

## 4 Schülerbiografien und Begabungsförderung

*Simone Seitz/ Lisa Pfahl*

Begabungsförderung an allgemeinen Schulen ist wie alle Bildungsangebote auf die Akzeptanz durch die Kinder und Jugendlichen angewiesen. Sie muss anschlussfähig an den Unterrichts- und Schulalltag, an die variierenden Lernausgangs- und Interessenlagen von Schülerinnen und Schülern sein. Um das Gelingen von begabungsförderndem Unterricht im Rahmen inklusiver Schulentwicklung zu analysieren, ist es folglich wichtig, nicht nur die Vorstellungen der Lehrkräfte darüber zu erheben und ihren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu beobachten (Kapitel 3), sondern die Bedeutung von Begabung sowie begabungsfördernden Bildungsangeboten aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen zu erfassen. In diesem Kapitel werden die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern daraufhin untersucht, welche Sicht die Kinder und Jugendlichen auf die schulische Begabungsförderung entwickeln: Wie erleben Schülerinnen und Schüler und ihre Familien Begabungsförderung?

Die von Kindern und Jugendlichen vorgefundenen sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen ihres Aufwachsens, wie etwa erlebte Ausgrenzung aufgrund von materieller Armut ihrer Familien oder die Mehrsprachigkeit ihrer Freunde und Verwandten, beeinflussen ihre Lernbiografien, ohne diese notwendig negativ zu determinieren. Die Rekonstruktion der Sicht der Schülerinnen und Schüler auf ihre persönlichen Lernausgangslagen sowie vorhandene Unterstützungsangebote ermöglicht es, »Facilitatoren« für Lernentwicklungen zugleich in den Sozialisationsbedingungen zu identifizieren. Von besonderem Interesse sind dabei mögliche Ambivalenzen, d. h. Aspekte, die in der Außensicht sowohl als Barrieren als auch als Ressourcen gedeutet werden können wie etwa Mehrsprachigkeit. Gerade um im Kontext eines sozial benachteiligten Stadtteils nicht zu vorschnellen, pauschalen Schlüssen hinsichtlich von Begabungsförderung und Bildungspotenzialen zu gelangen (etwa »Mehrsprachigkeit ist grundsätzlich ein Problem«), ist es notwendig, die Sicht- und Deutungsweisen der Schülerinnen und Schüler auf diese Fragen zu erfassen. Es geht dabei um ein genaueres Verständnis von Subjektivierungsprozessen im Kontext der spezifischen Schulstrukturen und des Stadtteils.

Sowohl die untersuchte Grund- als auch die Oberschule sind von kultureller und sozialer Vielfalt geprägt. Diese Ausgangslage wurde in beiden Schulen konzeptionell aufgenommen und fand auch im Gesamtdesign der Studie entsprechend Berücksichtigung. Dabei zeichnet sich die Grundschule durch fest etablierte, die

Oberschule durch jüngst entstandene inklusive Strukturen und entsprechende Entwicklungsziele aus (Kapitel 2).

Schulische Inklusion orientiert sich an den Leitprinzipien von »Participation« und »Achievement« (Booth/Ainscow 2011; Seitz 2012). Kindern und Jugendlichen soll in der Schule Teilhabe und Anerkennung ermöglicht werden; sie sollen zugleich darin gefördert werden, ihre individuellen Begabungen zu verfolgen und einen größtmöglichen Lernzuwachs als Gesamtpersönlichkeiten zu erreichen.

Dabei wird Begabung im Rahmen der Studie nicht als ontologisch greifbare (bzw. statische) Eigenschaft verstanden, sondern als kontextgebundener und stets beobachtungsabhängiger individueller und dynamischer Bildungsprozess (Kapitel 1). Aus dieser Sicht sind Begabungsprozesse substanziell auf Unterstützungen durch das Umfeld angewiesen.

Angesichts dieser Ausgangslage scheint das Leistungsniveau an den beiden Schulen unseres Forschungsfeldes »überraschend« hoch – es scheint den Schulen folglich in besonderer Weise zu gelingen, die individuellen Leistungspotenziale der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und die unterrichtlichen Lernangebote in einer für die Schülerinnen und Schüler akzeptablen Weise zu entwickeln. Wie aber kann das gezielte Aufspüren von Begabungen weiterentwickelt und unterstützt werden? Um hierzu Aussagen treffen zu können, ist es wichtig zu erfahren, wie Schülerinnen und Schüler und ihre Familien angesprochen werden können und wie Begabungsförderung in soziokulturell benachteiligten Stadtteilen adressatenorientiert implementiert werden kann. Damit sind zugleich wichtige Erkenntnisse zur Weiterentwicklung einer inklusiven Schulqualität zu erwarten, die Begabungsförderung mit umfasst.

Mittels schulethnografischer Methoden wurde das Wissen der Kinder und Jugendlichen mit diversen sozialstrukturellen und kulturellen Ausgangslagen um ihre (besonderen) Fähigkeiten untersucht und analysiert, welche Selbstdeutungen sie in Bezug auf Begabung entwickeln. Dabei wurde berücksichtigt, welche Bedeutung Familie und Freundschaft für die biografischen Selbstthematizierungen besitzen. Aufbauend auf dem qualitativen Design der Gesamtstudie zeigen wir im Ergebnis an Einzelfällen rekonstruierte »Portraits« von Lernbiografien, die einerseits das subjektive Wissen der Kinder und Jugendlichen um ihre Fähigkeiten aufzeigen und andererseits den Einfluss von Schule, Peers und Stadtteil auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verdeutlichen.

Die Auswertung der Interviews mit den Kindern und Jugendlichen wurde von folgenden Fragen angeleitet bzw. auf folgende Fragestellungen fokussiert:

- Wie deuten Schülerinnen und Schüler ihr biografisch erworbenes Wissen und Können?
- Welche subjektiven Perspektiven auf die eigenen Fähigkeiten und zukünftigen Perspektiven entwickeln die Schülerinnen und Schüler?
- Welches schulische Selbstkonzept haben sie entwickelt?
- Wann erfahren sie ihre Fähigkeiten als Begabungen und wie attribuieren sie diese?

- Wird die Förderung durch die Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern als angemessen betrachtet und wie erleben sie die Begabungsförderung in den Schulen?

Ergänzend dazu werden die Sichtweisen der Eltern auf die Bildungs- und Begabungsprozesse ihrer Kinder und ihr Verständnis von Begabung dokumentiert:

- Welche Rolle spielen Eltern und Freunde aus dem Stadtteil für die Entwicklung von Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie für die Begabungsförderung an der Schule?

Ziel des Kapitels ist es, Charakteristika einer »anschlussfähigen«, d. h. an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierten Begabungsförderung für inklusive Schulen zu bestimmen und Anregungen zu geben für die Entwicklung von Schulen als inklusive begabungsfördernde Bildungszentren.

Die Namen der beteiligten Kinder und Erwachsenen wurden durchgehend anonymisiert.

#### 4.1 Ghanima Ghaib, 9 Jahre

Ghanima wurde in Deutschland geboren, ist zweisprachig aufgewachsen (sie spricht deutsch und französisch) und besucht eine jahrgangsübergreifende Klasse der Grundschule am Pfälzer Weg. Sie hat zwei ältere Geschwister, die weiterführende bzw. berufsbildende Schulen besuchen. Ihre Eltern sind aus Angola nach Deutschland migriert. Ihr Vater hat wegen des Bürgerkriegs in Angola eine Schule im Kongo besucht und dort einen Pflegeberuf erlernt. Als er vor mehr als 20 Jahren nach Deutschland kam, arbeitete er zunächst in verschiedenen Krankenhäusern, seit einer Umschulung arbeitet er als Berufskraftfahrer. Ihre Mutter kam etwas später nach Deutschland und war als Friseurin tätig. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie nicht erwerbstätig. Die Familie ist innerhalb Deutschlands umgezogen und lebt nun im Stadtteil der Schulen. Ghanima teilt sich ein Zimmer mit ihrem Bruder. Die Familie gehört einer afrikanischen christlichen Gemeinde an, in der sie sich engagieren und an Ausflügen teilnehmen.

Die Schülerin besitzt neben einem Laptop mit Internetzugang einen Fußball und viele Pferdebücher. In ihrer Freizeit spielt sie am liebsten Fußball mit ihrem Bruder und anderen Kindern auf einem Fußballplatz in der Nachbarschaft. Dieses ist ihr an Schultagen aber nicht erlaubt. Ansonsten chattet sie mit Freunden, spielt Wii oder Playstation und liest. Sie besucht täglich den Hort, wo sie ihre Hausaufgaben erledigt, und wöchentlich ein Fußballtraining im Verein.

Ghanima besuchte einen Kindergarten in Bremen und wechselte im Alter von fünf Jahren in die Grundschule am Pfälzer Weg. Zur Zeit des Interviews ist sie im dritten Schuljahr. Kurz vor dem Interview wurde entschieden, dass Ghanima ein zusätzliches Jahr in der jahrgangsübergreifenden Klasse bleiben wird.

### 4.1.1 Frühe Kindheit und Übergang in die Grundschule

Den Eltern fiel ihre Tochter im frühen Kindesalter alsentwicklungsschnell auf. Der Vater berichtet, dass sie schon im Alter von acht Monaten zu laufen sowie zu sprechen begann. Die auffallende Entwicklungsgeschwindigkeit verunsichert die Eltern zunächst: *»Wir haben noch Angst gehabt. Der Arzt hat gesagt, das spielt keine Rolle. Sie hatte nur diese, seine Kopf so entwickelt. So das akzeptiert«* (Interview Herr Ghaib, Zeile 381 ff.). Der kinderärztliche Blick auf Ghanima war offenbar wichtig für die Bewältigung dieser Unsicherheit.

Im Alter von vier Jahren war Ghanima bereits auffallend selbstständig und interessierte sich für das Schreiben und Lesen. Der Vater ist besonders von ihrer ungewöhnlichen Merkfähigkeit beeindruckt: *»Und dann mit vier Jahren, fünf Jahren alleine einkaufen in Aldi. Ohne zu schreiben, du kaufst das, das, das, das, das. Alles komplett. Wir haben schon bemerkt, sie geht intelligent zur Schule«* (Interview Herr Ghaib, Zeile 405 ff.).

Auf Empfehlung der Kindertageseinrichtung wechselt Ghanima deshalb bereits mit fünf Jahren in die Grundschule. Unterstützt durch diesen Schritt nehmen die Eltern die Tochter als begabt wahr und verbinden dies mit guten Lebenschancen für ihre Tochter: *»Das haben wir schon bemerkt, sie ist intelligent. Deswegen versuche ich immer, dass sie noch richtig ein Leben haben kann. Sie ist sehr intelligent. Sie vergisst nichts. Sie kann mit jemandem reden ohne Probleme. Angst hat sie nicht, Angst vor Leuten oder so etwas. Sie kann ganz locker mit der Lehrerin reden ohne Probleme«* (Interview Herr Ghaib, Zeile 385 ff.). Auch in der Zeit nach Ghanimas Einschulung fällt diese durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein auf, das sie auch im Umgang mit Erwachsenen zeigt.

### 4.1.2 Begabungen und Fähigkeiten

Ghanima erklärt Begabungen anhand des Begriffs des Profis: *»Bei uns Profi wird man, wenn man das richtig gut kennt, etwas auswendig kennt. Oder wenn man das richtig ganz gut kann. Oder Einmaleins-Führerschein hat. Wir haben auch einen Pass dafür. [...] Dann bekommt man auch Unterschriften von den Lehrern, die das mit dem Kind gemacht haben«* (Interview Ghanima, Zeile 1370 ff.). Sie bezeichnet sich selbst als Profi, *»bei Multiplikation und bei Plus und Minus«* (Interview Ghanima, Zeile 1364). Das Konzept des »Profis« bezieht sie auf Dinge, die Kinder bewältigt haben und stellenweise darauf, dass sie diese besonders gut erledigt haben. Es ermutigt die Kinder, Ziele zu erreichen und gibt ihnen direkte Rückmeldung über Erfolge.

Ghanima kann ihre schulischen Stärken klar benennen: *»Also so halb kann ich so Division. Multiplikation kann ich gut. Plus und Minus geht so. Also Plus schon, aber Minus auch so. Und sonst Deutsch, Mathe kann ich auch gut. Sport kann ich richtig gut. Beim Sportfest habe ich beim Werfen 40 km geworfen. [...] Nein, 40*

*Meter meinte ich, Entschuldigung. [...]« (Interview Ghanima, Zeile 964 ff.). Das Mädchen kennt und benennt auch ihre Fähigkeiten: »Tanzen, habe ich schon gesagt. Fußball und (-) Wie nennt man das? Werfen« (Interview Ghanima, Zeile 973 ff.). Sie macht die Breite ihrer Stärken deutlich und stellt dabei besonders ihre sportlichen Fähigkeiten heraus.*

Im Folgenden schildert sie ein Ereignis, bei dem sie in der Gruppe ihre Fähigkeiten zeigen konnte und diese Anerkennung fanden: *»In der Schule ja. Wir hatten schon einmal einen Auftritt. Das war die Frühlingsfeier. Habe ich dann mit einer großen Gruppe Breakdance aufgeführt vor der ganzen Schule. Einige haben sich nicht getraut, aber dann hatten die Selbstmut verinnerlicht. Und dann sind die auf die Bühne gegangen und haben getanzt« (Interview Ghanima, Zeile 1320 ff.).*

Ghanima erzählt mit mitreißender Begeisterung über ihre sportlichen Erfolge als Torwart. Auch ihre Liebe zum Sport insgesamt wird mehrfach betont: *»Ich mag gerne Sport. Ich mag richtig viel Sport. Ich gehe auch raus, renne eine Runde, komme nach Hause und trinke etwas, arbeite mit meinem Vater. Und dann renne ich noch eine Runde draußen« (Interview Ghanima, Zeile 1080 ff.).* Sie berichtet ausführlich von Sportereignissen in der Schule wie dem Sportfest und der Radfahrprüfung. Auch in diesem Zusammenhang betont sie errungene Erfolge in der Gruppe, an der sie in ihrer Torwartposition in der Mädchenfußballmannschaft der Schule beteiligt ist. Sie berichtet von einem Turniererfolg und davon, dass sie trotz Verletzung durchgehalten hat: *»Aber war noch mein Finger ein bisschen dick, aber konnte ich trotzdem aushalten. Haben die zu doll geschossen, aber Hauptsache ich war im Tor« (Interview Ghanima, Zeile 1755 ff.).* Fußball ist für die Schülerin bedeutender als alle anderen Sportarten. Neben dem Schulteam trainiert sie bei der gleichen Trainerin einmal in der Woche in einer geschlechtergemischten Gruppe im Verein. Die Vernetzung zwischen Schule und Freizeitgestaltung funktioniert hier offenbar sehr gut; die Schule ermöglicht Ghanima auch die Teilnahme an Turnieren. Beim Sport kann die Schülerin sich selbst wahrnehmen und viele Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Sie erhält die direkte Möglichkeit, Erfolge zu erringen und damit sichtbar zu sein.

Die Eltern begleiten Ghanimas schulisches Lernen sehr interessiert und halten sie zum Arbeiten an: *»Sonntag ist noch frei. Wochenende sie kann machen, was sie wollen. Sie kann Fußball spielen und so weiter, aber am Werktag nein« (Interview Herr Ghaib, Zeile 253 ff.).* Und weiter: *»Ich habe mit dem Hort gesprochen, dass wenn sie etwas gemacht hat, sie sollen mir Bescheid sagen, dass wir hier zuhause locker bleiben können. Außerdem wenn sie in Hort nicht gearbeitet hat, dann muss hier noch machen« (Interview Herr Ghaib, Zeile 537 ff.).* Nach der Schule lernt der Vater gemeinsam mit Ghanima noch zusätzlich, wenn er den Eindruck hat, dass sie nicht genug zu tun hatte. Der Vater kontrolliert regelmäßig die Hausaufgaben seiner Tochter.

In ihrer Freizeit spielt Ghanima bevorzugt Fußball. Allerdings erlaubt der Vater ihr dies erst, wenn sie ihre Hausaufgaben erledigt hat. Aufgrund ihres langem Schultages spielt Ghanima deshalb unter der Woche kaum Fußball außerhalb der Schule. Dazu der Vater: *»Ja, außerdem sie hat immer Fußball. Das macht sie immer.*

*Ghanima spielt immer Fußball. Mannschaft muss man noch suchen. Mannschaft in eine kleine Liga. Aber in der Schule die beste Torwart. [...] Ich habe auch Fußball gespielt bei mir. Und ich habe gemerkt, sie folgt immer meiner Linie« (Interview Herr Ghaib, Zeile 415 f.).* Der Vater nimmt wahr, dass Ghanima sehr gut Fußball spielen kann und ist bereit, ihr die notwendige Unterstützung zu geben, die sie braucht, um ihr Talent zu entwickeln. In diesem Zusammenhang identifiziert er sich mit seiner Tochter und vergleicht sich als Kind mit Ghanima. Über den Fußball zieht der Vater den Vergleich zu sich selbst und betont die Ähnlichkeiten, die er zwischen beiden sieht. Er äußert weiterführend klar den Wunsch, dass sie seinen Lebens Traum verwirklicht, Arzt bzw. Ärztin zu werden.

### 4.1.3 Zukunftsvorstellungen

Auf die Frage, was sie in der Zukunft mal werden will, antwortet Ghanima: *»Dann will ich ein Star werden [...] Keine Ahnung von was. Erst einmal probiere ich es mit Fußball. Wenn nicht, mit Tanzen. Wenn auch nicht, dann mit Singen. Singen kann ich gut. Wenn es mit Singen klappt, dann bleibe ich auch bei Singen« (Interview Ghanima, Zeile 1561 ff.).* Ihre Zukunftsvorstellungen sind noch weitreichend und nicht auf konkrete Berufsbilder bezogen, aber sie scheint sich ihrer Stärken dabei bewusst zu sein.

Anders als ihr Vater spricht die Schülerin nicht über ein Medizinstudium. Der Vater schreibt Ghanima hohe kognitive Kompetenzen und ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit zu. Dabei verbindet er dies mit seiner Person und mit Wünschen an die Bildungskarriere seiner Tochter: *»Sie ist intelligent. Klein, aber hat einen Kopf, der noch viel lernen will. Ghanima will immer schaffen. Das ist ihr Charakter. Das ist auch mein Charakter. [...] Normalerweise, was ich denke, was ich plane, wenn sie Grundschule und Abitur und so weiter fertig, sie soll zur Universität gehen. Aber ich weiß es nicht (-) weil sie ist noch klein. [...] Aber das ist mein Wunsch, dass sie hier in Europa, hier in Deutschland Medizin machen kann. [...] Ja, studieren. Aber sie selbst soll es sagen, sie selbst. Ich nicht. Aber das ist mein Wunsch (-) weil ich plane so viel. Ich plane so etwas zu machen in Afrika. Ich habe gemerkt, wenn ich etwas plane für sie, eine Orientierung, sie kann das akzeptieren. Deswegen ich plane für sie Medizinstudium in Deutschland« (Interview Herr Ghaib, Zeile 320 ff.).* Der Vater wünscht sich für seine Tochter beruflichen Erfolg. Diesen sieht er in einer klassischen Profession, die mit hoher gesellschaftlicher Anerkennung verbunden ist, und die ihm selbst verwehrt geblieben ist. Der Vater hat die Idee, dass Ghanima ein Medizinstudium absolviert und mit ihm zusammen eine Klinik aufbaut. Ghanima hingegen spricht nicht von diesen Erwartungen an sie. Sie werden entweder nicht direkt an sie gestellt oder Ghanima hat sie nicht für sich übernommen. Die bildungsbezogenen Wünsche und Pläne von Herrn Ghaib für seine Tochter werden einerseits auf sich selbst bezogen, zugleich aber übersteigen sie diese. Denn er wünscht nicht, dass seine Tochter wie

er einen Pflegeberuf erlernt, sondern als Ärztin eine führende Position im Medizinsystem einnehmen wird, die mit hohem Einkommen und Ansehen verbunden ist.

#### 4.1.4 Schule und Unterricht

Als störend empfindet Ghanima im Unterricht und allgemein, wenn es laut ist und Kinder sich streiten. Es ärgert sie, wenn Kinder sich nicht an die »Giraffensprache« halten, die vereinbarten Regeln zur gewaltfreien und anerkennenden Kommunikation: *»Ich hatte früher einen Einzelplatz, da war ich ganz leise. Jetzt nicht mehr. Jetzt bin ich am Gruppentisch. Ist immer noch zu laut. Und jetzt habe ich eine Tischhälfte gemacht. Wenn es laut ist, schiebe ich meinen Tisch weiter weg. Dann reden die nie wieder mit mir, aber die reden trotzdem mit mir. Sage ich immer: ›Stopp!‹ weil ›Stopp!‹ ist die Giraffensprache. Wenn man ›Stopp!‹ sagt, muss man auch damit aufhören, aber das hören die nicht«* (Interview Ghanima, Zeile 1211 ff.). Ghanima möchte aktiv lernen und sich konzentrieren. Die Giraffensprache, die in der ganzen Schule eingeführt ist, hilft ihr, dies im Rahmen von Regeln umzusetzen.

Ghanima schätzt Möglichkeiten interessen geleiteten Lernens, wie dies unter anderem in der Projektwoche umgesetzt wird. Sie berichtet ausführlich davon, dass sie einen Roboter aus Müll gebaut hat (Interview Ghanima, Zeile 1251 ff.).

Die Schülerin wird ein zusätzliches Jahr in der jahrgangsübergreifenden Klasse drei/vier verbleiben. Sie selbst gibt als Begründung an: *»Ja, wegen ich noch zu jung bin. Fast alle aus meiner Klasse sind zehn. Außer der Junge, der mir ein Haar herausgezogen hat, der ist noch neun. Der wird noch zehn. Und darum muss ich noch ein Jahr hier bleiben«* (Interview Ghanima, Zeile 1328 ff.). Die Schülerin weiter: *»Aber ist doch viel besser. Da kann man viel mehr lernen als sonst. Da kann man noch mehr dazu lernen, was man schon früher hatte«* (Interview Ghanima, Zeile 1336 f.). Sie sieht und benennt die Möglichkeit, in dem jahrgangsübergreifenden Arbeiten flexibel Lernzeit zur Verfügung gestellt zu bekommen, ohne dass sie hierfür die sozialen Bezüge verlieren würde. Der Verbleib ist für sie offensichtlich nicht negativ konnotiert, sie erklärt ihn mit dem biologischen Alter und mit Lerngelegenheiten.

#### 4.1.5 Eltern und Schule

Ghanimas Eltern hatten zunächst Schwierigkeiten, das komplexe deutsche Schulsystem zu verstehen, so war vor allem das jahrgangsübergreifende Lernen ungewohnt für sie. Es ist der Familie aber schnell und erfolgreich gelungen, sich in das System einzudenken und es nachzuvollziehen.

Dabei fühlen sich die Eltern in der Schule ernstgenommen: *»Ja, sie haben Zeit für mich. Normalerweise sie haben immer Zeit für mich, wenn etwas nicht läuft, wenn etwas nicht gut geht«* (Interview Herr Ghaib, Zeile 621 f.). Die Familie

schätzt das KESch-Programm sehr: »Deswegen diese Projekt finde ich schön, wenn wir gehen zusammen und treffen, wir gehen zusammen mit anderen Eltern. Ein bisschen mehr diese Kultur und dieses System, miteinander reden und so weiter, das finde ich interessant« (Interview Herr Ghaib, Zeile 206 ff.). Ghanimas Vater scheint sich in der Schule angenommen zu fühlen. Der Vater engagiert sich stark für Ghanimas Schullaufbahn. Er ist interessiert daran, wie die Schule funktioniert und setzt sich aktiv damit auseinander (z. B. Wochenpläne). Der Vater nimmt mit Ghanima am KESch-Programm teil. KESch eröffnet Eltern einen niedrighschweligen Weg, die Schule ihrer Kinder kennenzulernen und besser zu verstehen, wie Lernen dort stattfindet. Dieses Format wird hier von Elternseite bestätigt und bestärkt (Kapitel 5.3.1).

## 4.2 Philipp Fischer, 10 Jahre

Filipp besucht die Grundschule am Pfälzer Weg. Er wurde in Bremen geboren und hat keine Geschwister. Seine Eltern sind Deutsche; seine Mutter arbeitet als Erzieherin und sein Vater als Elektriker. Die Familie lebt in einer Vierzimmerwohnung in einer ruhigen Wohngegend, die nicht im Einzugsgebiet der Grundschule liegt. In der Umgebung gibt es viel Grün, Kinderspielplätze und wenig Verkehr. Philipp hat ein eigenes Zimmer und er ist sehr gut mit Spielzeug ausgestattet: Er besitzt Legosteine, Modellautos, Bücher und anderes Spielzeug. Seine Hausaufgaben erledigt er meist im Wohnzimmer. Der Schüler ist sozial in den Stadtteil eingebunden. Verwandte, zu denen ein regelmäßiger Kontakt besteht, wohnen in der Nähe und er trifft sich draußen mit anderen Kindern zum Spielen. Die Familie unternimmt viel gemeinsam, macht Ausflüge oder besucht die Oma.

In seiner Freizeit macht Philipp bei einem Kinderzirkus mit. Außerdem interessiert Philipp sich sehr für die Seenotrettung. In diesem Zusammenhang befasst er sich auch mit Technik und Motoren. Er kennt sich mit der geschichtlichen Entwicklung der Seenotrettung gut aus, liest dazu Jahrbücher, besucht Ausstellungen und erzählt gern detailliert über dieses Gebiet. Ansonsten spielt er mit seinen Eltern oder seiner Oma. Insgesamt verbringt Philipp einen Großteil seiner Freizeit in der Gesellschaft Erwachsener. Philipp besuchte einen Kindergarten im Stadtteil und wurde danach regulär in die Grundschule im Einzugsbereich seines Wohnortes eingeschult. An dieser ersten Grundschule kam es schon nach kurzer Zeit zu Problemen mit der Klassenlehrerin, weswegen Philipp nach einem halben Jahr zur Grundschule am Pfälzer Weg wechselte. Er kam dort in die Lerngruppe eins/zwei und blieb dort ein Jahr länger als gewöhnlich. Zum Zeitpunkt des Interviews geht Philipp in die Lerngruppe drei/vier, der Wechsel in die fünfte Klasse an einer Oberschule ist geplant. Philipp wurde mit dem Wechsel in das dritte Schulbesuchsjahr sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben, aber nicht eindeutig spezifiziert. Die Mutter spricht von Bedarf im Bereich Lernen, aber auch im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung.



### 4.2.1 Kindergarten und Übergang in die Grundschule

Filipp Fischer besuchte drei Jahre lang einen Kindergarten mit offenem Konzept (ohne feste Gruppenstruktur) in seinem Stadtteil. Dort war er, wie seine Mutter es beschreibt, zunächst eher zurückhaltend. Dann hat er sich aber gut im Kindergarten zurechtgefunden und sich dort wohlfühlt. Als Vorteil des offenen Konzeptes des Kindergartens sehen die Eltern, dass die soziale Fähigkeit, Bindungen zu anderen Kindern aufzubauen, sehr gefördert wurde. Als Nachteil sehen sie, dass Filipp die Möglichkeit hatte, immer den Aktivitäten, die ihm nicht so zusagten, aus dem Weg zu gehen. Doch beschreiben die Eltern die Kindergartenzeit insgesamt als unproblematisch. Filipp selbst kann sich noch gut an diese Zeit erinnern und erzählt, welche Spiele er dort gerne gespielt hat. Nach dem Kindergarten wurde er an einer Grundschule in seinem Stadtteil eingeschult. Dort kam es zu Problemen mit seiner damaligen Klassenlehrerin. Er beschreibt die Probleme und den Schulwechsel: *»Weil die Lehrerin hat uns angedroht, wenn wir bei einem Diktat oder überhaupt nicht ruhig waren, ne, die war von der alten Sorte sozusagen, ne, zwar nicht mit Rohrstock, aber dann, ne, hier: ›Wenn ihr jetzt nicht leise seid, dann [ . ] und dann mach ich das dann!‹ Und hm, ja, das hat die dann halt oft gemacht und dann konnte ich meinen Mund nicht halten, ja, und dann hat sie angedroht mit Paketklebeband uns den Mund zuzukleben, woraufhin meine Eltern dann zur Schulleitung sind, weil ich mit den Nerven völlig runter war« (Interview Filipp, Zeile 72 ff.).* Die Androhung der Lehrerin, ihm, wenn er nicht ruhig sei, den Mund mit Klebeband zuzukleben, scheint für Filipp ein traumatisches Erlebnis gewesen zu sein, das bei ihm Ängste hervorgerufen und ihm die Lust am Lernen und an der Schule genommen hat. Er hat die Äußerung wörtlich genommen und als konkrete Bedrohung erlebt. Er beschreibt die Folgen für ihn so: *»Ja ich konnte halt nicht mehr, ich hatte keinen Bock mehr zur Schule (-) ich hatte immer Schiss, weil ich gedacht habe, die würde uns das wirklich zukleben. Und wenn man da mal so Filme sieht, dann denkt man, ne, das tut ja auch ganz schön weh so ein Klebeband. Und dann wurde das halt mit der Schulleitung geklärt« (Interview Filipp, Zeile 360f.).*

Im Gegensatz zu Filipp, der seine Schilderung der Probleme in der ersten Grundschule auf das eine Ereignis, in dem ihm die Lehrerin mit dem Klebeband drohte, konzentriert, schildert die Mutter, dass das Verhältnis zu der ersten Grundschullehrerin von Anfang an schwierig war: *»Er hat halt einen ganz schweren Start gehabt [ . ]. Im Prinzip eigentlich von der ersten Woche an. Schon am Ende der ersten Woche war es so, dass die Lehrerin zum mir sagte, der Name (Filipps Klarname) ist zu lang zum Schimpfen, so schnell könne sie ja gar nicht schimpfen, so lang wie der Name ist. Und das ist halt so, dass er im Prinzip nach drei Monaten war es eigentlich schon so, dass sich das herauskristallisierte, dass da irgendwas nicht so läuft, weil Filipp hatte sich völlig verändert einfach« (Interview Frau Fischer, Zeile 91 ff.).* Die Probleme mit der Grundschullehrerin führten bei Filipp zu Schulangst und gesundheitlichen Problemen. Filipp, den die Eltern im Kindergarten als fröhliches, aufgeschlossenes und interessiertes Kind

erlebt hatten, wirkte auf die Eltern zunehmend verschlossen und misstrauisch. »*Er hatte das Lachen verloren, mit Bauch- und Rückenschmerzen ist er zur Schule gegangen*« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 127 f.). Um dem entgegenzuwirken und etwas zu unternehmen, haben die Eltern sich Rat und Hilfe bei einem Schulpsychologen geholt und mit der Schulleitung gesprochen. Im Ergebnis wurde dann von den Eltern ein Schulwechsel für Philipp beschlossen.

#### 4.2.2 Die zweite Grundschule

Die Mutter informierte sich über verschiedene Schulen und ging schließlich zur Grundschule am Pfälzer Weg, wo sie zu ihrer Überraschung direkt bei ihrem ersten unangekündigten Besuch zur spontanen Hospitation im Unterricht eingeladen wurde und dies annahm. Dieser Grundschule ist es gelungen, dass die Eltern sich dort von Anfang an willkommen und gut aufgehoben fühlten.

Auch Philipp sagt zunächst, dass es momentan in der Schule gut für ihn läuft. Er scheint aber keine starke Bindung zu seiner Grundschule aufgebaut zu haben. Die Schule scheint ihn zwar nicht zu stören, aber er könnte auch ohne die Schule gut zurechtkommen. Philipp kann zwar, wenn er danach gefragt wird, auch erzählen, was ihm an seiner Schule gut gefällt, von sich aus erzählt er aber kaum von der Schule, sondern lieber über sein Spezialinteresse, die Seenotrettungskreuzer.

Eine mögliche Erklärung für die geringe Bindung an die Grundschule könnte sein, dass er nur wenige soziale Kontakte in der Schule hat und seine Erfolgserlebnisse nicht unbedingt im Zusammenhang mit der Schule stehen. Er berichtet davon, dass er sich das Einmaleins noch nicht so gut merken kann und dass Diktate ihm schwer fallen. Auch bei der Betreuung nachmittags gelinge es ihm nicht so gut, sich zu konzentrieren und dort seine Hausaufgaben zu erledigen. Spaß macht es ihm hingegen, frei Geschichten zu schreiben und dazu Bilder zu malen. Auch die Eltern beschreiben Philipps Schwierigkeiten in der Schule. Er kann die Aufgaben, die dort an ihn gestellt werden, nicht immer erfüllen, weil er Angst vor möglichem Misserfolg hat und nach Perfektion strebt. »*Wenn er zum Beispiel sieht (-) ein Blatt Papier sieht (-) Und ein Blatt Papier ist sowieso für ihn schwierig (-)[...] und sobald er eigentlich etwas zu Papier bringen muss, sieht er erst mal eine ganze Menge Aufgaben und dann geht es erst mal: Ich kann das sowieso nicht! Und dann halt ist sehr viel Motivation nötig und das ist halt natürlich in der Klasse nicht so, kann man einfach nicht so leisten*« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 253 ff.). Philipps Eltern beschreiben, dass er lange Zeit schnell verzweifelte und aufgab, wenn er bei einer Aufgabe einen Fehler gemacht hatte. Auch im Interview ist es Philipp sehr wichtig, alles korrekt zu erzählen. So fragt er beispielsweise lieber die Mutter, als ihm ein Detail (zum Urlaub der Oma) nicht gleich einfällt. Die Eltern beschreiben aber auch, dass Philipp inzwischen gelernt hat, besser mit seinen Fehlern umzugehen.

Nur auf Nachfrage erzählt Philipp, was ihm an seiner Schule gut gefällt: Er findet die Lehrerinnen und die Schulleitung sehr nett und im Unterricht macht es ihm viel

Spaß, Geschichten zu schreiben und dazu Bilder zu malen. Außerdem macht die Schule zusätzliche Angebote, die ihm entsprechen; so macht er z. B. bei der Schach-AG und bei der Frisbee-AG mit. Filipp schätzt das Arbeiten in Wochenplänen, ihm gefällt, dass er sich dabei selbst die Zeit einteilen kann und sich nicht gehetzt fühlen muss, gut. Auch darüber, dass jedes Kind eigene, individuell zugeschnittene Aufgaben und Arbeitsmaterialien bekommt, äußert Filipp sich positiv: *»Und wenn man dann jetzt zur Schule rüber schwenken würde, da läuft's im Moment ziemlich gut. Deutsch, da schreibe ich sehr lange Geschichten, wir machen einmal die Woche, kann jedes Kind sich halt überlegen, wir haben so einen Wochenplaner, (-) das ist halt ein freier Wochenplan. Da stehen zwar Aufgaben drauf, halt nur das Anfangsdatum und wir lassen uns dann Zeit, werden fertig, machen nicht wusch, wusch, wusch, ne, sondern vernünftig, sauber und versuchen es schnell zu machen« (Interview Filipp, Zeile 208 ff.).*

Auch Filipp's Eltern bewerten vor allem die Individualisierung an der Grundschule positiv und sehen, dass Filipp davon profitiert: *»Jedes Kind wird individuell gefördert und es wird geguckt, wo steht das Kind, individuelle Arbeitsmaterialien, dementsprechend auch die Hausaufgaben. Also die Hausaufgaben sind minimal wirklich ganz am Anfang gewesen, um ihm einfach wieder diese Erfolge zu geben und das war halt wichtig für ihn« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 209 ff.).* Besonders im Vergleich mit der ersten Grundschule beschreibt der Vater, dass die jetzige Grundschule das Augenmerk viel mehr auf das einzelne Kind legt und versucht, ihm gerecht zu werden: *»Ich sag mal, die packt keine Formen aus. Sondern die guckt sich das Kind an und versucht, die Form dem Kind anzupassen. Also, halt das Kind zu sehen. Wo steht es? Wo kann ich es abholen?«* Der Vater begründet die besondere Art der Schule auf Kinder einzugehen auch mit dem Standort: *»Aus der Not dieses Brennpunktes die Tugend machen« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 633 ff.).* Insgesamt scheint die Grundschule am Pfälzer Weg, nach der Enttäuschung an der ersten Grundschule, das Vertrauen der Eltern in die Schule erhalten zu haben. Das ist sicherlich eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit von Schule und Eltern, die Filipp's Eltern nach eigener Aussage sehr wichtig ist.

Auch über etwaige Lieblingslehrer oder bestimmte Mitschüler erzählt der Schüler nicht von sich aus. Es ist ihm auch nicht wichtig, mit seinen Klassenkameraden auf eine weiterführende Schule zu wechseln. Im Gegenteil, Filipp möchte nicht auf die der Grundschule nahe gelegene Oberschule kommen und grenzt sich vom Stadtteil seiner Grundschule ab: *»Weil ich ja halt auch ein Deutscher bin, wir haben ja 90 Prozent Ausländeranteil und deswegen ist das halt ziemlich schwer für die anderen auch, aber ich schaff das ziemlich schnell« (Interview Filipp, Zeile 457 ff.).*

Die hier erkennbare soziale Abgrenzung verhält sich kongruent zu der Einschätzung von Seiten der Eltern (»sozialer Brennpunkt«). Offenbar ist in der Familienkommunikation die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft ein

ambivalentes Thema und die Distanz Filipp's zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern und seiner Schule zum Teil auch Ausdruck dessen.

#### 4.2.3 Soziale Kontakte

In seiner aktuellen Lerngruppe hat Filipp wenig Kontakt zu Klassenkameraden. Er beschreibt, dass er eigentlich mehr mit Mädchen befreundet sei als mit Jungen. Dies habe für ihn in der Schule auch schon zu Problemen geführt, da andere Jungen ihn damit aufgezogen hätten. Filipp versucht, sich von den anderen Jungen nicht provozieren zu lassen, allerdings sei er, nachdem er bereits einige Male den Spott der anderen Jungen auf sich gezogen hatte, vorsichtiger geworden und lädt das Mädchen, mit dem er mal in der Schule befreundet war, aktuell nicht zu sich nach Hause ein. Er spielt zwar manchmal mit Kindern in seiner Nachbarschaft oder aus der Straße, in der seine Oma wohnt, hat aber schon länger keine Freunde mehr zu sich nach Hause eingeladen.

#### 4.2.4 Begabungen und Interessen

Filipp denkt bei Begabungen zunächst an Dinge, die er in seiner Freizeit gerne macht und die für ihn mit Anstrengung und Durchhalten verbunden sind: *»Ich kann sehr gut am Trapez. Fahrradfahren kann ich auch sehr gut. Ich bin ja richtig ausdauernd, weil wir sind mal rausgefahren [...] Und dann waren es noch 35 km oder so. Die hab ich durchgemacht; zwar mit Pausen, aber ich bin die gefahren. Und das ist für mich ne Leistung«* (Interview Filipp, Zeile 1453 ff.).

Der Schüler verbindet zudem den Erwerb und die Verfügbarkeit von Wissen mit Begabungen und bezieht dies auf sich: *»Ich kann ja wirklich vieles. Ich bin sehr gut in Sachkunde, wo die Kinder immer nur sagen, das stimmt nicht, und die fragen dann Frau S. und sagen, wie wusstest du das? Hm. Ich informier mich halt einfach immer, ja«* (Interview Filipp, Zeile 1473 ff.). Er beschreibt, dass er vieles gut kann. Im Sachunterricht fällt ihm auf, dass er im Vergleich zu den anderen Kindern über ein breites Wissen verfügt. Begabungen werden für ihn somit auch über den sozialen Vergleich deutlich. Filipp's Erklärung dafür, dass er viel weiß, ist, dass er sich gut informiert. Filipp liest viel, hört Radio und schaut regelmäßig die Sendung *»Logo«* (Interview Filipp, Zeile 1475). Filipp beschreibt noch genauer, was für ihn Begabung ist: *»Begabung ist was, würde ich sagen, was man wirklich gut kann, z. B. ich kann sehr gut gucken, ist das Modellschiff jetzt gut gelungen, also kauf ich mir das oder guck ich da noch mal nach einem anderen. (-) Und ich sehe auch in der Regel auch sofort, wenn was bei einem Legoteil fehlt. Also da guck ich drauf, denke ok, da fehlt doch ein Teil. Und dann hol ich die Anleitung: Stimmt! Und ja, halt so was. Ich kann sehr gut mit den Magnetstäben und den Magnetkugeln, ich*

*hab schon sehr wacklige Konstruktionen davon gebaut, die selbst meine Eltern nicht bauen können, nicht mal mehr Papa« (Interview Filipp, Zeile 1579 ff.).*

Filipp identifiziert sich mit dem Konzept »Begabung« und erklärt es dadurch, etwas sehr gut zu können. Er hebt seine Beobachtungsgabe und seine Kompetenzen im Konstruieren hervor. Besonders bedeutsam für sein Zutrauen ist dabei sein Erleben, seine Eltern zu überflügeln.

Sein spezielles Interessengebiet, die Seenotrettung, fügt er in diese Selbstbeschreibung ein: *»Da bin ich auch ganz stolz, das [einen technischen Bausatz für einen Seenotrettungskreuzer] hab ich zum Geburtstag bekommen. Also wir haben es gebaut, zum Geburtstag als Bausatz und dann haben wir es gebaut« (Interview Filipp, Zeile 1638 f.).* Er verfügt diesbezüglich über ein außergewöhnlich breites und detailliertes Wissen und wünscht sich, in diesem Bereich später einmal beruflich tätig sein zu können. Filipp denkt bei Begabung größtenteils an Dinge, die wenig Bezug zu schulischen Anforderungen haben und schreibt sich selbst Begabungen zu.

Auch Filipp's Eltern thematisieren, dass Filipp seine Interessen und Stärken außerhalb der Schule zeigt, in der Schule aber Probleme hat, den Anforderungen gerecht zu werden. Sie sehen seine Begabungen vor allem im sprachlichen Bereich. Die Mutter schildert, dass die Sprache immer Filipp's Stärke gewesen sei: *»Und das wurde ihm ja letztendlich erst mal zum Nachteil ausgelegt in der Schule, seine Sprache« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 183 ff.).* Die Eltern vermuten, dass gerade das Verbot des Sprechens am Anfang der Grundschule fatal war, da Filipp auf diesem Wege das Kommunikationsmittel und zugleich seine größte Stärke genommen wurde. Für Filipp wurde es dadurch erschwert, die ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten wirklich als Stärke wahrzunehmen. Tatsächlich erwähnt Filipp in seinen Ausführungen nicht, dass er eine besondere sprachliche Begabung habe. Als weitere Begabung sehen die Eltern seine ungewöhnliche Merkfähigkeit: *»Er ist auch jemand, der so erst mal sehr gut Sachen behalten kann und eigentlich ein Lied oder eine Geschichte oder ein Buch einmal gehört haben muss und dann kennt er das« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 885 f.).* Sprachliche Fähigkeiten und Merkfähigkeit sind für schulische Leistungen relevant und die Eltern stellen sich die Frage, warum er diese Begabungen in der Schule nicht umsetzen kann: *»Es ist ja nicht so, dass man jetzt sagen würde, er kann es einfach nicht, sondern wir sehen ja, er kann es, es fällt ihm nur ganz schwer, das innerhalb der Schule umzusetzen« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 314 ff.).* Die Mutter erklärt das an einem Beispiel: *»Er macht ja beim Theater die Ansagen und im Zeugnis steht drin, er kann keine Gedichte aufsagen. Und das passt dann irgendwo so nicht zusammen [...] und die Schulleitung hat mir gegenüber auch geäußert, ja, das Potenzial ist da. Aber er muss es halt einfach jetzt noch mal abrufen und zeigen« (Interview Frau und Herr Fischer, Zeile 931 ff.).*

### 4.2.5 Klassifizierung

Filipp zeigt seine Stärken außerhalb der Schule, bringt sie aber in der Schule nicht in der erwarteten Weise ein. Er selbst erklärt hierzu: *»Wir vermuten, dass das da dran liegt, dass meine Lehrerin am Anfang so, grob sozusagen war, dass das da dran liegt, dass ich nicht mehr so gut lernen kann«* (Interview Philipp, Zeile 121 f.). Als alleinige Ursache auch für alle späteren schulischen Probleme sehen sowohl die Eltern als auch Philipp die Probleme mit der ersten Grundschullehrerin. Laut den Eltern gibt es einen Unterschied in den Leistungen von Philipp bei verschiedenen Lehrkräften. Bei einer Lehrerin, die er schon sehr lange kennt und mit der er sehr vertraut ist, zeigt er eher was er kann, als bei anderen Lehrern. Dementsprechend sind auch Philipps Beurteilungen in den Fächern bei dieser Lehrerin viel besser. Als Grundlage oder Voraussetzung dafür sehen die Eltern, dass Philipp dieser Lehrerin vertraut und sich bei ihr angenommen fühlt.

Nach Aussage der Eltern hat ihr Sohn in der dritten/vierten Klasse den Status als »Inklusionskind« erhalten. Ab und an wird er mit anderen Kindern außerhalb des Klassenverbandes gefördert. Er ist laut Mutter dadurch von den Klassenzielen entbunden und kann in seinem eigenen Tempo arbeiten. Die Mutter begründet dies: *»Um ihm den Druck zu nehmen, dass er überall mit am Ball bleiben muss«* (Interview Frau Fischer, Zeile 1176).

Für Philipp bedeutet der Inklusionsstatus, dass er außerhalb seiner Lerngruppe in Kleingruppen zusätzlich gefördert wird, wodurch er in seinem eigenen Tempo arbeiten kann. Allerdings ist dies auch mit Ausgrenzung verbunden, denn er wird in dieser Zeit aus dem Gruppenverbund herausgenommen.

### 4.2.6 Eigenwahrnehmung

Kennzeichnend für Philipp ist sein reflektierter Blick auf sein eigenes Lernen und seine Entwicklung. So erläutert er beispielsweise den Zusammenhang zwischen dem Spiel, dem er sich als junges Kind hingab und der Kreativität, die man durch das Spiel entwickelt. Er scheint viel über sein Lernen nachgedacht zu haben. Sein Reflexionsniveau zeigt sich auch, wenn er davon spricht, dass er etwas verinnerlichen oder sich einen Schubs geben müsse, um weiterzumachen. Eine mögliche Erklärung für seinen reflektierten Blick auf das eigene Lernen und seine Entwicklung könnte zumindest teilweise darin liegen, dass er therapeutisch begleitet wird. Nach einer schulpsychologischen Beratung und dem Schulwechsel nahm er auch an einer Kindergruppe teil, in der soziales Verhalten geübt und lösungsorientiert über Probleme in der Schule gesprochen wurde. Danach erhielt er eine Psychotherapie und wird zurzeit noch von einer Entwicklungsbegleitung unterstützt, die mit ihm erarbeitet, wie es ihm gelingen kann, in der Schule zurechtzukommen. Es fällt auf, dass Philipp von sich aus nichts von der Therapie und der Entwicklungsbegleitung erzählt und auch beim Gespräch mit den Eltern,

bei dem er zuhört, nicht daran erinnert werden mag. In Bezug auf die Entwicklungsbegleitung sagt Filipp sogar: *»Ich hab nicht gesagt, dass ich da hin will! Ich hab auch nicht gesagt, dass ich zum Jugendamt will!«* (Interview Filipp, Zeile 462). Möglicherweise möchte Filipp nicht über die Kindergruppe und seine Begleitung sprechen, weil ihn diese Therapieerfahrung von anderen Kindern in seinem Alter negativ abgrenzt. Er ist aber stark auf positive Beschreibungen von außen angewiesen. Zu diesem Eindruck passt auch, dass Filipp große Angst davor hat, dass Gerüchte über ihn verbreitet werden könnten.

### 4.3 Katherina Kosloff, 10 Jahre

Katherina ist in Bremen geboren und spricht wie ihre drei älteren Geschwister, die die Oberstufe besuchen bzw. das Abitur machen, russisch und deutsch. Ihr Vater arbeitet als Fernfahrer und ihre Mutter als Bürokauffrau. Die Familie wohnt in einer Vierzimmerwohnung; Katherina teilt sich ein Zimmer mit ihrer Schwester. In ihrer Freizeit fährt sie gern mit dem Fahrrad durch die Nachbarschaft und erledigt kleinere Besorgungen für ihre Mutter oder die Großeltern, außerdem trifft sie sich mit Kindern aus dem Haus. Zuhause backt Katherina gern oder macht Musik. In der Grundschulzeit hat sie Geige gespielt, der Unterricht wurde ebenso wie Aktivitäten im Schwimmverein beim Wechsel auf die Oberschule zunächst abgebrochen und zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht wieder aufgenommen.

Katherina besuchte einen Kindergarten im Stadtteil und wurde mit fünf Jahren in das erste Schuljahr an einer Grundschule im Stadtteil eingeschult. Dort stellten die Lehrerinnen und Lehrer fest, dass Katherina bereits fließend lesen konnte; sie wechselte noch im ersten Schulhalbjahr in die zweite Klasse und besuchte insgesamt nur drei Jahre die Grundschule. Danach wechselte sie mit einem Teil ihrer Grundschulklasse an die Oberschule Koblenzer Straße.

#### 4.3.1 Schulstart und Wechsel an die Oberschule

Katherina beschreibt den Schulstart in die jahrgangsgebundene erste Klasse der Grundschule als problemlos, da sie schon im Kindergarten angefangen hatte, einfache Bücher zu lesen: *»In der ersten Klasse war halt ziemlich einfach, [...] und dann musste halt meine Lehrerin mir immer extra Aufgaben geben und dann meinten die so, ja irgendwann überspringen und dann bin ich halt in die Zweite gegangen«* (Interview Katherina, Zeile 899 ff.). Der Impuls, die Klasse zu überspringen, ging nicht von Katherina oder ihren Eltern, sondern von der Klassenlehrerin aus. Obwohl Katherina sich in der ersten Klasse langweilte, fiel ihr der Wechsel der Lerngruppe in das zweite Schuljahr direkt nach dem Schulanfang nicht ganz leicht. *»Ich hatte schon längst Freunde in der Ersten und so und in der Zweiten haben mich erst mal alle so, ja, du bist ja sechs, ja wir sind schon längst*

*acht und so, wir brauchen dich nicht. So am Anfang so (-) dann hab ich irgendwann auch Freunde gefunden dann bis zur Vierten« (Interview Katherina, Zeile 914 ff.).*

Der Verlust der sozialen Bezüge in der Klasse kurz nach dem gerade bewältigten Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellte für Katherina eine Schwierigkeit dar. In der neuen Gruppe fühlte sie sich zunächst nicht angenommen und unsicher.

Eine ähnliche Herausforderung stellte für Katherina der Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Oberschule dar. Zwar wechselte Katherina gemeinsam mit einem Teil ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler an die Oberschule im Stadtteil, aber sie vermisste zunächst die vertraute Umgebung und die vertrauten Personen: *»Das war dann irgendwie schon traurig, weil ich meine, ich hatte meine Lehrerin auch ganz gern gehabt und das war halt nett und ja, jetzt bin ich halt an der anderen Schule« (Interview Katherina, Zeile 918 f.).*

Mit dem veränderten Umfeld haben sich Katherinas Schulleistungen zunächst etwas verschlechtert (*Interview Frau Kosloff, Zeile 1844 ff.*). Aufgrund der Beschreibung ist anzunehmen, dass die Lernatmosphäre für Katherina ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf ihre Lernentwicklung ist. Auf die Frage, was ihr an der Schule richtig gut gefalle, benennt sie Aspekte, die das Schulleben betreffen, nämlich die Pausen, den Kiosk und die Schülerfirma (*Interview Katherina, Zeile 324 ff.*). Demgegenüber kritisiert Katherina den ruppigen Umgang einiger ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Es gefällt ihr nicht, *»wie alle Schüler so mit jedem umgehen. [...] Ich hab auch ein paar Mädchen in der Klasse, die so, wie soll ich sagen, gemein sind [...] Und die, wenn man irgendwie jetzt vorbei geht, die schubsen einfach einen weg, nur weil ich jetzt kleiner bin und jünger [...] Sie beleidigen einen auch« (Interview Katherina, Zeile 395 ff.).* Sie fühlt sich als etwas jüngeres Mädchen im sozialen Gefüge ihrer Klasse in einer schwachen Position und erlebt Beleidigungen. Der Umgang untereinander scheint sich vom Umgang an ihrer Grundschule zu unterscheiden. Diese Aspekte tragen dazu bei, dass sich Katherina zum Zeitpunkt des Interviews an der Schule oft unwohl fühlt.

#### 4.3.2 Gerechtigkeit, Lernmotivation und Rückmeldungen

Katherina besitzt ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl, mit dem sie Handlungen der Lehrkräfte bewertet und die ihr eigenes Lernen beeinflussen: *»Der [nennt einen Fachlehrer] war halt immer voll streng, hat uns immer Hausaufgaben aufgegeben und der hat halt auch oft mit uns gespielt und so und der konnte halt richtig gut erklären und das hat halt einfach sozusagen Spaß gemacht« (Interview Katherina, Zeile 153 ff.).* Die Strenge der Lehrkraft ist hier positiv konnotiert: Sie ist zwar streng, aber auch gerecht. Die Befragte weiß also woran sie ist und was von ihr erwartet wird und kommt dementsprechend gut im Unterricht zurecht. Auch werden offenbar Anforderungen mit Anerkennung und einem beziehungsorientierten Lehrstil verbunden. Dahingegen schätzt sie eine andere Lehrkraft desselben Fachs,



bei der sie das Gefühl hat, nichts zu verstehen, folgendermaßen ein: »Bei [nennt dasselbe Fach] versteh ich einfach gar nichts bei ihr. Sie schreibt so krickelig und da versteht man einfach nichts, das ist so komisch. [...] Das regt auf also. Deswegen schreibe ich auch bei ihr meistens schlechte Arbeiten« (Interview Katherina, Zeile 167 ff.). Hier erlebt sie den Unterricht als nicht transparent genug. Katherina fühlt sich überfordert.

Dass Katherina Zugewandtheit, Gerechtigkeit und Konsistenz wichtig sind, wird auch deutlich, als sie ihre aktuelle Klassenlehrerin kritisiert. Zu einem Klassenausflug nimmt diese Lehrkraft nur einige Schülerinnen und Schüler mit, die anderen haben in den Wochen vor dem Ausflug zu oft die aufgestellten Regeln nicht befolgt und müssen an dem Tag in der Schule bleiben. Die Schülerin schildert, dass es schwer sei, sich unter den gegebenen Bedingungen an die abgemachten Regeln zu halten: »Das ist halt oft so, dass wenn man auf Toilette will, und die ganze Pause ist nicht die Toilette auf [die Toiletten sind in Unterrichtszeiten verschlossen und sollen zu den Pausen geöffnet sein], dann muss man erst einmal einen Lehrer finden [...]. Und ich und meine Freundin wir kommen halt voll oft deswegen zu spät [...] dann kommt schon meine Lehrerin und danach erklären ihr das alle [...] dann kriegt halt jeder einen Strich und das geht halt immer so« (Interview Katherina, Zeile 574 ff.). So durfte Katherina, wie auch ein Großteil ihrer Klasse, nicht mit auf den Klassenausflug. Dies empfindet Katherina als ungerechte Strafe. Sie boykottiert daher die Aufgabe, die diejenigen, die in der Schule bleiben müssen, erledigen sollen: »Ja und wir mussten irgendeine Hausordnung abschreiben. Ich hab aber nichts gemacht, ich meine ich finde das schon so und so ungerecht« (Interview Katherina, Zeile 600 ff.). Gerechtigkeit ist der Schülerin sehr wichtig: Regeln sollen nachvollziehbar und ohne Probleme von allen einzuhalten sein. Es wird deutlich, dass die Regeln und das Handeln der Lehrkraft von der Schülerin reflektiert und erst, wenn sie ihr ungerecht erscheinen, nicht akzeptiert werden.

In Bezug auf ihr Lernen ist für Katherina zudem die Art der Rückmeldung durch die Lehrkräfte von großer Bedeutung. Sie hat eine differenzierte Meinung entwickelt und weiß, welche Rückmeldungen sie braucht: »Frau M. [...] macht auch voll einfache Arbeiten da und sie kontrolliert sie halt auch, aber richtig ordentlich halt. Nicht wie bei Frau S., also Frau S. macht irgendwelche Haken dahinter, genau wie bei Frau P. [...] in ihrer Krakelschrift, da kann man halt nichts entziffern und dann, bei Frau M., da macht sie Haken, ja sehr gut gemacht und so, schreibt sie dann unten noch ein Lob hin« (Interview Katherina, Zeile 748 ff.). Gewünscht wird eine konstruktive, transparente Rückmeldung von den Lehrkräften. Außerdem wünscht sich die Schülerin positive Bestärkung. Die Lehrkräfte sollen sie loben, wenn sie etwas gut gemacht hat. Damit nennt Katherina im Gespräch wesentliche Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen: Die Lernatmosphäre muss so beschaffen sein, dass sie sich darin wohlfühlt, dies beinhaltet einen freundlichen Umgang unter den Schülerinnen und Schülern, klare und nachvollziehbare Regeln durch die Lehrkräfte sowie persönliche Anerkennung, die besonders durch konstruktive Rückmeldungen zu ihren Leistungen erlebt wird.

### 4.3.3 Außerschulische Aktivitäten und Begabungen

Katherina ist eine begeisterte und leidenschaftliche Leserin. Sie leiht sich in ihrer Freizeit selbstständig Bücher aus der Stadtbibliothek aus. Außerdem nimmt sie freiwillig an einer Sommer-Leseaktion der örtlichen Bibliothek teil. Auch backt sie gerne für ihre Familie oder die Großeltern, erledigt Besorgungen für sie und hilft ihnen im Haushalt. Als weiteres Hobby nennt Katherina das Klavierspielen, das ihr der Vater beigebracht hat. Auf die Frage, was für sie eine Begabung ist, antwortet Katherina: *»Vielleicht so was wie, ja wenn man etwas gut bauen kann oder vielleicht wenn man, zum Beispiel in Technik sehr begabt ist. Zum Beispiel, man kennt sich in Technik aus und so. Ja so was nennt man, glaube ich, Begabung«* (Interview Katherina, Zeile 1466 ff.). In dieser Beschreibung wird eine sachliche Distanz der Schülerin zum Gegenstand Begabung deutlich. Anstatt sich damit zu identifizieren, mutmaßt die Schülerin über die allgemeine Bedeutung von Begabung. Sie definiert Begabung über männlich konnotierte Themen, die ihr und ihren Interessen fern sind: Technik und Bauen.

Auf die Nachfrage, wann für sie ein Kind begabt ist, antwortet Katherina: *»[Ein Kind] das einfach alles kann, das immer Einsen hat und immer so, also jetzt, irgendetwas richtig gut kann und so, aber ich hab noch Dreien und Vieren und ich bin halt nicht, finde ich, begabt«* (Interview Katherina, Zeile 34 ff.). Sie bestimmt Begabung somit über sehr gute schulische Leistungsbelege, die sich über alle Fächer erstrecken müssen. Sich selbst zählt sie aktuell nicht zu den Begabten. Den Grund dafür, dass ihre Lehrerin sie als begabt eingeschätzt hat, erklärt sie sich damit, dass sie im Deutschunterricht interessiert mitarbeitet: *»Ich weiß jetzt nicht, was sie damit meint, ob ich begabt bin oder so, ich glaub (-) weil ich gerne (-) weil ich so an ihrem Deutschunterricht interessiert bin oder so. Weil die macht das auch spannend und so. Wir gehen auch oft spielen und so und ja. Ich mag ihren Deutschunterricht, weil da lernt man auch und sie ist halt auch voll geduldig und so und sie meckert auch nie«* (Interview Katherina, Zeile 1474 ff.). Ihre guten Leistungen schreibt Katherina nicht sich selbst, sondern ihren Interessen, der Art der Lehrerin und der Struktur des Unterrichts zu. Sie nimmt sich nicht als begabt wahr. Auf die Frage, was sie denn besonders gut könne, möchte Katherina zunächst gar nicht gern antworten: *»Genau diese Frage hasse ich. Ja, das ist so eine Frage. Ja, ich kann das und das gut, deswegen könnte man denken, dass man so voll viel von sich hält, aber naja«* (Interview Katherina, Zeile 1390 ff.). Mit dieser Frage ist eine (Selbst-)Positionierung verbunden, die Katherina nicht vornehmen möchte. Ihr ist es wichtig, nicht herauszustechen. Auch möchte sie von anderen nicht als eingebildet oder arrogant betrachtet werden, was in ihrer Sicht mit dem Zeigen von Selbstbewusstsein einhergehen könnte. Dies hat Auswirkungen auf ihre berufliche Selbsteinschätzung.

#### 4.3.4 Zukunftsvorstellungen und berufliche Aspirationen

Bezüglich ihrer beruflichen Aspirationen sagt Katherina: *»Ich möchte mal studieren. Irgendwas mit Jura oder so. Aber ich glaub nicht, dass das klappen wird. Ich glaub, ich werde irgendwann so eine Arzthelferin oder irgendwie so was Einfaches«* (Interview Katherina, Zeile 1229 ff.). Sie hat den Wunsch, zu studieren und eine akademische Karriere einzuschlagen, glaubt aber, Arzthelferin oder etwas »Einfaches« zu werden.

Mit Blick auf ihre im Ganzen guten bis sehr guten schulischen Leistungen stellt sich die Frage, warum sie der Meinung ist, dass sie ihren Wunsch, zu studieren, nicht verwirklichen kann. Katherina sagt: *»Weiß ich nicht, ist so. Jeder hat mal so große Träume und irgendwann landet man mal bei Aldi hinter der Kasse. Das ist immer so, finde ich so«* (Interview Katherina, Zeile 1235 ff.). Auf die Frage, wo sie diese Erfahrung gemacht hat, dass berufliche Träume nicht erfüllt werden können, führt Katherina den Fall einer Nachbarin an, die Ärztin werden wollte und dann Kassiererin in einem Supermarkt wurde. In ihrer direkten Umgebung hat die Schülerin offenbar keine weiblichen Vorbilder mit akademischer Ausbildung, die sie ermutigen können und ihr Orientierung hinsichtlich einer akademischen Laufbahn geben könnten; sie rechnet sich kaum Chancen zu. Es wird somit deutlich, wie wichtig es ist, von Seiten der Schule eine bestärkende Berufsorientierung bereits in frühen Jahrgängen aufzubauen und dies mit begabungsfördernden Elementen im Schulleben zu verbinden (Kapitel 5.1.2). Vor allem aber wird deutlich, welche Rolle hierbei Vorbilder in und außerhalb der Schule spielen.

#### 4.3.5 Begabungen und Leistungen

Im Gespräch mit der Mutter der Schülerin wird deutlich, dass durch das Überspringen einer Klasse bei den Eltern Erwartungen an das Leistungsvermögen des Kindes entstanden sind, die aus ihrer Sicht aktuell nicht erfüllt werden. Katherina soll an der Oberschule auch herausragende Leistungen bringen. Die Mutter beobachtet entgegen ihren Erwartungen, dass ihre Tochter eher »schwächer« und »fauler« geworden ist. Die Anstrengungen Katherinas, den Schulwechsel zu bewältigen und sich in ein neues Umfeld einzufinden, scheint sie nicht zu bedenken. Als Ursache sieht die Mutter die Ganztagsstruktur der Schule, an der die Lernzeiten integriert sind und es entsprechend keine Hausaufgaben gibt. Sie unterstellt, dass ihrer Tochter daher nicht die von ihr erwarteten Leistungen abverlangt würden. Hier muss angemerkt werden, dass Katherina trotz leicht nachgelassener Leistungen an der neuen Schule in ihrer Klasse auch zum Zeitpunkt des Interviews keineswegs zu den schwächeren Schülerinnen und Schülern gehört. Für die Mutter ist es zudem ein Problem, dass ihre Kinder nach der Schule keine Lust mehr haben, noch freiwillig Musikunterricht zu nehmen: *»Wir sind nicht bereichert worden von der Schule. Wir sind eher ärmer geworden, weil da war auch*

*keine Lust mehr, der Lehrer kommt nicht mehr und von alleine wer wird schon lernen Klavier weiter von alleine*« (Interview Frau Kosloff, Zeile 1701 ff.) Die Mutter würde es bevorzugen, wenn Katherina und ihre Geschwister den Nachmittag zu Hause verbringen könnten, um zu Hause Hausaufgaben zu machen, so stärker unter elterlicher Kontrolle zu lernen und zusätzlich Musikunterricht nehmen zu können. Die Möglichkeiten der individuellen Förderung zu Hause sieht sie durch die Ganztagschule eingeschränkt. Katherinas Fall impliziert ein stärkeres Profil in der musikalischen Erziehung während der Schulzeit als ein unterstützendes Moment zur Entfaltung ihrer Talente, wie dies die Schule im weiteren Verlauf des Projektes etabliert hat. Es fällt der Mutter zum Zeitpunkt des Interviews schwer, der Schule das Vertrauen entgegenzubringen, die als hoch eingeschätzte Begabung ihrer Tochter hinreichend zu fördern. Es wird aber auch deutlich, wie nachhaltig sich die frühe Klassifizierung Katherinas und die hieran gebundene Akzelerationsmaßnahme auf die Selbst- und Fremdattribuierungen der Schülerin und ihrer Familie auswirken. Offenbar werden in der Familie in der Folge der Klassifizierung der Tochter als »begabt« durchgehend hervorragende schulische Leistungen verlangt. Dass sich dies aktuell nicht in der erwarteten Konsistenz erfüllt, verunsichert die Familie und die schulische Unterstützung wird als Ganze infrage gestellt.

Katherinas Mutter, die von dem Projekt »Hochbegabung inklusive« weiß, kritisiert, dass ihre Tochter nicht individuell zusätzlich gefördert wird. Sie wünscht sich »Extra-Angebote« für die »guten« Schülerinnen und Schüler, zu denen sie ihre Tochter zählt. Sie stellt sich vor, dass besonders begabte Kinder außerhalb des Klassenverbandes speziell gefördert werden, wie dies in klassischen Konzepten der Begabtenförderung der Fall ist. Dass eine Förderung auch innerhalb der Gruppe stattfinden kann, wie dies konzeptionell realisiert wird, entspricht zunächst nicht der Vorstellung der Mutter. Es wird deutlich, dass Katherinas Eltern und die Oberschule zu diesem Zeitpunkt unterschiedliche Vorstellungen von Begabungsförderung haben, die klarer zwischen Schule und Elternschaft kommuniziert und vermittelt werden sollten.

Im Gespräch zeigen sich deutlich die hohen Erwartungen, die die Mutter an ihre Tochter stellt. Angesprochen auf Katherinas ausgeprägte Begabung im Bereich Deutsch, spielt die Mutter diese herunter: »Lesen und lesen. Das kann sie schon. Das hat sie schon gelernt, muss man noch mehr, Physik, in die Richtung, Mathe. Nur lesen, lesen, was ist mit dem Lesen [...] das ist nicht alles, man muss auch in Mathe verstehen und Spaß haben daran. Wenn man Mathe gut kann und ohne Probleme, dann hat man auch Spaß daran« (Interview Frau Kosloff, Zeile 2292 ff.). Damit lässt die Mutter übereinstimmend mit ihrer Tochter eine Wertigkeit durchscheinen, der zufolge mathematisch-naturwissenschaftliche Begabungen als höherwertiger einzuschätzen sind als sprachlich-musikalische. Die geschlechter-typisch eher weiblich konnotierten Begabungsbereiche Katherinas erfahren dadurch eine Einschränkung bzw. Abwertung. Denn späterer beruflicher Erfolg wird von ihr nicht mit den herausstechenden Begabungen Katherinas verbunden. Die Mutter sieht ihre Tochter vielmehr nicht hinreichend auf zukünftige Herausforderungen

vorbereitet; sie werde das Abitur nicht schaffen. Diese pessimistische Einschätzung überrascht in Anbetracht der Tatsache, dass die Schülerin eine Klasse übersprungen hat und immer noch zu den Leistungsstärkeren gehört. Angesichts der insgesamt eingeschränkten Möglichkeiten beruflicher oder akademischer Karrieren für Töchter von Migranten in Deutschland jedoch scheinen die Befürchtungen der Familie auf Erfahrungen zu beruhen und sind ein wichtiges Signal für die Ausrichtung schulischer Begabungsförderung von Mädchen in sozial benachteiligten Stadtteilen.

Die Schule hat die im Fall Katherina erkennbaren Ambivalenzen in der weiteren Konzeption begabungsfördernden inklusiven Unterrichts und Schullebens aufgenommen. In den beiden Schuljahren nach der Befragung zeigte Katherina zunehmend bessere und schließlich durchgehend hervorragende Schulleistungen, insbesondere in den von ihr im Gespräch benannten Bereichen Deutsch und Musik. Damit bestätigt Katherinas Fall indirekt die Strategie der Schule: Die Entfaltung von Potenzialen gelingt im Rahmen eines insgesamt differenzierten und auf Enrichment ausgelegten Unterrichts und Schullebens, wenn die einzelne Person mit ihrer gesamten Lebenssituation gesehen und anerkannt wird.

#### 4.4 Christian Caspelherr, 13 Jahre

Christian lebt mit seinen aus Deutschland stammenden Eltern in einem Reihenhaus, das diesen auch gehört. Er hat zwei erwachsene Halbgeschwister, zu denen jedoch kein Kontakt besteht. Sein Vater arbeitet in der Baubranche und seine Mutter als gelernte Verkäuferin im Einzelhandel. Er verfügt über zwei Kinderzimmer: eines zum Schlafen und eines zum Spielen. Außerdem nutzt er den Schreibtisch im Wohnzimmer für seine Hausaufgaben und zum Computer spielen. In seinem Spielzimmer befinden sich ein weiterer Computer, eine Playstation, ein Fernseher und viele Spielsachen.

Christian besucht die Oberschule Koblenzer Straße. In seiner Freizeit trifft er bevorzugt seinen einzigen Freund und spielt mit ihm Computer, schaut sich Traktoren auf den Feldern an und geht mit ihm gemeinsam zur Jugendfeuerwehr. Außerdem unternimmt Christian allein längere Fahrradtouren und ist in einem Segelverein aktiv, auch beobachtet er Züge und filmt diese. Er geht gerne in Museen und baut mit Lego einen Roboter.

Christian besuchte eine Kindertageseinrichtung und wurde regulär eingeschult. Während der Grundschulzeit wurde er aufgrund von Auffälligkeiten psychiatrisch untersucht. Er erhält seit der ersten Klasse Medikamente zur Regulierung einer diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefizit- bzw. Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Neben mehreren Grundschulwechsellern wurde er nach einer Gruppentherapie mehrfach stationär und teilstationär in der Kinder- und Jugendpsychiatrie behandelt. Die Eltern erhielten begleitende Gespräche und ein Elterntaining. Der Familie

wurde für mehrere Jahre ein Familienhelfer durch das Jugendamt zur Seite gestellt. Zurzeit wird Christian nur noch medizinisch, nicht mehr psychologisch begleitet.

Der Übergang in die Oberschule verlief wechselhaft; Christian hat drei verschiedene Oberschulen, zeitweise nur in Teilzeit, besucht und wurde phasenweise durch Schulassistenten begleitet. Beim Wechsel in die Oberschule Koblenzer Straße wurde von Seiten des Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrums angeraten, das fünfte Schuljahr zu wiederholen und sonderpädagogischen Förderbedarf für Christian zu beantragen. Dies wurde auf gemeinsames Betreiben von Schule und Eltern verhindert, da eine Unterforderung von Christian befürchtet wurde. Christian besucht regulär das sechste Schuljahr und erreicht dort gute schulische Leistungen. Eine Schulassistentin begleitet Christian in 20 Stunden pro Woche.

Zum Zeitpunkt des Interviews nimmt Christian bis mittags am Unterricht teil und besucht zusätzlich an einem Nachmittag einen Roboterkurs. Die anderen Nachmittagsstunden besucht er zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht.

#### 4.4.1 Ausgrenzung und Akzeptanz

Christian machte bereits beim Besuch der Kindertageseinrichtung erste Ausgrenzungserfahrungen: »Da sollte ich mit niemandem spielen. Frühstück [...] war auch nicht zusammen. Da wurde ich auch herausgezogen« (Interview Christian, Zeile 410 ff.). Im letzten Kindergartenjahr fand dann ein Wechsel in einen anderen Kindergarten statt, den er selbst als positiv bewertet: »Weil ich da wirklich in der Gruppe war« (Interview Christian, Zeile 520 ff.). In seiner Erinnerung darf er hier erstmals mit Kindern spielen.

Auch die ersten Schultage nach der Einschulung in die Grundschule scheinen für Christian mit Schwierigkeiten verbunden gewesen zu sein. Er erzählt, seine Klassenlehrerin getreten zu haben und anschließend aus dem Klassenverband ausgeschlossen worden zu sein. »Die Lehrerin war so, dass sie um fünf nach acht gesagt hat: ›Christian, pass' auf, du stehst mit einem Bein schon im Bus« (Interview Christian, Zeile 608 ff.).

Das Bedürfnis nach Akzeptanz und sozialer Eingebundenheit und die vielfach erlebte Ausgrenzung sind zentrale Themen in Christians Bildungsbiografie. Er wechselte an eine andere Grundschule und beschreibt dies folgendermaßen: »Das war eigentlich gut. Ich hatte zwar immer nur zwei bis vier Stunden Unterricht [...] Weil die Lehrer meinten, länger kann ich, halte ich das nicht durch« (Interview Christian, Zeile 614 ff.).

Diese erlebte Ausgrenzung beschreibt Christian hier zunächst als eine Entlastung. Christian ist bewusst, dass ihm ein längerer Verbleib von Seiten der Lehrkräfte nicht zugemutet wurde. Offenbar richtete er sich aktiv auf diese Situation ein, in der nur sehr niedrige Anforderungen an ihn gestellt wurden. Die erlebte Aussonderung war dabei verbunden mit dem Privileg, viel Zeit für die Entwicklung von Interessen außerhalb von Schule zur Verfügung zu haben. Es fällt

auf, dass Christian eine hohe Kompetenz darin erlangt hat, eigenständig Interessen an Sachgebieten zu entwickeln und diese autodidaktisch zu verfolgen. Offenbar verschob sich durch die langen Jahre des reduzierten Schulbesuchs sein Lernwillen auf selbst gesteckte Ziele. Christian bewertet jedenfalls die Ausgrenzung mehrfach als schmerzhaft, thematisiert aber an keiner Stelle, mögliche Lernchancen verpasst zu haben, weil er viel Unterricht versäumt hat. Die starke Reduzierung der Schulbesuchszeiten scheint bei ihm eher eine distanzierte Haltung schulischen Leistungsanforderungen gegenüber bewirkt zu haben, die er reflektieren kann.

Den Übergang in die Oberschule erlebte Christian ebenfalls als schwierig. Als er nach der fünften Klasse erneut die Schule wechselt und in eine sechste Klasse aufgenommen wird, wertet er dies als Erfolg: *»Wenn man es eigentlich so nimmt, habe ich die fünfte Klasse übersprungen, weil ich ja auch kaum Unterricht hatte«* (Interview Christian, Zeile 646 f.). Mittlerweile besucht Christian die siebte Klasse.

Seine Mutter stellt heraus, dass Christians Verbleib an seiner jetzigen Schule, der Oberschule Koblenzer Straße, von Schulseite aus erstmals nicht infrage gestellt wird: *»Die Lehrer haben hier wirklich Interesse an den Kindern [...] und man bekommt halt immer wieder die Rückmeldung: Alles gut. Alles prima. Wir kriegen das in den Griff. Wir finden das prima, dass Christian hier ist«* (Interview Frau Caspelherr, Zeile 1480 ff.).

Sie betont das Interesse der Lehrkräfte an ihrem Kind und die hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Umgangs mit Christian und kontrastiert dies mit dem bisherigen Erleben an den vorangegangenen Schulen: *»Weil in den anderen Schulen [...] da haben sie einem ein schlechtes Gewissen versucht einzureden, dass man so ein Kind hat und dass man das Kind in die Schule schickt und dass sie sich da nun gerade drum kümmern müssen«* (Interview Frau Caspelherr, Zeile 1486 ff.).

Die aktuell erlebte Akzeptanz Christians als Schüler und das Interesse an ihm und seinem Lernen, wie dies von den aktuellen Lehrkräften signalisiert wird, wird hier positiv abgegrenzt von dem Erleben, die Verantwortung für Christian als Schüler allein tragen zu müssen. Offenbar war der regelmäßige Ausschluss Christians bzw. die Drohung damit von Seiten der Schule jeweils mit dem Signal verknüpft, Christians Verbleib in der Schule sei unerwünscht und seine Anwesenheit stelle eine Zumutung dar.

#### 4.4.2 Begabungen und Fähigkeiten

Christian hat auffallend vielfältige Interessen entwickelt und befasst sich in seiner Freizeit eigenaktiv und selbstständig mit verschiedenen technischen und naturwissenschaftlichen Themen. Er interessierte sich schon sehr früh für Sachbücher und Wissenssendungen, die für ältere Kinder konzipiert waren; diese Interessenentwicklung wurde von seinen Eltern aktiv unterstützt. Er schaut auch aktuell bevorzugt Wissenssendungen im Fernsehen, liest Sachbücher und ist offenbar in der

Lage, sich autodidaktisch ganze Themenbereiche zu erschließen. Auch plant und unternimmt er selbstständig längere Fahrradtouren zu von ihm ausgewählten Zielen, die ihn interessieren.

Christian erkennt sich selbst als begabt an, kann seine Fähigkeiten klar benennen und verbindet Begabungen eng mit seinen vielfältigen Interessen, etwa am Konstruieren und Bauen. Direkt unterrichtsbezogene Lernbereiche benennt er in diesem Zusammenhang demgegenüber nicht. So antwortet er auf die Frage, was er selbst unter »Begabung« verstehe: *»Dass ich mich halt damit auskenne. Im Kurs bin ich mit der Einzige, der überhaupt schon einmal, glaube ich, mit Lego-Technik etwas gemacht hat. Da bin ich in dem Kurs wirklich begabt«* (Interview Christian, Zeile 2185 ff.). Christian bezieht sich hier auf ein Angebot interessengeleiteten Lernens in der Schule (»Roboterkurs«), in dem er sich als kompetent erlebt. Dabei verbindet er Begabungen mit der Verfügbarkeit von Wissen und Können, dem »Auskennen« und im sozialen Vergleich zu Gleichaltrigen bzw. Mitschülerinnen oder Mitschülern.

Christian nimmt wahr, dass ihm das Aneignen schulischer Inhalte wenig Mühe bereitet. Auch ist ihm offensichtlich bewusst, dass er trotz der vielen verpassten Inhalte der ersten fünf Schuljahre angemessene Schulleistungen erbringt. Seine Lücken im Schulbesuch sieht er zumindest im Hinblick auf seinen Lernweg nicht als Problem, vielmehr scheint er eigene Strategien des autodidaktischen interessenorientierten Lernens entwickelt und so die Freizeit konstruktiv genutzt zu haben.

Auch seine Eltern stellen heraus, dass Christian trotz der vielen Versäumnisse gute schulische Leistungen zeigt: *»Also er bringt die Intelligenz ja immer noch mit. Er schafft den Stoff ja immer noch witzigerweise, warum auch immer. Das finde ich immer noch faszinierend, dass der noch so (-) mitkommt«* (Interview Frau Caspelherr, Zeile 292 ff.).

Seine Eltern betonen übereinstimmend mit Christian seine Fähigkeit, sich schnell Wissen anzueignen, verbunden mit Neugierde und einer guten Merkfähigkeit. *»Er hat eine leichte Auffassungsgabe, das hat er schon. Er begreift relativ schnell. Er speichert auch schnell alles ab. [...] Der ist ganz breit interessiert«* (Interview Frau Caspelherr, Zeile 1238 ff.).

#### 4.4.3 Unterricht und Teilhabe

Christian fühlt sich noch nicht vollständig in den Klassenverband integriert. Von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert und anerkannt zu werden ist ein erklärtes Ziel für Christian: *»Ich will jetzt endlich einmal in diesen Klassenverband hineingehören! Weil ich ja sonst mehr nur außen stand. War zwar in der Klasse, aber noch nicht so gut im Verband (-) im Klassenverband drin«* (Interview Christian, Zeile 888 ff.).

Klar benannt werden in diesem Zusammenhang von Christians Seite Schwierigkeiten mit den Mitschülerinnen und Mitschülern. Es stellt sich die Frage,



was Christian braucht, um den Schultag ohne »Vorfälle« zu bewältigen und was die Schule dazu beitragen kann, um seine vollständige Teilhabe zu ermöglichen.

Christian beschreibt diesbezüglich den Umgang zweier seiner Lehrkräfte mit den von ihm ausgehenden Unterrichtsstörungen positiv und stellt heraus, dass dieser klar strukturiert und für ihn nachvollziehbar ist: *»Weil es bei den beiden läuft. Weil da bei denen [ . ], wenn da jemand sich beschwert oder irgendwie laut wird oder einen anderen beleidigt, der hat dann ein großes Problem [...] Der kriegt dann Ärger« (Interview Christian, Zeile 1124 ff.).*

Es ist Christian wichtig, von seinen Lehrern gerecht behandelt zu werden und nicht, wie er es häufiger empfindet, als einziger »Ärger« zu bekommen. Zudem schätzt er es, wenn klare Regeln transparent gemacht werden und eine akzeptierende Grundstimmung im Unterricht herrscht. Dies sind die Unterrichtsstunden, in denen er gut zurechtkommt, die gesamten Stunden im Klassenverband verbleibt und mitarbeitet. Er stellt dabei einen Zusammenhang mit den umgesetzten Strategien innerer Differenzierung her: *»Es ist ein entspanntes Arbeiten. Wir arbeiten selbstständig. [ . ] Wir haben das jetzt nicht so als Klasse. Wir haben als Klasse dieses Thema in Unterthemen geteilt, in Lernstationen. Und da haben wir, jeder für sich musste die Lernstationen bearbeiten. [...] Ja. Wenn die Lernstation beendet wird, müssen wir noch so einen kleinen Test schreiben. [ . ] Um zu gucken, ob man das verstanden hat. Wenn man zu viele Fehler hat, muss man es nochmal neu üben [ . ]. Lernstation eins lernen wir meistens alle zusammen. Nur bei der Zwei [zweiten Station], dann teilt sich das langsam auf. Da merkt man dann wirklich, wer schnell ist oder wer sehr langsam ist« (Interview Christian, Zeile 1058 ff.).*

Aus Christians Perspektive gibt es Unterrichtsstunden bzw. Fächer, in denen er aktiv mitarbeitet und es selten zu Konflikten kommt. Er begründet dies mit dem Lehrerverhalten und der Arbeit in verschiedenen Lerngruppen und -geschwindigkeiten. Christian hat ein sehr genaues Bild von den didaktischen Strukturen seines Unterrichts und reflektiert diese. Er bevorzugt das Arbeiten in klar abgegrenzten, aber frei wählbaren Einheiten und schätzt zudem für ihn nachvollziehbare Regeln im Umgang. Aus seiner Unterrichtsbeschreibung wird außerdem deutlich, dass er eine persönliche Beziehung zu seinen Lehrkräften aufgebaut hat, deren direkte Ansprachen ihn erreichen und zu Verhaltensänderungen bei ihm führen.

Hiermit wird aus Sicht eines Schülers bestärkt, was wir im Unterricht beobachten konnten (Kapitel 3.2.1): Auf der Basis eines Vertrauensverhältnisses sind unterschiedliche Lerntempi und Lernwege möglich und werden entsprechend begleitet.

## 4.5 Zusammenfassung

Die Fallportraits von Mädchen und Jungen aus der Grundschule und aus der Oberschule zeigen, dass es lebenslagen- und geschlechtsspezifisch unterschiedliche Erfahrungen mit Begabungsförderangeboten durch die Schule gibt, aber auch große

Gemeinsamkeiten in den Interessen der Kinder, Jugendlichen und Eltern an Begabungsförderung durch die Schule und die Lehrkräfte.

Erst wenn bekannt ist, welche Vorstellung von Begabung die verschiedenen Kinder und Jugendlichen besitzen und in welchem Zusammenhang diese mit ihren Interessen, Leistungen oder besonderen Bedürfnissen steht, wird verständlich, welche Bedeutung die Entwicklung von Fähigkeiten für sie hat. Die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler können dann gezielt unterstützt werden, wobei einerseits die sozialstrukturellen und kulturellen Bedingungen zu beachten sind und andererseits die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Die Fallportraits machen somit deutlich, dass Schülerinnen und Schüler selbst befragt werden sollten, wenn es gilt, ihre Begabungen zu erkennen und darüber zu sprechen.

Kennzeichnend für **Ghanima Ghaibs** Situation und Biografie ist zunächst, dass sie von ihrer Familie mit hohen Bildungsaspirationen und Erwartungen versehen und intensiv unterstützt wird. Dabei fällt auf, dass dies jenseits traditioneller und konservativer geschlechtsbezogener Rollenerwartungen und Berufsrollen geschieht. Das sportliche Talent der Schülerin als Torwart und ihre Begeisterung dafür, wird an keiner Stelle herausgestellt als etwas Auffallendes. Vielmehr wird dies zusammengebracht mit den väterlichen Wünschen. Auch hierüber erhält die Schülerin ganz offensichtlich den Freiraum zur Entfaltung ihrer sportlichen Talente und zur Wahl eines akademischen, anspruchsvollen Berufs. Dies macht deutlich, wie relevant es gerade für Familien sein kann, in denen Erwachsene durch Flucht- und Kriegserfahrungen bedingte berufliche Brüche erlebt haben, dass sie beim Verstehen des deutschen Bildungssystems unterstützt werden, ihre Bildungserwartungen für ihre Kinder mit der Schule kommuniziert werden können, ernst genommen werden und ihre Unterstützung für ihre Kinder von Seiten der Schule gesehen werden. Ghanimas Liebe zum Fußball und ihr Talent werden zwar aus der elterlichen Sicht eingeschränkt dadurch, dass schulische Leistung im Alltag höher bewertet wird, doch wird die Anerkennung für sportliche Leistungen von Seiten der Eltern deutlich. Hier treffen sich somit insgesamt die Interessen des Kindes, Wünsche der Eltern und das Konzept der Schule. Das KESch-Projekt erfährt auf diesem Weg eine Bestätigung in seiner Wirksamkeit hinsichtlich der Zielsetzung, dass Eltern und Lehrkräfte gemeinsam Verantwortung für das erfolgreiche Lernen ihrer Kinder übernehmen. Hier lässt sich eine wichtige Strategie der Begabungsförderung in Schulen in herausfordernder Lage festmachen.

Im Fall von **Filipp Fischer** zeigt sich die Bedeutsamkeit pädagogischen Handelns in der frühen Grundschulzeit, insbesondere der Umgang mit kindlichen Stärken und Begabungen in dieser Phase. Die ausgesprochene Drohung der Lehrerin seiner ersten Grundschule, ihm den Mund zuzukleben, hat bei ihm zu erheblichen Blockaden geführt. Die erlebten Restriktionen – Redeverbot – zielten direkt auf seine sprachliche Begabung; die in der Folge entwickelte Angst hat ihn am Lernen gehindert und ihn eingeschränkt. Dem stehen eine recht stabile Entwicklung an der aktuellen Grundschule und Erfolgserlebnisse in Filippis Freizeitaktivitäten gegenüber.

Filipp ist sich seiner Begabungen bewusst und bringt diese in außerschulischen Aktivitäten erfolgreich ein (etwa seine sprachliche Begabung als Zirkus-conférencier), transferiert dies aber nur zum Teil in den Schulalltag. Auch weiß er um seine breite Wissensbasis und hat Spezialinteressen ausgebildet (Seenotrettungskreuzer). Es gelingt ihm allerdings weiterhin in der Schule oft nicht, sein Können einzubringen und zu zeigen. Impliziert ist damit eine stärkere Einbindung von interessenorientiertem Lernen im Unterricht und im Schulleben, um Filipp Erlebnisse von Selbstwirksamkeit im Unterrichts- und Schulalltag zu ermöglichen. Hiermit werden fallbezogen die in der Grundschule entwickelten Ideen und Strategien interessenorientierten Lernens im Unterricht und im Schulleben (Kapitel 5) untermauert und bestätigt.

An dem Fall **Katherina Kosloff** lassen sich beispielhaft die differenten Ansatzpunkte und Wirksamkeiten klassischer Hochbegabtenförderungsstrategien einerseits und Begabungsförderung in inklusiven Settings andererseits erkennen. In der Grundschulzeit kamen zunächst klassische Hochbegabtenförderungsstrategien zur Anwendung: Über eine Klassifizierung und Akzeleration im Sinne des Klassenstufenüberspringens sollte sie anforderungsreiche Lernangebote erhalten, weil der praktizierte Unterricht offenbar keine hinreichenden Differenzierungsmöglichkeiten für Kinder mit bereits entwickelten Lese-, Sprach- und Schreibkompetenzen eröffnete. Die Erzählungen der Schülerin machen dabei die Ambivalenzen und resultierenden Schwierigkeiten erkennbar. Die hohen Erwartungen im Anschluss an die Klassifizierung führten zu einer Verunsicherung Katherinas. Sie führt aktuelle Schwierigkeiten auf den Umstand zurück, dass sie jünger ist als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. In der Oberschule kommt sie mit Formen der integrierten Begabungsförderung in Berührung. An den Reflektionen der Schülerin wird deutlich, dass dies für sie jedoch nicht ausreicht, sondern in eine angenehme und für sie positive Lernatmosphäre integriert sein muss, in der sie sich anerkannt fühlt und Mitbestimmungsmöglichkeiten erfährt. Hierzu zählt auch regelmäßiges unterstützendes Feedback durch die Lehrkräfte, das sie darin stärkt, sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst zu sein.

Wie bereits angedeutet zeigt Katherina in der Folgezeit der Befragung entgegen der mütterlichen Prognosen und der Selbsteinschätzung insgesamt hervorragende Schulleistungen in allen Leistungsbereichen. Herausragende Leistungen zeigt sie in den Bereichen Deutsch und Musik, hier nimmt sie an der schulisch integrierten musikalischen Förderung teil und spielt erfolgreich Geige. Konzeptioneller Rahmen dieser beobachteten Entwicklung ist ein differenzierter und auf Enrichment ausgelegter Unterricht sowie ein mittlerweile etabliertes musikalisches Exzellenzprofil der Schule. Mit Blick auf die hohe Relevanz, die Katherina in der Befragung der Lernatmosphäre sowie Fragen der Anerkennung und Mitbestimmung zuschreibt, lässt sich darüber hinaus vermuten, dass es der Schule gelungen ist, Katherina personale Anerkennung zu vermitteln, die es ihr ermöglichten, ihre Potenziale weiter zu entfalten und auszubauen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgreich zu modifizieren. Damit steht Katherinas Fall beispielhaft für die Schluss-

folgerung, dass Begabungsförderung sich auf die Person ausrichten muss, ihre individualbiografische Lage berücksichtigen, die Familie einbinden und zudem auf geschlechtstypische Befürchtungen, Vorstellungen und Aspirationen einwirken muss. Am Portrait **Christian Caspelherrs** lässt sich beispielhaft erkennen, wie elementar die Folgen für ein Kind sind, wenn dessen Teilhabe entweder beständig infrage gestellt wird und es von Aussonderung bedroht ist, wie er dies in den ersten Schuljahren erlebt hat, oder wenn es umgekehrt unhinterfragte Teilhabe gewährt bekommt und personale Anerkennung erfährt, wie er dies aktuell erlebt. Die pädagogische Leitidee inklusiver Schulen, als Schulen für alle Kinder, für alle Schülerinnen und Schüler die pädagogische Verantwortung zu übernehmen, wird hier in konkretes pädagogisches Handeln transferiert und zugleich als Basisbedingung für erfolgreiche Begabungsförderung erkennbar.

Obwohl in der Beschreibung der Eltern die Diagnose und Behandlung des ADHS einen sehr großen Raum einnimmt, bezeichnet sich Christian selbst nur an einer einzigen Stelle als »ADHS-Kind« – und dies in Verbindung mit Ausgrenzungserfahrungen in einer der früher von ihm besuchten Schulen. Die Klassifizierung als »ADHS-Schüler« wird auch von den jetzigen Lehrkräften nur am Rande erwähnt. Die pädagogisch-didaktischen Strategien der Lehrkräfte lassen sie in den Hintergrund rücken. Offenbar gelingt es der Oberschule durch eine Strategie der persönlichen Ansprache und Anerkennung, den Schüler Christian als Persönlichkeit anzuerkennen, die mit Interessen und Befähigungen ausgestattet ist, und ihm die Chance auf Teilhabe zu bieten. Der inklusive und begabungsfördernde Kontext führt somit nicht zu Aussonderung und Entmutigung, sondern zu Stärkung und Integration.

Das vertiefte Interesse an Technik und Naturwissenschaft kann Christian zunehmend erfolgreich im Kontext der Schule einbringen. Dies bietet ihm die Möglichkeit, sich fähig zu fühlen. Es sind also gerade die interessenspezifischen, zusätzlichen Nachmittagsangebote, bei denen Christian eine hohe Selbstwirksamkeit erlebt. In diesem Kontext erhält er die Rückmeldung der Lehrkräfte, wertvolle Vorkenntnisse zu besitzen, die er konstruktiv einbringen kann. Die Tatsache, mit seinen besonderen Fähigkeiten wahrgenommen zu werden, beflügelt Christian wiederum darin, sich in der Schule einzubringen und an seiner sozialen Integration zu arbeiten. Die in der Schule etablierten Enrichment-Maßnahmen nicht nur im Unterricht selbst, sondern auch über den Unterricht hinaus im Schulleben erweisen sich damit in Christians Beschreibung als wirksam.

## 4.6 Schlussfolgerungen

Die Schülerinnen und Schüler der Grund- und Oberschule erzählen in der offenen Befragung ausführlich von ihren Interessen und ihren Lernerfahrungen sowie von ihren Freundinnen und Freunden, ihrer Freizeit und ihrem Familienleben.

### 4.6.1 Teilhabe und Mitbestimmung

Die Auseinandersetzung mit ihren individuellen Fähigkeiten ist ein zentrales Thema der Interviews. Darüber hinaus wird in den Interviews deutlich, wie hochbedeutsam Partizipation und Teilhabe als Schlüssel zur Begabungsförderung für die Kinder und Jugendlichen sind. Es zeigt sich, dass alle Kinder und Jugendlichen mit ihrer sozialen Integration in die Klasse und die Schule beschäftigt sind und sie die Teilhabe an einer Lerngemeinschaft und das Erleben sozialer Eingebundenheit als grundlegende Bedingung für ein gelingendes Lernen betrachten. Dabei sind für die Kinder Gerechtigkeitsfragen hochrelevant und werden von ihnen thematisiert.

Die Kinder erweisen sich als fähig, die Angebote des individualisierten Lernens verantwortungsvoll aufzugreifen und umzusetzen. Sie schätzen besonders die Möglichkeit, bestimmte Aspekte vertiefen zu können und das Lerntempo in Teilen selbst bestimmen bzw. diese Fragen aushandeln zu können. Zudem schätzen die Schülerinnen und Schüler, unterstützt durch ihre Eltern, ihre eigenen Lernentwicklungen und Begabungen in bestimmten Bereichen selbst ein, reflektieren ihre Stärken und Schwächen und suchen nach Anknüpfungspunkten in Unterricht und Schule.

Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten und eine Übernahme von Verantwortung für die eigene Lernentwicklung werden durch den Einbezug ihrer Interessen gestärkt. Es ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche sich als Person in der Schule ›verorten‹ können, wenn sie ihre Sinnentwürfe einbringen dürfen: Ihr Lernen erhält dann eine konkrete Bedeutung. Die Schulen greifen diesen Ansatz in der konzeptionellen Umsetzung begabungsfördernder Angebote auf und bieten sowohl im Unterricht als auch im Schulalltag durch Arbeitsgruppen und Projektlernen Möglichkeiten des interessen geleiteten Lernens. Schülerinnen und Schüler, die ihre Interessen wiederfinden, identifizieren sich damit und greifen die Angebote auf. Bestätigt wird die Strategie der Schulen, interessen geleitetes Lernen im Schulleben zu ermöglichen, um den Kindern und Jugendlichen eine solche Identifikation mit ihrem Können zu ermöglichen.

### 4.6.2 Begabung und Befähigung

Die Schülerinnen und Schüler thematisieren in den Selbstbeschreibungen unterschiedliche Konzepte davon, was eine Begabung ist und wie man diese erkennt. Diese reichen von: »Eine Begabung ist das, wo man sich angestrengt hat.« bis hin zu »Eine Begabung ist das, was ich im Vergleich zu Gleichaltrigen besonders gut beherrsche.«. Es zeigen sich geschlechtstypische Spezifika in der Bezeichnung dessen, was eine Begabung ist. So orientiert sich Katherina bei der Bestimmung von Begabungen an den in der Schule erhaltenen Rückmeldungen. Ghanima und die Jungen beschreiben Begabung vielmehr als etwas, was man gut kann und identifizieren sich mit der Zuschreibung in denjenigen Bereichen, in denen sie etwas sehr gut beherrschen, in denen sie über spezielles Wissen verfügen oder für

das sie sich in besonderem Maß interessieren. Letzterer Zugriff auf das Begabungskonzept ist pragmatisch entwickelt und bietet die Chance, sich selbst als begabt wahrzunehmen. Bei der von Katherina Kosloff entwickelten Definition von Begabung hingegen kommt es darauf an, dass sich ihre Interessen auch in auffallend guten schulischen Leistungen in bestimmten – vorwiegend männlich konnotierten – Bereichen widerspiegeln müssen, um von ihr als eigene Begabung wahrgenommen zu werden. Wenn dies nicht der Fall ist, bleibt in diesem Bereich eine Selbstidentifizierung als ›begabt‹ verwehrt. Während sich die Vorstellungen von Begabung in drei Fällen sowohl auf sprachliche und kreative Begabungen (Filipp Fischer, Ghanima Ghaib) als auch auf mathematisch-naturwissenschaftliches Können (Christian Caspelherr, Filipp Fischer) beziehen, zeigt sich in Katherina Kosloffs Fall eine Diskrepanz zwischen den als Begabung von ihr anerkannten Bereichen (mathematisch-naturwissenschaftlich) und den Bereichen, in denen sie sich selbst Stärken zuschreibt (sprachlich und praktisch-handelnd).

Die Fälle von Katherina und Ghanima machen außerdem deutlich, dass beide Mädchen mit Migrationshintergrund hohe berufliche Aspirationen entwickeln. Es erweist sich in diesem Zusammenhang als hochrelevant, mit den Familien, die Migrationserfahrungen haben, in den Austausch zu gehen über Vorstellungen von Schule und von Begabung sowie zum deutschen Bildungssystem. Katherinas Fall zeigt, dass aufgrund mangelnder Identifikation mit ihrem Können und mit weiblichen Vorbildern Befürchtungen entwickelt werden können, die selbst gesteckten Ziele nicht zu erreichen. Ghanimas Fall zeigt demgegenüber, dass eine Interessensförderung in der Breite Mädchen mit Migrationshintergrund Chancen eröffnet, sich als selbstwirksam zu erleben und Ziele anzustreben und zu verfolgen. Schulische Angebote der Begabungsförderung sollten auf diesen Sachverhalt reagieren und durch gezielte Förderung von Mädchen mit Migrationshintergrund neue Perspektiven eröffnen.

Betrachtet man demgegenüber die von der Schule durch die Lehrkräfte herangezogenen Konzepte von Begabung, zeigen sich zunächst Ambivalenzen. Die Lehrkräfte fokussieren in den Befragungen, die in der Anfangsphase des Projektes durchgeführt wurden, weit stärker als dies die Kinder und Jugendlichen tun, unterrichtsnahe Aspekte. Im Verlauf des Projektes jedoch entwickelten die Schulen ein Profil der Begabungsförderung, das dies übersteigt und interessenorientierte Angebote im Unterricht und Schulleben in der Breite abdeckt.

#### 4.6.3 Strategien der Begabungsförderung in inklusiven Schulen

Aus den dokumentierten und rekonstruierten Fällen lassen sich zentral bedeutsame Strategien der Begabungsförderung in inklusiven Schulen ableiten. Diese betreffen durchgehend Unterrichtsentwicklung *und* Schulentwicklung. Sie werden hier nicht analytisch getrennt, sondern in Form von Leitlinien für inklusive Begabungsförderung dargelegt:

## **I. Recht auf Teilhabe gewährleisten**

Schülerinnen und Schüler können ihre Begabungen in der Schule entfalten, wenn ein Verbleib in ihrer Schule und in ihrer Lerngruppe nicht infrage gestellt wird. Inklusive begabungsfördernde Schulen verabschieden sich von der Frage, ob ein Kind an der eigenen Schule oder im eigenen Unterricht »richtig« ist. Sie übernehmen vielmehr die Verantwortung für die Gestaltung geeigneter pädagogischer und didaktischer Settings und schaffen entsprechende Arbeitsbündnisse mit den Schülerinnen und Schülern. Sie erkennen die Kinder und Jugendlichen als Träger von Rechten an – des Rechts auf angemessene Bildung in allgemeinbildenden Schulen und des Rechts auf Teilhabe. Sie achten auf Möglichkeiten der sozialen Einbindung aller Schülerinnen und Schüler.

## **II. Personale Anerkennung und Beziehungsorientierung**

Personale Anerkennung ist eine Basisbedingung für erfolgreiche Begabungsförderung in inklusiven Schulen. Dies machen die Falldarstellungen übereinstimmend deutlich. In der Umsetzung geht dies zusammen mit einem beziehungsorientierten pädagogischen Stil und mit einem Lehrstil, der individuelle Rückmeldungen transparent und dialogisch gestaltet. Hierbei gilt es, die Kinder und Jugendlichen als Mädchen oder Jungen in den Blick zu nehmen und über Rollenerwartungen zu reflektieren und mit ihnen darüber zu sprechen sowie deren spezifische Lebenslagen zu berücksichtigen und zu würdigen.

## **III. Enrichment im Unterricht und in der Schule**

Begabungsfördernde inklusive Schulen entwickeln pädagogisch-didaktische Unterrichtsformen, die Differenzierungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler als Enrichment-Maßnahmen wirksam werden lassen. Sie achten dabei darauf, dass die pädagogisch-didaktischen Settings die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, sich sozial eingebunden zu fühlen. Sie verknüpfen individualisiertes Lernen, in dem Schülerinnen und Schüler als Expertinnen oder Experten für ihr Lernen in die Verantwortung genommen werden, mit einem kommunikationsfreundlichen Unterrichtsstil, der es ermöglicht, über Sachfragen in einen lebendigen Austausch zu treten.

## **IV. Partizipation und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler**

Begabungsfördernde inklusive Schulen erkennen Kinder und Jugendliche als mitbestimmungsfähig an. Dies betrifft ihr Lernen und Fragen der Gestaltung von Schule. Schülerinnen und Schüler sollten auf der Basis eines vertrauensvollen Verhältnisses Möglichkeiten erhalten, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen,

und dazu angeregt und dabei unterstützt werden, über ihr Lernen zu reflektieren. Ihre Sinnentwürfe werden so als bedeutsam anerkannt und finden Berücksichtigung, sodass sich die Schülerinnen und Schüler an der Schule als Person verorten können. Die Lehrkräfte achten auf klare, transparente und nachvollziehbare Regeln im Unterricht und im Schulleben.

## **V. Interessenförderung und Interessenorientierung**

Begabungsfördernde inklusive Schulen fragen nach Interessen und Talenten aller Kinder und Jugendlichen. Sie beziehen dies konzeptionell ein, unterstützen die Interessenentwicklung und stärken so die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler. Sie blicken hierbei auf die Gesamtpersönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen und berücksichtigen unterschiedliche Bereiche von Begabungen und Befähigungen – unterrichtsnahe und unterrichtsferne. Sie entwickeln mithilfe des Enrichments Settings für interessengeleitetes Lernen im Unterricht und im Schulleben, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sinnstiftend zu handeln und in ihrem Lernen Bedeutung zu erkennen. Gerade mit Blick auf die vorliegenden Befunde zum Underachievement und zur Nichterkennung spezifischer Begabungen liegt hier eine besondere Verantwortung begabungsfördernden inklusionsdidaktischen und -pädagogischen Handelns.

## **VI. Eltern und Schule**

Inklusive begabungsfördernde Schulen sehen Kinder und Jugendliche als Teil von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen. Sie schaffen Möglichkeiten zur Begegnung, für Kommunikation und gemeinsame Erlebnisse von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften. Sie kommunizieren mit Eltern über mögliche Begabungen der Kinder. Sie streben einen Kommunikationsstil an, der Eltern und Lehrkräfte Verbündete sein lässt, die gemeinsames Interesse an der bestmöglichen Entwicklung der Kinder als Gesamtpersönlichkeiten haben. Sie informieren Eltern, die migriert sind und das deutsche Bildungssystem nicht als Schülerin oder Schüler erfahren haben, angemessen.

## **VII. Bildungsverläufe**

Begabungsförderung und Inklusion sind Leitideen, die sich nicht auf eine Schulstufe begrenzen lassen. In den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen sind die Übergänge zwischen den Institutionen (Kindertageseinrichtung – Grundschule – weiterführende Schule) besonders virulente Punkte. Die hier untersuchten Schulen zeigen beispielhaft, wie Übergänge gestaltet werden können und intensive Kommunikation über Stärken und Interessen im Fokus stehen kann.