbauenden Effekte aus, das muss man einfach auch noch mal ein bisschen auseinanderhalten“ (Exp\_5, 35:20). Hier wären langfristige, wissenschaftlich gestützte und systematisch evaluierte Begabungsförderprojekte mit daran angeschlossenen Forschungsprojekten wünschenswert.

In den Experteninterviews wird also die unzureichende Verzahnung von Theorie und Praxis – insbesondere der Ungleichheits- und Migrationsforschung mit der pädagogischen Praxis – bemängelt. Zudem sind viele Projekte im Bereich Mentoring bisher nur unzureichend erforscht.

---

ist, und sich auf die Beschäftigung mit den Merkmalen der Schüler oder ihrer Familien konzentrieren muss“ (ebd.). Diefenbach sieht hier vor allem die Bildungspolitik in der Pflicht.

### 4.3 Migrationshintergrund

Von keinem der befragten Experten wurde in den Interviews der Migrationshintergrund als allein ausschlaggebend für die Chancen zur Entfaltung der Potenziale thematisiert.<sup>110</sup> Drei wichtige Hinweise lassen sich jedoch ableiten:

- die *Zuschreibung* von Talenten vonseiten der Lehrkräfte spielt für bestimmte kulturelle Gruppen eine Rolle,
- der kulturelle Hintergrund ist oft ausschlaggebend für das *Vorwissen* der Jugendlichen, das sie in den Unterricht einbringen,
- die *Probleme bzw. die Problemwahrnehmung* bezüglich der eigenen Lage sind zwischen Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus ohne Migrationshintergrund und denen mit einem Migrationshintergrund zum Teil unterschiedlich.

*Zuschreibungen* seitens der Lehrkräfte können sowohl positiv als auch negativ sein. „Es gibt eine eher positive Tendenz, die viel mit den Geflüchteten zu tun hat, wo man tatsächlich eine positive Potenzialzuschreibung auch hört, also sowas wie ‚der oder die könnte ja so viel, da fehlt ja nur die Sprache, da fehlt nur das Deutsch‘“ (Exp\_2, 4:40). Die positive Erwartung begründet sich an dieser Stelle möglicherweise durch ein Verhalten, das den Lehrkräften entgegenkommt.

Ich glaube auch, dass das viel mit sozial erwünschtem Verhalten zu tun hat. Also gerade die syrischen Flüchtlinge sind teilweise so wahnsinnig bildungsaffin und ihre Eltern auch. Und für die Lehrkraft ist das super: da habe ich eine Klasse und plötzlich sind da wieder Schüler, die gucken mich mit leuchtenden Augen an und die wollen unbedingt, unbedingt, unbedingt lernen. (Exp\_2, 56:45)

Diese Wahrnehmung könnte dazu führen, dass Lehrkräfte den entsprechenden Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit widmen, genauer hinschauen und nach Talenten suchen, die möglicherweise nur aufgrund der sprachlichen Hürden noch nicht sichtbar werden.

---

<sup>110</sup> Der Migrationshintergrund bildet somit keine eigene Kategorie, alle Themenfelder sollten diesbezüglich beleuchtet werden. Insbesondere in der Kategorie Begabung gab es jedoch einige konkrete Hinweise zu dem Thema, so dass hier eine entsprechende Unterkategorie gebildet wurde.

Diese positive Erwartung wird anderen Gruppen nicht entgegengebracht, zum Beispiel der „vierte[n] Generation [der] türkischstämmigen Schüler, die im Nebenzimmer sind“ (Exp\_2; 8:10). Bei diesen liegen in der Regel keine sprachlichen Hindernisse vor. Vielmehr werden hier bestimmte Verhaltensweisen wahrgenommen, die möglicherweise den Blick auf Talente verstellen. „Das hat viel glaube ich damit zu tun, dass eben da ein anderes Verhalten gezeigt wird, das durchaus eben ich als Lehrkraft möglicherweise auch sanktioniere, zumindest latent. Dass ich dann sage: das ist mir zu wenig fleißig, zu wenig respektvoll und so weiter“ (Exp\_2, 56:55).

Die Erwartungen an verschiedene kulturelle Gruppen, so wird anhand dieser Beispiele deutlich, sind nicht in erster Linie tatsächlich im Migrationshintergrund begründet. Vielmehr werden den Jugendlichen bestimmte Verhaltensweisen (Bildungsaffinität, Respekt, etc.) aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte *zugeschrieben*. Der Migrationshintergrund spielt insofern eine Rolle, als zum Beispiel Geflüchtete oftmals zur Oberschicht ihres Herkunftslandes gehörten, während die beschriebene Generation türkischstämmiger Jugendlicher vor allem dem Gastarbeitermilieu entstammt.

Ein weiterer wichtiger Hinweis aus den Experteninterviews bezieht sich darauf, dass und inwiefern nicht nur die Milieuzugehörigkeit, sondern auch die kulturelle Herkunft tatsächlich einen Einfluss auf den Schulerfolg und die Talententwicklung haben. So prägt die eigene Kultur das *Vorwissen*, das eine Person mitbringt und an das im Schulunterricht angeknüpft werden kann. Für die Lehrkräfte werden hier eigene Grenzen sichtbar:

Und eine weitere Sache ist, dass die sich aber oft für Themen interessieren, von denen ich keine Ahnung habe. Also wenn das dann so kulturgeschichtlich oder historisch funktionieren soll, also was für ein Thema die sich wählen, dann merke ich so: Ja, von arabischer Geschichte habe ich keine Ahnung oder vom Islam. Das ist so irgendwie weit weg für mich, das ist nicht in meiner Kultursphäre. (Exp\_6, 17:15)

Wie in Kapitel 2.2.1.1 beschrieben, ist Lernen ein kumulativer Prozess. Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte bringen häufig anderes Vorwissen mit, als ihre Peers und haben daher Schwierigkeiten, hier anzuknüpfen.

Auch die Wahrnehmung eines Talents ist kulturell vorgeprägt. So schildert eine weitere Interviewteilnehmerin, wie unterschiedlich zum Beispiel Musikstile sind oder dass das Auswendiglernen langer Textpassagen in einigen Kulturen als große Begabung angesehen wird. In durch „westliche“ Kultur geprägten Ländern, so die Vermutung, fehlt für diese Talente die Wertschätzung, weil sie eben nicht dem hier gängigen Verständnis von Begabungen entsprechen (vgl. Exp\_3, ab 15:45). Beide Punkte – das kulturell geprägte Vorwissen und die kulturell geprägte Wahrnehmung von Talenten – scheinen bedeutend in Bezug darauf, dass der Migrationshintergrund die Bildungschancen und die Talententfaltung von Menschen im deutschen Bildungssystem beeinflusst.

Weiterhin wurde deutlich, dass Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus mit und ohne Zuwanderungsgeschichte nur auf den ersten Blick mit ähnlichen Problemlagen zu kämpfen haben. Ihr Alltag ist „so gespickt voller Zwänge, dass sie sozusagen einfach nur noch Pflichten erfüllen, Zwänge erfüllen“ (Exp\_4, 33:35). Schon der Gedanke, einfach nur etwas gut zu können, ein Talent zu entwickeln, das nicht direkt der Alltagsbewältigung dient, ist für viele dieser Jugendlichen jenseits ihrer Lebensrealität. Allerdings unterscheiden sich die *Probleme bzw. die Problemwahrnehmung*, mit der sie konfrontiert sind, in Teilen erheblich. Wie bereits im Kapitel 2.1.2 aufgezeigt, sind die Herausforderungen beim Bildungsaufstieg, mit denen Jugendliche mit Migrationshintergrund und solche aus bildungsfernen Milieus zu kämpfen haben, unterschiedlich gelagert.

In beiden Gruppen kann laut Expertenmeinung davon ausgegangen werden, dass viele Jugendliche Fragen des Bildungsaufstiegs im Alltag nicht als relevant empfinden. „Weil der sieht das ja gar nicht als Problem. [...] Der versteht überhaupt gar nicht, wo das Problem ist, denn der lebt so und in seinem Stadtteil leben ganz viele so“ (Exp\_4, 40:45). Gleich ist Jugendlichen aus benachteiligenden Milieus mit

und ohne Zuwanderungsgeschichte also, dass sie von außen diagnostizierte Probleme selbst gar nicht unbedingt als problematisch empfinden.

Der Unterschied zwischen beiden Gruppen liegt in der Wahrnehmung der Gesellschaft, die von Kindern aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte erlebt wird als „Innen/Außen, also Familie und unmittelbares soziales Umfeld, das migrantisch geprägt ist als innere Sphäre und die äußere Sphäre eher als einen anderen homogenen Block, der nicht weiter differenziert wird zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht“ (Exp\_4, 5:00). Das Wissen um diese Wahrnehmung ist für die Adressierung der Kinder und Jugendlichen wichtig und muss von der Begabungsförderung im Blick behalten werden. Es erscheint erfolgversprechend, genau diese unterschiedlichen Problemlagen mit den Jugendlichen zu thematisieren und ihnen zu vermitteln, dass es Unterschiede zwischen Kulturen und Milieus gibt. Dies kann Kindern und Jugendlichen die Augen dafür öffnen, dass ein Bildungsaufstieg möglich ist und Schwierigkeiten, mit denen sie sich konfrontiert sehen, keine subjektive „Schuld“, sondern Zeichen einer strukturellen Ungleichheit sind.

## 5 Diskussion

Die Forschungsfrage, die am Anfang dieser Arbeit steht, lautet: *Haben Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte die gleichen oder geringere Chancen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund, ihre Begabungen zu entfalten?* Es wurden drei Hypothesen entwickelt und im Laufe der Arbeit untersucht:

- Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen weniger begabungsförderliche Ressourcen zur Verfügung.
- Sie sind seltener in Formaten der Begabungsförderung vertreten.
- Es lassen sich Hürden aufzeigen, die den Zugang zu Maßnahmen der Begabungsförderung für Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte erschweren. Einige wurden bereits in Kapitel 3.2.3 identifiziert.

Die gefundenen Ergebnisse werden im Folgenden interpretiert und diskutiert. Die Struktur orientiert sich dabei an den Hypothesen, am Ende wird zusammenfassend die Forschungsfrage beantwortet.

### 5.1 Ressourcenausstattung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Nach Gagné (2013) werden Begabungen unter Einwirkung von intrapersonellen und Umweltkatalysatoren entwickelt und in Leistung umgesetzt. Diese begabungsförderlichen Ressourcen stehen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in geringerem Maße zur Verfügung als ihren Peers ohne Zuwanderungsgeschichte.

---

#### 5.1.1 *Intrapersonale Faktoren*

Die Arbeit zeigt: bezüglich der *intrapersonalen Faktoren* lassen sich bei den Persönlichkeitsmerkmalen insofern Benachteiligungen erkennen, als es

Jugendlichen aus benachteiligenden Milieus aufgrund der Schwierigkeit, ihre grundlegenden Bedürfnisse zu erfüllen, schwerer fällt, weiterführende Ziele aus dem Bereich der Selbstverwirklichung anzustreben. Langfristige Planungen und Strategien haben sie nicht habituell verinnerlicht. Diese Befunde sind in der Begabungsforschung bereits thematisiert worden (vgl. z.B. Fischer & Schulte ter Hardt, 2019). Allerdings unterscheidet die Begabungsforschung bei ihren Untersuchungen zur Chancengerechtigkeit der Begabungsförderung aktuell nicht (mehr) zwischen Benachteiligungen aufgrund von kultureller oder sozioökonomischer Herkunft, da beide Faktoren häufig Hand in Hand gehen (vgl. ebd. und Stamm, 2017).

Folgt man jedoch dem Ansatz der individuellen (Weigand, 2019), ressourcenorientierten Förderung (Ziegler, 2018), scheint geboten, sowohl den Migrationshintergrund als auch die sozioökonomische Ausstattung als unterschiedliche Attribute einer Person anzusehen und in Maßnahmen der Begabungsförderung entsprechend zu adressieren. Dies entspricht auch den Befunden von El-Mafaalani (2017), nach denen sich die mit dem Bildungsaufstieg einhergehenden Entfremdungsprozesse von der Herkunftskultur unterscheiden. Sie stellen für Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eine andere Herausforderung dar als für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund. Für die Institutionen der Begabungsförderung bedeutet dies, sich der Unterschiedlichkeit der Herausforderungen bewusst zu werden und die Herkunft der Jugendlichen stärker zu berücksichtigen.

Die Experteninterviews zeigten zudem, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien und mit einer Zuwanderungsgeschichte sich oft selbst nicht als talentiert ansehen, sich deshalb auch von Begabungsförderung seltener angesprochen fühlen und sich oft nicht als Gestalter ihrer Situation und Zukunft erleben. Dies deckt sich zum einen mit Alltagsbeobachtungen und zum anderen mit Ergebnissen aus dem Projekt #chancengleich, nach denen die entsprechenden Jugendlichen sich nicht trauen, sich für Förderprogramme zu bewerben, weil sie Angst haben, dafür nicht gut genug zu sein und abgelehnt zu werden (vgl. Leikhof & Völmicke, 2018).

Damit Jugendliche mit einem Migrationshintergrund sich als genauso talentiert und förderwürdig erleben, wie ihre Peers, müssen sie erkennen, dass nicht persönliche Defizite, sondern Benachteiligungen aufgrund ihrer Herkunft für viele von ihnen wahrgenommene Hürden verantwortlich sind. Dazu ist es wichtig, diese Themen mit ihnen zu besprechen (vgl. Exp\_4). Im Sinne einer ressourcenorientierten Begabungsförderung ist zudem dafür zu plädieren, den Migrationshintergrund viel stärker als Ressource wahrzunehmen, als, wie bisher, häufig als Nachteil (vgl. Barz et al., 2015). Dies kann sich zum Beispiel auf die Mehrsprachigkeit beziehen oder auf Fähigkeiten, die das Aufwachsen in mehreren Kulturen mit sich bringt. Eine Beobachtung aus der Praxis: viele Teilnehmende der VorbilderAkademie äußerten sich gegenüber den Veranstaltern sehr positiv darüber, dass ihr Migrationshintergrund „endlich mal als eine Eintrittskarte, also was Gutes“ bewertet wurde, weil er Voraussetzung für die Teilnahme an dem Projekt sei. Ansonsten würde er eher als Problem wahrgenommen.

Eine zentrale Herausforderung ergibt sich aus dem Befund, dass Kinder und Jugendliche dann bildungserfolgreich sind, wenn sie ihre Zukunft als gestaltbar erleben, und der Tatsache, dass sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche häufig mit Gestaltungsspielräumen überfordert sind. Die Experten beschreiben in den Interviews Schwierigkeiten der Jugendlichen, gebotene Freiräume produktiv zu nutzen (vgl. Kapitel 4.2.6). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Fischer & Schulte ter Hardt (2019), die darauf verweisen, dass die Nutzung von Wahlmöglichkeiten und Freiräumen erlernt werden muss. Die zum Beispiel von Hollen & Lingemann (2017) beschriebenen freien Lernsettings sind vor diesem Hintergrund eher kritisch zu werten. Viele Angebote der Begabungsförderung wie verschiedene Akademieformate folgen dem Prinzip bereits, die Gestaltung und den Lernprozess im Verlauf des Projekts nach und nach immer stärker in die Hände der Teilnehmenden zu legen. Gleichzeitig finden, wie beschrieben, Kinder und Jugendliche mit bestimmten Hintergründen gar nicht erst den Weg in diese Maßnahmen. Es spricht alles dafür, im Alltag anzusetzen und Kinder und Jugendliche stärker an der Gestaltung ihres Umfelds zu beteiligen, sowohl in den Schulen als auch in den Wohnquartieren, und ihnen so Lernfelder der Mitgestaltung zu eröffnen. Dies entspricht auch dem hier genutzten Begriff der

Chancengerechtigkeit, der die „faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft“ (vgl. Berkemeyer et al., 2017, S. 33 und Kapitel 0). Auch außerschulische Programme können hier wichtige Impulse geben.

Kinder und Jugendliche müssen die eigene Zukunft als gestaltbar erkennen. In den Interviews wurde deutlich, dass benachteiligte Jugendliche, die dennoch bildungserfolgreich waren, genau dies geschafft hatten (vgl. Kapitel 4.2.7). Einer Begabungsförderung, deren Ziel „die optimale Entwicklung und Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials“ ist (vgl. Stumpf, 2012, S. 90), muss es gelingen, Jugendlichen zu vermitteln, dass sie das Bestmögliche aus ihnen herausholen möchte, egal mit welchen Voraussetzungen sie starten. Sie muss sich stärker als das positionieren, was sie ist – ein wichtiger Katalysator der Talententfaltung. Dazu muss sie Kindern und Jugendlichen aller Herkünfte noch stärker signalisieren: „Du bist es wert, ich sehe das in Dir. Du bist gemeint!“.

---

### 5.1.2 Umweltfaktoren

Bezüglich der Umweltkatalysatoren für die Talententfaltung lassen sich zum Teil gravierende Nachteile für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund nachweisen. Neben sozioökonomischer Benachteiligung, von der Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien statistisch häufiger betroffen sind als ihre Peers, lassen sich zahlreiche *migrationsspezifische* Faktoren nennen. Hier sind der Aufenthaltsstatus, die Familiensprache, kulturell geprägte Familienwerte bezüglich Talenten oder geschlechterspezifischer Rollenbilder, fehlende Netzwerke, Vorbilder und Informationen zum Bildungssystem, das Leben in segregierten Stadtteilen, eine geringere Beteiligung an frühkindlicher Förderung und außerschulischen Angeboten, stereotype Annahmen von Lehrkräften sowie die Erwartung der Bildungsinstitutionen an die Unterstützungsleistung der Eltern zu nennen (vgl. Kapitel 2.3).

Die meisten dieser Punkte sind nicht neu und finden sich sowohl in aktuellen Bildungsstudien (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) als auch in

der Begabungsforschung (vgl. Stamm, 2017; Fischer & Schulte ter Hardt, 2019). Allerdings ergeben sich insbesondere aus den Experteninterviews weiterführende Ansatzpunkte, um die Chancengerechtigkeit in der Begabungsförderung zu verbessern.

Wie gezeigt wirkt es sich nachteilig auf den Bildungserfolg aus, wenn Kinder und Jugendliche zu Hause nicht Deutsch sprechen. Nach Einschätzung von Kropp (2017) liegt dies zum einen in der Tatsache begründet, dass Schule in Deutschland auch heute noch ein weitgehend monolinguales Selbstverständnis hat. Zum anderen werden die Herkunftssprachen nicht als Ressource gesehen, weil immer noch „prestigebezogene Unterscheidungen [...] zwischen den kanonisierten, prestigeträchtigen Schulfremdsprachen und den durch Einwanderung importierten, oftmals wenig beachteten Fremdsprachen zu verzeichnen“ sind (vgl. ebd., S. 112–113). Lehrkräfte wissen zudem zu wenig über die einzigartigen Kompetenzen von mehrsprachig aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen oder fühlen sich in ihrer Expertenrolle verunsichert, weil sie die Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht kompetent beherrschen können. Was für die Schulen gilt, kann auch für die außerschulische Begabungsförderung konstatiert werden.

Auch wenn gerade Vertreterinnen und Vertretern der ressourcenorientierten Begabungsförderung Mehrsprachigkeit und das Leben in zwei Kulturen als Ressource identifizieren, fehlen meiner Ansicht nach Ansätze, dies in die konkrete Begabungsförderung zu integrieren. Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen lässt zum Beispiel folgende Sprachen für die Teilnahme zu: Englisch, Französisch, Italienisch, Latein, Russisch, Spanisch oder Altgriechisch. Als zweite Sprache darf unter anderem auch Türkisch gewählt werden. Jugendliche mit einer nichtdeutschen Muttersprache oder solche, die länger im anderssprachigen Ausland gelebt haben, dürfen diese Sprachen nicht als erste Wettbewerbssprache einbringen. Auch wenn dies aus Gründen der Vergleichbarkeit sowie aus pragmatischen Gründen – für bestimmte Sprachen ist es schwierig, qualifizierte Juroren zu finden – einleuchten mag, wird doch deutlich, dass die außerschulische

Förderpraxis die innerschulische Sprachpraxis abbildet. Hier fehlen konkrete Ansätze, Mehrsprachigkeit als *eigene* Qualität abzubilden.

Lehrkräfte sind Schlüsselpersonen für das Entdecken und Fördern von Begabungen (vgl. Kapitel 2.2.1.3). Sie erleben die Kinder und Jugendlichen täglich und sind neben den Eltern und Familien beständige Bezugspersonen. Um dieser Rolle gerecht zu werden, benötigen sie vor allem Zeit, um alle Kinder und Jugendlichen angemessen in den Blick nehmen zu können (zum Faktor Zeit für den Bildungserfolg vgl. Crul & Schneider, 2009; Kapitel 2.2.1.3). Derzeit zeigt sich Schule jedoch vielerorts, insbesondere in benachteiligten segregierten Stadtteilen als ein System der Knappheit: es fehlen Zeit, eine hinreichende Ausstattung mit Räumen und Materialien und vor allem personelle Ressourcen (vgl. Weishaupt, 2018; Kapitel 4.2.3).

Kinder und Jugendliche, die aus von Knappheit geprägten Milieus stammen, müssen ungleich viel mehr bewältigen als ihre Peers, denen gute Startbedingungen sozusagen in die Wiege gelegt sind, um in der Schule ähnliche Leistungen zu erbringen (vgl. Fischer & ter Hardt, 2019; Arnold & Preckel, 2019). Das muss den Lehrkräften, aber auch den Jugendlichen selbst klar werden. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, die sozialen und familiären Hintergründe ihrer Schülerinnen und Schüler kennenzulernen, wofür sie ausreichend Zeitressourcen und Gelegenheiten benötigen.

Eine Forderung, die sich aus den Experteninterviews ergibt, ist daher, die Schulen insbesondere in schwierigen Lagen besser auszustatten und neben den Lehrkräften weiteres relevantes Personal an Schulen einzusetzen. Dies können zum Beispiel Vertreterinnen und Vertreter der Begabungsförderung sein. Bisher werden in der Regel an den Schulen (vor allem an Gymnasien) Lehrkräfte zusätzlich mit der Rolle der Koordination der Begabungsförderung (oftmals auch noch im engeren Sinne der Begabtenförderung) betraut. Um jedoch Schulen zu entlasten und den Jugendlichen authentische und „charismatische“ (Exp\_6) Ansprechpersonen zur Verfügung zu stellen, die nicht gleichzeitig als Lehrkräfte auch benotend fungieren, sollten Vertreterinnen und Vertreter der

Begabungsförderung kontinuierlich an Schulen anwesend sein, ähnlich wie die Talentscouts in NRW.<sup>111</sup> Dies käme beiden Seiten zugute – der Schule sowie den Einrichtungen der Begabungsförderung, die damit direkten Zugang zu Kindern und Jugendlichen hätte, um sie für ihre Formate zu gewinnen und davon zu überzeugen, dass sie angesprochen sind.

Des Weiteren brauchen Lehrkräfte entsprechende Fachkenntnisse und das Vermögen, die eigene Rolle sowie persönliche Vorurteile zu reflektieren. Denn es zeigt sich: Lehrkräfte haben teilweise stereotype Annahmen darüber, was bestimmte (kulturelle) Gruppen leisten können (vgl. Stamm, 2017; Vock et al., 2020). Sie müssen sich der aus sozialer Ungleichheit erwachsenden Nachteile bewusst sein und in der Praxis nach Lösungen dafür suchen, sie zu erkennen und auszugleichen. Auch wenn sie zum Beispiel an der häuslichen Situation der Kinder nicht direkt etwas ändern können, ist es möglich, an Schulen ansatzweise ausgleichende Angebote zu schaffen.

Für die Lehrkräfteausbildung fehlt vielfach, wie in den Experteninterviews beschrieben, eine Verzahnung zwischen wissenschaftlicher Forschung und guter Praxis – beides ist zu Themen wie der sozialen Ungleichheit vorhanden. Jedoch bleibt die Forschung oft im Theoretischen, während die gute Praxis nicht ausreichend wissenschaftlich evaluiert wird (vgl. 4.2.4). Um die Lehrkräfte besser für ihre zentrale Rolle zu qualifizieren, müssen beide Bereiche stärker miteinander interagieren. Auf der einen Seite wird viel zu sozialer Ungleichheit geforscht, auf der anderen Seite existieren viele Best Practice Beispiele, um Bildung chancengerechter zu gestalten. Diese sind allerdings oft weder systematisiert noch wissenschaftlich belegt. Notwendig wären eine größere Transparenz der (Schul-)Praxis, die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung zulässt, sowie eine praxisnahe Forschung, die den Schulalltag begleitet und Hinweise und Empfehlungen geben kann. Für den Bereich der außerschulischen Begabungsförderung versteht diese Arbeit sich als Versuch, diesem Anspruch näherzukommen.

---

<sup>111</sup> Vgl. die Website unter <https://www.nrw-talentzentrum.de/talentscouting/grundverstaendnis/> (Zugriff am 23.03.2021).

Im Sinne der ressourcenorientierten Förderung sollen an dieser Stelle die förderlichen Ressourcen, über die Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte in besonderem Maße verfügen, noch einmal hervorgehoben werden. Hier sind vor allem die starke Bildungsaspiration vieler Zuwanderer (vgl. Aver, 2018; Jähnert, 2020) und eine enge Bindung an Eltern und Familie zu nennen (vgl. Kapitel 2.3). Gleichzeitig gelingt es der Begabungsförderung – und vielfach auch den Schulen (vgl. Kapitel 3.2.2.3) – nicht, die Eltern diesbezüglich adäquat „abzuholen“ und in die Förderung miteinzubeziehen. Es gilt, hier zum einen klarer zu kommunizieren, was mit Talent und Förderung gemeint ist und zum anderen den Eltern Kontakte zu Vertreterinnen und Vertretern der Begabungsförderung zu ermöglichen (vgl. Kapitel 5.2). Mehrsprachiges Informationsmaterial oder Ansprechpersonen, welche die Herkunftssprachen beherrschen, wären hier ein guter erster Schritt.

## **5.2 Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte in Formaten der außerschulischen Begabungsförderung**

Die Untersuchungen aus dem Projekt #chancengleich zeigen, dass der Migrationshintergrund an sich kein Hinderungsgrund ist, an Maßnahmen der Begabungsförderung zu partizipieren. Allerdings trifft das nur für Jugendliche zu, die ansonsten über zahlreiche andere begabungsfördernde Ressourcen verfügen (z.B. Deutsch als Familiensprache, gut qualifizierte Eltern, lange Aufenthaltsdauer der Familie in Deutschland, Besuch des Gymnasiums). Diejenigen, die aus eher bildungssystemfernen Familien stammen, noch nicht lange in Deutschland sind, die zu Hause nicht Deutsch sprechen oder nicht das Gymnasium besuchen, finden kaum Zugang zu den außerschulischen Förderformaten (vgl. Kapitel 3.2). Hier sei noch einmal auf den Ansatz von Weigand (2019) verwiesen, die Begabung als *eines* von vielen Attributen einer Person beschreibt. Ebenso sind auch der Migrationshintergrund, der sozioökonomische Status, das Geschlecht, die Religion etc. Attribute, welche den Bildungserfolg und die Begabungsentfaltung beeinflussen (vgl. Macha, 2019). In diesem Sinne plädiert diese Arbeit stark für eine individuelle, personale Begabungsförderung (vgl. Kapitel 1.1.4). Für die Einrichtungen der Begabungsförderung bedeutet dies, sie müssen zum einen

klarer und zielgerichteter kommunizieren und zum anderen in gewissen Bereichen kompensierend wirken.

Gerade Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus fühlen sich von der Begabungsförderung nicht angesprochen, weil sie immer noch als elitär wahrgenommen wird. Und auch die Lehrkräfte scheinen mit Begriffen wie Begabung oder Talent häufig noch Hochbegabung zu verbinden. Da die Bezeichnungen als Suchfilter bei der Identifikation von Talenten dienen, sind die Einrichtungen die Begabungsförderung gefordert, für Klarheit zu sorgen, die Begrifflichkeiten zu definieren und aktiv zu kommunizieren: Wen suchen wir? Was ist ein Talent/eine Begabung? Die Beschreibung muss jenseits von Milieus und Kulturen gelingen. Zudem erscheint es dringend notwendig, die Angebote der Förderung nicht einfach nur flächendeckend zu streuen und darauf zu hoffen, dass die Jugendlichen den Weg in die Formate finden. Eine verlässliche, langfristige und persönliche Begleitung der Jugendlichen – in der Schule als Ergänzung zum Ganzttag oder als „aufsuchende Begabungsförderung“ in den Quartieren oder über Themen, die sie interessieren – können hier Ansätze sein.<sup>112</sup>

Die Begabungsförderung dockt an die Potenziale des Individuums an und will diese entfalten. Dieser durchaus positive, ressourcenorientierte Ansatz kann den Blick dafür verstellen, dass durch Kompensation mögliche Schwächen ausgeglichen werden können. Ziel muss es jedoch sein, die Jugendlichen selbstbestimmt ihren Weg gehen zu lassen. Dafür ist es wichtig, zum einen bei der Diagnose von Talenten und Begabungen immer den Lebenskontext einer Person zu berücksichtigen und zum anderen bei der Prognose auch genau dies zu berücksichtigen: was könnte dieses Kind/dieser Jugendliche erreichen, wenn es gelingt, durch den Lebenskontext entstandene Benachteiligungen auszugleichen?

---

<sup>112</sup> B&B geht seit einigen Jahren mit sogenannten Talent- und VorbilderTagen an Schulen, insbesondere an Nicht-Gymnasien und Schulen in sozialen Brennpunkten. Schülerinnen und Schüler setzen sich bei diesen Veranstaltungen mit der Frage auseinander, was eigentlich ein Talent ist und lernen, über welche Stärken sie selbst verfügen. Bei der Begegnung mit Vorbildern erfahren sie, dass auch andere Personen Startschwierigkeiten hatten und wie sie trotzdem eine erfolgreiche Bildungsbiographie erreichen konnten. Sie begegnen Mitarbeitenden der Akademien von B&B persönlich. Diese Besuche in den Schulen zeigen erste Erfolge: Jugendliche melden sich ausdrücklich aufgrund der dort gemachten Erfahrungen für Akademien an.

Eine Kombination aus dem Ansatz Stärken stärken und der Entwicklung einer Haltung des Growth Mindset (vgl. Kapitel 4.2.7) mit den Kindern und Jugendlichen wäre hierfür wünschenswert und zielführend. Eine kompensatorische Begabungsförderung in diesem Sinne kann Bausteine enthalten wie die systematische Vermittlung von Vorbildern/Mentoren, das Bewusstmachen systemischer Benachteiligung sowie eine Vielfalt an Angeboten, die im Nahfeld der Jugendlichen angesiedelt sind. Zudem sollten Talente, die in verschiedenen Kulturen und Milieus wichtig sind, gleichermaßen anerkannt und gefördert werden. Die Institutionen der Begabungsförderung müssen sich noch deutlicher dazu bekennen, dass sie nicht nur Hochleister und Hochbegabte unterstützen, sondern im Sinne eines breiteren Ansatzes auch (verborgene) Talente und Potenziale fördern möchten. Ihre Entwicklung in den letzten Jahren bietet diesbezüglich Anlass zu Optimismus.

Die in den Experteninterviews geforderte Öffnung der Regelprogramme der Begabungsförderung für bisher nicht erreichte Zielgruppen wird aus meiner Sicht von den Begabungsförderwerken bereits angestrebt. Die Anregung einer politischen Rahmensetzung im Sinne einer Mittelvergabe nur für Organisationen, die einen Sozialindex nutzen, würde den Druck auf die entsprechenden Institutionen zwar erhöhen. Ob sie jedoch tatsächlich zur stärkeren Beteiligung von bisher nicht erreichten Gruppen führt, ist zweifelhaft. Meinem Eindruck nach ist der Wille durchaus gegeben, es fehlen jedoch notwendige Ressourcen, um stärker vor Ort zu sein und durch persönliche Kontakte Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte von der Begabungsförderung als Katalysator der Talententwicklung für alle zu überzeugen. Dies gilt insbesondere für bundesweite Träger, die nicht über starke lokale Netzwerke verfügen. Gleichzeitig gilt es, die in den Experteninterviews beschriebenen „Bubbles“ oder „Blasen“ der Kommunikation zu überwinden. Selbst eine starke lokale Verortung kann nur dann zum Erfolg führen, wenn die Art zu kommunizieren auch verstanden werden kann.

### 5.3 Zugangshürden zur Begabungsförderung

Im Ergebnis lassen sich zahlreiche Zugangshürden zu Maßnahmen der Begabungsförderung aufzeigen, die sich einerseits aufseiten der Kinder und Jugendlichen ergeben und aus der gezeigten schlechteren Ausstattung mit begabungsförderlichen Ressourcen resultieren. Auf der anderen Seite existieren Zugangshürden aufseiten der Begabungsförderung selbst.

*Migrationsspezifische* Hürden aufseiten der Jugendlichen können sein:

- ein ungeklärter oder nicht dauerhafter Aufenthaltsstatus,
- eine nicht-deutsche Familiensprache, die den Zugang zu Informationen reduziert sowie Begabungen maskieren kann,
- kulturell geprägte Familienwerte wie abweichende Vorstellungen darüber, was ein Talent ist oder geschlechterspezifische Bildungsvorstellungen,
- fehlende soziale Ressourcen im Sinne von hilfreichen Netzwerken, Vorbildern und Informationen zur Begabungsförderung,
- das Leben in Stadtteilen, in denen Begabungsförderung nicht sichtbar ist,
- eine geringere Beteiligung an außerschulischen Angeboten, meist aufgrund fehlender Informationen oder der Komm-Struktur der Angebote.

Aufseiten der Begabungsförderung lassen sich folgende Hürden für den Zugang benennen:

- ethnozentrische, nicht kulturfaire Testverfahren,
- stereotype Annahmen von Lehrkräften darüber, dass Jugendliche aus bestimmten Kulturen weniger begabt sind bzw. die Zuschreibung von Talenten vonseiten der Lehrkräfte für bestimmte kulturelle Gruppen,<sup>113</sup>
- zu wenig Kompetenzen der Lehrkräfte in den Bereichen Diagnostik und Förderung von Talenten sowie zu verschiedenen kulturellen Hintergründen,
- fehlende Ressourcen (Zeit, Personen) an Schulen und in der außerschulischen Förderung, um eng mit den Jugendlichen zu arbeiten,

---

<sup>113</sup> Auch wenn Lehrkräfte nicht zur außerschulischen Begabungsförderung gehören, sind sie als Gatekeeper diejenigen, die Jugendliche für die entsprechenden Maßnahmen empfehlen oder sie auf sie aufmerksam machen. Daher zähle ich sie hier zur Begabungsförderung.

- nicht eindeutig definierte bzw. kommunizierte Begrifflichkeiten wie „Talent“, „Begabung“, „Potenzial“ die dazu beitragen, dass vielen Jugendlichen und Lehrkräften unklar ist, wen die einzelnen Formate adressieren,
- zu geringe Präsenz der Vertreterinnen und Vertreter von Institutionen der Begabungsförderung in Schulen und im Nahraum der Kinder und Jugendlichen,
- die „elitäre“ Außenwirkung der Begabungsförderung und ihr Habitus, der dazu beiträgt, dass Menschen aus anderen Kulturen sich nicht zugehörig fühlen, aber auch von Vertreterinnen und Vertretern der Programme als nicht-zugehörig wahrgenommen werden.

Die beschriebenen Hürden mögen nicht vollständig sein und gelten sicher nicht in gleichem Maße für alle Zuwanderergruppen und Förderprogramme. Aber eine Begabungsförderung, die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und dem Recht eines jeden Kindes auf optimale Entfaltung gerecht werden will, muss diese Punkte in den Blick nehmen und hier aktiv werden. Neben der Überprüfung der eigenen Kommunikation und der Zugänge zu den Formaten ist die stärkere Qualifikation und Einbindung der Lehrkräfte ein zentrales Moment, Begabungsförderung chancengerechter zu gestalten. Wichtige Schritte hierzu leistet bereits das Projekt LemaS (vgl. Kapitel 1.1.1). Es lohnt sich meiner Einschätzung nach zudem, das Vorgehen im Rahmen eines eher prognostischen als diagnostischen Ansatzes genauer anzuschauen (vgl. Exp\_2, Kapitel 4.2.1). Die Haltung kommt aus meiner Sicht einer individuellen Begabungsförderung entgegen und bezieht die gefundene Erkenntnis ein, dass Jugendliche aus schwierigen Verhältnissen dann erfolgreich sind, wenn sie eine positive Zukunftsprognose für sich erstellen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sich nicht ähnliche Schwierigkeiten wie bei den bekannten Diagnostik- und Testverfahren ergibt. Eine Prognose kann nur unter Berücksichtigung der Lebensumstände des Einzelnen getroffen werden. Es wäre interessant genauer zu beleuchten, wie ein entsprechendes Instrument aussehen kann. Hier wären weiterführende wissenschaftliche Untersuchungen wünschenswert.

Ein letzter, wesentlicher, aber aus meiner Sicht bislang zu wenig verfolgter Ansatz ist die direkte Einbeziehung der Jugendlichen selbst in die Weiterentwicklung der Förderangebote. Zudem sollte noch stärker darauf gesetzt werden, die Ressourcen vieler Jugendlicher – wie Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, starker Familienbezug – in die Förderung einzubeziehen.

## 6 Resümee und Ausblick

Die Forschungsfrage lautet: *Haben Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte die gleichen oder geringere Chancen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund, ihre Begabungen zu entfalten?* Um sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern, wurden drei Forschungshypothesen formuliert und in mehreren Schritten untersucht.

Zunächst wurde durch eine umfassende Literaturanalyse die Hypothese bestätigt, dass Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund sowohl intrapersonale als auch Umweltkatalysatoren, die für die Potenzialentwicklung notwendig sind, in geringerem Maße zur Verfügung stehen als ihren Peers ohne Zuwanderungsgeschichte. Im zweiten Schritt konnte die zweite Hypothese, nach der sie seltener in Maßnahmen der Begabungsförderung vertreten sind, anhand der Untersuchungen des Projekts #chancengleich modifiziert werden. Es zeigte sich, dass Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte in den Maßnahmen der außerschulischen Förderung statistisch gesehen gut vertreten sind. Allerdings finden sie nur dann den Weg in die Begabungsförderung, wenn sie aus bestimmten Gruppen stammen.<sup>114</sup> Hier zeigten sich erste Zugangshürden, die in Experteninterviews weiter exploriert wurden. In Bestätigung der dritten Hypothese ließen sich migrationsspezifische Hürden und solche aufseiten der Begabungsförderung aufzeigen, die den anderen Gruppen den Zugang erschweren.

Es wurde zudem deutlich, dass neben den migrationsspezifischen Faktoren der Zugang zu Maßnahmen der Begabungsförderung für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte dadurch erschwert wird, dass sie statistisch gesehen in Deutschland häufiger sozioökonomisch benachteiligt sind. Der sozioökonomische Status einer Familie ist oft der ausschlaggebende Faktor dafür, ob ein Kind seine Talente entfalten kann. Als System der Knappheit bildet er für viele intrapersonale und Umweltkatalysatoren den Ausgangspunkt. Die Katalysatoren für den

---

<sup>114</sup> Gut qualifizierte Eltern, Deutsch als Familiensprache, weit zurückliegende Zuwanderung, Besuch des Gymnasiums.

Bildungserfolg stehen daher Jugendlichen aus entsprechenden Milieus nicht in gleichem Maße zur Verfügung wie ihren eher privilegierten Peers – und das Bildungssystem kann die entstandenen Benachteiligungen derzeit nicht ausgleichen. Statistisch gesehen ist die volle Potenzialentfaltung für Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus benachteiligten Milieus daher sogar deutlich unwahrscheinlicher.

Die Forschungsfrage ist also dahingehend zu beantworten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland geringere Chancen haben, ihre Begabungen zu entfalten, als ihre Peers ohne Zuwanderungsgeschichte – auch wenn dies nicht allein auf den Migrationshintergrund selbst, sondern auf ein komplexes Ursachengeflecht zurückzuführen ist, in dessen Zentrum der sozioökonomische Status steht. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind damit einerseits ernüchternd. Andererseits werden zunehmend in Projekten genau diese Themen adressiert. Die Begabungsförderung hat in den letzten Jahren ihren Blick geweitet und sieht sich in der Pflicht, im Sinne einer individuellen Förderung die Potenziale aller Jugendlichen zu fördern. Dies stellt sie allerdings auch vor immense Herausforderungen, denn diese Entwicklung bedeutet eine klare Abkehr von einer rein testbasierten Diagnostik und fordert die Akteure heraus, Kinder und Jugendliche ganzheitlich mit ihren Ressourcen und Herausforderungen in den Blick zu nehmen. Dafür ist es notwendig, für den Alltag nutzbare, kulturfaire Verfahren zum Erkennen von Potenzialen in den verschiedensten Domänen zu entwickeln.

## I - Literaturverzeichnis

- Ahrens, M., Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Otto, J., Ruprecht, J., Schwanke, S., Schwickert, S. & Wardemann A. (2019). *Abschlussbericht „Zentren für Begabtenförderung NRW“*. Münster: Eigenverlag
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie* (unter Mitarbeit von TNS Infratest Sozialforschung). Frankfurt am Main: Fischer.
- Andresen, S. (2019). Was an Kräften übrig ist – Familien, Armut und Bildung. In Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 605-621). Wiesbaden: Springer.
- Antes, W., Gaedicke, V. & Schiffers, B. (Hrsg.) (2020). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Die Ergebnisse von 2011 bis 2020 im Vergleich und die Stellungnahme des 13. Landesschülerbeirats*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.jugendgerecht.de/downloads/Jugendstudie\\_2020\\_200629\\_Onlineversion\\_final.pdf](https://www.jugendgerecht.de/downloads/Jugendstudie_2020_200629_Onlineversion_final.pdf)
- Arbeiterkind.de (2021). Homepage. Zugriff am 21.02.2021 von <https://www.arbeiterkind.de/>
- Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe (2020a). Homepage. Zugriff am 23.01.2021 von <https://www.bundeswettbewerbe.de/startseite.html>
- Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe (2020b). Kriterien guter Schülerwettbewerbe – eine Liste zur Orientierung. Homepage. Zugriff am 23.01.2021 von [https://www.bundeswettbewerbe.de/fileadmin/user\\_upload/agbsw-guteSchuelerwettbewerbe.pdf](https://www.bundeswettbewerbe.de/fileadmin/user_upload/agbsw-guteSchuelerwettbewerbe.pdf)

- Arnold, D. & Preckel, F. (2019). *Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern* (4. Aufl.) Weinheim/Basel: Beltz.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2010). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Zugriff am 29.07.2020 von <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 15.02.2021 von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Aver, C. (2018). Beteiligung von Bildungsinländer\*innen mit Migrationshintergrund an der Hochschulbildung in Nordrhein-Westfalen. *IMIS-Beiträge*, 52, 63–96. Zugriff am 29.07.2020 von [https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4\\_Publikationen/PDFs/imis52.pdf](https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis52.pdf)
- Barz, H., Barth, K., Cerci-Thoms, M., Dereköy, Z., Först, M., Le, T. et al. (2015). *Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Bildung, Milieu & Migration“ der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Essen: Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland. Zugriff am 29.07.2020 von [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/Barz\\_Heiner\\_et\\_al\\_Grosse\\_Vielfalt\\_weniger\\_Chancen\\_Abschlusspublikation.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf)

- Barz, H. (2019). Bildungsarmut und Bildungsaspirationen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 241-257). Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2012). Migration und Bildung in Deutschland. *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 104(3), 279–302, Münster: Waxmann.
- Becker, R. (Hrsg.) (2011). *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2016). Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 433-474). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73-116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Behrens, B. (2019). Inklusive Begabungsförderung – eine Antwort auf Bildungsherausforderungen in Zeiten von Fluchtmigration. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 86-98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beierle, S. (2013). *Die Rolle von Peers, Neuen Medien und Online-Communitys bei der Berufsorientierung*. Halle/Saale: DJI. Zugriff am 29.07.2020 von [http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Peers\\_DJI\\_Expertise.pdf](http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Peers_DJI_Expertise.pdf)

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) / Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (Hrsg.) (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistungen fördern können*, Berlin. Zugriff am 29.07.2020 von [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR\\_FB\\_Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf)

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008). *„Aufgeben ist nicht mein Weg“. Bildungswelten in der Einwanderungsgesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B. Abendroth, S. & Semper, I. (2017): *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bildung & Begabung gGmbH (2016): *Diversität. Jahresbericht 2015/16*. Bonn

Bildung & Begabung gGmbH (2021). Über uns. Zugriff am 23.02.2021 von <https://www.bildung-und-begabung.de/ueber-bildung-und-begabung>

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. et al. / Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Münster: Waxmann.

Bommes, M., Grünheid, I. & Wilmes, M. (2008). *Migranten am START. Eine Studie im Auftrag der START-Stiftung gGmbH*. Zugriff am 29.07.2020 von [https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/3\\_Forschung/Abgeschlossene\\_Projekte/Hertie-START-Studie.pdf](https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/3_Forschung/Abgeschlossene_Projekte/Hertie-START-Studie.pdf)

Boos-Nünning, U. (2011). *WISO Diskurs. Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (7. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp
- Brown, L. & Pollitt, E. (1996). Mangelernährung, Armut und geistige Entwicklung. *Spektrum der Wissenschaft*, 4, 56–61. Zugriff am 29.07.2020 von <http://www.spektrum.de/magazin/mangelernaehrung-armut-und-geistige-entwicklung/822945>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2017). *Lebenslagen in Deutschland. Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung*. Berlin: BMAS. Zugriff am 29.07.2020 von [https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-kurzfassung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: BMBF
- Bundesweite Mathematikwettbewerbe (BWMW) (2021a). Die Bundesweiten Mathematik-Wettbewerbe. Homepage. Zugriff am 17.04.2021 von <https://www.mathe-wettbewerbe.de/>
- Bundesweite Mathematikwettbewerbe (BWMW) (2021b). Bundeswettbewerb Mathematik. Homepage. Zugriff am 17.04.2021 von <https://www.mathe-wettbewerbe.de/bundeswettbewerb-mathematik/>
- Bundesweite Mathematikwettbewerbe (BWMW) (2021c). Internationale Mathematikolympiade. Homepage. Zugriff am 17.04.2021 von <https://www.mathe-wettbewerbe.de/internationale-mathematik-olympiade>

Bundesweite Mathematikwettbewerbe (BWMW) (2020d). Jugend trainiert Mathematik. Zugriff am 17.04.2021 von <https://www.mathe-wettbewerbe.de/juma>

Bundesweite Mathematikwettbewerbe (BWMW) (2021e). Mathematik-Olympiade. Homepage. Zugriff am 14.07.2021 von <https://www.mathe-wettbewerbe.de/mathematik-olympiade>

Bundeswettbewerb Fremdsprachen (BWFS) (2021a). Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Homepage. Zugriff am 18.04.2021 von <https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/>

Bundeswettbewerb Fremdsprachen (BWFS) (2021b). SOLO. Homepage. Zugriff am 18.04.2021 von <https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/solo>

Bundeswettbewerb Fremdsprachen (BWFS) (2021c). SOLO Plus. Homepage. Zugriff am 18.04.2021 von <https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/solo-plus>

Bundeswettbewerb Fremdsprachen (BWFS) (2021d). Team Beruf. Homepage. Zugriff am 18.04.2021 von <https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/team-beruf>

Bundeswettbewerb Fremdsprachen (BWFS) (2021e). Team Schule. Homepage. Zugriff am 18.04.2021 von <https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/team-schule>

Bundeswettbewerb Mathematik (BWM) (2018). *Bundeswettbewerb Mathematik* (Broschüre), Bonn: Bildung & Begabung.

- Buse, M., Doll, I. Kiso, C., Kruse-Heine, M., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2019). Begabung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenz und Haltung: Erkenntnisse aus acht Jahren Forschungsstelle Begabungsförderung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 21-34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Butterwegge, C. (2019). Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland? Was getan werden muss, damit die sich die Kluft zwischen Arm und Reich wieder schließt. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 743-767). Wiesbaden: Springer.
- Bylinski, U, Austermann, N. & Wiegelmann, M. (2018). Entwicklung von inklusionsorientierten Curricula im beruflichen Lehramtsstudium. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhardt (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lernkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 159-174). Münster/New York: Waxmann.
- Chmitorz, A., Neumann, R. J., Kollmann, B., Ahrens, K. F., Öhlschläger, S. & Goldbach, N. et al. (2020): Longitudinal determination of resilience in humans to identify mechanisms of resilience to modern-life stressors: the longitudinal resilience assessment (LORA) study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. <https://doi.org/10.1007/s00406-020-01159-2>
- Cinar, M., Otremba, K. & Stürzer, M. & Bruhns, K. (2013). *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Crul, M. & Schneider, J. (2009). *The second generation in Europe. Education and the Transition to the Labour Market*. Amsterdam: TIES: The Integration of the European Second Generation. Zugriff am 29.07.2020 von <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/Crul2010.pdf>

- Deutsche SchülerAkademie (Hrsg.) (2015). *Akademien als Chancengeber*. (Broschüre). Bonn: Bildung & Begabung.
- Deutsche SchülerAkademie (DSA) (2016): Untersuchung: So wirkt die Deutsche SchülerAkademie. Abstract zur Studie von Grosch (2016). Unveröffentlicht.
- Deutsche SchülerAkademie (2021). Homepage. Zugriff am 18.04.2021 von <https://www.schuelerakademien.de/deutsche-schuelerakademie>
- Deutsche Shell (2000). *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2016). *DJI Impulse Nr. 114: Ankommen nach der Flucht. Wie Kindern und Jugendlichen der Neuanfang in Deutschland gelingt*. München: DJI.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Diehl, C. & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 243-286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Ditton, H. (2019). Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 157-181). Wiesbaden: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

- Dweck, C. (2015): Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*, 35(5). Zugriff am 12.08.2020 von <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- El-Mafaalani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- El-Mafaalani, A. (2017). Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. *Zeitschrift für Pädagogik*. 63(6), 708–725.
- El-Mafaalani, A. & Toprak, A. (2011). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung
- Engels, D., Köller, R., Koopmans, R. & Höhne, J. (2011). *Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*. Berlin. Zugriff am 29.07.2020 von <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/72490/1511624/b76634bc7e6d0603111d64dbb18b0c26/zweiter-indikatorenbericht-data.pdf>
- Europäische Kommission (2019). *Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa. Nationale politische Strategien und Maßnahmen. Eurydice-Bericht*. Brüssel: Europäische Kommission. Zugriff am 15.02.2021 von [http://publications.europa.eu/resource/cellar/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1.0004.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1)

- Falcke, S. (2020). Einbürgerung als Katalysator für Integration: ein heterogenes Bild. *ifo Schnelldienst* 73(11), 15–16. Zugriff am 19.03.2021 von <https://www.ifo.de/publikationen/2020/zeitschrift-einzelheft/ifo-schnelldienst-112020>
- Felfe, C. & Rainer, H. (2020). Beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen der Einführung des Geburtsortsprinzips. *ifo Schnelldienst* 73(11), 10–14. Zugriff am 19.03.2021 von <https://www.ifo.de/publikationen/2020/zeitschrift-einzelheft/ifo-schnelldienst-112020>
- Fischer, C. & Schulte ter Hardt, S. (2019). *Außerschulische Begabungsförderung für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen*. Expertise für die Stiftung Mercator. Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2019/2019\\_12/Expertise\\_StiftungMercator\\_Fischer\\_SchulteterHardt.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2019/2019_12/Expertise_StiftungMercator_Fischer_SchulteterHardt.pdf)
- Fischer, C., Terhardt, E. & Souvignier, E. (2018). Dealing with Diversity: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhardt (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lernkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 7-14). Münster/New York: Waxmann.
- Gagn, , F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 5–19.
- Gathmann, C. & Monscheuer, O. (2020). Fördert Einbürgerung die wirtschaftliche und soziale Integration? *ifo Schnelldienst* 73(11), 3–9. Zugriff am 15.02.2021 von <https://www.ifo.de/publikationen/2020/zeitschrift-einzelheft/ifo-schnelldienst-112020>

- Geißler, R. (2012). Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In P. Pielage, L. Pries & G. Schultze (Hrsg.), *WISO Diskurs. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren* (S. 12-28), Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Grosch, C. (2011). *Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung*. Berlin: LIT.
- Guggisberg, M. & Guggisberg, M. (2010). *Can children from minority backgrounds be gifted? Investigating giftedness among socially disadvantaged primary school students in Australia*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Hadjar, A., Scharf J. & Grecu, A. G. (2019). Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 183-209). Wiesbaden: Springer.
- Hagelgans, H. (2017). Individuelle Förderung von Underachiever/innen. Ausgewählte Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 3)* (S. 59-68). Münster/New York: Waxmann.
- Hardy, I. & Jurecka, A. (2018). Die Rolle der Erstsprache für schulisches Lernen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 131-146). Münster/New York: Waxmann.

- Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung, Peers. Informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Helbig, M., Jähnen, S. & Marczuk, A. (2015). *Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Zugriff am 30.07.2020 von <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2015/p15-001.pdf>
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. L. (2005). The Munich Model of Giftedness designated to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 147-170). Cambridge: University Press.
- Hertel, E. (2015): Brauchen Kinder und Jugendliche ein schriftlich verankertes „Recht auf Wettbewerbsteilnahme“? In U. Marwege & J. H. Winter (Hrsg.), *Lernchancen durch Wettbewerbe* (S. 21-30). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Hollen M. & Lingemann, J. (2017). Potenzialentwicklung im inklusiven Unterricht. Lernen auf der Basis von Körper und Kreativität. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 3)* (S. 85-93). Münster/New York: Waxmann.
- Ikimiz-Mentoring (2021). Homepage. Zugriff am 21.02.2021 von <http://www.ikimiz-mentoring.de/>

iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.) (2009). Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: özbf. Zugriff am 15.05.2021 von [https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/iPEGE\\_1\\_web.pdf](https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/09/iPEGE_1_web.pdf)

Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.) (2016). *Bildungsmonitor 2016. Ein Blick auf die Bildungsintegration von Flüchtlingen Sonderkapitel: Maßnahmen zur Bildungsintegration von Flüchtlingen. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (ISNM)*. Köln. Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2016/297988/IW-Bildungsmonitor\\_2016.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2016/297988/IW-Bildungsmonitor_2016.pdf)

Jähnert, A. (2020). Lebenswelten von jungen Menschen mit Migrationshintergrund: Familialer Alltag und Freizeitgestaltung. In Deutsches Jugendinstitut e.V., S. Lochner & A. Jähnert (Hrsg.), DJI-Kinder -und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland (S. 48-89). Bielefeld: wbv. Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/schulpaedagogik/shop/detail/name/\\_/0/1/6004754/facet/6004754////////nb/0/category/1594.html](https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/schulpaedagogik/shop/detail/name/_/0/1/6004754/facet/6004754////////nb/0/category/1594.html)

Johansson, S. (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereiches* (unter Mitarbeit von D. Schiefer und N. Andres). Berlin: SVR. Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf\\_import/RBS\\_SVR\\_Expertise\\_Lebenssituation\\_Fluechtlinge.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/RBS_SVR_Expertise_Lebenssituation_Fluechtlinge.pdf)

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2000). *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Opladen: Lecke + Budrich.

- Kaiser-Haas, M. & Konrad, M. (2017). Kinder, die uns beschäftigen. Bildung zum Wohle des einzelnen Kindes im Bildungsnetzwerk. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 4) (S. 167-179). Münster/New York: Waxmann.
- Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2010). Individuelle Bildungslaufbahnberatung als Förderung der Begabungsreserven von Migranten und Migrantinnen – einige grundlegende Überlegungen und Anregungen. In Y. Karakaşoğlu-Aydın & H.-G. Hiesserich (Hrsg.), Migration und Begabungsförderung (=Beiträge der Akademie für Migration und Integration 12) (S. 31-44). Göttingen: V&R Unipress.
- Karliczek, A. (2020). Vorwort. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler (S. 9-10). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kemper, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 157-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Kempton, U. (2011). Begabung als kulturelles Phänomen. Begabte Migrantinnen/Migranten im Licht von kulturell bedingtem Begabungsverständnis. *News & Science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 28, 20–22.

- Kempton, U. (2012). Begabungspotenziale – verschüttet unter Sprachbarrieren? Warum uns der Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Begabungsförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund besonders interessieren sollte. *News & Science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 30, 24–29.
- Kempton, U. & Uhl, R. (2017). Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System in Österreich. Praktische Intelligenz aufspüren – sichtbar machen – entfalten. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 3) (S. 349-357). Münster/New York: Waxmann.
- Kiso, C. & Kruse-Heine, M. (2017). Zum Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Begabungsentfaltung. Selbstkompetenzförderung und Ressourcenorientierung im pädagogischen Alltag. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 4) (S. 263-272). Münster/New York: Waxmann.
- Kiziak, T., Kreutner, V. & Klingholz, R. (2011). *Mehr Chancen für Schüler. Wie sich mit Stipendienprogrammen Begabte finden und fördern lassen* (= Discussion Paper 5). Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf\\_import/Berlin\\_Institut\\_Schuelers\\_tipendien\\_RZ.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Berlin_Institut_Schuelers_tipendien_RZ.pdf)

Kober, U. & Kösemen, O. (2008). Erfolg darf nicht unwahrscheinlich sein. Was sich ändern muss, damit „neue“ Deutsche faire Chancen bekommen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), „Aufgeben ist nicht mein Weg“. Bildungswelten in der Einwanderungsgesellschaft (S. 173-181). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Krahn, B. & Rietz, C. (2011). *Externe Evaluation von „Schulformübergreifende Akademie Rangsdorf“ 2009 bis 2011*. Bonn: Bildung & Begabung. Unveröffentlicht.

Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Ökonomie (S. 107-130), München: Open Publishing LMU. Zugriff am 14.02.2021 von [https://epub.uni-muenchen.de/40521/1/Kropp\\_%28Herkunftsbedingte%29\\_Mehrsprachigkeit\\_als\\_Ressource.pdf](https://epub.uni-muenchen.de/40521/1/Kropp_%28Herkunftsbedingte%29_Mehrsprachigkeit_als_Ressource.pdf)

Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2008). Zwischen Distinktion und Risiko. Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern. *Diskurs Kinder- und Jugendforschung*, 3(2), 181–196. Zugriff am 30.07.2020 von <http://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/185/171>

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuhl, J. & Hofmann, F. (2019). Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung. In C. Reintjes, I. Kunze & E., Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013.* Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009.* Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_12\\_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf)

Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 29.07.2020 von [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_Armutsfolgen\\_fuer\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf)

Lehmkuhler, S. & Leonhäuser, I.-U. (1998). Armut und Ernährung. Eine qualitative Studie über das Ernährungsverhalten ausgewählter Familien mit niedrigem Einkommen. In *Spiegel der Forschung*, 15(2), 74–82. Zugriff am 30.07.2020 von [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4086/pdf/SdF-1998\\_2-74-82.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4086/pdf/SdF-1998_2-74-82.pdf)

Leikhof, U. & Völmicke, E. (2018). *Abschlussbericht zum Projekt #chancengleich – Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die individuelle Begabungsförderung* (Projektbericht an den Förderer Stiftung Mercator). Unveröffentlicht.

Leistung macht Schule (2020a). Homepage. Zugriff am 20.08.2020 von <https://www.leistung-macht-schule.de/de/Initiative-Leistung-macht-Schule-1674.html>

- Leistung mach Schule (2020b). *Begriffsklärung von „Begabungs-, Begabten-, Potenzial- und Talentförderung“*. Dokument der Initiative. Zugriff am 11.04.2021 von <https://www.lemas-forschung.de/veroeffentlichungen?page=3>
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1994). *Pädagogische Grundbegriffe*. 2. Bd. Reinbek: Rowohlt.
- Lochner, S. (2020). Zuwanderung nach Deutschland: Demografische Entwicklungen. In Deutsches Jugendinstitut e.V., S. Lochner & A. Jähnert (Hrsg.), *DJI-Kinder -und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland* (S. 6-46). Bielefeld: wbv. Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/schulpaedagogik/shop/detail/name/\\_/0/1/6004754/facet/6004754////////nb/0/category/1594.html](https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/schulpaedagogik/shop/detail/name/_/0/1/6004754/facet/6004754////////nb/0/category/1594.html)
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator* (unter Mitarbeit von T. Nieselt). Berlin: SVR. Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/Expertise\\_Doppelt\\_benachteiligt.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf)
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97-136). München: kopaed.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Macha, H. (2019). Gender- und diversitätssensible Begabungsförderung und Professionalisierung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 160-173). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Maehler, D. & Schmidt-Denter, U. (2013). *Migrationsforschung in Deutschland. Leitfaden und Messinstrumente zur Erfassung psychologischer Konstrukte*. Wiesbaden: Springer.
- Marwege, U. & Winter, J. H. (Hrsg. (2015): *Lernchancen durch Wettbewerbe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache / Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Zugriff am 30.07.2020 von [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf)
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Meidinger, H.-P. (2009). Begabtenförderung am Gymnasium zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Begabte in der Schule - fördern und fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht* (S. 160-167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Möhringer, J. (2017). Heterogenität im oberen Leistungsbereich – wie homogen sind Fähigkeitsgruppierungen? Ein diagnostischer Blick auf das Modellprojekt TUMKolleg. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 3)* (S. 95-104). Münster/New York: Waxmann.

- Mönks, F. J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 17-22). Bern: Huber.
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung im pädagogischen Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (=Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 3) (S. 55-68), Frankfurt/M.: Karg-Stiftung. Zugriff am 19.03.2021 von [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9130/pdf/Karg\\_Hefte\\_3\\_2011\\_Mueller\\_Oppliger\\_Hochbegabung\\_in\\_paedagogischem.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9130/pdf/Karg_Hefte_3_2011_Mueller_Oppliger_Hochbegabung_in_paedagogischem.pdf)
- Nauck, B. & Lotter, V. (2016). Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 117-156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.) (2011). *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Nieke, W. (1998). *Ausländische Kinder und Jugendliche in der Jugendforschung*. (Reader zum Seminar „Zur Berücksichtigung von Minderheiten in der Jugendforschung“ an der Universität Rostock im Sommersemester 1998 – Wintersemester 1998/99).
- OECD (Hrsg.) (2011). *Against the Odds. Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

- ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.) (2010). *FAQs zur Begabungs- und Begabtenförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung* (2. Aufl.). Salzburg: ÖZBF.
- Parade, R. & Heinzel, F. (2020). Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 193–207. Heidelberg: Springer. Zugriff am 15.02.2021 von <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Petschel, A. & Will, A. (2020). Migrationshintergrund – Ein Begriff, viele Definitionen. Ein Überblick auf Basis des Mikrozensus 2018. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 72(5), 78-90. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2020/05/migrationshintergrund-begriff-definitionen-052020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2020/05/migrationshintergrund-begriff-definitionen-052020.pdf?__blob=publicationFile)
- Preckel, F. & Baudson, T. G. (2013). *Hochbegabung. Erkennen, Fördern, Verstehen*. München: C. H. Beck.
- Prediger, S. (2018). Erfolgreiche Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität – Kommentar aus fachdidaktischer Perspektive zur notwendigen weiteren Forschung und Entwicklung für die fokussierte Förderung benachteiligter Jugendlicher. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 43-49). Münster/New York: Waxmann.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
- Ramirez, R. & Dohmen, D. (2019). Ethnisierung von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 389-417). Wiesbaden: Springer.
- Resch, C. (2017). Von der Begabtenförderung für Wenige zur Begabungsförderung für Viele. Paradigmenwechsel in Österreich. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 3)* (S. 297-311). Münster/New York: Waxmann.
- Rock your life! (2020). Homepage. Zugriff am 21.02.2021 von <https://rockyourlife.de/>
- Robert Bosch Stiftung & Markelstiftung (Hrsg.) (1999). *Begabtenförderung von Schülern ausländischer Herkunft. Dokumentation zum Symposium am 9./10. Dezember 1999 in Stuttgart*. Stuttgart: Bosch Stiftung & Markelstiftung.
- Rogl, S. (2017). Individuell fördern in heterogenen Lerngruppen. Das multidimensionelle Begabungs-Entwicklungs-Tool mBET. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 4)* (S. 193-200). Münster/New York: Waxmann.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2014). *Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer*. Berlin: SVR. Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR\\_JG\\_2014\\_WEB.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR_JG_2014_WEB.pdf)

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2016). *Zugehörigkeit und Zugehörigkeitskriterien zur Gesellschaft im Einwanderungsland Deutschland. Ergebnisse des SVR-Integrationsbarometers 2016 - Handout*. Berlin: SVR. Zugriff am 30.07.2020 von [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/10/Handout\\_SVR\\_FB\\_PK\\_28\\_Juni\\_IB\\_Zugehoerigkeit.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/10/Handout_SVR_FB_PK_28_Juni_IB_Zugehoerigkeit.pdf)

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2019). *Bewegte Zeiten. Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Jahresgutachten 2019*. Berlin: SVR.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2020). *Zusammenrücken in Zeiten der Distanz. SVR-Integrationsbarometer 2020*. Berlin: SVR. Zugriff am 15.2.2021 von [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/12/Barrierefreies\\_Integrationsbarometer\\_SVR\\_2020.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/12/Barrierefreies_Integrationsbarometer_SVR_2020.pdf)

Schäfers, B. (1995). *Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Ein Studienbuch zur Sozialstruktur und Sozialgeschichte* (6. Aufl.). Stuttgart: Enke.

Schneider, J. (2017). Erfolg nicht vorgesehen? Bildungsverläufe und Talentförderung bei türkeistämmigen Bildungsaufsteigern. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 3)* (S. 155-169). Münster/New York: Waxmann.

- Schwabe, F. (2018). Adaptive und maladaptive Motivation in der Sekundarstufe I: Die Bedeutung psychologischer Grundbedürfnisse. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 119-130). Münster/New York: Waxmann.
- Sedlmeier, P & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Sixt, M. (2018). Wahl der Schulart und Schulinfrastruktur. Die Bedeutung der räumlichen Verteilung von Schulen bei der Wahl der Schulart am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 87-114). Münster/New York: Waxmann.
- Spengler, G. (2017). Damit die Herkunft nicht über den Bildungserfolg entscheidet. Chance hoch 2 – Das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 4)* (S. 349-355). Münster/New York: Waxmann.
- Stamm, M. (2007a). Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), S. 227-242.
- Stamm, M. (2007b). *Unterfordert, unerkant, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich: Rütger.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

Stamm, M. (2010). Begabung, Kultur und Schule. Gedanken zu den Grundlagen der Begabungsförderung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 33(1), 25-33. Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9601/pdf/ZEP\\_2010\\_1\\_Stamm\\_Begabung\\_Kultur\\_Schule.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9601/pdf/ZEP_2010_1_Stamm_Begabung_Kultur_Schule.pdf)

Stamm, M. (2014): *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*. Bern: Huber

Stamm, M. (2017). Minoritäten als Begabungsreserve. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): Potenzialentwicklung. Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsförderung (=Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung 3) (S. 323-334). Münster/New York: Waxmann.

Stamm, M., Leumann, S. & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014* (Fachserie 1 Reihe 2.2). Zugriff am 19.03.2021 von [https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHef\\_t\\_derivate\\_00037314/2010220147004\\_korr21032017.pdf](https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHef_t_derivate_00037314/2010220147004_korr21032017.pdf)

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019* (Fachserie 1 Reihe 2.2). Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile)

Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.) (2018). *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 15.02.2021 von <https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018.html>

Stöger, H., Emmerdinger, K. & Ziegler, A. (2020). Teilprojekt 21: Individualisierung durch Mentoring. Praktische Umsetzung und Erforschung verschiedener Konzepte im Schulischen Kontext. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 213-223). Weinheim/Basel: Beltz.

Stumpf, E. (2012). *Förderung bei Hochbegabung* (=Fördern lernen 9: Intervention), Stuttgart: Kohlhammer.

Süßlin, W. (2013). *Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrer und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung. Zugriff am 21.08.2020 von <https://docplayer.org/13226188-Hindernis-herkunft-studie-eine-umfrage-unter-schuelern-lehrern-und-eltern-zum-bildungsalltag-in-deutschland.html>

Tan, D. (2005). Migrant und missverstanden. Sichtbarmachen von Hochbegabung bei Migrantenkinder. *Labyrinth. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind*, 65, 13–18.

Trost, G., 2016: *Analyse und Konzeptualisierung der außerschulischen Enrichment-Maßnahme Deutsche SchülerAkademie (DSA)*. Bonn: Bildung & Begabung. Unveröffentlicht.

Tucci, I., Jossin, A., Keller, C. & Groh-Samberg, O. (2011). Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: Was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland? *DIW Wochenbericht*, 41, 3–11. Zugriff am 30.07.2020 von [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.386914.de/11-41.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.386914.de/11-41.pdf)

- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E. & Reichle, B. (2016). Reduktion von Vorurteilen und Modifikation von interethnischen Einstellungen. Eine Möglichkeit zur Förderung des Bildungserfolgs von Migrantinnen und Migranten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(3), 169–170.
- UNICEF (2020): UN-Kinderrechtskonvention. Zugriff am 01.08.2020 von <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- University of Bristol. (2020). ALSPAC – Avon Longitudinal Study of Parents and Children (Andauernde Kohortenstudie). Zugriff am 19.03.2021 von <http://www.bris.ac.uk/news/2011/7460.html>
- Uslucan, H.-H. (2011). *Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer*. Berlin: Wagenbach.
- Vock, M., Weigand, G., Preckel, F., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C. & Wollersheim, W. (2020): Wissenschaftlicher Hintergrund des LemaS-Projekts. Forschungsstand zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. In dies. (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 23-30). Weinheim/Basel: Beltz.
- Weigand, G. (2019). Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 73-85). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weishaupt, H. (2018). Regionale Unterschiede der Bildungsausstattung als Ursache für Bildungsbenachteiligung – das Beispiel Rheinland-Pfalz. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 247-273). Münster/New York: Waxmann.

- Wicht, A., Stawarz N. & Ludwig-Mayerhofer, W (2019). Bildungsarmut und soziale Einbettung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 213-239). Wiesbaden: Springer.
- Wittlif, A., Beigang, S. & Kalkum, D. (2020): *SVR-Integrationsbarometer 2020. Methodenbericht*. Berlin: SVR. Zugriff am 15.02.2021 von [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/12/Methodenbericht\\_IB20\\_korrigiert\\_final.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/12/Methodenbericht_IB20_korrigiert_final.pdf)
- Woellert, F., Kröhnert, S., Sippel, L. & Klingholz, R. (2009). *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Yilmaz, S. (2016). *Die große Aufstiegslüge. Wie unsere Kinder um ihre Zukunft betrogen werden*. Köln: Eichborn.
- Zander, L. & Kreutzmann, M. (2018). Ich, Wir und die Anderen. Die Bedeutung der Peergruppe für schulische Entwicklungsverläufe in heterogenen Bildungskontexten. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 103-118). Münster/New York: Waxmann.
- Zeuch, N. & Rott, D. (2018). Heterogenität in der universitären Lehrer\*innenbildung: Perspektiven, Begriffe und Ansätze in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster – eine Standortbestimmung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhardt (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lernkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 217-227). Münster/New York: Waxmann.
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung*, 9(2), S. 6-31.

Ziernwald, L., Holzberger, D. Hillmayr, D. & Reiss, K. (2020). *Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Einblicke in Forschung und Praxis*. Münster/New York: Waxmann.

## II – Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
B&B	Bildung & Begabung gGmbH, Talentförderzentrum des Bundes und der Länder
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWFS	Bundeswettbewerb Fremdsprachen
BWM	Bundeswettbewerb Mathematik
BWMW	Bundesweite Mathematikwettbewerbe
DSA	Deutsche SchülerAkademie
ICBF	Internationales Centrum für Begabungsforschung
IMO	Internationale Mathematikolympiade
JmH	Jugendliche mit Migrationshintergrund (im Projekt #chancengleich genutzte Abkürzung, die für den Leitfaden Experteninterviews übernommen wurde)
JuMa	Jugend trainiert Mathematik
KMK	Kultusministerkonferenz, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
LemaS	Leistung macht Schule, gemeinsame Initiative des Bundes und der Länder zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schülern
MO	Mathematikolympiaden in Deutschland
ÖZBF	Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung
TA	TalentAkademie
TN	Teilnehmende
VA	VorbilderAkademie

### III - Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Teilnehmende an der Befragung nach Projekten	110
Abbildung 2:	Teilnehmende mit Migrationshintergrund nach Projekten	111
Abbildung 3:	Ziele der bzw. Motivation zur Teilnahme an Formaten der Potenzialförderung	112
Abbildung 4:	Zuerst gelernte Sprache	115
Abbildung 5:	Besuchte Schulform zum Zeitpunkt der Teilnahme	116
Abbildung 6:	Herkunftsland der Mutter	119
Abbildung 7:	Herkunftsland des Vaters	120
Abbildung 8:	Bildungsabschlüsse der Studienteilnehmenden	121
Abbildung 9:	Vermutete Zugangshürden für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte zu außerschulischen Förderformaten	124
Abbildung 10:	Gründe für Nichtteilnahme in %	125
Abbildung 11:	O-Töne aus den Einzelinterviews – Bekanntheit von Angeboten	127
Abbildung 12:	O-Töne aus den Einzelinterviews – Information zu Angeboten	130
Abbildung 13:	O-Töne aus den Einzelinterviews – Bedeutung der Herkunft	132
Abbildung 14:	O-Töne aus den Einzelinterviews – Behandlung durch die Lehrkräfte	134
Abbildung 15:	O-Töne aus den Lehrkräfteinterviews – Soziale Herkunft	136
Abbildung 16:	O-Töne aus den Lehrkräfteinterviews - Potenziale erkennen	137
Abbildung 17:	Leitfaden Experteninterviews – Teil 1	144
Abbildung 18:	Leitfaden Experteninterviews – Teil 2	145
Abbildung 19:	Leitfaden Experteninterviews – Teil 3	146

### III – Anlagenverzeichnis

Anlage 1 – #chancengleich: Leitfaden retrospektive Onlinebefragung	231
Anlage 2 – #chancengleich: Leitfaden Fragebogen Panelstudie	244
Anlage 3 – #chancengleich: Leitfaden Fragebogen Einzelinterviews	261
Anlage 4 – Liste der befragten Expertinnen und Experten	267
Anlage 5 – Experteninterviews: Informationen und Leitfaden	268
Anlage 6 – Kategoriensystem zur Auswertung der Experteninterviews	275
Anlage 7 – Datensätze Experteninterviews	286

## **Anlage 1 – #chancengleich: Fragebogen retrospektive Onlinebefragung**

### **„Begabung und Migration“ - Teilnehmer Befragung**

#### **Hintergrund**

Erhebung zur Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (JmM) an den Formaten von B&B

- retrospektive Befragung
- grobe Prävalenz zur bisherigen Verteilung in den Akademien und Wettbewerben bei B&B
- ergänzend: qualitative Einzelfallstudien mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Akademien und Wettbewerben
- ab 2015: systematische Erfassung des Migrationshintergrundes in Akademien und Wettbewerben

#### **Zielgruppe**

- TN der letzten 5 Jahre aus allen Formaten von B&B
- Definition Migrationshintergrund: Bis Großelterngeneration einbeziehen (zum Vergleich der Einwanderungswellen)

#### **Fragebogen**

##### **Einleitung:**

Du erinnerst Dich bestimmt daran, dass Du vor einiger Zeit an einem unserer Wettbewerbe/einer unserer Akademien teilgenommen hast. Diese Veranstaltung gehört zu den Angeboten von Bildung & Begabung. Mit unseren Wettbewerben und Akademien unterstützen wir junge Menschen darin, ihr Potenzial zu erkennen und auszuschöpfen. Damit möglichst viele Jugendliche die Chance bekommen, an unseren Programmen teilzunehmen, versuchen wir stetig, unsere Angebote zu verbessern. Dazu benötigen wir Deine Unterstützung!

Als ehemaliger Teilnehmer/ehemalige Teilnehmerin eines Wettbewerbs oder einer Akademie würden wir Dir daher gerne ein paar Fragen stellen. Es geht dabei nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um Deine persönlichen Erfahrungen mit unserem Angebot. Mit der Befragung möchten wir herausfinden, ob die Informationen zu unseren Projekten und die dazugehörigen Bewerbungs- und Auswahlverfahren klar sind und allen, unabhängig von Herkunft und Schulform, die gleichen Möglichkeiten für eine Teilnahme geben.

Natürlich ist die Befragung anonym, das heißt, sie wird ohne Deinen Namen oder Deine persönlichen Angaben ausgewertet, so dass man später nicht mehr sehen kann, wer welche Antworten gegeben hat.

*Programmierung: Wenn Teilnahme erfolgt*

Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst, die folgenden Fragen zu beantworten!

### I. Persönliche Daten

D1	Bitte gib Dein Geschlecht an.
	1 männlich 2 weiblich
<i>Single choice</i>	

D2	Wie alt bist Du?
	1 ___Jahre
<i>Open answer, numeric</i>	

D3	In welchem Bundesland wohnst Du aktuell?
	1 Baden-Württemberg 2 Bayern 3 Berlin 4 Brandenburg 5 Bremen 6 Hamburg 7 Hessen 8 Mecklenburg-Vorpommern 9 Niedersachsen 10 Nordrhein-Westfalen 11 Rheinland-Pfalz 12 Saarland 13 Sachsen 14 Sachsen-Anhalt 15 Schleswig-Holstein 16 Thüringen  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

D4	Welche Staatsangehörigkeit hast Du? Wenn Du zwei Staatsangehörigkeiten haben solltest, gib bitte beide an.
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 deutsch</li> <li>2 türkisch</li> <li>3 bosnisch</li> <li>4 griechisch</li> <li>5 italienisch</li> <li>6 kroatisch</li> <li>7 mazedonisch</li> <li>8 polnisch</li> <li>9 russisch</li> <li>10 slowenisch</li> <li>11 spanisch</li> <li>12 französisch</li> <li>13 andere Staatsangehörigkeit 1, und zwar: _____</li> <li>14 andere Staatsangehörigkeit 2, und zwar: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice aber maximal 2 Nennungen</i>	

D5	Welcher Religion gehörst Du an?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 evangelische Kirche</li> <li>2 römisch-katholische Kirche</li> <li>3 andere christliche Kirche</li> <li>4 Islam</li> <li>5 Hinduismus</li> <li>6 Judentum</li> <li>7 Buddhismus</li> <li>8 andere Glaubensrichtung: _____</li> <li>9 keine Religionszugehörigkeit</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

D6	Spielt die Religion im Alltag für Dich und/oder Deine Familie eine Rolle?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ja, für mich und meine Familie.</li> <li>2 Ja, aber nur für mich.</li> <li>3 Nein, weder für mich noch für meine Familie .</li> <li>4 Nein, für mich nicht, aber für meine Familie schon.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

## II. Inhaltlicher Teil

### Einleitung:

Bei den folgenden Fragen geht es um Deine Erfahrungen bei der Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb von Bildung & Begabung.

Q1	An welcher Veranstaltung von Bildung & Begabung hast Du teilgenommen?
	1 _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

Q2	In welchem Jahr hast Du an der Veranstaltung von Bildung & Begabung teilgenommen?
	1 _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

Q3	Bitte erinnere Dich noch einmal an die Zeit zurück, <u>bevor</u> Du an der Akademie/dem Wettbewerb teilgenommen hast. Wie bist Du damals auf die Veranstaltung aufmerksam geworden?
	1 durch meine Geschwister (Schwester/Bruder) 2 durch meine Eltern 3 durch meine Lehrer 4 über Freunde 5 über das Internet 6 Sonstiges: _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

Q4	Welche Schulform hast Du zu der Zeit besucht, als Du an der Akademie/dem Wettbewerb teilgenommen hast?
	1 Hauptschule 2 Realschule 3 Mittelschule 4 Gymnasium (G8) 5 Gymnasium (G9) 6 Gesamtschule 7 andere Schulform, und zwar: _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

Q5	Was für eine Schulform besuchst Du aktuell?  Wenn Du die Schule bereits beendet haben solltest, welche Schulform hast Du zuletzt besucht?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Hauptschule</li> <li>2 Realschule</li> <li>3 Mittelschule</li> <li>4 Gymnasium (G8)</li> <li>5 Gymnasium (G9)</li> <li>6 Gesamtschule</li> <li>7 andere Schulart, und zwar: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

Q6	Welchen Schulabschluss strebst Du an?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 HSA/Hauptschulabschluss</li> <li>2 MSA/mittlere Reife</li> <li>3 Fachhochschulreife</li> <li>4 Abitur/allgemeine Hochschulreife</li> <li>5 sonstiger Abschluss, und zwar: _____</li> <li>6 Ich habe die Schule bereits abgeschlossen und zwar mit folgendem Abschluss _____.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn Q6=6 (Schule bereits beendet)</i>	
Q6.1	Du hast die Schule bereits beendet. Was machst Du derzeit?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Studium</li> <li>2 Ausbildung</li> <li>3 Duales Studium</li> <li>4 Freiwilligendienst</li> <li>5 Sonstiges, und zwar: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice</i>	

Q7	Gab es jemanden in Deinem Umfeld, der Dich bei Deiner Entscheidung für eine Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb bestärkt bzw. unterstützt hat?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ja, ich wurde von meinen Eltern unterstützt.</li> <li>2 Ja, ich wurde von meinen Geschwistern (Schwester/Bruder) unterstützt.</li> <li>3 Ja, ich wurde von einem Lehrer unterstützt.</li> <li>4 Ja, ich wurde von Freunden unterstützt.</li> </ol>

	<p>5 Ja, ich wurde von einer anderen Person unterstützt, und zwar von: _____.</p> <p>6 Nein, ich wurde von niemandem bei meiner Entscheidung für eine Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb unterstützt.</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn Q7=5 (keine Unterstützung)</i>	
Q7.1	<p>Von wem hättest Du Dir Unterstützung bei Deiner Entscheidung für eine Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb gewünscht?</p> <p>Ich hätte mir Unterstützung gewünscht von....</p>
	<p>1 meinen Geschwistern (Schwester/Bruder).</p> <p>2 meinen Eltern.</p> <p>3 meinen Lehrern.</p> <p>4 meinen Freunden.</p> <p>5 einem direkten Ansprechpartner für die Akademie/den Wettbewerb.</p> <p>6 einer anderen Person, und zwar: _____.</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice</i>	

Q8	<p>Wie bewertest Du die Bewerbungsunterlagen, die Du für die Teilnahme an der Veranstaltung ausgefüllt hast?</p>
	<p>1 Die Bewerbungsunterlagen waren einfach zu verstehen, ich konnte sie ohne Probleme ausfüllen.</p> <p>2 Die Bewerbungsunterlagen waren überwiegend zu verstehen, aber bei einigen Fragen brauchte ich Hilfe beim Ausfüllen.</p> <p>3 Die Bewerbungsunterlagen waren schwer zu verstehen, bei den meisten Fragen brauchte ich Hilfe beim Ausfüllen.</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn Q8=2 oder 3</i>	
Q8.1	<p>Was hätte Dir geholfen, die Bewerbungsunterlagen besser zu verstehen? Was hätte die Bewerbung aus Deiner Sicht erleichtert?</p>
	<p>1 Mehr Informationen rund um die Veranstaltung und/oder die Bewerbung anhand von Flyern/Broschüren</p> <p>2 Mehr Informationen rund um die Veranstaltung und/oder die Bewerbung über die Website</p> <p>3 Mehrsprachige Flyer bzw. eine mehrsprachige Website</p> <p>4 Mehr Informationen speziell für die Eltern/Erziehungsberechtigten</p> <p>5 Ein direkter Ansprechpartner für die Akademie/den Wettbewerb</p>

	99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice</i>	

Q9	Als Du Dich für eine Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb beworben hast, waren Dir dabei der Ablauf der Bewerbung und die Schritte des Bewerbungsprozesses klar?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ja, mir war klar, wie der Bewerbungsprozess ablaufen würde.</li> <li>2 Ich war mir unsicher, wie der Bewerbungsprozess ablaufen würde.</li> <li>3 Nein, ich habe den Bewerbungsprozess als kompliziert empfunden und wusste nicht, wie die Bewerbung ablaufen würde.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

Q10	Bitte denke jetzt einmal daran, was Du vor Deiner Teilnahme für Erwartungen an die Akademie/den Wettbewerb hattest. Wurden Deine persönlichen Erwartungen erfüllt?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Die Teilnahme an der Veranstaltung hat meine Erwartungen positiv übertroffen.</li> <li>2 Die Teilnahme an der Veranstaltung hat meine Erwartungen genau erfüllt.</li> <li>3 Die Teilnahme an der Veranstaltung hat meine Erwartungen <u>nicht</u> erfüllt.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn Q10=3 „Nichterfüllen der Erwartungen“</i>	
Q10.1	Was war der Grund dafür, dass Deine Erwartungen nicht erfüllt wurden? Was war anders, als Du gedacht hast?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Open answer</i>	

Q11	Gibt es etwas, was aus Deiner Sicht an der Akademie/dem Wettbewerb verbessert werden sollte?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ja, es sollte Folgendes verbessert werden _____.</li> <li>2 Nein, mir fällt nichts ein, was besser sein könnte.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice plus optional open answer</i>	

Q12	Würdest Du die Akademie/den Wettbewerb an Freunde/andere Jugendliche weiterempfehlen?
	1 ja 2 eher ja 3 eher nein 4 nein  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

Q13	Was waren Deine persönlichen Ziele, die Du durch die Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb erreichen wolltest?  Ich wollte...
	1 neue Freunde finden/mit anderen Jugendlichen zusammenkommen. 2 mein (Schul-)Wissen erweitern, etwas dazulernen. 3 meine persönlichen Talente und Fähigkeiten weiterentwickeln, ausbauen. 4 neue Talente und Interessen entdecken, etwas Neues dazulernen. 5 etwas für meine persönliche Weiterentwicklung lernen, also z.B. selbstbewusster, eigenständiger, offener etc. zu werden. 6 Informationen zum Studium/Studienfächern erlangen. 7 Informationen zu Stipendien erlangen. 8 eine Orientierungshilfe für meine Berufswahl erhalten. 9 eine schöne Zeit, Spaß haben. 10 Sonstiges: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice</i>	

### III. Demographie

Damit wir besser abschätzen können, wen wir bisher mit unseren Angeboten erreichen konnten und wen noch nicht, möchten wir Dir einige Fragen zu Deiner Herkunft stellen.

D7	In welchem Land wurdest Du geboren?
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

D8	Sind Deine Eltern in Deutschland geboren?
	1 Ja, meine Eltern sind beide in Deutschland geboren. 2 Nein, zumindest ein Elternteil wurde <u>nicht</u> in Deutschland geboren. 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn D8=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D9	Du hast angegeben, dass Deine Eltern oder zumindest ein Elternteil nicht in Deutschland, sondern in einem anderen Land geboren wurden. In welchem Land wurden Deine Eltern geboren?
	1 Herkunftsland Mutter: _____ 2 Herkunftsland Vater: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Pro gestellter Option: Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn D8= 1(Eltern in Deutschland geboren)</i>	
D10	Du hast angegeben, dass Deine Eltern in Deutschland geboren sind. In welchem Land wurden Deine <b>Großeltern</b> geboren?
	1 Herkunftsland der Großmutter mütterlicherseits: _____ 2 Herkunftsland des Großvater mütterlicherseits: _____ 3 Herkunftsland der Großmutter väterlicherseits: _____ 4 Herkunftsland des Großvater väterlicherseits: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Pro gestellter Option: Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn D8=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D11	Vor wie vielen Jahren sind Deine Eltern nach Deutschland gekommen?
	1 innerhalb der letzten 6 Monate 2 vor sieben Monaten bis einem Jahr 3 vor etwa 1 bis 2 Jahren 4 vor etwa 3 bis 5 Jahren 5 vor etwa 6 bis 10 Jahren 6 vor etwa 11 bis 15 Jahren 7 vor etwa 16 bis 20 Jahren 8 vor etwa 21 bis 30 Jahren 9 vor mehr als 30 Jahren  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn D8=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D12	Aus welchem Grund sind Deine Eltern nach Deutschland gekommen?
	1 Grund der Mutter _____ 2 Grund des Vaters _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Grid: Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn D8=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D13	Welchen Beruf haben Deine Eltern ausgeübt, <b>bevor</b> sie nach Deutschland

	gekommen sind?
	1 Beruf der Mutter: _____ 2 Beruf des Vater: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Grid: Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn D8=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D14	Welchen Beruf üben Deine Eltern hier in Deutschland aus (oder haben sie ausgeübt)?
	1 Beruf der Mutter: _____ 2 Beruf des Vater: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Grid: Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn D8=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D15	Welchen Bildungsabschluss beziehungsweise welche Ausbildung haben Deine Eltern?
	1 Grund-/Volksschule 2 Mittlere Reife 3 Abitur 4 Abgeschlossenes Studium, und zwar _____ 5 Abgeschlossene Berufsausbildung, und zwar _____ 6 andere Schulart, und zwar: _____ 7 keinen Abschluss  99. weiß nicht/keine Angabe
	1 Mutter 2 Vater
<i>Single choice; Grid jeweils für Mutter und Vater abfragen</i>	

D16	Welchen Aufenthaltsstatus hat Deine Familie in Deutschland?
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

*Ethnische Zugehörigkeit*

D17	Innerhalb eines Landes kann es verschiedene Volksgruppen geben, die unabhängig von einer offiziellen Staatsangehörigkeit sind, beispielweise leben in der Türkei neben der Volksgruppe der „Türken“ auch die Volksgruppe der „Kurden“. Wie ist das in Deinem Fall? Gehört Deine Familie einer bestimmten Volksgruppe an?
-----	--

	<p>1 ja, und zwar: _____</p> <p>2 nein</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

D18	Als was fühlst Du Dich?
	<p>1 Ich fühle mich als Deutsche/r.</p> <p>2 Ich fühle mich als Deutsche/r und dem Herkunftsland meiner Familie verbunden.</p> <p>3 Ich fühle mich <u>mehr</u> als Mensch aus dem Herkunftsland meiner Familie.</p> <p>4 Ich fühle mich weder als Deutsche/r noch dem Herkunftsland meiner Familie verbunden, sondern: _____.</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

D19	Empfindest Du Deutschland als Dein Heimatland?
	<p>1 Ja, ich empfinde Deutschland als mein Heimatland.</p> <p>2 Nein, ich empfinde das Herkunftsland meiner Familie als mein Heimatland.</p> <p>3 Ich empfinde beide Länder gleichermaßen als meine Heimatländer.</p> <p>4 Ich empfinde weder Deutschland noch das Herkunftsland meiner Familie als mein Heimatland, sondern: _____.</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

D20	War Deutsch die erste Sprache, die Du gelernt hast?
	<p>1 Ja, die erste Sprache, die ich gelernt habe war Deutsch (also Deutsch als Muttersprache).</p> <p>2 Ja, ich habe Deutsch als erste Sprache gelernt aber gemeinsam mit einer anderen Sprache (ich bin bilingual aufgewachsen).</p> <p>3 Nein, ich habe als erstes eine andere Sprache als Deutsch gelernt, und zwar ____.</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

D21	Welche Sprache wird <u>überwiegend</u> in Deiner Familie gesprochen?
	<p>1 _____</p> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Open answer</i>	

D22	In welcher Sprache sprichst Du <u>überwiegend</u> mit Deinen Freunden?
	1 _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

D23	Du warst ja bereits bei einer Akademie/einem Wettbewerb von Bildung & Begabung dabei. Glaubst Du, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger ist, an solchen Angeboten teilzunehmen als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund?
	1 Ja, ich denke, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger ist. 2 Nein, ich denke, dass es keinen Unterschied macht – Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund haben die gleichen Möglichkeiten. 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn D23=1</i>	
D24	Was glaubst Du, sind die Gründe dafür?
	1 _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

#### IV. Angaben zur Freizeitgestaltung

Wir möchten möglichst viele Jugendliche auf unsere Akademien und Wettbewerbe aufmerksam machen. Daher versuchen wir, die Informationen zu den Projekten dort bereit zu stellen, wo sie möglichst viele Jugendliche erreichen. Aus diesem Grund stellen wir Dir abschließend noch drei Fragen zu Deiner Freizeitgestaltung.

Q14	Wo verbringst Du regelmäßig Deine Freizeit?
	1 im Sportverein/beim Sport generell 2 im Musikverein 3 in einem anderen Verein, und zwar: _____ 4 im Jugendzentrum 5 bei Freunden 6 bei der Familie 7 bei Freizeitangeboten meiner Schule (AGs, Workshops, etc.) 8 in religiösen Einrichtungen. Wenn ja, um was für eine Einrichtung, welcher Religionsrichtung handelt es? _____ 9 Sonstiges: _____

	99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice</i>	

Q15	Wo verbringst Du <u>am liebsten</u> Deine Freizeit?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 im Sportverein/beim Sport generell</li> <li>2 im Musikverein</li> <li>3 in einem anderen Verein, und zwar: _____</li> <li>4 im Jugendzentrum</li> <li>5 bei Freunden</li> <li>6 bei der Familie</li> <li>7 bei Freizeitangeboten meiner Schule (AGs, Workshops, etc.)</li> <li>8 in religiösen Einrichtungen. Wenn ja, um was für eine Einrichtung, welcher Religionsrichtung handelt es ? _____</li> <li>9 Sonstiges: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

Q16	Um sich über bestimmte Dinge zu informieren und Neuigkeiten zu erhalten, kann man unterschiedliche Wege nutzen. Wie ist das bei Dir? Welche Medien oder Plattformen nutzt Du in Deiner Freizeit, um Dich zu informieren?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Facebook</li> <li>2 Twitter</li> <li>3 Instagram</li> <li>4 YouTube</li> <li>5 generell das Internet. Wenn ja: Welche Websites oder Portale nutzt Du? _____</li> <li>6 Zeitschriften. Wenn ja, welche Zeitschriften liest Du? _____</li> <li>7 Aushänge. Wenn ja: Wo liest Du Dir Aushänge durch, um Dich zu informieren? Also wir meinen, ob das Aushänge z.B. in der Schule, im Jugendzentrum, in der Moschee etc. sind _____</li> <li>8 Sonstiges: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice</i>	

Das war es auch schon! Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit genommen hast, unsere Fragen zu beantworten und uns so dabei unterstützt, unsere Angebote zu verbessern!

## Anlage 2 - #chancengleich: Fragebogen Panelerhebung

### Externe Panel-Befragung „Begabung und Migration“

#### Fragebogen

#### Einleitung:

Bildung & Begabung, das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland, und die Stiftung Mercator möchten in einem gemeinsamen Forschungsprojekt herausfinden, ob die in Deutschland bestehenden Förderangebote, die außerhalb der Schule stattfinden, allen Jugendlichen – unabhängig von Herkunft und Schulform – gleichermaßen zugänglich sind. Damit meinen wir die Angebote, die Dir dabei helfen, Deine Talente zu entdecken oder weiterzuentwickeln. Zu diesen Förderprogrammen zählen wir beispielsweise:

- **Stipendien** (finanzielle und/oder regelmäßige Begleitung von Schülern durch Seminarangebote (z. B. START-Stipendium, Grips gewinnt, etc.)
- **Sommerakademien** (ein mehrtägiges Angebot für Schüler in den Ferien )
- **Wettbewerbe** (z.B. Jugend forscht, Mathematik-, Fremdsprachen- oder Musikwettbewerb)
- **Seminare/Kurse** (ein- oder mehrtägig, bei denen man sich Wissen über die Schulhalte hinaus aneignen kann)
- **Frühstudium** (Studium für Schüler parallel zur Schule)

Ziel der Umfrage ist es zu ermitteln, wie viele Jugendliche bereits die Chance bekommen haben, an einem außerschulischen Förderangebot teilzunehmen, wie sie davon erfahren haben und wer sie bei der Bewerbung unterstützt hat.

Natürlich ist die Befragung anonym, das heißt, sie wird ohne Namen oder persönliche Angaben ausgewertet, so dass man später nicht mehr sehen kann, wer welche Antworten gegeben hat.

#### *Programmierung: Wenn Teilnahme erfolgt*

Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst, die folgenden Fragen zu beantworten! Damit wir besser abschätzen können, wer bisher an außerschulischen Förderangeboten teilnehmen konnte und wer noch nicht, möchten wir Dir einige Fragen zu Deiner Person stellen

D1	Bitte gib Dein Geschlecht an.
	1 männlich 2 weiblich
<i>Single choice</i>	

D2	Wie alt bist Du?
	1 ____ Jahre
<i>Open answer, numeric</i>	

**II. Screening**

D3	In welchem Land wurdest Du geboren?
	1 _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

D4	Welche Staatsangehörigkeit hast Du? Wenn Du zwei Staatsangehörigkeiten haben solltest, gib bitte beide an.
	1 deutsch 2 türkisch 3 bosnisch 4 griechisch 5 italienisch 6 kroatisch 7 mazedonisch 8 polnisch 9 russisch 10 slowenisch 11 spanisch 12 französisch 13 andere Staatsangehörigkeit(en), und zwar: _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice aber maximal 2 Nennungen</i>	

D5	Sind Deine Eltern in Deutschland geboren?
	1 Ja, meine Eltern sind beide in Deutschland geboren. 2 Nein, zumindest ein Elternteil wurde <u>nicht</u> in Deutschland geboren.
<i>Single choice</i>	

D5.1	Welche Staatsangehörigkeit haben Deine Eltern?
	1 Staatsangehörigkeit Mutter: _____ 2 Staatsangehörigkeit Vater: _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Pro gestellter Option: Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn D5=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D5.2	Du hast angegeben, dass Deine Eltern oder zumindest ein Elternteil nicht in Deutschland, sondern in einem anderen Land geboren wurden. In welchem Land wurden Deine Eltern geboren?
	1 Herkunftsland Mutter: _____ 2 Herkunftsland Vater: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Pro gestellter Option: Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn D5= 1(Eltern in Deutschland geboren)</i>	
D5.3	Du hast angegeben, dass Deine Eltern in Deutschland geboren sind. In welchem Land wurden Deine <b>Großeltern</b> geboren?
	1 Herkunftsland der Großmutter mütterlicherseits: _____ 2 Herkunftsland des Großvater mütterlicherseits: _____ 3 Herkunftsland der Großmutter väterlicherseits: _____ 4 Herkunftsland des Großvater väterlicherseits: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Pro gestellter Option: Open answer</i>	

➤ *Wenn Eltern und Großeltern in Deutschland geboren wurden Screenout*

### III. Inhaltlicher Teil

#### Einleitung:

Bei den folgenden Fragen geht es um Deine möglichen Erfahrungen mit einem außerschulischen Förderangebot. Hierunter verstehen wir, wie schon am Anfang der Umfrage beschrieben, Angebote, die nicht in und von der Schule organisiert werden. Zum Beispiel: Sommerakademien, Seminare, Kurse, Wettbewerbe oder Stipendien.

X1	Hast Du schon einmal von Förderangeboten für Jugendliche gehört, die nicht von der Schule organisiert werden?
	1 ja 2 nein -> <i>weiter zu V4 – Abfrage grundsätzliches Interesse</i>  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

*Filter: Wenn X1=2 (nein) weiter zu V4 – Abfrage grundsätzliches Interesse*

X2	Hast Du schon einmal an einem außerschulischen Förderangebot für Jugendliche teilgenommen?
	1 Ja, ich habe bislang an einem außerschulischen Förderangebot

	teilgenommen 2 Ja, ich schon an mehreren außerschulischen Förderangeboten teilgenommen 3 Nein  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

### **Block 1: Abfrage von Erfahrungswerten bei bereits erfolgter Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten**

<i>Filter: Wenn X2=1 oder 2 : Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten</i>	
V1.1	An welchen außerschulischen Förderangeboten hast Du bereits teilgenommen?  Bitte nenne uns alle außerschulischen Förderangebote, an denen Du bislang teilgenommen hast.
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn X2=1 oder 2 : Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten</i>	
V1.2	Bitte erinnere Dich noch einmal an die Zeit zurück, <u>bevor</u> Du das erste Mal an einem außerschulischen Förderangebot teilgenommen hast.  Wie bist Du damals auf dieses Angebot/die Veranstaltung aufmerksam geworden?
	1 durch meine Geschwister (Schwester/Bruder) 2 durch meine Eltern 3 durch meine Lehrer 4 über Freunde 5 über das Internet 6 über einen Aushang/Flyer in der Schule 7 Sonstiges: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn X2=1 oder 2 : Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten + V1.2=5 (über das Internet)</i>	
V1.3	Du hast angegeben, dass Du über das Internet erstmalig auf außerschulische Förderangebote aufmerksam geworden bist.  Über welche Seiten genau, also über welche sozialen Netzwerke, Portale etc. hast Du Informationen zu außerschulischen Förderangeboten gefunden?
	1 _____

	99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn X2=1 oder 2 : Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten</i>	
V1.4	Gab es jemanden in Deinem Umfeld, der Dich bei Deiner Entscheidung zum ersten Mal an einem außerschulischen Förderangebot teilzunehmen, bestärkt bzw. unterstützt hat?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ja, ich wurde von meinen Eltern unterstützt.</li> <li>2 Ja, ich wurde von meinen Geschwistern (Schwester/Bruder) unterstützt.</li> <li>3 Ja, ich wurde von einem Lehrer unterstützt.</li> <li>4 Ja, ich wurde von Freunden unterstützt.</li> <li>5 Ja, ich wurde von einer anderen Person unterstützt, und zwar von: _____.</li> <li>6 Nein, ich wurde von niemandem bei meiner Entscheidung für eine Teilnahme an der Akademie/dem Wettbewerb unterstützt.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice</i>	

<i>Filter: Wenn X2=1 oder 2 : Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten + wenn V1.4=6 (keine Unterstützung)</i>	
V1.5	Von wem hättest Du Dir Unterstützung gewünscht? Von....
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 meinen Geschwistern (Schwester/Bruder).</li> <li>2 meinen Eltern.</li> <li>3 meinen Lehrern.</li> <li>4 meinen Freunden.</li> <li>5 einem direkten Ansprechpartner beim Veranstalter.</li> <li>6 einer anderen Person, und zwar: _____.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice</i>	

<i>Filter: Wenn X2=1 oder 2 : Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten</i>	
V1.6	Du hast ja bereits an einem außerschulischen Förderangebot teilgenommen. Hast Du Dich danach um weitere Förderangebote wie z.B. Sommerakademien, Wettbewerbe, Stipendien und Kurse beworben?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 ja</li> <li>2 nein</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

## Block 2: Abfrage aktive Suche nach Informationen zu außerschulischen Förderangeboten unabhängig von TN

<i>Filter: alle bis auf X1=2 (nein)</i>	
V2	Hast Du schon einmal selbst aktiv nach Informationen zu außerschulischen Förderangeboten gesucht oder bist von einer anderen Person darauf hingewiesen worden?
	1 ja 2 nein -> weiter zu V4 – Abfrage grundsätzliches Interesse  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

*Filter: Wenn V2=2 (nein) weiter zu V4 – Abfrage grundsätzliches Interesse*

<i>Filter: Wenn V2=1 (ja)</i>	
V2.1	Wie genau hast Du Dich bisher über außerschulische Förderangebote informiert?
	1 über soziale Netzwerke wie Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest etc. 2 durch Recherchen im Internet 3 über Aushänge/Flyer 4 mit Freunden ausgetauscht (über whatsapp, snapchat etc. aber auch persönlich) 5 mit Eltern/Geschwistern ausgetauscht 6 mit Lehrer ausgetauscht 7 Sonstiges _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice</i>	

<i>Filter: Wenn V2.1=1 (soziale Netzwerke)</i>	
V2.1a	Über welche sozialen Netzwerke genau?
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn V2.1=2 (Recherche im Internet)</i>	
V2.1b	Über welche Internetseiten genau?
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn V2.1=3 (Aushänge/Flyer)</i>	
V2.1c	An welchen Stellen informierst Du Dich über Aushänge/Flyer?
	1 Schule 2 Sportverein oder Fitnessstudio 3 Andere Vereine (Musikverein etc.) 4 Jugendzentren 5 Sonstiges _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice + Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn V2=1 (ja)</i>	
V2.2	Fandest Du es schwierig, Informationen zu außerschulischen Förderangeboten zu erhalten?
	1 ja 2 eher ja 3 eher nein 4 nein  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn V2=1 (ja) + V2.2=1 (ja) oder 2 (eher ja)</i>	
V2.2a	Was genau hast Du bei der Suche nach Informationen zu außerschulischen Förderangeboten als schwierig empfunden?
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

### Block 3: Abfrage der Gründe, warum keine Teilnahme an außerschulischen Förderangeboten stattgefunden hat

<i>Filter: Wenn X1=2 (nein)</i>	
V3	Du hast angegeben, dass Du bislang noch nicht an außerschulischen Förderangeboten teilgenommen hast. Was sind die Gründe dafür?  Bitte gib alle Gründe an, die dabei eine Rolle für Dich gespielt haben.
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ich finde die Angebote nicht passend für mich.</li> <li>2 Ich habe mich beworben, bin aber nicht ausgewählt worden.</li> <li>3 Die Bewerbungsunterlagen waren zu kompliziert (oder zu umfangreich).</li> <li>4 Ich habe mich nicht beworben, weil ich glaube, dass ich dafür nicht ausgewählt werde.</li> <li>5 Ich wollte mich bewerben, aber meine Eltern wollten das nicht.</li> <li>6 Ich bin bislang von niemand angesprochen worden.</li> <li>7 Ich habe kein Interesse an außerschulischen Bildungsangeboten.</li> <li>8 Sonstiges: _____</li> <li>99. weiß nicht/keine Angabe</li> </ol>
<i>Multiple choice</i>	

<i>Filter: Wenn X1=2 (nein)</i> <i>+ V3=1 (keine passenden Angebote)</i>	
V3.1	Was für eine Art von Förderangebot würdest Du Dir wünschen?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 _____</li> <li>99. weiß nicht/keine Angabe</li> </ol>
<i>Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn X1=2 (nein)</i> <i>+ V3=2 (keine Zusage erhalten)</i>	
V3.2	Du hast angegeben, dass Du für die Teilnahme an einem außerschulischen Förderangebot <u>nicht</u> ausgewählt wurdest. Was waren die Gründe dafür?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Grund für die Absage: _____</li> <li>2 Mir wurde kein Grund genannt</li> <li>99. weiß nicht/keine Angabe</li> </ol>
<i>Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn X1=2 (nein)</i> <i>+ V3=3 (Bewerbungsunterlagen zu kompliziert/zu umfangreich)</i>	
V3.3	Was sind die Gründe dafür, dass Du die Bewerbungsunterlagen als schwierig empfunden hast?
	1 Verständnisprobleme (sprachlich) 2 Bewerbungsanforderungen (also z.B. das Lösen bestimmter Aufgaben, Verfassen eines Motivationsschreibens usw.) 3 Sonstiges _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice + Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn X1=2 (nein)</i> <i>+ V3=3 (Bewerbungsunterlagen zu kompliziert/zu umfangreich)</i>	
V3.3a	Was hätte Dir damals geholfen, Dich <u>doch</u> zu bewerben?
	1 Ein direkter Ansprechpartner beim Veranstalter 2 Mehrsprachige Flyer/Informationen auf der Webseite des Veranstalters 3 Unterstützung der Eltern/Geschwister 4 Unterstützung durch einen Lehrer 5 Sonstiges _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice + Open answer</i>	

<i>Filter: Wenn X1=2 (nein)</i> <i>+ V3=4 (Befürchtung, nicht genommen zu werden)</i>	
V3.4	Warum glaubst Du, für ein außerschulisches Förderangebot nicht ausgewählt zu werden?
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

### Block 4: Abfrage grundsätzliches Interesse an außerschulischen Förderangeboten

<i>Filter: alle</i>	
V4	Könntest Du Dir vorstellen, an einem der folgenden Förderangebote teilzunehmen?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Projektarbeit: Für einen gewissen Zeitraum außerhalb der Schulzeit gemeinsam mit anderen Jugendlichen an einem Projekt arbeiten (einen eigenen Film drehen, ein Theaterstück planen und einüben, ein Umweltprojekt durchführen, etwas gemeinsam bauen etc.)</li> <li>2 An Wettbewerben teilnehmen, bei denen Du deine sprachlichen, mathematischen oder kreativen Talente unter Beweis stellen kannst und dich mit anderen messen kannst</li> <li>3 An einem Angebot, dass Dir hilft, Dich über Studiengänge zu informieren</li> <li>4 An einem Angebot, dass Dir hilft, Dich über Ausbildungsberufe zu informieren</li> <li>5 An einem Kurs zur Förderung einer bestimmten Fähigkeit (spielen eines Instruments, Erlernen einer Sprache, etc.)</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Grid ja-nein Abfrage</i>	

<i>Filter: alle</i>	
V4.1	Auf welchem Weg könnte man Dich am ehesten über außerschulische Förderangebote informieren?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Facebook</li> <li>2 Twitter</li> <li>3 Instagram</li> <li>4 YouTube</li> <li>5 Chats (snapchat, whatsapp etc.)</li> <li>6 generell das Internet. Wenn ja: Welche Websites oder Portale nutzt Du? _____</li> <li>7 Zeitschriften. Wenn ja, welche Zeitschriften liest Du? _____</li> <li>8 Aushänge. Wenn ja: Wo liest Du Dir Aushänge durch, um Dich zu informieren? Also wir meinen, ob das Aushänge z.B. in der Schule, im Jugendzentrum, in der Moschee etc. sind _____</li> <li>9 Sonstiges: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: alle</i>	
V4.2	Wie lange sollte ein Förderangebot sein, an dem Du teilnehmen wollen würdest?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Einen Tag</li> <li>2 Ein Wochenende (mit oder ohne Übernachtung)</li> <li>3 Eine Woche (mit oder ohne Übernachtung)</li> <li>4 Mehrwöchig (mit oder ohne Übernachtung)</li> <li>5 Regelmäßige Tagesveranstaltungen über mehrere Monate</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice</i>	

<i>Filter: alle</i>	
V4.3	Wie viel dürfte ein Förderangebot kosten, an dem Du teilnehmen würdest?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Tagesveranstaltung max. _____</li> <li>2 Wochenendveranstaltung max. _____</li> <li>3 Einwöchige Veranstaltung max. _____</li> <li>4 Mehrwöchige Veranstaltung max. _____</li> <li>5 Es müsste kostenfrei sein</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Grid; numerische Eingabe, Option 5 ausschließende Kategorie</i>	

#### IV. Persönliche Informationen/Demographie

Damit wir besser abschätzen können, wer bisher an außerschulischen Förderangeboten teilnehmen konnte und wer noch nicht, möchten wir Dir einige Fragen zu Deiner Herkunft stellen.

Die Antworten sollen allen Institutionen, die außerschulische Förderangebote für Schüler anbieten, helfen, ihre Angebote in Zukunft so zu gestalten, dass für jeden – unabhängig von Schulform, Wohnort, kultureller Herkunft oder familiärer Situation – etwas Passendes dabei ist.

D6	In welchem Bundesland wohnst Du aktuell?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Baden-Württemberg</li> <li>2 Bayern</li> <li>3 Berlin</li> <li>4 Brandenburg</li> <li>5 Bremen</li> <li>6 Hamburg</li> <li>7 Hessen</li> <li>8 Mecklenburg-Vorpommern</li> <li>9 Niedersachsen</li> <li>10 Nordrhein-Westfalen</li> <li>11 Rheinland-Pfalz</li> <li>12 Saarland</li> <li>13 Sachsen</li> <li>14 Sachsen-Anhalt</li> <li>15 Schleswig-Holstein</li> <li>16 Thüringen</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>

*Single choice*

*Filter: Wenn X1=1 (ja)*

D7	Welche Schulform hast Du zu der Zeit besucht, als Du an der ersten außerschulischen Förderveranstaltung teilgenommen hast?
	1 Hauptschule 2 Realschule 3 Mittelschule 4 Gymnasium (G8) 5 Gymnasium (G9) 6 Gesamtschule 7 andere Schulform, und zwar: _____  99. weiß nicht/keine Angabe

*Single choice*

*alle*

D8	Was machst Du aktuell?
	1 Ich gehe zur Schule 2 Studium 3 Ausbildung 4 Duales Studium 5 Freiwilligendienst 6 Praktikum 7 Arbeiten 8 Auslandsaufenthalt/ work&travel 9 Sonstiges, und zwar: _____  99. weiß nicht/keine Angabe

*Single choice*

*Filter: Wenn D8=1 (Schule)*

D8.1	Was für eine Schulform besuchst Du aktuell?
	1 Hauptschule 2 Realschule 3 Mittelschule 4 Gymnasium (G8) 5 Gymnasium (G9) 6 Gesamtschule 7 andere Schulart, und zwar: _____  99. weiß nicht/keine Angabe

*Single choice*

<i>Filter: Wenn D8=2-9</i>	
D9	Mit welchem Schulabschluss hast Du die Schule beendet?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. HSA/Hauptschulabschluss</li> <li>2. MSA/mittlere Reife</li> <li>3. Fachhochschulreife</li> <li>4. Abitur/allgemeine Hochschulreife</li> <li>5. sonstiger Abschluss, und zwar: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn D5=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>	
D10	Du hast angegeben, dass Deine Eltern (oder zumindest ein Elternteil) <u>nicht</u> in Deutschland geboren wurde. Vor wie vielen Jahren sind Deine Eltern nach Deutschland gekommen?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 innerhalb der letzten 6 Monate</li> <li>2 vor sieben Monaten bis einem Jahr</li> <li>3 vor etwa 1 bis 2 Jahren</li> <li>4 vor etwa 3 bis 5 Jahren</li> <li>5 vor etwa 6 bis 10 Jahren</li> <li>6 vor etwa 11 bis 15 Jahren</li> <li>7 vor etwa 16 bis 20 Jahren</li> <li>8 vor etwa 21 bis 30 Jahren</li> <li>9 vor mehr als 30 Jahren</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn D5=2 (Eltern <b>nicht</b> in Deutschland geboren)</i>		
D11	Aus welchem Grund sind Deine Eltern nach Deutschland gekommen?	
	<b>Grund der Mutter</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Arbeitsangebot in Deutschland/ Arbeitssuche in Deutschland</li> <li>2 Studium/Ausbildung</li> <li>3 Verbesserung des Lebensstandards</li> <li>4 Krieg im Heimatland</li> <li>5 politische Verfolgung im Heimatland</li> <li>6 religiöse Verfolgung im Heimatland</li> <li>7 Spätaussiedler/Rückkehr in die ursprüngliche Heimat</li> <li>8 Auswanderung der gesamten Familie(Eltern, Großeltern oder Ehepartner)</li> </ol>	<b>Grund des Vaters</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Arbeitsangebot in Deutschland/ Arbeitssuche in Deutschland</li> <li>2 Studium/Ausbildung</li> <li>3 Verbesserung des Lebensstandards</li> <li>4 Krieg im Heimatland</li> <li>5 politische Verfolgung im Heimatland</li> <li>6 religiöse Verfolgung im Heimatland</li> <li>7 Spätaussiedler/Rückkehr in die ursprüngliche Heimat</li> <li>8 Auswanderung der gesamten Familie(Eltern, Großeltern oder Ehepartner)</li> </ol>

	9 Sonstiges _____ 99. weiß nicht/keine Angabe	9 Sonstiges _____ 99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Grid: Single choice</i>		

<i>alle</i>	
D13	Welchen Bildungsabschluss beziehungsweise welche Ausbildung haben Deine Eltern?
	1 Grund-/Volksschule 2 Mittlere Reife 3 Abitur 4 Abgeschlossenes Studium, und zwar _____ 5 Abgeschlossene Berufsausbildung, und zwar _____ 6 andere Schulart, und zwar: _____ 7 keinen Abschluss  99. weiß nicht/keine Angabe
	1 Mutter 2 Vater
<i>Single choice; Grid jeweils für Mutter und Vater abfragen</i>	

<i>alle</i>	
D14.2	Welchen Beruf üben Deine Eltern aktuell aus?
	1 Beruf der Mutter: _____ 2 Beruf des Vater: _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Grid: Open answer</i>	

D15	Welchen Aufenthaltsstatus hat Deine Familie in Deutschland?
	1 Alle/die Mehrheit unserer Familienmitglieder hat einen deutschen Pass (deutsche Staatsangehörigkeit) 2 Erlaubnis zum Daueraufenthalt 3 Niederlassungserlaubnis 4 Aufenthaltserlaubnis (befristet) 5 Visum 6 (noch) kein Aufenthaltsrecht in Deutschland 7 Familie wohnt nicht in Deutschland 8 Sonstiges _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

D16	Innerhalb eines Landes kann es verschiedene Volksgruppen geben, die unabhängig von einer offiziellen Staatsangehörigkeit sind, beispielweise leben in der Türkei neben der Volksgruppe der „Türken“ auch die Volksgruppe der „Kurden“. Wie ist das in Deinem Fall? Gehört Deine Familie einer bestimmten Volksgruppe an?
	1 ja, und zwar: _____

	2 nein
	99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

D17	Als was fühlst Du Dich?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ich fühle mich als Deutsche/r.</li> <li>2 Ich fühle mich als Deutsche/r und dem Herkunftsland meiner Familie verbunden.</li> <li>3 Ich fühle mich <u>mehr</u> als Mensch aus dem Herkunftsland meiner Familie.</li> <li>4 Ich fühle mich weder als Deutsche/r noch dem Herkunftsland meiner Familie verbunden, sondern: _____.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

D19	War Deutsch die erste Sprache, die Du gelernt hast?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ja, die erste Sprache, die ich gelernt habe war Deutsch (also Deutsch als Muttersprache).</li> <li>2 Ja, ich habe Deutsch als erste Sprache gelernt aber gemeinsam mit einer anderen Sprache (ich bin bilingual aufgewachsen).</li> <li>3 Nein, ich habe als erstes eine andere Sprache als Deutsch gelernt, und zwar _____.</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Single choice</i>	

D20	Welche Sprache wird <u>überwiegend</u> in Deiner Familie gesprochen?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Open answer</i>	

D21	In welcher Sprache sprichst Du <u>überwiegend</u> mit Deinen Freunden?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Open answer</i>	

D22	Welcher Religion gehörst Du an?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 evangelische Kirche</li> <li>2 römisch-katholische Kirche</li> <li>3 andere christliche Kirche</li> <li>4 Islam</li> <li>5 Hinduismus</li> <li>6 Judentum</li> </ol>

	7 Buddhismus 8 andere Glaubensrichtung: _____ 9 keine Religionszugehörigkeit  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

D23	Unabhängig davon, ob du selbst schon einmal an außerschulischen Förderprogrammen teilgenommen hast, glaubst Du, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger ist, an solchen Angeboten teilzunehmen als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund?
	1 Ja, ich denke, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger ist. 2 Nein, ich denke, dass es keinen Unterschied macht – Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund haben die gleichen Möglichkeiten.  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Single choice</i>	

<i>Filter: Wenn D23=1</i>	
D23.1	Was glaubst Du, sind die Gründe dafür?
	1 _____  99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Open answer</i>	

#### IV. Angaben zur Freizeitgestaltung

Um möglichst viele Jugendliche auf außerschulische Förderangebote aufmerksam machen zu können, möchten wir herausfinden, wo sich Jugendliche in ihrer Freizeit aufhalten und welche Informationsquellen sie nutzen. Aus diesem Grund stellen wir Dir abschließend noch zwei Fragen zu Deiner Freizeitgestaltung.

F1	Wo verbringst Du regelmäßig Deine Freizeit?
	1 im Sportverein/beim Sport generell 2 im Musikverein 3 in einem anderen Verein, und zwar: _____ 4 im Jugendzentrum 5 bei Freunden 6 bei der Familie 7 bei Freizeitangeboten meiner Schule (AGs, Workshops, etc.) 8 in religiösen Einrichtungen. Wenn ja, um was für eine Einrichtung, welcher Religionsrichtung handelt es? _____ 9 Sonstiges: _____

	99. weiß nicht/keine Angabe
<i>Multiple choice</i>	

F2	Welche Medien oder Plattformen nutzt Du, um Dich generell zu informieren?
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Facebook</li> <li>2 Twitter</li> <li>3 Instagram</li> <li>4 YouTube</li> <li>5 Chats (snapchat, whatsapp etc.)</li> <li>6 generell das Internet. Wenn ja: Welche Websites oder Portale nutzt Du? _____</li> <li>7 Zeitungen/Zeitschriften. Wenn ja, welche Zeitungen/Zeitschriften liest Du? _____</li> <li>8 Aushänge. Wenn ja: Wo liest Du Dir Aushänge durch, um Dich zu informieren? Also wir meinen, ob das Aushänge z.B. in der Schule, im Jugendzentrum, in der Moschee etc. sind _____</li> <li>9 Sonstiges: _____</li> </ol> <p>99. weiß nicht/keine Angabe</p>
<i>Multiple choice</i>	

Das war es auch schon! Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit genommen hast, unsere Fragen zu beantworten!

## Anlage 3 - #chancengleich: Leitfaden Einzelinterviews

### „Begabung und Migration“ - Qualitative Schüler- und Lehrerbefragung

Stand: 25.01.2017

#### Inhalt

- I. Allgemeine Hintergrundinformationen zur Befragung
- II. Hintergrundinformationen zum Aufbau des Leitfadens
- III. Leitfaden für Schüler
- IV. Leitfaden für Lehrer

#### I. Allgemeine Hintergrundinformationen zur Befragung

Bildung & Begabung, das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland, und die Stiftung Mercator möchten in einem gemeinsamen Forschungsprojekt herausfinden, ob die in Deutschland bestehenden Förderangebote, die außerhalb der Schule stattfinden, allen Jugendlichen – unabhängig von Herkunft und Schulform – gleichermaßen zugänglich sind.

#### II. Hintergrundinformationen zum Aufbau des Leitfadens

Vorbemerkung: Der folgende Interviewleitfaden besteht aus Hauptfragen und Unterfragen, wobei die **Hauptfragen** (nicht kursiv) immer gestellt werden und je nach Ausführlichkeit der Antworten durch weitere **Unterfragen** (kursiv) vertieft oder konkretisiert werden sollen. Entscheidend ist, dass alle Themen, auch die in den Unterfragen, im Interview angesprochen werden – entweder durch den Interviewpartner selbst oder auf Nachfrage anhand der Unterfragen. In manchen Gesprächssituationen können die Unterfragen auch angeführt werden, um Verständnisprobleme mit den Hauptfragen zu klären bzw. das Ziel der Frage zu erläutern. **Die Hauptfragen und die dazugehörigen Unterfragen sollen sukzessive einzeln gestellt werden und nie alle zusammen zur gleichen Zeit.** Der Befragte soll jeweils zunächst die Hauptfrage erhalten und je nach Antwortverhalten können die Unterfragen nachfolgend gestellt werden. Falls Antworten zu Unterfragen bereits zuvor durch den Befragten genannt werden, können die Unterfragen auch ausgelassen/ übersprungen werden.

Wichtig: Es sind keine allgemeinen Aussagen gewünscht, sondern die Antworten der Schüler sollten stets mit Gründen, Beispielen oder Erläuterungen belegt sein. Also **stets vertiefend nachhaken!**

### III. Leitfaden Schüler

#### Einleitung des Gesprächs:

Guten Tag, mein Name ist \_\_\_\_\_. Ich rufe Dich im Auftrag von Bildung & Begabung an.

Du hattest Dich freundlicherweise vor kurzem bereit erklärt, an einem telefonischen Interview teilzunehmen.

Wir würden heute gerne mit Dir über das Thema außerschulische Förderangebote sprechen und Deine persönliche Meinung hierzu erfahren.

Das Interview dauert etwa 15 Minuten.

Natürlich ist die Befragung anonym und wir werden lediglich zusammengefasste Ergebnisse auswerten, die keinen Rückschluss auf einzelne Personen zulassen.

Darf ich Dir hierzu jetzt ein paar Fragen stellen?

Vielen Dank für Deine Bereitschaft an diesem Interview teilzunehmen!

#### 1. Bekanntheitsgrad von außerschulischen Formaten/Ansprache Medien

Zunächst möchten wir gerne mit Dir über Deine Erfahrungen mit außerschulischen Förderangeboten sprechen.

Mit außerschulischen Förderangeboten meinen wir solche Angebote, die Dir dabei helfen, Deine Talente zu entdecken oder weiterzuentwickeln.

*Bei Bedarf vorlesen:* Zu diesen Förderprogrammen zählen wir beispielsweise:

- **Sommerakademien** (ein mehrtägiges Angebot für Schüler in den Ferien)
- **Wettbewerbe** (z.B. Jugend forscht, Mathematik-, Fremdsprachen- oder Musikwettbewerb)
- **Seminare/Kurse** (ein- oder mehrtägig, bei denen man sich Wissen über die Schulhalte hinaus aneignen kann)

##### 1.1 Kennst Du außerschulische Bildungsangebote?

a) *Wenn ja: Welche außerschulischen Bildungsangebote kennst Du?*

b) *Wenn nein: Hast Du schon einmal von dem Begriff außerschulische Bildungsangebote gehört?*

c) *Wenn nein: Was glaubst Du ist mit dem Begriff außerschulische Bildungsangebote gemeint?*

1.2 Was ist der Grund dafür, dass Du bislang an noch keinem außerschulischen Bildungsangebot teilgenommen hast?

- a) *Wolltest Du schon einmal an einem außerschulischen Bildungsangebot teilzunehmen, was dann aber nicht geklappt hat? Was waren die Gründe dafür?*
- b) *Wenn Befragter Unsicherheiten äußert wie z.B. die Angst vor Ablehnung, nicht gut genug zu sein oder ähnliches äußert: Was glaubst Du sind die Gründe dafür? Warum glaubst Du, nicht gut genug zu sein? Was lässt Dich zweifeln? o.ä.*
- c) *Wenn Befragter Desinteresse äußert z.B. „keine Ahnung, keine Lust o.ä. äußert: Was sind die Gründe dafür, dass Du Dich bisher noch nicht dafür interessiert hast?*

1.3 Bitte stell Dir einmal vor, Du könntest ein außerschulisches Bildungsangebot, also einen Kurs oder eine Veranstaltung zur Förderung von Jugendlichen entsprechend Deinen Wünschen und Interessen entwickeln.

Wie sollte ein solches Angebot aussehen, so dass Du Dich dafür interessierst und gerne daran teilnehmen würdest?

- a) *Welche Themen wären für Dich interessant? Was würdest Du gerne lernen/weiterentwickeln?*
- b) *Wie lange sollte so ein Kurs/eine Veranstaltung/ ein Bildungsangebot dauern? Bei Bedarf vorlesen: z. B. eine Woche, mehrere Wochen etc.?*
- c) *Wie häufig sollten Treffen im Rahmen des Kurses/Bildungsangebotes stattfinden? Bei Bedarf vorlesen: regelmäßig (z.B. wöchentlich, monatlich etc.) oder einmalige Angebote*
- d) *Wie viele Teilnehmer sollte es pro Kurs/Treffen/Veranstaltung geben?*
- e) *Sollte es ein Auswahlverfahren bei der Aufnahme der Teilnehmer geben? Bei Bedarf vorlesen: so etwas wie Sprachkenntnisse, Voraussetzung bestimmter Fähigkeiten, andere Auswahlkriterien...*

1.4 Wie bzw. über welche Wege könnte man Dich am ehesten zu außerschulischen Bildungsangeboten informieren?

- a) *Welche Medien nutzt Du privat, um Dich über Veranstaltungen o.ä. zu informieren?*
- b) *Was erreicht Dich am ehesten? Welche Medien nutzt Du gar nicht?*

1.5 Wie müssten die Informationen zu außerschulischen Bildungsangeboten aufbereitet/ gestaltet sein, so dass sie Deine Aufmerksamkeit erhalten?

- a) *Eingesetzte Medien: Sollten die Informationen in Texten aufbereitet sein? In Bildern? Videos?*
- b) *Umfang: Wie lang /weitreichend sollten die Informationen zu den Angeboten sein? Kurze Nennung wesentlicher Inhalte vs. ausführlichen Beschreibungen*
- c) *Sprache: Sollten die Informationen mehrsprachig sein?*
- d) *Zielgruppenspezifische Informationen: Sollte es gesonderte Informationen für die Eltern geben?*

## 2. Kulturelle Herkunft

### Frage 2.1 nur Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen! Jugendliche ohne Migrationshintergrund beginnen bei Frage 2.2.

2.1 Bitte denke jetzt einmal an Deinen Schulalltag. Spielt Deine Herkunft oder die Deiner Eltern im Schulalltag eine Rolle?

- a) *In welchen Situationen glaubst Du, spielt Deine (kulturelle) Herkunft eine Rolle?*
- b) *Was für eine Rolle genau? Wie äußert sich das?*
- c) *Hast Du manchmal das Gefühl benachteiligt zu werden? Wem genau gegenüber?*
- d) *Hast Du manchmal das Gefühl bevorzugt zu werden? Wem genau gegenüber?*
- e) *Wenn c) d) ja: Wie äußert es sich, dass Du benachteiligt/bevorzugt wirst? Bitte nenne eine beispielhafte Situation.*

2.2 Wirst Du von Deiner Familie, Deiner Meinung nach, ausreichend unterstützt wenn es um Deine Aus-/Weiterbildung geht?

- a) *Wenn ja: In welcher Form wirst Du von deiner Familie unterstützt? Wirst Du finanziell unterstützt? Wirst Du motiviert/ angehalten Dich zu bilden(ideelle Unterstützung)?*
- b) *Wenn nein: Welche Form der Unterstützung würdest Du Dir von Deinen Eltern wünschen?*
- c) *Wenn nein: Woran glaubst Du liegt das? Nicht direkt erfragen aber erfassen, wenn aus der Antwort hervorgeht, dass sich die Wertigkeit von Bildung in Deutschland und dem Herkunftsland unterscheidet.*
- d) *Gibt es andere Menschen, die Dich bei Deiner schulischen oder auch außerschulischen Bildung unterstützen?*
- e) *Von wem würdest Du Dir Unterstützung wünschen?*

## 3. Verhältnis zu Lehrkräften/Unterstützung von Lehrkräften

3.1 Hast Du das Gefühl, dass Du von Deinen Lehrern gerecht behandelt wirst? Also glaubst Du, dass Deine Lehrer Deine schulischen Leistungen richtig und fair bewerten?

- a) *Wenn nein: Warum fühlst Du Dich ungerecht behandelt/bewertet? Woran machst Du das fest? Bitte nenne ein Beispiel.*
- b) *Wenn nein: Woran glaubst Du liegt es, dass Du von Deinen Lehrern ungerecht behandelt wirst? Was sind die Ursachen dafür?*
- c) *Wenn nein: Was würdest Du Dir wünschen? Wie sollten/könnten Deine Lehrer sich besser verhalten?*

## 4. Allgemeines Feedback/Anregungen

4.1 Gibt es noch etwas, was Du uns gerne in Bezug auf außerschulische Bildungsangebote, die Unterstützung Deiner Eltern oder Deiner Lehrer mitteilen würdest?

#### IV. Leitfaden Lehrer

##### Einleitung des Gesprächs:

Guten Tag, mein Name ist \_\_\_\_\_. Ich rufe Sie im Auftrag von Bildung & Begabung an.

Sie hatten sich freundlicherweise vor kurzem bereit erklärt, an einem telefonischen Interview teilzunehmen.

Wir würden heute gerne mit Ihnen über das Thema außerschulische Förderangebote sprechen und Ihre persönliche Meinung hierzu erfahren.

Das Interview dauert etwa 15 Minuten.

Natürlich ist die Befragung anonym und wir werden lediglich zusammengefasste Ergebnisse auswerten, die keinen Rückschluss auf einzelne Personen zulassen.

Darf ich Ihnen hierzu jetzt ein paar Fragen stellen?

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an diesem Interview teilzunehmen!

##### 1. Kulturelle Herkunft der Schülerschaft, soziales Umfeld der Schüler (Bildungshintergrund Eltern, sozio-ökonomischer Hintergrund, Unterstützung)

Zunächst möchten wir gerne mit Ihnen über Ihre Erfahrungen mit Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft sprechen.

###### 1.1 Welche Rolle spielt die kulturelle Herkunft Ihrer Schüler im Schulalltag?

- a) *Spielt die Herkunft in Bezug auf den Klassenverband/ das Miteinander eine Rolle?*
- b) *Spiegelt sich die kulturelle Herkunft im Leistungsniveau wider?*
- c) *Glauben Sie, dass die kulturelle Herkunft für die Schüler selbst, eine größere Rolle spielt? Wenn ja, in welchem Bereich? Selbsteinschätzung/Eigenwahrnehmung?*

###### 1.2 Basierend auf Ihren Erfahrungen: Spielt die kulturelle Herkunft eine größere Rolle oder das soziale Umfeld, wenn es um die Leistungen und Bildungsambitionen von Schülern geht?

- a) *Wie entscheidend ist Ihrer Erfahrung nach der Bildungshintergrund von Eltern für den Bildungserfolg eines Kindes?*
- b) *Finden Sie es schwierig, Potenziale von Schülern aus einem bildungsfernen Milieu oder mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu erkennen? -> Wo genau liegen die Schwierigkeiten? Was könnte Ihnen helfen, diese Situation zu verbessern?*
- c) *Was würde Schülern mit einem schwierigen sozio-ökonomischen Hintergrund Ihrer Meinung nach helfen, um ihre Bildungsbiografie positiv zu beeinflussen?*
- d) *Wo können außerschulische Träger unterstützen oder ergänzend zur Schule tätig werden?*

- 1.3 Bitte denken Sie nun einmal an außerschulische Bildungsangebote: Welche außerschulischen Förderangebote kennen Sie?
- 1.4 Haben Sie schon einmal einen Schüler für ein außerschulisches Förderprogramm empfohlen?
- a) *Wenn ja: Für welche Angebote haben Sie Schüler bereits empfohlen?*
  - b) *Wenn nein: Warum nicht? Was sind die Gründe dafür?*
- 1.5 Wie müssen Ihrer Meinung nach Unterlagen aufbereitet sein und auf welchem Weg muss die Ansprache an Sie als Lehrkraft erfolgen, damit Sie einen Schüler empfehlen/auf ein Angebot aufmerksam machen?
- a) *Wie müssen Ihrer Meinung nach Unterlagen aufbereitet sein, damit Sie als Lehrkraft auf die Unterlagen aufmerksam werden?*
  - b) *Über welche Medien kann man Sie am ehesten erreichen?*
- 1.6 Auf welchem Weg muss Ihrer Einschätzung nach die Ansprache an die Schüler erfolgen, damit diese auf ein außerschulisches Angebot aufmerksam werden?
- a) *Zielgruppe Schüler: Wie müssen Ihrer Meinung nach Unterlagen aufbereitet sein, damit Schüler auf ein außerschulisches Angebot aufmerksam werden?*
  - b) *Zielgruppe Schüler: Über welche Wege/Medien kann man als außerschulischer Bildungsträger aus Ihrer Sicht Schüler am besten erreichen und über Angebote informieren?*
  - c) *Zielgruppe Schüler: Welche Kommunikationsformen mit Ihren Schülern nutzen Sie über das gesprochene Wort hinaus? Intranet, Chat, Plattform (z.B. analog, digital, über Schulinterne Plattform, über Lehrkraft, über Begabungs Koordinator, etc.)*
  - d) *Zielgruppe Eltern: Auf welchem Weg muss Ihrer Einschätzung nach die Ansprache an die Eltern erfolgen, damit diese auf ein außerschulisches Angebot aufmerksam werden und die Information an ihr Kind/ihre Kinder weitertragen?*
  - e) *Zielgruppe Eltern: Wie müssen Ihrer Meinung nach Unterlagen aufbereitet sein, damit Eltern ihr Kind/ihre Kinder auf ein außerschulisches Angebot aufmerksam machen bzw. bei der Bewerbung um einen Platz in einem außerschulischen Angebot unterstützen?*

## Anlage 4 - Liste der interviewten Expertinnen und Experten<sup>1</sup>

Kürzel Interview	Titel	Expertise
Exp_1		Mitarbeiter einer Bezirksregierung, Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, Expertise zu Chancengerechtigkeit in der Bildung, türkeistämmige und bildungsferne Jugendliche, Politik, ehemaliger Talentscout
Exp_2		Geschäftsführer eines großen Bildungsunternehmens, das ausgezeichnete Absolventen als Freiwillige in Schulen vermittelt, Expertise zu Schulen in Brennpunkten, Chancengerechtigkeit in der Bildung
Exp_3	Dr.	Mitarbeiterin am Internationalen Centrum für Begabungsforschung, Projekt Leistung macht Schule (LemaS), ehemalige Mitarbeiterin Bildung & Begabung und Akademieleiterin, Expertise Begabungs- und Begabtenförderung
Exp_4	Prof. Dr.	Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft, Expertise zu Bildungsaufsteigern, ehemaliger Lehrer
Exp_5	Prof. Dr.	Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit; Expertise zu Heterogenität, qualitative Kindheits-, Migrations-, Ungleichheits- und Professionsforschung
Exp_6		Lehrerin an einer Berliner Gesamtschule, Kurs- und Akademieleiterin bei Bildung & Begabung, Climb e.V., Expertise zu Begabungsförderung in der Schule und in außerschulischen Formaten, benachteiligte Jugendliche, Begabtenförderung

<sup>1</sup> Sortierung nach Zeitpunkt des Interviews beginnend mit dem frühesten

## **Anlage 5 - Informationen zur Promotion für Expertinnen und Experten**

(Stand: 02.06.2019)

### **Inhalt**

- I. Informationen zum Forschungsanliegen
- II. Bisherige Erkenntnisse
- III. Hinweise zum Experteninterview

### **I. Informationen zum Forschungsanliegen**

In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der Chancengerechtigkeit hinsichtlich der Entfaltung der Potenziale bei Kindern und Jugendlichen verschiedener Herkunft in Deutschland. Haben Kinder und Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte die gleichen oder geringere Chancen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund, ihre Talente zu entfalten? Lassen sich Aussagen dazu treffen, welche Rolle der sozioökonomische Status spielt? (Wie) kann Begabungsförderung chancengerecht gestaltet werden?

Nachdem ich mich dem Thema in mehreren Schritten angenähert habe, möchte ich meine Ergebnisse nun gern durch verschiedene Experteneinschätzungen ergänzen und wenn möglich Handlungsempfehlungen für die Begabungsförderung ableiten. Dafür habe ich Fachleute mit verschiedenen beruflichen Hintergründen ausgewählt, um die die Forschungsfrage aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Zunächst möchte ich Ihnen dazu meine bisherigen Erkenntnisse vorstellen

### **II. Bisherige Erkenntnisse**

Da die Forschungslage zum Thema „Chancengerechte Begabungsförderung“ dürftig ist, habe ich zunächst Literatur zum Thema Bildungsbeteiligung im Allgemeinen untersucht und die Ergebnisse soweit wie möglich auf die Begabungsförderung bezogen. Zugrunde gelegt habe ich dabei das Begabungsmodell nach Gagné, das zwei Formen von Katalysatoren formuliert, die

für der Entfaltung von Begabungen wichtig sind. Nach Auswertung der Literatur zeigt sich, dass Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte sowohl hinsichtlich intrapersonaler Katalysatoren (hierzu zählen z.B. der Habitus oder gesundheitliche Faktoren) als auch bei den relevanten Umweltkatalysatoren (z.B. Wohnsituation, hilfreiche Personen/Netzwerke, Beteiligung an förderlichen Maßnahmen) gegenüber ihren Peers benachteiligt sind.

In einem zweiten Schritt habe ich die Ergebnisse einer Studie zur Beteiligung an außerschulischer Potenzialförderung von Bildung & Begabung, dem bundesweiten Talentförderzentrum, ausgewertet. Soweit bekannt sind die Erhebungen im Projekt #chancengleich die einzigen umfänglichen quantitativen und qualitativen Befragungen zur Beteiligung an Begabungsförderung. Es zeigte sich, dass die außerschulische Begabungsförderung als ein Umweltkatalysator für die Begabungsentfaltung bereits einen hohen Anteil an Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte erreicht. Dabei handelt es sich in den klassischen Formaten der Begabungsförderung vor allem um Jugendliche,

- deren Eltern einen höheren Schulabschluss vorweisen,
- die selber zu großen Teilen das Gymnasium besuchen und das Abitur anstreben bzw. bereits abgeschlossen haben,
- deren Familien sich schon mehrere Jahrzehnte in Deutschland befinden
- für die Deutsch in fast allen Lebenslagen die gesprochene Hauptsprache ist.

Schlechtere Chancen, an Formaten der Begabungsförderung teilzunehmen und ihre Talente zu entfalten, haben demnach Jugendliche,

- deren Eltern keinen weiterführenden Schulabschluss erreicht haben,
- die selber nicht das Gymnasium besuchen,
- deren Familien erst in den letzten Jahren zugewandert sind
- und die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben bzw. die zu Hause und im Nahfeld im Wesentlichen eine andere Sprache sprechen.

Sowohl in der Literaturanalyse als auch in der Auswertung der Erhebung im Projekt #chancengleich wurde somit deutlich, dass Begabungsförderung als

Katalysator zur Entfaltung von Potenzialen nicht allen Jugendlichen gleichermaßen zur Verfügung steht. Dabei korrelieren geringere Chancen zur Talententfaltung durchweg mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Erkennbar ist zudem, dass Formate, die sich gezielt (auch) an Jugendliche richten, die nicht aus Akademikerfamilien oder vom Gymnasium kommen und/oder deren Familien erst seit kurzem in Deutschland sind, die entsprechenden Teilnehmenden auch erreichen. Voraussetzung ist, dass die Jugendlichen von den Formaten erfahren und sich angesprochen fühlen. Hier kommt dem Lehrer in allen Projekten und Gruppen eine Schlüsselrolle zu.

### **III. Hinweise zum Experteninterview**

Ich führe insgesamt voraussichtlich 7 leitfadengestützte Experteninterviews mit Teilnehmenden, die sich seit mehreren Jahren in verschiedenen Zusammenhängen mit Fragen von Bildungsbeteiligung, Bildungsgerechtigkeit oder Begabungsförderung beschäftigen. Dabei werden sowohl Wissenschaftler befragt, die entsprechendes strukturelles Fachwissen beisteuern, als auch Personen, die einen Schwerpunkt im Bereich Praxis-/Handlungswissen mitbringen (vgl. Döring & Bortz, 2016 S. 374 ff).

Anhand der Ergebnisse aus der Literaturanalyse und den Erhebungen im Projekt #chancengleich habe ich einen Leitfaden für die Gespräche entwickelt. Ziel der Interviews ist es, Ansätze und Perspektiven aufzuzeigen, die dazu führen, dass Jugendliche mit einer Zuwanderungsgeschichte und/oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ihre Talente in gleicher Weise entfalten können, wie ihre Peers.

Wichtig für meine Arbeit ist, dass die Antworten der Experten den jeweiligen fachlichen Hintergrund widerspiegeln. So kann ich die Forschungsfrage aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und hoffentlich Handlungsempfehlungen in unterschiedlichen Bereichen ableiten. Die Interviews werden aufgezeichnet, aber nicht transkribiert, sondern anhand von Kategorien ausgewertet.

### Leitfaden Experteninterviews

Leitfragen	Merkmale	Ergänzende Nachfragen
<b>Teil 1: Einstieg</b>		
<p>Das Thema Ungleichheit/Chancengerechtigkeit in der Bildung beschäftigt Dich/Sie schon lange. Welche Aspekte interessieren Dich/Sie besonders?</p> <p>(Inwiefern) beschäftigt Dich/Sie auch das Thema Begabungsförderung ganz spezifisch?</p> <p>Welche Rolle spielen Begrifflichkeiten aus Deiner/Ihrer Sicht?</p> <p>Welches Image hat die Begabungsförderung aus Deiner/Ihrer Sicht in Deutschland?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Expertise der Befragten sowie des Bezugs zur Begabungsförderung</li> </ul>	
<b>Teil 2: Chancengerechtigkeit in Bildung und Begabungsförderung</b>		
<p>Welche Faktoren sind Deiner/Ihrer Meinung nach dafür ausschlaggebend, dass Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft eine erfolgreiche Bildungslaufbahn schaffen bzw. ihre Potenziale entfalten können?</p> <p>Kennst Du/Kennen Sie Beispiele von Kindern und Jugendlichen, die trotz schwierigerer Startchancen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn gemeistert haben/die erfolgreich in die Begabungsförderung eingebunden wurden? Was sind in diesen Beispielen die ausschlaggebenden Faktoren für den Erfolg?</p> <p>Was würdest Du/ würden Sie aus Deiner/ Ihrer Sicht als die größten Hindernisse für Chancengerechtigkeit in der Bildung/Begabungsförderung bezeichnen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was sieht der/die jeweilige Experte/Expertin als Knackpunkt(e) (positiv und negativ)?</li> <li>• Segregierte Quartiere</li> <li>• Schulformen/frühe Selektion</li> <li>• Vorbilder</li> <li>• Kultur</li> <li>• Herkunftsfamilie</li> </ul>	<p>Welche Rolle spielen die Eltern in der Bildungsbiographie ihrer Kinder? Welche Rolle spielen die Lehrkräfte?</p> <p>Was müsste Schule leisten, damit sie allen gerechte Bildungschancen ermöglicht?</p>

<b>Teil 3: Begabungsförderung 4.0</b>		
<p>a) Allgemein: Wie könnte aus Deiner/ Ihrer Sicht eine individualisierte/ chancengerechte Begabungsförderung (Begabungsförderung 4.0) aussehen? Welche Zugänge zu den bisher unterrepräsentierten Zielgruppen wären aus Deiner/Ihrer Sicht möglich?</p>	<p>Abfrage der verschiedenen Handlungsbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forschung</li> <li>• Politik</li> <li>• Praxis (Schule, außerschulische Einrichtungen und Maßnahmen)</li> </ul>	<p>Welche konkreten Hinweise und Empfehlungen lassen sich aus Ihren Erfahrungen für die Begabungsförderung formulieren? Welche Themen und Inhalte braucht es?</p>
<p>b) Spezifische Fragen zur Expertise: Experte 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was musst politisch getan werden, um die Chancengerechtigkeit in der Begabungsförderung zu erhöhen?</li> <li>- Müssen Programme wie das Talentscouting in NRW ausgeweitet werden? Wer sollte diese Programme initiieren/finanzieren?</li> <li>- Muss die Suche nach und Unterstützung von Talenten nicht viel früher ansetzen? Wie könnte sie aussehen?</li> <li>- Wie kann die außerschulische Förderung unterstützen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrerausbildung</li> <li>• Kooperationen zwischen Schulen und externen Anbietern</li> </ul>	<p>Inwiefern müssen die Eltern einbezogen werden? Wo können außerschulische Träger unterstützen oder ergänzend zur Schule tätig werden? Wie könnte eine wirkungsvolle Zusammenarbeit aussehen?</p>
<p>Experte 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deine Organisation füllt ja quasi eine Lücke im System. Wäre das nicht eigentlich Aufgabe des Staates?</li> <li>- Müssen Programme, wie Deine Organisation sie anbietet, ausgeweitet werden? Wer sollte diese Programme initiieren/finanzieren?</li> <li>- Muss die Suche nach und Unterstützung von Talenten nicht viel früher ansetzen? Wie könnte sie aussehen?</li> <li>- Wie kann die außerschulische Förderung unterstützen?</li> </ul>		

<p>Experte 3:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Was musst politisch getan werden, um Begabungsförderung breiter zu verankern und die Chancengerechtigkeit in der Begabungsförderung zu erhöhen?</li><li>- Gibt es bestimmte Programme, die ausgeweitet werden sollten?</li><li>- Wer sollte diese Programme initiieren/finanzieren?</li><li>- Muss die Suche nach und Unterstützung von Talenten nicht viel früher ansetzen? Wie könnte sie aussehen?</li><li>- Wie kann die außerschulische Förderung unterstützen?</li></ul> <p>Experte 4:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Braucht es unterschiedliche Ansätze für unterschiedliche Zielgruppen (z.B. für Jugendliche aus bestimmten Kulturen oder Milieus)?</li><li>- Wie können Kinder und Jugendliche beim Umgang mit Sphärendifferenzen unterstützt werden?</li><li>- Bei der Befragung von Bildungsaufsteigern wurde deutlich: alle hatten einen Paten! Können Patenschaften durch außerschulische Anbieter gestiftet werden? Wie sind z.B. Mentorenprogramme zu bewerten? Wie könnte eine Matching gelingen?</li></ul> <p>Experte 5:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Gibt es aus Ihrer Sicht gute pädagogische Konzepte, gerechtere Bildungschancen für alle zu schaffen?</li><li>- Wo sehen Sie dringenden Forschungsbedarf?</li><li>- Wir früh müsste Ihrer Ansicht nach angesetzt werden?</li></ul>		
--	--	--

<p>- Was könnten Universitäten und Hochschulen beitragen? Gibt es z.B. Hinweise für die Lehrerausbildung?</p> <p>Experte 6:</p> <p>- Was muss politisch getan werden, um Begabungsförderung breiter zu verankern und die Chancengerechtigkeit in der Begabungsförderung zu erhöhen?</p> <p>- Gibt es bestimmte Programme, die ausgeweitet werden sollten?</p> <p>- Wer sollte diese Programme initiieren/finanzieren?</p> <p>- Muss die Suche nach und Unterstützung von Talenten nicht viel früher ansetzen? Wie könnte sie aussehen?</p> <p>- Wie kann die außerschulische Förderung Schule besser unterstützen?</p>		
--	--	--

## Anlage 6 - Kategoriensystem zur Auswertung der Experteninterviews

Kategorie	Unterkategorie	Definition	Codierregel	Ankerbeispiele
<b>Migrationshintergrund</b>	Migrationshintergrund als Faktor	Textstellen, die Zuwanderungsgeschichte/ Migrationshintergrund thematisieren	Aussagen dazu, ob und inwiefern der Migrationshintergrund Einfluss auf Bildungswege und Begabungsförderung hat	EXP_4: Das heißt also: die Ablösung von der Herkunftsfamilie bleibt lange Zeit etwas Problematisches oder Anstrengendes oder Wichtiges in den Biografien der Aufsteiger mit Migrationshintergrund.
	Spezifischer MH	Textstellen mit Aussagen zu bestimmten Migrationshintergründen	Gruppenbezogene Aussagen - Thematisierung von spezifischen MH in Bezug auf Bildung und Begabungsförderung	EXP_2: Denn die Frage ist ja: warum haben wir nicht die gleiche Leistungszuschreibung im Nebenzimmer in Bezug auf die türkischen Kids, die bei uns aufgewachsen sind? EXP_2: Also gerade die syrischen Flüchtlinge sind teilweise so wahnsinnig bildungsaffin und ihre Eltern auch.
<b>Begabung</b>	Begriff	Textstellen zum Thema Begabung	Definition der Begriffe Talent/ Begabung	EXP_3: Es ist ein sehr breiter Begabungsbegriff, den ich mitbringe. Also es geht nicht um reine Hochbegabtenförderung, jetzt gemessen am IQ, sondern um Kinder und Jugendliche, die vielleicht besonders kreativ sind, besonders kluge Fragen stellen.

<sup>1</sup> Sortierung nach Zeitpunkt des Interviews beginnend mit dem frühesten

				EXP_3: In den Begabungsmodellen, die ich so im Kopf habe, ist zum Beispiel auch Zufall und Schicksal eine Rolle – treffe ich jetzt den Menschen als Nachbarn, der sich meiner annimmt oder mit dem ich eine Bindung aufbaue (...) oder halt eben nicht. Das ist aber auch was, was nicht messbar ist.
	Diagnostik/ Testverfahren	Thematisierung der Messbarkeit von Begabungen	Aussagen dazu, ob und wie verschiedene Begabungen getestet werden können sowie zu Grenzen der Testbarkeit	EXP_3: Das Paradoxon ist: also der IQ-Begriff ist sehr psychologisch und medizinisch geprägt. Und es gibt halt einfach Testinstrumente, die entwickelt worden sind, wie den IQ-Test, um so einen Wert zu erheben.
	Nicht-kognitive Begabungen	Aussagen zu künstlerischen, sozialen, ... Kompetenzen	Thematisierung von Kompetenzen, die nicht klassisch/kognitiv sind, Hinweise zur Messbarkeit	EXP_2: Ich würde mir wünschen, wir würden auch sozusagen nicht nur fachlich drauf gucken – da hat jemand ein sprachliches Talent, da hat jemand ein musikalisches Talent (...) – sondern wir würden auch sagen: da ist jemand, der hat das nicht, der hat aber einen totalen Biss, der hat ein totales Durchhaltevermögen oder der hat eine wahnsinnig gute Selbstorganisation.
	Kulturelle Unterschiede	Aussagen dazu, inwiefern sich Begabungen kulturell unterscheiden	Thematisierung der kulturell unterschiedlich geprägten Vorstellungen von Talent/ Begabung“	EXP_3: Ich meine in der muslimischen Kultur ist es doch auch angesehen, zum Beispiel große Textpassagen aus dem Koran auswendig aufzusagen. Das wäre für uns gar nicht, also jetzt Gedichtrezitation oder Bibelaufsagen, wäre ja gar nicht für uns ein Talentmerkmal oder ein Begabungsmerkmal.

	Geschlechterdifferenzen	Aussagen dazu, ob und inwiefern das Geschlecht Auswirkungen auf Begabungen/ Begabungsförderung hat	Thematisierung von Geschlechterdifferenzen in Bezug auf Bildungserfolg und Begabungsentwicklung	Exp_5: Wir sehen ja in statistischer Perspektive, dass Mädchen zunehmend erfolgreicher werden. Das sieht man bei der Übertrittsquote aufs Gymnasium, das sieht man auch bei der Aufnahme eines Studiums und man sieht aber trotzdem paradoxerweise gleichzeitig einen Gender-Pay-Gap von 22 Prozent in Deutschland, eine Unterrepräsentation von Frauen in Führungsetagen und auch eine Unterrepräsentation von Frauen auf Professorinnen-Positionen beispielsweise.
<b>Begabungsförderung</b>	Begrifflichkeit	Textstellen zur Begabungsförderung	Definition/ Verständnis von Begabungsförderung	Exp_1: Das ist für mich Talentförderung: den Menschen mit allen seinen Schwächen und Stärken wahrzunehmen, soweit das geht, aber dann auch das Kleingedruckte lesen.
	Wünsche an die Begabungsförderung	Aussagen zu Wünschen an und in Bezug auf die Begabungsförderung	Thematisierung, wie chancengerechte Begabungsförderung aussehen sollte	EXP_3: Wenn ich über Begabungsförderung 4.0 spreche, ist es reines Wunschdenken? Dann würde ich nämlich sehr viel im System verändern wollen und gucken, dass Schule sich so verändert, dass es mehr Zeit für Lernbegleitung gibt und für die wirklich wichtigen Sachen nämlich, nicht Auswendiglernen, sondern wie Menschen wahrgenommen werden.
	Wahrnehmung	Aussagen zur Wahrnehmung der Begabungsförderung	Beschreibungen dazu, wie Begabungsförderung derzeit wahrgenommen wird	EXP_3: Also ich glaube, dass die Begabungsförderung ganz schön abschreckend ist, die ist ja nicht cool. Und vielleicht hört sich das ganz unheimlich an: da will irgendeiner zusätzlich mit mir was machen und ich will aber vielleicht gar nicht so auffallen und was steckt da eigentlich hinter?

	Kritik an der Begabungsförderung	Aussagen zum Stand der Begabungsförderung	Aussagen dazu, wie die derzeitige Begabungsförderung aufgestellt ist/ wahrgenommen wird und wie das zum ungleichen Zugang führt	<p>EXP_1: Dabei ging es mir darum, diese Sonderprogramm-Thematik auch anzugehen und zu sagen: Ihr müsst erst mal euer Regelsystem für alle öffnen.</p> <p>EXP_1: Begabtenförderwerke, Stipendienwerke wirken veredelnd auf Biografien. Als System halte ich sie sehr wichtig für eine Gesellschaft. Ich habe immer nur ein Problem damit, wenn sie zu selektiv sind.</p>
	Zielgruppenansprache	Hinweise dazu, wie die Begabungsförderung ihre Angebote kommuniziert	Aussagen zur Kommunikation der Begabungsförderung und zu ihrer Wahrnehmung in der Zielgruppe	<p>EXP_1: Das Wording muss man schon mit bedenken und beachten – und erklären.</p> <p>EXP_3: Also ich glaube, dass die Begabungsförderung ganz schön abschreckend ist, die ist ja nicht cool. Und vielleicht hört sich das ganz unheimlich an: da will irgendeiner zusätzlich mit mir was machen und ich will aber vielleicht gar nicht so auffallen und was steckt da eigentlich hinter?</p>
	Kompensatorische Förderung	Hinweise zur ausgleichenden Förderung für benachteiligte Gruppen	Aussagen dazu, wie Benachteiligungen im Bildungsbereich und der Begabungsförderungen ausgeglichen werden (könnten)	<p>Exp_5: In meiner Wahrnehmung ist es so, dass gerade bezogen auf den Anspruch Bildungsbenachteiligungen abzubauen, ein sehr, sehr hoher Fokus auf Sprachförderung gelegt wird.</p>

	Ziele der Begabungsförderung	Aussagen dazu, warum Begabungen gefördert werden sollten	Benennung der Ziele von Diagnostik und Begabungsförderung	EXP_3: Mich interessiert dann noch: wofür wird die Begabung eigentlich eingesetzt und das Potenzial? Ich habe eine ganze Weile Einzelcoachings gemacht und hatte auch sehr begabte Jugendliche, wo ich dem einen auch gesagt habe: Du musst dich jetzt entscheiden. Entweder setzt du dein Talent für die Gesellschaft oder dagegen ein. (...) oder du setzt dein tolles Geschick ein und guckst, wie kannst du es so einbringen?
<b>Sozioökonomische Milieus</b>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Hinweise zur Nutzung von Angeboten der Begabungsförderung in verschiedenen Milieus	Aussagen dazu, wie das Leben in bestimmten Milieus den Zugang zur Begabungsförderung beeinflusst	EXP_1: Weil ich hier und da Leute auch motiviert habe, sich zu bewerben für Programme (...) die eigentlich nicht in den Milieus wahrgenommen wurden, in denen ich mich bewegt hatte. Exp_6: Und wie kriegt man das hin, dass in den Familien, in denen die Eltern das überhaupt gar nicht auf dem Schirm haben, weil das für sie auch schon niemand gemacht hat oder weil sie gar nicht wissen woher oder weil die Sprachbarriere da ist oder weil die Informationsbarriere eben einfach da ist – wie kriegt man diese Kids, also die Kids derer, motiviert, sich ihren eigenen Talenten und Interessen zu stellen
	Knappheit als Faktor	Akute Bedürfnisse als hindernde Faktoren	Aussagen dazu, weshalb Begabungsförderung für bestimmte Milieus auf der Prioritätenliste weit hinten steht	Exp_5: Was wir wissen aus Studien (...) zur Alltagsbewältigung von Familien in Armutserfahrungen ist, dass Familien in prekären Lebenslagen einfach häufig ganz, ganz stark damit beschäftigt sind, ihren Alltag zu organisieren und zu managen und dass es da manchmal weniger Ressourcen gibt für die Frage: kann ich mit meinem Kind in die Bibliothek gehen oder es zum Sportunterricht bringen und holen.

				EXP_4: Jetzt kommen wir vielleicht zu dem Thema wo der Nachteil liegt für diese Kinder: (...) deren Alltag ist so fies, so gespickt voller Zwänge, dass sie sozusagen einfach nur noch Pflichten erfüllen, Zwänge erfüllen. Und dann reicht denen in der Schule einfach durchschnittlich zu sein, dann haben sie da die Pflicht erfüllt, weil es gibt noch so viele andere Probleme in ihrem Leben, dass sie von sich aus nicht dazu kommen, sich jetzt in der Schule mehr Mühe zu geben oder mehr zu lernen oder irgendwie es besser können zu wollen.
	Reproduktion von Herkunft	Herkunft als bildungswegweisender Faktor	Aussagen dazu, wo und inwiefern Bildungsungleichheit reproduziert wird	Exp_5: Es gibt ganz, ganz hohe Erwartungen an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, an eine verbesserte Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften – sei es jetzt im Kindergarten oder in der Grundschule – mit Eltern. Wenn man sich die empirische Befundlage aber anguckt, da ist eine Meta-Analyse (...) vorgelegt worden, dann sehen wir im Grunde genommen, dass in einer verstärkten Elternarbeit tatsächlich auch Ungleichheiten mitunter auch reproduziert werden und nicht notwendigerweise abgeschwächt werden.
	Bubbles	Denken und Kommunizieren in spezifischen Blasen	Aussagen dazu, wie verschiedene Milieus/ Kulturen/ "Blasen" (nicht) miteinander kommunizieren	EXP_2: ...vielleicht fällt es uns deswegen schwerer, (...) dessen Potenzial zu erkennen oder dessen Talent zu erkennen, wenn diese Person anders aufgewachsen ist und sich deswegen anders sprachlich äußert.

	Habitus	Einstellungen, Normen, Werte, Vorlieben etc., die durch Herkunft geprägt sind	Aussagen dazu, inwiefern Habitus für die Talententwicklung hinderlich oder förderlich sein kann	Exp_5: Also es scheint quasi nicht nur an der Gewährleistung von Kostenfreiheit und am Zurverfügung-Stellen von Mitteln zu liegen (...). Sondern wir sehen im Grunde genommen noch mal stark, (...) dass es bestimmte milieuspezifische Praktiken durchaus auch sind, die es wahrscheinlicher machen, ob das Kind beispielsweise Geige spielen lernt oder kein Instrument lernt oder in einen Sportverein geht oder nicht.
<b>Schule</b>	Begabungsfördernde Schule	Schulische Faktoren, die sich positiv auf Begabungsförderung auswirken	Aussagen dazu, wie Schule Begabungen erfolgreich fördern kann	Exp_6: Und da siehst Du dann, wer kann selbständig, alleine, gut strukturiert arbeiten? Wer hat kreative Ideen, in welche Richtung gehen die? Wer hat welche Interessen? Und durch diesen Freiraum-Unterricht machen sich dann so Möglichkeiten auf und das stößt wieder Ideen an für den Standardunterricht.  Exp_2: Aber so diese Idee von „Ich bin Gestalter hier oder Gestalterin“, die ist kolossal wichtig, sonst kann man eben im System Schule auch untergehen.
	Schulische Hindernisse	Schulische Faktoren, die sich negativ auf Begabungsförderung auswirken	Aussagen dazu, was im System Schule der Begabungsförderung entgegensteht	EXP_2: Aber diese Zeit für Beziehung und für den tieferen, umfassenderen diagnostischen Blick, der über den Fachunterricht hinausgeht, das ist sicherlich eine Perspektive, die im System so nicht vorgesehen ist.

	Lehrkräfte	Lehrkräfte als Faktor der Begabungsförderung	Aussagen dazu, welche Rolle Lehrkräfte einnehmen (sollten), um erfolgreich Begabungen zu fördern	EXP_2: Viele Lehrkräfte wohnen nicht in den Vierteln, in denen sie dann unterrichten, also wenn es um unsere Brennpunktschulen geht. Und da fängt das ja schon an: das ist dann wie so eine biodeutsche Enklave.
	<i>Lehrer – Haltung (Unterkategorie zu Lehrkräfte)</i>	Haltungen der Lehrkräfte, die für eine Entfaltung von Talenten hilfreich oder hinderlich sein können	Aussagen dazu, welche Haltung der Lehrkräfte einer Entfaltung der Talente entgegenkommt oder entgegensteht	EXP_2: Um da sinnvoll an der Schule zu arbeiten, müssen wir (...) viel über das Thema Mindset sprechen und deswegen sagen wir auch, wir sind ein Leadership-Programm. Leadership nicht im Sinne von „Ich bin nachher irgendwie Chef von irgendwas“ oder so, sondern Leadership definieren wir als Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für Veränderungsprozesse.
	<i>Lehrer – Qualifikation (Unterkategorie zu Lehrkräfte)</i>	Hinweise zur Lehrerausbildung	Aussagen zu Inhalten der Lehrerausbildung, die begabungsfördernd wirken	EXP_2: Interkulturelle Kompetenz, Arbeiten in multireligiösen Settings und wie kann ich denn da halbwegs kompetent agieren, weil es geht ja da oft auch um so Identitätsthemen
<b>Lebensumfeld</b>	Familie	Rolle der Familie für die Begabungsentfaltung	Aussagen dazu, welchen Einfluss der familiäre Hintergrund bzw. die familiäre Unterstützung für die Entfaltung von Begabungen haben	EXP_2: Natürlich spielt das Elternhaus eine große Rolle, das ist keine Frage, auch und gerade bei Rückschlägen oder bei Krisen, die in der Pubertät wahrscheinlich den allermeisten Menschen in irgendeiner Form passieren.

	Gelegenheiten	Verfügbarkeit von Möglichkeiten, sich auszuprobieren	Aussagen dazu, inwiefern Gelegenheiten zur Talententdeckung/Anregung gegeben sind	Exp_3: Also als Beispiel: wenn ich eigentlich ein herausragendes musikalisches Talent habe, komme aber nie dazu, mal ein Klavier zu drücken, kann ich natürlich das halt nicht entfalten.
	Paten/Mentoren/Vorbilder	Vorhandensein relevanter Erwachsener im Lebensumfeld	Aussagen zur Rolle von Paten/Mentoren/Vorbildern	EXP_3: Ich glaube – das ist meine persönliche Meinung, ich weiß aber nicht, ob das wissenschaftlich nachgewiesen ist – dass Mentoren, Vorbilder eine unfassbar große Rolle spielen. Sei es die eine Grundschullehrerin oder der eine Grundschullehrer, der mitprägt oder der oder die Nachbarin oder die Mutter oder die Tante oder wer auch immer, den es da gibt. Aber ich glaube, dass Rollenvorbilder da doch einiges ausmachen können.
	Verfügbarkeit von Angeboten	Hinweise dazu, inwiefern Angebote für bestimmte Gruppen räumlich verfügbar sind	Aussagen zur sozialräumlichen Zugänglichkeit von Angeboten der Begabungsförderung	Exp_5: Wenn man jetzt in der sozialräumlichen Perspektive guckt, können wir manchmal sehen, dass bestimmte Bildungsangebote nicht notwendigerweise dort sind, wo die Menschen wohnen, die diese brauchen. Also beispielsweise eine Erziehungs- und Bildungsberatungsstelle ist vom Stadtteil her selten in einem Randbezirk oder in einer prekären Wohngegend, sondern ist viel, viel häufiger in der Innenstadt.

<b>Individuelle Erfolgsfaktoren</b>		Eigenschaften, die der/dem Einzelnen helfen, die eigenen Begabungen zu entfalten	Benennung von begabungsförderlichen Umständen/ Gegebenheiten	Exp_6: Und da siehst Du dann, wer kann selbständig, alleine, gut strukturiert arbeiten? Wer hat kreative Ideen, in welche Richtung gehen die? Wer hat welche Interessen? Und durch diesen Freiraum-Unterricht machen sich dann so Möglichkeiten auf und das stößt wieder Ideen an für den Standardunterricht.
	Selbstbild	Persönliche Wahrnehmung und Einschätzung	Aussagen dazu, welche Selbstwahrnehmung für Talententwicklung hinderlich oder förderlich sein kann	EXP_3: Dann verlieren wir Leute, die sich nicht trauen, an sowas teilzunehmen, weil es zu fremd ist, auch so eine Woche oder zehn Tage oder wo auch immer so weit weg zu fahren. Da sehe ich noch eine ganz große Hemmschwelle, wenn ich da nicht die Unterstützung von zu Hause hab.
	Selbstwirksamkeit	Aussagen zur Rolle der Selbstwirksamkeit für die Begabungsentfaltung	Rolle des Glaubens, auch schwierige Situationen zu meistern, für die Entwicklung eigener Talente	EXP_2: Die Grundüberlegung ist quasi, ob oder welche Selbstwirksamkeitszuschreibung ich selber habe, für mich selber und ob ich mich selber in der Lage fühle, Dinge zu erreichen, Ziele zu erreichen, wenn ich da Zeit und Mühe dahinterklemme. Jemand im Growth Mindset wird also eher davon sprechen, etwas noch nicht zu können, als davon zu sprechen, dass einem etwas nicht gegeben ist.
	Persönliche Ressourcen	Eigenschaften, die begabungsfördernd wirken	Aussagen dazu, welche persönlichen Eigenschaften als Ressourcen für Begabungsförderung wirken können	EXP_3: Das wird ja immer alles unter diesem Begriff Resilienz gefasst. Aber wenn ich richtig informiert bin, ist immer noch nicht klar, welche Faktoren führen eigentlich dazu, dass der eine sich durchsetzt und die Widrigkeiten als Herausforderung ansieht zum Beispiel und der andere aufgibt. Wenn wir das wüssten, könnten wir wissen, wo die Förderung ansetzen muss.

<b>Forschungsdefizite</b>		Defizite in der Forschung zum Thema chancengerechte Begabungsförderung	Aussagen dazu, was an Forschung notwendig wäre, um Begabungsförderung gerechter zu gestalten	<p>EXP_4: Das heißt: diejenigen, die sich mit Praxis beschäftigen, beschäftigen sich nur mit Phänomenen, nie mit der Ungleichheit. Und die, die sich mit Ungleichheit beschäftigen, interessieren sich nicht für die Praxis. Und das ist ein strukturelles Problem an Universitäten. (...) Und im Übrigen bezogen auf Ungleichheiten genauso, wie bezogen auf Migration.</p> <p>Exp_5: Soweit ich weiß, sind die [Mentoring-Ansätze] aber meistens nicht evaluiert – oder evaluiert im Sinne von wie erleben die beteiligten Akteure das? Die erleben das meistens positiv, aber das sagt letztlich noch nichts über die tatsächlichen Bildungsungleichheit abbauenden Effekte aus, das muss man einfach auch noch mal ein bisschen auseinanderhalten.</p>
<b>Politik</b>	Politische Gegebenheiten	Aussagen dazu, welche politischen Rahmenbedingungen für die Begabungsförderung existieren	Aussagen zu politischen Gegebenheiten/ Rahmenbedingungen und ihrem Einfluss auf die Begabungsförderung	EXP_3: Und wenn ich mir aber gerade in Deutschland so die politische Lage angucke, habe ich das Gefühl, es wird gesellschaftsfähiger wieder auf einmal das Thema, gerade auch durch diese große Förderinitiative „Leistung macht Schule“. Das sich Politik erstmal so flächendeckend für Begabungsförderung einsetzt und ich glaube es tut sich was in dem Begriff.
	Politische Forderungen	Forderungen an Rahmenbedingungen, die formuliert werden	Aussagen dazu, was politisch notwendig ist, um allen gleiche Chancen bei der Entfaltung ihrer Talente zu ermöglichen	Exp_1: Weißt du was man machen kann? Die Richtlinien einfach ändern, Vergaberichtlinien ändern.

## Anlage 7 - Datensätze Experteninterviews

<b>Metadaten</b>			
<b>Interviewtermin:</b>	07.08.2019	<b>Gesprächspartner:</b>	Experte 1
<b>Ort:</b>	Büro Bezirksregierung Arnsberg, Dortmund	<b>Zeit/ Dauer:</b>	13:00 Uhr 1:12:36
<b>Hinweise:</b>	Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW, Interviewpartner ist mir aus Arbeitszusammenhängen persönlich gut bekannt, „Du“		

Summarisch: Experte 1 (Exp\_1) sieht als zentral an, sowohl das System der Begabungsförderung, als auch das einzelne Individuum zum empoweren. Auf Systemseite ist es aus seiner Sicht unerlässlich, dass zum einen die Begabtenförderwerke ihre Regelförderung für alle Zielgruppen öffnen und zum anderen an ihrer „Vertriebslogistik“ arbeiten und zielgruppengerecht zu kommunizieren. Der höhere Finanzbedarf ist aus seiner Sicht kein Problem, wohl aber die Haltung der Eliten und der fehlende politische Wille. Vergaberichtlinien sollten dahingehend geändert werden, dass die Förderwerke, die einen Sozialbonus berücksichtigen, bessere Finanzierung erhalten. Die Kinder und Jugendlichen benötigen Respekt, Anerkennung, Wertschätzung und Hoffnung – sie müssen sich Talent zutrauen und an eine gute Zukunft glauben können.

<b>Textstelle</b>	<b>Unterkategorie</b>	<b>Übergeordnete Kategorie</b>	<b>Zeit</b>
Dieser Begriff TalentScout (...) da mussten wir schon viele Diskussionen in Schulen führen, weil die einfach gesagt haben „wir haben ja keine Talente“, weil sie das immer mit Hochbegabung in Verbindung gebracht haben.	Begriff	Begabungen/ Talente	4:40
Das Wording muss man schon mit bedenken und beachten – und erklären.	Begriff	Begabungen/ Talente	6:20
Ich nehme einfach den Eliten den Begriff weg und pack den hier drauf. Für mich ist eine Eliteschule eine Gesamtschule Essen Nord, wo alles auseinanderfällt, wo aber ein Lehrer (...) sich mit 10 Schülern nach Feierabend hinsetzt und Mathe paukt und die ein Abitur mit 2,5 machen, Schüler, die sonst in einem libanesischen Clan aufgewachsen wären.	Begrifflichkeiten	Begabungsförderung	56:45

Wie lebt ein Mensch und was leistet er in diesem Kontext?	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	5:15
Wie sieht denn der Lebenskontext der Leute aus? Also ist denn eine 2,4 von Person A tatsächlich eine 2,4 oder nicht?	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	16:55
Wenn man den Jugendlichen das erklärt, kannst du sehr wohl Sozialdaten abfragen.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	22:20
Dabei ging es mir darum, diese Sonderprogramm-Thematik auch anzugehen und zu sagen: Ihr müsst erst mal euer Regelsystem für alle öffnen.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	3:00
Begabtenförderwerke, Stipendienwerke wirken veredelnd auf Biografien. Als System halte ich sie sehr wichtig für eine Gesellschaft. Ich habe immer nur ein Problem damit, wenn sie zu selektiv sind.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	3:30
Und auf der anderen Seite: warum öffnen sich gewisse Strukturen nicht? Wollen sie es nicht oder können sie es nicht?	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	
Sie haben aber immer so Barrieren gehabt, Rechtfertigungsbarrieren. „Wenn ich aber jetzt die Grenze dahinziehe und den Lebenskontext anders bewerte und anders gewichte, dann zerschleße ich ja das ganze Programm. Und dann kommen mir die zu kurz, deren Eltern auch schon ein Stipendium hatten.“	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	17:30
Deutschlandstipendium. Die haben immer bestimmten Zielgruppen als Jury mehrheitlich die Stipendien gegeben. Und dann habe ich irgendwann mal gesagt: ja aber eure Bewertung beinhaltet nicht gewisse soziale Faktoren.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	17:55
Du kannst doch nicht von Chancen sprechen, wenn du keinen Sozialindex hast. (...) Eigentlich müsste man die Qualität einer Begabtenförderungseinrichtung an dem Sozialindex messen und sagen: welche Zielgruppen sind hier nicht vertreten und warum sind sie nicht vertreten?	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	18:35

Das System besteht ja aus Entscheidungsträgern, das ist ja kein Naturgesetz.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	20:30
Ich finde das immer spannend, dass Leute sagen: „Wie machen wir das mit diesem Sozialindex“? Ja – fragt die doch einfach. Musst ja nicht sagen: „Bist du arm?“, aber du kannst doch mit denen reden, die erzählen doch. Du kannst doch nur eine Entscheidung treffen, wenn du den Rahmen kennst. Ansonsten ist das keine Entscheidung, sondern eine tendenzielle Willkür.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	21:00
Das ist ja, was ich immer sage: wir brauchen keine Sonderprogramme für benachteiligte Gruppen, sondern wir brauchen Programme für benachteiligende Systeme.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	22:50
Die Systeme, über die ich spreche, das sind benachteiligende Systeme. Das sind die Defizite. Die Kids haben die Defizite gar nicht. Weißt du – du guckst falsch und sagst „Du siehst Scheiße aus“. Also ich stell mich auf den Kopf und sage: „Ey Ulli, du bist voll falsch, dreh dich mal richtig rum.“ Darum geht es doch.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	23:15
Und mit Sonderprogrammen – für Migranten, für Frauen – habe ich nichts gegen. Aber Du musst doch dein Regelsystem für Frauen offen machen. Du musst doch dein Regelsystem für benachteiligte weiße Kinder aus der Unterschicht aufmachen. Das ist nämlich eine Zielgruppe, die total benachteiligt wird.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	23:30
Es gibt mittlerweile Programme für Migranten, für Frauen, ... gibt's denn wirklich für diese Gruppe (deutsche Jungs aus der Unterschicht, Anm. UL) nichts? Und warum ist das so wichtig? Weil das das Einfallstor für die AfD sein kann.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	24:00
Entweder die Programme kapieren dass sie nicht durch Sonderprogramme ihr benachteiligendes Regelsystem schützen können, das ist die Technik bisher gewesen.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	24:20

Das ist für mich Talentförderung: den Menschen mit allen seinen Schwächen und Stärken wahrzunehmen, soweit das geht, aber dann auch das Kleingedruckte lesen. Wir lesen das Kleingedruckte nicht, auch nicht in der Begabtenförderung ist das leider so. Und das ist das Problem. Keiner hat Bock, die AGBs zu lesen, aber die sind verdammt wichtig, wenn Du aufsteigen willst oder einsteigen willst.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	1:03:30
Wir haben zu wenig Zeit, das ist das größte Problem, was wir haben. Wir haben zu wenig Zeit, um uns mit Themen zu beschäftigen, mit Menschen zu beschäftigen.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	1:07:00
Schülerinnen und Schüler in unserem Bildungssystem, die haben aber trotzdem nicht gewusst, was die Studienstiftung des Deutschen Volkes macht. Die hätten sich trotzdem, auch wenn sie es gewusst hätten, nicht getraut, sich dort zu bewerben.	Wahrnehmung	Begabungsförderung	1:45
Viele, die (...) aus sozioökonomisch eher schwierigen oder schwächeren Lebenskontexten (...) stammen (...), nicht aufmerksam gemacht wurden, auch nicht von Schule. Das ist kein Vorwurf in Richtung Stipendienwerke, sondern man hat es einfach nicht wahrgenommen.	Wahrnehmung	Begabungsförderung	2:15
Begabtenförderwerke, Stipendienwerke, die haben auf jeden Fall eine elitäre Außenwirkung. Wir haben Leute gehabt, die eine Zusage bekommen haben für ein Auswahlgespräch – und die haben sich trotzdem nicht getraut, dahinzugehen.	Wahrnehmung	Begabungsförderung	6:50
Das ist für eine 15-, 16-, 17-, 18jährige aus bestimmten Milieus, die mit sowas noch nie was zu tun hatten, nun mal eine riesen Barriere. Das hat mit dem Wording zu tun, mit dem Image zu tun.	Wahrnehmung	Begabungsförderung	7:50
Wenn du sagst du möchtest Talentförderung in der frühkindlichen Bildung, packst Du die Familien.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	37:50
Die Kinder werden begleitet, die Eltern auch. Und diese frühe Förderung (mit Programmen wie Rucksack Kita oder Rucksack Schule, Anm. UL) führt dazu,	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	39:00

dass diese Kinder viel selbstsicherer sind, ihre eigene Herkunftssprache besser sprechen, Deutsch auch viel besser sprechen.			
Begabtenförderung ist manchmal so losgelöst – wir fördern das Individuum und so. Aber nein, du machst was ganz Wichtiges für die Gesellschaft. Und deswegen muss man das ganz breit denken auch.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	51:25
Talentförderung muss auch Massenproduktion sein. Elitenförderung werden wir immer haben, die oberen 10.000 sage ich mal, und wir brauchen auch was für die Masse. Ein Schülerstipendienwerk mit ideeller Förderung, so ähnlich wie ihr das in den Akademien macht, Elemente daraus nehmen, Elemente aus der Begabtenförderung - und dann in die Breite bringen über die Schulen. Logistik ist doch da.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	53:50
Für mich sind immer diese beiden Ebenen wichtig – Empowern des Individuums und des Systems, das ist eigentlich so der rote Faden. Und dann muss man eigentlich eine Tür für dieses Thema haben und einen Schlüssel für die Menschen.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	54:40
Diese Sozialkriminalistik – für mich ist jeder erstmal verdächtig, dem Talent im Weg zu stehen. Der Lehrer ist für mich verdächtig, die Schule ist verdächtig, alle, Eltern sind verdächtig. Aber mit diesem Misstrauen und gleichzeitig der Hoffnung in die Talententfaltung habe ich immer mit den Leuten gearbeitet. Ich habe denen nie getraut.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	1:06:20
Ich schau mir einfach Amazon an. (...) Hör mal – Du kannst in Buxtehude ein Paket bestellen, es kommt trotzdem an. Amazon sagt nicht: ja, nach Marienmünster im Kreis Hörter liefern wir nicht, weil da gibt es das Scouting nicht, da haben wir keine Fahrer. Die finden eine Lösung.	Zielgruppenkommunikation	Begabungsförderung	31:00
Da kann man paar tausend Euro auch für Digitalstrategien oder Kommunikationsstrategien, die zielgruppenspezifisch codiert sind auch mal ausgeben. Und ansonsten muss man sich ein Logistiknetzwerk aufbauen.	Zielgruppenkommunikation	Begabungsförderung	30:15
Wenn du ein Produkt hast und sagst: ich werde von der öffentlichen Hand gefüttert und ich habe den Anspruch, bundesweit alle Menschen zu erreichen – alle talentierten Menschen, nicht die, die keinen Bock haben, sondern	Zielgruppenkommunikation	Begabungsförderung	31:40

talentierte Menschen – dann habe ich die Verpflichtung, für die Logistik zu sorgen, mit Partnern. Ganz einfach. Ansonsten stellt sich für mich ein Legitimationsproblem.			
Wenn ihr ein Programm macht, dann kalkulierst Du doch die Verwaltung mit ein, oder? Warum nicht die Logistik? Das verstehe ich nicht.	Zielgruppenkommunikation	Begabungsförderung	34:00
„... weil ich hier und da Leute auch motiviert habe, sich zu bewerben für Programme (...) die eigentlich nicht in den Milieus wahrgenommen wurden, in denen ich mich bewegt hatte“. Begabtenförderwerke ... haben für das Klientel, was ich beraten habe, oft keine Rolle gespielt	Wahrnehmung	Begabungsförderung	1:10
Einmal eine Mutter, die völlig ausrastet, ein Vater, der sich nicht meldet. Der musste einen Anwalt einschalten, damit der überhaupt was zahlt. Eine Oma, die mega alt ist und wirklich in so einer Bruchbude in Gelsenkirchen wohnt. Und der Junge hatte einen Einser-Notendurchschnitt. Und ich habe ihn gefragt: Mann, wie machst Du das? Und das war wirklich so der Glaube an eine bessere Zukunft. (...) das ist eine gewisse Reife. Ich glaube diese Kinder sind sozusagen reifer und rutschen nicht weg in der inneren Erklärung der Realität, sondern halten sich eben an etwas fest. Und das ist eben manchmal Bildung und Leistung.	Persönliche Ressourcen	Individuelle Erfolgsfaktoren	9:50
Das hat auch mit Reife zu tun, mit der Kraft, eine eigene Zukunft sich zuzutrauen. Ich sage bewusst Kraft sich zuzutrauen, denn die Kraft muss man haben, sich etwas zuzutrauen.	Persönliche Ressourcen	Individuelle Erfolgsfaktoren	11:00
Ich glaube das hat viel damit zu tun, dass man Hoffnung auf eine bessere Zukunft hat. Also Angst kann einen ja nicht treiben in so einer Situation. Ganz im Gegenteil, dann schmiert man komplett ab. Trauer kann es auch nicht sein, höchstens Wut, glaube ich aber auch nicht. Ich glaube es ist Hoffnung. Also das ist so das Größte, was wir vermitteln konnten.	Persönliche Ressourcen	Individuelle Erfolgsfaktoren	11:40
Weil sie sich nicht getraut haben. Keiner dieser jungen Menschen hat sich als Talent gesehen.	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	5:50

Die Beobachtung ist da, dass die für sich meistens eine positive Zukunftsprognose innerlich haben, also die geben sich selber eine Chance und sie haben eine Vision.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	8:55
Für mich ist es doch keine hohe Kunst, Kinder, deren Eltern Professoren sind, voranzubringen. (...) die Rahmenbedingungen sind optimal. Wenn man dann der Mutter sagt: „oh, das läuft nicht so“, dann wird sofort ein anderer Professor akquiriert, der dann die Mathehausaufgaben macht. Aber es ist eine hohe Kunst, Kinder, die kein Selbstbewusstsein haben, wo zu Hause nicht viel funktioniert, die zum Abitur zu führen, die in ein Begabtenförderungswerk zu bringen. Das ist für mich eine Elitenschule. Und da möchte ich auch den Begriff ändern.	Familie	Lebensumfeld	56:00
Eigentlich haben wir ja nur Geschichten erzählt. Also wir haben einfach eine mögliche Geschichte von der Zukunft erzählt. Und das war, das denkt man gar nicht, aber das ist doch total befreiend.	Paten/Mentoren /Vorbilder	Lebensumfeld	12:40
Also Respekt, Anerkennung, Wertschätzung und Hoffnung – mehr braucht man nicht. Und dann muss man nur noch die Strukturen öffnen.	Paten/Mentoren /Vorbilder	Lebensumfeld	13:10
Weißt du was man machen kann? Die Richtlinien einfach ändern, Vergaberichtlinien ändern.	Politische Forderungen	Politik	42:50
Mit Geld kannst Du alle tanzen lassen. Es geht doch um Geld. Wenn die euch morgen das Geld abdrehen, ja dann kannst du deine ganzen Akademien doch vergessen. Oder die sagen: hör mal zu – du kriegst mehr Kohle, wenn du einen Sozialindex da reinbaust. Hier ist die Richtlinie dafür, wenn du das nicht machst, kürze ich dir das Geld. Was spricht denn dagegen, wenn der politische Wille da ist?	Politische Forderungen	Politik	43:40
Wir leben in einem Land – und ich kann das wirklich als jemand sagen, der im System drin ist - wir haben in Nordrhein-Westfalen keine Geldprobleme. (...) wir haben sehr, sehr, sehr viel Geld. Aber trotzdem ist die Umsetzungsrealität so ausgelegt, als wäre alles knapp. Behörden geben im Jahr zig Millionen wieder zurück, weil sie es im Haushaltsjahr nicht ausgeben können.	Politische Forderungen	Politik	46:10

Ich glaube auch, dass wir das mit Geld nicht lösen werden, weil uns das Personal fehlt. Um Talentförderung zu betreiben, brauchst du Talentförderer, da fehlen uns einfach gute Leute.	Politische Forderungen	Politik	47:40
Ich habe immer gesagt: wir brauchen eine Talentförderungsstrategie für Deutschland. Da lachen mich Leute immer noch für aus. (...) Dieser Kampf um die Köpfe hat schon längst stattgefunden. (...) Wo sind denn die besten Hacker? Wo sind denn die besten Biotechnologen? Die sind nicht in Deutschland.	Politische Forderungen	Politik	48:10
Wir müssen uns ja anschauen, wer sind denn diejenigen, die Talente fördern? Nur die Spitzenleute können Spitzenleute hervorbringen.	Politische Forderungen	Politik	49:10
Immer so homöopathisch, weil man auch den großen Wurf nicht machen möchte oder sich nicht traut oder die Bewegungen nicht stattfinden. Da muss Politik zusammenkommen, Wirtschaft zusammenkommen. Ich mache mir da große Hoffnungen, wenn man die Wirtschaft für sowas gewinnen kann, weil das sind eigentlich so die Treiber. Die verstehen was von Talentförderung. Der Staat versteht nichts von Talentförderung. Es ist für mich die Wirtschaft, weil der Bedarf da ist, denen kann man das besser erklären, weil die einfach rechnen können und die haben immer eigentlich Talentförderung betrieben.	Politische Forderungen	Politik	50:25
Stell dir mal vor, wir hätten lauter Programme, offiziell ausgeschrieben für alle, aber 90% der Leute sind arm, haben nichts zu melden. Glaubst du, das Establishment würde sich das gefallen lassen? Nein, würde es nicht. Andersherum funktioniert's, weil eben die politische Macht auch nicht da ist, das Wissen nicht da ist, das Geld nicht da ist und so weiter.	Politische Gegebenheiten	Politik	40:50
Mit dem Robin-Hood-Effekt kannst du keine politischen Wahlen gewinnen, das geht einfach nicht, weil die Leute, um die es meistens geht, eben nicht wählen gehen.	Politische Gegebenheiten	Politik	47:20
Ich arbeite auch sehr biologisch, ich führe zum Beispiel bestimmte Gespräche bei einer bestimmten Altersgruppe nicht. Ich bin auch ein riesen Gegner von diesen Entscheidungen ab der 9. Klasse, weil die sind mitten in der Pubertät,	Politische Gegebenheiten	Politik	1:08: 15

da können die gar nicht. Da sind die entweder völlig ängstlich, völlig bescheuert und so weiter.			
Wir haben echt festgestellt, dass in unserer Region, im Ruhrgebiet, viele Schulen nicht (für die Studienstiftung, Anm. UL) vorgeschlagen haben.	Schulische Hindernisse	Schule	14:00
Systeme haben genauso einen Habitus, wie Menschen. Deshalb muss man sich auch mal angucken, was war denn die Studienstiftung in den 20er Jahren?	Habitus	Sozioökonomische Milieus	1:12:00
Das hat auch viel mit der örtlichen Struktur zu tun. Warum haben wir denn mehr Bewerbungen, erfolgreiche Bewerbungen aus Freiburg? Weil das Sozialgefüge da ein ganz anderes ist. Weil die Quartiere da ganz anders sind, da schlägt der Pfarrer vor oder Pastor und kennt die Familie, der kennt den Kontext und kann das besser darstellen. Die Angebote landen ganz anders in den Quartieren. Wenn wir hier im Ruhrgebiet nicht so viele Leute in die Förderwerke kriegen, hat das auch mit unserem Quartier zu tun. Das hat mit einer Armutskumulation zu tun.	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	27:40
Die zwei benachteiligten Gruppen sind der türkische Junge aus der Arbeiterschicht und der deutsche Junge aus einer Stufe drunter. Also der deutsche Arbeiterjunge kommt noch irgendwie durch, aber der deutsche Arbeitslosenjunge und der türkische Arbeiterjunge haben keine Chance. Dafür gibt es keine Programme.	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	26:50
Mir wird ja immer, egal was ich mache, egal, auch Journalisten machen das, immer die eine Frage gestellt: Wären sie soweit gekommen, wenn sie kein Migrant wären? Dann sage ich meistens nein, natürlich nicht. Ich habe doch viele Sachen bekommen, weil ich Migrant bin. Aber heißt das, dass das, was ich gemacht habe, schlecht ist?	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	57:30

<b>Metadaten</b>			
<b>Interviewtermin:</b>	09.08.2019	<b>Gesprächspartner:</b>	Experte 2
<b>Ort:</b>	telefonisch	<b>Zeit/ Dauer:</b>	15:30 Uhr 1:11:02
<b>Hinweise:</b>	GF eines außerschulischen Bildungsunternehmens, das Hochschulabsolventen als Freiwillige in Schulen vermittelt; Interviewpartner ist mir aus Arbeitszusammenhängen bekannt, „Du“		

Zusammenfassung: Experte 2 (Exp\_2) kritisiert eine Talentförderung, die nur an den Stärken ansetzt und davon ausgeht, dass eine Person in einem bestimmten Bereich begabt ist oder eben nicht. Er plädiert dafür, weniger mit Diagnosen zu arbeiten, als vielmehr mit Prognosen: wo kann ein Jugendlicher mit der richtigen Unterstützung hinkommen – auch in Fächern, in denen er nicht auf den ersten Blick talentiert ist? Eine angemessene Haltung sowohl für Schülerinnen und Schüler, als auch für die Pädagogen ist aus seiner Sicht daher growth mindset. Selbstwirksamkeit und Teilhabe sind zentrale Erfahrungen, die Jugendliche in ihrer Schule machen müssen. Dies ist für sie persönlich wichtig und hilft, einer immer stärkeren Segregation der Gesellschaft (Bubbles) entgegenzuwirken. Junge Menschen müssen die Schule immer mit Anschlussoptionen verlassen. Um an Schulen so zu arbeiten, braucht es mehr Zeit und Ressourcen sowie eine Lehrerausbildung, die angehende Pädagogen konkret auf den Einsatz in einer bestimmten Schule – sprich in einem bestimmten Stadtteil, mit einer bestimmten Sozialstruktur – vorbereitet.

<b>Textstelle</b>	<b>Unterkategorie</b>	<b>Übergeordnete Kategorie</b>	<b>Zeit</b>
Durchaus Potenzialzuschreibungen, die positiv sind, bei Geflüchteten, leider aber viel stärker in diesem Kontext als bei sagen wir mal vierte Generation türkischstämmigen Schülern, die im Nebenzimmer sind.	Migrationshintergrund	Begabungen/ Talente	8:10
Ich glaube auch, dass das viel mit sozial erwünschtem Verhalten zu tun hat. Also gerade die syrischen Flüchtlinge sind teilweise so wahnsinnig bildungsaffin und ihre Eltern auch. Und für die Lehrkraft ist das super: da habe ich eine Klasse und plötzlich sind da wieder Schüler, die gucken mich mit leuchtenden Augen an und die wollen unbedingt, unbedingt, unbedingt lernen. Weil die Frage ist ja: warum haben wir nicht die gleiche Leistungszuschreibung im Nebenzimmer in Bezug auf die türkischen Kids, die bei uns aufgewachsen sind? Und das hat viel glaube ich damit zu tun, dass	Migrationshintergrund	Begabungen/ Talente	56:45

<p>eben da ein anderes Verhalten gezeigt wird, das durchaus eben ich als Lehrkraft möglicherweise auch sanktioniere, zumindest latent. Das ich dann sage: das ist mir zu wenig fleißig, zu wenig respektvoll und so weiter.</p>			
<p>Ich würde zumindest mal drei Tendenzen sehen: es gibt eine eher positive Tendenz, die viel mit den Geflüchteten zu tun hat, wo man tatsächlich eine positive Potenzialzuschreibung auch hört, also sowas wie „der oder die könnte ja so viel, da fehlt ja nur die Sprache, da fehlt nur das Deutsch“ oder sowas. Das hört man doch durchaus öfter und das ist auch was Schönes, also zu sehen, dass Lehrkräfte da eine sehr positive Potenzialzuschreibung vornehmen, äußern und durchaus auch neugierig auf Talentsuche sind, also ein bisschen umfassender gucken: was bringen die denn mit und was können die vielleicht schon, wo sehe ich da eine Stärke.</p>	Migrationshintergrund	Begabungen/ Talente	4:40
<p>Ich würde mir wünschen, wir würden auch sozusagen nicht nur fachlich drauf gucken – da hat jemand ein sprachliches Talent, da hat jemand ein musikalisches Talent (...) – sondern wir würden auch sagen: da ist jemand, der hat das nicht, der hat aber einen totalen Biss, der hat ein totales Durchhaltevermögen oder der hat eine wahnsinnig gute Selbstorganisation. Und deswegen, nicht weil der sprachlich so begabt ist, aber wenn sein Wunsch ist, Englisch zu studieren, dann wird der das trotzdem schaffen. Es wird ihm halt nur nicht so zufliegen, aber ich sehe, dass der stark in der Lage sein wird zu leisten und Leistung zu bringen.</p>	Nicht-kognitive Begabungen	Begabungen/ Talente	54:15
<p>Und angesichts der Tatsache, dass wir alle wissen, wie schwierig eine solche echte Diagnostik eigentlich ist ja, finde ich das eine Tendenz, die mir eher Sorgen macht, also wo ich eher denke: wie in Gottes Namen sollen wir denn bitte sagen, wo die Potenzialgrenzen eines Viertklässlers sind, also was der mit 18 können kann, wenn er sich irgendwann entscheidet, sich dahinter zu klemmen oder wenn es irgendwelche anderen Anreize gibt?</p>	Diagnostik/ Testverfahren	Begabungsförderung	
<p>Wir haben vor einigen Jahren unsere Art zu arbeiten an den Schulen umgestellt und wir möchten stärker mit Prognosen, als mit Diagnosen arbeiten, die nach hinten schauen.</p>	Diagnostik/ Testverfahren	Begabungsförderung	17:30

<p>Wenn wir jetzt in eine neunte Klasse gehen und wir wissen, wir haben noch zwei Jahre mit den Schülerinnen und Schülern, dann wollen wir nicht am Ende der neunten Klasse einen Strich drunter machen wie bei einer Notenkonferenz und gucken, wer hat sich da jetzt wie entwickelt, weil dann ist schon die Hälfte der Zeit rum und wir haben nur noch ein Jahr. Stattdessen wollen wir zu Beginn der neunten Klasse alle Informationen sammeln, die wir zu diesen Schülern finden: also welche Noten haben die, welche Fehlzeiten haben die, wo engagieren die sich vielleicht noch, kennen wir die Eltern, haben wir da Kontakt, gab's schon mal ein Praktikum, gibt es schon eine Idee, wo es hingehen soll, was wissen wir über die Sozialkompetenzen und so weiter, alles was es gibt. Und wir versuchen, das zu verdichten und in ein Diagnosewerkzeug zu bringen, das nennen wir „Übergangsprognose“ und versuchen prognostisch dann zu überlegen mit den Lehrkräften zusammen: was braucht der jetzt oder die, in den nächsten 12 Monaten? Was braucht der von uns?</p>	<p>Diagnostik/ Testverfahren</p>	<p>Begabungsförderung</p>	<p>17:45</p>
<p>Der positive Teil ist: du bist so, wie du bist und du bist toll und so, das ist fein. Aber wir manifestieren auch: was du nicht kannst, kannst du auch nicht können. Und das halte ich halt für Quatsch! Anstatt irgendwie einem jungen Menschen zu sagen: (...) du bist nicht so gut in Mathe (...) und es fliegt dir nicht alles zu und der neben dir der kann das viel schneller. Das heißt aber doch nicht, dass du dein Leben lang nicht gut in Mathe sein wirst, das heißt nur, dass du wahrscheinlich länger für deine Hausaufgaben brauchst, als dein Sitznachbar. Und es ist immer noch deine Entscheidung. Man muss sich doch in seiner Bildungskarriere auch dafür entscheiden dürfen, nicht seinen Talenten zu folgen: nicht jeder, der musisch talentiert ist, muss mit Musik sein Geld verdienen. Man muss sich doch auch entscheiden dürfen, in die Bank zu gehen und privat Musik zu machen, weil man keine Lust hat, mit seinem Talent sein Geld zu verdienen.</p>	<p>Kompensatorische Förderung</p>	<p>Begabungsförderung</p>	<p>52:55</p>
<p>Ich glaube, dass das Thema Talent allerdings auch im Negativen eine große Rolle spielt, weil gerade an unseren Schulen ich etwas erlebe, was ich als sehr Deutsch empfinde. Also ich habe ja auch das Privileg über unser</p>	<p>Kompensatorische Förderung</p>	<p>Begabungsförderung</p>	<p>5:20</p>

internationales Netzwerk, sehr viel in ausländischen Brennpunktschulen unterwegs zu sein. Und ich glaube in Deutschland gibt es so ein neues Missverständnis, dass moderne Schule, die nicht defizitorientiert ist, die sucht also nach Talenten. Aber wenn denn eine Schwäche identifiziert wird oder etwas wo man als Lehrkraft eben glaubt, eben kein Talent zu sehen, dann erlebe ich wenig Glaube daran, dass man da trotzdem gut werden kann. Nur dass man dann eben da besonders Anstrengung da hinter packen kann...			
Also dieser Klassiker von: Mathe liegt mir halt nicht, meine Talente sind woanders, also strenge ich mich in Mathe auch gar nicht an, weil da liegt ja nicht mein Talent. Und das ist durchaus was, was auch von Lehrkräften als Haltung gefördert wird. „Konzentrier dich doch auf deine Talente, Mathe musste halt auch nicht können, das ist halt nicht deins.“	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	6:10
Also alles was wir machen ist auch Sprachförderung. Es gibt keine Situation mit Kindern und Jugendlichen, die wir nicht auch versuchen unter einem sprachfördernden Aspekt zu sehen.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	36:10
Auf der einen Seite würde ich sagen triggert (...) die Begabtenförderung im Moment einfach starke self-selection-Mechanismen. Alle Begabtenförderwerke haben damit zu kämpfen, dass sie versuchen diverser zu werden. Ich würde jetzt quasi allen unterstellen, dass sie das eigentlich wollen, also dass sie gerne breite Bevölkerungsschichten erreichen wollen. Und alle merken aber, dass das ganz schön schwierig ist.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	45:15
In meinen Augen gibt es eben drei Zielebenen, die sich in allen sechzehn Schulgesetzen auch wiederfinden: das eine sind eben diese gelingenden Anschlüsse im Bildungssystem, das zweite ist aber eben auch eine Persönlichkeitsstärkung, Schule soll ja durchaus auch erziehen und während der Schulzeit sollen Kinder und Jugendliche zu selbstbewussten, eigenständigen Persönlichkeiten heranwachsen (...). Und die dritte ist einfach Teilhabe: die Schule hat eben auch den Auftrag, mündige Bürgerinnen und Bürger zu produzieren.	Ziele der Begabungsförderung	Begabungsförderung	9:40

Aber natürlich – gerade weil sie auf eine bestimmte Art von auch Image gesetzt haben, würde ich unterstellen, dass diese Self-Selection-Mechanismen – also man bewirbt sich gar nicht, man glaubt, das ist gar nichts für mich – dass die besonders stark zutage treten.	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	46:10
Also ein Faktor im Bereich der Persönlichkeitsbildung ist definitiv growth mindset. (...) Die Grundüberlegung ist quasi, ob oder welche Selbstwirksamkeitszuschreibung ich selber habe, für mich selber und ob ich mich selber in der Lage fühle, Dinge zu erreichen, Ziele zu erreichen, wenn ich da Zeit und Mühe dahinterklemme. Jemand im growth mindset wird also eher davon sprechen, etwas noch nicht zu können, als davon zu sprechen, dass einem etwas nicht gegeben ist.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	10:45
Und wenn man viel in diese Richtung (growth mindset) gearbeitet hat, tatsächlich auch mit sich selber als Person, dann erlebt man Grenzen, die man im Moment empfindet, eben als veränderbar und dann sind die auch weniger einschränkend und weniger so manifest destiny.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	11:35
Das ist definitiv ein großer Faktor: also Kinder und Jugendliche, die die Erfahrung machen, Dinge auch besser zu können, wenn sie sich dahinterklemmen, denen stehen deutlich mehr Türen offen und die lernen auch, mit Rückschlägen umzugehen.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	11:55
Wenn man nie lernt, mit Rückschlägen umzugehen, wird man natürlich auch zum Vermeider von Rückschlägen.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	12:30
Das Thema Teilhabe spielt definitiv auch eine große Rolle, also die Frage von: erlebe ich mich als aktiven Teil eines Schulumfeldes zum Beispiel, einer Community. Kinder und Jugendliche können deutlich selbstbewusster aufwachsen, wenn sie zum Beispiel sich in ihrer Moschee engagieren, in ihrer Kirche engagieren, wo sehr viel Community-Arbeit im wahrsten Sinne ja auch passiert.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	12:55
Aber so diese Idee von „Ich bin Gestalter hier oder Gestalterin“, die ist kolossal wichtig, sonst kann man eben im System Schule auch untergehen.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	33:05

Du bist Captain of your ship. Du triffst die Entscheidungen. Und je nachdem, wie du dich entscheidest, kann der Weg eben länger sein.	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	53:50
Natürlich spielt das Elternhaus eine große Rolle, das ist keine Frage, auch und gerade bei Rückschlägen oder bei Krisen, die in der Pubertät wahrscheinlich den allermeisten Menschen in irgendeiner Form passieren.	Familie	Lebensumfeld	13:20
Und schlussendlich – natürlich ist die Rolle der Lehrkraft oder auch der anderen pädagogisch arbeitenden Menschen in Schule kann entscheidend sein. Vor allem aber weil junge Menschen halt ein gewisses Geflecht an stabilen, respektvollen Beziehungen brauchen, um Rückschläge und Krisen während ihres Aufwachsens in was Positives, in Lernimpulse umwandeln zu können.	Paten/Mentoren /Vorbilder	Lebensumfeld	13:40
Ich mache mir viele Gedanken darüber, was ich tun kann oder [meine Organisation] tun kann, damit wir irgendwie das schaffen, dass weniger defizitär eben auf die Schüler in Brennpunkten geguckt wird. (...) Wir brauchen eine wirkliche Überzeugung in das Leistungspotenzial dieser Kinder.	Haltung	Lehrkräfte	51:00
(Was die Lehrerausbildung von der eigenen Organisation lernen Kann): Um da sinnvoll an der Schule zu arbeiten, müssen wir mit [den Freiwilligen] viel über das Thema Mindset sprechen und deswegen sagen wir auch, wir sind ein Leadership-Programm. Leadership nicht im Sinne von „Ich bin nachher irgendwie Chef von irgendwas“ oder so, sondern Leadership definieren wir als Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für Veränderungsprozesse.	Haltung	Lehrkräfte	31:20
Zu Mindset-Arbeit gibt es sehr wenig in der Lehrerausbildung, ein bisschen jetzt langsam in der Weiterbildung, aber alles noch sehr vage.	Haltung	Lehrkräfte	33:20
Interkulturelle Kompetenz, Arbeiten in multireligiösen Settings und wie kann ich denn da halbwegs kompetent agieren, weil es geht ja da oft auch um so Identitätsthemen (Inhalte Ausbildung der Freiwilligen)	Qualifikation	Lehrkräfte	33:40
Drittens versuchen wir [unsere Freiwilligen] sehr fit zu machen in Projektmanagement (...), um gerade die außerunterrichtliche Arbeit auch professionell aufzuziehen.	Qualifikation	Lehrkräfte	35:40

Es gibt Länder, die sehen das schon so. NRW hat das jetzt in die gesamte Lehrerbildung mit eingeflochten, aber das ist immer noch die Ausnahme.	Qualifikation	Lehrkräfte	
Und ich glaube nicht, dass alle Lehrkräfte das immer universell so brauchen. Aber ich glaube, dass wir eben standortspezifischer ausbilden. Wir bilden eben für die Arbeit in sozialen Brennpunktschulen aus. Und da liegt für mich systemisch ein Problem: wenn wir heutzutage Lehrkräfte ausbilden ohne dieses Standortspezifische – dann kann das eigentlich nicht klappen. Also in Berlin: ich kann eine Lehrkraft für eine Zehlendorfer Schule nicht genauso ausbilden, wie für den Wedding.	Qualifikation	Lehrkräfte	37:25
Und das muss nicht alles in der Uni passieren, das könnte auch im ersten Jahr der Lehrertätigkeit sein, das ist egal. Aber irgendwo müssen wir systematisch im wahrsten Sinne dafür sorgen, dass die Lehrkräfte die Kompetenzen auch erhalten, die sie brauchen, um in diesen sozialen Milieus professionelle gute Arbeit leisten zu können.	Qualifikation	Lehrkräfte	37:55
Generell: Wer auch immer gerade pädagogisch arbeitet an diesen Schulen, ist mit solchen Situationen (Antisemitismus, Anm. UL) konfrontiert und muss sich überlegen: Wie gehe ich damit um? Ganz interessant übrigens: wenn die sich irgendwie auf dem Schulhof prügeln, haben wir das Problem nicht. Da wissen wir, wie wir damit umgehen.	Qualifikation	Lehrkräfte	41:40
Da muss man ran (wenn z.B. ein Schüler der Lehrerin nicht die Hand geben will aus religiösen Gründen, Anm. UL). Aber man muss halt auch sich kompetent und stark genug fühlen, so ein Thema dann zu bearbeiten.	Qualifikation	Lehrkräfte	42:30
Sollten wir es zu einer allein staatlichen Aufgabe machen, dass Kinder und Jugendliche erzogen werden? Ich würde sagen nein. Ich würde sagen der Staat hat hier einen Anteil zu leisten, aber es gibt natürlich auch einen außerstaatlichen Anteil, den übernimmt die Familie und die Gesellschaft, durch Vereine oder andere Art von gesellschaftlichem Zusammenleben. Ich würde aber sehr wohl sagen, dass der Staat, die Schule, um konkreter zu sein, die Aufgabe hat, gut zu diagnostizieren, was Kinder und Jugendliche	Politische Forderungen	Politik	27:40

brauchen, um nachher gesellschaftlich anschlussfähig zu sein, also über den Abschluss hinweg gucken und sich eigentlich für Anschluss interessieren.			
Dann stellt sich natürlich die Frage: wie können wir Schule so stärken, dass sie dieses Zusätzliche, was es braucht, auch organisieren kann. Entweder, indem sie selber Personal dafür hat oder indem sie Kooperationen aufbaut mit außerschulischen Akteuren, um dafür zu sorgen, dass die Schüler die Art von Unterstützung kriegen, die sie brauchen.	Politische Forderungen	Politik	28:30
Schulen sollten die Freiheit und die Mittel bekommen, so ausgestattet zu sein, dass es zu ihnen und ihrem Schulumfeld passt. Da scheint mir viel eher der Weg zu sein, wie wir das System tatsächlich dann gerechter machen können.	Politische Forderungen	Politik	29:00
Eine Schwierigkeit, die ich noch sehe (...): Wir haben halt auf der einen Seite in der Bildungspolitik und auch in der Bildungsforschung eine in der Tendenz konservative Strömung, die sehr auf Noten und Leistungen und Deutsch-Beherrschen und so weiter geht. Und wir haben eine in der Tendenz ich sag jetzt mal progressive oder reformpädagogische Strömung, die eben auch für eine andere Art von Schule eintritt und so weiter.	Politische Gegebenheiten	Politik	51:35
Ich glaube du brauchst diese Vision und musst die quasi an der Schülerin oder am Schüler festmachen, also überlegen: ich stell mir vor dem inneren Auge diese starke Person vor, die selbstbewusst Entscheidungen trifft, wie es weitergehen soll – und dann überlege ich: aber wie ist die dahin gekommen?	Begabungsfördernde Schule	Schule	15:50
Diese Art, pädagogisch zu arbeiten an Brennpunktschulen scheint mir viel sinnvoller, weil wir die Zeit sozusagen gemeinsam nutzen und unsere Aufgabe als Pädagogen auch anders framen. Erstens müssen wir uns überlegen: was für eine Form von Support brauchen die? Welchen können wir selber leisten? Welchen können wir auch nicht selber leisten? Und wo können wir eben Leute von außerhalb der Schule reinholen, die darauf aber spezialisiert sind? Zum Beispiel gibt es wahnsinnig gut evaluierte Projekte zum Thema Schuldistanz.	Begabungsfördernde Schule	Schule	19:10

Oder es gibt vielleicht Schüler da denken wir: Mensch, so ein Mentor wäre super. Es gibt aber schon Mentorenprogramme (...), wahnsinnig gut evaluiert, funktioniert, warum sollte [unsere Organisation] jetzt ein eigenes Mentorenprogramm entwickeln? Und es gibt natürlich auch ganz viel im schulischen Umfeld, was man aktivieren und reinholen kann.	Begabungsfördernde Schule	Schule	19:55
Da argumentieren wir von den Schülern aus, von den Bedarfen, die wir sehen. Wir versuchen, die Zeit, die wir noch mit ihnen haben, zu nutzen und wir kooperieren dann mit Akteuren außerhalb von Schule nicht um des Kooperierens Willen, sondern wir können auch wirklich sagen: wir haben hier was, von dem wir glauben, wenn ihr da uns unterstützt, dann hat das einen direkten Einfluss auf das, von dem wir glauben, dass es den Schülern gerade auch guttun würde.	Begabungsfördernde Schule	Schule	20:25
Aber ich glaube eben am Ende des Tages muss sich das System Schule dem Ziel verschreiben, dass niemand diese Schule verlässt, ohne eine Anschlussoption zu haben. Wenn Schule das nicht zum Ziel erklärt, dann verliert sie ihre Daseinsberechtigung in meinen Augen.	Begabungsfördernde Schule	Schule	21:05
Man hat das schon erkannt: es braucht irgendwie noch andere pädagogisch arbeitende Personen (an Schule, Anm. UL), deren Fokus eben gerade nicht im Fachunterricht liegt. Und das finde ich erstmal richtig.	Begabungsfördernde Schule	Schule	27:10
Weil Schule in unseren Augen genau dann gelingt und auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler gelingt, wenn die Erwachsenen das System als gestaltbar empfinden deswegen auch aktiv gestalten. Wenn die Erwachsenen sich als Opfer des Systems empfinden oder als zwischen den Mühlen oder so, dann kann Schule kippen und dann wird es für alle Beteiligten eine sehr unangenehme Veranstaltung.	Begabungsfördernde Schule	Schule	32:00
Als fünften Aspekt würde ich tatsächlich diese Growth-Mindset-Sache noch sehen, also so die Frage auch: Wie können wir versuchen, Selbstbild von Kindern und Jugendlichen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen? Dafür muss man viel transparenter pädagogisch arbeiten. Man muss bereit sein, vorher schon zu sagen: Schaut mal, diese Ziele verfolgen	Begabungsfördernde Schule	Schule	36:30

wir heute in dieser Stunde. Am Ende der Stunde vielleicht überlegen: haben wir die denn erreicht, wie seht ihr das? Oder man muss bei Leistungsbeurteilungen viel eher bereit sein, dass dialogisch zu machen. Wie findest Du selber hast du dich bei diesen fünf Kompetenzen selbst entwickelt? Wo würdest du dich noch weiter entwickeln wollen?			
Oder eben auch zu überlegen: wie können wir in den Communities in denen wir irgendwie arbeiten, den Austausch eben dann gerade im Schulumfeld erweitern? Also ich will mehr mit den Moscheen, mit den Imamen in Kontakt sein und mit anderen Akteuren, die sich da noch so tummeln, weil im Moment.	Begabungsfördernde Schule	Schule	1:04:25
Ich habe den Eindruck, dass wir an den Schulen vorschnell über Potenzial und Talent sprechen, auch um sozusagen Trampelpfade zu beschreiben, die man dann geht und teilweise eben auch, um Entschuldigungen zu finden, um bestimmte Felder vielleicht unbearbeitet zu lassen.	Schulische Hindernisse	Schule	6:30
Nicht nur in Bundesländern mit dreigliedrigem Schulsystem, sondern auch generell, auch in Bundesländern, in denen innerhalb der Schule differenziert wird, ist mein Eindruck, dass man relativ früh glaubt, Aussagen darüber treffen zu können, wo die Potenzialgrenzen von Schülerinnen und Schülern sind, also was die sozusagen am Ende können können.	Schulische Hindernisse	Schule	7:00
Dann glaube ich nicht, dass wir an den meisten Schulen die diagnostischen Werkzeuge und Mittel haben, um da überhaupt eine halbwegs valide Aussage drüber treffen zu können.	Schulische Hindernisse	Schule	7:50
Die Notwendigkeit, außerhalb des Fachunterrichts junge Menschen zu begleiten während sie aufwachsen, die ist überall. Was wir jetzt machen an unseren Schulen, ist sicherlich da in einen Bedarf reinzugehen, der strukturell nicht bedient wird, das kann man so sagen. Viele Lehrkräfte würden gerne so arbeiten wie [unsere Freiwilligen] arbeiten, die haben dafür die Zeit nicht. Wir bringen also vor allem erstmal mehr Zeit ins System und auch mehr Beziehung, weil dieser Beziehungsaufbau und dieser Blick auf die	Schulische Hindernisse	Schule	25:20

Schülerinnen und Schüler – das ist im Prinzip die Daseinsberechtigung [unserer Organisation].			
Aber diese Zeit für Beziehung und für den tieferen, umfassenderen diagnostischen Blick, der über den Fachunterricht hinausgeht, das ist sicherlich eine Perspektive, die im System so nicht vorgesehen ist.	Schulische Hindernisse	Schule	26:10
Das ist auch natürlich kein Problem nur der Begabtenförderwerke allein, sondern das haben auch Arbeitgeber im Moment. Also (...) durch diese stärkere Abgrenzung von Bubbles, die wir alle erleben glaube ich, ist es schwieriger geworden, wirklich gute, durchmischte Teams oder Gruppen oder Teilnehmende zu erreichen.	Bubbles	Sozioökonomische Milieus	45:50
Gerade, wenn es um Bevölkerungsschichten geht, die vielleicht keine allein deutschen Wurzeln haben und auch Bevölkerungsschichten, die vielleicht eben nicht aus einem akademischen Hintergrund kommen, da merken wir, dass ganz viel auch wirklich über Sprache, über Habitus funktioniert und da halt viel Marketing und auch viel Auswahl betrieben wird aus der Bubble heraus –treten auch da glaube ich (...) sehr unerschwellige Selektionsmechanismen auf, weil wir eine bestimmte Vorstellung haben von normal, von höflich, von erwünschtem Verhalten und dergleichen.	Bubbles	Sozioökonomische Milieus	46:30
Wir müssen uns dessen bewusst sein: unsere Bubbles sind undurchlässiger geworden. Und wir haben plötzlich glaube ich dadurch andere Selektionseffekte, als wir das vor 10, 15, 20 Jahren noch hatten.	Bubbles	Sozioökonomische Milieus	48:50
Und dadurch wird es schwieriger: denn ich erwarte Normdeutsch zum Beispiel, ich erwarte, dass jemand Hochdeutsch kann.	Habitus	Sozioökonomische Milieus	47:30
Wir erleben es kommt eine Generation nach, die ihren Soziolekt oder Ethnolekt – je nachdem welcher Theorie du folgen willst – nicht abschalten kann. Vereinfacht gesagt: du hörst Ghetto. (...) Das kaschiert Potenziale oder das kaschiert auch eine Leistung, weil du eine Irritation auf deiner Seite hast durch die Art, die sich sprachlich äußert.	Habitus	Sozioökonomische Milieus	48:10

...vielleicht fällt es uns deswegen schwerer, (...) dessen Potenzial zu erkennen oder dessen Talent zu erkennen, wenn diese Person anders aufgewachsen ist und sich deswegen anders sprachlich äußert.	Habitus	Sozioökonomische Milieus	49:55
Diese beiden letztgenannten Ausprägungen von Chancenungerechtigkeit, also dass an Brennpunktschulen Schüler vielleicht nicht mit dem selben Maß an Eigenständigkeit die Schule verlassen und schon gar nicht mit demselben Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe, die werden oft unterbelichtet und für diese Frage von Erfolg spielen die aber in meinen Augen eine große Rolle.	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	10:20
Man ist ganz schnell im Stoff einen oder zwei Jahre hintendran, redet mit seiner Clique im herrschenden Soziolekt, wird aber dadurch aber immer enger und (...) empfindet viel mehr vom Umfeld als fremd und wird auch mehr als fremd wahrgenommen, kommt immer weniger in Möglichkeiten, mitzugestalten. Das ist dann die Spirale, die sich in die andere Richtung dreht. (in Zusammenhang mit Schulen in Brennpunkten, in denen Lehrer zu wenig Zeit für den Einzelnen haben und wo die Schulen nicht gut im Sozialraum vernetzt sind)	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	14:30
Vereinfacht kommen viele unserer [Freiwilligen] aus deutschen Familien mit bürgerlichem Hintergrund und sagen von sich vielleicht, sagen von sich sie sind vielleicht nicht so religiös (...) und sehen sich eher als Europäerinnen, Europäer oder eher sogar eher noch als Weltbürgerinnen und Weltbürger und die kommen jetzt in eine Schule und die kommen jetzt in eine Schule mit 15/16jährigen Schülern, die vielleicht sagen: also erstens ich bin ein Mann, zweitens ich bin Türke, drittens ich bin Moslem. Und das ist wichtig für mich, das ist Teil meiner Identität und deswegen verhalte ich mich so und so und so.	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	34:00
Und weil wir in sozialen Brennpunktschulen eben an gesellschaftlichen Bruchstellen arbeiten, passiert hier im Kleinen genau das, was wir gesamtgesellschaftlich auch im Großen sehen und darauf müssen wir die [Freiwilligen] vorbereiten, damit sie da nicht ausweichen oder dem Fremden,	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	35:00

das außerhalb ihrer Bubble ist, nicht erstmal ablehnen gegenüberreten, sondern erstmal annehmend, neugierig, erfragend.			
Viele Lehrkräfte wohnen nicht in den Vierteln, in denen sie dann unterrichten, also wenn es um unsere Brennpunktschulen geht. Und da fängt das ja schon an: das ist dann wie so eine biodeutsche Enklave.	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	39:20
Es liegt an uns erstmal – die [Freiwilligen] machen nichts falsch, die Communities machen nichts falsch – wir müssen überlegen: wie entwickeln wir uns so weiter, dass das Ganze ein Ticken tiefer wird. (...) weißt du unsere Auswahl, also ich glaube in diesem Jahrgang haben wir nicht einen einzigen Menschen mit einem türkischen Nachnamen. Und wir haben durchaus zwar Bewerber, die zwar keinen deutschen Pass haben und ab und zu kommen auch mal welche durch. Aber defacto rekrutieren wir hier eben das was man jetzt globale Elite nennt, also Leute, die viel im Ausland waren, auch im Ausland mal studiert haben (...). Das betrifft natürlich nicht nur Menschen mit Migrationshintergrund, das betrifft auch Leute sagen wir mal aus einer sächsischen Kleinstadt (...). Die sprechen wir nicht an, aber ich glaube wir bemühen uns quasi auch nicht.	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	1:05:40

<b>Metadaten</b>			
<b>Interviewtermin:</b>	09.10.2019	<b>Gesprächspartner:</b>	Experte 3
<b>Ort:</b>	telefonisch	<b>Zeit/ Dauer:</b>	18:00 Uhr 47:07
<b>Hinweise:</b>	ICBF Münster, Bund-Länder-Projekt (Leistung macht Schule – LeMas), Interviewpartnerin ist mir aus Arbeitszusammenhängen sowie persönlich gut bekannt, „Du“		

Zusammenfassung Experte 3 (Exp\_3): Die Begabungsförderung hat in Deutschland ein begriffliches und ein Image-Problem – eine nachgewiesene hohe Intelligenz gilt eher als problematische Diagnose und nicht als positiv. Auch aus historischen Gründen sind Begrifflichkeiten negativ belegt (Begabtenförderung = elitär), gleichzeitig werden Bezeichnungen wie Talentförderung oder Begabungsförderung nicht klar definiert und voneinander abgegrenzt. Für Kinder und Jugendliche, die bisher keinen Bezug zu dem Themenfeld haben, wirkt außerschulische Förderung an sich schon abschreckend, „Begabung“ klingt für Jugendliche zudem „uncool“. Exp\_3 vertritt einen breiten Begabungsbegriff, der nicht auf kognitive Fähigkeiten begrenzt ist. Problematisch ist, dass es jenseits von IQ-Tests kaum Möglichkeiten gibt, Begabungen zu messen. Zudem sind die hergebrachten Testverfahren in der Regel weder kulturfair noch sprachsensibel. Vor jeder Testung sollte zudem klar sein woraufhin und warum die durchgeführt wird. Soll sie zur weiteren Förderung führen? Zudem ist die Frage, was genau der Einzelne mit seinen Talenten anfangen möchte. Auch dafür braucht es Vorbilder. Die Nomination von Jugendlichen, die nicht bereits starke Leistungen zeigen, für Projekte der Begabungsförderung ist den Lehrern schwer zu vermitteln. Zudem ist der Markt unübersichtlich, die Lehrkräfte sind davon und aus Zeitgründen schlichtweg überfordert. Schule müsste mehr Zeit für „Menschsein“ ermöglichen, da Lernen immer in Beziehung erfolgt. Eine andere Unterrichtstaktung und Zeiten für freies Lernen ermöglichen das Entdecken von Talenten. Das Thema Begabungsförderung sollte im Kanon der Lehrerausbildung fest verankert werden.

<b>Textstelle</b>	<b>Unterkategorie</b>	<b>Übergeordnete Kategorie</b>	<b>Zeit</b>
In den Begabungsmodellen, die ich so im Kopf habe, ist zum Beispiel auch Zufall und Schicksal eine Rolle – treffe ich jetzt den Menschen als Nachbarn, der sich meiner annimmt oder mit dem ich eine Bindung aufbaue (...) oder halt eben nicht. Das ist aber auch was, was nicht messbar ist.	Definition Begabung	Begabungen/ Talent	22:20
Und deswegen mag ich den Ansatz bei [einem bestimmten Kollegen] und bin immer wieder bei ihm gelandet bisher. Er sagt wir müssen Stärken stärken und	Definition Begabung	Begabungen/ Talent	45:30

<p>Schwächen schwächen. Das ist doch viel effektiver mit einem Kind an Talenten zu arbeiten und Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit entwickeln zu lassen, als immer an den Schwächen herum zu doktern, wie zum Beispiel Sprache oder Lese-Rechtschreib-Schwäche. Das sind Kulturtechniken oder Techniken, die ich brauche. Aber deswegen finde ich Begabungsförderung so wichtig und ich finde das so richtig gemein, wenn jemand sagt: dass du deine Schulprobleme zum Beispiel in den Griff gekriegt hast, also darfst du niemals an der Forderung teilnehmen, sondern machst immer nur Förderung mit und kriegst Nachhilfe und was – dann ist doch klar, dass ich keine Lust mehr habe, was zu lernen und mich da weiter zu bringen. Und dann kompensiere ich über andere Wege.</p>			
<p>Es ist ein sehr breiter Begabungsbegriff, den ich mitbringe. Also es geht nicht um reine Hochbegabtenförderung, jetzt gemessen am IQ, sondern um Kinder und Jugendliche, die vielleicht besonders kreativ sind, besonders kluge Fragen stellen, aber – damit habe ich angefangen – in der Schule zum Beispiel scheitern. Im System, sei es dadurch, dass sie zu doll anecken, mit Lehrern irgendwie sich ins Gehege kommen und auf einmal so Stück für Stück zum Schulversager werden, das sind die, die ich meinte, die es nicht auf die Kette bekommen.</p>	Definition Begabung	Begabungen/ Talent	2:10
<p>Ich meine in der muslimischen Kultur ist es doch auch angesehen, zum Beispiel große Textpassagen aus dem Koran auswendig aufzusagen. Das wäre für uns gar nicht, also jetzt Gedichtrezitation oder Bibelaufsagen, wäre ja gar nicht für uns ein Talentmerkmal oder ein Begabungsmerkmal.</p>	Migrations- hintergrund	Begabungen/ Talent	15:45
<p>Und wenn ich an musikalische Begabungen denke und ich überlege, wie unterschiedlich sei es türkische Musik und deutsche Musik ist, von Gesang, Melodien... da sieht man doch, wie unterschiedlich eigentlich so ein Begabungsbegriff geprägt ist. Und kulturell abhängig. Also ich würde sagen es gibt auf jeden Fall eine starke kulturelle Prägung und weil wir ... wir haben ja so die Weisheit gepachtet aus dem Westlichen und machen alles messbar mit unserem IQ</p>	Migrations- hintergrund	Begabungen/ Talent	16:10

<p>Ja, das ist eine ganz große Crux, vor der ich als Pädagogin auf jeden Fall stehe. Das Paradoxon ist: also der IQ-Begriff ist sehr psychologisch und medizinisch geprägt. Und es gibt halt einfach Testinstrumente, die entwickelt worden sind, wie den IQ-Test, um so einen Wert zu erheben. Wenn man sich damit aber mal näher auseinandersetzt, guckt man: es gibt den Intelligenztest-Entwickler – Boring hieß der – der hat zum Beispiel gesagt: Intelligence is what the test tests. Also Intelligenz ist, was der Test misst. Das ist von uns ganz klar kulturell geprägt.</p>	Testverfahren	Begabungen/ Talent	8:40
<p>Es gibt zwar auch Intelligenztests, die sagen, sie seien kulturfair. Wenn man sich die aber mal genau anguckt, hat das ganz klar mit unserem westlichen Hintergrund hier zu tun, was da getestet wird.</p>	Testverfahren	Begabungen/ Talent	9:10
<p>Also das ist die ganz klassische IQ-Fixierung und aber in der Pädagogik und auch in vielen Weltbildern gehen wir davon aus: es gibt noch mehr, als einen reinen IQ. Also was ist mit der Krankenschwester, die total emotional gut auf ihre Patienten eingehen kann oder die Kindergärtnerin oder Leute, die ganz kreativ sind. Oder der Fußballer, der herausragende visuelle Wahrnehmung hat und Tore schießen kann ohne Ende – das sind alles Dinge, die ich mit einem IQ-Test nicht abbilden kann. Und wir haben aber ein Problem, genau diese weichen Begabungsfaktoren so nachzuweisen und aufzuzeigen, dass sie dem IQ standhalten können.</p>	Testverfahren	Begabungen/ Talent	9:20
<p>Es gibt Leute, die forschen daran zum Beispiel einen Kreativitätstest zu haben... es gibt einen, der ist aber eigentlich nicht praktikabel. Weil wie soll man auch Kreativität messbar machen, so vielfältig, wie das ist, das ist kaum überein zu kriegen.</p>	Testverfahren	Begabungen/ Talent	10:00
<p>Immer wieder ist auch der Wunsch nach Checklisten da. (...) Also es gibt eigentlich keine validen Instrumente, um Begabungen so abhaken zu können.</p>	Testverfahren	Begabungen/ Talent	10:15
<p>Und gerade die sozial-emotionalen... also es gibt nichts valides, was es misst, obwohl wir Pädagogen alle da sagen: da muss es was geben. Und jede Lehrerin, jeder Lehrer sagt: Ja klar, ich habe da ganz unterschiedliche Talente und es kann nicht alles auf den IQ zurückzuführen sein.</p>	Testverfahren	Begabungen/ Talent	10:40

Es gibt auch eine Bewegung in der Erziehungswissenschaft, so eine De-Kategorisierungsbewegung, die sagen: weshalb brauchen wir überhaupt so Kategorien, wie „mit Behinderung“, oder eine Hochbegabung oder sowas? Ist nicht jeder so individuell und muss so individuell gefördert werden, dass dieses Klassifizieren gar nicht notwendig ist? Was macht man überhaupt damit, mit so einer Diagnose (...)	Testverfahren	Begabungen/ Talent	11:20
Ich stelle infrage: weshalb ist es für eine Lehrerin oder einen Lehrer wichtig, einen genauen IQ-Wert zu kennen?	Testverfahren	Begabungen/ Talent	12:00
(...) Wenn ich mich auf den IQ beziehe und ein Kind wird so einer Testung unterzogen, kriegt auf einmal so eine magische Zahl von, weiß ich nicht, 129 – Schallgrenze für Hochbegabung ist ab 130. Ist dieses Kind jetzt nicht begabt? Was passiert da oder was sind das für Erwartungen? Deshalb bin ich dem klassischen Begriff sehr skeptisch gegenüber, tue mich aber schwer, das andere gut messbar zu machen.	Testverfahren	Begabungen/ Talent	12:45
Wenn ich das richtig sehe, gibt es keinen Menschen, der sich mit Begabung in Afrika auseinandersetzt. Es gibt wahrscheinlich einfach andere Herausforderungen. (..) Was ich spannend finde ist, dass diese Begabungsforscherriege immer wieder angefragt wird aus dem Ausland. (...) Albert Ziegler und Heidrun Stöger von der Uni Nürnberg und Regensburg – die arbeiten meine ich mit Saudi-Arabien mit einem Scheich da zusammen, haben da jetzt ein riesen Diagnostikum entwickelt, ein IQ-Test-Screening. Die wollen ganz groß in die Begabungs-Eliteförderung da rein (...)	Testverfahren	Begabungen/ Talent	13:20
Ich kenne die Talentförderung ganz häufig aus dem Sport als Begriff und Begabtenförderung eher aus dem intellektuellen Bereich. Aber es gibt wissenschaftlich keine klaren Trennungen zwischen den Begrifflichkeiten und es ist sehr schwammig ausgedrückt.	Begrifflichkeit	Begabungs- förderung	6:05
Je länger ich mich damit beschäftige, desto schwieriger finde ich das überhaupt zu definieren und wenn ich mir dann überlege – aus Erzählungen weiß ich das – dass in Amerika zu einem IQ-Testergebnis gratuliert wird... Hier werden Leute, die einen IQ irgendwie mit angeben oder sagen, sie sind im	Kritik an der Begabungs- förderung	Begabungs- förderung	7:35

Mensa-Verein, die werden ganz schräg angeguckt. Und das ist nichts, womit man sich profiliert, sondern eher so eine medizinische Störungsdiagnose schon mal an ganz vielen Stellen.			
... ich würde so gerne noch mehr nicht die Hochleister in der DSA sehen (...), sondern die, die nicht so gute Schulnoten haben und aber noch irgendwie so mitschwimmen. (...) Was können wir an den Nominationsunterlagen ändern? Da haben wir ganz lange drüber nachgedacht und trotzdem werden in der Regel für solche Förderprogramme wirklich die Einserkandidaten vorgeschlagen.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	25:50
Ich glaube wenn man sich anguckt, was wir für eine Entwicklung in Deutschland haben, dann ist es gar nicht so verwunderlich, dass wir uns alleine mit den Begrifflichkeiten so schwer tun. Wenn ich von Begabtenförderung oder Hochbegabungsförderung spreche, dann wird das doch ganz oft mit dem Naziregime in Verbindung gebracht und mit Elitebildung und mit Eliteförderung. Deswegen war es ganz viele Jahr in Deutschland... durfte man das gar nicht in den Mund nehmen, wenn ich das richtig recherchiert habe und erst seit Ende der 80er Jahre kam es dann so langsam, dass sich die ersten Hochbegabungsförderungssachen entwickeln haben. (...) Und inzwischen sagt man bei uns sogar fast, es kommt so langsam in der Mitte der Gesellschaft an, dass es nicht mehr die Begabtenförderung ist, sondern dass jeder eine Begabung hat...	Wahrnehmung	Begabungsförderung	5:20
Also ich glaube, dass die Begabungsförderung ganz schön abschreckend ist, die ist ja nicht cool. Und vielleicht hört sich das ganz unheimlich an: da will irgendeiner zusätzlich mit mir was machen und ich will aber vielleicht gar nicht so auffallen und was steckt da eigentlich hinter? Also ich denke, dass die aus bildungsnahen Elternhäusern damit wahrscheinlich gut was anfangen können und vielleicht auch ganz stolz sind, wenn ihr Kind für ein Begabungsförderungsprojekt ausgewählt wird, dass es aber viele doch eher unheimlich und gruselig auch wirkt.	Wahrnehmung	Begabungsförderung	6:40

<p>Mich interessiert dann noch: wofür wird die Begabung eigentlich eingesetzt und das Potenzial? Ich habe eine ganze Weile Einzelcoachings gemacht und hatte auch sehr begabte Jugendliche, wo ich dem einen auch gesagt habe: Du musst dich jetzt entscheiden. Entweder setzt du dein Talent für die Gesellschaft oder dagegen ein. Also Du kannst jetzt weiter in deine Richtung Drogenkarriere arbeiten und vielleicht wirst du ein herausragender Drogendealer... oder du setzt dein tolles Geschick ein und guckst, wie kannst du es so einbringen?</p>	Ziele der Begabungsförderung	Begabungsförderung	20:35
<p>Wie können wir Jugendliche noch stärken, sich zu trauen, auch teilzunehmen [an der VorbilderAkademie und ähnlichen Formaten] Ich erinnere mich (...) wo ich einen Jugendlichen hatte - war auch einer der wenigen mit einem Migrationshintergrund in der DSA – und der hat mir berichtet, dass seine Eltern gar nicht wollten, dass er teilnimmt. Und er hat sich also durchgesetzt und hat gesagt: ich mach das jetzt, ich möchte das. Und das fand ich so abgefahren, dass er so einen Mut hat, sich gegen die Familie zu stellen und zu sagen: nee, ich bin da vorgeschlagen worden, das wird finanziert und ich traue mir das zu und ich mach das. Und er war ganz stolz und ganz begeistert davon und ich fand das hoch beeindruckend.</p>	Persönliche Ressourcen	Individuelle Erfolgsfaktoren	23:30
<p>Das wird ja immer alles unter diesem Begriff Resilienz gefasst. Aber wenn ich richtig informiert bin, ist immer noch nicht klar, welche Faktoren führen eigentlich dazu, dass der Eine sich durchsetzt und die Widrigkeiten als Herausforderung ansieht zum Beispiel und der andere aufgibt. Wenn wir das wüssten, könnten wir wissen, wo die Förderung ansetzen muss.</p>	Persönliche Ressourcen	Individuelle Erfolgsfaktoren	19:45
<p>...wo alle anderen dann immer sagen: Du kannst doch so viel, mach doch einfach – und dieses „einfach machen“ das ist das, was mich fasziniert, weil das nämlich gar nicht so einfach ist, wie es scheint. Und da hatte ich immer sehr viel Freude dran, mit den Kindern selber Konzepte auszuarbeiten und zu gucken: wie kommt man da wieder dran.</p>	Selbstwirksamkeit	Individuelle Erfolgsfaktoren	2:45
<p>Es gibt aber sicherlich Risikofaktoren, wie zum Beispiel die Muttersprache ist eine andere, ich hab ein Elternhaus, das eher hinderlich ist oder ich hab vielleicht einfach keinen Zugang zu bestimmten... Also als Beispiel: wenn ich</p>	Gelegenheiten	Lebensumfeld	3:55

eigentlich ein herausragendes musikalisches Talent habe, komme aber nie dazu, mal ein Klavier zu drücken, kann ich natürlich das halt nicht entfalten.			
Also wenn ich jetzt gucke, in was für einem Projekt ich arbeite, ist meine Hoffnung, dass, wenn wir Kindern und Jugendlichen Chancen mit eröffnen, also Zugang zu bestimmten Begabungsfeldern, in denen sie sich erproben können, also eine Vielfalt von Möglichkeiten mit aufzeigen, was auch abseits des Schulcurriculums möglich ist, dann sehe ich eine Chance zur Begabungsförderung und Leute zu begeistern und so eine Zielperspektive zu entwickeln.	Gelegenheiten	Lebensumfeld	22:40
Ich glaube – das ist meine persönliche Meinung, ich weiß aber nicht, ob das wissenschaftlich nachgewiesen ist – dass Mentoren, Vorbilder eine unfassbar große Rolle spielen. Sei es die eine Grundschullehrerin oder der eine Grundschullehrer, der mit prägt oder der oder die Nachbarin oder die Mutter oder die Tante oder wer auch immer, den es da gibt. Aber ich glaube, dass Rollenvorbilder da doch einiges ausmachen können.	Paten/Mentoren /Vorbilder	Lebensumfeld	21:10
Weil zu den ganzen Handlungszwängen, die ich als Lehrkraft, denen ich ausgesetzt bin, dann mich noch zu engagieren und zu gucken: wie kriege ich den Schüler oder die Schülerin in ein bestimmtes Programm – das ist wirklich Einzelengagement. Und ich glaube das leidet ganz häufig.	Haltung	Lehrkräfte	27:15
Sie (eine Lehrerin an einer Brennpunktschule, Anm. UL) hat initiiert so eine Talentbörse (...). Sie haben einen Tag im Jahr, wo alle Schülerinnen und Schüler ihre Stipendien vorstellen, die Förderprogramme wieder Werbung machen, dann sich gegenseitig unterstützen: wie schreibe ich denn Programme. Und sie macht das jetzt schon mehrere Jahre und so langsam läuft das. Und die haben ein ganz breites Portfolio. Und ihre Herzensangelegenheit ist halt die Begabungsförderung von benachteiligten Jugendlichen genau an ihrer Schule. (...) Aber solche Menschen braucht es.	Haltung	Lehrkräfte	28:10
Und vor allem: was ist an pädagogischer Diagnostik, wenn ich das als Opposition nehme [zu IQ-basierter Forschung], eigentlich notwendig? Wie	Qualifikation	Lehrkräfte	33:55

können Lehrerinnen und Lehrer gestärkt werden, Begabungen zu erkennen und dann aber auch zu fordern und zu fördern?			
Das können wir aus der Forschung auf jeden Fall sagen wie sehr Stereotype das Handeln mit beeinflussen und die Haltung. Und wenn ich da frage [in der Lehrerausbildung]: wen haltet ihr denn eigentlich für begabt? An was für Menschen denkt ihr, die mal Herausragendes geleistet haben? Das ist total interessant, was da genannt wird und ich glaube, dass man – da jetzt noch mal der Bezug zur Diagnostik an sich, wie kann ich Begabung erkennen – indem ich immer wieder meine Bild hinterfrage und offen auch bin dafür. Also das würde ich mir eigentlich auch für die Lehrerausbildung mit wünschen.	Qualifikation	Lehrkräfte	44:10
Es ist übrigens immer noch nicht verpflichtend, ich glaub noch an keiner Uni, in der Lehrerausbildung Sachen im Bereich Begabungsförderung mit zu hören oder zu belegen. Kommt man zufällig dran vorbei (...), aber du kannst dein Lehramtsstudium beenden ohne jemals was mit Begabungsförderung am Hut gehabt zu haben.	Qualifikation	Lehrkräfte	44:40
Dann verlieren wir Leute, die sich nicht trauen, an sowas teilzunehmen, weil es zu fremd ist, auch so eine Woche oder zehn Tage oder wo auch immer so weit weg zu fahren. Da sehe ich noch eine ganz große Hemmschwelle, wenn ich da nicht die Unterstützung von zu Hause hab.	Selbstbild	Persönliche Erfolgsfaktoren	
Und wenn ich mir aber gerade in Deutschland so die politische Lage angucke, habe ich das Gefühl, es wird gesellschaftsfähiger wieder auf einmal das Thema, gerade auch durch diese große Förderinitiative „Leistung macht Schule“. Das sich Politik erstmal so flächendeckend für Begabungsförderung einsetzt und ich glaube es tut sich was in dem Begriff.	Politische Gegebenheiten	Politik	6:20
Ich würde auch sehr gerne an der Schule noch viel mehr Sachen ändern und eher in eine Lernbegleitung als in dieses frontale Unterrichten gehen, weil ich glaube, dass das sehr begabungsförderlich ist und Begabungsentfaltung Beziehung braucht. Da ist das System dann manchmal ein bisschen hinderlich und hängt wieder von den einzelnen Mentorinnen und Mentoren oder Lehrerinnen und Lehrern ab.	Begabungsfördernde Schule	Schule	4:30

<p>Wenn ich über Begabungsförderung 4.0 spreche, ist es reines Wunschdenken? Dann würde ich nämlich sehr viel im System verändern wollen und gucken, dass Schule sich so verändert, dass es mehr Zeit für Lernbegleitung gibt und für die wirklich wichtigen Sachen nämlich, nicht Auswendiglernen, sondern wie Menschen wahrgenommen werden. Und ich glaube dann kommen wir auch weg von der Kategorisierung, dann ist nämlich kein IQ mehr notwendig, dann kenne ich jeden meiner Schüler so gut und weiß wie ich sie oder ihn fördern muss. Also das wär so mein Wunschdenken.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>34:20</p>
<p>Also da ist sich die Forschung klar, dass Beziehung und Haltung mit Lernen und Begabung zusammengehören. Also ich würde mir wünschen raus aus dieser engen Taktung und mehr Zeit für Menschsein, sowohl für Lehrer, als auch für Schüler. Und ich glaube dann erübrigt sich das hoffentlich auch wieder mit „wir müssen die speziellen Zielgruppen finden.“</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>36:25</p>
<p>Wir arbeiten gerade mit den Schulen zusammen in dem „Leistung macht Schule“-Projekt, dass sie den Kindern und Jugendlichen wenigstens zwei Stunden in der Woche gönnen, wo sie frei zu einem Thema ihrer Wahl arbeiten können. So selbstverständlich, wie das eigentlich klingt, mal das zu machen, was ich gerne machen möchte einfach nur, ist immer noch nicht (...) in allen Schulen angekommen. Es gibt herausragende Schulen, wo das gut funktioniert...</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>37:25</p>
<p>Wenn jedes Kind doch einmal die Möglichkeit hat, in der Schullaufbahn das zu machen und vorzustellen, was er oder sie gerne macht, das fände ich schon schön. Und auch mal stolz sein kann, was zu präsentieren.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>37:55</p>
<p>Man muss lernen können und sich Sachen aneignen können, dem stimme ich zu. Aber ich muss doch nicht...also ich habe das Gefühl, in der Schule ist das Internet noch nicht angekommen. Es geht doch eher darum, Kinder und Jugendliche dahin zu kriegen, Wissen zu hinterfragen, im Zeitalter von Fake News und sich Sachen anzueignen, aber nicht mehr, stumpf was auswendig zu lernen. Irgendwie habe ich das Gefühl, da muss ein Wandel auch passieren. Doch ich weiß noch nicht, wo der herkommt.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>39:05</p>

<p>Aber ich befürchte, dass wir halt eine Menge da auf dem Weg verlieren. (...) Vielleicht verlieren wir Leute, weil Lehrkräfte im System nicht so genau auf die einzelnen Individuen eben gucken können in dem ganzen Handlungszwang.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	24:10
<p>Es gibt so viele verschiedene Förderprogramme und ich habe das Gefühl, dass die Schulen ob der Vielzahl auch ganz überfordert sind. Also eigentlich müsste jede Schule einen einzelnen Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin haben, der nur für Stipendien und solche Förderprogramme berät und mit aussucht und sagt: hier, guck mal, ich hab das und das gefunden. Ich helfe dir dabei.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	26:55
<p>Aber wie viel Arbeit ist es (...), das alles zu recherchieren (die Palette an Förderangeboten, Anm. UL)? Das kann ja keiner mit einem vollen Deputat an Lehrverpflichtungen noch nebenher machen.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	31:15
<p>Wir haben zu wenig Zeit, wir haben zu wenig Geld, wir haben zu große Klassen, wir können das nicht machen. Das sind so die Totschlagargumente, die dann kommen. Das kann ich nicht entkräften. Ich würde mir zum Beispiel eine andere Strukturierung (...) auf schulischer Ebene ausdenken: also braucht es diese 45-Minuten-Taktung? Die Schulleiterin (...) der evangelischen Schule Berlin Zentrum (...), die hat gesagt „Schule ist eine Beziehungsverhinderungsanstalt. Wir wechseln im 45-Minuten-Takt, müssen uns immer wieder neu drauf einstellen und man lernt aber doch nur eben in guten Beziehungen.“</p>	Schulische Hindernisse	Schule	35:45

<b>Metadaten</b>			
<b>Interviewtermin:</b>	20.10.2019	<b>Gesprächspartner:</b>	Experte 4
<b>Ort:</b>	telefonisch	<b>Zeit/ Dauer:</b>	16:00 Uhr 0:52:36
<b>Hinweise:</b>	Professor und Inhaber eines Lehrstuhls für "Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft"; Interviewpartner ist mir aus Arbeitszusammenhängen persönlich bekannt, „Du“		

Zusammenfassung: Experte 4 (Exp\_4) kritisiert, dass zwar viel dazu geforscht werde, was Ungleichheit ist, aber bisher kaum herausgefunden wurde, wie in der Praxis dagegen vorgegangen werden kann. Angehende Lehrkräfte lernen zwar, dass es Ungleichheit gibt, ihnen wird jedoch nicht vermittelt, wie sie in der Schulpraxis damit umgehen sollen. Dies entlastet sie von ihrer Verantwortung und macht sie gleichzeitig nicht handlungsfähig in Bezug auf Migration und Ungleichheit. Die Didaktik und die Praxis wiederum schauen nur auf die Praxis selbst und beziehen Forschungen nicht ausreichend ein. Forschungssettings, die diese Lücke schließen, wären teuer und langwierig und würden nach Einschätzung von Exp\_4 zeigen, dass im Klassenzimmer selbst an den Ungleichheitsproblemen nichts verändert werden kann. Zwar sollte Leistung immer im Kontext der Lebensumstände gesehen werden, unklar ist jedoch, wie die jeweiligen Lebensumstände verändert werden können. In den Schulen sollten für eine möglichst umfängliche Erkennung von Talenten Personen aus ganz unterschiedlichen Zusammenhängen tätig sein und nicht nur Pädagogen. Jugendliche nehmen ihre Lebensumstände oft selbst gar nicht als problematisch wahr und kommen daher nicht auf den Gedanken, etwas zu ändern. Gleichzeitig können sie durch Informationen dazu, dass ihre als persönlich wahrgenommenen Lebensumstände und Schwierigkeiten oft nicht individuell, sondern strukturell begründet sind, auf einen Bildungsaufstieg vorbereitet werden. Exp\_4 plädiert für ein Zusammendenken von Exzellenzförderung und Benachteiligung.

<b>Textstelle</b>	<b>Unterkategorie</b>	<b>Übergeordnete Kategorie</b>	<b>Zeit</b>
Das nervt mich: alle haben Begabungen – dann brauchen wir das Wort nicht mehr. Sondern ich meine wirklich Spitzenleistung, also das harte Wort von Begabung. (...) High Performer, nennen wir es so. Ich finde die englischen Begriffe immer besser, weil die haben weniger mit Gott und Adel zu tun... High Performer, die aus benachteiligten Verhältnissen kommen, das ist das, was fehlt. Und Low Performer kommen eh alle aus benachteiligten Verhältnissen	Begriff	Begabungen/ Talente	48:10

und das muss natürlich auch abgeschwächt werden. Und jetzt sieht man den Link: wenn man von unten da mehr nach oben bringt, hat man mit einer Handlung da mehr Probleme gelöst.			
Also das schlimmste Wort... weil Begabung ist für mich immer so angeboren, da denkt jeder dran, wegen Gabe und so. Es ist eigentlich auch vom Wort her echt Mist. Aber Exzellenz – das hat natürlich auch was mit Adel zu tun, aber bei Exzellenz bezieht sich das ja stärker auf Performance und weniger auf Talent oder Können oder was man macht. Und deswegen finde ich Exzellenz ein bisschen passender als Begabung. (...) Ich würde es super elitär nennen, aber mit Benachteiligung verknüpfen, weil genau das Problem haben wir.	Begriff	Begabungen/ Talente	47:05
Ich habe einfach mal folgendes in den Raum gestellt (...) – ist ein echtes Beispiel – (...) und zwar hab ich mich interessiert für Kinder in einer Grundschule, die von den Lehrkräften als durchschnittlich beschrieben wurden, einfach nur durchschnittlich, unauffällig, durchschnittlich. Und dann habe ich mich dafür interessiert: welche Kinder sind durchschnittlich, die in üblen Verhältnissen aufwachsen, mit der These: wer unter ganz schlechten Rahmenbedingungen durchschnittliche Leistung zeigt, könnte total begabt sein. Dann kriegst Du raus: hier SGB II-Bezug und durchschnittliche Leistung. Und hab mir das alles mal angeguckt. Und da war zum Beispiel ein Fall: also unter diesen Bedingungen Leistungen zu bringen, die die Lehrkraft dazu bewogen haben, eine Realschulempfehlung auszusprechen, fand ich spektakulär. Und dann hat tatsächlich die Lehrkraft eingewilligt, sich mal anzuschauen, unter welchen Bedingungen dieser Junge aufwächst. Und der Lehrer hat geweint danach und hat sich selbst totalen Vorwurf gemacht und hat selber von sich aus gesagt: meine Güte, das könnte ein total talentiertes, außergewöhnliches Kind sein und das ist ihm nicht aufgefallen bisher. Und das ist zum Beispiel so ein Zugriff, den macht keiner: sich anzuschauen, wer ist eigentlich völlig unauffällig und diese Unauffälligkeit ist außergewöhnlich.	Diagnostik/ Testverfahren	Begabungs- förderung	30:50
...das ist echt wichtig, weil es bringt ja nichts, affirmative action-mäßig so einen Ausgleich zu schaffen (Sozialbonus in Förderprogrammen, Anm. UL), sondern	Kompensato- rische Förderung	Begabungs- förderung	35:25

den Ausgleich braucht man eigentlich nur für den Fokus, also zur Identifikation von besonderen Fähigkeiten – und dann ist es total wichtig.			
Dieses sich nicht leisten können finde ich ist eine schöne Redewendung dafür, dafür muss man dann was tun – und zwar Erwachsene müssen was tun, am besten Professionelle, weil die Eltern können das nicht.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	
(Fall eines Kindes ohne Mutter und mit krankem Vater, Anm. UL) Und jetzt müsste man sich richtig überlegen: wie kriegt man das hin, dass das Kind von ganz vielen anderen Sachen sozusagen entlastet oder befreit wird, damit so eine Perspektive überhaupt in Erscheinung tritt? Das heißt also: mit einem Nachteilsausgleich ist es da nicht getan, sondern der Nachteilsausgleich sollte nur für die Lehrkraft zum Beispiel im Fokus sein, indem man sagt, wer unter schweren Bedingungen mittelmäßige Leistungen bringt, das ist was Besonderes. Aber dann muss was getan werden, dann hilft es nicht zu sagen, gut, dann gebe ich dem Kind statt einer Drei eine Zwei	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	36:40
Was ich mir gut vorstellen kann ist, dass am Ende raus kommt – und jetzt sage ich Dir nur das, was ich im Gefühl habe – bei dem Überblick über alles Mögliche, was es an Forschung dazu gibt, dass man es über die Rahmenbedingungen hinbekommen müsste.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	37:50
Um es mal hart zu sagen: Lehrer haben eigentlich keinen Einfluss, weil Lehrer machen Unterricht und sind vielleicht nett zu den Kindern oder weniger nett, da kann man hier und da was machen. Aber ich glaube, (...) dem Kind hilft keine bestimmte Form des Unterrichts oder keine bestimmte Form der Didaktik, sondern allgemeinere Förderung. Also wirklich etwas, was Lehrer gar nicht machen können. Außer natürlich, dass man sie versucht darin zu schulen, sowas zu erkennen. Aber dann haben sie es erkannt – was sollen sie denn jetzt machen?	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	38:10
Was hätte er denn anders gemacht (der Lehrer in Bezug auf das o.g. Kind, Anm. UL)? Er hätte vielleicht Mut zugesprochen und vielleicht mit dem Vater gesprochen, aber es glaubt doch keiner ernsthaft, dass (...) der Vater nicht	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	38:50

suchtkrank wäre, wenn der mal mit ihm gesprochen hätte. Also was soll der Lehrer jetzt machen?			
Also warum hat der eigentlich geweint (der Lehrer, Anm. UL)? Er hat eigentlich nur geweint, weil er gemerkt hat, dass das unprofessionell ist, aber nicht unprofessionell, weil er unprofessionell ist, sondern weil das System darauf bezogen unprofessionell ist. Aber hätte er das schon in der zweiten Klasse gemerkt: hätte man da was machen können? Ich bin mir nicht sicher. (...) Und das ist der Haken.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	39:05
Das sind keine defizitären Wesen oder so, sondern wir müssen diese bedeckten Talente entdecken. (...) Und genau darum geht es: nicht irgendwie Benachteiligtenförderung verstanden als „ach, lass mal nicht so viele Analphabeten haben“, sondern Leute nach oben, wirklich nach oben bringen. Das ist es, was man bräuchte. Und dafür müsste man mehr in der Kita und in der Grundschule machen, aber alleine der Erfolg von Talentscouting zeigt, dass man sogar, wenn man erst in der Sek 2 oder Sek 1 anfängt schon total viel bewirken kann.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	49:30
Ich habe viele Interessierte für Promotionen versucht, dahin zu lenken (...) Ich habe immer auch betont, dass alle auch einen falschen Fokus haben: entweder, wenn es um Begabungsforschung geht (...) die guckt sich immer nur besondere Begabung an, also außergewöhnliche Leistung, oder meint: alle sind gleich, alle sind begabt. Also entweder alle haben Talente (...) und nur wenige haben Begabungen – und das finde ich ist seltsam zu sagen - irgendwie alle haben Begabungen und es gibt wenig Exzellenz und das ist halt einfach so.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	29:40
Es gibt übrigens paar Begabungsforscher, die haben mich ausgelacht, die haben mich einfach ausgelacht, als ich sowas vorgetragen habe (...), weil die das für absurd gehalten haben. Also entweder der IQ ist hoch oder nicht oder die Leistungen sind hoch oder nicht, völlig egal, was der restliche Kontext ist.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	32:25

<p>Aber wenn man jetzt mal alles, was so international vergleichend ist uns anschauen, dann gibt es eigentlich zwei Probleme nur in Deutschland. Sonst ist das Schulsystem im internationalen (...) Vergleich gut, abgesehen von zwei Dingen: wir haben relativ viele Leistungsschwache, also sehr Leistungsschwache. Der Durchschnitt ist nicht schlecht, aber sehr leistungsschwache haben wir viele oder zu viele – und die kommen fast alle aus unteren Schichten, da ist der Fokus sehr stark drauf. Aber das andere Problem worauf kaum einer achtet (...) ist, dass wir, egal in welcher Stufe, haben wir für so ein starkes Industrieland viel zu wenige auf der obersten Kompetenzstufe. Wenn man sich jetzt genau anguckt, warum haben wir so wenige da oben? Dann liegt das ausschließlich daran, dass wir keine armen Kinder da oben haben. Und das haben andere Länder schon. Also Vietnam oder China oder so haben da oben Leute, deren Eltern Analphabeten sind oder was. Und in Deutschland haben wir auf Kompetenzstufe 5 (...) praktisch keine SGB 2-beziehenden Kinder, praktisch null. Und das ist der Unterschied. Also wir haben in etwa den gleichen Anteil von privilegierten Kindern wie andere Länder. Der Unterschied ist nur: wir haben keine benachteiligten Kinder da oben.</p>	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	
<p>Das kann ich sofort befürworten: das (die Begabungsförderung, Anm. UL) wirkt immer auf viele so elitär.</p>	Wahrnehmung	Begabungsförderung	45:20
<p>Das heißt: Exzellenzförderung zusammengedacht mit Benachteiligung ist genau das, was man braucht. Also ich würd das sogar Exzellenzförderung nennen...</p>	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	47:00
<p>Was man quantitativ zu Aufsteigern sagen kann, ist relativ begrenzt.</p>		Forschungsdefizite	2:00
<p>Und das Zweite, was mich wirklich gestört hat, war, dass niemand unterschieden hat: was sind migrationsspezifische und was sind klassenspezifische Effekte oder benachteiligende Strukturen?</p>		Forschungsdefizite	4:15
<p>Ich sage es passiert zu viel – ihnen zu sagen: egal was ihr tut... Das System besteht nur aus Pädagogen, die die Welt verbessern wollen, aber die Ungleichheit wird reproduziert. Und eigentlich können wir euch nicht sagen,</p>		Forschungsdefizite	15:35

<p>wie man das ändert. Das ist das Problem. Also das ist ein großes Problem, weil das entlastet die dann. Das entlastet die, selbst zu forschen, selbst sich zu überlegen...</p>			
<p>Und das, was ich als Hauptproblem sehe, ist, dass an den Hochschulen sich niemand dafür interessiert. Alle interessieren sich immer nur dafür, es festzustellen, es theoretisch einzuordnen und Unis interessieren sich halt nie dafür, die Praxis wirklich zu verändern. Und die, die sich dafür interessieren – zum Beispiel Didaktikprofessoren – interessieren sich eigentlich nur dafür, wie man irgendwelchen schön reformpädagogischen Unterricht macht, der so offen wie möglich ist und der so inspirierend wie möglich ist und zum Beispiel haben die jahrzehntelang übersehen, dass das die Ungleichheit nur noch verstärkt. Das heißt: diejenigen, die sich mit Praxis beschäftigen, beschäftigen sich nur mit Phänomenen, nie mit der Ungleichheit. Und die, die sich mit Ungleichheit beschäftigen, interessieren sich nicht für die Praxis. Und das ist ein strukturelles Problem an Universitäten. (...) Und im übrigen bezogen auf Ungleichheiten genauso, wie bezogen auf Migration. Migrationsforscher haben immer das gemacht, was ich auch mache, also ich bin besonders jetzt bezogen auf Migrationsforschung, auf Ungleichheitsforschung bin ich da glaube ich ein bisschen anders, aber auf Migrationsforschung haben alle immer nur geguckt. Wie drückt sich Migration aus? Wie verändert das die Gesellschaft und und und...</p>		Forschungsdefizite	15:55
<p>Wie man Deutsch lernt, wenn man 17 Jahre alt ist, wissen wir bis heute nicht, obwohl Migration eigentlich schon seit Jahrzehnten wenn nicht Jahrhunderten stattfindet. Ist ja eigentlich ein Phänomen, dass wir nicht wissen, wie man am besten erwachsenen Leuten Deutsch beibringt. Und dass wir zum Beispiel nicht wissen, was wir mit Kindern machen, die ohne Deutschkenntnisse (...) und die nicht die erste, zweite und dritte Klasse besucht haben, wie wir mit denen umgehen können. Und woran liegt das? Doch nicht an den Grundschullehrern, sondern daran, dass sich dafür nie einer in der Wissenschaft interessiert hat. Bis heute nicht, das ist ja der Skandal.</p>		Forschungsdefizite	17:10

<p>Und ich glaube das ist das größere Problem: dass wir so eine komische Situation haben, dass diejenigen, die sich mit der pädagogischen Praxis beschäftigen, die interessieren sich entweder nur für den Unterricht und zwar den Unterricht so im Durchschnitt. Und das ist ja richtig, dass diese modernen Didaktiken den Durchschnitt verbessern mögen, aber sich auf soziale Ungleichheit eher nachteilig auswirken gleichzeitig. Also (...) auf Unterricht bezogen guckt man sich nicht soziale Ungleichheit an, genauso wenig wie auf andere Kontexte, also was weiß ich, bezogen auf – es gibt Leute, die kümmern sich um Sucht oder um abweichendes Verhalten oder um sonst irgendwie was. Und selbst da wird soziale Ungleichheit relativ wenig systematisch untersucht, sondern eher Dinge werden pathologisiert. Sozusagen eigentlich wird immer nur das Ergebnis von Ungleichheit betrachtet und weniger die Ungleichheit selber in der pädagogischen Praxis.</p>		Forschungsdefizite	18:15
<p>Und diejenigen, die sich mit Ungleichheit beschäftigen, inklusive im Übrigen derjenigen, die die Ungleichheitsforschung sozusagen erfunden und entwickelt haben, interessieren sich relativ wenig dafür, wie man daran etwas ändern kann. Und wenn sie sich dafür interessieren, interessieren sie sich nur für Strukturfragen, also gegliedertes Schulsystem oder Einheitsschulsystem, daran soll es dann angeblich am Ende liegen. Die gucken sich also immer nur Strukturen an und interessieren sich auch nur für Strukturen, wohingegen die anderen interessieren sich für Praxis und gucken sich nur Praxis an. Und so lange man diesen Dualismus auch in der Ausbildung hat, kann man gar nichts ändern. Also ich wüsste gar nicht, was ich Lehrkräften sagen soll, außer, (...) worauf sie sozusagen achten sollten, um selber in der Praxis Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Notgedrungen, weil die Theorie und die Forschung keiner hat.</p>		Forschungsdefizite	19:25
<p>Das ist nämlich auf alle Themen bezogen, die in irgendeiner Form mit Benachteiligungen zu tun haben. Wenn, dann geht es nur um Strukturfragen... Dann ist die Lösung Einheitsschule.</p>		Forschungsdefizite	21:00
<p>Ein guter Schritt wäre, wenn man systematisch soziale Ungleichheit in Forschungsprojekten, auch großen Forschungsprojekten berücksichtigt - und</p>		Forschungsdefizite	25:25

<p>besonders wenn es um Praxisforschung geht. Wenn man zum Beispiel wirklich mal erforschen würde, wo, also welche pädagogische Praxis – denn das muss es ja geben, da bin ich mir ganz sicher, dass es pädagogischen Praxen gibt, die Ungleichheit reduzieren. Das Problem ist nur: so wurden Studien bisher nicht gemacht. Also da wurde geguckt, wie lernen Kinder besser, wie merken sie sich Dinge besser, wie werden sie kompetenter und so weiter. Und in der Regel betrachtet man Durchschnittswerte oder guckt sich an, auf welchen Kompetenzstufen sind die und wie verändern sich die Kompetenzstufen und so weiter und dass man wirklich sich anschaut: wo gelingt es, diejenigen aus privilegierten Verhältnissen genauso gut zu halten, wie sie sonstwo auch sind, aber die aus benachteiligten Verhältnissen überproportional hoch zu heben. Das als zentrale Fragestellung – und zwar nicht nur quantitativ untersuchen, das muss man machen, damit man überhaupt weiß, wo man forschen muss – aber dann genau sich angucken, was machen die? Wie sieht deren Praxis aus und was machen die anders, als andere? Und das ist unfassbar teuer und unfassbar aufwändig...</p>			
<p>Wenn man dann auf Jahre hin das weiterverfolgt, dann hat man die Perspektive, vielleicht – ich befürchte ja, dass die meisten, die schon mal darüber nachgedacht haben, glauben, dass das gar nicht geht, diesen Nachteilsausgleich wirklich hin zu bekommen - aber die Perspektive wäre wahrscheinlich, dass man in 10 Jahren ein Buch schreiben kann, das heißt „ungleichheitssensible Didaktik“ oder sowas. Und das ist wahrscheinlich relativ wenig attraktiv.</p>		Forschungsdefizite	27:20
<p>Du brauchst das Geld, Du brauchst den Zugang zur pädagogischen Praxis, grad bei Schulen: denn das, wofür du den Zugang bekommst, ist einfach zu messen. (...) Aber dass sie dir dann erlauben zu gucken, was hat dieser Pädagoge gemacht, wie macht der den Unterricht und so weiter, das geht kaum, also das ist echt nicht so ohne weiteres möglich, sehr aufwändig, sehr langwierig.</p>		Forschungsdefizite	28:00
<p>Jetzt kommen wir zu einem anderen Problem: Wissenschaftler wollen die ganze Zeit veröffentlichen und das wäre zum Beispiel so ein</p>		Forschungsdefizite	28:25

<p>Forschungsprojekt, da würde man wahrscheinlich ein paar Jahre dran sitzen, bevor man das erste Mal was veröffentlichen kann, ohne zu wissen, ob wirklich was dabei rauskommt, das ist halt das Problem. Deswegen wird immer angeknüpft an dem, was schon da ist, das ist halt wissenschaftsmäßig auch plausibel. Und deswegen knüpfen alle an dieser Spaltung weiter an, an der Spaltung zwischen Messung auf Strukturebene und zwischen pädagogischer Praxis auf einer reinen Praxisebene.</p>			
<p>Aber wofür das ganz enorm hilfreich ist, ist zu verstehen, was eigentlich aus der Wahrnehmung der benachteiligten Jugendlichen das Problem ist. Denn was ich so spannend daran finde, (...) ist, dass man jetzt eigentlich so eine Grundlage hat, ziemlich schön zumindest weiter zu forschen und zu diskutieren, dass die gleiche Unwahrscheinlichkeit nicht bedeutet, dass das Problem aus der Perspektive der Betroffenen in irgendeiner Form gleich ist.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	7:55
<p>Und das andere ist – und das habe ich ja sogar auch ausprobiert in der Zeit, wo ich Lehrer war: wo das super hilfreich ist, ist wenn man die, ich hab das ja in den verschiedenen Studien entweder so Ambivalenzen des Aufstiegs genannt oder Verlusterfahrung (...). Wenn man das den Jugendlichen sagt, vielleicht sogar bevor sie es so richtig erleben, dass man sozusagen weiß, womit man rechnen muss... Denn das, was man schon feststellt ist, dass das, was ich als Verlusterleben während des Aufstiegs beschreibe, das ist nicht für alle, aber schon für einige eine wirklich schmerzhaft Erfahrung. Und ich hatte immer so die Arbeitshypothese: wenn man Leute auf schmerzhaft Erfahrungen vorbereitet, könnte das helfen.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	9:50
<p>Als ich denen (den von ihm interviewten Bildungsaufsteigern, Anm. UL) meine Doktorarbeit geschickt habe, also die haben das aufmerksamer gelesen, als die Gutachter. (...) Und die haben mir danach Rückmeldung gegeben, dass sie sich befreit fühlen, dass ganz vieles von dem, was sie als individuelles Problem oder Scheitern oder wo sie ihre eigenen Eltern für etwas verantwortlich gemacht haben, dass so eine Wahrnehmung dafür haben, dass es ein strukturelles Problem ist.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	11:20

<p>Jetzt ist folgendes Problem: ich bin mir nicht sicher, ab welchem Alter das gemacht werden sollte, weil ich schon wahrgenommen hab, dass auf jeden Fall Jugendliche unterschiedlich reagieren. Aber insgesamt muss ich sagen, war mein Gefühl so, dass das was Positives ist, also mit denen über solche schichtspezifischen Dinge zu reden und ich spreche jetzt sowohl von Leuten, die in privilegierten Verhältnissen aufwachsen, als auch Menschen, junge Menschen, die in extrem benachteiligten Verhältnissen aufwachsen. Meine Erfahrung war, dass es für die super ist.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	12:00
<p>Was wirklich so richtig hilfreich ist wenn man so will, so eine Art Vorbereitung – ich will jetzt nicht soweit gehen, dass das resilienzfördernd ist – aber so eine Art Vorbereitung darauf... (...) Und warum? Weil genau diese Aspekte, die während des Aufstiegs so anstrengend sind, sind die Hauptaspekte dafür, warum man abbricht, also warum man zum Beispiel das Studium oder was anderes abbricht, obwohl man gar nicht durchgefallen ist. Weil man natürlich, wenn man sich unwohl fühlt oder sich selber gerade nicht versteht, dann macht es ganz oft aus einer subjektiven Perspektive Sinn zu sagen: ich lass es, was soll das?</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	13:00
<p>Wenn man aber von vornherein wüsste, dass sowas passieren kann und dass man es gar nicht so einordnet in der Situation selber, dass ich gerade selber überfordert bin, sondern dass das ein strukturelles Problem ist, von dem hab ich hundertmal gehört vorher, dass das passieren kann – also erstmal ganz ruhig bleiben und nicht in Panik verfallen – dass das einfach hilfreich ist.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	13:55
<p>Und das heißt jetzt für die Soziologie ein bisschen was, aber für die pädagogische Praxis, die ja auf die Jugendlichen zugehen soll – Soziologen interessiert es ja nicht, die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen, aber wer Menschen dort abholen will, wo sie stehen, darf kein Problem unterstellen, sondern muss ein Gefühl dafür haben, wie das Problem aus der Wahrnehmung der Betroffenen sich anfühlt und wo genau das Problem liegt.</p>	Haltung	Lehrkräfte	9:10
<p>Das Problem der schlechteren Bildungschancen liegt glaube ich nicht daran, dass es eine Innen-Außen- oder eine Oben-Unten-Differenz gibt. Aber die Problemwahrnehmung ist total wichtig, um den Menschen zu helfen.</p>	Haltung	Lehrkräfte	9:30

<p>Wenn man Lehrkräfte dazu bringen möchte, Talente, Begabungen – nenn es wie du willst – zu identifizieren, wäre das ein Zugriff: wer ist unauffällig? Wer schwimmt mit ohne negativ aufzufallen, aber hat vielleicht Rahmenbedingungen, die das als außergewöhnliche Leistung erscheinen lassen. Und was ich spannend fand, war: (...) jeder Fall, den ich so eingeordnet habe, den hat die Lehrkraft – das waren verschiedene Lehrkräfte – auch so eingeordnet, (...) das ist also hochgradig plausibel, wenn man das sieht.</p>	Haltung	Lehrkräfte	32:55
<p>Das Problem ist nur: es ist für die Lehrkraft eine hoch anspruchsvolle Geschichte, so neutral wie nur möglich über solche schichtspezifischen Unterschiede, auch Lebensstile, Handlungspraxen und so weiter zu diskutieren. Das ist nicht ohne. Aber wenn man sich das zutraut, ist das glaube ich was total Gutes.</p>	Qualifikation	Lehrkräfte	12:40
<p>Aber das ist alles bezogen auf die pädagogische Praxis auf hohem Plausibilitätsniveau, aber auf niedrigem ausdifferenziertem handlungspraktischem Niveau. Was ich nur interessant fand ist, dass ich das vor Pädagoginnen und Pädagogen verschiedenster Bereiche also wirklich Dutzende Male so vorgestellt hab und meine Hoffnung ist, dass die daraus etwas entwickeln, was für die Handlungspraxis. in irgendeiner Form Sinn ergibt</p>	Qualifikation	Lehrkräfte	14:25
<p>Weil ich seh darin keine Baustelle (in der Lehrerausbildung bezüglich Milieu und Begabungsförderung, Anm. UL). (...) Soll ich Dir sagen, was ich als größtes Problem sehe, gerade weil ich in der Sozialarbeiter- und in der Lehrerausbildung bin seit Jahren? Dass es nichts Schlimmeres gibt, nichts Schlimmeres als angehenden pädagogischen Fachkräften zu erzählen, wie ungleich alles ist ohne ihnen sagen zu können, wie sie es anders machen können. Das passiert nämlich gerade.</p>	Qualifikation	Lehrkräfte	15:10
<p>Und was bringt es jetzt, in der Lehrerausbildung den Leuten irgendwas zu erklären – also es bringt was, aber das hilft jetzt nicht unmittelbar für das Problem – denen zu erklären, dass es irgendwelche Dominanzverhältnisse bezogen auf Sprache gibt und dass Mehrsprachigkeit was Tolles ist und und und, wenn man denen nicht erklären kann, wie man daran was ändern kann.</p>	Qualifikation	Lehrkräfte	17:35

Also an dem Nachteil zum Beispiel, wenn man nicht Deutsch-Muttersprachler ist und wenn man nicht weiß, wie man mit einem 16jährigen umgeht, der als Seiteneinsteiger ins Schulsystem kommt, weil es dazu nie Forschung gab.			
Das alles sage ich nur, weil es mich selber nervt, dass total viele immer sagen, wir müssen das in der Lehrerbildung verbessern. Weil ich bin dort und ich bin an jeder Hochschule der Einzige gewesen, der überhaupt Lehrer auf soziale Ungleichheit und Migration vorbereitet hat, weil alle anderen diese Themen gar nicht erfüllen. Und ich meine schon, dass ich für einen Hochschullehrer sehr sensibel was das Thema angeht und sehr praxisorientiert bin und deswegen kann ich sehr gut einschätzen, dass wir Lehrer darauf nicht vorbereiten können.	Qualifikation	Lehrkräfte	23:10
Natürlich sollen die was über – nenn es wie du willst: interkulturelle Pädagogik und so – also die sollen mehr Wissen haben, aber nur dafür, damit sie dann in der Praxis mit einem gewissen Spirit, mit einen gewissen Forschergeist selber weitersuchen nach Möglichkeiten, die wir nicht haben.	Qualifikation	Lehrkräfte	23:45
Also diese Vorstellung, dass man die Leute an die Uni schickt und die Professoren sollen das jetzt mal machen, ist irreführend. Und es hat eben auch den Nachteil – es gibt ja ein paar Hochschulen, die machen das sehr stark, da werden die Studierenden, die pädagogische Berufe erlernen, gequält mit Ungleichheit – und nachher wissen die eigentlich nur: diese ganze Gesellschaft ist ungerecht, ist nicht unsere Verantwortung, weil es durchzieht alle Bereiche und ich guck mal, ob ich daran was ändere oder nicht. Aber im Prinzip entlastet das einen auch.	Qualifikation	Lehrkräfte	24:00
Das ist auch das, was ich selber an den Hausarbeiten festgestellt habe: entweder sind die Leute engagiert und sind frustriert, oder sie wollten ohnehin aus einem anderen Grund Lehrer werden und fühlen sich dadurch total entlastet. Also wenn der Prof es schon nicht weiß und die ganze Literatur eigentlich mir nur sagt, wie schlimm alles ist, aber mir nicht sagt, wie ich daran etwas ändern kann, dann kann ich das Thema ja auch einfach ignorieren.	Qualifikation	Lehrkräfte	24:35

<p>Ich glaube, die Wahrscheinlichkeit, (...) dass man wirklich auf das was im Klassenzimmer passiert, irgendwas Substanzielles findet, das man machen könnte, ist ich sag mal so mittelmäßig. Und ich glaube das Wichtigste wäre, die gesamten Rahmenbedingungen... das hat dann trotzdem mit Schule zu tun. Aber ich seh das Potenzial mehr im Ganzttag und in der Anwesenheit von anderen Leuten, also nicht von Lehrern, sondern von allen möglichen anderen Leuten. Von wirklich allen Möglichen, also nicht nur irgendwie Psychologen und Sozialarbeiter, womit alle anderen immer kommen, das auch. Aber (...) warum nicht ein Botaniker und ein paar arbeitslose Künstler oder sonst was, dass man da irgendwie aus vielen Perspektiven das Kind beeinflusst, also nicht nur wie Bourdieu und viele andere das sagen, dass das Kind seinen Horizont erweitert.</p>	Politische Forderungen	Politik	39:30
<p>Das Absurdeste überhaupt ist frühkindliche Bildung (...). Wenn dort alle gleich behandelt werden, wird die Ungleichheit noch größer und das messen wir heute. Heute kann man messen, dass der Kita-Ausbau die Ungleichheit eher vergrößert. (...) Und das ist jetzt eben das Spannende: einfach nur ein Mehr vom Gleichen, also ein Mehr von dem, was bisher schon nicht geholfen hat, kann keine Lösung für dieses Problem sein. Deswegen tatsächlich kann eine Strukturänderung helfen, aber das ändert ja vom Prinzip her wenig an der Praxis.</p>	Politische Gegebenheiten	Politik	21:10
<p>Ich hab es mehrere Male so verglichen: wir bauen das Bildungssystem aus, einfach nur quantitativ mehr von dem was schon ohnehin nicht geholfen hat – das ist ungefähr so, als würden wir mehr Bibliotheken und mehr Theater bauen und glauben, dass jetzt arme Menschen da hingehen. Nur weil wir mehr von dem Gleichen, was bisher schon nicht funktioniert hat, machen. Und so in etwa ist das, was die Strategien bisher waren. Die einzige Strategie bisher, die in Bezug auf Benachteiligung stattgefunden hat, ist Expansion, also mehr Gymnasialplätze, mehr Unis bauen, mehr FHs bauen. Und Expansion nach unten und nach oben – immer früher, immer länger im Bildungssystem sein und das hat für alle die Chancen verbessert und die Benachteiligung aber eben nicht.</p>	Politische Gegebenheiten	Politik	22:10

Also ich glaube, dass wenn nicht nur Lehrer und Sozialarbeiter an einer Grundschule wären, sondern auch andere, dann hätte man erkannt, dass das Kind was draufhat.	Schulische Hindernisse	Schule	40:40
Einen Punkt muss ich jetzt noch ergänzen: Probleme, die das Kind gar nicht als Probleme sieht. (...) Ich denke jetzt an die, die nicht zu euch kommen, weil die vorher schon scheitern, wie dieser Junge, der wird scheitern. Weil der sieht das ja gar nicht als Problem. (...) Der versteht überhaupt gar nicht, wo das Problem ist, denn der lebt so und in seinem Stadtteil leben ganz viele so. (...) Übrigens hat er schon als Viertklässler den Eindruck, dass er schon eine gute Auffassungsgabe hat, er muss vergleichsweise wenig lernen, oder gar nicht lernen, um seine Zweien und Dreien zu schreiben. Aber der hat dieses Problem nicht. Also alleine nur das Problem zu haben, dass man eigentlich mehr Zeit für seine eigenen Interessen und Kompetenzen haben sollte, das ist eine Fragestellung, die versteht er gar nicht.	Habitus	Sozioökonomische Milieus	40:45
Jetzt kommen wir vielleicht zu dem Thema wo der Nachteil liegt für diese Kinder: (...) deren Alltag ist so fies, so gespickt voller Zwänge, dass sie sozusagen einfach nur noch Pflichten erfüllen, Zwänge erfüllen. Und dann reicht denen in der Schule einfach durchschnittlich zu sein, dann haben sie da die Pflicht erfüllt, weil es gibt noch so viele andere Probleme in ihrem Leben, dass sie von sich aus nicht dazu kommen, sich jetzt in der Schule mehr Mühe zu geben oder mehr zu lernen oder irgendwie es besser können zu wollen. (...) Das heißt, wenn man da nicht interveniert, vergibt man die große Chance, dass aus diesem Grundschulkind was Besonderes wird, weil von sich aus kann es das nicht aufgrund der Rahmenbedingungen.	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	33:35
weil nur so kann man erklären, dass selbst wenn man dieses Kind aufs Gymnasium schickt, ist die Wahrscheinlichkeit total hoch, dass es das Gymnasium nicht beendet, sondern wieder weggeschickt wird, weil der Alltag dieses Kindes versperrt seine Perspektive, richtig gut sein zu wollen. Den Luxus hat es gar nicht. (...) Um es jetzt mal in so einer ökonomischer Sprache zu formulieren: das Kind kann es sich gar nicht leisten, unter diesen Bedingungen einfach nur so etwas gut zu können.	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	

<p>Und einen Unterschied den habe ich dann Sphärendifferenz gegenüber Milieudifferenz bezeichnet. Und gemeint ist damit, (...) also die mit Migrationshintergrund aus der Unterschicht oder aus unteren Schichten nehmen die Gesellschaft weniger wahr als hierarchisch differenziert, sondern eher als so Innen/Außen, also Familie und unmittelbares soziales Umfeld, das migrantisch geprägt ist als innere Sphäre und die äußere Sphäre eher als einen anderen homogenen Block, der nicht weiter differenziert wird zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht. Weil in deren Wahrnehmung, gerade im Kindes- und Jugendalter, (...)die markanten Unterschiede eben so gelagert sind, eben der Unterschied zwischen dem, was sie in den Bildungsinstitutionen erleben und dem, was in der Familie passiert; wohingegen die Unterschichtskinder ohne Migrationshintergrund eine Oben-Unten-Differenz und nicht eine Innen-Außen-Differenz sozusagen erleben und beschreiben.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	5:00
<p>Das heißt also: die Ablösung von der Herkunftsfamilie bleibt lange Zeit etwas Problematisches oder Anstrengendes oder Wichtiges in den Biographien der Aufsteiger mit Migrationshintergrund. Und das Herauslösen aus dem Gesamtmilieu ist eher das Thema bei denen ohne Migrationshintergrund.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	6:30
<p>Also die gleiche Unwahrscheinlichkeit – und das zeigen ja alle möglichen Studien für Unterschichtskinder mit und ohne Migrationshintergrund, die Wahrscheinlichkeit ist gleich schlecht, also wenn man die Herkunft, die soziale Herkunft kontrolliert, ist kaum noch ein Effekt da, das ist auch gut belegt und international mit ganz wenigen Ausnahmen auch – und dass diese gleiche rechnerische, empirische Wahrscheinlichkeit eben nicht bedeutet, dass das Problem das Gleiche ist, oder zumindest die Problemwahrnehmung das Gleiche ist.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	8:30

<b>Metadaten</b>			
<b>Interviewtermin:</b>	29.11.2019	<b>Gesprächspartner:</b>	Experte 5
<b>Ort:</b>	Telefonisch	<b>Zeit/ Dauer:</b>	14:00 Uhr 1:08:52
<b>Hinweise:</b>	Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit; „Sie“		

Zusammenfassung: In Bezug auf PISA wird oft von Bildungsgerechtigkeit gesprochen. Hier ist zwischen Verteilungsgerechtigkeit, Anerkennungsgerechtigkeit und Befähigungsgerechtigkeit zu unterscheiden. Startchancen sind ungleich verteilt, daher muss über kompensatorische Förderung nachgedacht werden. Bisherige Maßnahmen in diesem Bereich zeigen ernüchternde Ergebnisse: häufig werden Ungleichheiten sogar noch verschärft und die Initiativen werden von Mittelschichtsfamilien viel stärker genutzt, als von Familien in benachteiligten Lagen. Familien in prekären Situationen sind mit Alltagsbewältigung befasst. Gleichzeitig sind die Angebote der Förderung sozialräumlich gesehen oft nicht da, wo sie benötigt werden. Familien in prekären Lagen sind aber weniger mobil und finanziell dazu in der Lage, Angebote in anderen Stadtteilen wahrzunehmen. Mentoringangebote können ein Ansatz sein, sind aber noch nicht ausreichend evaluiert. Zudem besteht auch hier oft eine sozialräumliche Diskrepanz: mögliche Paten leben in anderen Stadtteilen, als die bedürftigen Familien und wollen gern in ihrem eigenen Umfeld wirken. Frauen und Mädchen haben – auch historisch gesehen – ihre Leistungen oft schlechter kapitalisiert, als Jungen und Männer. Dies äußert sich bis heute z.B. beim Gender-Pay-Gap. Bezüglich der Angebote der Begabungsförderung sollte geprüft werden, ob diese überhaupt zur Zielgruppe der eher sozioökonomisch benachteiligten Kinder und Jugendliche passen – oder ob sie nicht habituell und inhaltlich eher bildungsbürgerlich geprägt sind. Generell wirkt Begabungsförderung oft elitär und scheint auf Begabte reduziert. Interviews mit Jugendlichen wären hier ein gutes Instrument. Erwartungshaltungen sind milieuspezifisch und es ist ausschlaggebend, Zugänge zu schaffen – zu den Kindern und Jugendlichen, um ihre tatsächlichen Bedürfnisse zu klären und zu Institutionen, die derzeit für benachteiligte Familien (gefühl oder tatsächlich) nicht erreichbar sind.

<b>Textstelle</b>	<b>Unterkategorie</b>	<b>Übergeordnete Kategorie</b>	<b>Zeit</b>
Bezogen auf die Frage, was Anerkennungsgerechtigkeit ist, wär vielleicht für Kinder und Jugendliche auch noch mal hilfreich, wenn wir einen breiteren Begabungsbegriff oder auf ein breiteres Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talenten vielleicht gucken würden	Begriff	Begabungen/ Talente	

<p>Wir sehen ja in statistischer Perspektive, dass Mädchen zunehmend erfolgreicher werden. Das sieht man bei der Übertrittsquote aufs Gymnasium, das sieht man auch bei der Aufnahme eines Studiums und man sieht aber trotzdem paradoxerweise gleichzeitig einen Gender-Pay-Gap von 22 Prozent in Deutschland, eine Unterrepräsentation von Frauen in Führungsetagen und auch eine Unterrepräsentation von Frauen auf Professorinnen-Positionen beispielsweise. Und die Diskrepanz zwischen beidem ist sehr interessant und sehr aufschlussreich.</p>	Geschlechterdifferenzen	Begabungen/ Talente	26:00
<p>Ich weiß nicht, ob sie schon mal von der These der Feminisierung der Kindheit gehört haben. Es gibt quasi Auseinandersetzungen darüber, dass für die vermeintliche Bildungsbenachteiligung von Jungen der hohe Anteil an Frauen als pädagogischen Fachkräften verantwortlich ist. (...) Da wird argumentiert, dass die Familie ein ganz, ganz stark weiblich geprägter Raum ist, wenn wir davon ausgehen, dass es mehrheitlich Frauen sind, die den größten Teil der Care- und Erziehungsarbeit übernehmen und Männer oder Väter stärker außerhalb tätig sind. Wir sehen markante Überrepräsentanz von Frauen als Erzieherinnen (...) und in der Grundschule setzt sich das noch mal fort. Und ein Erklärungsmodell für das in der Relation schlechtere Abschneiden von Mädchen und Jungen wurde eben in der Überrepräsentanz von Frauen gesehen. Empirisch hat sich das tatsächlich nicht halten lassen. Es gibt Studien (...), der sich Grundschulempfehlungen angeschaut hat in seinen empirischen Studien und in seinen Studien belegen konnte, dass tatsächlich männliche Lehrer Jungen schlechter bewerten, als dass bei weiblichen Lehrerinnen der Fall ist. Also man kann jetzt nicht sagen, dass es Frauen sind, die dazu führen würden, dass Jungs bildungsbenachteiligt sind.</p>	Geschlechterdifferenzen	Begabungen/ Talente	26:55
<p>Wenn man sich die Leistungen der Mädchen und der Jungen auch im historischen Zeitverlauf anguckt, dann ist es so, dass die Mädchen eigentlich schon von jeher bessere Leistungen gezeigt haben (...), dass die Mädchen die besseren Leistungen, die sie gebracht haben, aber seltener kapitalisiert haben indem, dass sie aufs Gymnasium gegangen sind. Also die waren früher auch besser, aber sind dann früher häufiger einfach nur auf die Realschule und nicht</p>	Geschlechterdifferenzen	Begabungen/ Talente	28:50

aufs Gymnasium gegangen. Und dass hat sich quasi in den letzten Jahren ausgekühlt. Man sieht, dass die Bildungsorientierung von Mädchen, aber auch die Bildungsaspirationen von Eltern für Mädchen gestiegen sind und quasi junge Frauen, junge Mädchen ihre Leistungen besser kapitalisieren tatsächlich.			
Aber wenn sie noch mal davon ausgehen, dass es das katholische Arbeitermädchen vom Lande (...) war, das damals die am stärksten benachteiligte Gruppe war, sieht man, dass damals quasi mit einer Ausweitung der Platzzahlen am Gymnasium reagiert wurde. (...) Man hatte nicht angenommen, die Mädchen brauchen kompensatorische Förderung, sondern man hat die Platzzahlen tatsächlich ausgeweitet.	Geschlechterdifferenzen	Begabungen/ Talente	30:10
Das erleben wir tatsächlich auch immer wieder, wenn wir Tagungen organisieren: man will gendergerecht sein und gucken, dass gleich viele Männer und Frauen da oben auf der Bühne oder auf dem Panel sitzen und man sieht aber tatsächlich, dass Frauen die Anfragen auch öfter ablehnen.	Geschlechterdifferenzen	Begabungen/ Talente	32:50
In meiner Wahrnehmung ist es so, dass gerade bezogen auf den Anspruch Bildungsbenachteiligungen abzubauen, ein sehr, sehr hoher Fokus auf Sprachförderung gelegt wird.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	47:40
Wichtig ist vielleicht für sie auch noch mal zu wissen: auch die Befundlage zu Effekten kompensatorischer Förderung sind auch uneinheitlich. Also es gibt manche Studien zum Hippy-Programm, zu Opstapje beispielsweise aus dem internationalen Raum, die positive Effekte belegen können. Unklar sind dann manchmal die Langzeiteffekte. Aber man sieht auch inkonsistente und widersprüchliche Befundlagen.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	50:10
Ich glaube, dass Bildung oder Angebote Ressourcen aufgreifen und stärken sollten, müsste sich nicht notwendigerweise damit ausschließen, dass Dinge, wo Kompensatorik nötig ist, nicht trotzdem auch gefördert werden könnten.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	51:25
Und das ist vielleicht auch noch mal was, was man noch mal reflektieren könnte: so welche geheimen Zielgruppen haben wir eigentlich und passt unser Angebot eigentlich zu den spezifischen und legitimen Bedarfen unserer Zielgruppe?	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	40:40

Und ich will jetzt mal bisschen einen Stachel setzen: was verstehen wir eigentlich letztlich unter Begabungsförderung? Also verstehen wir nur Dinge, die unmittelbar für den Arbeitsmarkt kapitalisierbar sind, also quasi im Sinne von employability? Oder also quasi Fragen, die schulisch relevant sind, also geht es nur um mathematische Begabungen? Wie sieht es aus mit einer künstlerischen Begabung, mit einer kreativen Begabung? Also welchen Begabungsbegriff haben wir und ist der vielleicht funktional verkürzt auf schulisch kapitalisierbare Begabungen?	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	52:50
Es ist tatsächlich so, dass für mich der Begriff Begabungsförderung völlig verkürzt, das ist mein Fehler, hab ich immer tatsächlich als (...) die Förderung von Hochbegabung verstanden und dass ist glaube ich auch das, was im öffentlichen Diskurs (...) weitverbreitet glaube ich getan wird, Begabungsförderung als die Förderung von Hochbegabten zu denken.	Wahrnehmung	Begabungsförderung	9:05
Aber ich finde das total spannend und total wichtig auch, dass sie das Thema Begabungsförderung auch noch mal anders angehen und nicht nur bezogen quasi auf die herausgehobenen Leistungsfähigkeiten von bestimmten Kindern. Also das würde ich sehr unterstreichen, dass sie quasi die Begabungsförderung tatsächlich auch noch mal breiter angehen.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	
Das scheint mir auch ein zentraler Befund: also wenn man sich die Milieuspezifität von Bildungspraktiken noch mal anguckt, dann ist auch die Frage, wie attraktiv sind die für Jugendliche aus prekären sozialen Schichten, wenn es quasi nach außen so wirkt, als wäre das ein Programm für Hochbegabte? Missverständlicher Weise. Also das würde ich dann schon auch noch mal sagen, dass könnte durchaus auch noch mal was mit der Frage zu tun haben: wie adressiere ich eigentlich die Jugendlichen, um die es mir geht?	Zielgruppenansprache	Begabungsförderung	55:25
Also ich meine das ist ein bisschen bitter, aber vielleicht geht es genau darum, Dinge nicht Begabungsförderung zu nennen. Also das kann ich mir gut vorstellen, dass das gut funktioniert hat (GamesTalente, Anm. UL).	Zielgruppenansprache	Begabungsförderung	57:00
Und ich glaube tatsächlich, Zugang zu den Kindern und Jugendlichen zu haben, ist mal der erste Schritt. Also weil danach kann dann noch viel	Zielgruppenansprache	Begabungsförderung	58:20

passieren und man kann noch viel machen. Und wenn die quasi einmal an so einem Programm teilgenommen haben oder an so einer Veranstaltung, vielleicht machen sie es dann auch ein zweites Mal. Oder die Wahrscheinlichkeit ist wahrscheinlich höher, dass sie sehen, das ist für sie relevant und macht Spaß und bringt vielleicht auch was.			
Zumal ja sowas wie die Peer-Ebene relativ relevant zu sein scheint tatsächlich.	Zielgruppen- ansprache	Begabungs- förderung	59:45
Wir haben ganz, ganz viele Debatten über die Frage der sozialen Selektivität in unserem dreigliedrigen Schulsystem. Wir haben Auseinandersetzungen darüber, oder richten ganz, ganz viel Hoffnung in Ganztagschulen, um die enge Koppelung von sozialer Herkunft und Familie ein bisschen stärker aufzubrechen. Soweit ich das überblicken kann, ist die empirische Befundlage aber einigermaßen dürftig und ernüchternd.		Forschungsdefizite	6:05
Solche Ansätze (Mentoring, Patenschaften, Anm. UL) gibt es tatsächlich auch. Soweit ich weiß sind die aber meistens nicht evaluiert – oder evaluiert im Sinne von wie erleben die beteiligten Akteure das? Die erleben das meistens positiv, aber das sagt letztlich noch nichts über die tatsächlichen Bildungsungleichheit abbauenden Effekte aus, das muss man einfach auch noch mal ein bisschen auseinanderhalten.		Forschungsdefizite	22:30
Mein Ansatz wäre immer: Interviews mit Jugendlichen selbst führen, um ihre Bedarfe herauszufinden tatsächlich. Also da einfach auch mal vielleicht erstmal einen subjektorientierteren Zugang zu wählen und über bildungsbiographische Interviews noch mal herauszufinden, wo Interessen und Bedarfslagen tatsächlich liegen. Das fände ich vielleicht noch mal einen sehr wichtigen Aspekt – versuchen, mit den Jugendlichen selbst ins Gespräch zu kommen. Ich weiß das ist nicht einfach, weil da ist auch wieder die Frage wen erreicht man, wer stellt sich bereit für ein Interview?		Forschungsdefizite	35:20
Dann glaube ich, dass es dringend notwendig wäre, sowas wie Mentorinnen- oder Patenschaftsprojekte sich noch mal genauer anzugucken und vielleicht auch versuchen, da tatsächlich eine vernünftige Evaluationsforschung mit		Forschungsdefizite	36:10

aufzugleisen. Das ist immer die Frage wer finanziert sowas? Und dann glaube ich tatsächlich auch – also wenn wir jetzt im außerschulischen Bereich bleiben – tatsächlich auch noch mal stärker mit sozialräumlichen Analysen zu arbeiten und noch mal zu gucken, welche Angebotsstrukturen gibt es eigentlich und wie stellen sich eigentlich Passungsverhältnisse von antizipierten Bedarfen und Angeboten dar.			
Also es gibt auch von der Elternstiftung Baden-Württemberg so eine Idee, dass Menschen als Elternpatinnen qualifiziert werden, um quasi Eltern mit sozialen Benachteiligungen und/oder Eltern mit Migrationshintergrund quasi zu unterstützen, beim Gang zu Behörden, aber insbesondere auch bezogen auf Schülerinnen und Schüler. Da habe ich jetzt selber mal ein Expertinneninterview geführt mit einer Kollegin aus einer Kommune, die das jetzt vorbereitet. Und die hat quasi auch Diskrepanzen aufgezeigt, dass quasi Leute, die gerne Paten wären, gerne an Schulen in Stadtteilen wären, in denen sie wohnen. Aber der größere Bedarf ist leider an Schulen in anderen Stadtteilen. Also auch da sieht man, dass die Passung manchmal nicht so einfach ist.	Gelegenheiten	Lebensumfeld	23:50
Ich kann das jetzt nicht empirisch gestützt sagen... Oft höre ich von relevanten, signifikanten Anderen, wer auch immer die signifikanten Anderen sein können. Das sind manchmal Lehrpersonen oder Lehrkräfte, die sehr ermutigend sind, manchmal sind es relevante Personen, die Leute ermutigen, Leute unterstützen und sie vielleicht einbinden.	Paten/Mentoren /Vorbilder	Lebensumfeld	17:25
Wenn man jetzt in der sozialräumlichen Perspektive guckt, können wir manchmal sehen, dass bestimmte Bildungsangebote nicht notwendigerweise dort sind, wo die Menschen wohnen, die diese brauchen. Also beispielsweise eine Erziehungs- und Bildungsberatungsstelle ist vom Stadtteil her selten in einem Randbezirk oder in einer prekären Wohngegend, sondern ist viel, viel häufiger in der Innenstadt. Das heißt: oft haben Personen oder Familien, die in sozial marginalisierteren Quartieren leben, vor Ort auch nicht so gute Angebote und wenn wir quasi über niedrigschwellige Zugänge sprechen wollen, vielleicht	Verfügbarkeit von Angeboten	Lebensumfeld	19:35

auch über die Frage Geh- und Kommstruktur, ist auch die Frage, wie weit ist der Weg, den die Akteure oder unsere Adressatinnen zu bewältigen haben.			
Also: wo sind denn die Gymnasien, in welchen Stadtteilen? An welchen Stellen gibt es Ganztagschulen? Wo gibt es zusätzliche Beratungsangebote? Und da sieht einfach oft in so einer sozialräumlichen Perspektive, dass das einfach auch mitunter einigermaßen ungleich verteilt ist und auch nicht notwendigerweise zu einem einfacheren Zugang führen kann. (...) Also eine sozialräumliche Perspektive finde ich wirklich noch mal wichtig im Blick zu haben.	Verfügbarkeit von Angeboten	Lebensumfeld	20:35
Also es scheint quasi nicht nur an der Gewährleistung von Kostenfreiheit und am Zur-Verfügung-Stellen von Mitteln zu liegen, wenngleich das natürlich auch ein sehr zentraler Faktor ist. Sondern wir sehen im Grunde genommen noch mal stark, wenn wir jetzt mit Bourdieu argumentieren würden, dass es bestimmte milieuspezifische Praktiken durchaus auch sind, die es wahrscheinlicher machen, ob das Kind beispielsweise Geige spielen lernt oder kein Instrument lernt oder in einen Sportverein geht oder nicht.	Habitus	Sozioökonomische Milieus	
Was wir wissen aus Studien von Sabine Andresen zur Alltagsbewältigung von Familien in Armutserfahrungen ist, dass Familien in prekären Lebenslagen einfach häufig ganz, ganz stark damit beschäftigt sind, ihren Alltag zu organisieren und zu managen und dass es da manchmal weniger Ressourcen gibt für die Frage: kann ich mit meinem Kind in die Bibliothek gehen oder es zum Sportunterricht bringen und holen.	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	13:15
Und ganz, ganz interessant ist, dass ein zentraler Befund, der aus dem Artikel (von Bickelmayer und Bremer zum Thema Erwachsenenbildung, Anm. UL) – die arbeiten da unterschiedliche Studien auf – hervorgeht, ist, dass die Erwachsenenbildung ganz, ganz oft eine relativ bildungsbürgerliche Idee von Bildung hat, also Bildung als Selbstzweck, Bildung aus Entfaltung der eigenen Anlagen. (...) dass aber quasi Adressatinnen aus weniger privilegierten sozialen Milieus eben einen sehr, sehr viel funktionalistischeres Verständnis haben. (...) Da geht es nicht um Bildung als Selbstzweck und aus Lust an der Freude, sondern die Frage: für was konkret bringt mir das was?	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	39:15

<p>Und ein zentraler Punkt der Studie war, dass man noch einmal stärker adressatenspezifische Bildungsangebote schaffen müsste und quasi nicht so sehr von der bildungsbürgerlichen Idee von Bildung ausgehen darf, sondern es auch ernst nehmen muss, wenn bestimmte soziale Milieus sehr viel genauer wissen wollen: was bringt mir das für den Beruf und quasi einen konkreten Nutzen sehen wollen.</p>	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	
<p>Das hat durchaus auch was mit ökonomischen Bedingungen zu tun, weil nämlich für sie der Krippenplatz weitaus teurer ist, als der Kindergartenplatz. Also wir haben ja eine andere Kind-Fachkraft-Relation. Das heißt die Elternbeiträge (...) sind für die Krippe (...) weitaus höher als jetzt für den Kindergartenplatz. Das heißt auch da sieht man, dass das im Grunde genommen in einer ökonomischen Perspektive die Frage „gehe ich arbeiten oder bleibe ich zu Hause“ auch erst vor dem Hintergrund einer bestimmten Gehaltsschicht lohnt.</p>	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	44:00
<p>Dann sehen wir noch mal sozialräumliche Disparitäten in zweifacher Hinsicht. Und zwar sehen wir, dass Eltern aus Akademikerfamilien verglichen mit Eltern aus prekären Familien eine höhere Mobilität für den Krippen- oder Kindergartenplatz in Anspruch nehmen. Also man kann sagen, dass sozial marginalisierte Familien und/oder auch Familien mit Migrationshintergrund noch mal stärker eine Krippe oder einen Kindergarten wählen, der in der Nähe liegt und bildungsbürgerliche Eltern noch mal stärker bereit sind, die Kita im anderen Stadtteil zu nehmen und das Kind zu fahren und dahin zu bringen. Das hat auch oft was mit Betriebskitas zu tun.</p>	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	44:30
<p>Und letztlich ja Zugang und Beteiligung ist einfach auch was sehr zentral ist. Aber auch da muss man tatsächlich wieder gucken: wer hat Zugang zu welchen Einrichtungen? Also wir haben durchaus auch zunehmend auch privatwirtschaftliche Anbieter. Da gab es ein Projekt von Johanna Mierendorff an der Uni Halle dazu. Da kann man auch zeigen, dass das zu sozialen Schließungen tatsächlich führt, allein über die Gebühren, die Eltern dann bezahlen müssen. Das ist in Deutschland noch nicht so ausgeprägt wie in den USA oder in Australien, wo quasi privat-gewerbliche Anbieter sehr viel stärker</p>	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	48:35

verbreitet sind, als bei uns das der Fall ist. Aber da kann auch man sehen, dass sich soziale Disparitäten tatsächlich auch noch mal qua Zugang tatsächlich noch mal verstärken.			
Da hat ein Mann von der Handwerkskammer noch mal einen Satz gesagt, das hat mich sehr nachdenklich gestimmt: wie kann es eigentlich sein, dass das Studium kostenfrei ist und man für die Ausbildung aber bezahlen muss? Und wo ich irgendwie gedacht haben: ja, das sind schon auch noch mal Argumente, die sich dann irgendwie auch noch mal in Bildungsbarrieren tatsächlich äußern können, die ganz harten monetären Dinge. Sie erklären sicherlich nicht alles, weil sonst könnten wir nicht erklären, dass wir einen ungleichen Zugang auch bei kostenlosen Angeboten haben. Aber es ist glaube ich doch so, dass sie einen rahmenden und einen mediiierenden Einfluss tatsächlich noch mal haben.	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	1:02:40
Aber wenn man noch mal anguckt: Menschen ohne Ausbildungsabschluss oder Arbeitslose, da sieht man beispielsweise im Vergleich zu 2014 tatsächlich auch eine negative Entwicklung beim Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen.	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	5:50
Die Befunde sind ja über das Bildungssystem hinweg glaube ich relativ gleich (...). Ein Problem oder eine Herausforderung liegt im Zugang: also wer wird adressiert, wer findet Zugang, wer nimmt bestimmte Angebote wahr? Wir sehen das beispielweise auch bei Elternbildungsangeboten im Bereich der frühkindlichen Bildung oder der Grundschulbildung, dass im Grunde genommen gerade Mittelschichtseltern, die man sehr viel weniger als Zielgruppe eigentlich denkt, die Angebote viel, viel stärker wahrnehmen und Elternbildungskurse für sich wahrnehmen, um in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt zu werden beispielsweise, als die Adressatinnen, die man sich wünschen würde, wenn es darum geht, Bildungsungleichheiten abzubauen. Das können wir übrigens beim Thema Zusammenarbeit von Eltern und Bildungsinstitutionen auch sehen, dass es insbesondere Mittelschichtseltern viel, viel besser gelingt, die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im positiven Sinne für ihr Kind zu kapitalisieren und zu nutzen, um die eigenen Interessen noch mal durchzusetzen.	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	10:30

<p>Also was wir sehen können, dass mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, der für Dreijährige gilt seit 1996, für ab Einjährige seit 2013 sich die Bildungsbeteiligungsquoten über alle sozialen Schichten hinweg erhöht haben. Also das ist erstmal grundsätzlich erfreulich. Aber es gibt durchaus auch bezogen auf Bildungsungleichheit auch noch Wehmutstropfen könnte man sagen. Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den letzten beiden Kindergartenjahren ist fast gleich hoch, also da sehen wir nicht mehr viele Unterschiede. Bei Krippenplätzen sehen wir das aber sehr wohl. Also der Zugang zur Bildung unter Drei hängt noch mal ganz, ganz stark von der sozialen Lage von Familien ab. Das sind typischerweise Double-Income-Akademikerfamilien, die sich für Ü-Drei-Bildung interessieren oder die in Anspruch nehmen.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	42:40
<p>Dann sehen wir noch mal Segregationseffekte bei der Trägerschaft - das hat Nina Hogrebe in ihren Studien belegt – nämlich dass Elterninitiativen seltener von Menschen in prekären Lebenslagen gewählt werden, dass kirchliche Einrichtungen noch mal seltener von Familien mit Migrationshintergrund gewählt werden und dass es insbesondere städtische Kitas sind, die dann noch mal stärker von Familien mit Migrationshintergrund gewählt werden. Und das führt im Grunde genommen auch noch mal zu sogenannten Kompositionseffekten, die auch dafür sorgen, dass manchmal nicht die soziale Mischung gegeben ist innerhalb der Kita-Gruppe, die man sich bezogen auf den Ausgleich von Bildungsdisparitäten wünschen würde.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	45:20
<p>Also Bourdieu ist meine Bibel in den Fragen sich einfach auch noch mal zu verdeutlichen: es sind milieuspezifische Erwartungshaltungen und Bildungsstrategien und Interessen und das kann man nicht so einfach aufbrechen. Also wir waren bei der WorldVision-Studie auch einigermaßen enttäuscht irgendwie zu sagen – ok, da gibt es das Bundesteilhabepaket und es ist eigentlich kostenloser Zugang zu einem Verein eigentlich möglich und trotzdem scheint die Hürde für die Eltern, das zu beantragen, das ist ein bürokratischer Act, dann muss man das ausfüllen, dann muss man da zum Amt und und und. Das scheint einfach hoch zu sein und irgendwie auch zu</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	1:00:20

<p>sehen: es sind tatsächlich auch die Lebensperspektiven der Familien, die das einfach schwieriger machen, Zugang zu finden. Und es ist nicht individueller Unwille oder so. Ich finde es wirklich total wichtig, dass immer auch (...) a: als strukturell bedingt zu sehen und andererseits auch als erstmal verstehbare oder subjektiv vernünftige Entscheidung, wenngleich das vielleicht auch kontraproduktiv für den Bildungserfolg ist. Aber vor dem Hintergrund dessen, was wir wissen, ist das ja kein Unwille oder kein Desinteresse der Eltern.</p>			
<p>Es gibt ganz, ganz hohe Erwartungen an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, an eine verbesserte Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften – sei es jetzt im Kindergarten oder in der Grundschule – mit Eltern. Wenn man sich die empirische Befundlage aber anguckt, da ist eine Meta-Analyse von Tanja Betz und Kolleginnen und Kollegen 2017 vorgelegt worden, dann sehen wir im Grunde genommen, dass in einer verstärkten Elternarbeit tatsächlich auch Ungleichheiten mitunter auch reproduziert werden und nicht notwendigerweise abgeschwächt werden.</p>	Reproduktion von Herkunft	Sozioökonomische Milieus	6:50

<b>Metadaten</b>			
<b>Interviewtermin:</b>	14.12.2019	<b>Gesprächspartner:</b>	Experte 6
<b>Ort:</b>	Telefonisch	<b>Zeit/ Dauer:</b>	12:00 Uhr 1:04:53
<b>Hinweise:</b>	Lehrerin an Berliner Gesamtschule; Interviewpartnerin ist mir aus Arbeitszusammenhängen persönlich gut bekannt; „Du“		

Zusammenfassung Experte 6 (Exp\_6): Um für jeden Schüler die besten Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen, bedarf es eines größeren Betreuungsschlüssels an der Schule. Wichtig ist eine gute Durchmischung der Schülerschaft, sowohl bezüglich der Herkunft, als auch der Lernstände. Es braucht Räume, in denen die Jugendlichen an eigenen Themen arbeiten können und die den Lehrkräften Gelegenheit geben, die Talente des Einzelnen zu erkennen, um dann auch im Regelunterricht darauf eingehen zu können. Deutlich wird, dass bestimmte Gruppen angebotene Freiheitsräume weniger gut für sich nutzen können. Gerade SuS mit einer Zuwanderungsgeschichte und aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus tun sich mit offenen Lernformen oft schwer und profitieren von einem stark strukturierten Unterricht. Zudem sind die Themen ihrer Lebenswelt oft ganz andere, als die in der Schule und der Lehrkräfte. Durch die verschiedenen lebensweltlichen „Blasen“ entstehen Kommunikationsbarrieren. Viele der Jugendlichen mMH oder aus benachteiligten Schichten kommen gar nicht auf die Idee, sich selbst als talentiert anzusehen und fühlen sich auch aus diesem Grund von Begabungsförderung nicht angesprochen. Sie schreiben Begabungen eher den Mitschülern zu, die sowieso als begabt angesehen werden, weil sie von Zuhause schon bestimmte Vorteile mitbringen. Begabungen werden also aus Selbstzuschreibung, aber auch durch Bias der Lehrkräfte eher bei Jugendlichen aus Akademikerfamilien gesehen. Neben einer Schulausstattung, die gutes Lernen zulässt und einem ausreichenden Betreuungsschlüssel ist die Haltung der Lehrkräfte essentiell – es bedarf eines echten Interesses an der Lebenslage der Jugendlichen. Informationen zu außerschulischen Programmen kommen in großer Menge und ungefiltert an die Schulen. Hier wären feste, charismatische, verlässliche Ansprechpartner wichtig, entweder Lehrkräfte oder Vertreter der Programme. Es braucht auch persönliche Beziehungen, um die Diagnose „Du bist begabt, Du bist es wert“ zuzulassen. Jugendliche, die nicht sowieso schon engagiert sind oder von zu Hause gepusht werden, müssen zudem viel stärker für zusätzliche Programme motiviert werden. Die außerschulischen Förderer sollten daher lieber wenige Schulen gezielt betreuen, als alle per Gießkanne zu informieren. Gerade an Schulen in benachteiligten Lagen ist der Alltag zu stark von Problemen geprägt, um an Begabungsförderung überhaupt zu denken. Der Fokus liegt auf der Alltagsbewältigung, nicht der Begabungsförderung.

Textstelle	Unterkategorie	Übergeordnete Kategorie	Zeit
<p>Und das sind oft auch tatsächlich Schüler*innen, die eine Migrationsgeschichte haben. Und eine weitere Sache ist, dass die sich aber oft für Themen interessieren, von denen ich keine Ahnung habe auch. Also wenn das dann so kulturgeschichtlich oder historisch funktionieren soll, also was für ein Thema die sich wählen, dann merke ich so: Ja, von arabischer Geschichte habe ich keine Ahnung oder vom Islam. Das ist so irgendwie weit weg für mich, das ist nicht in meiner Kultursphäre. Da merkt man dann auch Kommunikationsgrenzen wieder.</p>	Migrationshintergrund	Begabungen/Talente	17:15
<p>Also ich denke da jetzt zum Beispiel an einen Schüler, der sehr sozialkompetent ist, der ist sportlich, der lebt tatsächlich im betreuten Wohnen, würde man aber überhaupt nicht vermuten. Wahrscheinlich genau dadurch ist er ein sehr selbstständiger Schüler auch.</p>	Nicht-kognitive Begabungen	Begabungen/Talente	
<p>Was ich merke ist, es gibt (...) mindestens zwei Ideen von Begabungsförderung. Also das eine ist tatsächlich so: wo sind schon Talente da? Wo sagt man: hier liegt eine Begabung von?</p>	Begrifflichkeiten	Begabungsförderung	
<p>Ich denke jetzt so an diesen Jungen, der zu Hause nicht genug Schlaf bekommt, der auch immer so in sozialen Konfliktsituationen mit drinsteckt, was der auch täglich in die Schule mitbringt. Wenn da eine Erleichterung da wäre – oder wenn man davon abstrahieren könnte: was könnte man mit ihm alles schaffen, wenn man die Konzentrationsschwäche oder die Müdigkeit nicht als Desinteresse zählen würde, sondern als einfach nur das, was es ist. Irgendwie eine Störung daheim was so regelmäßigen, gesunden Schlaf angeht.</p>	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	26:05
<p>In meinem aktuellen Arbeitsalltag ist es so, dass ich wirklich versuche, viele Gespräche zu führen und (...) ich hab mir das angewöhnt einfach, bevor ich eine Kritik ausspreche, immer ein kurzes (...) Gespräch zu suchen und kurz nach den Gründen zu fragen, woran es liegt, dass heute die Konzentration nicht so hoch ist. Und ganz oft haben die Schüler*innen sehr konkrete Antworten, sowas wie: ich bin sauer, weil, mich stört momentan, dass ... und</p>	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	27:30

ich kann mich nicht konzentrieren, weil... Schlafmangel, Freundin irgendwie, Stress mit den Eltern und so weiter. Und ganz oft stecken da ganz, ganz simple Sache dahinter – so Grundemotionen, die uns ja täglich genauso beeinflussen, die wir aber stärker regulieren und kontrollieren können.			
Also sowas wie eine Ferienförderung, die sich besonders auf das Ausgleichen von bestimmten Lücken spezialisiert oder dergleichen.	Kompensatorische Förderung	Begabungsförderung	42:20
Das Bild, das ich mitbekomme ist, dass man eher eine Pro-Forma-Informationsschwemme hat: wir schicken noch mal an alle Schulen Emails raus, wir informieren noch mal alle Schulen. Aber das ist eben nicht Information. Das ist Information, die zu über 50% einfach nur verloren geht. Und dann werden diese Programme vielleicht auch teilweise einfach wieder eingestampft, weil nicht genug Zulauf ist und so weiter. Also da braucht es wirklich bessere Kommunikationswege, die wirklich persönlich sein müssten.	Kritik an der Begabungsförderung	Begabungsförderung	48:00
Und ich glaube was es da bräuchte wäre eine stärkere Präsenz der Initiativen an den Schulen, das man sowas hat wie Kontaktlehrer, (...) also eine Person, die regelmäßig ein bestimmtes Programm oder eine Handvoll von bestimmten Programmen, die regional relevant sind...	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	44:40
In einer Email davon zu lesen (von außerschulischen Angeboten, Anm. UL) sorgt noch nicht dafür, dass das bei den Kids an irgendeiner Stelle ankommt, also das geht halt wie gesagt verloren. Und wenn da jetzt eine charismatische Person unter den Lehrern oder Lehrerinnen oder von außen an die Schulen käme, (...) also dass man so Kooperationen, ganz klare direkte Partnerschaften hat...	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	45:20
Und wenn man beide Sachen jetzt mal zusammendenkt: welche Strukturen haben Schulen und welche Akteure arbeiten ganz eng mit den Schulen zusammen und wer ist da wirklich, wer ist da wie vernetzt? Gibt es Kontaktpersonen, die zuverlässig an der Schule arbeiten? Oder gibt es Akteure, die halt rein kommen in die Schulen und dann aber auch zuverlässig irgendwie ansprechbar sind und dann sagen: immer Mittwoch könnt ihr bei uns	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	47:20

an der TU oder im Kiezverein XY das und das machen. So dass dann eine Kontinuität in der Zusammenarbeit da ist.			
Viel sinnvoller wäre, das in den Alltag der Schulen zu integrieren und so natürliche Berührungspunkte damit zu schaffen, die aber nicht mit Benotung oder mit Zwang zu tun haben, sondern die auch so einen Moment von Freiwilligkeit [haben]. (...) Also das Moment der Freiwilligkeit ist unfassbar wichtig auch.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	
Und da eben wirklich charismatische Leute zu haben, Leute die engagiert sind, Leute die hinterher sind und das im System zu verankern, da glaube ich ist ein ganz starker Knackpunkt. (...)	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	50:15
Wie wecke ich irgendwie Interesse für Theater, für Kunst, für MINT, für was auch immer, für Coden oder so? Genau – und ich finde das müsste viel, viel stärker verankert werden.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	51:25
Aber wo man schon viel mit tun könnte, wäre diese Informationsflüsse zwischen den bestehenden Projekten und den Schulen anders zu gestalten, als eine Email zu schicken. Also da persönliche Präsenz zu installieren, das ist so ein ganz klarer Knackpunkt, weil die Kids einfach auf charismatische Menschen anspringen, die lassen sich dann viel schneller begeistern und dann lassen die das so in ihre Lebenswelt rein.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	53:05
Und dann längerfristige Kooperationen auch anstreben, also sowas wie im Einzugsgebiet dieses Förderprogramms ist diese und diese Schule (...) Also man muss ja nicht alle Schulen erreichen, es reicht ja vielleicht auch, fünf Schulen zu erreichen, die regelmäßig ihre Kids hinschicken. Also wenn man sich das ein bisschen so denkt, dass die Förderprogramme nicht alle Schulen gleichermaßen versuchen zu erreichen, sondern dass es so bestimmte Profile gibt... also an der Stelle vielleicht ein bisschen kleiner zu denken, aber dafür nachhaltiger zu denken. Ich glaube da könnte ein großer Schlüssel sein.	Wünsche an die Begabungsförderung	Begabungsförderung	53:55
Zum Beispiel wir (...) stellen das Programm vor, wir machen es den Kids schmackhaft, weil die müssen es ja letztendlich auch noch gut finden, die	Zielgruppenansprache	Begabungsförderung	45:40

müssen dann auch die Zeit dafür haben und die müssen verstehen, dass sie jetzt diejenigen wirklich sind, die angesprochen sind.			
Also Rock your life! zum Beispiel macht das. Die kommen immer an die Schulen (...) mit ihren Studenten und die stellen das in unseren sogenannten Morgenkreisen vor, so kurze Input-Veranstaltungen am Morgen und da haben sich dann plötzlich aus meiner Klasse vier Leute dafür interessiert, fünf sogar. Und die haben dann wieder irgendwie einen Peer, der sie wieder auf bestimmte Sachen aufmerksam macht und so – das Bild, was wir vorhin hatten – ihre Blase durchstößt.	Zielgruppenansprache	Begabungsförderung	46:00
Was mir auffällt ist tatsächlich, dass die Kids, die definitiv in die gymnasiale Oberstufe durchgehen werden, also die auch schon mit der Gymnasialempfehlung kamen, die sind diejenigen, die sich gut strukturieren können, die oft sehr kreativ denken und sehr viel Freiraum nutzen können für die Arbeit. (...) Die nutzen das Format, um ihren ganz, ganz besonderen Interessen nachzugehen und kommen auf sehr kreative Lösungen, die sie sich größtenteils auch selbst erarbeiten. Da gibt's natürlich Ausnahmen, also da spielen auch so Faktoren rein wie wirklich Pubertät und auch so ein Stück weit Bequemlichkeit, das sind aber Dinge, die eher entwicklungspsychologisch bedingt sind.	Persönliche Ressourcen	Individuelle Erfolgsfaktoren	12:15
Ich habe da häufig drüber nachgedacht und ich glaube, dass das so eine Kombination aus Sachen ist (wenn Jugendliche aus prekären Verhältnissen es trotzdem schaffen, Anm. UL). Einmal das Thema Resilienz ist glaube ich da ein ganz großes Thema, also inwiefern nehme ich mich selber als stark in einer – sagen wir es mal ganz direkt – beschissenen Situation wahr? (...) Da gibt es ja auch Studien dazu, dass bestimmte widrige Umstände einfach deine Widerstandsfähigkeit stärken. Und dann ist das System Schule, was vielleicht an der Stelle auch gar nicht so gut funktioniert oder völlig auf dem Kopf steht nur eine weitere Hürde, aber die kann man auch nehmen, weil ich interessiere mich für Mathe und ich finde das spannend, ich achte jetzt trotzdem irgendwie darauf, was passiert vorne. Und das fällt natürlich auch wieder individuellen Personen auf – und das ist jetzt die zweite Komponente – die dann in der	Persönliche Ressourcen	Individuelle Erfolgsfaktoren	38:30

<p>Klasse sind. Also da braucht es nur einen Lehrer, der das sieht (...) und schon, wenn du Glück hast, wissen die um bestimmte Förderprogramme, um bestimmte Stipendien und so weiter oder die haben einfach nur eine gute Art, mit den Eltern, mit den Schülern und so weiter zu sprechen und die setzten dann wieder den Fokus auf: hey du kannst was und dann das verstärkt, was die Kids schon von sich aus mitbringen.</p>			
<p>Richtig. Die empfinden sich auch teilweise überhaupt nicht als begabt oder als irgendwie es wert, so gefördert zu werden.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	18:30
<p>Meine Beobachtung zeigt, je stärker man auch so in bestimmte Schubladen auch geschoben wird, desto stärker ist auch da der Zweifel daran, dass man das verdient hat, das man da in Frage kommt. (...) Du hast auch die Schüler*innen in der Klasse, die immer irgendwie fit sind, immer gut arbeiten, schnell dabei sind irgendwie, die irgendwie auch scheinbar so einen Wissensvorsprung schon haben, wo man gar nicht hinkommt und (...) Wissen was einen vielleicht auch gar nicht so interessiert, weil man einfach sich für ganz andere Themen interessiert, die momentan in Moabit-Mitte irgendwie viel spannender sind – wo ist der beste Dönerladen und wie kann ich irgendwie einen Roller hacken? (...) Da kommt man gar nicht auf die Idee zu sehen, was man alles für Stärken hat, was einen alles noch interessieren kann.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	
<p>Man muss ganz stark damit konfrontiert werden und dann halten die Kids das auch oftmals schlecht aus, dass man ihnen sagt: das hast Du richtig gut gemacht! Also die glauben das ganz oft auch nicht. Es fällt ihnen schwer zu reflektieren, dass sie jetzt irgendwas besonders toll gemacht haben oder dass sie besonders wertvoll sind. Und da habe ich mich schon oft gefragt, woher das kommen kann.</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	19:50
<p>Dementsprechend schreiben die Kids, die trotzdem sehr, sehr talentiert sind und irgendwie auch gut voran kommen, aber an der Stelle dann vielleicht irgendwas mitbringen, was so nicht ganz konform ist – sowas wie sie sind die Ausländer oder sie sind die Armen oder sie leben in der Pflegefamilie oder in einem betreuten Wohnen oder so – die schreiben die Talente und die Förderungswürdigkeit meistens denen zu, die sowieso schon als besonders</p>	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	20:50

gut angesehen werden, aber die besonders gut wahrscheinlich sind, weil sie von zu Hause und vom Umfeld her extreme Vorteile mitbekommen haben. Und die sehen selber ihre Werthaftigkeit ganz oft nicht.			
Also ich habe da so zwei Beispiele, wo ich zwei Schüler darauf angesprochen habe, dass sie sich für ein Stipendium bewerben sollten bei der START-Stiftung. Also der eine musste ein Jahr lang überzeugt werden und da musste ich immer die Eltern mit ins Boot holen, die ihn dann gezwungen haben fast, sich da zu bewerben. Und jetzt ist er total glücklich, dass er da drin ist, aber der hat das einfach gar nicht so gesehen, dass er das jetzt irgendwie wert ist. Warum sollte er das machen? Außerdem muss er viel ins Fitnessstudio gehen, das ist ja auch sehr zeitrelevant. (...) da hat er gar nicht so viel Zeit, sich irgendwie mit fremden Leuten zu treffen.	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	21:40
Und da ist glaube ich auch ein großer Mangel da – dass sich die Kids eben nicht selbst als diese Akteure empfinden, die besondere Fähigkeiten haben, die besondere Begabungen besitzen. Die empfinden sich teilweise selbst entweder als sehr schlecht oder als so (...) mittelmäßig. Und da muss man eben auch ganz stark ran.	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	
Und ich meine wie traurig ist diese Gesellschaft, in der wir solche Kinder durch unser Bildungssystem laufen lassen. Also wenn man ihnen sagt: du bist wertvoll – dass sie das am Ende gar nicht annehmen können. (...) Weil da ist ja oft so ein Moment der Überraschung dabei: wie – sie wollen mich fördern? (...)	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	58:50
Und die andere Gruppe, genau die, die wir erreichen wollen, die hat dieses Selbstwertgefühl nicht und da ist halt die Frage: woher kommt das? Und da denke ich, dass wir auf jeden Fall in den Grundschulen anfangen müssen.	Selbstbild	Individuelle Erfolgsfaktoren	
Weil die Kids, die von sich aus die Begabung mitbringen oder das Interesse, die sind ja in den Sportvereinen, die sind ja in irgendwelchen nochmal extraschulischen Veranstaltungen und so weiter drin. Aber da hast du auch ganz oft den Vorteil, dass die Eltern halt von zu Haus aus sagen: Mensch willst nicht und guck mal, hier habe ich noch und so weiter.	Familie	Lebensumfeld	50:25

<p>Und wie kriegt man das hin, dass in den Familien, in denen die Eltern das überhaupt gar nicht auf dem Schirm haben, weil das für sie auch schon niemand gemacht hat oder weil sie gar nicht wissen woher oder weil die Sprachbarriere da ist oder weil die Informationsbarriere eben einfach da ist – wie kriegt man diese Kids, also die Kids derer, motiviert, sich ihren eigenen Talenten und Interessen zu stellen und nicht zu sagen: mir ist jetzt eigentlich lieber, dass ich irgendwie noch mal mit meinen Freunden raus gehe oder dass ich eine Runde zocke oder so weiter? Weil ich meine eine Sache pro Woche am Nachmittag, das ist ja irgendwie nichts Dramatisches...</p>	Familie	Lebensumfeld	50:50
<p>Und diese Reaktion habe ich oft bei Schüler*innen, die einen starken Rückhalt von zuhause haben und die eine starke soziale Einbindung durch Vereinsarbeit etc. pp haben – diese Reaktion ist da selten da. Die fühlen sich einfach nur geehrt, dass man an sie denkt.</p>	Familie	Lebensumfeld	59:20
<p>Als Lehrerin ist das [Thema Begabungsförderung] für mich natürlich relevant, wenn man schaut, wie man den Beruf Lehrerin versteht. Also so wie ich es verstehe, versuche ich die bestmöglichen Entwicklungswege für jedes Kind in meiner Klasse und letztendlich irgendwie– wenn man das kollegiumsweit denkt – jedes Kind an der Schule zu ermöglichen. Und dann ist es natürlich so, dass man schauen muss, inwiefern kann man irgendwie allen gerecht werden? Also man trifft ja auf ganz vielfältige Schüler und Schülerinnen in der Klasse und in der Schule. Und da ist es halt absolut wichtig, frühzeitig zu erkennen, welche Potenziale oder welche Fähigkeiten, welche Fertigkeiten kann man bei Kindern, Schülerinnen, Schülern, besonders stärken? Also wie kriegt man es hin, dass man eine bestmögliche Entwicklung trotz Pubertät und allem so frühzeitig wie möglich anstößt?</p>	Haltung	Lehrkräfte	0:55
<p>Und der passt so in so ein bestimmtes Raster, was man ja bei der Begabungsförderung so vielleicht anlegt: hohe Eigeninitiative, hohe Motivation, hohe Leistungsfähigkeit in der Schule, irgendwie noch ein extraschulisches Interesse und so weiter. Und dann frage ich mich: wie viele in der Klasse oder wie viele an der Schule könnten, wenn man sie halt stärker früher in den Blick nimmt und ihnen bestimmt Vorurteile quasi nicht zuschreibt, schon irgendwie</p>	Haltung	Lehrkräfte	25:20

ein Potenzial, eine Begabung entwickeln, also ausbauen, die gar nicht erkannt wurde? Weil sie so in bestimmte Schubladen reingesteckt wurden.			
Das ist gerade bei den Kids, (...) die halt in ihrem Alltag regelmäßig Schwierigkeiten erleben, ist das super wichtig und die kann man dann schnell wieder motivieren, ins Arbeiten zurück zu kommen. Also indem man einfach ihnen einmal gezeigt hat. Ah ja, hier ist Interesse da, ein Gesprächsangebot schafft irgendwie, also einfach irgendwie wertschätzend mit ihnen umgeht und ihre Persönlichkeit und ihre Befindlichkeit in dem Moment einfach respektiert. Also so eine kurze Nachfrage hilft ganz oft, eine Lernatmosphäre wieder herzustellen für sie. (...) Und plötzlich ist die Bereitschaft zu lernen wieder da.	Haltung	Lehrkräfte	28:25
An so stark segregierten Schulen, wo einfach das Klientel wirklich sehr, sehr, sehr (...) herausfordernd ist (...) kommt es wirklich auf so ganz stark motivierte Leute an, die halt einfach nicht aufgeben und die dann sagen: wir wollen aber, dass unsere Schüler*innen die bestmögliche Förderung erhalten. Da spielt dann persönlicher Idealismus eine ganz große Rolle und wie gut sich die einzelnen Akteure in der Schule dann irgendwie individuell dann trotzdem noch vernetzen und so. Da gibt es auch gute Beispiele von völlig abgeranzten Schulen, wo die Schulleitung irgendwie ein halbes Jahr schon eigentlich mit Burnout zu Hause sitzt - und trotzdem funktioniert der Laden irgendwie.	Haltung	Lehrkräfte	40:35
Dann gründen plötzlich Kolleg*innen so eine Referendare-Selbsthilfegruppe oder überlegen sich: wir machen in diesem kleinen Rahmen schaffen wir uns jetzt den und den Freiraum. (...) Und das ist ja letztendlich wieder so ein Moment von Resilienz, was bei denen auch auftaucht. Also die Umstände sind irgendwie schwierig, aber wir müssen damit irgendwie umgehen, das ist jetzt reale Situation. Wir sehen, dass wir hier ein paar Kids haben, die eigentlich wollen und für die müssen wir wieder was schaffen. Und wie diese Lösungen dann aussehen, ist glaube ich ganz individuell und kommt wirklich auf die Akteure, die da aufeinandertreffen, an. Also wer hat wo welchen Zugang, wer weiß von welchem Programm... (...) Und das ist sehr, sehr punktuell da finde ich, gerade da müsste man strukturell was machen.	Haltung	Lehrkräfte	41:25

Dann braucht es aber eben auch wieder das Know How der Leute. Es steht und fällt wirklich mit engagierten Leuten, die sich das auf die Fahnen schreiben.	Haltung	Lehrkräfte	51:40
Also dass der Fokus da überhaupt irgendwo anders gelegt wird. Das wäre halt vielleicht auch die Lösung des Problems, dass das Kind nicht sozial auffällig ist: indem man das Talent, was brach liegt woanders überhaupt erstmal erkennen würde und auf eine bestimmte Weise fördern würde.	Haltung	Lehrkräfte	52:30
Und das hängt nicht nur an der Ausbildung. Also eine verbesserte Ausbildung ist natürlich schon enorm viel wert. Aber dass man auch in Richtung Ausstattung schaut.	Qualifikation	Lehrkräfte	
Man muss das ins System Schule reinbringen, da muss einfach der Fokus auf die Begabungsförderung, die halt nicht nur denjenigen, die Begabungen zeigen, zuteil wird, sondern denjenigen, deren Begabungen gar nicht ihnen bekannt sind, die überhaupt nicht über eine bestimmte persönliche Begabung nachdenken... also da muss man irgendwie den Raum im System Schule selber schaffen, dass das überhaupt zum Tragen kommen kann, also dass der Fokus sich verlagern kann auf die Stärken und die Begabungen, die man hat.	Politische Forderungen	Politik	
Im nächsten Jahr wird das untergraben, indem man irgendwie ein Losverfahren einführt, weil bestimmte bürokratische Sachen nicht geklappt haben und jetzt plötzlich die Kriterien für Gemeinschaftsschulen irgendwie nicht durchgegangen sind (...). Also da sieht man einfach, wie das System einfach an der Stelle versagt, also da fehlen Gelder, da fehlen Ressourcen, da fehlen Lehrer... da fehlt es an ganz vielen Stellen, wo man einfach dran drehen könnte und da würde ich sagen braucht es einfach stärkeres Bewusstsein dafür, dass diese Probleme nicht nur in der Ausbildung, sondern in der gesunden Praxis umgesetzt werden müssten.	Politische Gegebenheiten	Politik	37:00
Weil man das Gefühl hat, die (Schulen in segregierten Lagen, Anm. UL) werden so ein Stück weit auch allein gelassen.	Politische Gegebenheiten	Politik	1:02:00

<p>Und da denke ich mir dann eben: wenn man so was stärker regelmäßig, wirklich regelmäßig machen kann, also das Setting auch da ist, (...) dass da die Möglichkeit ist, auf die Kids individuell ganz kurz zuzugehen, weil die Klasse nicht überfordernd ist, weil man nicht allein in der Klasse steht, weil das System Schule irgendwie an der Stelle besser aufgestellt wäre, dann könnte man glaube ich viele so Dinge, die eben von zu Hause nicht mitgebracht werden oder die irgendwie vielleicht auch vom persönlichen Interesse noch nicht da sind, stärker fördern und damit glaube ich auch mehr Potenziale freisetzen bei den Kids selber, die sie selber noch gar nicht gesehen haben. Und also diese Mittelmäßigkeit in den Leistungen von bestimmten Gruppen halt damit verbessern. Also von mittelmäßigen Resultaten hin zu den maximalen Resultaten kommen, was ja eigentlich, wie ich eingangs schon gesagt habe, unser Ziel sein sollte.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>29:15</p>
<p>Und diese Informationsveranstaltung von zwanzig Minuten – so eine Hauptinformation für alle: das sind die Stipendienwerke, ihr könnt euch dafür bewerben, soundso viel Geld geben die euch... (...) das müsstet ihr ihnen geben: Initiative, Leistungsbereitschaft und so weiter, ehrenamtliche Aktivitäten in irgendeiner Form, charakterstärkende Aktivitäten. (...) und dann sagt man in dieser Veranstaltung noch: und ihr seid es wert! Ihr müsst einfach verstehen, dass ihr zum Beispiel an dieser sehr heterogenen, auch teilweise multinationalen Schule einfach schon so ein bestimmtes Demokratieverständnis durch euren Alltag mitbringt, der euch stark macht, der euch irgendwie schon herausstellt, der in einer Gesellschaft, die irgendwie mit bestimmten Problemen – zum Beispiel das Aufkommen des Rassismus - zu kämpfen hat, da seid ihr halt schon Personen, die bestimmtes Wissen einfach von eurer Erziehung her mitbringt. Und dafür gibt es dann plötzlich Applaus.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>55:30</p>
<p>Also man muss Situationen schaffen, in denen man wirklich nicht täglich, aber auf einer regelmäßigen Basis, verschiedene Angebote schafft für die Kids, die einem anvertraut sind, so dass man sehen kann: ok, worauf reagieren die besonders?</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>3:25</p>

<p>Ich mach mal so ein ganz konkretes Beispiel: wir haben jetzt ein Fach, das heißt Lernwerkstatt. Da geben wir vier Stunden von unserem Stundenpool rein. (...) Die Stunden kommen aus den Künsten, teilweise aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich, teilweise aus dem Neigungsbereich. Wir gehen mit unserem Stundenpool, der uns vom Land Berlin, vom Senat Berlin gegeben wird ein bisschen kreativer um und haben dadurch die Möglichkeit, dass wir in diesem Lernwerkstatt-Unterricht Freiarbeit anbieten können. Das heißt wir geben zum Beispiel ein Oberthema – sagen wir mal das Thema (...) Liebe, Leben, Sehnsucht, also irgendwas wo unsere Kids andocken können gedanklich. Und dann schaut man: wie reagieren die Kids darauf? Welche Themen suchen die sich? Wo haben sie Interessen? In welcher Form wollen sie es ausdrücken?</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>3:40</p>
<p>Und jetzt haben wir uns überlegt: ok wir wollen nicht nur kognitiv darangehen, also sowas wie arbeitet jetzt einen Vortrag dazu aus, sondern beim Durchlauf, den wir jetzt gerade vollführt haben, da haben wir es so gemacht, dass am Ende eine Ausstellung stehen sollte. Also das heißt sie haben erst angefangen, kognitiv zu arbeiten an dem Thema, was sie sich gesucht haben.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>4:40</p>
<p>Und da sieht man schon: ah ja ok, da gehen ganz viele verschiedene, vielfältige Bereiche auf – also das eine geht in den naturwissenschaftlichen Bereich rein, das andere geht in Philosophie rein, das nächste geht irgendwie in die Soziologie rein oder Psychologie. Und dann merkt man – wo docken die an? Was sind so Themen, die sie interessieren? Und dann bringt man noch so ein künstlerisches Element mit rein, so dass du verschiedene Kanäle ansprichst bei denen, also wo sie sich quasi entfalten können und wollen. Und manche bleiben sehr stark auf der kognitiven Ebene, andere gehen total auf diese künstlerisch-handwerkliche Ebene.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>5:15</p>
<p>Und dann merkst du in diesen Freiräumen, die du dir schaffst im Unterrichten – weil da natürlich diese individuelle Beratung auch total wichtig ist, also man sagt so zwei bis dreimal in dem Zeitraum von zwei Monaten müssen wir jetzt auf jeden Fall in eine Beratung kommen. Und da siehst Du dann, wer kann selbständig, alleine, gut strukturiert arbeiten? Wer hat kreative Ideen, in welche</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>5:50</p>

Richtung gehen die? Wer hat welche Interessen? Und durch diesen Freiraum-Unterricht machen sich dann so Möglichkeiten auf und das stößt wieder Ideen an für den Standardunterricht.			
Eine wichtige Voraussetzung ist natürlich auch, dass du die Kids sehr regelmäßig siehst, also wirklich mindestens viermal die Woche mindestens (...) Also ich bin zum Beispiel mit 20 Stunden in meiner Klasse, was bedeutet, dass ich viel fachfremd unterrichte, aber eben auch sowas wie die Lernwerkstatt unterrichten kann. Und dadurch entwickelt sich so nach und nach ein gesamtheitliches Bild eines Schülers/einer Schülerin.	Begabungsfördernde Schule	Schule	6:30
Und dadurch kriegst du erst den Zugang, wie du wirklich bestimmte Sachen so ansprechen kannst, weil die wenigsten Kids kommen auf die Idee und sagen: ich möchte noch dieses und jenes extra machen, das heißt du musst das irgendwie immer anticken. Und du musst auch sagen: hier ist der Raum auch dafür.	Begabungsfördernde Schule	Schule	7:00
Und in so einem Setting wie der Lernwerkstatt zum Beispiel ist es dann so, dass die Zensuren ganz stark in den Hintergrund rücken und der Prozess im Vordergrund steht. Und da kommt dann plötzlich zum Vorschein, was die wirklich bewegt, was die interessiert und das versuche ich persönlich immer in den normalen Unterricht mit rein zu nehmen und dann sie stärker zu motivieren in bestimmte Richtungen zu denken, bestimmte Wege einzuschlagen.	Begabungsfördernde Schule	Schule	7:30
Und ich notier mir solche Sachen auch – und wenn es nur mental ist – aber das ist wirklich wie so ein Katalog, den man dann für seine Kids hat. Und in bestimmten Situationen ergeben sich dann immer wieder Möglichkeiten und man wird wieder dran erinnert „Ah, da war diese Verbindung“ und dann stößt man das wieder an und so verfestigen sich bestimmte Sachen und bestimmte Wege, die die Kids gehen wollen.	Begabungsfördernde Schule	Schule	7:50
Ich arbeite an einer Gemeinschaftsschule in Berlin-Mitte. Die Zusammensetzung ist idealer Weise so gedacht, dass man an der Schule eine 30-30-30-Regelung hat. Das heißt man hat 30% Schüler/Schülerinnen, die mit einer Gymnasialempfehlung kommen, 30% Schüler, die so im mittleren	Begabungsfördernde Schule	Schule	8:40

<p>Zensurenbereich, Durchschnittsbereich sind zwischen 2,5 und 3,5 und 30% Schüler*innen, die unter einem Durchschnitt von 3/3,5 sind. (...) Und so ein sozioökonomisches Bild (...): also da sind Akademikerkinder drin und da sind wirklich Kinder, die ... die Hälfte der Klasse hat einen sogenannten Berlin-Pass, also die bekommen soziale Unterstützung, die werden in irgendeiner Weise vom Staat gefördert.</p>			
<p>Wir arbeiten jahrgangsübergreifend, also ich habe Neuntklässler und Zehntklässler gemischt in der Klasse, was super ist, weil man dadurch einfach bestimmte (...) Entwicklungsstände halt vermischt und die Kids auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten können und nicht ständig damit konfrontiert werden, wie schlecht oder wie gut sie sind. Und das kann ja in verschiedenen Fächern auch unterschiedlich sein, also man kann in Englisch besonders gut sein, in Mathe aber irgendwie hinterher und dann hat man so die Möglichkeit, auf dem eigenen Niveau zu arbeiten, bis man an einen bestimmten Punkt kommt. (...) So meistens die Hälfte der Neuner und die Hälfte der Zehner kommen mit der Möglichkeit, in die Oberstufe zu gehen. Nicht alle von denen schaffen das. Aber in der Regel lassen wir pro Zehnerjahrgang vier bis sechs Kids in die Oberstufe weiterziehen, manchmal sind es auch mehr, manchmal sind es weniger.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>9:50</p>
<p>Vielleicht noch Migrationshintergrund, das ist auch noch ganz wichtig. Wir haben Schüler*innen mit sogenannter Nicht-Deutscher Herkunft in der ersten, zweiten oder anderen Generation von ich würde sagen über 50%, definitiv. Also wir haben eine soziale Mischung, eine Mischung was kulturelle Hintergründe angeht, verschiedene Nationalitäten. Wir haben auch immer 1 bis 2 Flüchtlingskinder in der Klasse gehabt, momentan nicht, also da irgendwie ein kleiner Stopp quasi da, aber genau, das macht auch was aus. Und eben Kinder mit starker sozialer Förderung.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>11:15</p>
<p>Klar, man kann das Ganze im großen System denken: wer kann an welcher Stelle wirklich im System unterstützen und wie viele Akteure brauchen wir eigentlich und wer muss mit wem alles vernetzt sein? Aber ich würde es gerade umgekehrt denken. Also ich meine ich bin da jetzt natürlich auch</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>31:25</p>

<p>vorgeprägt – unsere Schule ist so, dass wir eine starke Klassenlehrerbindung haben, genau aus dem Grund, weil wir wissen, das Klientel in der Zusammensetzung (...) funktioniert aus Erfahrungswerten für uns nur, wenn wir eine starke Beziehungsebene haben mit den Schüler*innen. (...) wenn man jetzt an die Hattie-Studie denkt, dann spiegelt das ja wirklich auch genau das wider. Wir haben dieses Konzept halt ja nicht ohne Grund.</p>			
<p>Da denke ich mir: ich brauche gar nicht so viele Akteure, die mich unterstützen, wenn meine Schule ein unterstützendes System ist: eine gute Schulpsychologie, Ruhemöglichkeiten, also einfach räumliche Möglichkeiten schaffen, wo man einen Ruheraum (...), Entspannungsraum, Meditationsraum ... da gibt es ja auch Studien dazu, dass zum Beispiel ein kurzer Bodyscan, (...) so Achtsamkeitsübungen (...), das kann super vitalisierend wirken.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	
<p>Aber ich merke, so Sachen, die man gut verändern könnte, das wäre einfach tatsächlich an der Stelle eine besser aufgestellte, ausgestattete Schule, Lehrer*innen, die sich nicht ständig beklagen darüber, dass alles so anstrengend ist. Und das macht man, indem man den Schlüssel der Betreuung einfach verbessert. Weil dann ist man nicht mit 6 komplizierten, komplexen Fällen beschäftigt, sondern eben vielleicht nur mit dreien. Und denen kann man sich dann auch besser zuwenden. Und dann plötzlich habe ich auch wieder Ressourcen und Kapazitäten, mich (...) allen Schüler*innen zuzuwenden.</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>33:10</p>
<p>Also ich meine das ist ja wirklich ein gut geöltes System Schule, wo du halt eine Schulpsychologie, Sozialarbeiter mit drin hast, die wirklich auch einen vertretbaren Schlüssel betreuen (...) wir haben zum Beispiel jetzt ein Team von fünf Schulsozialarbeitern, die decken einen Klassenflur ab mit vier Klassen, das ist irgendwie machbar. Also da kann man irgendwie arbeiten, da hat man dann hundert Kids ungefähr im Blick, die ja nicht alle auf einmal Probleme haben (...).</p>	<p>Begabungsfördernde Schule</p>	<p>Schule</p>	<p>34:45</p>

Das haben wir zum Beispiel an unserer Schule nicht so stark, weil wir erstens auf eine sinnvolle Zusammensetzung der Kids achten.	Begabungsfördernde Schule	Schule	36:55
Dann frag ich mich: warum applaudieren die plötzlich? Ja weil die das verstanden haben, was man ihnen versucht, gerade zu erzählen. Also dass sie halt es wert sind, gefördert zu werden (...) und sie erkennen für sich selber, dass sie sich das auch geben dürfen. Dass die sich selber als die Akteure sehen, die plötzlich ins Spiel kommen.	Begabungsfördernde Schule	Schule	56:40
Also das ist tatsächlich das Hauptproblem: die Klassen sind viel zu groß. Also wenn ich so eine ideale Klasse bauen könnte... Also ich bin zum Beispiel an einer Schule, wo wir in Doppelsteckung arbeiten, also als Klassenlehrerinnen in Doppelsteckung, ja? Wenn wir so ein bisschen rum überlegen: wie können wir eigentlich die ideale Klasse bauen, dann sagen wir immer wir müssten eigentlich 20 Leute haben. Wenn wir irgendwie eine große Krankheitswelle oder so in der Klasse mal haben, dann merkt man (...) 20 sind nur da und wir sind zu zweit in der Klasse, wir haben einen Schlüssel von 1:10. (...) Und dann merkt man tatsächlich: je größer dieser Betreuungsschlüssel wird, desto individueller kann man auf die Schüler und Schülerinnen eingehen.	Schulische Hindernisse	Schule	2:40
Ganz oft trauen die sich auch nicht zu sagen, eigentlich möchte ich das machen, aber ich weiß nicht wie und ich glaube, dass das auch gar nicht in unseren Unterricht passt, weil wir müssen ja auch eine Arbeit schreiben oder müssen ja auch das machen, wir müssen ja den Stoff schaffen. Das sagen die ganz oft.	Schulische Hindernisse	Schule	
Für mich ist das wirklich so ein systemisches Problem, aber am System Schule. (...) Wenn ich mir anschau, wirklich völlig überarbeitete Kollegen/Kolleginnen, viel zu viel Vertretungsunterricht, viel zu viel Ausfall...	Schulische Hindernisse	Schule	32:10
In dieser Mischung habe ich ja ganz viele verschiedene Charaktere und was das Problem ist natürlich, wenn du dich dann in so einem System, wo du halt chronisch überarbeitet bist oder chronisch überfordert bist, dann kannst du dich	Schulische Hindernisse	Schule	33:50

nicht adäquat so um die Kids kümmern, wie es notwendig ist – weder um die Guten, noch um die, die grade ganz andere Probleme haben.			
An unserer Schule finde ich funktioniert das ganz gut noch, weil diese 30-30-30-Stückelung oder Aufteilung momentan noch ganz gut gegeben ist. Wenn ich jetzt zum Beispiel in Schulen im Wedding gucke, dann gibt es da ja so eine Schlüsselung überhaupt nicht, beziehungsweise (...) sie existiert nicht real, weil die Schülerschaft halt so ist, wie sie ist. Und dann hast du ja so segregierte Schulen auch. Und da ist es einfach so eine völlige Überforderungssituation und du wirst ja diesen Problemen der Kids nicht mehr gerecht. Das sagen ja auch viele Kollegen, die dann dort arbeiten, dass da an Unterricht gar nicht mehr zu denken ist. Und da geht sowas wie „ich guck auf Begabung“ ja völlig unter.	Schulische Hindernisse	Schule	35:25
Und die Wahrscheinlichkeit, dass da bestimmte Begabungen, also dass da talentierte, begabte junge Menschen einfach überhaupt nicht gesehen, angenommen, gefördert werden, ist halt enorm groß, weil man mit diesen Alltagsschwierigkeiten so krass zu kämpfen hat. Und da mögen die Lehrer und Lehrerinnen total motiviert sein, aber drei Kinder – einer mit einem Messer, einer mit dem absoluten Bedürfnis, durch die Klasse zu rennen und alle anzufassen und einer der irgendwie ständig andere beschimpft – die sprengen ja eine komplette Klasse.	Schulische Hindernisse	Schule	36:10
Das muss man sich wirklich so vorstellen: die Programme kommen rein per Email. Meistens wird das per Email geschickt. Und dann kommt das rein in einen Emailverteiler, in ein Emailpostfach, das überquillt von irgendwelchen spannenden Angeboten. Ich würde sagen pro Woche kriegt man so 10 bis 100 Sachen, die irgendwie spannend sein könnten: eine Kulturveranstaltung hier, (...) ein Förderprogramm da und so weiter. Sehr ungefiltert kommt das alles rein und wird dann noch ungefilterter weitergeleitet. Also bis es überhaupt erstmal an die Personen, die täglich mit den Kids arbeiten, kommt, ist die Hälfte der Informationen – wenn nicht mehr – schon wieder verloren gegangen, aus welchen Gründen auch immer, das kann wirklich vielfältige Gründe haben.	Schulische Hindernisse	Schule	43:40

<p>An den Schulen, an denen wir das bräuchten, ist es eben nicht so verankert, weil sie sich mit ganz anderen Problemen auseinandersetzen. Und das ist dann irgendwie eher so ein Problem wie: heute war die Polizei wieder da, ich muss jetzt noch einen Bericht darüber schreiben, oder... also das klingt jetzt sehr klischeehaft, aber so ist es tatsächlich. Oder ich muss jetzt noch drei Elterngespräche führen und was die Eltern dann hören ist nicht: ihr Kind hat eine besondere Begabung in Mathematik, aber sonst ist es ein bisschen sozial auffällig. Sondern was die Eltern hören ist: Ihr Kind ist sozial auffällig, hat irgendwen heute auf die und die Weise verletzt, beschimpft oder was auch immer – können sie bitte zum Elterngespräch kommen?</p>	Schulische Hindernisse	Schule	
<p>Und ich denke dann an meine Jugend zurück und denke: ja klar, ich habe die Klasse irgendwie als Jahrgangsbeste abgeschnitten und wusste auch nichts davon. Und ich habe das dem ländlichen Raum zugeschoben. Und jetzt habe ich eine Schule in Berlin Mitte und da setzt genau der gleiche Effekt ein. Dann kann es nicht am ländlichen Raum liegen, sondern dann ganz klar an der Informationsstruktur an der Schule. Und eine ganz schnelle Lösung ist eine zweistündige Informationsveranstaltung und plötzlich haben alle mindestens einmal davon gehört.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	55:05
<p>Ich denke, dass wo man tatsächlich wirklich anpacken müsste, ist in der Grundschule. (...) So wie die Kids in der Grundschule aufgebaut werden, wie die gestärkt werden, so gehen die dann in die Mittelstufe. Und in der Mittelstufe kommt dann auch noch mal die Pubertät hinzu und wenn du dann schon ein schlechtes Selbstwertgefühl hattest oder dir sehr oft gesagt wurde, was du alles nicht kannst, im Vergleich zu was du alles kannst, (...) dann muss man halt irgendwie darauf hoffen, dass wie durch ein Wunder plötzlich in der 10. und 11. Klasse plötzlich das Selbstwertgefühl da ist. (...) also irgendwo her muss das ja kommen, dass die Kids sich nicht zuschreiben, besonders zu sein.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	58:05
<p>Ich glaube man müsste beim Thema „wie baut man gute Bildung aus?“ – auch unter dem Aspekt chancengerechte Begabungsförderung – da sollte man weniger außerhalb des Systems Schule wirklich noch mal schauen, als das man sagt, man muss diese Institution selber irgendwie fit machen.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	1:00:45

<p>Also wenn ich mir überlege: so eine MINT-Begabungsförderung – wenn die Schule schon an den Toiletten zusammenbricht, dann ist halt an gut ausgestattete Labore ja nicht zu denken, selbst wenn ich das Potenzial bei den Lehrkräften hätte, die das durchführen können.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	
<p>Die Masse der Schülerschaft ist eigentlich lern- und leistungsbereit und motiviert, aber in dem System, was sich hauptsächlich mit Krisen auseinandersetzen muss, bleibt der Blick für das Schöne und für die Begabungen und für die Talente halt so klein und so limitiert und das scheint immer nur an manchen Stellen auf. Und meine Vision wäre, dass man so ein System schafft, indem der Fokus so stark darauf liegt und dass so Hilfesysteme auch an Schulen selbst irgendwie etabliert, so dass diese Krisenherde, die ganz viel stören, (...) dass das von den Schultern der Lehrkräfte und der Akteure an der Schule einfach stärker herunter genommen wird.</p>	Schulische Hindernisse	Schule	1:03:40
<p>Auf der anderen Seite gibt es aber auch Leute, die mit bestimmten Dingen überhaupt nicht in Berührung kommen. Also die Begrifflichkeiten zum Beispiel, die für mich völlig normal sind und auch für manche anderen Schüler*innen aus der Klasse völlig normal sind, die haben die noch nie gehört. Die denken dann mehr so in ihren Sphären, in ihrem Kulturbereich, sowas wie: Was poppt auf meinem Handy auf? Was sehe ich täglich irgendwie im Fernsehen und auf Instagram?</p>	Bubbles	Sozioökonomische Milieus	15:55
<p>Und wenn dann die Möglichkeit besteht, über den Mauerfall oder den Mauerbau oder noch weiter zurückliegende Dinge was zu recherchieren und was Kreatives auszuarbeiten, dann ist das meistens gar nicht in deren Sphäre drin und das limitiert sie finde ich. Also das ist wie so eine Blase in der sie denken und da sind sie stark limitiert und das passiert glaube ich dadurch, dass sie wenig mit diesen Themen überhaupt in Berührung kommen. Weil wenn man sie dann darauf stößt (...), dann denken sie zum ersten Mal darüber nach und entwickeln dann (...) plötzlich eine Neugier, die vorher überhaupt nicht da war, weil sie gar nicht in diesen Bereichen gedacht haben.</p>	Bubbles	Sozioökonomische Milieus	

<p>Das würde ich noch hinzufügen: also man hat so thematische Blasen, lebensweltliche Blasen – und die sind ja zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen schon sehr verschieden – und dann gibt es noch diese Blasen, die in dieser heterogenen Klasse auch auftauchen: womit beschäftigt man sich? Fliegen wir in den Ferien in die Türkei zu Oma oder fliegen wir in den Ferien irgendwie nach Mosambique, um da irgendwie das Projekt meines Vaters mit zu unterstützen? Also dass schafft ja auch ganz andere Lebensweltliche Bezüge.</p>	Bubbles	Sozioökonomische Milieus	
<p>Also ich meine man muss sich ja auch mal überlegen, was man da macht. (...) Man denkt das ja aus unserer Perspektive, also wenn man wieder mal das Blasenbild bedienen möchte. Wir haben die Vorstellung, (...) wir müssen die Jugendlichen mehr fördern. Die Jugendlichen haben die Vorstellung, nachher habe ich um 16:00 Uhr Schluss und dann will ich aber auch wirklich einfach auch nichts anderes mehr machen, ich will halt einfach irgendwie zocken, ich will noch Fußballspielen gehen oder ich will noch Freunde treffen, ich will einfach meine Ruhe haben.</p>	Bubbles	Sozioökonomische Milieus	48:55
<p>Was an dem freien Format schwierig ist tatsächlich, sind die Schüler und Schülerinnen, die gar keine Ideen haben. Und da würde ich sagen da sieht man schon - das sind meistens so vier bis sechs Leute, denen das so geht – und das sind oft tatsächlich in meiner Klasse wenn ich drauf schaue, Schüler*innen, bei denen ich die Box NDH – nicht deutscher Herkunft – anklicke und die besonderen sozialen Schwierigkeiten ausgesetzt sind.</p>	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	
<p>Ich mach mal ein Beispiel: also es gibt einen Schüler (...), der schläft mit seinen Geschwistern in einem Raum. Er hat glaube ich drei oder vier Geschwister, seine Mama ist alleinerziehend. Die ist total bemüht um ihren Jungen, definitiv und der hat auch sehr viel Kreativität und Potenzial, der kann sich aber ganz schlecht selber strukturieren und selber motivieren, auch zu arbeiten. (...) Und dem fällt das unglaublich schwer, diesen Freiraum zu nutzen. Und wenn ich mit ihm ins Gespräch gehe, ganz oft ist der einfach müde und unkonzentriert – und es liegt zum Teil daran, dass er halt nachts wirklich nicht gut schläft, weil er mit noch zwei weiteren im Raum schläft und</p>	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	13:55

<p>sie in einem Durchgangszimmer leben, weil er auch mit erwachsenen Geschwistern noch in der Wohnung ist, die nachts um zwei oder um drei nach Hause kommen.</p>			
<p>Der ist nämlich in einem stark strukturierten Unterricht, wo er ganz klar gesagt bekommt, was er zu tun hat, bis wann und wie und wo er auch immer wieder für sich persönliche eine hohe Motivation an den Tag legen kann, sowas wie Mathematikunterricht oder Chemieunterricht teilweise auch, da zeigt er auch, dass er gute Noten schreiben kann. Aber in einem Fach, wo er sich frei entwickeln soll, wo es wirklich darum geht, dass er sich persönlich in den Blick nimmt und seine Ideen, da hat er ganz oft Schwierigkeiten, diesen Prozess alleine zu durchlaufen.</p>	Knappheit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	15:05
<p>Also man sieht sofort: irgendwie ein Junge, der nicht ganz ins Format passt des Begabten (aufgrund seines sichtlichen Migrationshintergrundes, Anm. UL). Und dass ich das sage finde ich irgendwie erstaunlich, weil da merke ich auch meinen Bias, also ich guck auch schon so... Ich versuche das natürlich immer wieder zu hinterfragen und abzulegen, aber das ist halt da. Also wenn jetzt das Kind vom Professor kommt, dann gehe ich irgendwie eher davon aus, dass da was mitgebracht wird.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	24:00
<p>Und ich frag mich halt, wie viel Bias da auch mit drin ist, wenn dann die Box „Nicht-Deutsche Herkunft“ oder „Sozial schwach“ nicht angeklickt wäre. Wäre man dann genauso befangen oder eben nicht? Und ich würde behaupten, da ist ganz viel, woran wir arbeiten müssen.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	26:40
<p>Aber ich wage mal zu behaupten, dass wenn sie das nicht von sich aus mitbringen würden, das auch nicht gesehen würde. Weil man eher glaube ich, so wie ich auch Kollegen reden höre teilweise, (...) man davon ausgeht: irgendwie muss man das einfach schaffen. Und ich glaube, dass da ganz viele Talente, Potenziale halt einfach wirklich brach liegen, die einfach erstens nicht gesehen werden, weil der Raum nicht da ist und zweitens nicht vermutet werden, weil man irgendwie davon ausgeht, dass an so einer Schule ja gar nicht so viele talentierte Leute sind, das ist ja eher so die schlechte Schule im Kiez.</p>	Milieuzugehörigkeit als Faktor	Sozioökonomische Milieus	39:55